



MARCELO ALMEIDA DE CAMARGO PEREIRA

**COMPETÊNCIAS EM PARALAXE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MÚLTIPLOS
ATORES EM UM CURSO TECNOLÓGICO**

CANOAS, 2020

MARCELO ALMEIDA DE CAMARGO PEREIRA

**COMPETÊNCIAS EM PARALAXE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MÚLTIPLOS
ATORES EM UM CURSO TECNOLÓGICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientação: Prof.^a Dra. Vera Lucia Felicetti

CANOAS, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436c Pereira, Marcelo Almeida de Camargo.

Competências em paralaxe na educação superior [manuscrito] : múltiplos atores em um curso tecnológico / Marcelo Almeida de Camargo Pereira – 2020.

275 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

“Orientação: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Felicetti.

1. Educação superior. 2. Curso superior tecnológico. 3. Competências. 4. Professores. 5. Comércio exterior. 6. Egressos. 7. Empregadores. I. Felicetti, Vera Lúcia. II. Título.

CDU: 378.6

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

MARCELO ALMEIDA DE CAMARGO PEREIRA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Dirléia Fanfa Sarmiento
Universidade La Salle



Prof.^a. Dr.^a. Maria de Lourdes Borges
Universidade La Salle



Prof.^a. Dr.^a. Marília Costa Morosini
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Renato de Oliveira Brito
Universidade Católica de Brasília



Prof.^a. Dr.^a. Valdivina Alves Ferreira
Universidade Católica de Brasília



Prof.^a. Dr.^a. Vera Lucia Felicetti
Orientadora e Presidenta da Banca - Universidade La Salle

Área de concentração: Educação

Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 15 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho ao meu companheiro Rafael, ao meu pai Gilberto e à minha mãe
Maria Loreni (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

É tempo de gratidão, amor e saudades.

Agradeço a Deus por dar-me saúde e às pessoas próximas de mim, além de me colocar os desafios, as ferramentas, as trilhas e a “inquietação” para chegar ao Doutorado.

Agradeço aos meus pais pelo constante incentivo nos estudos. À minha mãe, Maria Loreni Camargo Pereira (*in memoriam*), que carregou muitas sacolas de roupas para vender e, assim, ajudar-me a pagar as mensalidades da Graduação, e que ocupa um lugar cheio de amor, gratidão e saudades no meu coração; ao meu pai, Gilberto Pereira, pela base e ferramentas que me deu para que pudesse progredir profissionalmente, além do amor, acolhimento e aceitação.

Agradeço ao Rafael, presença constante e duradoura, parte desta fabulosa jornada que é a vida.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Vera Lucia Felicetti, pela confiança no meu trabalho e pela acolhida em meus momentos de dúvidas e aflições, sendo um farol nos mares da pesquisa.

Agradeço à Universidade La Salle, pela acolhida, pelo seu ensino de excelência e pela bolsa institucional para que pudesse iniciar o Doutorado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, pela bolsa taxa, que me possibilitou concluir meus estudos em um centro de excelência de pesquisa.

Agradeço aos queridos colegas de pesquisa do Grupo de Estudos Relacionados ao Estudantes (Geres), por todo o conhecimento compartilhado.

Agradeço às amigas feitas na La Salle, aos professores e funcionários da instituição, que, com tanto carinho, profissionalismo e respeito, me acolheram.

Agradeço aos meus amigos pelo apoio, pelo suporte, nesse período.

Agradeço aos colegas de trabalho: Fernanda, Samuel e Simone, pelo apoio na condução dos meus estudos.

Agradeço à banca avaliadora, pelos apontamentos e melhorias em meu projeto de pesquisa.

Agradeço a todos os professores que já tive, que ainda vivem em parte de mim.

Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa: Renata, Maura, Raíssa, Pâmela, Sérgio, Leandro, Aline, Marco, Lia, Dionéia, Eleandro, Cristiano, Maurício, Eduardo, Cláussia, Carlos, Rosane, Mancuzo e Eduardo Araújo.

“Você está esperando por um trem, um trem que irá levá-lo para bem longe. Você sabe para onde espera que esse trem te leve, mas não sabe com certeza. Mas não importa. Por que nós estaremos juntos” (A ORIGEM, 2010, tradução livre).

RESUMO

A tese de Doutorado em cena, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, tem por objetivo geral explicar como diferentes atores, no contexto de um curso superior tecnológico, envolvidos na área de Comércio Exterior, evidenciam o processo de ensino e o de aprendizagem de competências profissionais. Para o referencial teórico, foi traçado um histórico sobre as competências, por meio da interlocução de autores do campo da Administração e da Educação, partindo da Revolução Industrial e de suas implicações sobre o trabalho e o trabalhador, e perpassando as diferentes perspectivas sobre as competências, quando se verifica a existência de convergências nas definições deste construto no sentido do seu pertencimento, do trabalhador ou do estudante, que, ante as situações complexas, com recursos escassos, intervêm de modo pertinente, de forma a resolver problemas ou gerar resultados. Mediante as críticas de autores, encontram-se aspectos como: avaliação formativa, reflexão, uso de tecnologias, situações-problema e objetivos educacionais, como práticas que facilitam os processos de ensino e aprendizagem de competências. Abordam-se as competências necessárias para a atuação na era informacional a partir da ótica de organismos internacionais. Com o auxílio de diferentes enfoques de pesquisa, localizaram-se os paradigmas que abarcam as possibilidades teóricas sobre as quais as competências se embasam para o seu ensino e aprendizagem: o construtivismo de Jean Piaget; a abordagem histórico-social de Lev Vygotsky; as múltiplas inteligências de Howard Gardner; e a aprendizagem significativa de David Ausubel. A metodologia é de abordagem qualitativa, com objetivo explicativo, na qual os dados foram coletados com um grupo focal e entrevistas semiestruturadas, cujas respostas foram transcritas, constituindo-se no *corpus* de pesquisa, e analisadas por intermédio da Análise Textual Discursiva. Com base em um conceito utilizado na física e na astronomia, denominado paralaxe, que é a observação de um ponto sob diferentes ângulos e posicionamentos, justificaram-se os olhares dos diferentes atores participantes da pesquisa: egressos de um curso superior de Graduação tecnológica em Comércio Exterior; professores desses egressos; coordenador de curso e o gestor acadêmico; além dos empregadores dos egressos, vinculados a essa área. A partir desses múltiplos olhares e deslocamentos, o processo de categorização revelou diversas unidades de sentido, termos abrangentes que se conectam com significados inculcados nas falas transcritas dos sujeitos de pesquisa participantes. Essas unidades relacionam-se: à cognição, comportamento, gestão, pedagogia, tecnologia, entre outros. O

processo de análise e articulação das unidades de sentido possibilitaram o surgimento de duas categorias emergentes, as quais auxiliaram a corroborar a tese de que os diferentes atores no contexto educacional, apesar de suas distintas posições e responsabilidades, possuem compreensões convergentes acerca do desenvolvimento de competências profissionais. Essas decorrem de um movimento constante de ação e reação entre cultura e tecnologia, que movimenta as dimensões necessárias à ação competente, sob influência do paradigma tecnológico que acelera esses movimentos, simbolizado como um objeto tridimensional elusivo, consoante com o período de mudanças que os sujeitos entrevistados vivenciam.

Palavras-chave: Educação Superior Tecnológica. Comércio Exterior. Competências. Professores. Egressos. Empregadores.

ABSTRACT

This doctoral thesis is presented within the Teacher Training, Education Theories and Practices line of research in the Graduate Program in Education at La Salle University. The overall objective is to explain how different players, in a higher education technology program, in the area of International Business, understand the teaching and learning process of professional competencies. For the theoretical background, we outline the history of competencies, via a dialogue with authors from the fields of Administration and Education, starting with the Industrial Revolution and its implications for work and workers, covering different perspectives on competencies. The definitions of this construct converge regarding their sense of belonging, for workers or students, who take relevant actions when faced with complex situations and scarce resources, in order to solve problems or generate results. Considering author reviews, the following practices facilitate the teaching and learning processes of competencies: formative assessments, reflection, use of technologies, problem-situations and educational goals. We discuss the competencies necessary for working in the information age, from the view of international organizations. Based on different research focuses, certain paradigms encompass the theoretical teaching and learning possibilities that favor competencies: Jean Piaget's constructivism; Lev Vygotsky's socio-historical approach; Howard Gardner's multiple intelligences; and David Ausubel's meaningful learning. Our methodology is qualitative in nature, with an explanatory objective, in which data were collected via focus groups and semi-structured interviews, whose responses were transcribed, constituting the research corpus, and analyzed using Discourse Textual Analysis. Based on a concept used in physics and astronomy, called parallax, which refers to the observation of a point from different angles and positions, the perspectives of different players participating in the research were justified: graduates of an undergraduate technology program in International Business; professors of these graduates; program chairs and academic administrators; in addition to employers of graduates in the job market. From these multiple viewpoints and displacements, the categorization process revealed several units of meaning, broad terms that are connected to meanings in the transcribed discussions of the participating research subjects. These units are related to cognition, behavior, management, pedagogy, technology, among others. The process of analyzing and connecting units of meaning led to two emerging categories, which helped corroborate the thesis that different players in the higher education context, despite their different positions and responsibilities, have a common understanding of the development of professional

competencies. They result from a constant process of action and reaction between culture and technology, which drive the necessary dimensions towards competent actions, under the influence of the technology paradigm, which accelerates these processes, symbolizing an elusive three-dimensional object, consistent with the period of changes that the subjects interviewed experience.

Keywords: Technology Higher Education. International Business. Competencies. Professors. Graduates. Employers.

RESUMEN

La tesis doctoral articulada a la línea de investigación Formación de Profesores, Teorías y Prácticas Educativas del Doctorado en Educación de La Universidad de la Salle, está orientado a explicar cómo diferentes actores de un curso superior tecnológico, del área de Comercio Exterior, evidencian el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias profesionales. Para el referencial teórico, se realizó una construcción histórica del concepto de competencias, por medio de la interlocución de diferentes autores pertenecientes los campos de la Administración y Educación, a partir de la Revolución Industrial y sus implicaciones, sobre el trabajo y el trabajador; cruzando las diferentes perspectivas en torno a las competencias. Se verifica la existencia de convergencias en la definición del concepto, relacionadas con el rol del trabajador o estudiante, que, frente a situaciones de complejidad, con bajos recursos, actúan de manera pertinente, solucionando problemas o generando resultados. Algunos autores, mencionan aspectos como la evaluación formativa, reflexión, uso de las tecnologías, instrucción basada en problemas y metas educativas como prácticas que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. Se presentan las competencias necesarias para actuación en la era informacional, bajo la óptica de organizaciones internacionales. Con ayuda de los diferentes focos de investigación se han localizado los paradigmas con posibilidades teóricas que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje de las competencias: el constructivismo de Jean Piaget; el abordaje socio histórico de Lev Vygotsky; las inteligencias múltiples de Howard Gardner; y el aprendizaje significativo de David Ausubel. La metodología tuvo un abordaje cualitativo, con objetivo explicativo, donde los datos fueron recolectados mediante un grupo focal y entrevistas, cuyas respuestas fueron transcritas y se constituyeron en el *corpus* de pesquisa, analizados con la técnica de Análisis Textual Discursivo. Basado en un concepto utilizado en la física y la astronomía, llamado paralaje, que es la observación de un punto, bajo diferentes ángulos y posiciones, las visiones de los diferentes actores participantes se justifican: graduados de un curso superior de graduación tecnológica en Comercio Exterior; profesores, de la misma institución y curso; coordinador de curso y gestor general académico; además de profesionales empleadores de los graduados del mercado de trabajo del área. A partir de esos múltiples ángulos y opiniones, el proceso de categorización reveló varias unidades de sentido, términos amplios que se conectan con los significados inseridos de las hablas transcriptas de los sujetos participantes de la pesquisa. Esas unidades se relacionan a: cognición, comportamiento, gestión, pedagogía, tecnología y otros. El proceso de análisis y articulación de las unidades de sentido

permitieron el surgimiento de dos categorías emergentes, las cuales ayudaron a corroborar la tesis de que los diferentes actores en el contexto educacional, por más que estén en distintas posiciones y responsabilidades, las comprensiones sobre el desarrollo de competencias profesionales convergen. Ellas son resultado de un movimiento constante de acción y reacción entre cultura y tecnología, las cuales mueven las dimensiones necesarias a la acción competente, bajo la influencia del paradigma tecnológico, que acelera estos movimientos, simbolizado como un objeto tridimensional elusivo, de acuerdo con el período de cambios por lo cual los sujetos de pesquisa viven.

Palabras clave: Educación Superior Tecnológica. Comercio Exterior. Competencias. Profesores. Graduados. Empleadores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa mental síntese da pesquisa de Mestrado de Pereira (2014).....	34
Figura 2 – Processo desenvolvido em uma ação competente, segundo Zabala e Arnau (2010)	49
Figura 3 – A definição de competência	56
Figura 4 – O sujeito EaD	77
Figura 5 – Avaliação no processo de atuação competente	82
Figura 6 – Taxonomia de Bloom revisada.....	86
Figura 7 – O ensino e a aprendizagem de Competências	88
Figura 8 – A bússola da aprendizagem da OCDE 2030	96
Figura 9 – Competências do século 21, agrupadas por domínios	98
Figura 10 – O novo profissional competente	100
Figura 11 – A aprendizagem significativa.....	117
Figura 12 – As possibilidades teóricas de ensino e de aprendizagem que embasam as competências	118
Figura 13 – Os sujeitos e a articulação das categorias <i>a priori</i>	147
Figura 14 – Nuvem de palavras categoria Aprendizagem.....	149
Figura 15 – Principais percepções apresentadas pelos egressos na Questão 2.....	153
Figura 16 – Principais percepções apresentadas pelos empregadores na Questão 2.....	162
Figura 17 – Nuvem de palavras Categoria Ensino	165
Figura 18 – Principais percepções apresentadas pelos professores na Questão 2	173
Figura 19 – Exemplos de atividades que desenvolvem competências na fala dos professores e sua relação com ferramentas de ensino e aprendizagem	179
Figura 20 – Nuvem de palavras Categoria <i>a priori</i> Ensino e Aprendizagem.....	182
Figura 21 – Principais percepções apresentados pelos professores na Questão 4.....	189
Figura 22 – Principais percepções apresentados pelos egressos na Questão 4	193
Figura 23 – Nuvem de palavras categoria ensino.....	196
Figura 24 – Principais percepções apresentadas pelo diretor da IES e gestor de curso de Comércio Exterior sobre a formulação das competências para o curso de Comércio Exterior	201
Figura 25 – Principais percepções apresentadas pelos empregadores sobre as competências dos profissionais de COMEX e o papel da faculdade na aprendizagem de competências	209

Figura 26 – Nuvem de palavras Categoria <i>a priori</i> Paralaxe	213
Figura 27 – Principais percepções apresentadas pelos egressos sobre as características / competências do profissional de Comércio Exterior para atuar na sociedade	219
Figura 28 – Principais percepções apresentadas pelos professores sobre as características / competências do profissional de Comércio Exterior para atuar na sociedade	225
Figura 29 – Principais percepções apresentadas pelo diretor de faculdade e pelo gestor do curso de Comércio Exterior sobre as características/competências do profissional de Comércio Exterior para atuar na sociedade	228
Figura 30 – Principais percepções apresentadas pelos empregadores sobre as características / competências do profissional de Comércio Exterior para atuar na sociedade	231
Figura 31 – Unidades de sentido provenientes da análise das categorias <i>a priori</i>	234
Figura 32 – Unidades de sentido por grupos de sujeitos de pesquisa	239
Figura 33 – Resultado do processo de categorização	249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As definições e as dimensões das competências por Zarifian (2001)	43
Quadro 2 – Saberes que compõem a administração da complexidade, segundo Le Boterf (2003)	45
Quadro 3 – Competências de referência para a prática docente, segundo Perrenoud (2000) ..	58
Quadro 4 – Estruturas reflexivas de Cornish (2015)	71
Quadro 5 – As tecnologias em Educação segundo Masetto (2010)	75
Quadro 6 – As ferramentas para utilização em disciplinas em EaD	76
Quadro 7 – Tipologia dos alunos digitais	79
Quadro 8 – Estrutura do processo cognitivo na Taxonomia de Bloom – revisada	86
Quadro 9 – Indústria do Futuro: o que há de comum nos programas dos Estados Unidos, Alemanha e China	92
Quadro 10 – Competências comuns à Educação para a Cidadania Global (ECG)	94
Quadro 11 – Competências do Profissional Flexível (Reflex)	95
Quadro 12 – Os três principais enfoques das pesquisas sobre a pedagogia, conforme Gauthier <i>et al.</i> (2013)	103
Quadro 13 – Principais enfoques teóricos segundo Pérez Gómez (1998).....	104
Quadro 14 – Questões-chave utilizadas na coleta de dados	132
Quadro 15 – Perfil de competência e quesitos do curso superior de Tecnologia em Comércio Exterior	135
Quadro 16 – Egressos, informações e reflexões sobre a vida pós-faculdade	143
Quadro 17 – Unidades de sentido e as categorias <i>a priori</i> em comum	237
Quadro 18 – Categorias emergentes finais e reagrupamento das unidades de sentido	244

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabulação dos dados sociodemográficos dos egressos participantes.....	142
Tabela 2 – Tabulação dos dados sociodemográficos dos professores.....	145
Tabela 3 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria <i>a priori</i> Aprendizagem.....	149
Tabela 4 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria <i>a priori</i> Ensino	165
Tabela 5 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria <i>a priori</i> Ensino e Aprendizagem.....	183
Tabela 6 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria <i>a priori</i> Semiparalaxe	196
Tabela 7 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria <i>a priori</i> Paralaxe	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CT&I	Ciência, Tecnologia & Inovação
Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
EAD	Ensino a Distância
DNA	<i>Deoxyribonucleic Acid</i> (Ácido Desoxirribonucleico em tradução livre)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Duimp	Declaração Única de Importação
Enade	Exame Nacional de Estudantes
ECG	Educação para a Cidadania Global
IES	Instituição de Educação Superior
Geres	Grupo de Estudos Relacionados ao Estudantes
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
PIB	Produto Interno Bruto
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
Unesco	<i>United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CONTEXTO & PROBLEMA	24
2.1 Justificativa	24
2.2 Problema de pesquisa.....	33
2.3 Tese de pesquisa.....	35
2.4 Objetivos.....	36
2.4.1 <i>Objetivo Geral.....</i>	36
2.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	36
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
3.1 Competências	38
3.1.1 <i>O início: da Revolução Industrial à Era da Informação.....</i>	38
3.1.2 <i>Da origem ao desenvolvimento de definições</i>	42
3.1.3 <i>Rumo ao ensino e à aprendizagem.....</i>	57
3.1.3.1 <i>Avaliação Formativa.....</i>	64
3.1.3.2 <i>Reflexão.....</i>	67
3.1.3.3 <i>Tecnologias.....</i>	72
3.1.3.4 <i>Situações-Problema</i>	80
3.1.3.5 <i>Objetivos educacionais</i>	85
3.1.4 <i>O novo profissional competente: o sujeito atuante na Era da Informação.....</i>	89
3.2 Possibilidades de Ensino e de Aprendizagem	102
3.2.1 <i>Epistemologia Genética: A Psicogênese dos Conhecimentos.....</i>	106
3.2.2 <i>A abordagem histórico-social de Vygotsky</i>	108
3.2.3 <i>As múltiplas inteligências.....</i>	110
3.2.4 <i>A aprendizagem significativa de Ausubel.....</i>	113
4 METODOLOGIA.....	121
4.1 As Estruturas Científicas	121
4.2 O campo da Educação.....	124
4.3 Paralaxe – Os diferentes pontos de vista	126
4.4 Aspectos instrumentais da pesquisa.....	127
4.4.1 <i>Roteiro: Questões-chave para a coleta de dados.....</i>	132
4.5 Do Contexto do Estudo de Caso e seus Sujeitos.....	134
4.5.1 <i>Os Sujeitos.....</i>	136

4.5.1.1 Os Egressos	137
4.5.1.2 Os Empregadores.....	138
4.5.1.3 Professores.....	139
4.5.1.4 Gestor do Curso de Comércio Exterior e Diretor da IES	140
5 DISCUSSÃO DOS DADOS: O MOVIMENTO PARA A PARALAXE.....	141
5.1 Os Múltiplos Olhares	141
5.1.1 <i>Os Egressos</i>	141
5.1.2 <i>Os Empregadores</i>	144
5.1.3 <i>Professores</i>	145
5.1.4 <i>Gestor do Curso de Comércio Exterior e Diretor da IES</i>	147
5.2 Aprendizagem: Egressos e Empregadores.....	148
5.2.1 <i>O Olhar do Egresso</i>	150
5.2.2 <i>O Olhar do Empregador</i>	159
5.3 Ensino: Diretor de Faculdade, Gestor de Curso e Professores	164
5.3.1 <i>O Olhar do Diretor e do Gestor de Curso</i>	166
5.3.2 <i>O Olhar do Professor</i>	169
5.4 Ensino e Aprendizagem: Professores e Egressos.....	182
5.4.1 <i>O olhar do Professor</i>	183
5.4.2 <i>O olhar do Egresso</i>	190
5.5 Semiparalaxe: Diretor, Gestor de Curso e Empregadores.....	195
5.5.1 <i>O olhar do Diretor e do Gestor de Curso</i>	197
5.5.2 <i>O olhar do Empregador</i>	202
5.6 Paralaxe: Egressos, Professores, Diretor, Gestor de Curso e Empregadores.....	213
5.6.1 <i>O olhar do Egresso</i>	215
5.6.2 <i>O olhar do Professor</i>	219
5.6.3 <i>O olhar do Diretor e do Gestor de Curso</i>	226
5.6.4 <i>O olhar do Empregador</i>	228
5.7 Movimento da Paralaxe: categorias emergentes	232
6 O NOVO EMERGENTE: A ESFERA	251
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
REFERÊNCIAS	264
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	274

1 INTRODUÇÃO

A sociedade está em um processo de constante evolução e de rápidas transformações. Essas mudanças, entrelaçadas em processos complexos, movem as vidas como um caleidoscópio, quando não somente uma parte muda, mas todo o contexto se altera a partir de uma única movimentação.

Utiliza-se, inclusive, um termo para descrever o período atual de mudanças mencionado, denominado Vuca, que é acrônimo para *Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity*, ou Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade em tradução livre. Esse conceito, desenvolvido na década de 90 do século 20 em um colégio militar norte-americano, auxilia para explicar o momento atual de transformações e disrupções pelo qual a sociedade passa, que enseja grandes desafios e rompe padrões aceitos até então (BENNETT; LEMOINE, 2014).

Diversas organizações, sejam públicas ou governamentais, têm sido impulsionadas pelo mundo Vuca, fazendo emergir novos modelos de negócios, os quais mudam a forma com que o ser humano trabalha, se relaciona, se diverte, consome e aprende, de maneiras completamente diferentes. Exemplo disto são os aplicativos de transporte individual de passageiros, de entrega de refeições, compras pela internet e o ensino e aprendizagem na modalidade a distância, com o uso de tecnologias de informação e comunicação – TIC –, que teve uma migração necessária durante o período da pandemia do Covid-19.

Nesse ambiente, complexo e de constantes mudanças, também se vislumbra a *supermodernidade* ou a modernidade líquida, quando os lugares são transitórios e as realidades se esvaem pelas mãos. O campo que pode enfrentar essa realidade e essa complexidade é o da educação, que também está em constante reflexão e transformação por meio de um processo dialético entre os diversos sujeitos que nele se encontram (AUGÉ, 2008; BAUMAN, 2001; MORIN, 2010).

Na complexidade dessa sociedade, estão as questões sociais, ambientais, econômicas e profissionais. Em uma era em que a informação está disponível em objetos (a internet das coisas) e no nada (nas nuvens), discute-se o papel do sujeito ante o trabalho no século 21, quando: robôs já tomam vagas de seres humanos, que trabalham guiados ou mediados por aplicativos de celular, nações competem em busca de mercados e guerras comerciais tomam o lugar das guerras civis.

No âmbito do trabalho, verifica-se também uma evolução acelerada desde o início da revolução industrial até os períodos atuais no paradigma tecnológico. Dentro de um ambiente

de profunda instabilidade e interconexão, torna-se difícil projetar cenários, posto que um problema que ocorre do outro lado do planeta pode alterar a realidade em pouco tempo, como o caleidoscópio mencionado.

Tudo isto tem influência sobre as relações de trabalho, as quais têm passado por um intenso processo de flexibilização/precarização, que é considerado no plano econômico um meio para a redução do desemprego e da informalidade, e visto, por outro lado, como um processo de retirada de direitos trabalhistas e de mudanças no trabalho em prol da competitividade dos mercados (BOURDIEU, 1998).

Nesse debate sobre as mudanças no mundo do trabalho e da evolução tecnológica encontra-se o trabalhador, cujo ofício desloca-se de sua identidade, como o ferreiro, que lidava com o ferro, o telegrafista, que utilizava o telégrafo, substituído pelas novas tecnologias, como atendentes que estão sendo gradativamente substituídos por unidades automatizadas ou robóticas em lojas, aeroportos, hotéis, etc., quando já se projetam carros autômatos, sem necessidade de motoristas. As tecnologias podem, por um lado, trazer mais segurança e, por outro, maiores desafios para a inserção profissional de determinados grupos. Este desafio vem acompanhado da necessidade urgente de requalificação profissional.

Essa preocupação parece ter encontrado terreno no meio econômico. Durante um encontro realizado no Fórum Econômico Mundial em 2020, especialistas apontaram para a necessidade de requalificação da força de trabalho diante dos avanços tecnológicos. Além disso, ressaltaram a responsabilidade das empresas para esse processo, colocando o desafio de requalificar mais de 1 bilhão de profissionais até 2030. Essa necessidade mostra-se urgente em razão das mudanças que têm afetado o contexto do trabalho, especialmente em tempos de crise econômica e pós-pandemia. Existem estimativas que indicam que no período de dois anos, de 2020 a 2022, 44% dos saberes profissionais sofrerão mudanças, cujas ênfases serão dadas nos quesitos: raciocínio, tomadas de decisão, trabalho em equipe e gestão do conhecimento, em que habilidades cognitivas, como pensamento e aprendizagem, ganham destaque (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2020).

Diante deste contexto complexo, de mudanças constantes, profundas e disruptivas, verifica-se um solo fértil para a discussão sobre um modelo educacional que possa preparar profissionais e cidadãos para enfrentar essa complexidade. Muitos modelos tradicionais, que se concentravam no professor como transmissor de conteúdos e estudantes como receptores, dão lugar, hoje, ao estudante como ator principal e à aprendizagem como objetivo educacional,

falando-se inclusive em novos termos, como aprender a aprender, ou até mesmo *desaprender* conteúdos, ofícios e profissões.

Nesse aspecto, a competência aprender a aprender, que se relaciona à aprendizagem contínua, demandará profissionais capacitados e com as ferramentas mentais e cognitivas para estarem aptos ao aprendizado constante, seja no trabalho ou em treinamentos. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estima que, se esse movimento de requalificação não for realizado, as perdas econômicas dos países do G-20 serão na ordem de US\$ 11 trilhões na próxima década (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2020).

Além da questão econômica apontada, direciona-se o olhar também aos excluídos da tecnologia, que serão aqueles sujeitos que não se requalificaram para o novo paradigma produtivo. Em um contexto de baixo crescimento econômico, somado aos desafios conhecidos e históricos da educação brasileira, verifica-se uma oportunidade para aprofundar a discussão, direcionando o olhar ao trabalhador, mesmo que num contexto provisório, em que as tecnologias e informações têm sido protagonistas dessas mudanças.

O problema da qualificação profissional também parece refletir sobre os empregadores, que buscam mão de obra para seus negócios. Um estudo da *McKinsey Global Institute* (2018) sobre o futuro do trabalho e suas consequências sobre empregos, tecnologia e habilidades, indica que 68% dos gestores de empresas enfrentam dificuldades para encontrar profissionais qualificados, enquanto o mesmo problema ocorre na Argentina, com 41%, e, na Costa Rica, com 40%.

Um conceito que, de certa forma, vem ao encontro da necessidade de o trabalhador retomar o trabalho para si e voltar a ser protagonista do seu labor, é o de competência, aqui sintetizado como um conjunto de capacidades cognitivas mobilizadas pelos indivíduos para a resolução de problemas.

Uma contribuição nessa discussão de trabalhador e as competências é a reflexão sobre o papel da educação para o desenvolvimento profissional, em especial da Educação Superior, foco desta tese. Nesse aspecto, a Educação Superior, além de ter como finalidade o estímulo à criação cultural, ao desenvolvimento do espírito científico e ao pensamento reflexivo, e ser um ponto de interlocução entre as pesquisas científicas e a sociedade, tem também como objetivo formar indivíduos aptos para a inserção profissional (BRASIL, 1996).

Indo além do sentido basilar da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), pode-se conceber a Educação Superior como um meio também de qualificação ou requalificação profissional, em que profissionais podem atualizar seus

conhecimentos e melhorar suas condições sociais por intermédio da educação. Um curso de nível superior pode não garantir a inserção profissional, porém pode prover as ferramentas ao indivíduo comprometido a traçar novos rumos profissionais e pessoais.

No âmbito desse grau de ensino, dados do Censo da Educação Superior de 2016 indicam que mais de 8.048.701 matrículas foram realizadas em Instituições de Educação Superior – IES –, públicas e privadas, contra 8.027.297 efetuadas no ano de 2015. Um dos desafios para esse grau de ensino, o qual se traz à discussão, é o perfil do ingressante. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, divulgados em agosto de 2018 pelo Ministério da Educação – MEC –, mostram que o Ensino Médio apresenta resultados preocupantes, quando 70% dos egressos não desenvolveram as capacidades mínimas em matemática e língua portuguesa (BRASIL, 2018).

Esse contexto faz emergir a questão de como formar e qualificar um profissional proveniente de uma formação básica precária e, ainda assim, ressignificar sua atuação e formação na Educação Superior. Uma das respostas poderá vir da proposta do ensino de competências na Educação Superior, de forma a romper com o paradigma estático tradicional de transmissão de conhecimentos, em que os conteúdos podem ser vivenciados e aplicados pelos estudantes.

Dentro deste preâmbulo apresentado, verificou-se uma rica fonte para o desenvolvimento desta tese, que está dividida nos seguintes capítulos:

- Introdução (como Capítulo 1), quando são apresentados dados e inquietações a respeito das mudanças sociais provenientes da tecnologia e os desafios para inserção e qualificação profissional;
- Contexto & Problema no Capítulo 2, no qual são apresentadas as justificativas pessoais, sociais e acadêmicas, além do problema e a tese de pesquisa, encerrando com os objetivos do trabalho;
- Fundamentação Teórica no Capítulo 3, em que se aprofunda o conceito de competências por meio da interlocução de autores da Administração e da Educação; quando se apresentam as técnicas que promovem o ensino e a aprendizagem de competências; o sujeito competente na era informacional; as influências da tecnologia na educação e na formação profissional; e as possibilidades teóricas que embasam o ensino e a aprendizagem de competências;

- Metodologia no Capítulo 4, em que são apresentadas: as estruturas científicas e paradigmas nos quais esta pesquisa se assenta; o conceito de paralaxe, no qual a pesquisa se inspira; os sujeitos participantes; e as questões-chave utilizadas;
- Discussão dos dados: o movimento para a paralaxe, no Capítulo 5, dedicado às discussões e análises, apresenta o contexto do estudo de caso, com os sujeitos participantes e o deslocamento de olhares destes múltiplos grupos de atores da pesquisa, em um processo sistematizado de categorização e desconstrução das falas por meio do aporte teórico, propiciando unidades de sentido que favorecem a construção de compreensões emergentes;
- Novo emergente, no Capítulo 6, traz um metatexto a partir dos processos resultantes da análise dos dados;
- Considerações Finais, quando o pesquisador sintetiza a pesquisa em tela, além de tecer reflexões, apontar limitações ao estudo e indicar possibilidades a partir dos resultados da pesquisa;
- Por fim, as referências utilizadas e o apêndice com o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos sujeitos participantes.

Diante do exposto, parte-se rumo ao Capítulo 2, no qual apresentam-se: as justificativas da pesquisa, o problema, a tese e os objetivos que nortearam este trabalho.

2 CONTEXTO & PROBLEMA

Este capítulo tem por finalidade apresentar a contextualização acadêmica que motivou o pesquisador à consecução da pesquisa. Abordar-se-ão a justificativa, em suas dimensões pessoal, social e acadêmica, o problema e a tese de pesquisa, sendo, ao final, apresentados os objetivos geral e específicos.

Inicia-se, diante do exposto, a justificativa, com a voz deste pesquisador.

2.1 Justificativa

Em consonância com o processo reflexivo, que será apresentado no item 3.1.3.2 para o desenvolvimento de competências, tomo a liberdade de iniciar a justificativa assumindo a minha¹ voz enquanto sujeito que pesquisa e que reflete sobre a própria prática.

Desde que ingressei na área da Educação, a partir do Mestrado na Universidade La Salle, tinha um interesse especial em compreender como alguém aprende, isto é, como funciona o processo interno de aprendizagem do indivíduo. Nesse sentido, o Mestrado foi um olhar inicial sobre esse fantástico processo. Minha curiosidade advinha do fato de aprender idiomas com facilidade (pois aprendia com a prática) e ter mais dificuldades com matemática, com suas fórmulas e a necessidade de decorá-las, posto que foi a forma na qual aprendi.

Nesse sentido, a ideia de articular diversos recursos mentais conquistou-me, e mudou minha prática como docente na área de Comércio Exterior (e agora com formação de professores) e também como pesquisador. O trabalho a partir do desenvolvimento de competências mudou minha prática no sentido de promover atividades educacionais em conjunto com os estudantes, de forma que minhas aulas fossem um “laboratório”, aqui no sentido de prática, para os desafios do mundo externo no mercado de trabalho. Notava, porém, que tinha mais interesse, mais curiosidade, a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem de competências, o que me motivou a dar continuidade nos estudos em nível doutoral. Descobri na literatura e nas pesquisas um extenso rol de possibilidades, de técnicas, de teorias, que me ensinariam sobre o funcionamento dos mecanismos de aprendizagem que ocorrem em nosso cérebro.

¹ Nos Capítulos 2 e 6 serão utilizados recursos em primeira pessoa. Os demais capítulos e itens desta tese foram escritos na terceira pessoa do singular.

No aspecto pessoal, em síntese, esta pesquisa justifica-se para a satisfação da minha curiosidade sobre o aprender e aplicar o conhecimento, de como funciona esse processo e como posso colocá-lo em prática como professor, o que invariavelmente muda meu olhar sobre o ensino e o mundo.

A contribuição desta pesquisa, em âmbito social, se dá pela necessidade de contribuir com a melhoria da Educação Superior, que também é uma das vias de acesso ao concorrido mercado de trabalho, que passa por uma crise nos últimos anos. A compreensão sobre as competências, sobre como ensiná-las e também a respeito de que elas não servem somente ao ente abstrato “mercado” (do qual também fazemos parte), mas ao sujeito que pensa, articula, aplica e reflete sobre suas ações, contribui para a formação do estudante, que, muitas vezes, é oriundo de um contexto de baixa formação escolar pregressa.

Por fim, nos aspectos acadêmicos, realizei uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, fazendo uso da palavra-chave “comércio exterior” (com e sem aspas), que é o contexto no qual esta pesquisa foi conduzida, conforme o item 4.5 desta tese. Para o termo sem aspas de 2014 (ano que finalizei o Mestrado) até 2017 (o sistema não apresentou o ano de 2018, 2019 e 2020) na área de concentração “Educação”, apareceram 68 trabalhos, mas a única pesquisa que tinha relação com esse contexto, voltado ao comércio exterior, foi a minha dissertação de Mestrado, uma vez que as demais pesquisas não tinham relação. Compreendi, então, que o sistema da Capes trazia outras temáticas que envolviam comércio, sem conexão com a área de comércio exterior. Já a utilização do termo comércio exterior entre aspas apresentou teses e dissertações anteriores a 2013, e nenhuma vinculada à área de educação.

Outra palavra-chave que utilizei no mesmo banco de dados foi “empregador”. Com esse termo, delimitado de 2014 a 2018 (o sistema não apresentou os anos de 2019 e 2020), apareceram duas teses de Doutorado: uma na área de Educação Ambiental e outra em um Doutorado em Educação. Esta última expôs um programa customizado para inclusão de jovens com deficiência em atividades laborais.

As últimas palavras-chave utilizadas na plataforma da Capes foram “competências” e “competência”. Delimitando a pesquisa de 2014 até 2018 (o sistema não apresentou os anos de 2019 e 2020), marcando o tipo “doutorado (tese)” e programa de nome “Educação”, foram localizados 174 resultados com o vocábulo no plural. Compreendi que aqueles que continham o termo no singular já estavam incluídos nos resultados mais abrangentes. Destes trabalhos listados, li todos os títulos, resumos e palavras-chave, e constatei que havia uma multiplicidade

de temáticas trabalhadas, desde estudos de gênero, educação infantil, internacionalização da Educação Superior, Ensino Médio, etc. Notei, no entanto, que alguns trabalhos continham termos relacionados ao meu objeto de pesquisa ou contexto, e, com isso, identifiquei oito teses que abordavam as seguintes temáticas: formação de professores por competências; competências em curso tecnológico; competências em tecnologias digitais; competências do administrador; educação tecnológica; formação profissional da Educação Superior; relações teórico-práticas na Administração; e o Projeto *Alfa Tuning* nas universidades brasileiras. As pesquisas são sintetizadas a seguir.

Guimarães (2015) fez um estudo multicaso, no qual investigou a relação teórico-prática dos currículos de Administração de uma universidade pública federal do Norte do país, cujo objetivo era conhecer as motivações e as estratégias dos professores para o ensino de competências, segundo a ótica dos coordenadores dos cursos. Analisou, por intermédio da técnica de Análise de Conteúdo, entrevistas com coordenadores de cursos e de currículo. Evidenciou, por meio das percepções dos sujeitos entrevistados, aspectos como: remoção de docentes, elevado número de aulas teóricas sem atividades práticas para a compreensão do universo empresarial e engajamento dos docentes na revisão curricular. Com base nos achados, propõe o modelo *Apprendre-Pratique-Socialise* ao invés do modelo *Savoir-Faire*, para uma relação didático-pedagógica mais eficiente.

Ainda no âmbito dos estudos via Análise de Conteúdo, Fernandes (2015) fez uma pesquisa qualitativa com o uso da ferramenta *Web Qualitative Data Analysis – WebQDA* –, com a qual analisou Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs – em nove universidades brasileiras e três portuguesas, para análise documental e de conteúdo, com o objetivo de identificar o conceito de competência e a presencialidade daquelas requeridas nos egressos em Tecnologias Digitais. Como resultado, identificou que não há integração, combinação ou mobilização de recursos para a construção de competências segundo a formulação do Projeto Pedagógico de Curso – PPC.

Diferentemente dos estudos exclusivamente qualitativos apontados anteriormente, Berte (2016) realizou uma pesquisa quanti e qualitativa junto a egressos de cursos tecnológicos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma faculdade na cidade de Porto Alegre, RS, na qual analisou a metodologia de educação por competências daquela IES. Teve como objetivo analisar as percepções dos egressos quanto às competências desenvolvidas no curso em relação àquelas requeridas pelo mercado de trabalho, por meio de questionários autoavaliativos. Dentre seus achados estão: a situação de empregabilidade dos egressos; o nível de demanda sobre as

competências das organizações difere nos setores nos quais atuam; e as diferentes percepções acerca de competências profissionais técnicas e humanas.

Já Lechugo (2016) analisou as diretrizes de um centro educacional de uma faculdade de tecnologia do interior paulista, nas dimensões de formação acadêmica e qualidade de vida dos professores, assim como as percepções dos estudantes sobre suas práticas pedagógicas. A autora constatou um descompasso entre a missão, a visão, os valores e as diretrizes pedagógicas da IES com as práticas realizadas em sala de aula.

Barbaceli (2017), por sua vez, investiga as relações entre a política de formação e o processo de profissionalização docente baseados no desenvolvimento de competências. Por meio de análise documental à legislação vigente, identifica e analisa a formação docente ofertada atualmente no país. A autora fez uso da perspectiva teórica a partir de Leontiev como ferramenta de análise, tendo como resultado a proposição de uma nova abordagem de formação docente para o desenvolvimento do homem-genérico e a valorização da profissionalização da atividade docente.

Com o objetivo de identificar a relação entre os perfis profissionais descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais com os de empregabilidade dos egressos de cursos de Graduação de uma IES no Estado de Santa Catarina, Costa (2017) apresentou seu estudo quantitativo. Com uma pesquisa tipo *Survey*, que contou com a participação de 1.798 egressos de diferentes cursos, as análises comparativas confirmaram sua tese de pesquisa de que a realidade entre os textos oficiais e a prática profissional apresentam mais incongruências que congruências, indicando a baixa condição de empregabilidade e de análise crítica dos egressos.

Puziol (2017) promoveu um estudo com análise documental e entrevistas semiestruturadas com o objetivo de analisar o Projeto *Alfa Tuning* América Latina, que é uma proposta de integração da Educação Superior latino-americana e europeia baseada no desenvolvimento de competências, cujo projeto será discutido no item 3.1.3 a partir das críticas de Rasco (2011). A autora constatou que se trata um projeto de territorialização das políticas educacionais da União Europeia, onde a Educação Superior se pauta pela competitividade para o desenvolvimento econômico. Também verificou que o referido projeto não foi inserido nos marcos regulatórios estatais, mas adotado de maneira pontual por universidades brasileiras.

Por fim, Souza (2018) teve como foco as competências para atuação profissional do egresso de cursos de Administração da Universidade La Salle. Mediante um estudo de caso, articulou autores e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso para estabelecer aportes que permitissem configurar o itinerário formativo do estudante. Os dados foram

coletados por meio de análise documental e questionários, com a participação de 54 egressos (de 2012 a 2017). Entre seus achados estão: aparentes aproximações entre as DCNs do curso e o PPC quanto às competências dos egressos; a necessidade de reflexão para aprimoramento de competências que poderiam ter sido mais bem desenvolvidas nos egressos; e as competências transversais, que podem ser desenvolvidas nos componentes curriculares.

Ainda com o olhar em teses e dissertações já defendidas, e em decorrência da minha participação no Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes (Geres), tive acesso a outro *corpus* de dados de teses. O referido grupo analisou 122 teses colombianas provenientes de Programas de Pós-Graduação – PPGs – em Educação publicadas de 2006 a março de 2019. Destas, busquei pelos termos: “comercio exterior”, “negocios internacionales”, “empleador”, “empleadores”, “educación superior” e “enseñanza superior”. O último termo indicou 13 teses que abordam o microcosmo da minha pesquisa (Educação Superior), as quais serão apresentadas a seguir.

Parra (2014) pesquisou sobre currículo e responsabilidade social na formação de engenheiros civis em escolas militares na Colômbia. Para tanto, realizou um estudo qualitativo. O autor conduziu 18 entrevistas em profundidade com docentes, diretores e egressos da comunidade acadêmica, além de ter aplicado 80 questionários a estudantes de um curso de Engenharia Civil. Com os dados estudados via análise de conteúdo, teve como objetivo estabelecer um conceito de currículo nos programas de Engenharia Civil em escolas militares na Colômbia, articulando aspectos formativos e sociais e, dentre seus resultados, observou que os estudantes, assim como egressos, compreendem o currículo como um processo de acumulação de conhecimentos fragmentados, que preparam os engenheiros a reproduzirem esses saberes em sua aplicação no mercado de trabalho. Verificou, também, a necessidade de adaptação deste currículo à evolução da sociedade, especialmente nos aspectos sociais.

Em caminho diferente do apresentado por Parra (2014), Corredor (2017b) pesquisou o Ensino Médio profissionalizante com vistas à inserção profissional ou continuidade na Educação Superior. Realizou um estudo de caso de caráter descritivo, com quatro colégios técnico-industriais públicos da cidade de Bogotá, onde foram realizadas entrevistas e aplicados questionários a docentes, professores e estudantes. A autora teve como objetivo compreender a influência da gestão educacional e a formação em empreendimento social na articulação entre a educação profissionalizante e a superior. Ela constatou que a gestão educacional daquele contexto não integra as políticas educacionais necessárias para o estabelecimento de políticas em empreendimentos sociais de nível técnico, também identificando indiferença das

instituições na articulação de convênios interinstitucionais, além de carecerem de identidade e integração de políticas voltadas ao Ensino Médio pesquisado.

A técnica de estudo de caso também foi utilizada por Zuluaga (2016), que fez uma investigação de abordagem qualitativa de caráter descritivo. Sua pesquisa aconteceu no contexto de três cursos superiores de Química na cidade de Medellín, na qual fez uso da Clínica Didática como dispositivo metodológico para aprofundar, questionar e descrever práticas de aula. A pesquisa foi realizada com a participação de dez docentes da área de química. Seu *corpus* de pesquisa constituiu-se de aulas gravadas durante três semestres sobre um tema específico de química, além de utilizar entrevistas semiestruturadas e de autoconfrontação. Seu objeto de estudo centrou-se nas interações didáticas e construção conjunta dos conhecimentos dos estudantes nessas aulas, apresentando seu objetivo geral sob enfoque conceitual, de explorar o potencial e as limitações da ação docente na interação discursiva, e metodológico, de analisar os processos de interação a partir da perspectiva da dupla “devolução-regulação” nos papéis exercidos pelos estudantes e professores na construção conjunta do conhecimento. Dentre seus achados, apresentou e refletiu sobre o conceito de “andaimés”, que ocorrem por meio da criação de conhecimento a partir de perguntas, como uma técnica que favorece o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

A centralização no professor foi o caminho escolhido por Orozco (2016), mediante um estudo de histórias de vida com docentes de duas universidades lassalistas, uma na cidade de Bogotá e outra no México. O autor teve como objetivo identificar o sentido da docência em professores universitários comprometidos com a profissão e sua construção, a partir de uma lógica de configuração subjetiva. Dentre seus achados, destaca o tráfego de experiências ao redor do fazer docente cotidiano na universidade, considerada uma fonte geradora de sentidos, colocando este fazer como um processo de construção histórico-objetivo na e da vida universitária.

Gil (2017), por sua vez, conduziu uma pesquisa de abordagem qualitativa e de enfoque interpretativo. A autora realizou observações de aulas e de oficinas pedagógicas com três grupos de participantes: estudantes de Licenciatura em Educação Infantil, professoras em exercício e professores desta Licenciatura, que assessoram na prática pedagógica. Teve como objetivo analisar o seminário prático a partir da dimensão política e desenvolver um processo de formação cidadã das estudantes de Licenciatura em Educação Infantil de uma IES colombiana. Por meio das observações de classe e das oficinas pedagógicas, localizou tensões entre o planejamento teórico e a formação cidadã.

Até então, viu-se nas teses colombianas estudos relacionados a aulas e oficinas presenciais. Diferente destes estudos, a educação a distância (EaD) foi o contexto pesquisado por Corredor (2017a), cujo objetivo foi estabelecer orientações que pudessem ser aplicadas a IES colombianas para o auxílio na gestão desta modalidade de ensino, nos processos estratégicos, de missão e de apoio com base nas características de formação dessa modalidade, assim como seus modelos de gestão aplicáveis e critérios sistematizados. Como resultados, apresentou duas ferramentas aplicáveis à gestão na universidade: uma para a busca de melhoria em processos e outra para a sistematização destes.

Na análise das teses colombianas, verifiquei interesse dos pesquisadores acerca dos estudos hermenêuticos, nos quais localizei quatro teses:

- Mejía (2012) fez uma análise hermenêutica segundo a vertente de Hans-Georg Gadamer, com o objetivo de analisar e compreender as relações que se tecem entre o currículo e a didática de aula na Educação Superior no curso de Medicina Veterinária da Universidade de Antioquia na Colômbia, concentrando-se nas práticas de ensino deste curso. Foram realizadas 23 sessões de conversa com os professores e 15 aulas gravadas para a realização de sua análise, que constatou: que o paradigma transmissivo de conteúdo ainda prevalece, sendo o currículo uma formalidade técnica que sustenta esse modelo; a preocupação dos professores do referido curso com a forma como os estudantes aprendem; e a necessidade de se apostar em um processo de formação docente permanente para articular necessidades institucionais, abarcando currículo, didática, necessidades individuais dos estudantes e espaços de tempo de formação.
- Torres (2012) promoveu conversas hermenêuticas com quatro pesquisadores colombianos, também utilizando a vertente gadameriana seguida por Mejía (2012), na qual pesquisou sobre a fundamentação de uma estratégia didática baseada na teoria da abdução, hermenêutica e diálogo entre professores. A autora concluiu que o principal aporte dessa estratégia consiste em motivar os professores a se desenvolverem por meio da pesquisa, tornando-se investigadores, o que os levaria a desenhar estratégias didáticas diferenciadas para a formação do estudante, considerando a pesquisa em sala de aula como um exercício inovador em termos didáticos. Com isso, a partir do reconhecimento das ideias dos estudantes, emergiriam novas preocupações de pesquisas científicas, artísticas, culturais e sociais.

- Ciro (2017), por sua vez, teve por objetivo fundamentar, do ponto de vista teórico, uma estratégia didática e dialógica para o ensino de lógica em um curso de Licenciatura em Matemática. Para tanto, seguiu um enfoque hermenêutico também baseado em Hans-Georg Gadamer, articulando conceitos relacionados ao presente, passado e futuro da didática universitária e da didática da lógica e de suas estratégias, culminando, como resultado, um novo modelo didático baseado na ação-reação-criação, visando a um modelo estético para o exercício do ensino e da aprendizagem da lógica.
- Ao final dos estudos hermenêuticos apresentados, Montaña (2018) tinha como objetivo desenhar um modelo conceitual, teórico e instrumental como padrão no marco da Educação Superior colombiana. Sua pesquisa, de abordagem qualitativa, teve enfoque documental, analisando diferentes plataformas virtuais de ensino e aprendizagem de IES colombianas. Como resultado, apresentou um guia básico para tomadas de decisão na Educação Superior em termos de avaliação e desempenho de seus cursos.

Por fim, a tese de Cárdenas (2017) aborda uma das temáticas aderentes à minha pesquisa: as competências. O autor realizou uma análise documental e uma investigação descritiva para propor competências genéricas em Engenharia. Ele constatou que o uso de competências genéricas é uma tendência cada vez mais forte para os currículos baseados em competências na sociedade do conhecimento, sendo seu uso ainda incipiente em algumas universidades. Apesar do meu foco não estar centrado na organização curricular, a discussão sobre o desenvolvimento de competências na sociedade do conhecimento será apresentada de forma indireta e com maior profundidade nos itens 3.1.4e 3.1.3.5, na sua relação com os objetivos educacionais.

Do “lado” das teses brasileiras, verifiquei imediatas conexões dos trabalhos apresentados e a atualidade das discussões sobre as competências. As múltiplas possibilidades que a temática competências tem dentro da Educação Superior ficam claras ao se constatar que pesquisadores estudam os diferentes sujeitos e contextos que se relacionam, como coordenação de cursos, Projetos Pedagógicos de Curso, a formação docente para o ensino de competências, as análises críticas deste modelo e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Também verifiquei a preferência pela abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa exclusivamente quantitativa (COSTA, 2017) e quanti/qualitativa (BERTE, 2016).

As teses brasileiras analisadas comunicam-se parcialmente com o meu objeto de pesquisa, que será apresentado no decorrer deste capítulo, sobretudo quando se fala nos cursos tecnológicos, nas relações egressos e mercado de trabalho ou com os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem de competências, integrados no meio acadêmico. Essa comunicação parcial decorre da ausência de estudos que tragam múltiplos atores em uma mesma pesquisa, como professores, egressos, coordenador de curso, diretor de IES e mercado de trabalho.

Nas teses colombianas observei algumas diferenças em comparação às brasileiras. De forma geral, constatei que pesquisadores colombianos direcionam suas pesquisas de forma mais fechada, dedicando-se e se aprofundando nas discussões em aspectos mais restritos da ação educacional. Exemplo disto é o interesse de Parra (2014) pelo currículo, de Zuluaga (2016) pela ação docente, de Orozco (2016), que se dedicou ao estudo de professores, de Gil (2017) que pesquisou sobre as Licenciaturas em Educação Infantil, etc. Um aspecto interessante da análise das teses deste país é a quantidade de estudos hermenêuticos, não identificados nas teses brasileiras como opção metodológica. A tese de Cárdenas (2017) apresenta maior aderência com meu objeto de pesquisa, apesar do diferente contexto (curso de Engenharia) e país, que traz à discussão as competências genéricas para a sociedade do conhecimento.

As buscas realizadas nos bancos de dados brasileiro e colombiano indicam uma aparente oportunidade de estudos na área da educação quando se fala em empregador, que seria o representante do mercado de trabalho, o qual acolhe os egressos da Educação Superior. Notei também que as teses sobre competências, no banco de dados da Capes, trabalham especificamente com um ou, no máximo, dois grupos de atores. Vi como uma grande oportunidade (e também responsabilidade) trabalhar com cinco diferentes grupos de atores relacionados, o que pode ser inédito ante o levantamento aqui feito, além de pesquisar sobre o curso de Comércio Exterior, cuja temática competências, dada sua relevância, pode ser estendida a outros cursos de gestão.

Sendo o curso de Comércio Exterior uma das vertentes da Administração, vejo que outra contribuição acadêmica vem no sentido de fortalecer essa área, em especial com a contribuição dos olhares humanizados da Educação. Ao se falar em um processo de aprendizagem, ou desenvolvimento de competências, as teorias da área da Educação podem fortalecê-lo por meio de sua base epistemológica, a exemplo das Possibilidades de Ensino e de Aprendizagem, as quais serão abordados no item 3.2 desta tese.

Diante das justificativas expostas neste capítulo, emergem, então, o problema e a tese de pesquisa, assim como os objetivos geral e específicos.

2.2 Problema de pesquisa

O ensino por competências é uma realidade inserida na educação brasileira. A necessidade de formação para o trabalho aparece como um princípio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). Essa formação, como princípio orientador, prevê a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Dentro da Educação Superior, a mesma lei aponta, em seu Artigo 43, a necessidade de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996). No âmbito da discussão entre trabalho e educação, pode-se inserir a temática das competências, que será mais bem discorrida no Capítulo 3.

A conexão entre competências e trabalho pode ser vista, inicialmente, na raiz etimológica. A palavra competência é derivada do latim *competentia*, que significa proporção, simetria, concordância e ser próprio. Trata-se de algo apropriado a um contexto, situação, exigência ou expectativa. É senso comum utilizar a expressão para qualificar o sujeito capaz de resolver determinados problemas ou situações (BRANDÃO, 2012). Também é frequente escutar que tal profissional é competente, que significa que é alguém capaz de resolver problemas dentro de sua esfera profissional. Conectando, então, o profissional competente, dentro de um contexto próprio, que precisa de diplomação para atuar em sua área de conhecimento, podemos verificar o tema competência permeando e costurando essas diferentes esferas, uma vez que se espera do profissional diplomado a capacidade e formação para enfrentar os problemas do mundo do trabalho dos tempos atuais.

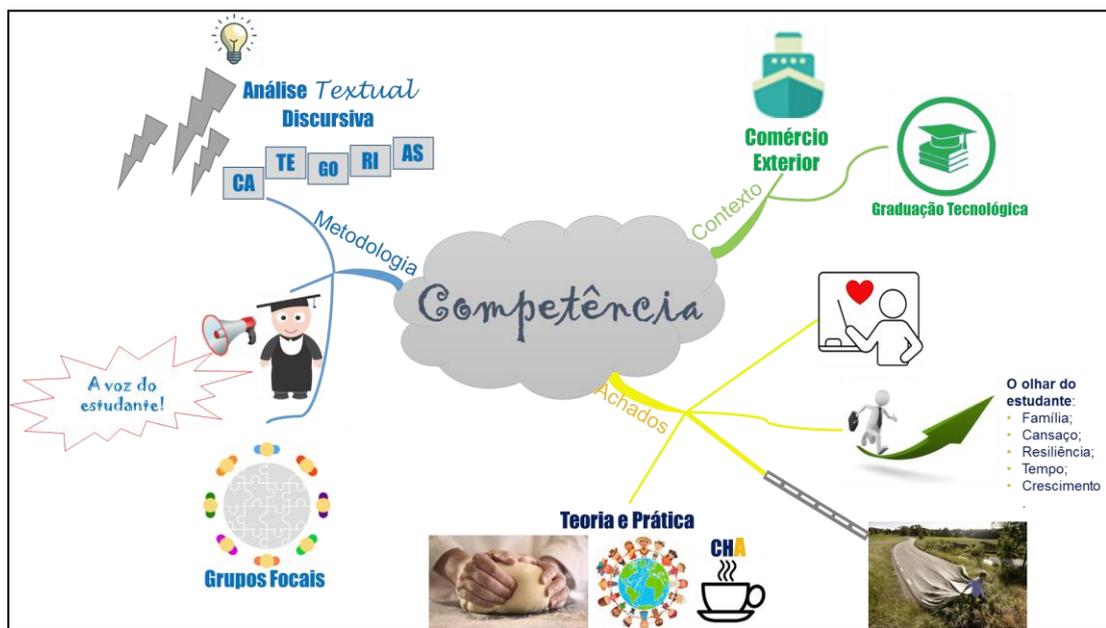
Existem diversos conceitos para competência, no entanto a definição da maioria dos autores converge sobre a existência de “dimensões” para explicar esse conceito. Essas dimensões estão ligadas a recursos cognitivos, psicomotores e afetivos, os quais podem ser mais facilmente traduzidos por conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (querer) (BRANDÃO, 2012; QUEIROZ, 2008).

O tema competências foi cerne da dissertação de Mestrado do pesquisador em tela, intitulada “A aprendizagem de competências evidenciadas pelos alunos do curso de tecnologia em Comércio Exterior”, dando respaldo à continuação da temática nesta tese de Doutorado.

Na referida dissertação, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós Graduação em Educação, realizado na Universidade La Salle de 2013 a 2014, o pesquisador teve a possibilidade de lançar um olhar sobre os

conceitos de competências e como esses relacionam-se com aspectos de aula, do professor e do aluno, sob evidência de falas de estudantes de Comércio Exterior em uma instituição privada de Educação Superior tecnológica na cidade de Porto Alegre – RS (PEREIRA, 2014). A Figura 1 apresenta os resultados encontrados na pesquisa supracitada sob a forma de um mapa mental, segundo a metodologia proposta por Buzan (1993).

Figura 1 – Mapa mental síntese da pesquisa de Mestrado de Pereira (2014)



Fonte: Elaborada pelo autor, 2017.²

Conforme verifica-se na Figura 1, a dissertação de Mestrado de Pereira (2014) aborda como um grupo de estudantes de um curso superior de tecnologia em Comércio Exterior evidencia a aprendizagem de competências. Para tanto, foram realizados grupos focais, sendo as falas dos participantes transcritas, analisadas e categorizadas com base na Análise Textual Discursiva, via questões-chave aos participantes. Como ponto principal do trabalho e sintetizados os achados, foi elaborado um metatexto, que mostrou: que o professor, sob a ótica geral dos estudantes, apareceu com destaque nas relações afetivas entre ambos; o olhar do estudante sobre aspectos atitudinais para o estudo e desenvolvimento de competências, como o apoio e saudade da família, o cansaço, a resiliência, o comprometimento com o estudo, o tempo para se graduar, com vistas ao crescimento profissional; o entrelace da teoria e a prática dentro

² Fonte: JOHANSON, Erik. *Go your own road*. Disponível em: <http://erikjohanssonphoto.com/work/go-road/>. Acesso em: 23 mar. 2014. Segundo o artista, suas obras podem ser utilizadas livremente, desde que mencionada sua autoria.

da aula; a necessidade de aprendizagem de idiomas como ferramenta de ascensão profissional; a valorização da prática; e, por fim, a crença de que o estudante é responsável por sua “estrada” de aprendizagem.

O estudo, além de permitir adentrar na realidade dos estudantes, fez também emergirem inquietações e o desejo de continuar, por parte deste doutorando, as suas pesquisas em nível de Doutorado. Ao fazer uma analogia das competências a uma estrada trilhada e também formulada pelo indivíduo, a dissertação de Mestrado abre novas possibilidades para estudos mais aprofundados sobre as competências, neste caso não se limitando a um único olhar (o do estudante), mas a múltiplos olhares, de diferentes atores no contexto educacional superior, conforme será apresentado na metodologia no item 4.3 e na discussão dos dados no item 5.1.

Desta forma, pode-se traduzir o problema desta pesquisa:

Como diferentes atores evidenciam o processo de ensino e o de aprendizagem de competências no contexto educacional superior?

No próximo item, apresenta-se a tese de pesquisa.

2.3 Tese de pesquisa

A palavra tese, derivada do grego *thesis*, pode significar proposição intelectual, com uma intenção, um posicionamento, uma opinião, sobre determinado assunto (PACHECO, 2017). Eco (2007) apresenta os distintos conceitos de tese com caráter nas Licenciaturas segundo o contexto italiano, e no contexto de Pós-Graduação com ênfase nos doutoramentos. Para ele, uma tese é um trabalho original de investigação, quando o pesquisador faz progredir a disciplina à qual se dedica, e seu resultado é, dentre outros, o amadurecimento e a sistematização de ideias.

Partindo-se desses pressupostos, o pesquisador, que atuou por um tempo em diversas posições na área de Comércio Exterior, como estudante, profissional e professor de curso superior nessa área, tendo sido coordenador do curso superior de Tecnologia em Comércio Exterior em uma IES na cidade de Porto Alegre – RS, já vivenciou os diversos olhares, dos diferentes atores nestes espaços, sobre a atuação profissional na área, porém nunca teve o tempo e o distanciamento para reconhecer as diferenças de cada lugar. A partir das vivências em cada ponto de sua jornada profissional e acadêmica, no entanto, surgem inquietações acerca da temática envolvendo vários atores, sobre as quais se embasa para a formulação da sua tese, cuja

pesquisa está inserida no projeto: Educação Superior – Acesso, Percurso e Resultados, aprovado no comitê de ética sob CAAE: 12019219.4.0000.5307.

Com base nos distintos olhares a partir de constatação e vivência empírica por parte do pesquisador, propõe-se a tese de que: *as competências atinentes ao profissional de Comércio Exterior, percebidas por diferentes atores no contexto educacional superior tecnológico, apresentam percepções convergentes quanto à formação profissional.*

Nos próximos itens são expostos os objetivos, geral e específicos, que deverão responder ao problema de pesquisa da presente tese.

2.4 Objetivos

Apresentam-se, neste item, os objetivos geral e específicos.

2.4.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é explicar como diferentes atores no contexto educacional superior, envolvidos na área de Comércio Exterior, evidenciam o processo de ensino e o de aprendizagem de competências profissionais.

2.4.2 Objetivos específicos

Para que a consecução do objetivo geral da tese possa ser realizada, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) reconhecer a concepção acerca das competências necessárias ao profissional de Comércio Exterior para atuação em sociedade, na fala de egressos, professores, coordenador de curso, diretor de IES e empregadores;
- b) conhecer, na fala de empregadores e egressos, como e em quais contextos promove-se a aprendizagem de competências profissionais;
- c) conhecer, na fala de professores e egressos, as práticas e as dificuldades para o ensino e aprendizagem de competências profissionais;
- d) conhecer, na fala de professores, diretor de IES e gestor de curso, a preparação docente para o ensino de competências profissionais;

- e) conhecer, na fala de empregadores, diretor de IES e gestor de curso, as conexões e influências do mercado de trabalho na Educação Superior.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda construção requer fundamentos sólidos para lhe dar sustentação. Nesse sentido, um referencial teórico adquire importância, pois, além de sustentar a pesquisa, auxilia no delineamento das questões e na análise dos dados produzidos, enriquecendo o pesquisador e o leitor a respeito do conhecimento produzido sobre determinado tema. Neste Capítulo apresenta-se, então, a Fundamentação Teórica, que exerce esse papel, aprofundando o conhecimento sobre as competências e suas interlocuções para a continuidade da construção da pesquisa.

Este Capítulo está dividido nas seguintes partes: Competências, a partir de perspectivas das áreas da Administração e da Educação, e Possibilidades de Ensino e de Aprendizagem.

3.1 Competências

Parte-se do item 2.2 desta tese, quando se apresentou a origem etimológica da palavra competência como a proporção, a simetria e o ser próprio dentro de um contexto, com especial relação ao mundo do trabalho. Para que seja possível aprofundar o debate e os conceitos por trás das concepções epistemológicas sobre a definição de competência, é necessário, primeiramente, anteceder no tempo e relatar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Nos períodos atuais passa-se pelo que comumente é chamado de Era da Informação, em que as tecnologias têm assumido papel relevante nas relações humanas e nas formas de trabalho e negócios. Esse período de mudanças, em andamento, não demonstra com clareza a atualidade do trabalho, tampouco apresenta claros indicativos sobre para onde as relações de trabalho irão. Nesse caminho, a “tecnologia, as instituições, as mentalidades e as práticas mudam em velocidades diferentes” (BURKE, 2012, p. 309).

3.1.1 O início: da Revolução Industrial à Era da Informação

Ao se buscar, no passado, as origens e mudanças nas relações de trabalho e suas exigências, pode-se perceber, via distanciamento histórico, a evolução da ideia de trabalho e trabalhador, em que a lógica competência é inserida. Esse movimento pode ser explicado a partir da revolução industrial no século 18, na emergência do capitalismo industrial. Nesse período, as atividades camponesas e corporações artesanais exerciam o domínio sobre as formas de produção. Em meados do mesmo século, dois meios intelectuais revolucionariam a forma

de pensar e organizar o trabalho: os primeiros engenheiros de produção modernos e os fundadores da economia política, preconizada por Adam Smith (ZARIFIAN, 2001).

Kwasnicka (2009) destaca que a Inglaterra detinha as melhores condições no momento da revolução industrial, uma vez que possuía abundância de mão de obra, capital e meios de transporte, posto que a comercialização de produtos agrícolas, utilizando a via marítima, proporcionou aos ingleses o desenvolvimento de seu mercado, além da hegemonia marítima.

A partir desse momento há uma ruptura dos objetos trabalho e trabalhador, isto é, o camponês, que era agricultor, ou ferreiro, ou sapateiro, agora exerce uma atividade em uma linha de produção industrial. Essa ruptura é constituída por três características: a separação do trabalho e do trabalhador; a criação de fluxos de produção; e a imobilização dos trabalhadores no espaço e no tempo (ZARIFIAN, 2001).

No que se refere à primeira característica, Zarifian (2001) explica que o trabalho é definido como:

[...] um conjunto de operações elementares de transformação da matéria que se pode objetivar, descrever, analisar, racionalizar, organizar e impor nas oficinas. [...] E a fabricação de um produto (de um alfinete, de um muro) não é outra coisa senão o encadeamento dessas operações elementares de acordo com uma sequência lógica (p. 37).

Verifica-se, nesse encadeamento de operações, o trabalhador, antes responsável por toda a execução das tarefas, com sua identidade vinculada ao seu ofício laboral, agora como parte de uma sequência de operações. Nesse caminho, vale trazer os apontamentos do mesmo autor sobre o trabalhador, indicando que este é um conjunto de habilidades compradas pelo mercado de trabalho e mobilizadas para realizar operações, ressaltando as capacidades físicas de habilidade manual, gestual, força física e resistência. Tem-se, desta forma, o trabalhador desvinculado do trabalho, sob a ótica de executante de operações.

A segunda característica traz aspectos importantes que permeiam, ainda, a lógica fabril no século 21: o fluxo como quesito central na produção industrial de larga escala. Essa lógica determinará o ritmo da produção, assim como todo o encadeamento das operações, ensejando na emergência do aumento da produtividade e do dilema da concorrência ser humano *versus* máquina (ZARIFIAN, 2001).

Por fim, a terceira característica relaciona-se ao deslocamento do trabalhador, antes livre no campo e agora limitado em uma linha de produção, respeitando tempos mecânicos,

controlados e calculados, com sua presença encadeada nessa linha de produção (ZARIFIAN, 2001).

Tem-se, desta forma, a ruptura do trabalho e do trabalhador com a mutação do trabalho, com destaque aos conceitos emergentes de: eventos, que são situações imprevistas, não programadas e que incorrem no fluxo produtivo; comunicação, que é um componente essencial na produção, pois cadencia diferentes linhas e etapas de produção e comercialização; e serviço – a modificação do estado de um produto e o que justifica a sobrevivência da organização e emprego dos trabalhadores (ZARIFIAN, 2001).

Essas mudanças apontadas na evolução do trabalho relacionam-se com o surgimento das escolas de administração, que foram as tentativas de racionalizar e analisar cientificamente esse novo paradigma produtivo. Nesse aspecto, admite-se que a história da administração científica tenha iniciado com Frederic Winslow Taylor³, com a chamada escola do *taylorismo*. A partir de estudos sistematizados em uma indústria de aço, Taylor verificou que o pagamento aos empregados por dia trabalhado não geraria motivação e produtividade, inserindo métodos de estudo de tempo padrão e referenciais de desempenho, que reordenariam o fluxo da produção (KWASNICKA, 2009).

Ainda de acordo com Kwasnicka (2009),

Taylor não estava preocupado em obter maior esforço dos trabalhadores, mas também em introduzir métodos de trabalho eficientes que incluíam:

- **Padronização** de ferramentas e equipamentos;
- Rotina de programação;
- Cartões de **instrução**;
- Estudos de **movimento**;
- Seleção dos trabalhadores mais **adequados**;
- Garantia de amplo material para os trabalhadores;
- Introdução de símbolos como índices (p. 33, grifo nosso).

Mediante as palavras grifadas no excerto supra apresentado, verificam-se alguns pressupostos da escola taylorista que permeariam a produção e o trabalho até os períodos atuais, influenciando diretamente nas atividades produtivas, uma vez que traz à tona controles de tempos, fluxos de produção, otimização de processos, inclusive uma forma introdutória de capacitação ou educação para o trabalho.

³ Considerado o precursor da administração científica, por seus estudos de eficiência em processos produtivos. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/a-importancia-de-taylor-para-a-administracao>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Outras contribuições ao pensamento científico da administração que alterariam as relações de trabalho, também vieram do francês Henri Fayol⁴, que, aproximadamente na mesma época de Taylor, segundo Kwasnicka (2009), empreendeu estudos sobre as organizações. Seu foco, no entanto, estava direcionado aos níveis organizacionais mais altos, buscando definições de responsabilidades em todos os âmbitos da empresa. Nesse aspecto, como Kwasnicka (2009) descreve, Fayol compreendia que a atividade administrativa era a mais importante da companhia, posto que seus estudos aplicados foram publicados em 14 princípios, os quais possibilitariam o ensino da administração: divisão de trabalho; autoridade e responsabilidade; disciplina; unidade de comando; unidade de direção; subordinação do interesse individual para o interesse geral; remuneração de pessoal; centralização; rede escalar; ordem; equidade; estabilidade; iniciativa; e, por fim, *esprit de corps* (espírito de equipe, em tradução livre) (KWASNICKA, 2009).

Traçado um breve histórico sobre as mudanças quanto ao trabalho e ao trabalhador, que também se relacionam com as escolas de pensamento da administração científica, as seguintes reflexões podem ser colocadas:

- Com o decorrer do tempo, ocorreu um deslocamento entre o trabalho e o trabalhador, uma vez que este último era sempre vinculado a uma atividade, passando a ser imobilizado no tempo e no espaço, dentro de uma linha de produção. Com o advento das novas tecnologias e as constantes mutabilidades dos conhecimentos, tecnologias e modelos de gestão, qual é o lugar do trabalhador?
- Em tempos de globalização e da “era do conhecimento”, quando os fatores de produção se alteram, os capitais são voláteis e a rápida obsolescência dos saberes constituem-se em constantes, como o trabalhador pode aprender e se manter atualizado para o trabalho sendo protagonista nesse processo?
- Dado o novo paradigma produtivo, em que há necessidade de conciliar a produtividade, a escassez de recursos (humanos, produtivos e de capital) e os modelos organizacionais existentes, com uma gestão administrativa que garanta a perenidade da organização, como a área de educação pode contribuir?

⁴ Fundador da Teoria Clássica da Administração, no qual tratou o campo da administração como disciplina e profissão. Disponível em: <https://www.portal-administracao.com/2014/01/fayol-e-processo-administrativo.html>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Pode-se fazer uso da afirmação de Morin (2010), de que a educação é a única área capaz de enfrentar a complexidade do mundo atual, trazendo o escopo desta tese: a lógica competência pode ser uma das ferramentas da educação ante a complexidade do trabalho e suas implicações na sociedade. Para que seja possível evoluir nessas reflexões, no próximo item será apresentada, com maior profundidade, a construção do conceito de competências.

3.1.2 Da origem ao desenvolvimento de definições

Conforme visto no item 3.1.1, Zarifian (2001) apresenta três conceitos que representam a mutação do trabalho: evento, comunicação e serviço. Para ele, esses conceitos esboçam o que se entende por competência. No meio das situações imprevistas, não programadas, em que a comunicação compõe o ciclo produtivo para a oferta de serviços, a competência seria o amálgama que retornaria o trabalho ao trabalhador.

Nesse aspecto, o trabalho não seria mais um dado “objetivável, padronizável, prescritível” (ZARIFIAN, 2001, p. 56), que comporia uma lista de tarefas em uma descrição de emprego. O trabalho seria, sim, um prolongamento de competências diretas que um indivíduo mobiliza perante uma situação profissional. O autor ainda ressalta a importância das aprendizagens sociais e das comunicações, que nutre tanto a formação do indivíduo e o preparo para o trabalho quanto a preparação das redes de comunicação para o enfrentamento de situações complexas (ZARIFIAN, 2001).

Aí reside a ruptura da visão taylorista: onde antes havia isolamento das funções e imobilização do trabalhador no espaço e no tempo, a lógica da competência levaria ao compartilhamento, desatrelando o trabalhador dos fluxos de trabalho e fazendo com que os tempos se dissociassem, uma vez que:

[...] o tempo de formação já se dissocia do tempo de presença, o tempo de diálogo a respeito de eventos dissocia-se do tempo de formação etc. – e sua reassociação depende, antes de mais nada... da competência do indivíduo. É ele quem pode realizar a síntese das contribuições e das necessidades de cada um desses tempos. É nele (no indivíduo) que os tempos se recristalizam (ZARIFIAN, 2001, p. 57).

Zarifian (2001) propõe, de forma complexa, algumas definições quanto à competência, as quais reúnem diversas dimensões. Para melhor apresentar essas definições, elaborou-se o Quadro 1 com as proposições e as dimensões nelas imbuídas.

Quadro 1 – As definições e as dimensões das competências por Zarifian (2001)

Definição	Dimensões
<p>“A competência é ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (p. 68).</p>	<p>As duas dimensões aqui inseridas são a iniciativa e a responsabilidade, perante as situações profissionais com as quais alguém enfrenta. Segundo o autor, essa definição abre espaço para a autonomia do trabalhador, uma vez que de sua responsabilidade implica a ação para o enfrentamento dos problemas. Nesse sentido, a assunção tem o caráter de automobilização, um procedimento pessoal do indivíduo “enquanto sujeito de suas ações” (p. 68). A iniciativa tem conexão com ações para modificação de objetos ou situações, introdução de novas ideias e criação. Ela engloba um leque decisório com base em um repertório de ações possíveis e desejáveis para resolver um problema. Quer dizer que se toma a iniciativa “de aplicar tal procedimento, em vez de outro, em função da experiência que tenho desse tipo de situação, e do conhecimento de procedimentos possíveis que posso mobilizar.” (p. 69). Em outros casos, pode significar inventar uma resposta, de acordo com o contexto, para o enfrentamento do problema. A responsabilidade, por sua vez, tem suas origens etimológicas do latim, <i>spondere</i>, responder por. Ela é uma contrapartida da autonomia e do processo de tomadas de decisão e está atrelada a objetivos de desempenho, como: prazos, padrões de qualidade, confiabilidade, etc.</p>
<p>“A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (p. 72).</p>	<p>Nessa definição têm-se as dimensões: entendimento prático, conhecimentos adquiridos, transformação e situações. A primeira dimensão enfatiza a questão da aprendizagem, pois remete à cognição e compreensão, isto é, mobilizar “judiciosamente” (p. 73) os conhecimentos em razão da situação, além de ter sensibilidade para compreender os comportamentos humanos ante as situações. Em relação aos conhecimentos, estes não devem ser somente aplicados, ou decorados. Estes devem ser “mobilizados, utilizados, questionados em função do entendimento que o assalariado tiver da situação” (p. 73). A transformação é a dialética instaurada entre a competência e os conhecimentos, quando esses últimos são modificados ao decorrer dos eventos-problema. Por fim, as situações trazem conexões com a psicologia cognitiva, uma vez que o sujeito aprende melhor e mais rápido na medida em que enfrenta situações variadas. Nesse aspecto, a “repetição da desestabilização de esquemas cognitivos adquiridos (acomodados) permite-lhe estar aberto à aprendizagem do novo” (p. 73).</p>
<p>“A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (p. 74).</p>	<p>Nessa última definição apresentam-se as dimensões: rede de atores, compartilhamento de implicações e corresponsabilidade. A rede de atores está ligada ao fato de que a complexidade de situações excede as competências de um único sujeito. Com isso, esse sujeito buscará competências com outros profissionais, procurando, assim, o desenvolvimento de competências dentro da transversalidade da organização. O compartilhamento de implicações pode ser descrito como a participação dos resultados de uma situação na qual empregaram suas competências. Por fim, os campos de corresponsabilidade são a extrapolação da responsabilidade do nível individual para o coletivo, de forma que as equipes, que compartilham suas competências, engajem-se na prática do trabalho com valores semelhantes.</p>

Fonte: ZARIFIAN, 2001.

Conforme verificado no item 3.1.1 desta tese (p. 39), Zarifian (2001) discorre sobre a ruptura do trabalho e do trabalhador com as grandes mutações sofridas (e ainda em curso) no mundo do trabalho. As definições de competência apresentadas, assim como as dimensões, parecem, de fato, fazer o sujeito que desenvolve competências (o trabalhador) retomar o trabalho, tornar-se protagonista, aprendendo e praticando novos saberes, assumindo

responsabilidades pela sua prática, tomando a iniciativa, compartilhando e recebendo novos conhecimentos e transformando a realidade.

Dias *et al.* (2008) analisam a produção científica entre os anos 2000 e 2004 sobre o tema competência em periódicos e anais de congressos na área da Administração. Segundo os autores, a conceituação de competência perpassa por intenso debate, uma vez que diferentes perspectivas na área da Administração se entrecruzam, como gestão de pessoas, estratégias organizacionais, competitividade das organizações, etc.

Para esses autores supracitados, a consolidação da definição de competência se dá pela transição do conceito de qualificação, quando o indivíduo detém um “estoque” de capacidades com vistas à execução de tarefas, defendida pela corrente americana, em que Richard Boyatzis e David McClelland são os maiores representantes. Na década de 90 do século 20, no entanto, a vertente europeia, seguida por este pesquisador, traz a contribuição das noções de instabilidade, evento, flexibilidade e responsabilidade, como Guy Le Boterf e Philippe Zarifian (DIAS *et al.*, 2008).

Nessa ótica, uma contribuição importante para o desenvolvimento da definição de competência parte de Le Boterf (2003). Antes de trazer suas propostas, no entanto, convém apresentar um vetor importante para seus apontamentos: o conceito de profissional. Para Le Boterf (2003), o “*profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa*” (p. 37, itálico do original).

O profissional, nesse aspecto, administrando a complexidade das situações, acaba por diferenciar-se de um operador de tarefas. Quando esse último faz consertos, o profissional administra panes, acontecimentos e procura criar, reconstruir e inovar. Esse operador remete ao trabalhador das linhas de produção tayloristas, visto no item 3.1.1.

A complexidade das situações distingue-se de dificuldade, pois ela

[...] remete às características objetivas de uma situação ou problema. O nível de complexidade se impõe aos sujeitos. A dificuldade se refere às capacidades do sujeito para enfrentar uma situação, que estará relacionada com os recursos de que dispõe um sujeito e com sua capacidade de mobilizá-los em ações pertinentes (LE BOTERF, 2003, p. 38).

Administrar a complexidade, o que indica ser uma definição implícita de competência, requer um conjunto de recursos, ou melhor, saberes. Esses saberes auxiliam na navegação pela complexidade, uma vez que cada resposta, cada avaliação, é diferente, representando um novo percurso, que precisa de comando e iniciativa para navegar. O Quadro 2 apresenta os saberes

que compõem a competência a partir de Le Boterf (2003). São eles: saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor, saber aprender e aprender a aprender; e, por fim, saber envolver-se.

Quadro 2 – Saberes que compõem a administração da complexidade, segundo Le Boterf (2003)

Saber	O que é
Saber agir com pertinência	<p>Aqui, o agir não tem relação somente ao saber operar. Vai além do que é prescrito, uma vez que o saber-fazer encara imprevistos, além de integrar capacidades de antecipação de situações. “<i>Saber agir é saber interpretar</i>” (p. 40, itálico do original), o que demonstra ser um tipo de inteligência prática em situações. A competência, desta forma, assume a disposição de agir de modo adequado (pertinente) em uma situação específica, o que também pressupõe “saber julgar”, isto é, antecipar resultados, via representações e julgamentos de riscos em cada ação.</p> <p>Dentro do aspecto da ação, ela se diferencia do comportamento, uma vez que a ação tem significado para o sujeito, representando a finalidade do ato.</p> <p>O saber agir também engloba aspectos de reação, decisão e vontades. O operador transforma-se em profissional quando se percebe como sujeito e passa a interferir nas situações, julgando, fazendo escolhas, interpretando e agindo de forma adequada, ou pertinente, em determinado contexto.</p>
Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional	<p>O simples fato de ser possuidor de capacidades e conhecimentos não torna um sujeito competente automaticamente. A competência é sempre “para” (fazer) algo, isto é, ela requer uma instrumentalização dos saberes e capacidades, não se reduzindo a essa instrumentalização. Nas palavras de Le Boterf, um “bom profissional sabe não somente dominar uma técnica, mas também executá-la dentro de um contexto de competitividade e de estresse” (p. 49). A competência é realização na ação, no ato, haja vista que não funciona no vácuo, sem um contexto ou enunciação. A competência emerge da junção de saberes aplicados em contextos.</p> <p>Outro fator importante neste item é que o profissionalismo é construído a partir da articulação de três domínios: o sujeito; as situações profissionais; e, as situações de formação. No meio da articulação desses domínios encontra-se o profissionalismo, que produz competências. A atuação competente requer avaliação e adaptação, denotando o caráter plástico da competência, que é a adaptação a contextos.</p>
Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos	<p>Dentro da multiplicidade de saberes e capacidades, o profissional necessita saber selecioná-los para a resolução de um problema ou para empregar em um projeto. Diante disto, o sujeito constrói uma “arquitetura cognitiva” (p. 55), que é a combinação de diversos “ingredientes” (saberes, capacidades e outros recursos) selecionados, inconscientemente, a partir de situações e vivências análogas. Le Boterf afirma que a “competência deve ser pensada em termos de conexão, e não de disjunção, de parcelamento ou fragmentação de ingredientes” (p. 56).</p> <p>Nesse sentido, há uma síntese, de não justaposição de recursos, em um processo de permanente recomposição de saberes.</p>
Saber transpor	<p>Esse saber está ligado à capacidade de o profissional aprender, adaptar e transpor seus conhecimentos, de forma a torná-lo mais que uma execução de tarefas repetitivas. Essa transposição pode ser lateral (para problemas e categorias de mesmo tipo) ou vertical (por transposição em casos mais complexos). Essa transposição decorre de uma combinação e construções combinatórias, dentro de um contexto de atuação.</p>
Saber aprender e aprender a aprender	<p>Este ponto tem conexões com o autoconhecimento e a experiência, uma vez que implica a apropriação de conhecimento em diferentes situações, o que estimularia um processo de reflexão individual acerca da efetividade desse aprendizado. Também se destaca a necessidade de o indivíduo reconhecer a forma como aprende, dentro do aspecto chamado de <i>metacognição</i>. Este item também reflete o profissional que faz de sua prática uma oportunidade de criação de conhecimento, conjugando aprendizagens de circuito simples e duplo, em que consegue não somente corrigir uma ação, mas corrigir as premissas que embasam suas ações, formando novas estratégias de ação.</p>
Saber envolver-se	<p>Aqui tem-se um saber de caráter subjetivo, quando os demais saberes somente tomam ação caso o profissional se envolva, isto é, tome iniciativas e apresente propostas. Há um querer agir, posto que “o profissional ‘habita’ sua área de competência e a incorpora.” (p. 80). O autor destaca que o envolvimento gera confiança, uma vez que o sujeito competente é aquele com quem se pode contar, pois faz bom uso de suas habilidades e estabelece confiança. Esse saber, além de comportar as questões subjetivas, também comporta o “direito ao erro”, dentro de um contexto de implicações nos quais o sujeito se dispõe em um contrato de trabalho. Destaca-se, neste item, que o envolvimento individual pressupõe ao coletivo, dentro de um ambiente efêmero e com certa estabilidade.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de LE BOTERF, 2003.

Com base no Quadro 2, verificam-se os diversos saberes apresentados por Le Boterf (2003), os quais se articulam dentro das ações de um indivíduo, em um contexto. Essas ações, por sua vez, não se restringem ao *fazer*, mas à compreensão do porquê, como, para e quando fazer, assim como a necessidade do *refazer*, trazendo à tona a plasticidade conceitual da competência, que se apresenta em diferentes contextos. Dentro da arquitetura cognitiva da competência, verifica-se também a conexão dos diferentes recursos cognitivos, usados inconscientemente a partir das vivências em situações análogas, em um processo combinatório de soluções adaptadas, aprendidas e desaprendidas, conforme a necessidade. Por fim, o Quadro 2 expõe o comprometimento do indivíduo competente, que, a partir de sua força motriz individual, assume os riscos, age e gera confiança, que pode extrapolar o senso individual até atingir o coletivo.

Adentrado na coletividade, pode-se trazer um importante apontamento de Le Boterf (2003) quanto à dimensão da competência. Acerca disto, o autor afirma que:

A competência não é uma questão privada. Os modos de raciocínio, as representações, os sistemas de classificação, as significações dadas aos projetos ou aos problemas encontrados têm uma dimensão sociocultural. É a cultura que fornece ao profissional a “caixa de ferramentas simbólicas” com a qual ele executará os processos cognitivos pertinentes ou modelará seus esquemas de comportamentos adaptativos, chamados por Bourdieu de *habitus* (p. 54).

Esse excerto aponta para conceitos que se conectam à coletividade, isto é, ao aspecto sociocultural. A cultura produzida torna-se parte da “caixa de ferramentas”, com a qual o sujeito colocará em prática suas habilidades a partir de sua vontade (ação), porém esse processo, exteriorizado na ação competente, seria um resultado do comportamento adaptativo e incorporado pelo indivíduo (exemplificado pelo *habitus*) a partir das próprias demandas externas, proporcionadas pelo contexto coletivo. Infere-se, desta forma, um processo retroalimentado, em que o contexto alimenta a ação competente com a cultura e as diferentes situações análogas externas.

Zabala e Arnau (2010) afirmam que o debate sobre competências encontrou solo fértil no campo da Educação. Para que o modelo de ensino abarque as competências, o enfoque dos currículos deve sair das matérias e se centrar no estudante. Para os autores:

O uso do termo “competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real (p. 11).

No âmbito escolar, a competência indica o que um indivíduo precisa para responder problemas aos quais será exposto durante a vida de forma eficaz, mobilizando recursos individuais de maneira inter-relacionada. Dentro ainda do âmbito escolar, ressalta-se a necessidade metadisciplinar para uma abordagem educacional efetiva, que permita a reflexão e o estudo teórico dentro de um enfoque globalizador, cujo objetivo de ensino seja o conhecimento e a intervenção na realidade (ZABALA; ARNAU, 2010).

A inserção do debate sobre competência iniciou no âmbito educacional por meio da interposição do falso dilema entre a teoria e a prática. A tendência da organização curricular, que ainda prevalece atualmente, é de organizar programas por assuntos e blocos de conhecimentos ou disciplinas, dentro do corpo teórico do saber produzido em um determinado campo (ZABALA; ARNAU, 2010).

Nesse sentido, o “valor do saber por si mesmo determinou, e ainda determina, as características dos sistemas educacionais e a preeminência da teoria sobre a prática, especialmente nos países de tradição católica, [...] condicionados por um forte componente filosófico de raiz platônica” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 19). Essa tradição contrapõe-se aos países de tradição calvinista, que valorizam o conhecimento e sua aplicação. O conflito entre essas tradições apresenta-se na forma do dilema exposto: saber por saber ou saber para fazer, quando a dicotomia teoria *versus* prática se interpõe.

Ainda no âmbito do ensino de raiz platônica, com ênfase na acumulação e memorização de saberes, Zabala e Arnau (2010) afirmam que o sistema escolar foi pensado com caráter propedêutico (reunião de conhecimentos) e seletivo, nos quais o ensino é a superação de sucessivas etapas de acumulação de saberes com o fim de preparação para o ingresso no vestibular, quando nem todos têm a possibilidade de ingressar na Educação Superior. A crítica dos autores a este formato de ensino reside no fato de a escola reduzir-se a um local de transmissão de necessidades que atravessa o caminho do indivíduo rumo à universidade, não no que o indivíduo precisará para intervir em sua realidade.

A ascensão de um ensino por competências decorre da crise de referenciais gerada pelo modelo de ensino embasado na transferência e acumulação de saberes, motivada por três fatores: mudanças na Educação Superior, com ensinos configurados em torno de competências; pressão social pela funcionalidade das aprendizagens; e, por fim, pela compreensão de que o ensino seletivo, acumulador de saberes, acaba por gerar mais desigualdades sociais, uma vez que, além de muitos não poderem ingressar na Educação Superior, também não terão as

ferramentas mentais adequadas para se colocarem no mercado de trabalho (ZABALA; ARNAU, 2010).

Na busca da definição de um conceito para competências, Zabala e Arnau (2010) fazem um levantamento sob duas óticas: de cunho profissional e educacional. No profissional extraem as seguintes conclusões:

- As competências têm como finalidade a realização de tarefas eficazes ou excelentes.
- As tarefas estão relacionadas às especificações de uma ocupação ou desempenho profissional claramente definido, ou seja, um contexto real de aplicação.
- As competências implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (p. 30).

Já as definições de caráter educacional reúnem as principais ideias da profissional, no entanto adota-se maior nível de profundidade, de modo a precisar a forma em que se mobilizam os componentes da competência, como pré-requisitos psicossociais, operações mentais, estratégias transversais de operações e múltiplos recursos cognitivos.

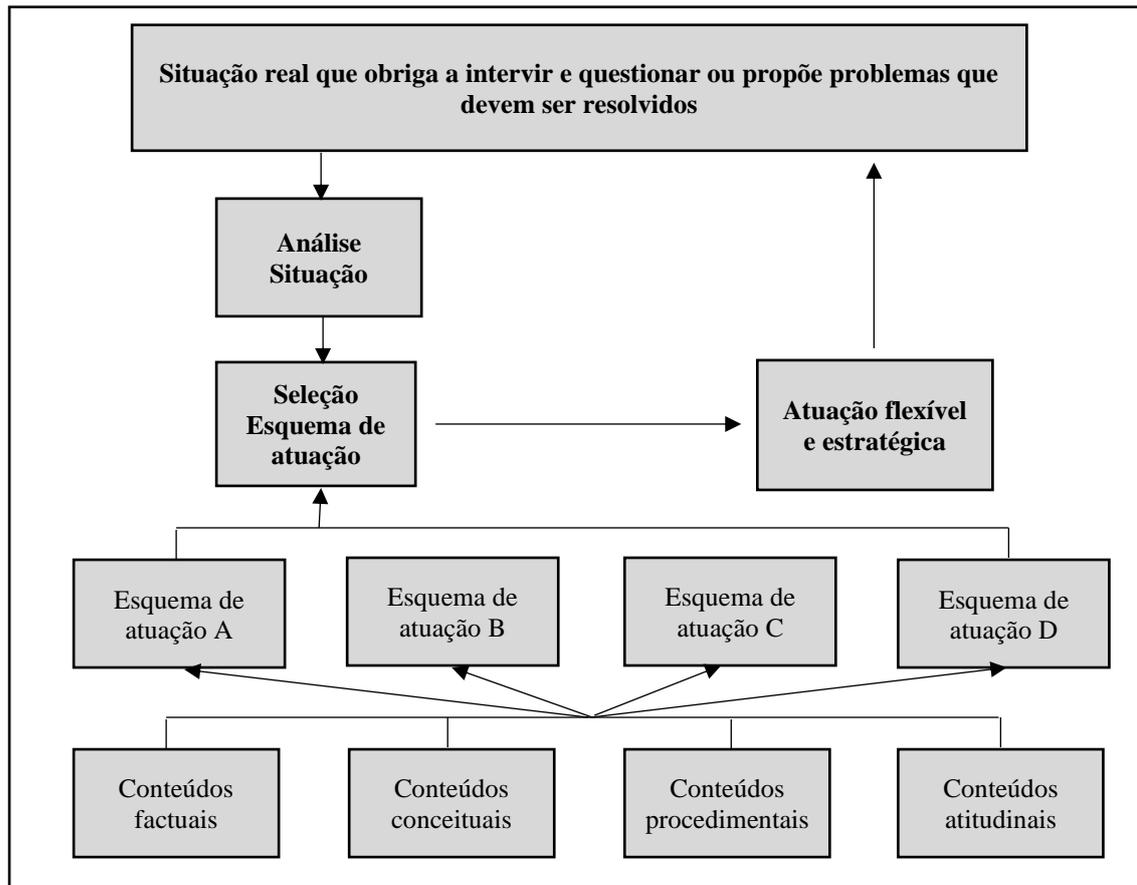
Com isso, Zabala e Arnau (2010) chegam a um conceito de competência:

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (p. 37).

Esse conceito demonstra que as competências são ações ante a situações e problemas diferentes, em que o sujeito utiliza seus recursos individuais e cognitivos mediante atitudes determinadas. Demonstrados a disposição e o sentido para a resolução do problema, aplicam-se as habilidades necessárias sobre objetos de conhecimento, posto que tudo ocorre de forma inter-relacionada, isto é, atitudes, procedimentos e conhecimentos aplicados de maneira conjunta e cambiável.

Para que seja possível sair da abstração conceitual sobre competências, apresenta-se a Figura 2, de Zabala e Arnau (2010), na qual demonstram processualmente como se desenvolve uma ação competente.

Figura 2 – Processo desenvolvido em uma ação competente, segundo Zabala e Arnau (2010)



Fonte: ZABALA; ARNAU, 2010, p. 39.

A partir da Figura 2, parte-se de um problema único e complexo, quando uma série de passos é realizada em um curto espaço de tempo nas etapas subsequentes. O primeiro envolve a análise da situação, que deve ser diferente de outras já experimentadas, mas que guarda semelhanças que permitem escolher os esquemas de atuação mais apropriados. Esses esquemas são situações similares que apresentam dados de atuação relevantes e que podem ser adaptados para a criação de novas respostas, as quais, posteriormente, comporão a mesma base de esquemas, na medida em que se mostrarem apropriadas para a resolução do problema. Para que esses esquemas sejam resgatados, adaptados e utilizados é necessária a mobilização inter-relacionada dos conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais.

Selecionado e adaptado o esquema de atuação, este é utilizado. Pelo seu caráter flexível, uma vez que a situação-problema é diferente e requer novas respostas, guardando analogia com um problema semelhante, possui aspecto estratégico, pois representa uma resposta única aplicada a um problema específico, elaborada com mecanismos objetivos e subjetivos.

Adentrando em outra perspectiva, é possível afirmar que Perrenoud (2013) é um dos autores basilares do tema competências. O referencial deste autor, utilizado neste Capítulo, sintetiza suas pesquisas até então, trazendo à tona as questões e críticas que permeiam o ensino de competências.

Perrenoud (2013) evidencia dificuldades em empreender um debate sobre as competências: uma conceitual, pelo fato de sua noção ainda ser vaga, incerta e não definitiva; outra empírica, sobre com quais dados seria possível fundamentar que uma escola está ensinando por competências; e a terceira dificuldade relaciona-se com as missões da escola, isto é: Se ela se propõe a ensinar competências, como deveria fazê-lo?

O ponto central sobre as competências, para Perrenoud (2013), é a vida. Para ele, a escola (e o ensino) deve preparar o sujeito para as situações que a vida lhe apresentar. Nesse aspecto, faz sentido indagar se a escola deve preparar o jovem somente para os exames escolares ou para os problemas que irá enfrentar em sua caminhada profissional, social e pessoal. Utiliza-se, como exemplo, o ensino do teorema de Pitágoras. Existem pessoas que utilizam o teorema sem precisar conhecê-lo, como os carpinteiros, que aplicam a sua regra derivada. O autor afirma não querer que o teorema não seja mais ensinado, mas que fosse explicitada a sua utilidade.

Uma questão importante que provém do exemplo anterior é: Por que esse ensino não ocorre de forma a demonstrar a sua utilidade? Sobre isto, Perrenoud (2013) fornece a seguinte resposta:

Porque os conhecimentos ensinados na escola não foram escolhidos com o objetivo de preparar para a vida, e sim no intuito de proporcionar uma fundamentação para aqueles que darão continuidade e aprofundarão o estudo de uma ou mais disciplinas após a escolaridade obrigatória, visando, em geral, a uma formação profissional e/ou universitária mais especializada (p. 12).

Não se deve interpretar a informação supra como a escolha dos conteúdos somente em razão de sua aplicabilidade para a vida, mas como um ponto de partida para dar mais sentido a eles, uma vez que se “a vida consistisse em aprender por aprender, nenhum conhecimento seria supérfluo” (PERRENOUD, 2013, p. 13). O mesmo autor afirma que os seres humanos não aprendem somente com fins de acumular saberes, mas para empreender uma ação, para saírem “armados para a vida” (p. 13), isto é, para ter as ferramentas mentais para poder aplicar os conhecimentos e resolver os problemas que a vida apresentar.

Uma das críticas habitualmente desferida contra as competências é que os currículos orientados ao seu desenvolvimento dão as costas aos conhecimentos, e, com isso, à cultura. A

redução da cultura a somente uma coleção de saberes acumulados, sob o ponto de vista antropológico, não pode ser aceita, uma vez que a ação do ser humano e seu pensamento colocam-se numa relação objetiva com o mundo, modificando-o. Por essa razão, as competências também fazem parte da cultura (PERRENOUD, 2013).

Outros motivos que levam os atores do contexto educacional a se oporem ao ensino de competências, devem-se ao fato de acreditar-se que: haverá um empobrecimento dos conhecimentos e da cultura; uma submissão às demandas de cunho econômico; e uma visão utilitarista excessiva, em detrimento da gratuidade dos saberes (PERRENOUD, 2013, p. 16).

A questão de o fato de ensinar disciplinas estar atrelado aos conteúdos, demonstra o caráter propedêutico do ensino, fazendo com que o Ensino Médio e a Educação Superior façam exigências quanto ao acúmulo dos conhecimentos em detrimento da sua mobilização. O fato de mobilizar conteúdos pode ser visto como uma provocação, pois enfrenta o ceticismo e a oposição de intelectuais, professores, pais e alunos, ocorrendo, até mesmo, quando um verbo de ação é inserido nos planos de ensino, dando a entender que uma competência está sendo desenvolvida (PERRENOUD, 2013). Para que seja possível mobilizar conhecimentos é necessária uma mudança de ritmo de aula, diminuindo um pouco o ritmo de ensino de saberes, para que seja possível exercitá-los.

Perrenoud (2013) demonstra a situação delicada dos autores de reformas educacionais ante as críticas e oposições às competências. O autor compreende que o fato de questionar os saberes escolares provoca desconforto e medo de perder o controle da classe e do trabalho docente.

Esse debate, no entanto, toma mais sentido de urgência na medida em que, na sociedade pós-industrial, milhões de jovens adultos com baixa escolaridade enfrentam o desemprego e a falta de oportunidades e perspectiva, sem ter as ferramentas mentais adequadas para o enfrentamento da realidade; por exemplo, ler fluentemente. A ideia de que cada saber seja mais “prático”, por outro lado, não deve ser necessariamente associada a um uso específico na sociedade. É preciso reconhecer quais saberes podem se tornar ferramentas para a ação humana, de forma intermediária, reconhecendo a utilidade da parcela desse saber no contexto global da disciplina (PERRENOUD, 2013).

As dificuldades para o estabelecimento de um conceito de competências, segundo Perrenoud (2013), advêm de diversas áreas de saber com as quais o conceito se relaciona, além dos aspectos linguísticos que interferem e diferem. O autor ressalta que:

Os economistas privilegiam o valor das competências em um mercado. Os sociólogos se interessam pelas normas de excelência e pelos julgamentos que fazem com que as competências existam em um campo social. Os antropólogos, por sua vez, abordam as competências como produtos de uma socialização, como componente de uma cultura e como componente de pertencimento a uma comunidade. Os psicólogos prestam mais atenção aos mecanismos cognitivos e aos componentes emocionais do funcionamento das competências (PERRENOUD, 2013, p. 44).

A concepção de competências pode ser colocada como o produto da aprendizagem e também fundamento da ação humana. Segundo Perrenoud (2013), na área de educação e nas ciências do trabalho há um consenso de que “competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais” (p. 45).

Perrenoud (2013) conclui que há competência se um indivíduo: domina regularmente um conjunto estrutural de situações; mobiliza e combina saberes, capacidades, atitudes, valores e identidade; e se apropria ou desenvolve novos recursos. No que se refere à existência e à avaliação da competência, ressalta-se que ela não é diretamente observável, pois se trata do meio pelo qual o sujeito age em determinado contexto, mediante desempenho diferenciado. A competência é uma promessa de desempenho que pode ser inferior ou superior ao prometido, pois depende de fatores exógenos, como os outros atores envolvidos, as ferramentas disponíveis e a tecnologia.

Em relação aos recursos individuais, Perrenoud (2013) também aponta para a existência de três categorias:

- Saberes: subdivididos entre declarativos, relacionados aos modelos de realidade; processuais, isto é, saber como fazer; e condicionais, que têm relação com o saber quando intervir.
- Habilidades: são esquemas que orientam as operações mentais e concretas e automatizam essas operações. A habilidade pode ser uma operação específica, a qual, sozinha, não teria força suficiente para enfrentar uma situação.
- Outros recursos: essa categoria abrange as atitudes, posturas, valores, princípios, normas, as relações com o conhecimento, recursos emocionais e relacionais.

Pode-se assumir os conhecimentos e as habilidades como caráter cognitivo, isto é, atrelados ao processo mental de aquisição de conhecimentos, enquanto os demais recursos ligam-se a aspectos mais complexos, de caráter ético, filosófico e subjetivo. Partindo-se dos recursos e da definição apresentada, é oportuno trazer um importante apontamento de Perrenoud (2013):

[...] é necessário aceitar a ideia de que uma competência pode também funcionar como um recurso a serviço de uma competência mais global. A partir do momento em que as ações humanas são consideradas como “bonecas russas”, encaixadas umas nas outras, é evidente que, em alguns casos, um mesmo saber processual funcionará como uma competência completa e, em outros casos, como um recurso mobilizado por uma competência mais complexa (p. 49).

Este excerto auxilia na diferenciação entre competências e microcompetências, por exemplo, a utilização de um idioma estrangeiro. Em determinado contexto, ele pode ser uma competência, pelo fato de mobilizar estruturas mentais e conhecimentos (gramática, fonética, vocabulário, etc.), enquanto em outro pode ser uma ferramenta, como em uma negociação com alguém do exterior, que, além da fluência no idioma, são necessários: capacidade de negociação, empatia, conhecimentos culturais, mercadológicos, etc.

Perrenoud (2013) afirma que a competência é uma trama que fundamenta e acelera recursos de forma sinérgica, sendo essa trama adaptada para cada situação singular, para uma ação rápida e segura. A competência é uma espécie de memória de inteligência passada (individual ou coletiva), mostrando-se um componente seguro, rápido e eficiente para o enfrentamento de situações.

A competência, segundo Perrenoud (2013), apresenta as características de um esquema, como Piaget (1973) aponta, pelo fato de enfrentar ações que se repetem, não de forma idêntica, mas que se diferenciam e requerem combinação de novas formas de atuação. Esses esquemas, chamados de esquemas de ação, são aquilo que for transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação para outra, que apresentam pontos em comum nas repetições seguintes.

Perrenoud (2013) combina os conhecimentos em ato do sujeito proveniente da teoria dos campos conceituais de Vergnaud (1990) com os esquemas de ação de Piaget (1973), para propor o conceito de “macroesquema”, explicando a sinergia da mobilização dos recursos. Trata-se da “coordenação, orquestração de conhecimentos, habilidades, as atitudes, os valores que asseguram a ‘escolha’ do curso de ação que melhor convém para a situação” (p. 52, aspas do original). Essa escolha pode ser consciente, inconsciente ou condicionada, dentro de cursos possíveis de ação, a depender dos riscos e possibilidades de sucesso envolvidos para a superação exitosa da situação.

Vale destacar que um esquema pode estar atrelado a uma habilidade isolada quanto à coordenação de um conjunto de recursos, posto que não basta somente acionar o esquema, mas também adaptá-lo às situações singulares, aproximando-se do conceito de acomodação de Piaget (1973), que é a tendência de o ser humano se ajustar a novos objetos de aprendizagem perante novas assimilações (PERRENOUD, 2013).

Demo (2012) compreende o termo competência como etimologicamente atrelado à palavra competir, de caráter liberal e ideologicamente submetido aos valores de mercado. O autor prefere a utilização do termo habilidade, por entender que existe maior aproximação com a conceituação de Perrenoud (2013). Desta forma, Demo (2012) refere-se ao termo competência/habilidade de forma conjunta, que ele define como a “combinação jeitosa de análise e intervenção” (p. 11).

A competência/habilidade implica a capacidade de ordenar as complexidades, de compreender o mecanismo e as partes, de decompor as situações complexas em frações manuseáveis, de adentrar nos temas em camadas, para, então, encontrar algo simples, maneável e inteligível (DEMO, 2012).

Para Demo (2012), existem habilidades/competências não aprendidas e aprendidas. Entre as não aprendidas estão: as da evolução, decorrentes da evolução do cérebro do ser humano; as da tradição cultural, que são transmitidas através das gerações; e, por fim, as do talento inato, em que alguns sujeitos são mais hábeis em música, dança, cálculo, idiomas, etc. Já as aprendidas decorrem das aprendizagens formal e não formal. Essas ocorrem em ambientes formais de ensino apropriados e por “novas alfabetizações”, derivadas de estilos digitais.

Demo (2012) elenca como habilidades/competências básicas: ler, escrever e fazer cálculos. Seguem-se a estas: a fluência tecnológica, que é a capacidade de utilização de tecnologias e internet; as habilidades acadêmicas, relacionadas à educação científica; as não acadêmicas, desenvolvidas em ambientes não formais; as habilidades/competências pessoais, que têm relação com a capacidade de comunicação do sujeito, com a autorrealização e com a espiritualidade. Outras habilidades nesse espectro são: comunicação hábil nos meios de poder, de politicidade, de persuasão, ideológica e terapêutica.

Com base nos autores estudados neste item 3.1.1, percebem-se algumas convergências diretas e indiretas na conceituação de competências propostas por eles. Em um primeiro momento, verifica-se que a competência está presente ou se manifesta em situações profissionais, reais e contextualizadas, como apontam diretamente Zarifian (2001), Le Boterf (2003) e Zabala e Arnau (2010). Demo (2012) pode também ser inserido indiretamente, uma vez que, segundo ele, a combinação de componentes, capacidades de ordenar e de compreender os mecanismos e as partes, ocorre também dentro de algum contexto. Nesse sentido, Perrenoud (2013) parece melhor expressar esse contexto, ao afirmar que as competências ocorrem nos problemas que a vida apresenta.

Outra convergência percebida nos autores foi a conexão entre a complexidade das situações, componente necessário para a atuação competente. Para que a competência seja manifestada, as situações devem oferecer problemas ou barreiras em que o indivíduo utilize recursos cognitivos; dentre eles: capacidades de compreensão, mobilização, análises e intervenções. Destaca-se, nesse movimento de mobilizações, a utilização de esquemas mentais, os quais aparecem diretamente nos apontamentos de Zabala e Arnau (2010), Perrenoud (2013) e Demo (2012).

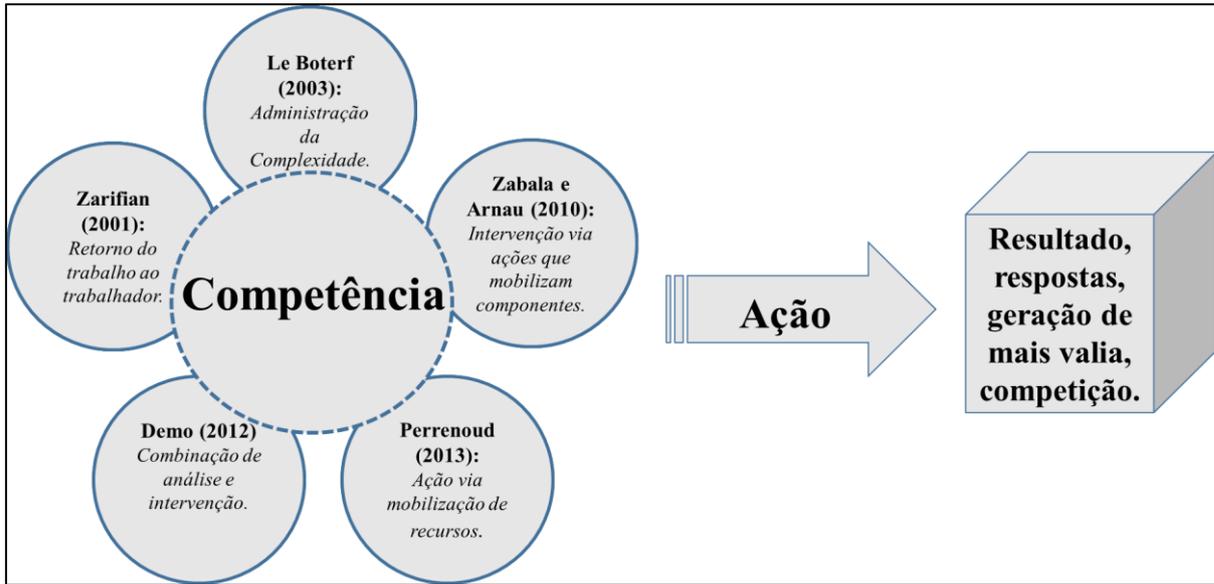
Um aspecto convergente aos autores observados é quanto à importância do sujeito enquanto ser competente. Este, protagonista e responsável por suas ações, detém os saberes, analisa a situação, mobiliza os recursos e adapta as soluções via esquemas, para, então, agir e enfrentar a complexidade. Parece algo elementar, mas essas capacidades reunidas destacam o protagonismo do trabalhador, conforme indica Zarifian (2001).

A promessa de desempenho, trazida por Perrenoud (2013), não vista aqui como uma divergência ante os demais autores, enseja na compreensão de que a competência se trata de uma comprovação futura, evidenciada nos resultados após a intervenção do sujeito competente.

É possível conjecturar, deste modo, que a competência seria a comprovação do resultado de uma ação, em que o sujeito agiu de forma pertinente e eficaz diante de um problema complexo, por meio de uma resposta inédita, com base em seus conhecimentos e suas experiências, com uma análise holística do problema, de maneira responsável e com excelência, destacando-o como alguém confiável para as responsabilidades no trabalho e na vida.

Percebe-se, à guisa de conclusão deste item, que o conceito de competência, como afirma Brandão (2012), ainda está em construção. Nota-se, no entanto, algumas convergências nos autores para que seja possível estabelecer uma teoria apropriada para o objetivo desta pesquisa, que é explicar como diferentes atores no contexto educacional superior compreendem o processo de ensino e o de aprendizagem de competências profissionais. Uma delas é a existência de dimensões que se relacionam sinergicamente, algumas de cunho subjetivo, como os saberes adquiridos, os esquemas mentais, as capacidades de aprendizagem e adaptação de soluções, assim como outros fatores exógenos, como as ferramentas, as situações-problema singulares e de complexidade crescente, e também o tempo necessário para que a ação competente se manifeste. A Figura 3 representa a síntese dos autores apresentados neste item.

Figura 3 – A definição de competência



Fonte: Elaborada pelo autor com base em ZARIFIAN (2001), LE BOTERF (2003), ZABALA e ARNAU (2010), PERRENOUD (2013) e DEMO (2012).

Verifica-se, por meio da Figura 3, o conceito de competência em linhas pontilhadas, representando a falta de limites conceituais fixos, quando pesquisadores e estudiosos debatem e propõem conceitos no sentido de compreender e delinear o construto. Ao redor do termo giram círculos conceituais que se conectam com a competência, representando o retorno do trabalho ao trabalhador, que administra a complexidade de situações de nossa era mediante ações mobilizadas e combinadas. O movimento concêntrico desses círculos faz com que o conjunto pareça um único objeto, que se materializa por intermédio da ação individual, gerando um objeto novo, que é o resultado palpável e objetivável da competência, isto é, a resposta ou resolução de uma questão ou situação complexa, a qual gera valor subjetivo ao indivíduo, ao seu trabalho e ao capital.

Na relação entre os conceitos defendidos pelos autores, verifica-se uma convergência no sentido de pertencimento da competência. Esta pertence ao sujeito, trabalhador ou estudante, que, diante de situações complexas, em que os recursos são escassos, mobilizam recursos para uma intervenção. Essa, por sua vez, é o conjunto de ações que o sujeito competente empenha para fazer, resolver ou criar algo.

Observadas as discussões e definições, coloca-se outro ponto necessário ao desenvolvimento das competências, que é reconhecer as práticas que autores e pesquisadores recomendam para ensinar e aprender competências, foco do próximo item.

3.1.3 Rumo ao ensino e à aprendizagem

Em continuidade ao item anterior, no qual foram vistas definições sobre o construto competência, verificou-se que a ampla variedade de definições, assim como a ideia de que este termo ainda está em construção, apresenta uma oportunidade para pensar criticamente a respeito. O leque conceitual aparenta dinamismo, porém evidencia a falta de um afastamento histórico para conhecer até que caminho o ensino por competências pode levar com um consenso conceitual de base.

Partindo de uma premissa crítica, trazida por Sacristán (2011), Rasco (2011) e Méndez (2011), assim como Demo (2012), quanto à origem de competências necessárias à formação acadêmica, especialmente por estarem ligadas aos interesses produtivos – implicitamente ao capital – captou-se, por entre as críticas, as possibilidades para a expansão do conhecimento acerca do ensino e da aprendizagem de competências. Longe da pretensão de abordar de forma aprofundada ou de responder às críticas, buscou-se, por elas, melhor compreender a ideia de competência na realidade europeia, assim como identificar as “pistas” sobre como ensiná-las.

Por meio da interlocução entre Sacristán (2011), Rasco (2011) e Méndez (2011), Zabala e Arnau (2010), Perrenoud (2010), com auxílio de Pimenta (2008), Cornish (2015), Silva e Felicetti (2014), Behar *et al.* (2013a), Carrant, Carrant e Hartley (2011), Maia e Mattar (2007), Ferraz e Belhot (2010), Bloom *et al.* (1972) e outros autores, foi possível identificar formas de ensinar que atendem o processo de ensino e o de aprendizagem de competências. Como Méndez (2011) afirma: “não se pode falar das competências de modo independente dos processos de ensino e de aprendizagem” (p. 238), cujo foco norteará os itens 3.1.3.1 ao 3.1.3.5 desta tese.

Sacristán (2011) afirma que o conceito de competências possui alguns traços definidores em comum: que sua aprendizagem pretende consolidar o que se aprende, propiciando algum tipo de funcionalidade; que essa funcionalidade lhe confere um perfil utilitarista de ensino, em que a formação é estruturada com vistas ao desempenho de postos de trabalho; e, por fim, que “pedir competências [...] é, simplesmente, cobrar efetividade do que se pretende na educação” (p. 14), atrelando essa efetividade a aspectos como transversalidade entre os currículos.

No âmbito do traçado conceitual trazido por Sacristán (2011), Perrenoud (2000) propõe um inventário de competências, de forma a redelinear a atividade docente. Ele afirma que é necessária uma análise criteriosa dos conhecimentos teóricos e metodológicos que são mobilizados na ação competente, relacionando cada recurso a um conjunto de problemas e tarefas, para, então, arrolar os recursos cognitivos, dentre eles os “saberes, técnicas, *savoir-*

faire, atitudes, competências mais específicas [...] mobilizados pela competência em questão.” (PERRENOUD, 2000, p. 11). As dez grandes famílias de competências discutidas pelo autor mencionado são apresentadas no Quadro 3, assim como as específicas a trabalhar em formação contínua docente.

Quadro 3 – Competências de referência para a prática docente, segundo Perrenoud (2000)

Competência de Referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens;	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito da turma. • Abrir, ampliar, a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>.
5. Trabalhar em Equipe;	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar um conjunto de situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola;	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais;	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias;	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se a distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas de escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela

Fonte: PERRENOUD, 2000, p. 18-20, grifo nosso.

A partir das competências apresentadas no Quadro 3, verificou-se alguns pontos de aderência ao escopo desta tese (competências na Educação Superior), que foram grifados. Parte-se de uma ótica voltada à docência no Ensino Fundamental e Médio, mas que pode ser estendida à Educação Superior.

Abrem-se possibilidades que favorecem o processo de ensino e o de aprendizagem de competências, baseado em Perrenoud (2000): o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, o que parece cruzar o caminho da nova linguagem criticada por Sacristán (2011); o cerne do processo educacional voltado ao aluno, a partir de suas representações, erros, obstáculos na aprendizagem e o intento de descobrir como suscitar a aprendizagem ativa; a pesquisa como fator de apropriação do conhecimento; o uso de situações-problema, como estratégia de enfrentamento da complexidade da realidade em uma perspectiva transversal e interdisciplinar; o uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC –, para o desenvolvimento de competências; assim como um processo formativo, que englobe a reflexão e o desenvolvimento de consciência das ações e suas implicações sobre o meio.

Já na Educação Superior, Rasco (2011) tece considerável quantidade de críticas às competências, tanto pelo perfil utilitarista quanto por visualizar um viés mercantilista, reduzindo o ensino à empregabilidade, sujeito aos valores do mercado de trabalho. O autor anteriormente citado faz uma comparação entre o relatório Tunning, que é uma proposta às universidades europeias com o *DeSeco*,⁵ no qual também critica a amplitude conceitual das competências, a falta de rigor para sua mensuração, a rapidez com que os governos têm inserido as competências em suas grades curriculares, etc. Esse apontamento vai ao encontro das percepções de Puziol (2017), sintetizada na justificativa acadêmica deste trabalho no item 2.1. Para essa autora, o referido relatório, que faz parte de um projeto aplicado às universidades europeias para o desenvolvimento de competências, mapeadas sob a ótica do mercado europeu, transforma as competências na finalidade da educação, apontando também o utilitarismo do construto, aliado ao ideário de mercado.

Retomando o aspecto da empregabilidade, Rasco (2011) afirma que:

[...] a empregabilidade [...] converte-se em ponto central, pelo que voltamos ao que acabamos de dizer: os perfis profissionais são construídos no novo artifício comum para o ensino superior na Europa em razão de que propiciarão, justamente, a empregabilidade dos egressos do sistema. Ou dito de outra maneira: as competências

⁵ *Definition and Selection of Competencies*, ou Definição e Seleção de Competências em tradução livre, é um documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico que propõe o ensino de competências aos seus países-membros. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>. Acesso em: 12 jun. 2018.

presentes nos perfis profissionais são, em última instância, tanto uma linguagem comum estruturadora do EEES⁶ quanto o critério-chave para o mercado futuro de trabalho (RASCO, 2011, p. 204).

Mediante o excerto apresentado, compreende-se a preocupação e a crítica de Rasco (2011) quanto a um dos caracteres atribuídos à competência: a promessa de alinhamento com o mercado de trabalho, ou como afirma Demo (2012): “a subserviência ao mercado desregulado” (p. 5).

Outro aspecto apontado por Rasco (2011) é a mudança de paradigma que as competências provocam, ou seja, que parte da educação centrada no ensino para uma nova Educação Superior baseada na aprendizagem, ou, como menciona o autor: “nos resultados da aprendizagem” (p. 204).

Sacristán (2011) apresenta dez teses sobre o que ele afirma ser a aparente utilidade das competências na educação. Suas teses estão listadas a seguir:

1. “A linguagem não é inocente”; (p. 15)
2. “Tudo o que sabemos tem uma origem”; (p. 17)
3. “Da avaliação de resultados tangíveis de um processo, não podemos determinar o caminho para sua produção em educação”; (p. 25)
4. “O percurso europeu rumo à implantação da linguagem sobre as competências tem sua história particular”; (p. 29)
5. “Competência não é mais conceito preciso, o que dificulta – para início de conversa – a comunicação”; (p. 34)
6. “Se não há consenso sobre o que são as competências, é impossível que haja sobre quantas e quais são”; (p. 40)
7. “Atualmente precisamos da competência geradora das próprias competências”; (p. 43)
8. “A utilidade de uma proposta não se garante por proceder de organismos governamentais, intergovernamentais ou internacionais”; (p. 50)
9. “Às vezes, criam-se problemas técnicos artificiais que ocultam os reais”; (p. 56)
10. “As fontes do bom saber e do bom fazer não secaram e não deveríamos renegá-las, escolhendo outras verdades em que acreditar”. (p. 58)

⁶ EEES – Espaço Europeu de Educação Superior (RASCO, 2011).

Por meio das teses apresentadas por Sacristán (2011), verificam-se críticas relacionadas: à amplitude conceitual das competências; à inserção de novos componentes linguísticos para sua expressão; ao hibridismo do tema com entidades governamentais e internacionais e a rápida incorporação nos sistemas educacionais; o processo de avaliação e a relação dos testes internacionais; à falta de consenso na definição de competências essenciais, em especial às de caráter humanista; à falta de uma discussão sobre uma competência geradora de competências, demonstrando uma “experimentalidade” em termos de ação pedagógica; a barreiras linguísticas entre os países, que podem distorcer ou dificultar o debate sobre a melhoria da educação; e, por fim, à contraposição entre o saber e o *saber fazer*, com implicações transversais na vida dos indivíduos, na cultura, na pluriculturalidade, na cidadania e na democracia.

Dentre as críticas apresentadas, foi possível extrair alguns pontos norteadores sobre o ensino de competências (SACRISTÁN, 2011; RASCO, 2011):

1. **“As competências não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processos de evolução”** (SACRISTÁN, 2011, p. 28, grifo nosso) – verifica-se, neste item, que o ensino de competências é um processo evolutivo, no qual se infere não haver uma simples transmissão, mas a construção de atividades que propiciem o desenvolvimento e a conseqüente evolução do estudante.

2. **“As competências se colocam como uma nova linguagem, tratando de sugerir e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum ou especializado; onde se tinha e segue tendo o sentido de habilidade, capacidade e destreza (*skills*)”** (SACRISTÁN, 2011, p. 36, grifo nosso, itálico do original) – ao colocar frente a frente os desafios da educação com as características líquidas da era do conhecimento ou da informação, é possível identificar que a era atual, quando as informações crescem de maneira exponencial, isto é, crescem muito rápido em um intervalo de tempo, pressiona a área de educação a também mudar. Perante este ambiente de mudanças, em que os conhecimentos se caracterizam pela rápida obsolescência, uma nova linguagem para determinar ou delimitar competências e recursos pode se tornar um quesito importante na definição de currículos e auxiliar na condução de atividades educacionais.

3. **“A competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se *mostra* e se *demonstra*, que é operacional para responder às demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem”** (SACRISTÁN, 2011, p. 36, grifo nosso, itálico do original) – por mais que essa constatação seja uma crítica de Sacristán (2011) aos objetivos da *DeSeCo*, verifica-se implicitamente a necessidade de apresentação de um resultado, uma entrega, um esforço para apresentar algo, ou seja, um resultado da ação competente.
4. **“A competência é algo que pertence ao sujeito e, nessa medida, podemos dizer que tem uma identidade. É uma característica *suposta* que representa um estado de habilidade potencial, algo que se obtém, pois não é inato”** (SACRISTÁN, 2011, p. 48, grifo nosso, itálico do original) – é possível verificar no excerto o item subjetivo da competência: que ela é de alguém e, por consequência, desenvolvida por alguém, representando o estado de habilidade potencial.
5. **“Se é algo adquirido e aprendido, bem diretamente depois de um processo ou experiência ou como efeito secundário de alguns processos de aprendizagem, a competência é a consequência de ter tido determinadas experiências, ter se desenvolvido em determinados meios”** (SACRISTÁN, 2011, p. 48, grifo nosso, itálico do original) – no trecho apresentado, pode-se identificar implicitamente que a aprendizagem deve provocar experiências no indivíduo, sendo que se infere que atividades práticas podem contribuir nesse aspecto.
6. **“Melhorar a cultura que se dissemina no sistema educacional, o que implica: revisar e ampliar o sentido do que são conteúdos relevantes; torná-los atrativos para os estudantes; aproveitar os meios disponíveis, os clássicos ou as novas tecnologias; revisar as práticas que dificultam esses objetivos; tornar as escolas algo mais que simples locais onde se ‘passa a matéria’; dispor de um corpo docente mais bem qualificado”** (SACRISTÁN, 2011, p. 58, grifo nosso, aspas do original) – o excerto proveniente de Sacristán (2011) sintetiza algumas considerações necessárias ao debate sobre a cultura e a educação. Nota-se a discussão sobre a relevância do conteúdo, que, além de ser um dos pilares da competência sob qualquer concepção epistemológica, conforme visto no item 3.1.1,

pode ser questionado sobre sua pertinência, a partir da ótica do estudante, com base em seus interesses, aptidões e anseios. Insere também a questão das tecnologias aliadas ao processo de ensino e de aprendizagem, que são uma consequência natural da evolução tecnológica atual. Por fim, traz o debate, que pode ser estendido à universidade, ambiente desta tese, que parte de um local onde “se passa a matéria”, para um lugar onde se desenvolvem competências por meio da incorporação e da ação dos conhecimentos e ferramentas mentais dos estudantes.

7. “[...] **por que então utilizar o conceito de competência quando se poderia ter utilizado outros termos mais heurísticos e com raízes menos polêmicas? A pergunta não é fácil de ser respondida. Por exemplo, Pérez Gómez (2007) enfatiza que o ‘conceito de competências aqui defendido, como habilidade para enfrentar demandas externas ou desenvolver atividades e projetos de maneira satisfatória em contextos complexos, envolve dimensões cognitivas e não cognitivas: conhecimentos, habilidades cognitivas, habilidades práticas, atitudes, valores e emoções. É um conceito muito semelhante ao defendido por Schön (1983, 1987) como característico dos profissionais reflexivos: o conhecimento prático**” (RASCO, 2011, p. 207) – neste último item apontado por Rasco (2011), questiona-se o termo justamente em razão das críticas e raízes etimológicas das quais derivam as competências. Dentro desta crítica, verifica-se o componente prático, quando se pode trazer um paralelo por analogia ao professor reflexivo, apresentado por Pimenta (2008) e Cornish (2015): o professor que reflete sobre sua prática para melhorá-la, que será desenvolvido posteriormente neste item.

Mediante os pontos norteadores apresentados, é possível fazer alguns apontamentos importantes sobre o processo de ensino e o de aprendizagem de competências. Esse processo trata-se de uma evolução construída, longe do paradigma transmissivo de conhecimentos. A inserção das competências nos currículos se dá por meio de uma nova terminologia, ainda em discussão na área educacional. Essa nova linguagem está associada ao desenvolvimento informacional e tecnológico pertinentes a nossa era. A construção ou desenvolvimento das competências permitem estabelecer um “estado de habilidade”, favorecido por experiências, estas valorizadas sob a ótica do estudante, por meio de tecnologias, ação e reflexão sobre a prática, que podem estar associadas a um saber fazer.

Para além dos pontos norteadores apresentados, Rasco (2011) faz um importante apontamento sobre a atuação profissional, utilizado para embasar e reafirmar a utilidade das competências. Os problemas com os quais o indivíduo se depara em sua atuação profissional, não são delimitados e estruturados. Com isso, modelos formais aprendidos previamente não teriam valia para o enfrentamento desses problemas, uma vez que as situações são incertas e os problemas não estruturados. Para enfrentar essas situações, torna-se necessário uma compreensão situacional, isto é, um conhecimento profissional experiente. Essa ação, por sua vez, é reflexiva, posto que entrelaça o conhecimento e a prática de modo a transformar a compreensão profissional. Assenta-se, desta forma, a crítica de Rasco (2011) ao fato de que adquirir listas de competências não torna o indivíduo profissional, sendo necessário um processo de reflexão. Na visão desse autor, a universidade não tem como formar profissionais competentes, pois essa formação é concretizada no mercado de trabalho. Nesse sentido, a universidade deve criar as condições para que os estudantes se tornem profissionais responsáveis e exerçam a profissão de maneira competente, reconhecendo seu papel na criação de profissionais e não mediante competências definidas pelo mercado de trabalho.

Com base nos pontos norteadores apresentados anteriormente, assim como a contribuição crítica de Rasco (2011), verificam-se, imbricados nas críticas e conceitos vistos, algumas ferramentas que favorecem o ensino e a aprendizagem de competências, as quais serão a seguir expostas. São elas: *avaliação formativa; reflexão; tecnologias; situações-problema; e, por fim, objetivos educacionais.*

3.1.3.1 Avaliação Formativa

Zabala e Arnau (2010) listam uma série de critérios para o ensino de competências: que os conteúdos precisam ser significativos aos estudantes; sobre a complexidade da própria competência; ao caráter procedimental da atuação competente; e as características dos componentes das competências. Por essas razões, os autores concluem que não há um único modo alternativo, que fuja ao ensino transmissivo, para ensinar competências. Os autores destacam o caráter inter e metadisciplinar que o ensino de competências deve assumir, de acordo com as particularidades da competência almejada e das características dos alunos.

Um importante aspecto a ser extraído de Zabala e Arnau (2010), sobre o qual trabalhar-se-á neste item, é o trabalho das atividades e suas conexões sociais, que englobam a

comunicação, o relacionamento professor-aluno, a organização social da aula, os materiais e a avaliação, que pode ser formativa.

Méndez (2011) também traz importantes contribuições ao debate sobre o processo de ensino e o de aprendizagem de competências, as quais podem ser incorporadas aos apontamentos extraídos de Sacristán (2011) e Rasco (2011). Apesar do viés crítico que adere ao discurso dos autores recém-mencionados, Méndez (2011) segue além das críticas quanto à amplitude conceitual, orientação mercantilista do ensino e o novo vocabulário na elaboração curricular, para apresentar uma possibilidade de ensinar e aprender as competências.

Nesse sentido, traz-se à tona o vínculo das competências com a avaliação do tipo *formativa*, a qual decorre do diálogo entre o professor e o aluno de forma constante, diferente de uma avaliação que tem por finalidade um único momento, como uma prova ou exame final, por exemplo. A avaliação formativa deveria ser permanente e presente na sala de aula. Tal questão torna-se importante ao questionar-se: Como qualificar uma competência que pode ser pessoal, criativa, etc., mediante uma única pergunta? Ou, então, como avaliar uma competência como resposta única se ela se aplica a questões complexas, mutantes, instáveis, dependentes dos contextos de aplicação (MÉNDEZ, 2011)?

A resposta a essas questões não se apresenta de forma simples, mas relaciona-se a um componente importante, o qual demonstra um deslocamento de olhares no processo educacional: a aprendizagem. Méndez (2011) afirma que se o ensino está centrado nas competências, a “avaliação deve se centrar nas competências desenvolvidas pelos alunos para atestar que foram adquiridas e em que grau e concluir, assim, o que eles aprenderam [...]” (p. 248). Esse tipo de avaliação representaria algo novo aos professores; uma situação para a qual não teriam sido preparados em razão de contarem com uma formação tradicional, baseada em avaliações que visam à memorização de conteúdos (MÉNDEZ, 2011).

O novo cerne de aprendizagem e a dialética professor-aluno conectam-se ao aspecto da organização social da aula, na qual o professor considera o estudante como centro do processo de aprendizagem, assim como suas relações e saberes para o desenvolvimento de sequências didáticas que promovam competências (MÉNDEZ, 2011; ZABALA; ARNAU, 2010).

Perrenoud (2000) também corrobora essa centralidade no estudante. Ao afirmar que a escola não é construída a partir do zero e que o estudante não é uma mente vazia, por ser possuidor de conhecimentos prévios, experiências e concepções, ele critica a pedagogia tradicional. De acordo com o autor, o professor até utiliza fragmentos de saberes dos alunos, porém é a palavra dele que significa o conhecimento verdadeiro.

Nesse sentido, convém trazer à discussão da avaliação formativa o trabalho a partir de representações dos alunos, oportunizando a eles expressarem-se e se empoderarem no sentido de valorizar suas raízes e conhecimentos prévios, abrindo espaços de discussão e respeito. Para isso, o professor deve ter em mente que seu próprio conhecimento não é banal, mas fruto de uma longa caminhada de aprendizagens na qual o aluno está em andamento, o que representaria uma forma de empatia, quando o professor também sente o que o estudante sente no processo de aprendizagem.

No que se refere à avaliação enquanto abordagem formativa para confirmar a aprendizagem de competências, Méndez (2011) afirma que:

Se uma competência segue ligada a uma ação concreta para comprovar se se alcança ou não, a avaliação igualmente irá ligada a ações concretas que comprovem objetivamente e de um modo demonstrável as competências adquiridas. [...] A avaliação é, digamos, a prova de fogo que a nova proposta terá que superar, e a tarefa não é fácil. Nela se mostram com clareza as contradições nas que o ensino centrado nas competências cai. E será nesse momento quando a avaliação, se a desligamos da simples qualificação, servirá de referência para torna-la crível, além de viável (p. 246).

Verifica-se, no excerto apresentado, a relação entre avaliação e aprendizagem proposta pelo autor supracitado. Constata-se o foco na aprendizagem como orientadora para a prática docente no ensino de competências. Dentro da função *formativa*, a avaliação deve fornecer as bases para o processo de aquisição de informações e compreensão de quem aprende, assim como de quem ensina, formando o “diálogo” entre o ensino e a aprendizagem.

Dentro do contexto dessa forma de avaliação, se forem trazidas as vitórias, erros e acertos e se analisarem os prós e contras das ações e opções, tem-se um processo de reflexão. Dentro deste processo reflexivo, o estudante deve também ter a oportunidade de testar suas habilidades, diferentemente de avaliações tradicionais, que atestam apenas as habilidades intelectuais. Méndez (2011) também afirma que a avaliação é o momento de valorização da aprendizagem escolar, cujo objetivo é melhorar, aprender, conhecer, saber e tomar decisões adequadas. Com isso, tiram-se conclusões e aprendizagens, enriquecendo a experiência do indivíduo.

Baseado no postulado de que aprender não é primeiramente memorizar, mas reestruturar o sistema de um sujeito em relação ao mundo, Perrenoud (2000) aponta o trabalho cognitivo necessário para essa importante reestruturação. Para ele, o trabalho, a partir dos erros e obstáculos de aprendizagem, também são ferramentas para o ensino de competências, uma vez que esses erros revelam ao professor os mecanismos de pensamento de quem aprende. O

professor precisa, no entanto, desenvolver competências da ordem de psicologia cognitiva e didática, para que possa, então, auxiliar o estudante na tomada de consciência sobre o erro, identificando sua origem e transpondo-o.

A avaliação formativa constitui-se em uma ferramenta para o ensino e a aprendizagem de competências, porém essa avaliação deve ser de forma contínua, uma vez que o estudante aprende com e por meio dela, graças às informações que o professor lhe oferece. O professor, nesse sentido, buscará proporcionar uma aprendizagem ao aluno que “assente as bases do entendimento e ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, não apenas competências práticas, que facilitam estabelecer nexos interdisciplinares necessários para a formação integral do pensamento de quem aprende” (MÉNDEZ, 2011, p. 253).

Nessa discussão, cabe inserir o papel dos professores e dos estudantes no processo de aprendizagem. As relações produzidas por esses atores afetam a comunicação, os vínculos afetivos e o clima de convivência em aula. Com base nessas relações, a construção do conhecimento e as propostas utilizadas para a aprendizagem de competências podem ser fortalecidas, o que também auxilia na argumentação em prol da avaliação formativa nas competências (ZABALA; ARNAU, 2010).

Destaca-se, por fim, no âmbito da avaliação formativa, que esta enseja em uma aprendizagem que abarca o desenvolvimento de capacidades avaliativas, também chamadas de competências em ação, que auxiliam na aplicabilidade do conhecimento e na adaptação a situações não conhecidas, preferencialmente com um enfoque globalizador, isto é, via situações próximas à realidade dos alunos (MÉNDEZ, 2011; ZABALA; ARNAU, 2010).

Vista a avaliação formativa como uma possibilidade para o processo de ensino e o de aprendizagem de competências, tem-se outro componente que necessita permear as relações entre professor e estudante: a reflexão, a qual será vista no item a seguir.

3.1.3.2 Reflexão

Um importante quesito que emerge para o processo de ensino e o de aprendizagem de competências é a reflexão. Assume-se essa constatação a partir da afirmação de Perrenoud (2000), de que toda “competência individual constrói-se, no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nasce da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos, instrumentos e saberes procedimentais” (p. 65).

Sendo a experiência um dos componentes da competência, visto englobar procedimentos e operações mentais, esta passa por um processo de reflexão que desacomoda procedimentos, saberes e fazeres instituídos; questionam-se essas estruturas formadas, reforçando os pontos que dão resultado e modificando aqueles nos quais o sujeito competente avalia que não funcionam, de forma a melhorar sua ação competente. Pode-se trazer à discussão o conceito do profissional reflexivo e do professor reflexivo, sendo os referenciais aqui utilizados os de Schön (2000), Pimenta (2008) e Cornish (2015).

Inicia-se o debate por meio do autor basilar Donald Schön (2000), que desconstrói a desvinculação da teoria com a prática. Esse autor mostra que os problemas profissionais não se apresentam de forma linear, mas de forma caótica e indeterminada. Nesse aspecto, as universidades não estão preparadas para lidar com as incertezas e com a singularidade, influenciando sobre as zonas indeterminadas da prática e fugindo da racionalidade técnica, que permite uma construção bem-delineada na qual as respostas são facilmente obtidas por meio do conhecimento profissional.

Ante o problema apresentado no parágrafo anterior, Schön (2000) afirma que as universidades se baseiam na racionalidade técnica, cujo conhecimento é sistematizado em currículos normativos, de caráter proeminentemente científico, seguindo uma hierarquia de conhecimento: “ciência básica, ciência aplicada e habilidades técnicas e práticas cotidianas” (p. 19). Esse pilar de ensino, no entanto, passa a ser criticado perante a necessidade e complexidade dos problemas que a profissionalidade passa a encarar, forçando a discussão sobre o relacionamento entre competências e conhecimentos profissionais, quando o conhecimento sistemático passou a conviver em conjunto com o que o autor chama de conhecimento artístico, que são aqueles tipos de competência apresentados em situações únicas, incertas e de conflito.

Schön (2000) desenvolve uma visão que ele chama de ensino prático reflexivo, cuja finalidade é auxiliar os estudantes a adquirirem talentos artísticos para atuação em zonas indeterminadas da prática. Esses talentos têm relação com as habilidades, as quais são difíceis de expressar, como as sensações e os pormenores que levam o sujeito a executar determinada atividade de certa forma. Como exemplo, o autor utiliza o saber andar de bicicleta. Como explicar o equilíbrio de forma racional? Trata-se de uma forma de conhecimento implícito, difícil de ser descrito.

Nesse caminho, Schön (2000) alcunha a expressão *conhecimento-na-ação* para aqueles que são revelados em ações inteligentes, as que são diretamente observáveis, em que o sujeito revela sua capacidade espontânea de *performance*. Esse conhecimento apresenta dinamismo,

enquanto os fatos, os procedimentos e as teorias, são estáticos. A questão da aprendizagem começa a tomar corpo na medida em que o conhecimento na ação, ou tácito, se depara com o que causa estranheza, com o problema que não é resolvido automaticamente. Nas palavras de Schön:

Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão, e ajuste sem ter que, como se diz, “que pensar a respeito”. Nosso ato espontâneo de conhecer na ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ou, ainda que ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-las de outra maneira. Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contêm um elemento de *surpresa*. Algo não está de acordo com nossas expectativas. Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem. Ou podemos responder a ela através da **reflexão** e temos duas formas de fazê-lo (SCHÖN, 2000, p. 32, itálico e aspas do original, grifo nosso).

As duas formas, segundo o autor, são refletir retrospectivamente sobre o que foi feito, dissecando o passo a passo do conhecimento na ação, ou, então, por intermédio de uma pausa no meio da ação, para que possa “parar e pensar” (SCHÖN, 2000, p. 32). Nesse caminho, a reflexão pode se dar em uma sequência de momentos, quais sejam:

1. Na espontaneidade e rotina, em que os conhecimentos na ação são aplicados. Essa situação está nos limites da normalidade;
2. As respostas de rotina produzem uma surpresa, isto é, um resultado inesperado, que não se encaixa nas respostas do conhecimento e chama a atenção do indivíduo;
3. Essa surpresa leva à reflexão, no “presente da ação” (SCHÖN, 2000, p. 33), sendo a reflexão feita de forma consciente, ainda que não expressa verbalmente, quando o pensamento se volta ao fenômeno inesperado;
4. A reflexão tem uma função crítica, pois questiona os fundamentos do conhecimento na ação, sobre o que levou àquela situação, e traz a possibilidade de formular novas estratégias de ação;
5. Por fim, essa reflexão gera a imediata experimentação, com o intuito de testar e explorar como o fenômeno comporta-se com as novas ações, mudando a compreensão do sujeito (SCHÖN, 2000, p. 34).

Pimenta (2008) lembra que todo o ser humano reflete, sendo esta característica que nos diferencia dos animais, e, se todo humano reflete, o professor também o faz. Apesar da tautologia lógica deste raciocínio, o termo professor-reflexivo começa a tomar corpo a partir da

década de 90, como um movimento teórico sobre a compreensão e a reflexão do trabalho docente. A autora assevera, com base nos estudos de Donald Schön (2000), que as pesquisas do professor-reflexivo ensejaram uma

[...] epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2008, p. 20).

Essa epistemologia, mencionada por Pimenta (2008), relaciona-se ao conhecimento-nação anteriormente apresentado, de caráter tácito, implícito e interiorizado, sendo mobilizado por profissionais diariamente, ensejando um hábito. Esse conhecimento, porém, não é suficiente, uma vez que surgem novas situações que extrapolam a rotina; portanto, os profissionais criam e constroem novas soluções em um processo de reflexão da ação (PIMENTA, 2008).

A partir dessas reflexões, o profissional inicia a construção de um repertório de experiências que são mobilizadas perante situações semelhantes, configurando-se em um novo conhecimento prático. Essas situações, novas, inesperadas, dentro da zona indeterminada da prática, possuem caráter mutante e impulsionam novas reflexões e novos repertórios, dentro de um processo contínuo de análise, contextualização, explicação, compreensão, diálogo, etc. A mobilização realizada nesse processo apresentado se dá em um ambiente de situações únicas, instáveis, com incertezas, dilemas e conflitos, o que demonstra uma aparente conexão com a ação competente, que ocorre em um contexto singular, incerto, mutável e que exige uma resposta diferenciada (PIMENTA, 2008; SCHÖN, 2000).

Trazendo a temática à Educação Superior, contexto desta tese, Cornish (2015) aponta algumas mudanças nesse grau de ensino, como o aumento de estudantes na modalidade de Educação a Distância – EaD. Ao analisar diferenças entre essa forma de ensino com o presencial, sob a ótica da formação de professores, a autora reconhece um fomento na aprendizagem centrada no aluno, apresentando algumas evidências para promovê-la.

Nesse caminho, a autora afirma que, se

[...] nós queremos que nossos alunos se tornem professores que determinam as suas próprias formas de ensinar, que avaliam e modificam continuamente as suas práticas, então precisamos ajudá-los a desenvolver os hábitos de um profissional reflexivo. Parece simples – afinal, qual o professor que não pensa, continuamente sobre as lições, aquelas já ensinadas e aquelas a serem planejadas, e sobre a aprendizagem do aluno? (CORNISH, 2015, p. 52).

Verifica-se na citação o questionamento da reflexão profissional sobre o pensar continuamente acerca das lições, com base no que já se ensinou e no seu planejamento futuro, cujo foco reside na aprendizagem do aluno. Esse processo conecta-se com o de desenvolvimento de competências, uma vez que a incorporação das estruturas cognitivas procedimentais sofre influência dos componentes subjetivos individuais do estudante.

O estudante como centro da aprendizagem, no entanto, não é preocupação de professores em períodos iniciais de carreira, cujo foco está em aprender os mecanismos de ensino. Somente ao adquirirem maior experiência na prática docente, passam a pensar com profundidade e questionar se os seus estudantes estão aprendendo de fato (CORNISH, 2015).

Essa profundidade também depende, em parte, dos “hábitos metacognitivos” (CORNISH, 2015, p. 53) do sujeito, que envolvem um processo de conhecimento e de regulação de aprendizagem, isto é, para que ele reflita sobre sua experiência e aprendizagem anterior e planeje as ações futuras com a base adquirida anteriormente. Esse processo não é linear, assim como a aprendizagem das competências, e é semelhante à pesquisa-ação, uma vez que o professor identifica um problema ou tema, planeja um tipo de ação para resolvê-lo, e põe em prática essas ações em um processo interativo.

Cornish (2015) propõe uma reflexão estruturada, cujas ferramentas, trabalhadas de forma integrada, propiciam que os estudantes promovam um processo de reflexão, dentro das atividades de aprendizagem e de avaliação, em uma abordagem construtivista, quando há um elemento de construção e significação pessoal, em que a experiência também se adere ao processo. A estrutura proposta pela autora será apresentada no Quadro 4, Estruturas reflexivas de Cornish (2015), que mostra as estruturas: Taxonomia de Bloom; inteligências múltiplas; pergunta e resposta; lentes da autobiografia; e padrões de ensino profissional.

Quadro 4 – Estruturas reflexivas de Cornish (2015)

Estrutura	Definição
Taxonomia de Bloom	Trata-se de uma forma de categorizar os tipos de pensar segundo a complexidade percebida, dentro das categorias: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Segundo a autora, essa taxonomia auxilia a incorporar “habilidades de pensamento de ordem superior” (p. 55) de forma a estruturar as lições em termos de aprendizagem. Este será desenvolvido com maior profundidade no item 3.1.3.5 do Referencial Teórico.
Inteligências Múltiplas	A Teoria das Inteligências Múltiplas pode ser utilizada como uma ferramenta na estruturação de diversas atividades de aprendizagem. Quando os professores refletem sobre a aprendizagem dos estudantes e questionam o porquê de alguns alunos não estarem aprendendo, os diferentes tipos de inteligência desta teoria podem ser combinados para uma aprendizagem efetiva. Este item será desenvolvido com maior profundidade no item 3.2.3 do Referencial Teórico, nas Possibilidades de Ensino e Aprendizagem.

Pergunta e Resposta	Nesta estrutura, a autora percebe que, fazendo uso de perguntas, estas norteariam a reflexão dos alunos. Uma das sugestões de Cornish (2015) é fazer com que os alunos respondam a questões por escrito e revisitem suas respostas após um período, de forma a perceberem e refletirem sobre seu aprendizado no período. Por vezes, a inclusão de um elemento que faça os estudantes questionarem por que agora pensam diferente de antes, auxilia na formação do pensamento reflexivo complexo, reforçando a aprendizagem.
Lentes da autobiografia	Refere-se a uma ferramenta que permite “olhar para trás” na experiência, por meio de diversos olhares: da experiência de seus colegas de ensino, com a participação dos pares e dos olhos dos alunos, fazendo experiências e centrando a reflexão com base no estudante.
Padrões de ensino profissional	Os padrões de ensino profissional, editados por entidades governamentais, também podem ser considerados para a orientação dentro de um processo de reflexão sobre a aprendizagem. Esses padrões são projetados em lições, sendo necessário analisar como a aprendizagem do aluno ocorrerá após a lição, com o professor estimulado a refletir sobre como melhorar seu planejamento e ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em CORNISH (2015).

Verifica-se, por intermédio do Quadro 4, outras conexões com as competências, como o centrismo no estudante, no foco de aprendizagem. Toda a estrutura apresentada tem o cerne no olhar do estudante, seja para elaborar os objetivos de aprendizagem ou fazer uso das múltiplas inteligências das quais o estudante dispõe, adaptando as atividades para o melhor aproveitamento dele, promovendo a aprendizagem e a reflexão pela análise de suas respostas, buscando a melhoria da prática docente por meio das experiências dos pares e a partir da avaliação do estudante.

3.1.3.3 Tecnologias

Dada a rapidez com a qual o mundo tem assimilado as novas tecnologias, a educação não pode ignorar as influências que estas têm exercido sobre os atores no contexto educacional. As transformações, decorrentes das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs –, transformaram as formas de comunicar, trabalhar, decidir e pensar. No debate entre céticos e adeptos, há espaço para uma reflexão crítica, com o estabelecimento de ligações entre tecnologias, operações mentais, aprendizagens e desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 2000).

Dentro do contexto tecnológico, insere-se o computador e o telefone celular, os quais podem ser encontrados em qualquer espaço social. Esses avanços tecnológicos intervêm na educação, especialmente quanto aos conteúdos, que, segundo Behar *et al.* (2013a), se tornam rapidamente obsoletos, e ao perfil do estudante, que passa a ser um nativo digital. Destacam ainda os autores supracitados, que a estrutura educacional permanece analógica e não tem conseguido acompanhar essas rápidas mudanças que afetam a sociedade.

O debate sobre o uso das tecnologias na educação, entretanto, teve início nos anos 60. Apresentada no relatório Tickton, em 1971, como uma revolução no campo educacional, logo tomou o debate entre os favoráveis e os contra a utilização de tecnologias para o processo de ensino e o de aprendizagem (BERTRAND, 2001). Foi possível, então, estabelecer uma teoria tecnológica da educação, a qual possui as características a seguir:

- uma terminologia que inclui as seguintes palavras: processo, engenharia, comunicação, formação, tecnologia, técnicas, **meios, ambientes informatizados**, laboratório interativo, hiper-*media*, programação, sistema, **ensino individualizado**;
- um cuidado em falar de formação e de ensino ou, até, de instrução, em vez de educação;
- um interesse dominante pela planificação e pela **organização dos processos de formação**;
- uma insistência em componentes da comunicação como a retroação no processo da transmissão do conhecimento; uma **utilização de tecnologias de comunicação**: aparelhos audiovisuais, DVD, CD, computadores, etc.;
- uma insistência na necessidade de **identificar aprioristicamente os comportamentos** observáveis no estudante;
- uma vontade de **sistematizar** o mais possível as diferentes etapas da formação (**definições dos objetivos**, das tarefas, da avaliação, etc.) numa perspectiva geral de ciência aplicada ou de engenharia;
- o recurso à descrição, à standardização das operações de formação, o desejo de **utilizar rotinas sistemáticas**;
- observações críticas, sobretudo negativas, relativamente às **visões românticas e humanistas da educação** que se preocupam com a planificação e organização (BERTRAND, 2001, p. 90-91, itálico do original, grifo nosso).

A partir das palavras grifadas percebem-se, na teoria tecnológica, aspectos importantes na relação entre a educação e a tecnologia: a utilização de meios e ambientes informatizados, aliados às tecnologias da comunicação; a necessidade de se conhecer, *a priori*, os prováveis comportamentos do estudante, para que a ação educacional seja pensada em termos de resultados como um processo; as definições de objetivos e rotinas sistematizadas; e, por fim, algo que parece ainda ocorrer nos tempos atuais: um embate entre a humanização e a informatização.

Bertrand (2001) aponta para duas grandes tendências no movimento tecnológico: a sistêmica e a hipermediática. A primeira tem relação com a visão educacional mais procedimental, na qual a ênfase se dá na ação de transmissão e avaliação de aprendizagem do educando, em um processo de: análise de finalidades, características do estudante, experimentação do sistema, avaliação e modificações necessárias ao processo. A segunda tendência, por sua vez, relaciona-se à cibernética, à inteligência artificial e às ciências cognitivas, assim como com a preocupação de tornar os sistemas mais interativos.

Na primeira tendência identificam-se conexões com aspectos que serão apresentados no item 3.1.3.5, no que se refere à Taxonomia de Bloom e definição de Objetivos Educacionais, os quais se assentam no âmbito do design de ensino dessa tendência. Tal conexão revela-se pertinente no momento em que se busca organizar o processo de ensino, pensando em sua efetividade e racionalidade, favorecendo os processos internos de aprendizagem.

A segunda tendência apresenta relações com as teorias cognitivistas, as quais serão aprofundadas no item 3.2 deste referencial. Nesse aspecto, a compreensão da cognição é necessária, haja vista ser uma abordagem centrada nas comunicações e no ambiente de ensino, que deve ser mais interativo, fator que também se conecta ao construtivismo, o qual será verificado no item 3.2.1.

Masetto (2010) destaca que a educação escolar não valorizou as tecnologias com vistas a processos de ensino e de aprendizagem mais eficientes e eficazes. Ele destaca que os cursos de formação de professores privilegiam o domínio de conteúdos em detrimento das disciplinas pedagógicas, fator que não auxilia a agregar competências na atividade docente.

Essa desvalorização da tecnologia originou-se entre 1950 e 1960, e pode ser explicada pelas tentativas de impor uma visão tecnicista do ensino, baseada no comportamentalismo. Nesse contexto, defendia-se a autoaprendizagem, a instrução programada, a padronização de métodos de trabalho para o professor, assim como os comportamentos esperados dos estudantes, provocando críticas do professorado da época e suscitando uma rejeição ao uso das tecnologias na educação, característica que perdura até os tempos atuais (MASETTO, 2010).

Quatro elementos destacam-se no processo de ensino e no de aprendizagem mediados pela tecnologia: o conceito de aprendizagem, o papel do estudante, o papel do docente e o uso da tecnologia. O primeiro elemento traz questões ligadas ao aprendiz e suas ações e relações, com a aquisição de informações, reflexões, pesquisa, desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, etc. O papel do estudante nesse processo é ativo e participativo, quando age e modifica seu comportamento por meio da aprendizagem sozinho, com o professor ou em colaboração com seus pares. O professor, por sua vez, assume uma nova atitude, tornando-se um orientador de atividades do aluno, um consultor, um facilitador de aprendizagens, desenvolvendo o papel de mediação pedagógica. Já o uso das tecnologias, por fim, deve ser feito de acordo com a intencionalidade, isto é, conforme o que se deseja que os estudantes aprendam. Estas devem incentivar a participação dos estudantes, com interações, debates, pesquisas e diálogo, de forma a permitir o exercício de habilidades humanas e próprias da profissão (MASETTO, 2010).

O Quadro 5 apresenta as tecnologias em educação segundo Masetto (2010):

Quadro 5 – As tecnologias em Educação segundo Masetto (2010)

Tecnologia	Características
Teleconferência	Caracteriza-se pela possibilidade de colocar um especialista em contato com telespectadores de diversas regiões. Ressalta-se que esse tipo de atividade favorece o processo de transmissão de informações e experiências, denotando o aspecto de ensino. A atividade pode ser enriquecida se estudos prévios sobre o tema forem conduzidos, de forma que a conferência seja aprofundada pelo professor. Para que tenha efetividade, não pode ser uma atividade isolada; ela precisa ser inserida em uma linha de continuidade com outros trabalhos (individuais ou em grupos).
Chats ou grupos de discussão	Funcionam como uma técnica de <i>brainstorming</i> , isto é, quando todos podem contribuir e expressar suas ideias livremente, permitindo manifestações espontâneas. Essa tecnologia deve ser vinculada a outras técnicas, como forma de continuidade de uma atividade. Uma derivação desse modelo são as listas de discussão, nas quais um grupo debate sobre o tema para fazer avançar o conhecimento ou que o resultado de um trabalho seja superior às ideias originais.
Internet	Considerada pelo autor uma das tecnologias mais importantes, em razão de ser um recurso atraente, dinâmico, atualizado e multimeios. Destaca-se, no entanto, o papel do professor como orientador no uso da internet para atividades de pesquisa e busca de informações.
PowerPoint	É um facilitador e mediador de aprendizagem, pois integra imagem, luz, som, texto, movimento, <i>links</i> e outras informações. Ressalta-se que o estudante não pode assumir uma posição passiva e deve conter elementos que o façam pensar, perguntar, refletir, pesquisar, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em MASETTO (2010).

Além das tecnologias listadas aqui, pode-se inserir a *Google for Education*, a qual é uma plataforma que agrega artefatos tecnológicos para que metodologias ativas de aprendizagem possam ser utilizadas em sala de aula. Nesse sentido, aponta-se a pesquisa de Silva (2019), que realizou um estudo de caso na Universidade La Salle com o objetivo de justamente analisar as mudanças provocadas pelas novas tecnologias, com foco na plataforma mencionada. Dentre seus achados, está a necessidade de as IES buscarem as tecnologias digitais constantemente para promoverem inovação na gestão acadêmica e, por consequência, autonomia aos estudantes.

A mesma autora destaca que a *Google for Education* disponibiliza artefatos tecnológicos gratuitamente, com o intuito de auxiliar estudantes e professores. Dentre eles estão: *Classroom* (ambiente virtual de ensino e aprendizagem), *Gmail* (plataforma para envio e recebimento de mensagens eletrônicas), *Drive* (repositório para arquivos), *Calendar* (calendário para organização de atividades), *Vault* (ferramenta para controle, retenção e pesquisa de documentos), *Sites* (ferramenta para criação de *sites*), *Docs* (ferramenta para criação e edição de documentos), *Sheets* (ferramenta para criação de planilhas), *Forms* (ferramenta para criação

de formulários de pesquisa), *Slides* (ferramenta para criação de apresentação de *slides*), *Hangouts Meet* e *Groups* (ferramenta para realização de videochamadas ou videoconferências) (SILVA, 2019).

As tecnologias expostas no Quadro 5, assim como os artefatos *Google* apresentados, prestam serviços tanto para a educação presencial quanto para a Educação a Distância – EaD –, que é um novo paradigma tecnológico, aqui definida como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Para Maia e Mattar (2007), a EaD é uma modalidade de educação na qual professores e alunos estão separados fisicamente, cujas ações educacionais são planejadas e monitoradas por instituições e mediatizadas por diversos meios de comunicação, o que demonstra aproximação com a conceituação governamental apresentada anteriormente.

A Educação a Distância possui ligações com movimentos construtivistas, destacando-se a característica de ser um “processo *contínuo* de construção, invenção e descoberta por parte do aluno, ressaltando a importância de sua interação com os objetivos e os outros seres humanos” (p. 3), também se relacionando com os seus conceitos, com os sujeitos e com as suas ferramentas de EaD, que serão vistos a seguir.

A Educação a Distância é mediada via TIC, fazendo com que não seja possível uma transposição pedagógica da modalidade presencial para ela, que conta com suporte institucional diferenciado e estrutura curricular composta por eixos, quando o estudante interage com conteúdos, pares e equipe pedagógica. As disciplinas podem fazer uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA –, Objetos de Aprendizagem – OA – e Ferramentas de Autoria (BEHAR *et al.*, 2013a, 2013b).

O Quadro 6 apresenta as características de cada ferramenta.

Quadro 6 – As ferramentas para utilização em disciplinas em EaD

Ferramenta	Características
Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA	São espaços na internet dedicados à organização dos cursos e das disciplinas, para administrar conteúdos, estudar e monitorar os alunos. As TICs que fazem parte desse ambiente e suportam esse universo virtual, porém é necessária a interação entre os sujeitos participantes para que seu propósito ocorra. Exemplos de ambientes virtuais: plataforma Moodle, ROODA, Coursera, etc.

Objetos de Aprendizagem – OA	Trata-se de uma prática pedagógica inovadora que visa a auxiliar na construção do conhecimento. Estes podem ser: planilhas, textos, imagens, vídeos, <i>sites</i> , músicas, apresentações, portais, simulações e animações, cujos objetivos ensejem em aprendizagem via trocas, cooperação e práticas.
Ferramentas de Autoria	Essa ferramenta pode ser definida como um sistema, aplicativo ou plataforma, em que o usuário pode planejar, desenvolver e construir mídias. Essa ferramenta insere-se no âmbito da web 2.0, quando a produção de conteúdos e informações é feita por qualquer usuário, que não é mais consumidor passivo, mas também desenvolvedor.

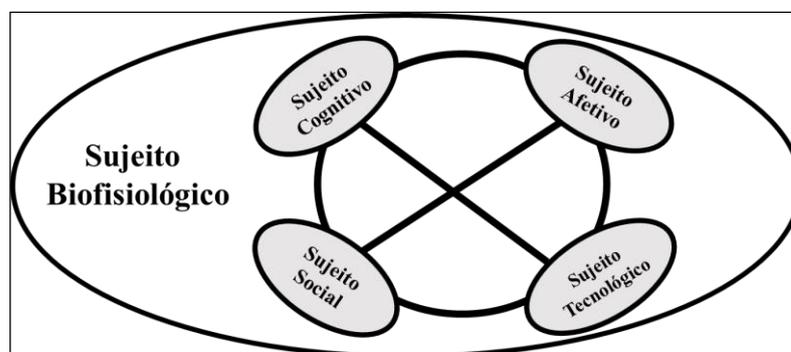
Fonte: (BEHAR *et al.*, 2013b; MATTAR, 2013).

As ferramentas apresentadas no Quadro 6 podem ser utilizadas e adaptadas pelo professor para motivar seus alunos, possibilitando a construção do conhecimento de forma significativa e interativa.

O desenvolvimento de competências do estudante requer um acompanhamento constante da equipe pedagógica, envolvendo a comunicação entre os diversos sujeitos participantes: professores, tutores e estudantes. Essas interações podem ocorrer nos próprios AVAs, comunicadores instantâneos, videoconferências, entre outros, a partir de qualquer dispositivo com conexão à internet. As interações, aqui inseridas, são as trocas entre pares, de forma que a comunicação não esteja presa à “relação ação-ação” (BEHAR *et al.*, 2013a, p. 47).

A partir de subsídios obtidos nos estudos sobre os sujeitos de Piaget, Behar *et al.* (2013a) mapeiam e conceituam o sujeito que interage na Educação a Distância, denominado *sujeito EaD*, a ser apresentado na Figura 4. Esse é constituído pelo sujeito cognitivo, que se refere à cognição e aprendizado; afetivo, relacionado a emoções, ânimo, preferências, atitudes e posturas; social, referente às relações sociais; biofisiológico, relacionado ao orgânico do indivíduo com articulação dos demais sujeitos; e tecnológico, proveniente do advento da internet e tecnologias digitais.

Figura 4 – O sujeito EaD



Fonte: Adaptada de BEHAR *et al.*, 2013a.

Behar *et al.* (2013a) caracterizam alguns domínios para que seja possível o desenvolvimento de competências dos sujeitos na Educação a Distância, quais sejam:

- **Tecnológico:** relacionada ao uso de recursos tecnológicos na EaD.
- **Sociocultural:** referem-se aos aspectos sociais e culturais nos quais o indivíduo está inserido.
- **Cognitivo:** pauta-se na aprendizagem do sujeito, em como constrói seu conhecimento, coordena e organiza suas ações.
- **De gestão:** são as competências em âmbito administrativo e acadêmico, com a organização do tempo e o planejamento de práticas.

Como o escopo deste item é apresentar a relação entre a tecnologia e o desenvolvimento de competências, expõem-se, de forma um pouco mais aprofundada, o domínio tecnológico e suas implicações sobre o desenvolvimento de competências. Esse domínio é compreendido como um “conjunto de competências relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos empregados tanto na modalidade presencial, semipresencial e a distância” (BEHAR *et al.*, 2013b, p. 57).

As competências que compõem esse domínio são: letramento digital, relacionado ao uso crítico das tecnologias digitais; cooperação via interação social nos AVAs; presença social, na forma como o sujeito se percebe no ambiente virtual; autonomia decisória; organização do tempo e do espaço; e comunicação mediatizada pelas tecnologias (BEHAR *et al.*, 2013b).

Convém trazer um aspecto importante, apresentado no Quadro 6 – o conceito de Web 2.0 –, em que as características de colaboração são demandadas com maior ênfase, além do fato de as redes sociais constituírem

[...] uma nova morfologia em educação, modificando substancialmente as operações e os resultados do processo de ensino e aprendizagem. E essa modificação na estrutura da educação também é determinada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) (MATTAR, 2013, p. 26).

Essas relações desenvolvidas em redes sociais apresentam laços fortes e fracos entre os diversos atores inseridos na virtualidade, potencializando a difusão de mensagens, conteúdos e conhecimentos por meio da interação desses sujeitos.

Por fim, aponta-se como necessário ao sujeito que estuda na modalidade a distância, para que consiga desenvolver competências, que ele deve se projetar emocionalmente ao virtual, fazendo-se presente de forma “real”, isto é, com participação ativa nos ambientes

virtuais de aprendizagem, via estabelecimento de relações e interações com conteúdos, atividades e demais sujeitos inseridos nesse ambiente (BEHAR *et al.*, 2013b; MATTAR, 2013).

Considerando que o desenvolvimento de competências na Educação a Distância converge para o estudante como cerne de aprendizagem, que já existe um mapeamento sobre o sujeito EaD, sobre a existência de domínios, em que o tecnológico é preciso para o desenvolvimento de competências na mediação tecnológica, torna-se essencial conhecer os diferentes perfis de estudante na Educação a Distância. Para tanto, faz-se uso do estudo de Currant, Currant e Hartley (2011).

Os autores mencionados estabelecem uma tipologia para auxiliar a compreender as diferentes necessidades e perfis de estudantes em relação às tecnologias de aprendizagem na Educação Superior. Eles criticam o simplismo da retórica da “Geração Google”, em que se assume que os estudantes conseguem facilmente aplicar seus conhecimentos tecnológicos em prol da aprendizagem, quando na realidade eles, de certa forma, “compartimentam” suas competências tecnológicas, isto é, detêm parte do conhecimento necessário para o uso da tecnologia no dia a dia e direcionam para a educação e aprendizagem poucos conhecimentos tecnológicos diferenciados (CURRANT; CURRANT; HARTLEY 2011).

A partir de experiências em projetos de fomento de aprendizagem no campo tecnológico, foram definidos quatro tipos de estudantes no meio digital, os quais serão apresentados no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Tipologia dos alunos digitais

Tipo	Características
Digitalmente Relutante	Esse tipo de estudante não apresenta autoconfiança, tampouco experiência digital. Quando pensa no uso de tecnologia, acha a ideia assustadora e desalentadora, pois não visualiza seus benefícios. É propenso a não utilizar tecnologia, uma vez que não possui confiança para se engajar de forma efetiva.
Sem experiência digital	Ao contrário do digitalmente relutante, esse estudante possui baixo nível de experiência tecnológica, porém compreende o seu grau de contribuição educacional. Tenta usar a tecnologia, apesar da falta de experiência. É entusiasta sobre sua aprendizagem e tende a se engajar em novas abordagens tecnológicas.
Socialite Digital	Esse advém da “geração Google”, cujos sujeitos possuem grande experiência com a tecnologia, porém não a agregam à contribuição educacional. Cresceu com a tecnologia e facilidades digitais, mas consegue utilizá-la somente para fins sociais e de entretenimento. Prefere aulas presenciais à educação a distância.
Digitalmente Experiente	Esse último tipo, por fim, tem a tecnologia como parte integrante de sua vida e se sente confortável com o uso das tecnologias na educação, utilizando-a de forma simultânea e colaborativa. Esse estudante está apto a fazer uso efetivo das tecnologias para a aprendizagem, mas pode tornar-se descontente pelo baixo uso da tecnologia pelas universidades.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de CURRANT; CURRANT; HARTLEY (2011).

É possível verificar, por intermédio do Quadro 7, os quatro tipos de estudantes digitais, que variam entre os relutantes, os sem experiência, os que possuem experiência digital e não aplicam na aprendizagem, assim como os digitalmente experientes, que possuem experiência e fazem uso da tecnologia em prol da aprendizagem.

Verificados importantes aspectos que englobam o ensino e a aprendizagem de competências, mediados pela tecnologia, com destaque aos novos papéis dos atores no contexto educacional, das novas tecnologias e da educação a distância, parte-se a um modelo de atividades que pode ser aplicado tanto na modalidade presencial quanto na EaD: as situações-problema, as quais serão vistas no próximo item.

3.1.3.4 Situações-Problema

Segundo Perrenoud (2000), uma situação-problema obriga o estudante a transpor um problema mediante uma aprendizagem inédita, que pode ser uma transferência, uma generalização ou, então, um conhecimento novo integrado em suas estruturas cognitivas. Partindo das representações dos alunos, essa situação se aproxima com a Teoria de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, a qual será vista no item 3.2.2 deste referencial.

Meirieu (1998) apresenta um diálogo entre um pai de aluno e um professor, no qual o autor sintetiza realidades pertinentes ao processo de aprendizado do estudante. O professor, nessa conversa, recomenda que alunos dediquem de três a quatro horas para revisar os conteúdos aprendidos em aula, enquanto o pai do estudante questiona sobre a falta de bases conceituais. Nota-se, no diálogo dos dois, uma circularidade, em que os processos de ensino e os de aprendizagem se baseiam exclusivamente na transmissão e memorização de conceitos e fatos, e não se chega a um acordo ou evolução em termos de expectativas e necessidades dos estudantes e possibilidades dos professores. Nesse diálogo é evidenciada a visão mecanicista do ensino, quando somente atenção e trabalhos extras seriam teoricamente capazes de garantir um aprendizado, como se as estruturas cognitivas brotassem na mente do aluno.

A concepção da passividade do estudante no processo de ensino e no de aprendizagem remonta a Descartes, ao confiar somente no processo racional e lógico, sendo diretamente relacionado à aprendizagem. Esse processo advém quando “o indivíduo toma informação em seu meio em função de um projeto pessoal” (MEIRIEU, 1998, p. 54). Essa tomada de informações, segundo o autor citado, interage com os objetivos do indivíduo, gerando um processo de descobertas e aprendizagens. Esse processo de interações acaba tornando-se um

desafio para execução da prática pedagógica, que precisa considerar o sujeito, suas representações e sua história com o mundo.

No âmbito das representações, Meirieu (1998) destaca a necessidade de fazer educação a partir das representações dos alunos, por meio de sua transformação e reorganização. O trabalho com as representações exige que o professor não tenha um perfil indicativo, mas que proporcione que o próprio estudante experimente situações que forcem o desequilíbrio das representações estabelecidas, para que possa, então, reelaborar sua representação.

Uma ferramenta de ensino apropriada, conforme Meirieu (1998), é o trabalho via situações-problema. De acordo com o autor:

A situação-problema, simplesmente, põe o sujeito em ação, coloca-o em uma interação ativa entre a realidade e seus projetos, interação que desestabiliza e reestabiliza, graças às variações introduzidas pelo educador, suas representações sucessivas; e é nessa interação que se constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade (MEIRIEU, 1998, p. 63).

O trabalho com situações-problema requer do professor: a preparação prévia de materiais, objetivos e instruções aos estudantes; que ele consiga fazer emergir as representações dos alunos para, então, trabalhá-las; e que proponha uma situação-problema que os mobilize.

Outra ferramenta importante é a identificação das dificuldades e dos bloqueios dos estudantes. Isso requer, por princípio, compreender que as aprendizagens são diferenciadas e os recursos para cada caso devem ser dirigidos e adaptados (MEIRIEU, 1998).

O processo de ensino e o de aprendizagem devem: considerar as múltiplas relações entre o indivíduo e seu meio, fugir das técnicas mecanicistas de ensino, trabalhar com as representações do indivíduo, estabelecer objetivos definidos; e trabalhar com o saber mediador do indivíduo, aquele capaz de ampliar as estratégias mentais do educando (MEIRIEU, 1998).

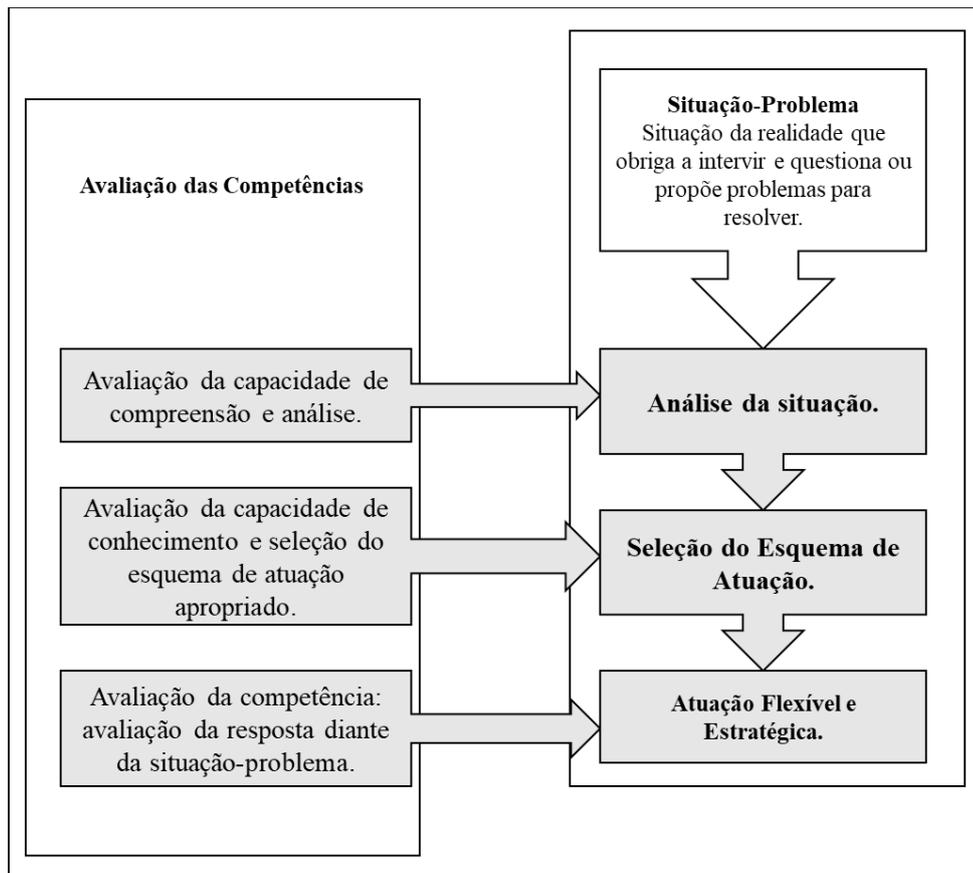
Para Zabala e Arnau (2010), ser competente é ser capaz de responder de forma eficiente uma situação real, via questões que exemplifiquem de algum modo aquelas encontradas na realidade. Segundo esses autores, parte-se, então, às situações-problema, “acontecimentos, textos jornalísticos ou científicos, tragédias, conflitos, etc., que mostrando toda a complexidade da realidade obriguem os alunos a intervirem para chegar ao conhecimento ou à resolução do problema em questão” (p. 175).

Uma situação-problema possui a seguinte característica: a resolução de um obstáculo identificado e concreto, que permite a formulação de hipóteses e conjecturas. Trata-se de um enigma a ser resolvido, que se torna questão dos estudantes, que não possuem todos os

elementos necessários para resolver o problema, sendo preciso buscar os instrumentos e recursos apropriados. A situação deve apresentar resistência, de forma que o estudante aplique suas representações, questionando suas próprias ideias, sem demonstrar que estejam fora do seu alcance. Trata-se de um debate científico, no qual conflitos sociocognitivos podem emergir na busca da solução. A validação da solução, por sua vez, se dá pela estruturação da própria situação, mediante um reexame coletivo, também chamado de retorno reflexivo, que promove a revisão das estratégias trilhadas, estabilizando-as em procedimentos disponíveis a novas situações-problema (PERRENOUD, 2000).

Zabala e Arnau (2010) afirmam que o objetivo de uma avaliação de competências consiste em verificar o grau de aprendizagem adquirido em cada conteúdo, em que se configura uma competência, de forma que se obtenha sentido sobre as funcionalidades desses conteúdos nas atividades de avaliação. A Figura 5 auxilia na visualização deste processo.

Figura 5 – Avaliação no processo de atuação competente



Fonte: ZABALA; ARNAU, 2010, p. 176.

Segundo os autores anteriormente citados, a situação-problema é a chave para a avaliação em um processo competente, a qual se insere em uma metodologia de ensino e de aprendizagem de competências. Por intermédio deste tipo de questões o estudante deve intervir no problema, mobilizando um conjunto de diferentes recursos: iniciando pela avaliação das capacidades de compreensão e análise, quando o estudante analisa a situação e identifica o problema; posteriormente avalia a capacidade de conhecimento e seleção de esquema de atuação, em que o estudante, após analisar a situação, busca em seus recursos e experiências um esquema de atuação que pode ser adaptado ao problema; por fim, ocorre a avaliação da resposta diante da situação, na qual se verifica se a resposta adaptada do estudante surte o efeito sobre a situação-problema.

Silva e Felicetti (2014) concluem que as situações-problema são um desafio no desenvolvimento de competências e habilidades, pelo fato de demandarem maior trabalho em sua elaboração. O professor, nesse sentido, deve pensar em cada projeto, estimar a duração, observar e avaliar de forma diferente, reconhecendo as conexões entre os conteúdos, seja em aspecto uni ou transversal. Ao professor cabe, também, identificar o que o estudante já sabe, o que aprendeu, quais competências já atingiu e quais precisam ser desenvolvidas. Para o estudante, por sua vez, trata-se de um movimento para além da memorização, quando lhe cabe estabelecer relações entre o problema e os conteúdos, analisar contextos e articular os conhecimentos e os recursos em busca de novas soluções.

As mesmas autoras supracitadas também destacam que as situações-problema possuem duração de difícil previsão, e que em muitos momentos os estudantes trabalham em grupos. Cada problema pode gerar outra situação-problema, sendo necessário conferir ao planejamento um caráter flexível, sem desconsiderar os conteúdos curriculares, denotando “a relação pessoal do saber e da compreensão do real” (SILVA; FELICETTI, 2014, p. 26).

Além da flexibilidade, aponta-se sobre quais aspectos são mais importantes na elaboração de uma situação-problema, pois, ao contrário de

[...] uma máquina, as pessoas podem sentir, analisar e refletir sobre o que fazem. Por isso, as questões devem ser elaboradas pensando nisso, uma vez que a competência mais importante é a relacional porque esta permite trabalhar com o sujeito e com o objeto e com as relações entre eles (SILVA; FELICETTI, 2014, p. 25).

Perrenoud (2000) explica a diferença entre distintas fases de aprendizagem no que se refere à curiosidade dos estudantes, que, em idades iniciais, são mais curiosos, e, na adolescência, não são mais atraídos por qualquer enigma. Para este último nível, uma atividade

deve ter certa duração e importância, garantindo uma progressão e mudança de contexto. Essa característica pode ser transposta ao estudante adulto, cuja aprendizagem ativa precisa ser constantemente desenvolvida e motivada. Para isso, o professor deve ser capaz de estabelecer uma relação de cumplicidade e solidariedade na busca do conhecimento, colocando-se ao nível do estudante, aceitando e demonstrando suas próprias divagações e falta de conhecimento. Essa relação professor e aluno, no entanto, é estabelecida pela intersubjetividade de ambos, o que pode ser um obstáculo no processo de ativação do interesse pela aprendizagem. No caminho desse percurso relacional, atividades de pesquisa podem ser incorporadas às situações-problema, demandando mais tempo e complexidade, necessários a esta prática.

Nesse sentido, demanda-se do professor uma dupla competência: investir na concepção de situações que apresentem valores e problemas reais na ótica do estudante, e, também, atuar como mediador, tendo de, por vezes, saber lidar com o imprevisto e guiar seus alunos na resolução do problema.

Uma boa situação-problema necessita compor um sistema fechado e aberto. Fechado, pois convida o estudante a seguir um percurso na questão, composto nas seguintes fases: alteração, em que uma modificação no contexto é apresentada no enunciado e requer sua análise; perturbação, momento em que a alteração é percebida como um problema e quais recursos são mobilizados para o fechamento desta perturbação; e, por fim, regulação, quando a situação equilibra-se mediante a ação anterior (MACEDO, 2005; SILVA, FELICETTI, 2014).

Verificam-se algumas aproximações entre o processo de perturbação, alteração e regulação apresentado, e o processo constante na Figura 2 (p. 49), de Zabala e Arnau (2010), de análise, seleção e atuação. O processo de perturbação pode ser alinhado com o de análise, uma vez que o enunciado, além de conter o problema, precisa ser analisado. Já o processo de alteração pode ser acompanhado de uma seleção de esquemas e recursos para a resolução do problema. A regulação, por fim, aproxima-se da atuação, quando a atuação estratégica e flexível do estudante equilibra a situação, antes problemática.

Apresentado um olhar sobre as situações-problema, torna-se necessário adentrar em um aspecto norteador para a aula, na qual essas situações ocorrem. Para tanto, no próximo item será exposto outro ponto importante ao desenvolvimento de competências: a definição de objetivos educacionais adequados, com as implicações linguísticas aderentes às competências.

3.1.3.5 Objetivos educacionais

Perrenoud (2013) afirma que conhecer os conteúdos que serão ensinados é o mínimo desejável quando se quer compartilhar o conhecimento com alguém. Ele ressalta que a verdadeira competência pedagógica reside no fato de se relacionar esses conhecimentos a objetivos atrelados a situações de aprendizagem. Tal passo não é necessário em uma abordagem transmissiva tradicional, na qual o texto didático é fonte de conhecimento e é percorrido em lições sucessivas, em momentos de revisão e avaliação. Nesse formato, os objetivos estão implicitamente ligados aos conteúdos.

Essa abordagem começa a ser criticada e modificada a partir da década de 60 do século 20, com a introdução da pedagogia do domínio, posto que os estudos do psicólogo Benjamin Samuel Bloom e seus colaboradores culminaram na Taxonomia de Bloom dos domínios cognitivos (BLOOM *et al.*, 1972; FERRAZ; BELHOT, 2010).

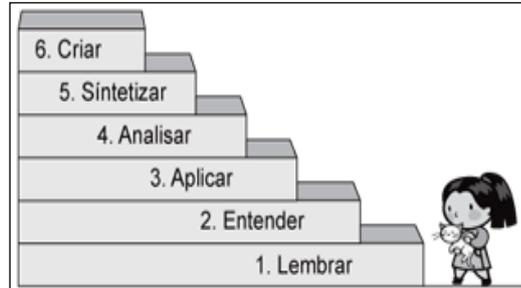
Essa forma de classificação derivou de uma série de pesquisas que resultaram em uma ferramenta capaz de auxiliar os educadores a definir o que eles querem que os estudantes saibam, por meio de uma hierarquia do menos para o mais complexo ou do real para o abstrato. Muitos educadores e instituições fazem uso da taxonomia como forma de definir e planejar objetivos, estratégias e sistemas educacionais e de avaliação. Para Luckesi (2015), uma das grandes contribuições da Taxonomia de Bloom é a realização consciente do planejamento, da execução e da avaliação, ou seja, o professor estabelece as metas mediante o planejamento, executa, analisa e avalia a sua prática e a aprendizagem do aluno de forma crítica. A Taxonomia de Bloom sofreu uma atualização em 2001, e a versão atualizada será apresentada neste item (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A definição clara da estrutura e objetivos instrucionais proporcionados pelas competências, conhecimentos, habilidades e atitudes em cada ação educacional, auxilia na escolha das estratégias de ensino mais apropriadas e na melhor definição dos conteúdos e dos instrumentos de avaliação, transformando essa aprendizagem para ser mais efetiva e duradoura. A Taxonomia de Bloom teve como foco os domínios cognitivos, que possuem relação com o aprender, com o domínio dos conhecimentos. Este envolve a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento intelectual, de habilidades e de atitudes (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Apesar de os demais domínios (afetivo e psicomotor) serem discutidos, o cognitivo é o mais conhecido e utilizado, servindo como ferramenta para os educadores definirem os planejamentos e objetivos educacionais.

A Figura 6 apresenta as categorias propostas pela Taxonomia de Bloom revisada:

Figura 6 – Taxonomia de Bloom revisada



Fonte: FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 427.

É possível verificar que a base da taxonomia é a categoria 1: “Lembrar”. Essa categoria está relacionada aos conteúdos e conhecimentos, com aspectos de memorização, reconhecimento e reprodução destes. Pode-se verificar, também, que se parte da categoria mais simples (lembrar) para a mais complexa (criar), que envolve a criação de soluções, estruturas ou modelos. O Quadro 8 apresenta a estrutura da taxonomia com descrições e alguns verbos que expressam cada uma das categorias.

Quadro 8 – Estrutura do processo cognitivo na Taxonomia de Bloom – revisada

Categoria	Descrição	Verbos
Lembrar	Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo.
Entender	Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.
Aplicar	Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.
Analisar	Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.
Avaliar	Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando.
Criar	Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

Fonte: FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 429.

Trazendo essas categorias para conceitos mais práticos, cada uma possui relação com as dimensões das competências conceitualmente aceitas (conhecimentos, habilidades e atitudes), as quais podem ser vistas nos exemplos a seguir:

- **Lembrar e Entender** têm relação com o **Conhecimento**, isto é, os verbos utilizados terão conexão com os conhecimentos em uma ação de educação;
- **Aplicar** tem relação com a **Competência**, ou seja, os verbos têm ligação com execução ou realização. Competência também é relacionada com *fazer*.
- **Avaliar** tem relação com as **Habilidades** que são usadas como complemento para descrever as competências.

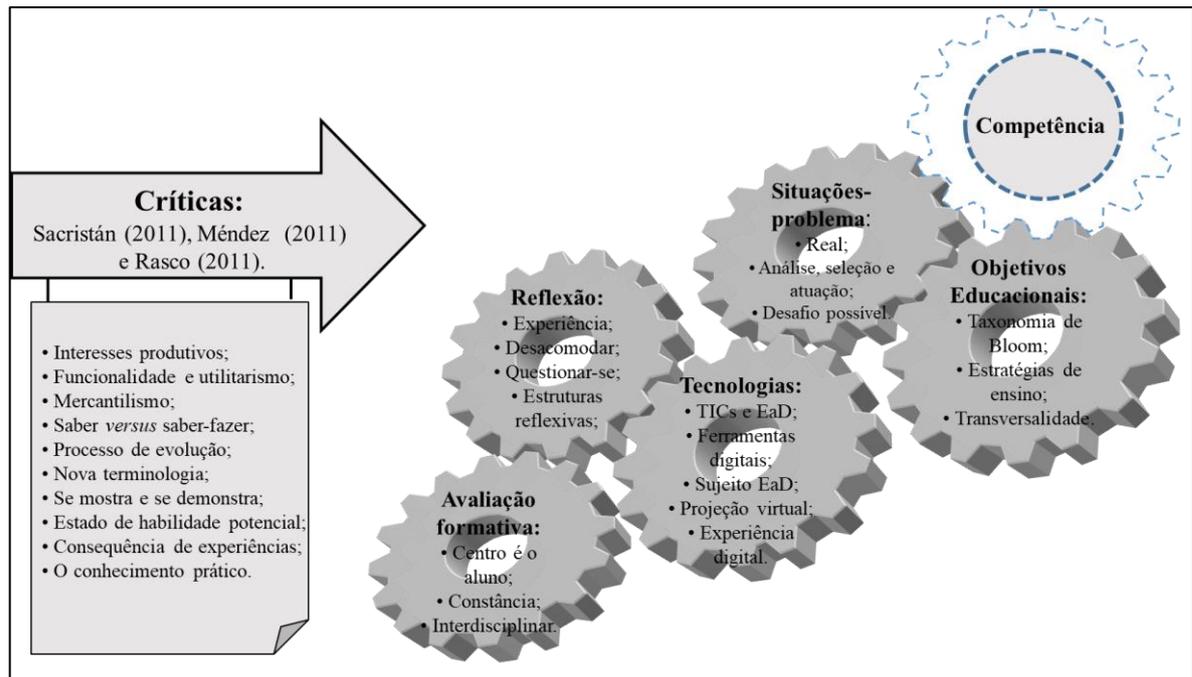
Perrenoud (2013) destaca que a tradução de um programa em objetivos de aprendizagem e estes em situações e atividades de aula realizáveis, não é algo linear, isto é, capaz de estabelecer um objetivo definido, cumprindo-o separadamente. Segundo o autor, os saberes e o saber-fazer de alto nível são desenvolvidos em situações “múltiplas, complexas, cada uma delas dizendo respeito a vários objetivos, por vezes em várias disciplinas” (2000, p. 25). Essas situações a que se refere denotam o caráter interdisciplinar e transversal das ações educacionais para as competências.

Vale trazer o excerto de Perrenoud (2000) sobre as atividades didáticas a serem desenvolvidas em conjunto com os objetivos de aprendizagem e a implicação na formação de professores:

A formação de professores apenas agora começa a torná-los capazes de inventar atividades e sequências didáticas a partir dos objetivos visados. A inventividade didática dos professores é pequena e depende mais da imaginação profissional ou dos recursos oficiais de ensino. Não há nenhuma razão para que cada um reinvente a roda sozinho, ou busque a originalidade pela originalidade. Importa, em contrapartida, que cada professor seja capaz de pensar constantemente por si mesmo, em função de seus alunos do momento, a relação entre o que ele lhes diz para fazer a progressão das aprendizagens. Isso não é evidente. A maioria das organizações humanas funciona de acordo com rotinas amplamente desconectadas de suas razões de ser, e é necessário não apenas competência, mas também energia e, às vezes, coragem para se questionar constantemente por que se faz o que se faz [...] (p. 47).

À guisa da conclusão do item 3.1.3 desta pesquisa, no qual se propôs uma interlocução de autores na tentativa de identificar formas de aprender e ensinar competências, foram encontradas evidências nas falas dos autores com caminhos convergentes para essa modalidade de ensino. De forma a sintetizar essa parte do trabalho, elaborou-se a Figura 7, a seguir.

Figura 7 – O ensino e a aprendizagem de Competências



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

As críticas apresentadas por Sacristán, Méndez e Rasco (2011) entremeiam-se com os apontamentos de Perrenoud (2000) no que se refere aos saberes docentes. A partir dessas críticas, agruparam-se os elementos que propiciam aprendizagem de competências em cinco engrenagens: avaliação formativa, quando o centro do processo educacional se desloca ao estudante, em que as avaliações são constantes e requerem do professor diálogo e trocas com o estudante, preferencialmente trabalhando-se a interdisciplinaridade; a reflexão, nesse aspecto, é fundamental para a avaliação, sendo meio e também fim do processo educacional, pois promove desacomodação de estruturas cognitivas e questionamento sobre as ações; outro importante aspecto é a inserção das novas tecnologias, que está transformando a educação e os papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e ao aluno, assim como a Educação a Distância, que também se relaciona à aprendizagem mediada pela tecnologia, por meio de ferramentas digitais que exigem do estudante atualização e adaptação tecnológica com vistas à virtualidade; outro componente verificado é o uso de situações-problema, que podem ser aplicados tanto no ensino presencial quanto a distância, o que requer do professor sensibilidade para planejar desafios possíveis dentro da realidade do estudante, para que ele coloque em prática seus recursos para a solução desta situação, em um processo de análise, seleção de esquemas e atuação; por fim, todas as engrenagens apresentadas movem (ou são movidas por) objetivos

educacionais, alinhados à nova terminologia das competências, relacionados a uma escala de pensamento expressa por meio da Taxonomia de Bloom, quando as estratégias de ensino e de aprendizagem devem ser planejadas de forma transversal e flexível.

Todas as engrenagens apresentadas na Figura 7 culminam na movimentação de uma engrenagem diferenciada, cujas linhas pontilhadas representam sua conceitualidade e abstração, a qual carrega o círculo da competência, apresentada na Figura 3 (p. 56) no item 3.1.1 desta tese. Ressalva-se que o pesquisador não vislumbrou uma ordem para a movimentação das engrenagens, por exemplo, que o início da movimentação se dá na engrenagem avaliação formativa. A movimentação pode iniciar em qualquer engrenagem, promovendo a movimentação das outras, uma vez que cada modalidade possui pontos de conexão com as demais.

Apresentada uma visão geral sobre as competências desde seu início, das definições conceituais e discussões até o processo de ensino e o de aprendizagem, quando se evidencia o deslocamento do cerne educacional do professor ao estudante, chega-se a um momento de ruptura temporal e à necessidade de compreender as variáveis da sociedade atual e enxergar até onde as competências podem chegar e levar. Para tanto, no próximo item será colocado o conceito do novo profissional competente, aquele que está apto a atuar no século 21.

3.1.4 O novo profissional competente: o sujeito atuante na Era da Informação

Com a linha temporal proposta neste capítulo de abordar a competência a partir da Revolução Industrial, com as rupturas e a reorganização das forças produtivas, perpassando pela definição de competência, compreende-se que esse processo evolutivo, aliado ao paradigma tecnológico, também exercerá efeito sobre o sujeito. Este precisa desenvolver novas competências para atuar em uma nova geração, na qual as informações e tecnologias se destacam, mudando a forma de: produzir, se relacionar, conviver, ensinar e aprender. Esta é a Era da Informação.

Castells (2007) ressalta que o paradigma tecnológico é a transformação da cultura material em uma nova, organizada em torno da tecnologia da informação, composta pelo conjunto de computação, telecomunicações, microeletrônica, optoeletrônica, aplicações, além das relações entre tecnologia e genética. Para esse autor, a revolução tecnológica compara-se à industrial, uma vez que induz a um “padrão de discontinuidades nas bases materiais da economia, sociedade e cultura.” (p. 68).

A revolução tecnológica pode ser caracterizada por um ciclo retroalimentado e cumulativo de inovação e uso de conhecimentos provenientes de informações. O uso das TICs passou por três diferentes estágios: a automação de atividades; as experiências adquiridas com o uso das informações; e, por fim, a reconfiguração dessas aplicações. Nesse contexto, o ciclo de retroalimentação entre a introdução de determinada nova tecnologia, seu uso e desenvolvimento, é mais rápido dentro do paradigma tecnológico (CASTELLS, 2007).

Direcionando o paradigma tecnológico ao mundo do trabalho, cerne da estrutura social atual, cujas mudanças afetam a sociedade, o trabalho e as relações de produção geram resultados que se aproximam da teoria do pós-industrialismo. Segundo essa teoria, três esferas (social, política e cultural) passariam por mudanças em razão dos seguintes fatores:

1. A fonte de produtividade e crescimento reside na geração de conhecimentos, estendidos a todas as esferas da atividade econômica, mediante o processamento da informação.
2. A atividade econômica mudaria de produção de bens para prestação de serviços. O fim do emprego rural seria seguido pelo declínio irreversível do emprego industrial em benefício do emprego no setor de serviços, que em última análise, constituiria a maioria esmagadora das ofertas de emprego. Quanto mais avançada a economia, mais seu mercado de trabalho e sua produção seriam concentrados em serviços.
3. A nova economia aumentaria a importância das profissões com grande conteúdo de informação e conhecimentos em suas atividades. As profissões administrativas, especializadas e técnicas cresceriam mais rápido que qualquer outra e constituiriam o cerne da nova estrutura social (CASTELLS, 2007, p. 267).

Verifica-se, no excerto, a influência que a tecnologia geraria sobre o trabalho, deslocando o foco produtivo da atividade rural e industrial para a tecnológica, atrelada ao setor de serviços, enfatizando profissões administrativas nesta nova estrutura social. Esse fenômeno pode ajudar a compreender o fato de o setor de serviços representar 74,6% do Produto Interno Brasileiro – PIB – no 4º trimestre de 2018, segundo dados apurados pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae (SEBRAE, 2019). Pode-se ainda trazer o debate sobre a desindustrialização brasileira em estudo realizado por Oreiro e Feijó (2010), os quais utilizam autores economistas, de diferentes correntes teóricas, para comprovar a perda da importância relativa da indústria brasileira sobre o PIB nos últimos 15 anos.

Um aspecto importante na teoria pós-industrialista é o papel das profissões nesta nova estrutura econômica. No momento em que se adentra na sociedade informacional, observa-se a crescente importância de cargos, como administradores, técnicos e profissionais especializados. Verifica-se uma ordem inversamente proporcional, com o decréscimo das atividades técnicas e

operacionais *versus* o incremento do número de funcionários administrativos e de vendas (CASTELLS, 2007).

Por meio de um estudo experimental, que cruzou dados estatísticos de fontes governamentais, Castells (2007) analisa a estrutura de mercado de trabalho nos Estados Unidos e constata aderências às premissas da sociedade informacional, quais sejam:

1. o emprego rural está sendo eliminado pouco a pouco;
2. o emprego industrial continuará a declinar, embora em ritmo mais lento, sendo reduzido aos elementos principais da categoria de artífices e trabalhadores do setor de engenharia. A maior parte do impacto da produção industrial sobre o emprego será transferida aos serviços voltados para a indústria;
3. os serviços relacionados à produção, bem como à saúde e educação lideram o crescimento do emprego em termos percentuais, também se tornando cada vez mais importantes em termos de números absolutos;
4. os empregos dos setores varejista e de serviços continuam a engrossar as fileiras de atividades de baixa qualificação na nova economia (p. 288).

Dentro da discussão sobre a nova economia, com o declínio dos empregos rurais, industriais e o conseqüente aumento dos empregos relacionados a serviços, convém abordar a evolução da oferta de emprego, a qual sempre esteve historicamente atrelada ao aumento da produtividade do trabalho humano. Na medida em que as inovações tecnológicas permitiram o aumento da produção com maior qualidade e menos esforço, o trabalho e a produção mudariam da forma direta para a indireta, isto é “do cultivo, extração e fabricação para o consumo de serviços e trabalho administrativo de uma estreita gama de atividades econômicas para um universo profissional cada vez mais diverso.” (CASTELLS, 2007, p. 293). Esses aspectos corroboram a percepção do autor quanto à oferta de vagas nos países do G7⁷ a respeito da redução de empregos rurais; o declínio do emprego industrial tradicional; o aumento dos serviços relacionados à produção e serviços sociais; a diversificação do setor de serviços; e a elevação do emprego para administradores e profissionais especializados.

Em um estudo publicado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap –, Arbix *et al.* (2017) também apontam o declínio da atividade industrial entre países emergentes (como o Brasil), porém salientando que este processo igualmente se manifesta nos países desenvolvidos. Os autores ainda destacam que explicações duais sobre a migração das indústrias de manufatura a países asiáticos e o aumento da oferta de serviços, não explicam totalmente o declínio industrial. Eles colocam que o potencial das tecnologias digitais é uma

⁷ Grupo de países composto por Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Japão, França, Reino Unido e Itália (CASTELLS, 2007).

variável a ser considerada neste processo de desindustrialização, revelando vazios de manufatura nos países desenvolvidos, assim como o surgimento de novas cadeias produtivas em países que souberam balancear a tecnologia com a produção industrial, como a China.

Dado esse contexto de mudanças na cadeia produtiva global, “[...] os países mais desenvolvidos foram levados a aumentar o peso específico dos processos de inovação, tanto para o enfrentamento da crise quanto para manutenção do bem-estar social” (ARBIX *et al.*, 2017, p. 31).

Na mesma publicação do Cebrap, Arbix *et al.* (2017) estudam as diferentes características de programas de políticas industriais de economias avançadas, como nos Estados Unidos, Alemanha e China. O Quadro 9 apresenta as características em comum destes programas:

Quadro 9 – Indústria do Futuro: o que há de comum nos programas dos Estados Unidos, Alemanha e China

Características	
1.	Trabalham com foco, prioridades e alto volume de recursos.
2.	Pavimentam o caminho para indústrias emergentes .
3.	Aumentam o diálogo e a colaboração público-privada.
4.	Criam novos fundos de <i>venture capital</i> e de apoio a <i>startups</i> de tecnologia .
5.	Promovem internacionalização de empresas e instituições de CT&I ⁸ .
6.	Estabelecem marco regulatório mais amigável à inovação .
7.	Utilizam intensamente sistemas de compras públicas.
8.	Apoiam projetos de alto impacto econômico, tecnológico e social .
9.	Tornam mais eficiente e transparente os sistemas de governança.
10.	Buscam produção mais limpa e sustentável .

Fonte: ARBIX *et al.*, 2017, p. 43, grifo nosso.

Verifica-se, no Quadro 9 apresentado, as características das políticas industriais que estes países possuem em comum, como um ambiente propício a novas indústrias, que dialogam com diferentes esferas sociais e que possuem forte viés tecnológico atrelado à inovação, cujos impactos sociais e ambientais são considerados dentro de uma nova estrutura tecnológico/informacional em âmbito global.

Dado o fenômeno do paradigma tecnológico quanto às relações econômicas, é possível refletir sobre o perfil do profissional que transita por entre as tecnologias e as informações, na forma de um administrador ou profissional especializado, assim como o papel que a educação exerce no processo de formação deste profissional. Com a era informacional consolidada em

⁸ Ciência, Tecnologia & Inovação.

uma sociedade globalizada, volta-se o olhar para a rediscussão do discurso e da prática da educação,

[...] enfatizando a importância de equipar indivíduos desde cedo e por toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que necessitam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia. Com essa interconectividade cada vez maior, por exemplo, por meio de TIC e também redes sociais, as oportunidades para respostas de colaboração, cooperação, aprendizagem compartilhada e coletivas têm aumentado (UNESCO, 2015, p. 80).

Verifica-se, no excerto apresentado, a influência da globalização e do paradigma tecnológico na medida em que aborda interconectividade, tecnologias da informação e comunicação e redes sociais, além de ações como colaboração, cooperação e compartilhamento, em uma perspectiva coletiva. Nesse sentido, a Educação para a Cidadania Global – ECG – é a proposta da Unesco para, além do desenvolvimento de conhecimento e habilidades, fomentar valores, *soft skills* e atitudes nos estudantes.

Santos e Morosini (2019) afirmam que diversas correntes educacionais apontam a universidade como a instituição responsável pela formação do cidadão global, por meio do desenvolvimento de uma *competência global*. O desenvolvimento dessa competência resultaria de cinco exigências aos egressos da Educação Superior: “competência profissional, flexibilidade funcional, inovação e gestão do conhecimento, mobilização de recursos humanos e orientação internacional” (SANTOS; MOROSINI, 2019, p. 3).

A ECG tem como objetivo o engajamento dos estudantes para enfrentar problemas globais, na perspectiva local e global, fator destacado pela interconexão das informações, dos países e das rápidas mudanças que a sociedade enfrenta (UNESCO, 2015; SANTOS; MOROSINI, 2019).

É importante salientar que as autoras fazem também a relação entre a globalização e a era do conhecimento, em que a lógica da educação como ferramenta para atuação no ambiente global sujeita-se igualmente aos valores de mercado, colocando-se como subordinada, de certa forma, a ela (SANTOS; MOROSINI, 2019).

Os elementos comuns que constituem a ECG são compostos pelas seguintes competências apresentadas no Quadro 10:

Quadro 10 – Competências comuns à Educação para a Cidadania Global (ECG)

Competências/Recursos/Capacidades/Habilidades
1. Uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e também o potencial para a construção de uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais , religiosas, éticas ou outras (como o sentimento de pertencer a uma humanidade comum e o respeito pela diversidade);
2. Um profundo conhecimento de questões globais e valores universais , como justiça, igualdade, dignidade e respeito (como entendimento do processo de globalização , interdependência/interconectividade e dos desafios globais que não podem ser abordados adequada ou unicamente por Estados-nação, tendo sustentabilidade” como o principal conceito do futuro);
3. Habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa , incluindo a adoção de uma abordagem de múltiplas perspectivas , que reconheça diferentes dimensões, perspectivas e ângulos de questões (como habilidades de raciocínio e de resoluções de problemas , apoiadas por uma abordagem de múltiplas perspectivas);
4. Habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais , como empatia e resolução de conflitos , e habilidades de comunicação e aptidões para networking e para a interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (como empatia global e sentimento de solidariedade);
5. Capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável , a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo (como sentimento de compromisso e habilidades de tomadas de decisão).

Fonte: UNESCO, 2015, p. 17, grifo nosso.

Por meio das palavras grifadas no Quadro 10 verificam-se competências, ou dimensões, vistas no item 3.1.1 desta pesquisa, como atitudes, conhecimentos, habilidades e capacidades. A atitude, em aspectos comportamentais, no sentido da ECG, toma aqui um sentido de coletividade, quando o respeito à pluralidade e às diferenças ganha destaque; o conhecimento, componente da competência advém da acumulação e abertura do sujeito ao mundo local e global, de forma a conhecer sua realidade, hoje mediada pelas tecnologias; as habilidades direcionam-se a outro enfoque, o de múltiplas perspectivas, as quais aderem às noções de empatia, com foco nas habilidades sociais; e, por fim, as capacidades comportamentais, nas quais a ideia de competição é substituída pela de colaboração, na tentativa de solucionar problemas, aliadas ao sentimento de pertencimento da decisão, no que diz respeito ao impacto das ações na sociedade.

Ao apresentar as características do sujeito que deve ser formado em uma perspectiva de ECG, sugerindo a universidade como instituição para a formação deste profissional, pode-se trazer à discussão a pesquisa qualitativa de Santos e Morosini (2019). Mediante questionários e grupos focais com 80 professores da Educação Superior, a pesquisa teve por objetivo analisar as concepções destes sujeitos sobre os princípios da ECG e da internacionalização desse grau de ensino. Deste estudo emergiram algumas inquietações dos docentes, no sentido de formar o estudante para a ECG:

- Como promover uma abordagem humanizada, sendo necessário também perseguir métricas de qualidade;
- Ensino para realizar provas? Como essas reproduzem as ações práticas para um cidadão globalmente responsável?
- Necessidade de formação continuada da IES, uma vez que grande parte dos professores é profissional em suas áreas de conhecimento, e podem não possuir formação pedagógica para sala de aula;
- Falta de diálogo para uma educação integral para a formação de valores globais (SANTOS; MOROSINI, 2019).

Diante das demandas complexas que a era informacional tem acarretado à sociedade em diversos sentidos (econômicos, sociais e ambientais), com a transformação da indústria produtiva voltada à inovação e CT&I, a pertinência da ECG como pressuposto para a formação do profissional que atuará nesse contexto pode ser vislumbrada. As características deste profissional juntam-se ao chamado profissional flexível, isto é, aquele profissional capaz de adaptar-se e de se integrar na sociedade do conhecimento (ANECA, 2008; SANTOS; MOROSINI, 2019).

O conceito do profissional flexível (Reflex) advém de um estudo realizado com mais de 40.000 graduados em países da União Europeia, onde foram mapeadas as principais competências profissionais para ingressar na sociedade do conhecimento, o papel das universidades no desenvolvimento dessas competências e o grau de encontro às expectativas dos egressos em relação ao trabalho (ANECA, 2008).

As competências mapeadas pelo referido estudo estão listadas no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Competências do Profissional Flexível (Reflex)

Competências
• Domínio da sua área ou disciplina;
• Conhecimentos de outras áreas ou disciplinas;
• Pensamento analítico ;
• Capacidade de adquirir novos conhecimentos com rapidez;
• Capacidade de negociar de forma eficaz;
• Capacidade para render sob pressão ;
• Capacidade para detectar novas oportunidades ;
• Capacidade para coordenar atividades;
• Capacidade para usar o tempo de forma efetiva;
• Capacidade para trabalhar em equipe ;
• Capacidade para mobilizar as capacidades dos outros;
• Capacidade para se fazer entender ;
• Capacidade para fazer valer sua autoridade ;

• Capacidade para usar ferramentas de informática ;
• Capacidade para encontrar novas idéias e soluções;
• Predisposição para questionar idéias próprias ou de outrem;
• Capacidade para apresentar em público produtos, idéias ou informes;
• Capacidade para redigir informes ou documentos;
• Capacidade para escrever e falar idiomas estrangeiros .

Fonte: ANECA, 2008, p. 42, tradução livre, grifo nosso.

A partir das palavras grifadas no Quadro 11, pode-se conjecturar que as competências do profissional flexível estão relacionadas a: aspectos cognitivos, que dizem respeito ao domínio de conhecimentos e pensamento; habilidades comportamentais, referentes a questões de negociação, atuação em ambientes sob pressão, liderança, negociação, gestão de tempo; e habilidades de comunicação, que se referem à comunicação oral e escrita, no idioma nativo ou estrangeiro.

Além do estudo Reflex, o qual tem relação direta com a era informacional presente, apresenta-se um estudo da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE – sobre as competências para enfrentar os desafios do século 21. Essa organização elaborou uma “bússola”, de forma a orientar os estudantes a desenvolver competências transformadoras para contribuir ao mundo atual e a um futuro melhor. Tal transformação significa criar valor por meio da inovação, com a criação de novas ideias e oportunidades profissionais, técnicas e estratégias para a solução de problemas novos e antigos (OECD, 2019). A Figura 8 apresenta a imagem da bússola e os caminhos para os quais aponta.

Figura 8 – A bússola da aprendizagem da OCDE 2030



Fonte: OECD, 2019, p. 3.

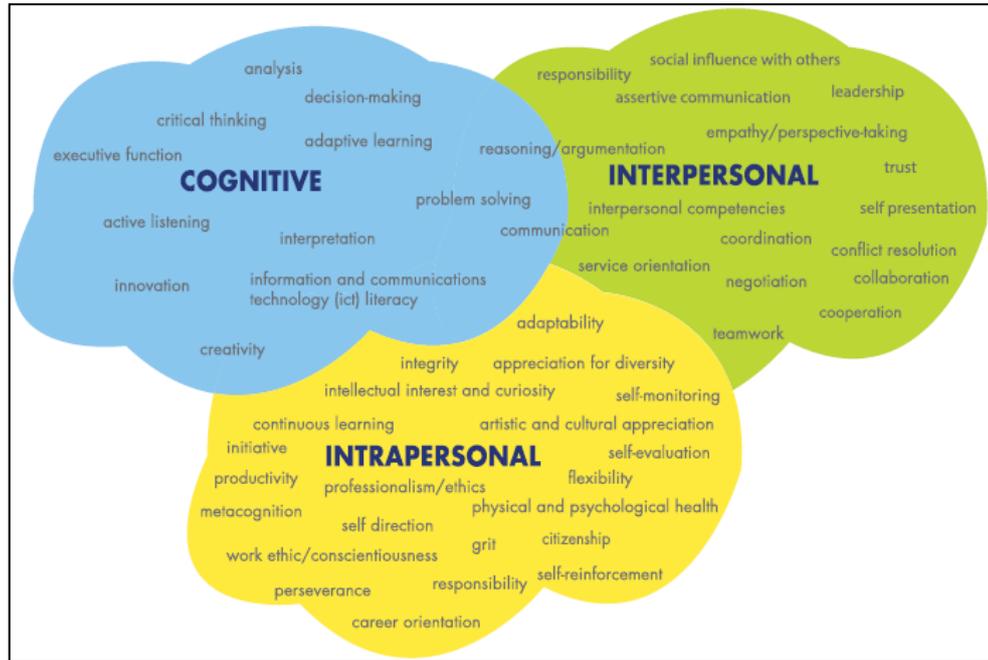
Ao centro da bússola apresentada na Figura 8, pode-se visualizar as competências transformadoras, quando atitudes, conhecimentos, valores e habilidades formam a “rosa dos ventos”. Os sujeitos que buscam esse direcionamento são representados como os pares, professores, pais, comunidades e estudantes, que se orientam por essa bússola. Há um processo de ação, reflexão e antecipação, no qual as competências transformadoras desdobram-se em: criação de valor, reconciliação de tensões e dilemas e tomada de responsabilidade.

A criação de valor refere-se à inovação, com a criação de novos empregos, negócios e soluções, além de desenvolver novos conhecimentos. Quando estudantes criam novo valor, eles questionam a realidade e pensam “fora da caixa”. A reconciliação de tensões e dilemas significa considerar a diversidade e tolerância com ideias diferentes, de forma a encontrar soluções aos conflitos. Assumir responsabilidade, por fim, relaciona-se à habilidade de refletir e autoavaliar suas ações, sob a ótica da experiência e da educação, levando em conta objetivos pessoais, éticos e sociais (OECD, 2019).

Por fim, apresenta-se um estudo elaborado pelo Serviço Público de Ontário (ONTÁRIO, 2016), o qual também aborda competências necessárias para a inserção no século 21. Segundo esse estudo, as competências cognitivas, ligadas ao raciocínio, análise e resolução de problemas, antes consideradas fatores de sucesso profissional, deram lugar às competências inter e intrapessoais. Empregadores estariam valorizando mais as *soft skills*: por exemplo, trabalho em equipe e liderança, cujas competências de âmbito social seriam fatores mais determinantes para a empregabilidade na vida adulta.

Essa organização mapeou competências de diversas organizações canadenses e internacionais, e verificou que estas se dividem em três grandes domínios, demonstrados na Figura 9.

Figura 9 – Competências do século 21, agrupadas por domínios



Fonte: ONTÁRIO, 2016, p. 54.

Conforme nota-se na Figura 9, os três grandes domínios das competências são: cognitivas, com competências e habilidades relacionadas ao raciocínio, pensamento crítico, tomada de decisão, aprendizagem adaptada, interpretação, resolução de problemas, letramento digital, etc.; interpessoais, ligadas a aspectos sociais, como empatia, negociação, cooperação, trabalho em equipe, colaboração, comunicação assertiva, influência social, etc.; e intrapessoais, referentes à própria pessoa, como integridade, adaptabilidade, flexibilidade, autoavaliação, cidadania, orientação para a carreira, perseverança, ética, produtividade, iniciativa, aprendizagem contínua, etc.

Segundo o Serviço Público de Ontário (ONTÁRIO, 2016), das competências inseridas dentro dos três domínios de competências apresentados, cinco delas destacam-se para atuação no século 21, quais sejam:

- **Pensamento crítico:** essa competência é necessária na era digital, quando os problemas não possuem respostas óbvias e precisam ser identificados e analisados criticamente, demandando testes de hipóteses e soluções criativas em variáveis conflitantes. Ela é essencial para a resolução de problemas e para as tomadas de decisão efetivas, considerando contextos locais e globais.
- **Comunicação:** essa competência não se refere somente à habilidade de se comunicar efetivamente, mas também de ouvir, além de incluir o letramento

digital, com suas diversas formas de expressão em cada canal de comunicação (*blogs*, redes sociais, fóruns, etc.).

- **Colaboração:** esse contexto requer a habilidade de trabalhar em equipes, relacionando-se com ela de forma a promover o ensino e a aprendizagem, usando de empatia no relacionamento com o outro e de inteligência coletiva, tanto em ambientes físicos quanto virtuais.
- **Criatividade e Inovação:** disposta em conjunto, relaciona-se à importância da criatividade para o desenvolvimento social, para competir nos negócios e para gerar desenvolvimento econômico. Há também relação entre resultados acadêmicos, resolução de problemas e a criatividade, aqui vista como a busca por novas ideias, conceitos ou produtos que venham ao encontro de alguma necessidade.

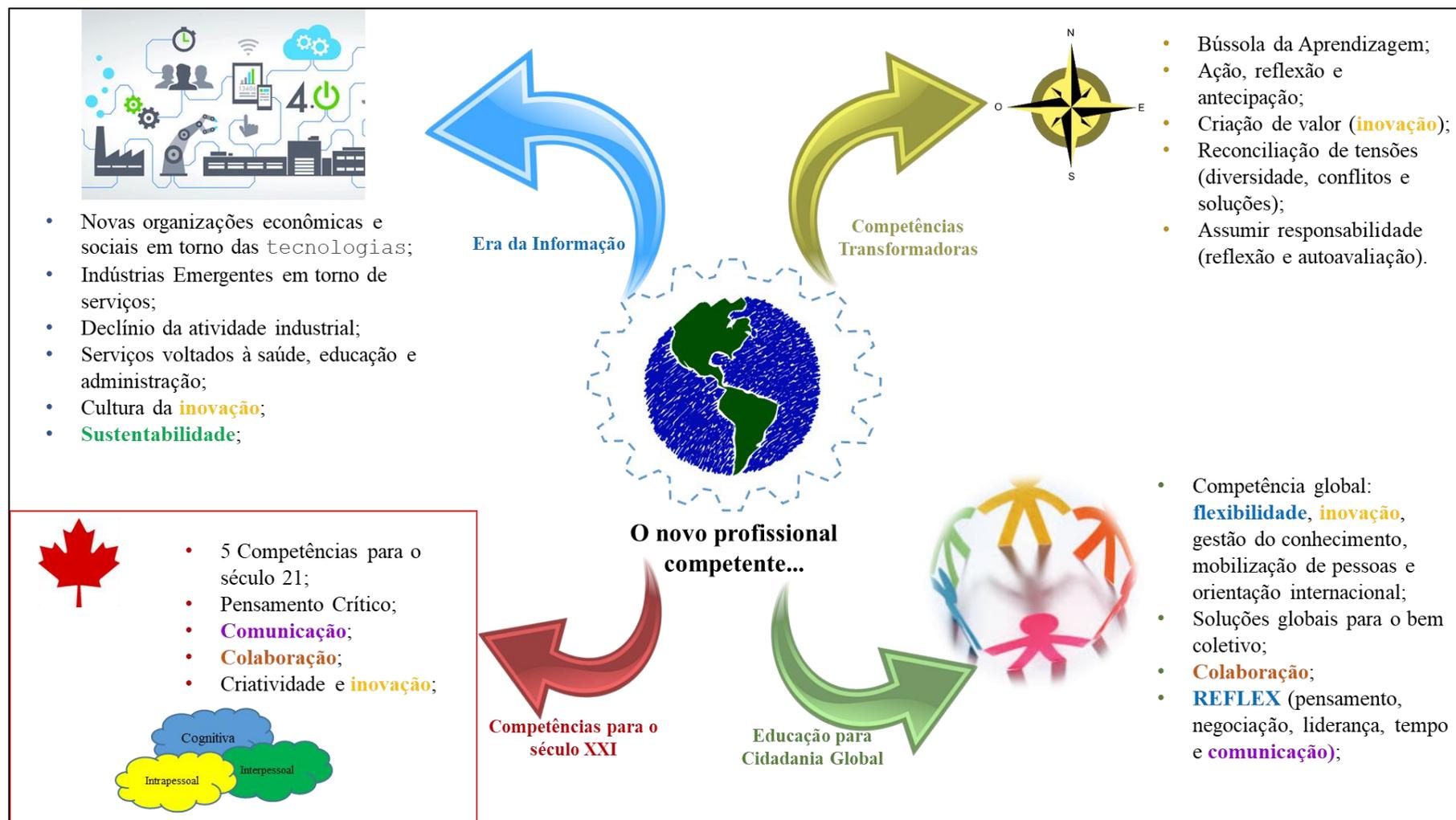
A partir dos autores apresentados neste item, é possível verificar alguns pontos de reflexão e inflexão sobre as relações econômicas, produtivas e sociais, os quais denotam características da Era da Informação, também referida como Indústria 4.0 ou Sociedade do Conhecimento (CASTELLS, 2007; ANECA, 2008; ARBIX *et al.*, 2017; SANTOS, MOROSINI, 2019).

Dentro deste item torna-se claro o deslocamento das forças produtivas da indústria tradicional de manufatura para a de serviços, intervindo na sociedade com as mudanças em termos de oferta de empregos, com o declínio das oportunidades no campo, o incremento da oferta de serviços e a criação de novas indústrias atreladas à tecnologia.

Esse afastamento da indústria tradicional, em movimento mais rápido e amplo, provoca a área da Educação no sentido de discutir seu papel, e pensar no sujeito que deseja formar e quais ferramentas deve ter para enfrentar essa nova era. Competências antes valorizadas para o exercício e inserção profissionais no mercado de trabalho, já não são as mesmas do início do século, posto que já se projetam novas competências para a próxima década.

Dada a amplitude de ideias, conceitos e discussões apresentada nesta parte, opta-se novamente por trazer um mapa mental na Figura 10, ao estilo do exposto na Figura 1 (p. 34) do item 2.2, para melhor identificar as conexões e as conclusões que o pesquisador visualizou a respeito do profissional apto a se inserir (e enfrentar) na Era da Informação, aqui referido como o Novo Profissional Competente.

Figura 10 – O novo profissional competente



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019, com base em CASTELLS (2007), ANECA (2008), ARBIX *et al.* (2017), UNESCO (2015), ONTÁRIO (2016), SANTOS; MOROSINI (2019), OECD (2019).

O novo profissional competente insere-se local e globalmente. Ao centro da Figura 10 ele é apresentado como um planeta dentro da engrenagem conceitual da competência, mostrada na Figura 7 (p. 88) do item 3.1.3.5. A ideia deste profissional, apto a se inserir localmente, advém da Era da Informação, em que a sociedade e suas relações têm sido transformadas em razão das novas tecnologias, deslocando a importância da manufatura tradicional para a indústria de serviços, a qual está atrelada a quesitos como inovação e sustentabilidade.

Ao se propor um profissional competente para atuação em um contexto amplo, a Educação para a Cidadania Global vem como uma proposta relevante no momento em que traça competências globais, partindo da preocupação para o local, rumo a uma orientação coletiva internacional, via colaboração, inovação e gestão do conhecimento. Esse profissional flexível mobiliza diferentes *soft skills*, baseadas nas relações pessoais, como negociação, liderança e comunicação.

Pode-se conjecturar que, dentro da era informacional, em razão de as tecnologias estarem tomando funções anteriormente ocupadas por seres humanos, as atividades que exigem o relacionamento humano acabem ganhando destaque justamente pelo fato de a máquina (ainda) não ter desenvolvido essas habilidades, permeadas de incertezas e contradições, como o discurso e a prática humanos. Nesse sentido, as competências intra e interpessoais aparecem em diferentes estudos, como a negociação, a comunicação considerando a diversidade de culturas, muitas vezes díspares, por meio da mediação humana, não a tecnológica.

Seria oportuno também pressupor que, se estamos em uma nova era, as competências para atuar nela também devem ser renovadas, por meio de uma *transformação* das antigas competências. Nesse sentido, a Figura 10 mostra as *competências transformadoras* da OCDE, as quais funcionam como um ciclo de ação, reflexão e antecipação, em que a criação de valor ocorre entre diferentes atores, inseridos em um ambiente diverso cultural e socialmente, que se autorregula e distensiona, com esses diferentes sujeitos assumindo responsabilidades e refletindo sobre suas ações.

Por fim, há uma “bandeira” na Figura 10 com as cinco competências para o século 21 da província de Ontário, no Canadá. São elas: pensamento crítico, comunicação, colaboração, criatividade e inovação. Essas competências também se comunicam com as inter e intrapessoais, além de parecerem suficientes para o enfrentamento dos desafios deste século, como a pobreza, a desindustrialização, a intolerância, que a própria tecnologia deu voz, a desigualdade e o desemprego.

As competências apresentadas neste item parecem convergir em torno da inovação, da comunicação e da sustentabilidade. De certa forma, como Santos e Morosini (2019) refletiram

que a ECG estaria atrelada aos valores do mercado, as demais competências aqui vistas também dão a mesma impressão. É possível ver, entretanto, certo contrapeso nas competências interpessoais, especialmente quando se fala em colaboração no lugar de competição, na valorização da cultura e do outro, na ênfase não somente ao livre-mercado, mas considerando o bem-estar coletivo e do planeta, não como forças antagônicas, mas que podem conviver e evoluir de forma harmônica.

Considerando os conceitos expostos neste item, o Novo Profissional Competente é aquele que mobiliza componentes interpessoais, que se comunica com diferentes sujeitos, respeita a diversidade de opiniões, atua de forma colaborativa em prol de resultados que não estejam em desacordo com seus valores éticos e que considera o mundo o seu lar. Esse profissional é inovador e gere informações e conhecimento. É flexível em relação a novos desafios que aparecem em seu caminho, lidera, mobilizando as pessoas por meio do seu relacionamento. Ele não se deixa subjugar pela tecnologia ele a domina para o exercício profissional. O Novo Profissional Competente é global.

3.2 Possibilidades de Ensino e de Aprendizagem

Apresentado um panorama sobre as competências, desde as mudanças do trabalho provenientes da Era Industrial, passando pela definição de conceitos às críticas ao construto até as práticas que propiciam o ensino e a aprendizagem de competências, saltando até a Era da Informação, torna-se necessário reconhecer as teorias que possibilitam o ensino e a aprendizagem das competências. O presente item será dedicado a oferecer essa visão.

Como base inicial para exploração sobre essas teorias, faz-se uso de Gauthier *et al.* (2013), os quais promoveram pesquisas no intuito de reconhecer um repertório de conhecimentos próprios do ensino, identificando os elementos envolvidos. Eles buscam as relações no ensino e na aprendizagem em sala de aula a partir de dois pontos de vista: do professor e do estudante, articulando as ideias de didática e pedagogia. As pesquisas em educação, nesse sentido, têm como prática comum o desejo de modificar a prática docente, diferenciando-a do ensino tradicional.

Com a intenção de evidenciar os diferentes modelos pertencentes a tradições de pesquisa e o repertório de conhecimentos neles disponíveis, verificam-se relações entre a área da educação com a da psicologia, da sociologia e da antropologia, com bases teóricas bastante diversas. Tais bases podem ser agrupadas em pesquisas ligadas ao comportamentalismo (*behaviorismo*), construtivismo e à fenomenologia. Verificam-se, entretanto, três paradigmas

educacionais nas pesquisas investigadas no estudo da pedagogia: o enfoque processo-produto; o enfoque cognitivista; e o enfoque interacionista subjetivista (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Para auxiliar na apresentação desses enfoques foi elaborado o Quadro 12, com as suas principais ideias.

Quadro 12 – Os três principais enfoques das pesquisas sobre a pedagogia, conforme Gauthier *et al.* (2013)

Enfoque	Descrição
Processo-Produto	<p>Esse enfoque é antigo em termos de pesquisa de professores e ensino. Consiste na comparação entre os resultados obtidos por alunos em testes de aprendizagem padronizados com as variáveis comportamentais de ensino. Precede o cognitivismo e está estreitamente relacionado ao comportamentalismo.</p> <p>No âmbito desse processo, o estudante é considerado um receptor de informações transmitidas pelo professor. Apresenta uma visão funcional do ensino, na qual o professor é um administrador das aprendizagens e age principalmente na solução de problemas. Partilha também “da representação mecânica dos comportamentos humanos” (p. 149).</p>
Cognitivista	<p>Baseia-se na psicologia positiva, que assume o papel de abordar os meios de organização cognitiva de alunos e professores, com ênfase nos processos de memorização, codificação e recuperação de informações na memória. Relaciona-se previamente aos trabalhos de Piaget e Vygotsky.</p> <p>Tem como postulado que “o ensino e a aprendizagem são atividades de processamento de informação” (p. 153). No campo da educação, tem por finalidade analisar as condições de ensino e de aprendizagem que podem possibilitar provocação, facilitação, aquisição, integração e reutilização dos conhecimentos dos aprendizes.</p> <p>Vai além do enfoque comportamentalista, enfatiza o pensamento cognitivo, possibilita compreender o processo de ensino e o de aprendizagem, proporciona conhecer melhor sobre o controle das estratégias cognitivas, etc.</p> <p>Esse enfoque confere uma visão técnica e instrumental ao processo de ensino, quando o professor assume um papel de interventor nos meios normativo e interpretativo, destacando-se o papel do planejamento das aulas, processos de aprendizagem dos estudantes, motivação, memorização e resolução de problemas.</p>
Interacionista-Subjetivista	<p>Influenciado pela fenomenologia, que é o “estudo do mundo objetal tal como ele se apresenta à consciência do sujeito” (p. 161). De forma ampla, esse enfoque parte do princípio das histórias dos indivíduos, a partir de suas representações e interações com outros, promovendo a construção de significados por meio da interação e reflexão ao mesmo tempo, quando o ensino exerce uma simbólica interação entre os indivíduos e os acontecimentos.</p> <p>Nos aspectos educacionais adota o postulado de que as aulas são um tipo de relação transacional entre professor e alunos, em que a sala de aula é “uma atividade organizada pela cultura e pela interação social” (p. 164). Esse enfoque busca compreender como os sujeitos dão sentido ao mundo e como realizam suas ações cotidianas.</p> <p>A maior contribuição deste enfoque é levar em consideração as complexas relações que ocorrem em sala de aula.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em GAUTHIER *et al.* (2013).

Pérez Gómez (1998) sintetiza as diferentes teorias que buscam explicar o processo de aprendizagem, por considerá-las o centro da prática didática. Ele assinala a atual visão simplista e mecanicista de transferência de saberes, que se constitui em uma visão ilusória sobre o processo educacional. O autor afirma que a didática, enquanto ciência, apoia-se em teorias psicológicas para explicar o processo de ensino e o de aprendizagem.

Nesse aspecto, Pérez Gómez (1998) apresenta, no Quadro 13, os principais enfoques com suas diferentes teorias.

Quadro 13 – Principais enfoques teóricos segundo Pérez Gómez (1998)

Teorias	Descrição
<p>Teorias associacionistas, de condicionamento, behaviorista ou de Estímulo-Resposta</p>	<p>As teorias inseridas neste item compreendem a aprendizagem como um processo mecânico de estímulos e respostas, provocado por fatores extrínsecos. Dividem-se em condicionamento clássico e instrumental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condicionamento clássico: nesta teoria o indivíduo é visto como um produto de contingências, isto é, os objetos, as situações, os acontecimentos resultam em um efeito sobre a pessoa. Sob esse prisma, a educação é vista como um método de organizar as contingências para reforçar e “facilitar a aquisição de esquemas e tipos de condutas desejados” (PÉREZ GÓMEZ, p. 30). Desconsidera o componente individual subjetivo, transformando o indivíduo em um ser que somente responde a estímulos, reforçando o aspecto mecanicista dessa teoria. • Condicionamento instrumental: essa teoria traz o condicionamento operante apresentado pelo pesquisador e psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner, no qual o processo de aprendizagem é também de estímulos, via respostas e recompensas, considerado um esquema demasiado simplista.
<p>Teorias mediacionais</p>	<p>Este grupo teórico encara a aprendizagem como um processo de conhecimento e de relações, considerando variáveis subjetivas, com a mediação de fatores internos individuais. As principais correntes dividem-se em cognitivas e de processamento da informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorias Cognitivas: no espectro deste item aponta-se a teoria de campo, que considera o mundo psicológico no qual a pessoa está inserida e suas relações no processo de aprendizagem. Mostra-se a motivação, que resulta de fatores intrínsecos e proporciona o desenvolvimento das capacidades intelectuais do indivíduo. <p>Outro ramo importante é a psicologia cognitiva, que vai além do campo da teoria anterior, pois propõe-se a estudar e conhecer sua gênese, isto é, a instância mediadora que promove as construções das estruturas de aprendizagem. Pérez Gómez (1998) afirma que “as estruturas iniciais condicionam a aprendizagem. A aprendizagem provoca a modificação e transformação das estruturas que, ao mesmo tempo, [...] permitem a realização de novas aprendizagens de maior riqueza e complexidade.” (p. 35).</p> <p>No bojo das teorias cognitivas inclui-se Jean Piaget, com as ações sensorio-motoras e operações mentais, os processos cognitivos, as percepções em um processo dialético de “maturação, experiência física, interação social e equilíbrio.” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 36).</p> <p>Ainda no âmbito das teorias cognitivas, inclui-se a aprendizagem significativa de David Ausubel, que se relaciona com “a vinculação substancial de novas ideias e conceitos com a bagagem cognitiva do indivíduo” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 38). Por fim, tem-se a escola soviética, com seus autores, que compreendem a aprendizagem como um fenômeno resultante da dialética entre comunicação e desenvolvimento, considerando o grau de complexidade das estruturas cerebrais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoria do Processamento da Informação: neste modelo considera-se a importância das estruturas internas individuais mediatizadoras de respostas. Dentro desse modelo abarcam-se diversos tipos de aprendizagens, incluindo algumas teorias cognitivas, como estímulo e resposta. <p>Outro modelo incluído neste item considera o indivíduo como um ser processador de informações, que atua em um complexo sistema de recepção, transformação, acumulação, recuperação e utilização de informações.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Pérez Gómez (1998).

Nos Quadros 12 e 13 verificam-se teorias que podem englobar o processo de ensino e o de aprendizagem de competências. O primeiro enfoque, baseado no comportamentalismo,

assim como as Teorias associacionistas, de condicionamento, *behaviorista* ou de estímulo-resposta, apresentam o oposto que o ensino de competências propõe, que é articular recursos mentais e subjetivos em prol de resolução de problemas, pois compreendem o ensino de forma transmissiva, em que o estudante é receptor de informações. O segundo e o terceiro enfoques e as teorias mediacionais, por sua vez, apresentam ligação às competências, uma vez que a preocupação com os aspectos cognitivos, relacionados à memorização, estruturação cognitiva, resolução de problemas, planejamento de classe e interações em classe, são evidências teóricas que se comunicam com as práticas para o ensino de competências, vistas no item 3.1.3 desta tese.

Gomes (2002) dedica-se ao estudo da construção mediada do conhecimento, a partir da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural – MCE – e da Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM –, de Reuven Feuerstein (1980), que, dentre diversos estudos, sugere que a criança se constitui sujeito agente de aprendizagem via mediação, além da aprendizagem direta. Para tanto, torna-se necessário um mediador humano ativo, que constitui um “agenciamento cooperativo do aprender”. A partir dos pressupostos teóricos de Gomes (2002), verificam-se dois modelos nos quais a teoria de Feuerstein (1980) se embasa quanto aos enfoques cognitivista e subjetivo-interacionista apresentados por Gauthier *et al.* (2013) e Pérez Gomes (1998). São eles: o construtivismo e o interacionismo histórico-social.

Parte-se dos contornos teóricos provenientes da psicologia positiva, uma vez que os achados desta área auxiliam a explicar o ensino e a aprendizagem, entremeando-se com o campo da educação, favorecendo a compreensão do processo cognitivo e a elaboração de melhores intervenções na educação. Gomes (2002) opta por apresentar duas correntes dentro da psicologia cognitiva: o modelo associacionista e o modelo organicista. Segundo o autor, o

[...] modelo associacionista explica o ser humano e a realidade do mundo de modo a reduzir as variáveis, analisar estados estáticos e pontuar alterações quantitativas. Já o modelo organicista visa analisar uma estrutura global interna que não pode ser explicada apenas pela redução às partes fundamentais e concebe os estados em movimento, em constante mudança o tempo todo. Em suma, a concepção de aprendizagem do modelo associacionista organiza-se na associação de elementos básicos, enquanto o modelo organicista fundamenta seu princípio de aprendizagem na reestruturação dos esquemas de conhecimento da estrutura cognitiva (p. 37).

Com base nos autores mencionados, desdobra-se, nesse capítulo, uma visão panorâmica acerca das teorias que embasam o processo de ensino e o de aprendizagem de competências, com suas conexões com as formas de ensino vistas no item 3.1.3.1 até o 3.1.3.5. Essa visão será

centrada no construtivismo de Piaget, na abordagem histórico-social de Vygotsky, nas múltiplas inteligências de Gardner e na Aprendizagem Significativa de Ausubel.

3.2.1 Epistemologia Genética: A Psicogênese dos Conhecimentos

Dentro do modelo organicista destacam-se as pesquisas de Jean Piaget, psicólogo e pesquisador, que, por meio de sua Epistemologia Genética, explicou como os conhecimentos são “construídos” pelo indivíduo, em processos dialéticos sob as constâncias do tempo, espaço, objeto, probabilidade e proporção, chamado de “Psicogênese dos Conhecimentos”. O construtivismo considera que os estímulos provenientes do ambiente são assimilados de acordo com o estágio da estrutura cognitiva do sujeito. Suas pesquisas exercem forte influência no terreno da cognição e da educação (GOMES, 2002).

Piaget nasceu em 1869 e faleceu aos 84 anos, deixando como legado sua obra sobre a gênese e o desenvolvimento do conhecimento. Seus estudos sobre Psicologia Genética fundaram a Epistemologia Genética, que teve como objetivo responder ao problema da criação dos conhecimentos na estrutura cognitiva (BECKER, 2017).

Com o intuito de conhecer o processo de desenvolvimento cognitivo inicial, supera a visão *behaviorista*, que desconsidera os fatores endógenos individuais, mostrando-se como caminho na compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo humano (PIAGET, 2007).

São diversos os fatores que influem sobre o processo anteriormente informado, como o sujeito, o ambiente, o objeto, mas, sobretudo, destacam-se as relações entre o sujeito e objeto no desenvolvimento da cognição, que é analisado pelo autor anteriormente citado desde a infância até aproximadamente os 12 anos de idade. Becker (2017) explica que a ação do sujeito é fundamental para esse processo de consciência.

A concepção epistemológica de Piaget, assim como a de Paulo Freire, segundo Becker (2017), tem base construtivista, uma vez que o conhecimento resultaria das construções feitas pelo sujeito em complexidade progressiva, mediante a interação com o mundo, a sociedade e a cultura.

A Psicogênese dos Conhecimentos é apresentada por meio de estágios, os quais se caracterizam por uma construção contínua de desenvolvimento, em um movimento de assimilação e acomodação nas estruturas mentais, subdivididos em níveis, que são: os níveis sensoriomotores; o primeiro nível do pensamento pré-operatório; o segundo nível pré-operatório; o primeiro nível do estágio das “operações concretas”; o segundo nível das “operações concretas”; e as operações formais (PIAGET, 2007).

Os *níveis sensoriomotores* abrangem a primeira infância, até aproximadamente os 24 meses, quando a noção do corpo do bebê como o centro de tudo é o principal aspecto, a despeito da consideração de sua própria existência, sem o processo de subjetivação, em relações narcísicas primitivas e inconscientes. Nesta fase, nota-se o desenvolvimento motor e de prováveis relações com objetos, com possíveis relações espaço-temporais e de desenvolvimento cognitivo. Aí também a inteligência da criança é constituída, primeiro pela ação, antes da imagem e da palavra (PIAGET, 2007; GOMES, 2002).

O primeiro nível do pensamento *pré-operatório* da evolução cognitiva caracteriza-se pela possibilidade de diferenciar sujeitos e objetos, posto que há um processo de tomada de consciência, aquisição de esquemas de linguagem, inferências, relações espaciais básicas e o início da compreensão de relações de causalidade.

O segundo nível *pré-operatório*, segundo Piaget (2007), é visto em crianças de 5 a 6 anos. Esse nível é representado por um processo de descentração do indivíduo, em que há uma reconstrução das estruturas, antes egocentristas, para novas estruturas, quando há uma relação entre as ações que seu corpo exerce sobre os objetos.

O primeiro nível do estágio das *operações concretas* ocorre na idade de 7 a 8 anos, e nota-se o raciocínio a partir das grandezas matemáticas, da manipulação de objetos e no estabelecimento de uma linha de pensamento lógico.

Já o segundo nível do estágio das *operações concretas* é visto na idade de 9 a 10 anos, no qual se verifica a consolidação das operações espaciais, a interligação entre objetos e as relações mais profundas de causalidades nas relações matemático-espaciais.

Por fim, as *operações concretas*, quando as estruturas cognitivas formais começam a se consolidar por volta dos 11 a 12 anos de idade, e o sujeito pode estabelecer relações sobre hipóteses e abstrações, não mais sobre objetos físicos, demonstrando a evolução das estruturas anteriormente estabelecidas. Há possibilidade de, também, combinar conhecimentos além das operações concretas e de estabelecer relações mais complexas de causalidade entre os diversos fatores físicos exógenos, com relações lógico-matemáticas (PIAGET, 2007).

Quanto ao processo de psicogênese dos conhecimentos, no qual é destacada a idade de 12 anos para a sua consolidação, Becker (2017) afirma, em suas pesquisas, que “Piaget e Freire são, implícita ou explicitamente, claros: qualquer nova aprendizagem deve partir da capacidade cognitiva do sujeito, na ocasião do ensino, para que ele possa, progressivamente, assumir o próprio processo e levá-lo adiante.” (p. 26). Pode-se arguir, a partir deste excerto, que o processo contínuo do desenvolvimento não abandona os estágios anteriores; pelo contrário, sempre os utiliza como base para novas aquisições e desenvolvimentos, aderindo a aspectos

como Reflexão e Situações-Problema, vistos nos itens 3.1.3.2 e 3.1.3.4 desta tese. Esse desenvolvimento contínuo apresentado justifica, de certa forma, a inclusão da epistemologia genética como uma possibilidade teórico/epistemológica para o ensino de competências a sujeitos adultos.

Segundo Gomes (2002), Piaget definiu dois conceitos elementares dentro de sua teoria, o de assimilação e o de acomodação. O primeiro diz quanto a forma com que o organismo assimila a realidade ao seu redor, conforme a capacidade de sua estrutura. O segundo conceito, de acomodação, diz respeito ao processo de acomodação da estrutura cognitiva, que é modificada por objetos da realidade. Esse processo se dá de forma dialética e contínua, com assimilações e acomodações, quando primeiramente se “filtram” e interpretam os estímulos, posto que, posteriormente, a estrutura cognitiva do indivíduo é modificada pela interação com os objetos.

Essa dialética apresenta um processo de desequilíbrio, pois, por meio

[...] de desequilíbrios com o ambiente, o organismo entra em conflito, o que acarreta uma necessidade de readaptação. Essa necessidade de readaptação promove novas acomodações da estrutura interna frente ao mundo, o que enriquece, tornando-a cada vez mais adaptada. A capacidade da estrutura de se acomodar, conforme a necessidade provocada por conflitos cognitivos, [...], de modo que podemos dizer que a estrutura cognitiva assimila o mundo de acordo com suas habilidades e que, quando surge um conflito, ela busca acomodar-se frente ao mundo, em um processo de auto-regulação (GOMES, 2002, p. 42).

Verifica-se, no excerto de Gomes (2002), outra conexão por analogia com as situações-problema apresentadas no item 3.1.3.4, que provocam alterações e conflitos com a realidade, sendo necessária a mobilização das habilidades e de outros recursos individuais para a sua resolução ou acomodação da situação.

Gomes (2002) afirma que Piaget recrimina as práticas educacionais que se baseiam exclusivamente na transmissão de conteúdos, uma vez que ignoram o processo de assimilação de novas informações que compõem a construção do conhecimento. O construtivismo, nesse aspecto, apresenta-se como um método ativo de ensino, no qual o indivíduo pode manipular ativamente os objetos de aprendizagem em um processo de experimentação e vivência.

3.2.2 A abordagem histórico-social de Vygotsky

Outra teoria, dentro do enfoque cognitivista, é a abordagem de Vygotsky, que se baseia na ideia central de que o ser humano se desenvolve por meio do plano social e material da

realidade, em que essa é assimilada pelo organismo via interação social e por instrumentos da cultura (GOMES, 2002).

A relação entre o aprendizado e o desenvolvimento de crianças na idade escolar são essenciais para a análise psicológica do ensino. Três grandes posições teóricas concebem essa relação, e estão elencadas a seguir:

- Os processos de desenvolvimento da criança independem do aprendizado: essa corrente compreende que o aprendizado não está relacionado ao desenvolvimento da criança. Avalia-se que processos como dedução, compreensão, noções de mundo, interpretação causal, formas lógicas de pensamento e lógica abstrata, ocorrem por si próprios. Aponta-se, em alguns clássicos da literatura psicológica, que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado, enquanto a corrente baseia-se na premissa de que o desenvolvimento sempre se adianta do aprendizado.
- Aprendizado é desenvolvimento: a segunda corrente compreende o domínio de reflexos condicionados, sendo os dois processos de aprendizado e desenvolvimento misturados e indissociáveis. Essa corrente pode ser conectada com as teorias de Piaget, em que há elaboração e substituição de respostas inatas. Essas respostas passam por um processo de acumulação e substituição.
- Combinação entre aprendizagem e desenvolvimento: a terceira corrente, por sua vez, busca superar os extremos das correntes anteriores, tendo como exemplo a teoria de Kofka (1941 *apud* VYGOSTKY, 2007), na qual os dois processos influenciam um ao outro. Nesse aspecto, as teorias envolvidas nessa corrente discutem sobre as relações entre domínios de capacidades. Enquanto algumas compreendem que o desenvolvimento de uma capacidade melhora as demais, outras teorias não visualizam essa relação (VYGOTSKY, 2007).

Uma contribuição importante de Vygotsky (2007) à área da educação é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse conceito, afirma-se que a aprendizagem da criança inicia antes da escola, combinando, de certa forma, com o seu desenvolvimento. Para explicar essa teoria, utiliza-se o nível de desenvolvimento real, que é o já estabelecido pela criança em termos de funções mentais, em ciclos de desenvolvimento completados. Significa que crianças podem resolver problemas de acordo com sua idade ou com o desenvolvimento esperado para a sua idade, sem auxílio do professor (VYGOTSKY, 2007).

A variação da capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental pode variar, evidenciando que elas não teriam a mesma idade mental. Essas diferenças no aprendizado da criança demonstram a zona de desenvolvimento proximal, que é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 112).

A teoria reforça que aquilo que uma criança pode fazer hoje, mediada por professor ou colegas, ela poderá ser capaz de fazer sozinha amanhã. Destaca-se, também, o contexto no qual o pensamento de Vygotsky estava inserido – a Revolução Comunista Russa –, a qual influenciou no sentido da ênfase nas relações sociais e socioculturais na sua teoria, à diferença do comportamentalismo e das noções de estímulo e resposta (VYGOTSKY, 2007; GOMES, 2002).

Nesse sentido, outra contribuição de Vygotsky é a relação entre o plano social e o desenvolvimento da estrutura cognitiva dos indivíduos. Esse desenvolvimento somente ocorre na *ação mediada*, no momento em que o indivíduo interage com um objeto a partir da mediação com sua cultura, que “se interpõe entre o indivíduo e a realidade, fornecendo ao ser humano seu contorno de humano” (GOMES, 2002, p. 51).

É possível verificar, na teoria de desenvolvimento de Vygotsky, alguns pressupostos que auxiliam a explicar as competências no sentido da maturação das habilidades. Uma prática competente é verificada por meio da resolução de um problema ou produto, de forma adaptada, flexível e empreendedora, quando o sujeito seleciona e adapta esquemas de atuação e os aplica para a resolução de problemas. Esses problemas, por sua vez, apresentam dificuldade crescente, posto que nunca são uniformes; portanto, o indivíduo sempre buscará esquemas anteriores que foram efetivos, o que podem ser vistos como uma zona de desenvolvimento proximal para a resolução de um problema novo. Essa resolução, se correta e eficaz, faz com que o indivíduo acomode esse novo esquema em seu repertório, denotando uma zona de desenvolvimento real.

3.2.3 As múltiplas inteligências

Apesar de não estar explicitamente mencionado nos enfoques apresentados por Gauthier *et al.* (2013), insere-se no cognitivismo um componente importante para se pensar a prática educacional: considerar a inteligência do aprendiz para a formulação de objetos de

aprendizagem e como norteadora nos objetivos educacionais. Para tanto, traz-se ao referencial as múltiplas inteligências como componentes da cognição humana e da competência.

Gardner (1994) faz um esboço para uma teoria sobre novas competências intelectuais. Segundo o autor, sua teoria desafia a visão tradicional sobre inteligência, que foi implicitamente assimilada, de que os testes de Quociente de Inteligência (QI) seriam determinantes para avaliar a inteligência do indivíduo.

Sua teoria entra no debate dos

[...] *localizadores* que acreditam que diferentes partes do sistema nervoso *intermediam* diversas capacidades intelectuais; [...] contra os *holistas* que consideram que as principais funções intelectuais são propriedade do cérebro como um todo. Na área de testagem da inteligência, um interminável debate [...] assolou entre os que acreditam num fator geral do intelecto [...]; e os que postulam uma família de habilidades principais, sem nenhuma preeminente entre elas (GARDNER, 1994, p. 6, itálico do original).

Antunes (2010) sintetiza e explica as inteligências múltiplas pesquisadas por Howard Gardner (GARDNER, 1994). No âmbito epistemológico, a palavra inteligência tem relações com as habilidades de compreensão, operações cerebrais para resoluções de problemas e criação de ideias. A concepção do construto inteligência relaciona-se com outras variáveis, sejam elas cognitivas ou ecológicas, além de possuir associação com a ideia de felicidade. Sob esse prisma, as escolas, dentro dos conceitos apresentados por Antunes (2010), têm um novo papel: estimular os diferentes tipos de inteligência, de forma que o estudante possa aprender a aprender, desenvolvendo habilidades com essas diferentes inteligências.

Destaca-se, no entanto, que o estudo das inteligências e suas relações bioquímicas, neurológicas e genéticas, ainda está em fase inicial, apesar de se conhecerem alguns aspectos como: as janelas de aprendizagem, que são “escancaradas” (ANTUNES, 2010, p. 18) dos 2 aos 16 anos, dos estímulos individuais que interferem sobre as diferentes inteligências e de sua localização física em distintos lobos cerebrais.

De acordo com Gardner (1994), existem evidências persuasivas que indicam a existência de múltiplas competências intelectuais humanas, chamadas também de estruturas da mente. Para o autor, essas estruturas ainda não foram satisfatoriamente determinadas, apesar de serem independentes umas das outras, podendo ser modeladas, combinadas e adaptadas a diversos sujeitos, ambientes e culturas.

Dentro dos estudos de Gardner, apresentam-se os oito diferentes tipos de inteligência que se relacionam e se complementam, expostas a seguir:

- **Linguística ou verbal:** a inteligência verbal tem profunda conexão com o modo com que o sujeito se relaciona com a fonética, com os sons da língua e com os símbolos que as letras representam. O início do desenvolvimento dessa inteligência ocorre ainda nos primeiros meses de vida.
- **Lógico-matemática:** essa inteligência manifesta-se com a facilidade com cálculos, na geometria espacial e por meio da resolução de quebra-cabeças, na utilização do pensamento lógico.
- **Espacial:** verifica-se nos indivíduos que têm a capacidade de perceber formas de objetos, mesmo em diferentes ângulos, de administrar espaços, elaborar e localizar-se em mapas, plantas ou outras formas de representação geométricas.
- **Musical:** reside na habilidade de identificar diferentes sons, perceber intensidades sonoras, tons e melodias, ritmo, frequência e as características musicais.
- **Cinestésica Corporal:** uma das características mais marcantes desse tipo de inteligência é a capacidade de utilização do corpo para manuseio de objetos, a motricidade dos dedos e do senso de utilização do corpo para a solução de problemas.
- **Naturalista:** esse tipo de inteligência possui relação com o mundo natural – como o indivíduo compreende as plantas, os animais, a paisagem e valoriza a natureza.
- **Intrapessoal:** refere-se ao acentuado conhecimento pessoal e autoestima, com uma clara representação simbólica própria.
- **Interpessoal:** essa inteligência, por fim, baseia-se na percepção das diferenças nos outros, na atenção aos seus estados emocionais, intenções e temperamento. Trata-se de uma inteligência que trabalha questões como empatia e também com a inteligência intrapessoal (GARDNER, 1994; ANTUNES, 2010).

Considerando a existência não de uma, mas de múltiplas inteligências, “o cérebro humano também não abriga uma memória geral e sim formas de memorização e competências de concentração subordinadas a cada uma das inteligências” (ANTUNES, 2010, p. 91). Nesse aspecto, a existência de mais de uma inteligência requer diferentes estímulos para o processo de memorização, os quais partem de um modelo construtivista: motivem a compreensão; criem imagens mentais para associação de ideias; façam associações com as ideias-chave; associem

conceitos a imagens gráficas; e busquem treinar as diversas memórias, associando as ideias a movimentos físicos, de forma a estimular diferentes aspectos cognitivos.

Dadas as múltiplas inteligências e as formas de memorização, pode-se questionar sobre o papel do professor no processo de ensino e no de aprendizagem. Para Antunes (2010), é importante associar a eficiência do ensino com a compreensão de como se processa a aprendizagem, estimulando as diferentes inteligências dos estudantes para a resolução de problemas. O professor que assume as possibilidades das múltiplas inteligências, pode se tornar um “estimulador de habilidades em seus alunos” (ANTUNES, 2010, p. 98).

3.2.4 A aprendizagem significativa de Ausubel

No âmbito do enfoque cognitivista e das teorias mediacionais vistas no item 3.2, apresenta-se outra teoria na qual as competências encontram alicerce, especialmente no que se refere às situações-problema, que, segundo Zabala e Arnau (2010), requerem um enfoque globalizador, isto é, devem partir das referências do próprio estudante. Nesse aspecto, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) é de relevância para melhor compreender o processo cognitivo do estudante para a apropriação de conceitos e conhecimentos.

Para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, parte-se da ideia de que o fator mais importante é o que o estudante já sabe. Para o psicólogo norte-americano David Ausubel (2003), a aprendizagem significativa é um processo no qual o novo conhecimento interage com um aspecto relevante ou conhecimentos que já estão integrados na estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA; MASINI, 2002; AUSUBEL, 2003).

Para Ausubel (2003), a aprendizagem na sala de aula refere-se basicamente a processos de aquisição, retenção e utilização de conjuntos de informações significativas, como fatos, proposições, princípios e termos de disciplinas. Nesse aspecto, as informações podem ser matérias e conteúdos organizados em determinada área, na qual o indivíduo detém conhecimento prévio.

Ressalta-se que, muitas vezes, os conteúdos possuem potencial de aprendizagem significativa, porém os estudantes frequentemente utilizam os tradicionais modelos de aprendizagem memorizada em razão de experiências anteriores, em que as respostas literais apresentam a conformidade e a correção, de forma a seguir os padrões estabelecidos pelos professores para averiguação de aprendizagem (AUSUBEL, 2003).

Um dos conceitos mais importantes na teoria ausubeliana é o de conceito *subsunçor*, que, em termos simples, é:

[...] o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles (MOREIRA, 2012).

A formação de conhecimentos, desta forma, se dá mediante a ancoragem dos novos conhecimentos com os subsunçores, que são os conhecimentos prévios, as representações individuais e idiossincráticas constantes na estrutura do indivíduo, em uma perspectiva fenomenológica. Esses conhecimentos prévios são relevantes ao sujeito, sendo organizados no cérebro humano em uma hierarquia conceitual, quando conceitos específicos se ligam aos gerais, que são mais inclusivos (MOREIRA; MASINI, 2002).

Essa estrutura hierárquica é chamada por Ausubel de estrutura cognitiva, que são as abstrações da experiência do sujeito. Moreira e Masini (2002) utilizam como exemplo uma aula de física, na qual os conceitos de força e campo já existem na estrutura cognitiva do estudante. Estes servirão de subsunçores para novos saberes, tais como: campo eletromagnético e outros tipos de forças.

Ressalta-se, no entanto, que a aprendizagem significativa ocorre de forma não arbitrária, posto que o próprio estudante faz a relação conforme suas representações. O contraste dessa forma de aprendizagem é a mecânica, em que as novas informações não mantêm relação com conceitos relevantes ou existentes na estrutura cognitiva do estudante. No âmbito da aprendizagem mecânica, pode-se incluir a memorização de fórmulas, leis e conceitos. Destaca-se, entretanto, que não há uma dicotomia entre a aprendizagem mecânica e a significativa, mas um *continuum*, isto é, uma aprendizagem mecânica pode se tornar significativa se ela se ligar a um conceito subsunçor relevante na estrutura cognitiva. Outro aspecto importante sobre a aprendizagem mecânica é que ela “é sempre necessária quando um indivíduo adquire informação numa área de conhecimento completamente nova para ele” (MOREIRA; MASINI, 2002, p. 10).

A eficiência de uma aprendizagem significativa enquanto mecanismo de transformação e armazenamento de conhecimentos, é atribuída ao caráter não arbitrário e não literal, uma vez que os estudantes podem explorar os novos conhecimentos ancorados em sua estrutura cognitiva, promovendo a incorporação, a compreensão e a organização destes conjuntos de novas ideias (AUSUBEL, 2003).

Na medida em que a aprendizagem é significativa, os subsunçores tornam-se mais complexos e passíveis de ancorar mais informações. Outra possibilidade para a aquisição de conceitos é por meio da ocorrência de dois processos – a formação e a assimilação de conceitos:

- O processo de formação é característico da criança em idade pré-escolar, quando as ideias são adquiridas via experimentação empírico-concreta, isto é, por descoberta, de forma simples, com um processo de abstração de aspectos comuns ou de eventos.
- O de assimilação, por sua vez, ocorre em crianças mais velhas e em adultos, quando os conceitos são recepcionados na estrutura cognitiva e relacionados a ideias relevantes (MOREIRA; MASINI, 2002).

Para que uma aula propicie aprendizagem significativa aos seus estudantes, recomenda-se o uso de organizadores prévios, os quais servem de âncora para a nova aprendizagem. Estes manipulam a estrutura cognitiva para facilitar o aprender. Os organizadores prévios podem ser materiais introdutórios, abstratos e generalistas, ressaltando que sejam “uma ancoragem ideacional em termos do que já é familiar para o aprendiz” (MOREIRA; MASINI, 2002, p. 12).

Os tipos de aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), são:

- **Representacional:** que se dá por meio dos símbolos individuais, não representados necessariamente por palavras.
- **Conceitual:** os conceitos, que são ideias genéricas ou categóricas, em que as palavras representam ideias (conceitos) combinadas numa frase.
- **Proposicional:** esta última, mais complexa, é aprender “o significado de proposições verbais e expressar ideias que não as de equivalência representativa” (p. 85), quando a proposição não é o simples arranjo dos significados das palavras nele constantes.

Para verificar se uma aprendizagem foi significativa dentro da concepção teórica de Ausubel, é necessário afastar-se dos modelos avaliativos tradicionais, como provas e testes, nos quais respostas mecanicamente memorizadas são utilizadas pelos estudantes, haja vista que os alunos se habituaram com essa forma avaliativa. Nesse contexto, o que se propõe é uma “simulação de aprendizagem significativa” (MOREIRA; MASINI, 2002, p. 15), em que o estudante resolve problemas novos e não familiares, com a necessidade de grande transformação do conhecimento para aplicação. Tal tipo de avaliação remete às situações-problema vistas no item 3.1.3.4, com as fases de alteração, perturbação e regulação que esse tipo de questão deve conter.

Outras evidências de aprendizagem significativa, segundo Moreira e Masini (2002), podem ser obtidas por meio de solicitação aos estudantes para que identifiquem ideias relacionadas e não idênticas ao tema ao qual estão sendo apresentados, assim como tarefas de aprendizagem sequenciais, em que um domínio é necessário para a próxima etapa.

Cabe trazer à discussão, também, como ocorre a subsunção dos conceitos no âmbito da aprendizagem significativa. Esta se dá mediante dois processos, um de *assimilação*, no qual um conceito a é assimilado por uma ideia mais geral, e inclusiva A . Esses dois conceitos interagem, resultando em $A' a'$. Após esse estágio, a tendência é a integração do novo conceito adquirido e relacionado, propiciando a assimilação obliteradora, quando A' e a' se tornam simplesmente A' (MOREIRA; MASINI, 2002).

Trazendo a conceituação para aspectos práticos, provenientes do contexto de sala de aula, Zompero e Laburú (2010) fazem uma reflexão sobre as aproximações entre a aprendizagem significativa e o ensino das ciências por meio de atividades de investigação em classe. Nas atividades de aula onde se busquem promover esse tipo de aprendizagem, a metodologia de ensino adotada pelo professor pode corroborar essa construção. O trabalho com investigação compreende um problema inicial sobre determinado tema, cuja resposta é desconhecida pelo estudante. O problema pode surgir tanto do aluno quanto do professor.

A partir desse problema, os estudantes levantam hipóteses, momento em que ocorre a interação entre o professor e os alunos, sendo possível ativar a exposição das ideias prévias dos estudantes, permitindo a reflexão e tomada de consciência sobre o problema proposto. Com isso, a atividade pode ser desenvolvida de forma prática ou por pesquisas bibliográficas. A prática inclui a experimentação, quando os estudantes podem observar e registrar dados para a obtenção de uma conclusão para o problema.

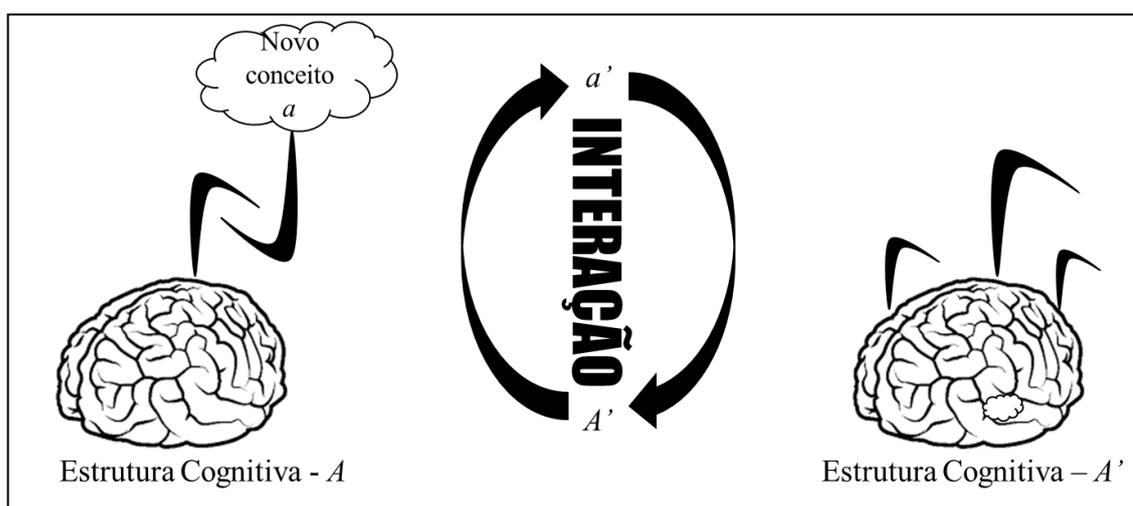
Nesse sentido, além da metodologia do professor, há necessidade de o estudante buscar um papel ativo na construção do próprio conhecimento, via elaboração de conceitos em profundidade e proposições científicas. Outra forma que propicia esse modo de aprendizagem é com atividades de ensino realizadas em grupos, em que a participação e a cooperação dos estudantes promove troca de significados, contribuindo positivamente para a construção do conhecimento. Destaca-se que, durante o desenvolvimento de atividades investigativas, os alunos encontram-se intelectualmente ativos, desde que o problema seja significativo a eles (ZOMPERO; LABURÚ, 2010).

Segundo os autores anteriormente citados, ao

[...] pedir aos alunos que concluam a atividade investigativa elaborando, por exemplo, um texto para concluir as atividades, ou ainda um relatório, possibilita-se aos estudantes demonstrarem os significados que produziram durante a realização desta atividade. Tal fato poderá ser evidenciado nas proposições existentes nos textos que os alunos elaboram, sendo possível a identificação da essência do novo conhecimento que construíram e não apenas a memorização do conteúdo. A produção do texto, como por exemplo, o relatório, permite também aos alunos a divulgação dos resultados encontrados, assim como ocorre na Ciência (ZOMPERO; LABURÚ, 2010).

À guisa da conclusão deste item, apresenta-se, na Figura 11, de forma simbólica, a compreensão sobre como ocorre o processo de aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), Moreira (2012), Moreira e Masini (2002) e Zompero e Laburú (2010):

Figura 11 – A aprendizagem significativa



Fonte: Elaborada pelo autor com base em MOREIRA; MASINI (2002).

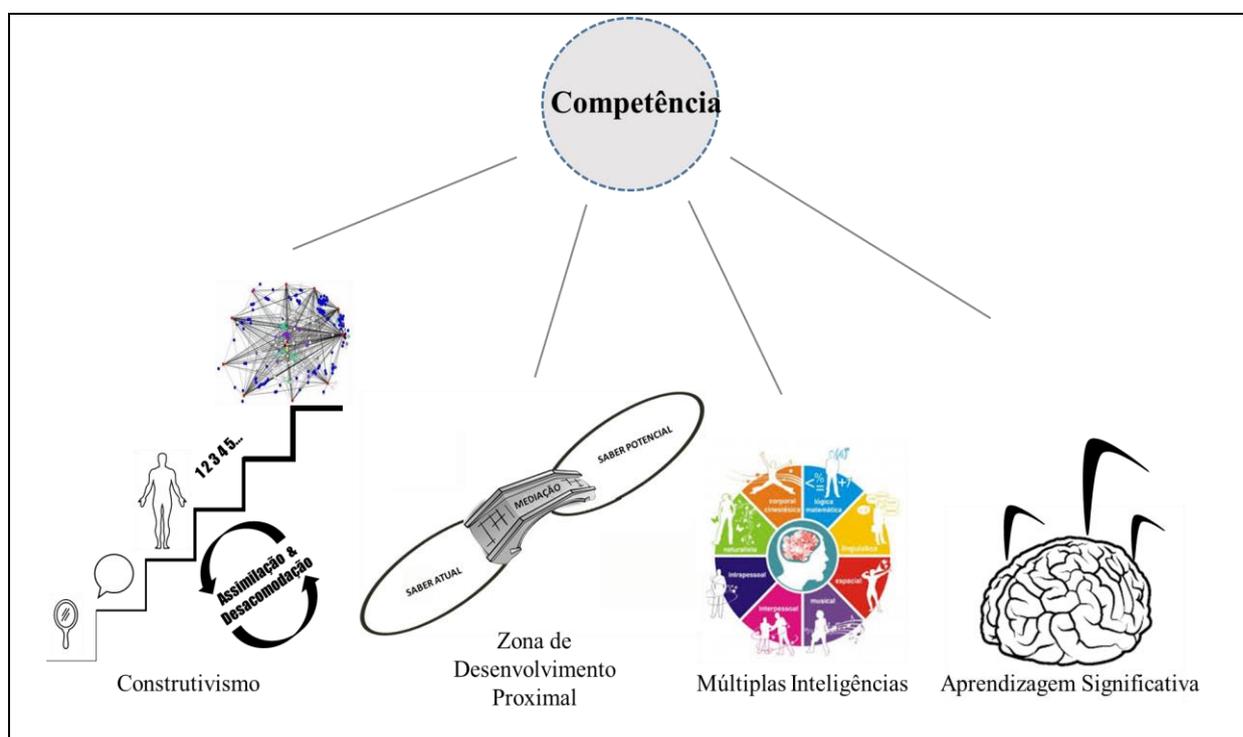
Verifica-se, na Figura 11, o desenho do cérebro humano representando a estrutura cognitiva, na qual se encontram armazenados os conceitos preestabelecidos do indivíduo, representados por A . O cérebro possui um “gancho” superior, representando os subsunçores, os quais são os conhecimentos prévios do indivíduo. O novo conceito a , ou conhecimento abstrato, é representado por uma nuvem com o novo conceito, que também possui um gancho, o qual se conecta com a estrutura cognitiva. Após um processo de interação e obliteração, a nova estrutura A' poderá possuir um gancho mais reforçado, a exemplo da imagem apresentada, como também poderá promover outros ganchos, ou melhor, novos subsunçores, os quais promoverão outras aprendizagens significativas. No contexto de aula e também das competências, tema desta tese, o professor tem como papel buscar nos interesses pessoais dos alunos os ganchos para que os estudantes possam ancorar os novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva. Por outro lado, o estudante, deve adotar uma postura ativa, engajada, no

sentido de permitir a recepção e a interação dos conhecimentos, para que o conteúdo aprendido lhe tenha sentido.

Abordaram-se, neste item, quatro possibilidades teóricas que auxiliam no processo de ensino e no de aprendizagem de competências, relacionadas ao enfoque cognitivo, as quais podem abarcar o ensino de competências: o construtivismo; a abordagem histórico-social; as múltiplas inteligências; e a aprendizagem significativa.

A Figura 12 apresenta, de forma gráfica, cada uma dessas teorias, nas quais as competências podem se apoiar.

Figura 12 – As possibilidades teóricas de ensino e de aprendizagem que embasam as competências



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).⁹

Verifica-se, na Figura 12, as quatro teorias apresentadas no item 3.2 desta tese. A primeira, o construtivismo, mostra uma escada que representa os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, com a noção primitiva e egocêntrica, com o desenvolvimento da fala, com a noção do corpo e suas relações, com o desenvolvimento do

⁹ Com algumas imagens disponíveis em:

<https://mediaetpotere.wordpress.com/2015/05/13/o-que-e-o-pensamento-complexo/>;

<https://desensino.wordpress.com/tag/multiplicadores-do-conhecimento/>; e,

<https://www.cesvale.edu.br/a-teoria-das-inteligencias-multiplas/>. Acesso em: 3 ago. 2018.

raciocínio matemático, até a noção da complexidade, e todos esses processos passam por um ciclo constante de assimilação e desacomodação da estrutura cognitiva. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal, sintetiza o caráter da mediação entre os saberes atuais e os potenciais. As múltiplas inteligências, por sua vez, mostram os diversos tipos de “competências” (como menciona Gardner [1994]), que auxiliam nas diferentes habilidades individuais. Por fim, apresenta-se a aprendizagem significativa, na qual o cérebro com os subsunçores simboliza a estrutura cognitiva dos indivíduos para receberem novas aprendizagens, de forma não arbitrária e não literal.

No que diz respeito às competências, identificam-se múltiplas aproximações entre as teorias apresentadas com o item 3.1.2, que mostram as técnicas que favorecem o ensino e a aprendizagem de competências. A avaliação formativa, enquanto componente relacional, pode ser aderente aos postulados de Vygotsky quanto à importância do relacionamento e a mediação para a construção do conhecimento. A reflexão pode ser relacionada ao construtivismo, em especial na acomodação e assimilação de estruturas, posto que o processo reflexivo permite avaliar e modificar pressupostos subjetivos do estudante. As tecnologias, por sua vez, permeiam diversas teorias, tanto no aspecto da mediação quanto no desenvolvimento de habilidades na estrutura mental individual.

Destacam-se as situações-problema cujos pressupostos seguem diversas teorias. Por permitirem trazer questões que rompem com a normalidade, elas favorecem a mobilização de diversos tipos de inteligência, a interação com o ambiente e com outros sujeitos, a simulação de planos de ação, avaliação e reflexão sobre esses planos. Essa trama complexa favorece o movimento de emergência da ação competente.

Por fim, a definição de objetivos educacionais pode ser conectada com a evolução de Piaget e com a aprendizagem significativa, uma vez que a Taxonomia de Bloom permite reconhecer conteúdos e atividades que trabalhem aspectos com maior complexidade, aderindo ao processo de desacomodação cognitiva estrutural e fugindo da arbitrariedade da aprendizagem por memorização, vista no item 3.2.4.

Neste item foi apresentado um panorama sobre as teorias de ensino e de aprendizagem e suas conexões com as competências. Essas teorias, frutos de pesquisas ao longo do tempo em diferentes contextos e autores, traz a riqueza de diversos olhares, tanto do estudante quanto do professor, entrelaçando o ensino e a aprendizagem.

Essa riqueza de olhares também se conecta com a proposta desta tese, que é explicar como diferentes atores no contexto educacional superior, envolvidos na área de Comércio

Exterior, compreendem o processo de ensino e o de aprendizagem de competências profissionais.

De forma a apresentar o percurso e os pressupostos metodológicos, o próximo capítulo traz a metodologia, na qual serão vistas as estruturas científicas, o campo da educação, o conceito de paralaxe e os aspectos instrumentais da pesquisa.

4 METODOLOGIA

Apresenta-se, neste capítulo, o percurso metodológico no qual a presente tese foi conduzida, partindo-se da discussão sobre as Estruturas Científicas basilares da ciência, perpassando o conceito de campo da Educação, apresentando o conceito da Paralaxe, os pressupostos instrumentais da pesquisa e, por fim, contextualizando o estudo de caso, com detalhamento dos grupos e sujeitos participantes. Em cumprimento com os aspectos éticos, que demandam sua interpelação em todos os âmbitos da produção científica, ligado cada vez mais à cultura, economia e política, na perspectiva de De La Fare, Machado e Carvalho (2014), destaca-se que esta pesquisa está inserida no projeto: Educação Superior – Acesso, Percurso e Resultados, aprovado no comitê de ética sob CAAE: 12019219.4.0000.5307.

4.1 As Estruturas Científicas

O conhecimento científico, tal qual é percebida, tem sido uma das formas de desenvolvimento da sociedade. Nos tempos hodiernos, o ser humano pesquisa sobre estruturas atômicas e subatômicas, decifra a genética humana, vê estrelas e galáxias a bilhões de anos-luz, dentre outras façanhas. Por trás da ciência, que permite todas as possibilidades de pesquisa anteriormente mencionadas, existem graves problemas, como a sua subjugação por parte de Estados totalitários e de interesses capitalistas (MORIN, 2010).

Outro problema, também apresentado pelo referido autor, é a fragmentação do saber por meio das especializações, que torna sujeitos especialistas em determinada disciplina e completos ignorantes em outra, enfraquecendo a “possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando esse cuidado aos cientistas, que não têm tempo, nem meios conceituais para tanto” (MORIN, 2010, p. 17).

Morin (2010) problematiza a ciência no papel de observadora de si própria, sobre seus pilares, técnica e política, propondo uma consciência sobre o seu papel, inclusive do próprio pesquisador como sujeito na pesquisa. O autor afirma que todas as ciências são sociais, uma vez que estão enraizadas na sociedade. Com toda sua estrutura, métodos e atores, no entanto, não há um método para conhecer e pensar a ciência. Alguns autores buscaram eliminar o sujeito observador do âmbito da pesquisa, relegando sua importância à filosofia e à moral. Em consonância com o autor supracitado, o pesquisador também se coloca como sujeito de pesquisa, pois seus valores, percepções empíricas e inquietudes estarão presentes indiretamente nas questões a serem apresentadas no item 4.4.1 desta tese.

A tentativa de “eliminação” do sujeito na pesquisa remonta aos paradigmas científicos, que são as teorias e estruturas de pensamento historicamente construídas que ajudaram a explicar fenômenos diversos em um período de tempo, e também a olhar e compreender o mundo (SANTOS, 2008; MERTENS, 2015). Pode-se fazer uma conexão com Santos (2008) no que se refere ao paradigma dominante, que segue um modelo de racionalidade cartesiano e mecanicista. Essa racionalidade eliminaria as interferências da subjetividade do pesquisador e desumanizaria a ciência. O autor faz uma correlação com a sociologia, quando os observadores se incluem nas observações de forma autocrítica e reflexiva.

Kuhn (2013) aponta para a dialeticidade da ciência, baseada na noção de paradigmas, que seriam as realizações científicas aceitas em certo período, que auxiliam na resolução de problemas em determinado grupo. O mesmo autor destaca, no que ele chama de *ciência normal*, que cientistas confiam nos mesmos métodos para a resolução de problemas, até o momento em que aparecem desvios nesses resultados, chamados de anomalias. Essas anomalias, por sua vez, forçam os cientistas a buscarem adaptações para comprovar o mesmo paradigma, reforçando essa anomalia.

Nesse processo de reforço ou ampliação das anomalias, existem os grupos que aceitam a ciência normal e os que creem com menos rigor. Estes últimos passam a desenvolver novos paradigmas na pesquisa, reforçando a argumentação do autor de que o progresso científico ocorre em uma evolução não linear (KUHN, 2013).

Ian Hacking sintetiza, no ensaio introdutório da obra *A estrutura das revoluções científicas*, postulada por Thomas Kuhn (2013), que a ciência normal se vale de um paradigma e dedicação para a solução de problemas, chamados de quebra-cabeças, seguidos por anomalias, cujos paradigmas não conseguem resolvê-las, os quais resultam em uma nova crise, em que emergem novos paradigmas mais compatíveis para a resolução destes problemas após o período revolucionário (COSTA; KIPNIS, 2014; KUHN, 2013).

Mertens (2015) elenca quatro paradigmas no universo da educação e da psicologia: o pós-positivismo, o construtivismo, o transformador e o pragmático. O pós-positivismo caracteriza-se sob aspectos epistemológicos com o pesquisador como observador distante do objeto de pesquisa. O paradigma construtivista coloca o pesquisador em interação com os participantes na pesquisa e na construção de achados. O paradigma transformador traz a conexão entre o pesquisador e os participantes, e o conhecimento é construído social e historicamente, sob aspectos de lutas de poder e confiança. Por fim, no pragmático, o pesquisador determina as relações estabelecidas na pesquisa e na interação com diversos sujeitos, para compreender e delinear um problema.

Sob a ótica de Mertens (2015), o pesquisador vislumbra a presente pesquisa como de caráter construtivista, uma vez que haverá interações entre os participantes, com os valores do pesquisador imbricados nas questões de pesquisa, indiretamente influenciando nos achados.

No âmbito dos paradigmas da ciência apresentados por Santos (2008), destacam-se as relações entre o senso comum e o científico, assim como os valores da ciência. Para a área de educação, este pesquisador vislumbra a importância do paradigma emergente, mesmo que transitório, no quesito do abandono, não por completo, do cartesianismo e do modelo de racionalidade embasado nas ciências naturais. Esse paradigma desconsidera as ciências sociais como um modelo de conhecimento, uma vez que ele não se pauta “pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.” (SANTOS, 2008, p. 21).

O fato de não se considerar as ciências sociais modelos de conhecimento, representa um totalitarismo que não vislumbra o sujeito epistêmico, a possibilidade da subjetividade e também a contribuição que o senso comum pode trazer ao senso científico. Este pesquisador compreende, de forma introdutória, que a área de educação é idiossincrática, multidimensional e com uma ampla diversidade de atores intervenientes, que não são necessariamente abarcados pelo paradigma emergente, posto que transitório, mas ao menos reconhecidos na importância da pesquisa científica (SANTOS, 2008).

Além da questão dos paradigmas apresentados, existem as regras que regem o pensamento ou produção científica. Morin (2010) ressalta alguns aspectos: respeito aos dados, critérios de coerência, assim como a necessidade da discussão para a vitalidade da ciência.

Ainda no âmbito da reflexão da ciência, dentre outros aspectos Morin (2010) propõe:

[...] que a política da investigação possa ajudar as ciências a realizarem as transformações-metamorfoses na estrutura de pensamento que seu próprio desenvolvimento demanda. Um pensamento capaz de enfrentar a complexidade do real, permitindo ao mesmo tempo à ciência refletir sobre si mesma (p. 31).

As outras propostas do autor são: a liberdade aos caracteres da ciência; que os cientistas se autointerroguem; e que se auxiliem na transformação das estruturas de pensamento. Essas propostas apresentadas por Morin (2010) podem ser relacionadas com as ideias de Santos (2008, p.70), que afirma que a aproximação das ciências sociais e naturais possibilitaria a humanização da pesquisa, com a “superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais”. Essa superação possibilitaria novos caminhos dentro da estrutura de pensamento do paradigma emergente, no qual a presente tese se encaixa, uma vez que propôs uma análise qualitativa sobre o ensino e a aprendizagem de competências sob múltiplos olhares, via percepções e opiniões

evidenciadas por múltiplos sujeitos no campo da educação, com foco no microcosmo da Educação Superior.

4.2 O campo da Educação

O conceito de campo, sobre o qual esta pesquisa embasa-se, está relacionado ao “universo intermediário [...] no qual estão inseridos os agentes e as instituições, que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Ainda segundo esse autor, um campo é o espaço para relações, mesmo com posições antagônicas entre seus participantes, mediatizados pelas regras do próprio campo, refratando-se as demandas e pressões externas.

Esse conceito de campo, apresentado pelo autor, pode ser comparado a uma IES, onde existem múltiplas relações e poucos recursos, e os indivíduos fazem uso desses recursos para a obtenção de *status*, reconhecimento e recompensas. Cada agente ocupa um papel no campo, determinando sua estrutura via distribuição de capital científico. O campo, enquanto local, é lugar de lutas entre as forças que desejam mudar ou manter suas estruturas, exercendo influência sobre sua autonomia. Sob esse aspecto, Bourdieu (2004) afirma que quanto mais autônomos forem os campos, menos influenciados pelas leis sociais externas eles serão.

No que se refere à refração, pode-se exemplificar com o contexto desta pesquisa, que envolve múltiplos atores no campo da educação, evidenciando como cada um deles compreende o ensino e a aprendizagem de competências. Há, nesses atores, diferenças e campos entrecruzados, como o da Administração, que se cruza nos olhares de representantes do mercado de trabalho e dos gestores acadêmicos, que serão contextualizados no item 5.1. A possibilidade do cruzamento de diferentes visões sobre o campo da educação e suas prováveis interferências, demonstra o quão (não) refratária ela é.

As relações objetivas nos campos, se as trouxermos da abstração para a esfera social, podem ser comparadas às relações de uma economia de mercado, quando entrantes disputam reconhecimento, aqueles que já estão no mercado desejam a manutenção de seus *status*, os recursos (capital intelectual e competências) são escassos, e ocorre uma competição (ou luta) para o reconhecimento e ganho de mercado. Essas relações, no entanto, também apresentam distorções, assim como as relações de mercado sob uma ótica econômica, quais sejam: concentração de capital, monopólio, relações de dominação e controle dos meios de produção. Essas distorções destacam as formas de capital científico dos campos: o poder político, que diz

respeito a posições importantes em instituições científicas; e outro, o poder pessoal, que se embasa no reconhecimento ou prestígio junto ao seu conjunto de pares.

Dentro de um campo científico, as estruturas e suas relações podem proporcionar rupturas, em geral quando uma teoria é refutada ou contraposta. Pode-se inferir, nesse processo, a possibilidade do avanço em termos de ciência, uma vez que a competição no espaço de “lutas” do campo, do microcosmo – na área específica da ciência em questão – pode contribuir para o avanço da compreensão na ciência. Esse avanço possui relação com o estabelecimento de verdades, entre diferentes posições e seus limites de validade.

Desta forma, o campo trata-se de um espaço social dimensional entre agentes que partilham de um interesse em um campo de conhecimento, que interagem e competem em busca de reconhecimento e de capital. Com esse conceito, Bourdieu (2004) busca ampliar a compreensão da ciência, desvinculando-a do texto autonomizado ou das interferências diretas de leituras econômicas ou marxistas.

Cada campo obedece a sua própria lógica. No da educação, este pesquisador compreende e pode visualizar a cadeia acadêmica como o campo, com o prestígio de determinados pesquisadores, suas influências e competências, além do interesse específico da área (do cosmo) que é a Educação, que pode ser subdividida em diversos microcosmos, como Educação Infantil, Educação Superior, Ensino Profissional, etc.

No microcosmo, foco deste trabalho (a Educação Superior), as relações entre os diferentes agentes como egressos de uma IES, professores, gestores acadêmicos e inclusive os empregadores (dos egressos), mostram-se como um frutífero espaço de pesquisa no microcosmo, inserido no campo da educação. Suas relações, percepções e dinâmicas proporcionarão uma visão caleidoscópica sobre as competências, apresentando combinações variadas e interessantes, resultantes desses diversos atores.

Compreendido o conceito do campo e suas múltiplas relações, convém trazer uma importante contribuição de Charlot (2006) sobre o campo da educação:

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (p. 9).

Segundo o autor mencionado, as fronteiras da área da educação são tênues, sem aparente clareza e pureza como outras áreas de estudo, como a sociologia e a psicologia. Apesar dessas características, destaca-se que é um campo capaz de “afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade” (CHARLOT, 2006, p. 9). Ressalta-se que, para estudar a área, não se pode ter um discurso simples, unidimensional, o que corrobora as necessidades de múltiplos olhares, vistos os diversos atores participantes na esfera educacional, assim como os cruzamentos da área da educação com outras áreas do conhecimento. Nesta pesquisa, por exemplo, a temática central – competências dentro do campo da Educação – cruza com as áreas de: Administração, Gestão do Conhecimento, Pedagogia e Recursos Humanos. Outro ponto de destaque e com relação à complexidade da contemporaneidade, é a possibilidade de trazer diferentes visões dentro de um mesmo contexto empírico, que é o da Educação Superior.

Essas visões de egressos, professores, gestores e os empregadores dos egressos, ajudam a construir uma superfície tridimensional de percepções, a qual será apresentada a seguir.

4.3 Paralaxe – Os diferentes pontos de vista

Najmanovich (2003) faz uso de fatos históricos para constituir o que ela chama de “Feitiço” que o método causa nas pesquisas científicas. Em uma visão purista, o método, na visão dos pesquisadores, parece infalível e perfeito, como uma estrada sem percalços em uma viagem. A autora relaciona o método atual ao pensamento cartesiano, que deseja evitar o caos, buscar a certeza, ter a necessidade de garantias.

A autora levanta diversos paradigmas de pesquisa, entrelaçando a temática histórica e religiosa, de Aristóteles à era Medieval. Ela ressalta que para enfrentar poderes instaurados, que eram constituintes e possuidores da verdade e saber, os pensadores utilizaram o recurso do método, realizando um verdadeiro embate entre a fé e a razão. A ilusão de que o método seria a garantia ao acesso à verdade, no entanto, funcionou, como ela chama, de um escudo protetor como uma lança de ataque até os tempos atuais. Afabula-se que Galileu Galilei morreu porque a hierarquia eclesiástica da época não aceitou olhar pelo seu telescópio para ver as estrelas. Esse achatamento histórico, realizado pela narrativa positivista, desconsidera a construção histórica que ensejou o pensamento cartesiano de Descartes (NAJMANOVICH, 2003).

Um aspecto importante na presente pesquisa foi apontado por Najmanovich (2003), que é o conceito de paralaxe estelar. Este trata-se de uma forma utilizada na astronomia para verificar a posição de um astro em diferentes locais. Se trazido ao campo da pesquisa educacional, métodos de investigação deverão proporcionar distanciamentos distintos sobre o

tema, o que poderá enriquecer a pesquisa social na academia, ao trazer vários relevos e maior complexidade via respostas elaboradas sob múltiplos olhares.

Para melhor compreensão do verbete paralaxe, buscou-se auxílio de Houaiss (2004). A palavra em discussão tem definições ligadas à astronomia, com relação aos deslocamentos de objetos quanto ao seu ponto de observação, ou ao deslocamento angular de um corpo celeste a partir da superfície terrestre e não do centro da Terra. O conceito de paralaxe mostra-se relevante, uma vez que por meio da pesquisa buscar-se-á explicar como diferentes atores no contexto educacional superior, envolvidos na área de comércio exterior, compreendem os processos de ensino e de aprendizagem de competências profissionais, tendo distintos pontos de observação, que podem ser traduzidos como pontos de vista, ângulos e experiências.

Nesse sentido, Oliveira Filho e Saraiva (2004) afirmam que a paralaxe “é o deslocamento aparente da direção do objeto observado devido à mudança de posição do observador” (135). A paralaxe também pode ser utilizada para medir distâncias entre objetos astronômicos. Em razão da distância elevada entre esses astros, usa-se como linha de base o diâmetro da Terra ou o diâmetro de sua órbita em relação ao Sol. Com isso, a paralaxe pode ser categorizada em: *geocêntrica*, quando se utiliza a Terra como distância de base para triangular as medidas de distâncias de planetas; e *heliocêntrica*, usada para a medição de distâncias de estrelas mais próximas a partir do movimento entre a Terra e o Sol (OLIVEIRA FILHO; SARAIVA, 2004).

Diante dos conceitos apresentados sobre a paralaxe, faz-se uma analogia desta definição para se estabelecer as relações entre os múltiplos atores e as diferentes posições, enquanto locais de observação. Pode-se, assim, vislumbrar a área da Educação como o universo (em termos astronômicos), posicionando-se a Educação Superior como uma galáxia, e o tema competências como o “astro” observado a partir das diferentes posições: do egresso do curso de tecnologia em Comércio Exterior, do professor deste curso, do coordenador do curso, do gestor acadêmico e do empregador de tais egressos. Os diferentes deslocamentos, ou olhares de cada um, possibilitaram o movimento da paralaxe, verificado no item 5.7.

4.4 Aspectos instrumentais da pesquisa

No escopo desta tese, identificam-se alguns quesitos que Marconi e Lakatos (2010) apresentam como metodologia qualitativa, pois ela se preocupa: “[...] em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento,

etc.” (p. 269). Nesse sentido, o pesquisador não se valerá de amostras quantitativas, uma vez que os dados serão analisados no conteúdo psicossocial e via métodos de coleta de dados semiestruturados.

Apesar de ter como cerne a abordagem qualitativa, fez-se uso da análise estatística descritiva para melhor detalhar o delineamento da análise qualitativa, bem como caracterizar as características sociodemográficas dos sujeitos participantes (BÓS, 2004).

A conjugação da exploração do tema e dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, por sua vez, poderão proporcionar novas visões sobre o problema de pesquisa – Como diferentes atores evidenciam o processo de ensino e o de aprendizagem de competências no contexto educacional superior? – de forma a explicar esse fenômeno. Nesse caminho, a pesquisa explicativa é a que mais aprofunda a compreensão da realidade, tendo como finalidade identificar os fatores que contribuem para determinados fenômenos. Com isso, a presente investigação pode ser descrita, no âmbito de seus objetivos, como uma pesquisa explicativa-compreensiva, uma vez que se buscou explicar como diferentes atores no contexto educacional superior, envolvidos na área de Comércio Exterior, compreendem o processo de ensino e o de aprendizagem de competências profissionais. Essa proposta de estudo encontra amparo no paradigma construtivista apresentado no item 4.1, posto que a compreensão e a explicação deste fenômeno em estudo (ensino e aprendizagem de competências) ocorrerão por meio das interações destes diferentes sujeitos, com a participação do pesquisador (MERTENS, 2015).

O fato de conduzir uma investigação de um fenômeno abstrato em um determinado contexto, com a tentativa de realizar recortes multidimensionais da realidade para formar uma compreensão ampla e detalhada sobre o processo de ensino e o de aprendizagem de competências, reforça a necessidade de se proceder a um estudo profundo e exaustivo sobre esses aspectos. Segundo Gil (2010), o estudo de caso é a técnica que preenche esses quesitos, uma vez que é o método mais adequado para a investigação de fenômenos contemporâneos e em contextos reais.

Um importante destaque quanto ao estudo de caso, é fornecido por Yin (2005):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (p. 19, aspas do original).

Verifica-se na questão de pesquisa apresentada no item 2.2 desta tese – “Como diferentes atores evidenciam o processo de ensino e o de aprendizagem de competências no

contexto educacional superior?” – aplicada a egressos do curso de Comércio Exterior, alguns dos quais já participaram na condição de estudantes quando da pesquisa de Mestrado deste pesquisador, requisitos suficientes para o estudo de caso. A utilização do “como”, que tem o mesmo sentido do “de que forma”, é um primeiro indicativo; o segundo está no fenômeno abstrato e contemporâneo, que é o ensino e a aprendizagem de competências; e, por fim, o contexto real, que é o da Educação Superior, com egressos, professores e gestores acadêmicos de determinada instituição na cidade de Porto Alegre – RS, além de profissionais na área de Comércio Exterior, empregadores dos egressos em tela.

Outro ponto apresentado por Yin (2005) que evidencia a adesão do método de estudo de caso à tese em cena, é o fato de se “[...] tratar de investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Pretende-se, a partir do movimento da paralaxe, definir e delinear esses limites, não claros e não definidos, com auxílio dos objetivos específicos listados no item 2.4.2.

Para a coleta dos dados foi conduzido um grupo focal com egressos e entrevistas individuais com professores, coordenador de curso e gestor acadêmico da mesma IES, assim como com os empregadores, todos relacionados à área de Comércio Exterior. A escolha da técnica de grupos focais para os estudantes ocorreu pelo fato de que ela “permite fazer emergir a multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados [...]” (GATTI, 2005, p. 9). O trabalho com essa técnica também possibilitou a coleta de mais informações em menos tempo, respostas mais completas e melhores representações da realidade, além de proporcionar a compreensão de diferenças e divergências, via dinâmica própria de discussão estabelecida (GATTI, 2005; GIL, 2010).

Destaca-se, no âmbito dos grupos focais, que, para se abordar questões em profundidade, por meio das interações nas discussões, o número de participantes não pode ser grande, tampouco excessivamente pequeno, sendo recomendável que se situe entre 6 a 12 pessoas participantes (GATTI, 2005).

Outro cuidado importante dentro da dinâmica da coleta de dados via grupos focais foi o papel do pesquisador na condução dos encontros. Ciente dessa importância, o pesquisador atuou como um mediador não diretivo, isto é, conduziu as discussões, as quais foram gravadas com o devido aporte tecnológico para posterior transcrição das falas, sem interferir com julgamentos ou expressando opiniões, mantendo um ambiente de confiança para que as discussões entre os participantes acontecessem de forma natural. Em questões de discussão que não obtiveram as

necessárias interações, o mediador, então, interveio de forma a aprofundar ou direcionar as perguntas (GATTI, 2005).

Em relação às entrevistas com os professores, coordenador(a) de curso, gestor(a) acadêmico(a) e profissionais do mercado de trabalho (empregadores dos egressos), essas podem ser classificadas como abertas e semiestruturadas, pois tiveram questões abertas e de sequência predeterminada, porém com liberdade aos entrevistados para responder, além de permitir ao entrevistador que pudesse alinhar as perguntas na direção para melhor exploração das respostas. Dentre as vantagens dessa técnica, está a flexibilidade para a avaliação de atitudes e comportamentos, assim como a possibilidade de utilização em qualquer segmento de público-alvo. As entrevistas também foram gravadas para posterior transcrição e análise (GIL, 2010; MARCONI, LAKATOS, 2010).

As entrevistas foram gravadas com auxílio de um telefone celular *smartphone*, com exceção do grupo focal em que foram utilizados dois aparelhos de telefone e uma câmera digital, que será mais bem apresentado no item 5.1. Para a gravação do áudio foi empregado o aplicativo Gravador de Áudio, versão 2.37, disponível na loja de aplicativos para Android. Para a transcrição dos áudios gravados foi utilizado o programa de computador *VoiceMeter*¹⁰ para a transmissão dos áudios ao microfone do computador, e o *site* <dication.io>, o qual fazia a “digitação” das falas dos arquivos.

Como o texto digitado pelo *site* tinha em torno de 60% de assertividade, era necessário ouvir novamente cada arquivo para fazer as correções em palavras digitadas incorretamente pelo programa, assim como para colocar pontuação. Para a consecução da análise de dados foram mais de 20 horas distribuídas no grupo focal com os egressos e as entrevistas aos empregadores, gestor de curso, diretor de IES e professores, o que resultou 4 horas e 32 minutos de gravações. A transcrição dessas gravações, realizadas sempre *a posteriori* de cada coleta de dados, foi finalizada em meados de agosto de 2019. Na transcrição buscou-se fazer a pontuação e a limpeza de cada texto, removendo vícios de linguagem, o que se chama de tratamento do texto no âmbito deste trabalho. Os textos das respostas, as quais foram unitarizadas nas categorias *a priori* estabelecidas no item 4.4.1, geraram um *corpus* de pesquisa de 45 páginas.

Esse *corpus* revelou-se: rico, em razão das experiências e visões de cada participante imbuídas nas respostas; multifacetado, por ter diversos atores, de contextos diferentes, olhando para o mesmo ponto (a competência); interconectado, pois as falas de um ator se relacionam

¹⁰ Disponível em: <https://www.vb-audio.com/Voicemeeter/>.

indiretamente com as de outro ator; e complexo, porque apresenta múltiplas possibilidades, as quais serão discutidas no decorrer do Capítulo 5.

Durante as entrevistas, o pesquisador também fez uso de diário de campo para anotar pontos relevantes nas falas dos entrevistados, os quais serviram para montar diversas figuras e esquemas constantes na discussão dos dados.

No que se refere à análise dos dados, para que a paralaxe fosse realizada utilizou-se a Análise Textual Discursiva no *corpus* formado, produto do grupo focal e das entrevistas realizadas. A referida técnica foi aplicada sobre as falas transcritas dos grupos focais e das entrevistas, e, a partir do *corpus* de pesquisa, foi possível fazer um processo de desconstrução e unitarização, em que as falas foram analisadas e entremeadas em conjunto com o referencial teórico desta tese para a formação de novas relações, sob a forma de novas unidades de sentido e categorias emergentes de análise (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A categorização mostrou-se bastante relevante no processo da paralaxe, pois permitiu enfatizar

[...] a interpretação, a subjetividade e intersubjetividade, de valorização dos contextos de produção e da natureza histórica dos processos de constituição de significados. Ainda que o encaminhamento das análises possa também pretender características mais objetivas e dedutivas, é na vertente mais subjetiva e indutiva que se atingem resultados mais criativos e originais (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 79).

A fase da categorização iniciou a partir das categorias definidas *a priori* nas questões que serão apresentadas no item 4.4.1. Posteriormente à coleta dos dados, ocorreu o processo de desconstrução e unitarização, realizado nas diferentes categorias de análise, as quais agregam os mesmos contínuos conceituais (MORAES; GALIAZZI, 2007), conforme os sujeitos participantes: um com os egressos, um com os professores, um com o coordenador de curso e com o gestor acadêmico e um com os empregadores dos egressos. O agrupamento da coordenação de curso com a gestão deu-se em razão de estarem ambos no mesmo contexto empírico, isto é, a mesma IES onde ocorreu a pesquisa. Essa divisão por categorias de análise possibilitou a visualização dos limites anteriormente mencionados sobre o estudo de caso. Destaca-se que em diversos momentos foram utilizadas falas dos participantes, as quais foram sempre grifadas em itálico e mencionado o sujeito em forma de referência, segundo os participantes no item 5.1.

Das categorizações de cada bloco emergiram as unidades de sentido, que auxiliaram no movimento da paralaxe, possibilitando categorias emergentes finais que deram suporte a um *metatexto* autoral, emergente das falas dos participantes. Este, por sua vez, auxiliou a responder

a questão de pesquisa e comprovar a tese apresentada, tomando como base e apresentando profunda relação nos discursos analisados, dos quais emergiram novos sentidos e significados, correspondentes aos objetivos da análise, de forma criativa e original (MORAES; GALIAZZI, 2007).

4.4.1 Roteiro: Questões-chave para a coleta de dados

As questões para discussão com egressos nos grupos focais, assim como as perguntas aos professores, ao coordenador de curso, ao gestor acadêmico e aos empregadores nas entrevistas, serão apresentadas nos Quadro 14 a seguir. A resposta ao objetivo geral desta pesquisa foi construída via processo de desconstrução, unitarização e categorização das respostas dadas a essas questões, que proporcionarão a elaboração do metatexto emergente situado no Capítulo 6. Cada questão também teve por finalidade responder a um objetivo específico.

As questões foram divididas nas seguintes categorias *a priori*: paralaxe, quando a mesma questão foi aplicada a todos os públicos, de forma a ser um “ensaio” para o movimento completo da paralaxe com a articulação de todas as categorias; aprendizagem, que englobou perguntas atinentes aos estudantes; ensino e aprendizagem, com questões concernentes tanto aos estudantes quanto aos professores, em que foi possível o deslocamento de ponto de vista sobre a questão; e semiparalaxe, com questões que cruzaram somente alguns grupos específicos, de forma a delinear as compreensões entre a instituição de ensino e o mercado de trabalho e identificar pontos de conexão entre ambas.

Quadro 14 – Questões-chave utilizadas na coleta de dados

Ator	Categoria <i>a priori</i>	Questões-chave	Respondem aos objetivos
Egressos	Paralaxe	Em sua opinião, quais são as características/competências que um profissional em Comércio Exterior deve possuir para ser capaz de atuar na sociedade?	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a concepção acerca das competências necessárias ao profissional de Comércio Exterior para atuação em sociedade, na fala de egressos, professores, coordenador de curso, diretor de IES e empregadores; • Conhecer, na fala de empregadores e egressos, como e em quais contextos promove-se a aprendizagem de competências profissionais; • Conhecer, na fala de professores e egressos, as práticas e as
	Aprendizagem	Na sua formação em Comércio Exterior, o que você considera ter sido relevante aprender? Você acha que isso é uma competência?	
	Aprendizagem	Como você acredita ter aprendido essa competência?	
	Ensino e Aprendizagem	Você pode explicar algo que tenha sido realizado em sala de aula para que você pudesse melhor aprender ou desenvolver competências	

		relacionadas à área de Comércio Exterior?	dificuldades para o ensino e aprendizagem de competências profissionais;
Professores	Paralaxe	Em sua opinião, quais são as características/competências que um profissional em Comércio Exterior deve possuir para ser capaz de atuar na sociedade?	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a concepção acerca das competências necessárias ao profissional de Comércio Exterior para atuação em sociedade, na fala de egressos, professores, coordenador de curso, diretor de IES e empregadores; • Conhecer, na fala de professores e egressos, as práticas e as dificuldades para o ensino e aprendizagem de competências profissionais; • Conhecer, na fala de professores, diretor de IES e gestor de curso, a preparação docente para o ensino de competências profissionais;
	Ensino	Na formação em Comércio Exterior, o que você considera relevante ensinar? Você acha que isso é uma competência?	
	Ensino	Você pode dar um exemplo de atividade da aula no qual você acredita ter ensinado competências aos alunos?	
	Ensino e Aprendizagem	Você encontra dificuldades para ensinar competências aos alunos? Quais?	
Coord. de curso e gestor acadêmico	Paralaxe	Em sua opinião, quais são as características/competências que um profissional em Comércio Exterior deve possuir para ser capaz de atuar na sociedade?	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a concepção acerca das competências necessárias ao profissional de Comércio Exterior para atuação em sociedade, na fala de egressos, professores, coordenador de curso, diretor de IES e empregadores; • Conhecer, na fala de professores, diretor de IES e gestor de curso, a preparação docente para o ensino de competências profissionais; • Conhecer, na fala de empregador, diretor de IES e gestor de curso, as conexões e influências do mercado de trabalho na Educação Superior.
	Ensino	Como a IES e o curso preparam os professores do curso de Comércio Exterior para o ensino por competências?	
	Ensino	Como a IES avalia o resultado do seu ensino por competências no curso de Comércio Exterior?	
	Semiparalaxe	Como a IES formula ou pensa as competências a serem desenvolvidas no seu curso para que supram as necessidades do mercado de trabalho?	
Empregador	Paralaxe	Em sua opinião, quais são as características/competências que um profissional em Comércio Exterior deve possuir para ser capaz de atuar na sociedade?	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a concepção acerca das competências necessárias ao profissional de Comércio Exterior para atuação em sociedade, na fala de egressos, professores, coordenador de curso, diretor de IES e empregadores; • Conhecer, na fala de empregadores e egressos, como e em quais contextos promove-se a aprendizagem de competências profissionais; • Conhecer, na fala de empregador, diretor de IES e gestor de curso, as conexões e influências do mercado de trabalho na Educação Superior.
	Aprendizagem	Como você acredita que os profissionais aprendem mais competências para atuar no Comércio Exterior? Na faculdade ou no trabalho?	
	Semiparalaxe	De forma geral, como você avalia as competências do profissional de Comércio Exterior?	
	Semiparalaxe	Em sua opinião, os egressos dos cursos de Comércio Exterior saem da faculdade com as competências desenvolvidas para atuar na área? Por quê?	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.5 Do Contexto do Estudo de Caso e seus Sujeitos

Sendo o Estudo de Caso um método para pesquisar um fenômeno abstrato (o ensino e a aprendizagem de competências) dentro de uma realidade específica (em um curso superior), conforme visto no item 4.4 desta tese, torna-se necessário delinear essa realidade, isto é, conhecer o contexto em que ela se dá. Para tanto, apresenta-se, neste item, informações sobre o Curso de Tecnologia em Comércio Exterior em aspectos gerais, a IES, o curso de Comércio Exterior desta instituição, assim como os atores que participaram desta pesquisa.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, cujo objetivo é ser um guia de informações acerca do perfil de competências do tecnólogo em sua área de atuação, o curso de Tecnologia em Comércio Exterior deve ter um mínimo de 1.600 horas, e encontre-se no eixo tecnológico Gestão e Negócios, o qual

[...] compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão. Abrange planejamento, avaliação e gestão de pessoas e de processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações e instituições públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação; busca da qualidade, produtividade e competitividade; utilização de tecnologias organizacionais; comercialização de produtos; e estratégias de marketing, logística e finanças (BRASIL, 2016, p. 36).

Segundo o mesmo Catálogo, a organização curricular dos cursos de gestão contempla conhecimentos relacionados com a

[...] leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; línguas estrangeiras; ciência e tecnologia; tecnologias sociais e empreendedorismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (BRASIL, 2016, p. 36).

Com base nos excertos do Catálogo Nacional, depreende-se que o curso tecnológico tem como objetivo preparar o egresso para atuação com foco no mercado de trabalho, por meio da articulação de conhecimentos gerais ligados a aspectos organizacionais, mercadológicos, atitudinais, técnicos e, por fim, aos relacionados à vida em sociedade, como a preocupação ambiental, qualidade de vida e ética (com ênfase somente para a atuação profissional).

Especificamente em relação ao curso de Comércio Exterior, foi elaborado o Quadro 15, o qual apresenta o perfil de competências esperado dos egressos do curso, assim como os quesitos necessários à IES para a oferta do curso.

Quadro 15 – Perfil de competência e quesitos do curso superior de Tecnologia em Comércio

Exterior

Quesito	Atribuições
Perfil profissional de conclusão	Planeja, gerencia a logística, desembarço, seguros e operações de comércio exterior: transações cambiais, despacho e legislação aduaneira, transações financeiras, exportação, importação e contratos. Prospecta e pesquisa oportunidades de mercados voltados a atividades de importação e exportação. Coordena fluxos de embarque e desembarque de produtos. Define e supervisiona planos de ação. Negocia e executa operações nos âmbitos legais, tributários e cambiais inerentes ao processo de importação e exportação. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.
Infraestrutura mínima requerida	Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso.
Campo de atuação	Empresas de importação/exportação. Empresas de planejamento, desenvolvimento de projetos, assessoramento técnico e consultoria. Empresas de logística internacional. Empresas de despacho aduaneiro. Instituições financeiras. Institutos e Centros de Pesquisa. Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.
Ocupações CBO associadas	1417 – 15 – Gerente de câmbio e comércio exterior. 2512 – 05 – Analista de mercado internacional.
Possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação	Pós-Graduação na área de Administração, entre outras.

Fonte: Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016, p. 37).

Verifica-se, no Quadro 15, que o perfil de profissional esperado após a conclusão do curso, congrega competências técnicas específicas relacionadas à área, como logística, trâmites aduaneiros, embarque e transporte de mercadorias, além das interações com órgãos governamentais e com empresas do exterior. Um aspecto de destaque no perfil é que ele não menciona os aspectos éticos ou para a vida em sociedade, fixando-se apenas nos aspectos profissionais atribuídos à profissão.

Partindo dos pressupostos de sigilo e confidencialidade, a instituição é referida neste trabalho como grupo universitário ABC. De forma a evitar sua identificação, as referências ao nome da faculdade serão suprimidas ou digitalmente rasuradas. As informações da instituição foram obtidas por meio de questões diretamente realizadas ao coordenador de curso e ao diretor da IES, assim como de sua página da *internet* referente ao ano de 2019.

A história do grupo universitário ABC inicia na década de 90 do século 20 no Rio Grande do Sul. A instituição começa com a formação de profissionais para o uso de ferramentas de informática, ou seja, inicia suas atividades com uma escola de informática. Até 1998, a escola possui quatro unidades em diferentes cidades gaúchas.

Ao final da década de 90, a instituição vê um nicho de mercado promissor: a formação de profissionais com alta empregabilidade e capacidade empreendedora.¹¹ Com isto, credencia-se junto ao MEC para a oferta de cursos superiores de tecnologia em gestão. O início efetivo destas atividades ocorre em 2005. De acordo com a instituição, a ABC acredita contribuir para oportunizar crescimento pessoal e profissional por intermédio da educação voltada ao mundo do trabalho, com a promoção de atitudes empreendedoras, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, mediante a disseminação do saber tecnológico e da constante busca do conhecimento.

Até o segundo semestre de 2019, em relação ao curso de Comércio Exterior, a instituição já havia formado 257 tecnólogos, com a primeira formatura ocorrida no primeiro semestre de 2006.

Segundo o *site* da ABC, o curso de Tecnologia em Comércio Exterior oferecido por sua instituição, de carga horária de 1.600 horas, tem por objetivo propiciar qualificação profissional nos procedimentos administrativos da área de Comércio Exterior, considerando as variáveis de mercado nacional e global. Ainda, segundo a mesma fonte, o profissional é responsável por problemas relacionados a(o): gerenciamento de operações cambiais; trâmites aduaneiros, contratuais e de logística internacional; prospecção de novos mercados; relações com os diferentes intervenientes no comércio internacional, etc.

O curso de Comércio Exterior da ABC está dividido em quatro semestres, com disciplinas de 30 e 60 horas. O nome das disciplinas não será listado, de forma a preservar os dados da instituição, porém as matérias de cada semestre estão divididas em temas técnicos relacionados ao Comércio Exterior e de gestão nos âmbitos corporativos, além de tópicos atrelados a questões tais como ética e responsabilidade social.

Apresentado o contexto deste estudo de caso, apresenta-se a seguir os aspectos procedimentais relacionados aos diferentes sujeitos pesquisados.

4.5.1 Os Sujeitos

Evidencia-se, nesta parte, os sujeitos que compuseram os diferentes pontos da paraxe e seus respectivos aspectos procedimentais de pesquisa, em ordem de coleta dos dados: os egressos; os empregadores; os professores; o gestor de curso e o diretor acadêmico. Todos os

¹¹ Informações obtidas no *site* da instituição, a qual não será referida em razão da confidencialidade.

sujeitos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constante no Apêndice 1 desta tese.

4.5.1.1 Os Egressos

No dia 16/7/2019 foi realizado um grupo focal com os egressos. O processo de convite teve início de forma mais intensiva após a qualificação do projeto de pesquisa deste pesquisador no início de julho de 2019, quando ele contatou, por *e-mail*, 15 egressos do curso de Comércio Exterior, estudantes quando atuava como docente no respectivo curso. O estudo com os egressos mostrou-se relevante no sentido de que se esperava que estes, após terem percorrido o estágio formativo da Educação Superior, tivessem incorporado novos valores e experiências, além do distanciamento para melhor avaliar sua formação profissional obtida na faculdade. A evolução e o desenvolvimento intelectual e profissional dos egressos proporcionaram importantes direcionamentos na pesquisa.

Desses 15 estudantes, três responderam, colocando-se à disposição para entrevistas *on-line*, no entanto não puderam participar do grupo focal, pois estavam morando fora do país. Além dos *e-mails*, o pesquisador criou um perfil na rede social profissional *LinkedIn*, para localizar egressos e professores e fazer contatos via mensagens privadas nesta rede. Dos demais egressos, um não respondeu e 11 colocaram-se à disposição, informando seus números de telefone para contato via aplicativo *WhatsApp*. A partir desses números, foi criado um grupo no aplicativo, o que facilitou contato e interações entre os participantes do grupo.

Dentro do grupo, o pesquisador expressou a gratidão pela disponibilidade dos egressos, ressaltando a oportunidade de eles se tornarem sujeitos ativos na criação de conhecimento em uma pesquisa acadêmica. Levantaram-se, então, as sugestões de data e horário para um encontro para a realização do grupo focal, conforme item 4.4.1, sendo definida a data de 16/7/2019, às 19 horas, para a realização da atividade na residência do pesquisador. Do grupo de 11, um não tinha disponibilidade para a data e outra alegou problemas pessoais que a impossibilitaram de participar, restando nove confirmados.

Na data estipulada, dois egressos tiveram problemas familiares e profissionais que impediram a participação, restando sete egressos que, efetivamente, participaram do grupo focal.

Antes do início da discussão, os participantes receberam o Termo de Consentimento constante no Apêndice 1 desta tese, um breve questionário sociodemográfico, com perguntas fechadas e respostas de múltipla escolha e instruções para participação. Eles foram orientados

nos seguintes aspectos: reforço quanto à confidencialidade dos nomes; liberdade de expressão e interação com os demais colegas, sendo possível concordar, discordar e discutir, mantido o respeito do grupo; e, por fim, que evitassem falar ao mesmo tempo, pois isto dificultaria a transcrição posterior das falas.

Com o auxílio de um diário de campo, o pesquisador anotou, até onde foi possível, os horários de chegada, início e término do grupo focal, que começou às 19h35min e finalizou às 21h57min. Foram utilizados dois *smartphones* como gravadores, além de uma câmera digital para a gravação do grupo. A câmera, nesse aspecto, mostrou-se sem utilidade, uma vez que a duração do grupo excedeu a memória de gravação. Os dois aparelhos, dispostos na mesa de centro do grupo, entretanto, fizeram a gravação de forma clara. Em virtude da dinâmica do grupo, que adquiriu entrosamento, desenvolveu-se as discussões e se aprofundou as respostas. A partir da terceira questão constante no item 4.4.1, o pesquisador não conseguiu mais detalhar suas anotações no diário, mas agilizou as anotações das falas mais pertinentes de cada egresso e os pontos que geraram maior interação (discussão), ou seja, anotando ideias e palavras-chave.

Tão logo a gravação foi iniciada, o silêncio instaurou-se no grupo, razão pela qual o pesquisador fez uma pergunta para quebrar inibições: “*Gostaria que vocês se apresentassem, falassem um pouco da experiência profissional de vocês e como está a vida após o término da faculdade.*” Se por um lado essa questão foi bastante válida no sentido de ficarem menos retraídos, a sua discussão tomou tempo considerável, aproximadamente 40 minutos. Os resultados da questão serão apresentados no item 5.1.1, através do Quadro 16. Os egressos serão referidos nesta pesquisa como: Egressa A, Egressa B, Egressa C, Egressa D, Egresso E, Egresso F e Egressa G.

4.5.1.2 Os Empregadores

Ao final do grupo focal realizado, verificou-se que as Egressas “A”, “B” e “C” atuavam diretamente na área de Comércio Exterior. Elas dispuseram-se a sondar a possibilidade, junto aos seus empregadores, de participarem como sujeitos da pesquisa, conforme o item 4.3 deste trabalho. De forma a enriquecer o *corpus* na ótica dos empregadores, optou-se por também entrevistar a ex-empregadora da Egressa G, uma vez que ela não trabalhava atualmente na área de comércio exterior. Pelo fato de o Egresso F ser empresário, e também empregador, descartou-se esse como empregador entrevistado na próxima parte de entrevistas, mas considera-se seu sócio, na condição de empregador, apto a participar, visto também se relacionar ao mesmo contexto empírico (os dois são sócios da mesma empresa).

A partir da sondagem das Egressas “A”, “B” e “C”, o pesquisador contatou esses gestores via telefone, *e-mail* e *WhatsApp* no período de 16 a 19/7/2019 para explicar o objetivo da pesquisa, assegurar a confidencialidade e nome de suas empresas e acordar disponibilidade de horários entre pesquisador e entrevistados. Destes três, dois concordaram em participar, sendo aqui referidos como Empregador A (referente à Egressa A) e Empregadora B (referente à Egressa B). O Empregador C não retornou as mensagens do pesquisador, tampouco deu abertura para a Egressa C nesse sentido.

A primeira entrevista ocorreu com a Empregadora B, realizada no dia 22/7/2019, às 13 horas. A atividade teve duração total de 1 hora, quando os primeiros momentos serviram para explicar o Termo de Consentimento e para a entrevistada responder ao questionário sociodemográfico (ações que também ocorreram nas entrevistas subsequentes). As entrevistas, em si, duraram em média cerca de 15 minutos. A segunda ocorreu com o Empregador A, ocorrida no dia 23/7/2019, às 12 horas. A terceira com a ex-empregadora da Egressa G foi realizada em 30/7/2019, às 17 horas. E o quarto e último entrevistado foi o Empregador F, no dia 1º/8/2019, às 16h20. Todas as entrevistas ocorreram na cidade de Porto Alegre-RS.

4.5.1.3 Professores

A partir do grupo focal realizado com os egressos, quando emergiram comentários a respeito de disciplinas específicas ou de professores específicos, buscou-se, então, verificar quais professores, no quadro da ABC, em conjunto com o coordenador de curso, poderiam constituir os sujeitos de pesquisa deste ponto da parallaxe. Os egressos mencionaram algumas disciplinas específicas em Comércio Exterior e outras comuns a outros cursos tecnológicos, como Comunicação, Gestão de Projetos, Métodos Quantitativos e Formação de Custos, cujos atuais docentes foram convidados a participar e responderam positivamente com sua disponibilidade de horários.

Os professores foram entrevistados individualmente entre os dias 6/8 e 8/8/2019. Os participantes foram previamente contatados pela rede social *LinkedIn* e por meio do aplicativo *WhatsApp*. Com exceção do Professor 1, o qual será posteriormente apresentado no item , que foi entrevistado em seu escritório na cidade de Porto Alegre no dia 6/8/2019, às 18 horas, as demais entrevistas foram realizadas após às 18 horas na sala dos professores do Grupo Universitário ABC (Professores 2, 3, 5 e 6) ou no horário do intervalo de aula (Professora 4), às 20h30.

Também com auxílio do diário de campo, o pesquisador tomou nota dos horários de início das entrevistas, além dos principais termos ou ideias que os participantes expressaram em cada questão. Nas respostas em que o pesquisador via maior possibilidades de desenvolvimento por parte dos professores, houve inserções suas no sentido de aprofundar ou pedir mais esclarecimentos sobre a ideia apresentada pelo docente. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de aparelho celular, conforme os demais sujeitos pesquisados.

4.5.1.4 Gestor do Curso de Comércio Exterior e Diretor da IES

No dia 5/8/2019, às 15 horas, foi realizada a entrevista com o gestor do curso de Tecnologia em Comércio Exterior da Instituição ABC, onde os egressos graduaram-se em Comércio Exterior, aqui referido como Gestor B. Já no dia 8/8/2019, às 18h45, entrevistou-se o diretor da instituição onde o curso de Comércio Exterior é oferecido, ele é aqui referido como Diretor A.

Apresentados o contexto e o roteiro que possibilitaram a construção da pesquisa, congruente com os aspectos metodológicos ligados ao paradigma de pesquisa na qual esse trabalho se assenta, segue-se rumo à discussão dos dados no Capítulo 5. Nesta parte serão apresentadas as análises iniciais sobre os sujeitos pesquisados e o processo de análise de dados do *corpus* de pesquisa.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS: O MOVIMENTO PARA A PARALAXE

Múltiplos atores (egressos, empregadores, gestor de curso, diretor de IES e professores) de um contexto empírico (área de Comércio Exterior) olhando de diferentes pontos sobre um tema: o ensino e a aprendizagem de competências. Essa ideia, apresentada anteriormente nos itens 4.3 e 4.5, toma forma neste capítulo, mostrando-se um desafio em captar as conexões nas percepções entre os diferentes sujeitos, assim como sistematizar a exposição desse conteúdo ao leitor.

Nesse caminho, o pesquisador vivenciou a “tempestade de luz” imaginada por Moraes (2003), especialmente quando se viu imerso nas falas dos sujeitos da pesquisa e em momentos via *flashes* (no sentido figurado), isto é, conexões entre as ideias dos participantes, que, mesmo em lugares diferentes, convergiam, apontando novas possibilidades de compreensão à luz do referencial teórico.

Apresenta-se, neste capítulo, a análise de cada categoria *a priori* e sua respectiva desconstrução. Em cada uma dessas subpartes haverá uma nuvem de palavras com os principais vocábulos, assim como um quadro com as palavras ativas que mais apareceram nas falas dos entrevistados. Essa prática, apesar de não ser uma Análise Textual Discursiva propriamente dita, auxilia a melhor delinear os sentidos, em busca de novas categorias emergentes.

Antes de se proceder com as análises de cada categoria *a priori*, torna-se necessário apresentar os sujeitos que participaram da pesquisa. Para tanto, neste primeiro momento, no item a seguir, expõem-se as características sociodemográficas destes.

5.1 Os Múltiplos Olhares

Evidencia-se, nesta parte, os sujeitos que compuseram os diferentes pontos da paralaxe em ordem de coleta dos dados: os egressos; os empregadores; os professores; o gestor de curso e o diretor acadêmico.

5.1.1 Os Egressos

Com base no questionário sociodemográfico mencionado no item 4.5.1.1 da Metodologia, elaborou-se a Tabela 1 com os dados obtidos das respostas dos sete participantes que compareceram ao grupo focal.

Tabela 1 – Tabulação dos dados sociodemográficos dos egressos participantes

Dados sociodemográficos		F. (%)	
Sexo	Feminino	5 (71,43%)	
	Masculino	2 (28,57%)	
Idade	De 18 a 20 anos	0 (0%)	
	Mais de 20 até 30 anos	2 (28,57%)	
	Mais de 30 até 40 anos	4 (57,15%)	
	Acima de 40 anos	1 (14,28%)	
Ano de Graduação	2013	1 (14,28%)	
	2014	2 (28,58%)	
	2016	1 (14,28%)	
	2017	3 (42,86%)	
Trabalha atualmente?	Sim	7 (100%)	
	Não	0 (0%)	
Trabalha na área de Comércio Exterior	Sim	4 (57,14%)	
	Não	3 (42,86%)	
Qual tipo de contrato de Trabalho?	CLT	4 (57,15%)	
	Empresário	2 (28,57%)	
	Profissional Liberal	0 (0%)	
	Outros	1 (14,28%)	
Deu continuidade aos estudos? Em quê?	Sim	MBA	5 (71,43%)
		Nova Graduação	2 (28,57%) ¹²
	Não	1 (14,28%)	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

A partir da Tabela 1 é possível ter um panorama sociodemográfico dos egressos participantes. Destes: cinco¹³ (71,43%) correspondiam a mulheres, e a faixa etária predominante dos sujeitos ficou entre 30 e 40 anos, com quatro (57,15%) deles. O ano de Graduação dos egressos estava distribuído de 2013 a 2017, com um graduado (14,28%) em 2013, dois (28,58%) em 2014, um (14,28%) em 2016 e três (42,86%) em 2017. Um dado relevante, que aparenta ter conexão com as falas dos participantes, a ser apresentado no decorrer deste capítulo, é a inserção no mercado de trabalho na área de formação, em que 57,14% atuam na área de Comércio Exterior e 42,86% não. O tipo de contrato de trabalho com maior número de respostas é via CLT, com quatro (57,15%) participantes, dois sujeitos (28,57%) que se declararam empresários e um (14,28%) que trabalha sem vínculo empregatício. Por fim, seis participantes deram continuidade aos estudos, seja em uma pós-Graduação ou por meio de uma nova Graduação, enquanto um (14,28%) sujeito de pesquisa não continuou sua formação acadêmica.

¹² A egressa cursou um MBA e está em uma nova Graduação, razão pela qual foi contabilizada tanto no MBA quanto na nova Graduação.

¹³ Os dados numéricos serão escritos por extenso quando forem de zero a nove. A partir do número 10 serão escritos em algarismos, segundo a sugestão de Mattar *et al.* (1996).

Conforme apresentado no item 4.5.1.1, a primeira questão, foi colocada a questão “Gostaria que vocês se apresentassem, falassem um pouco da experiência profissional de vocês e como está a vida após o término da faculdade.”, para que os sujeitos quebrassem eventuais inibições. A partir das respostas dos sujeitos, elaborou-se o Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 – Egressos, informações e reflexões sobre a vida pós-faculdade

Enfoque	Descrição
Egressa A	Tem 33 anos de idade e está finalizando um MBA em Gestão Empresarial. Trabalha em uma empresa de agenciamento de cargas como terceirizada, atendendo a um cliente do segmento industrial. Seu interesse pela área de Comércio Exterior advém de indicação de um ex-colega de trabalho, em escola onde ela lecionava inglês. Buscou faculdades até iniciar no curso em que se graduou. Começou com estágios em comerciais importadoras e exportadoras e afirmou que, desde o início da Graduação, gostou da área e de suas atividades, tendo já se tornado analista sênior em sua atual ocupação. Se vê como uma profissional voltada à área operacional de Comércio Exterior, que faz contatos com outros países e culturas.
Egressa B	Tem 27 anos de idade e está concluindo MBA em Gestão Empresarial em conjunto com a Egressa C, além de ter cursado MBA em Logística. Ingressou na área de Comércio Exterior em razão de teste vocacional. Atuou em alguns segmentos da área, como assessorias e empresas de desembarço aduaneiro, fazendo controle de embarques e documentos. Reconhece, hoje, que poderia ter aproveitado mais a faculdade, especialmente as disciplinas gerais que trabalhavam o ambiente organizacional. Trabalha em um banco privado na parte de câmbio, com análises de cartas de crédito internacionais.
Egressa C	Tem 24 anos de idade e está concluindo MBA em Gestão Empresarial em conjunto com a Egressa B. Trabalha desde os 16 anos de idade, iniciando como menor aprendiz em uma empresa familiar de importação de artigos para noivas e se sentia atraída pela área de Comércio Exterior em razão das trocas com diferentes culturas que vivenciava. Aos 19 anos abandonou o emprego, que considerava estável, para obter novos aprendizados, para atuar no desembarço aduaneiro de mercadorias, o qual viu como uma oportunidade para aprender e ingressar profissionalmente. Atualmente trabalha na parte de operações cambiais e financeiras de uma rede de varejista de alimentos na região de Porto Alegre e se sente realizada na área.
Egressa D	Tem 31 anos de idade, possui Pós-Graduação e está finalizando outra Graduação em Pedagogia. Não trabalha na área de Comércio Exterior; fez alguns estágios e chegou a se tornar analista de exportação em uma empresa, porém saiu da área por não se identificar com ela. Afirma “não sentir orgulho” de ser graduada em Comércio Exterior. Trabalha atualmente em uma IES com formação de professores, atividade na qual se identifica, pelo fato de gostar de Pedagogia e se “sentir Pedagoga”. Cursa disciplinas como aluna especial em um PPG de Universidade Federal e diz sentir preconceito dos professores com um egresso tecnólogo (para estes, um tecnólogo não poderia seguir a carreira acadêmica). Possui interesse de pesquisar sobre Estudos Culturais em um Mestrado e trouxe à tona apontamentos sobre questões raciais na área de Comércio Exterior, em interação com a Egressa G. Participou como sujeito de pesquisa na dissertação de Mestrado do pesquisador (PEREIRA, 2014).
Egresso E	Tem 34 anos de idade e não deu continuidade aos estudos. Afirma gostar da área de Comércio Exterior, a qual estudou com afinco. Recebeu a <i>lauréa</i> acadêmica de sua turma, porém não tem interesse em atuar na área, em razão de conduzir negócio próprio de máquinas de costura com seu sogro.

Egresso F	Tem 42 anos de idade e cursa atualmente o Bacharelado em Administração, na mesma IES onde se graduou como tecnólogo. Atua na área de Comércio Exterior desde a década de 90 e vislumbra consideráveis avanços na área, especialmente relacionados à desburocratização e informatização dos procedimentos de importação e exportação. Passou por várias faculdades e tinha dificuldade em integralizar o curso em razão dos horários e rotina de trabalho. Sentia a necessidade, enquanto empresário, de ter uma Graduação, uma vez que seus funcionários já possuíam formação. Recorda da faculdade como uma oportunidade para <i>networking</i> e aprendizagem, porém era bastante crítico em relação ao curso, uma vez que entendia que deveria haver mais disciplinas técnicas e menos genéricas.
Egressa G	Tem 34 anos de idade, finalizou um MBA em Gestão Empresarial e atualmente faz um curso técnico em Logística. Reflete sobre sua trajetória acadêmica e sobre sua não inserção na área do Comércio Exterior, da qual afirma gostar. Atuou por dois anos na área financeira de uma assessoria em Comércio Exterior. Trabalha atualmente em uma loja de conveniência na região de Porto Alegre, sem vínculo empregatício. Considera que seu perfil, extrovertida e comunicativa, vai de encontro ao perfil desejado pelo mercado, segundo o qual afirma confundir competência com seriedade. Possui interesse em aprender, tanto que faz um curso técnico na contramão dos cursos de nível superior realizados. Entende que a faculdade lhe proporciona empregabilidade, mas sem garantia de empregos de qualidade, e que um MBA dificulta a inserção profissional, pois as empresas podem entender que o profissional está muito qualificado e podem não desejar permanecer na empresa por muito tempo. Sonha em colocar em prática um <i>e-commerce</i> , desenvolvido na faculdade, para venda de bebidas típicas brasileiras ao mercado externo. Participou como sujeito de pesquisa na dissertação de Mestrado do pesquisador (PEREIRA, 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no grupo focal (2019).

Percebe-se, no Quadro 16, a riqueza de informações e histórias de cada egresso, enriquecendo o contexto deste estudo de caso. Vislumbra-se, por meio da síntese da fala dos egressos, o papel da faculdade, positiva ou negativamente, como meio de inserção ao mercado de trabalho. As falas iniciais forneceram pistas para as respostas das questões lançadas no grupo focal, as quais serão trabalhadas conforme a metodologia destacada no item 4.4 desta pesquisa. Essas pistas mostram caminhos como: a importância da cultura (regional, nacional e internacional); valores éticos; visão sistêmica nas organizações; maturidade pessoal e profissional; etc.

5.1.2 Os Empregadores

A importância de ouvir empregadores, os quais recebem os egressos da Educação Superior, reside no fato de trazer a contribuição do ente abstrato “mercado” sobre o processo de aquisição e desenvolvimento das competências profissionais, de onde emergiram visões objetivas e conectadas com as concepções mercadológicas. Disto isto, apresentam-se a seguir esses participantes.

A Empregadora B, de 35 anos, é formada em Comércio Exterior em uma universidade filantrópica do Vale dos Sinos (RS); graduada em 2005, atua desde 2002 na área cambial,

quando entrou no mercado de trabalho por meio de estágios. Possui Mestrado em Administração, cursado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – e um MBA em Controladoria e Finanças. Ingressou em sua atual organização – um banco privado na região de Porto Alegre – em fevereiro de 2019, na área cambial e em nível de gestão como gerente de Câmbio. Possui, sob sua coordenação, três funcionários (sendo uma a Egressa B, participante da pesquisa) e dois estagiários.

O Empregador A atua em uma empresa multinacional de serviços logísticos, que faz o transporte internacional de cargas e trâmites operacionais relacionados ao comércio exterior. Ele tem 36 anos de idade, exerce a supervisão no Departamento de Liberações Alfandegárias, é formado em Administração e possui um MBA em Agronegócio.

A Empregadora G é empresária, proprietária de uma empresa de assessoria em Comércio Internacional, e atua há 29 anos na área de Comércio Exterior. Graduada em Administração em uma universidade filantrópica do Vale dos Sinos (RS), possui Pós-Graduação em Logística Empresarial.

Por fim, o Empregador F é sócio do Egresso F em uma empresa de logística internacional; tem 39 anos de idade, é graduado em Administração de Empresas, com habilitação em Comércio Exterior, com uma Pós-Graduação em Marketing de Serviços. Possui 21 anos de experiência na área de negócios internacionais.

5.1.3 Professores

O questionário sociodemográfico, mencionado no item 4.5.1.1 da Metodologia, também proporcionou novas informações que auxiliam a conhecer os sujeitos participantes da pesquisa. Desta forma, apresenta-se a Tabela 2 com os dados obtidos das respostas dos professores entrevistados.

Tabela 2 – Tabulação dos dados sociodemográficos dos professores

Dados sociodemográficos		F. (%)
Sexo	Feminino	2 (33,33%)
	Masculino	4 (66,67%)
Idade	Mais de 20 até 30 anos	0 (0%)
	Mais de 30 até 40 anos	1 (16,67%)
	Mais de 40 até 50 anos	3 (50%)
	Mais de 50 anos	2 (33,33%)

Tabela 3 – Tabulação dos dados sociodemográficos dos professores (cont.)

Dados sociodemográficos		F. (%)
Titulação	Pós-Graduação	1 (16,67%)
	Mestrado	5 (83,33%)
	Doutorado	0 (0%)
Possui alguma outra atividade profissional além da docente?	Sim	5 (83,33%)
	Não	1 (16,67%)
Tempo de Docência ¹⁴	1 a 3 anos	0 (0%)
	4 a 6 anos	0 (0%)
	7 a 25 anos	5 (83,33%)
	25 a 30 anos	1 (14,28%)
	35 a 40 anos	0 (0%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Dos seis professores entrevistados, quatro (66,67%) são do sexo masculino e dois (33,33%) do feminino. Todos estão acima dos 40 anos de idade, cinco (83,33%) professores possuem Mestrado e uma (16,67%) professora possui Pós-Graduação. Cinco (83,33%) professores possuem outras atividades profissionais além da docência. O tempo de docência dos professores, a partir da classificação de Huberman (2000), concentra-se na faixa de sete a 25 anos, com uma professora (Professora 2) que possui 30 anos de docência. Os participantes da pesquisa e as disciplinas que atualmente lecionam estão listados a seguir:

- **Professor 1:** Introdução ao Comércio Exterior; Geoestratégias e as Relações Internacionais; e Tópicos Contemporâneos em Comércio Exterior.
- **Professora 2:** Estatística Aplicada à Administração; Fundamentos de Matemática; Probabilidade e Estatística; e Fundamentos de Estatística.
- **Professor 3:** Planejamento Tributário; Formação de Custos e Preços; e Negociação e Gestão da Liderança.
- **Professora 4:** Procedimentos de Importação e Exportação; Indicadores de Qualidade; Logística Internacional; Gestão da Cadeia de Suprimentos; Distribuição e Transporte; Canais de Distribuição; e Geoestratégia e as Relações Internacionais.
- **Professor 5:** Empreendedorismo; Modelos de Gestão; e Estratégias Empresariais.
- **Professor 6:** Administração Financeira; Comunicação; e Políticas Sociais.

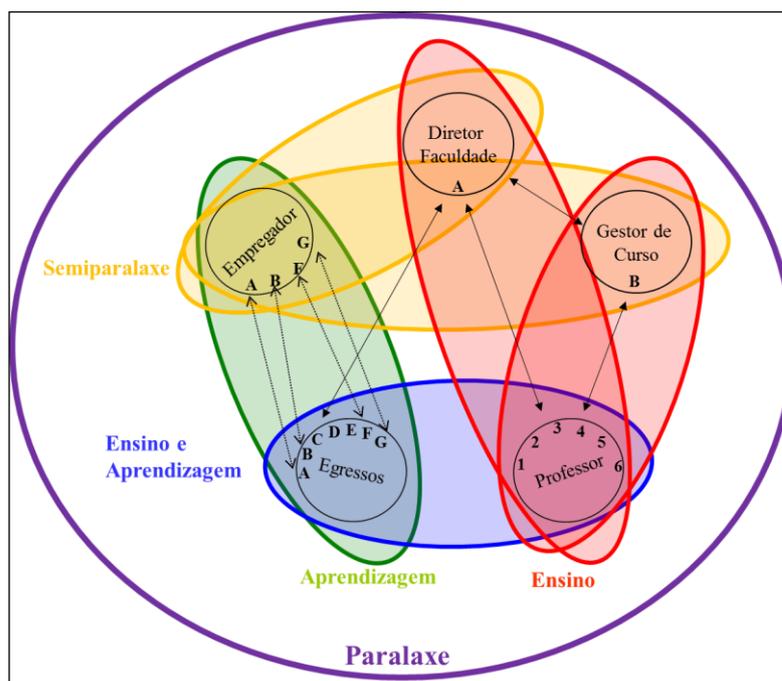
¹⁴ Baseado nas etapas de desenvolvimento da carreira docente a partir de Huberman (2000).

5.1.4 Gestor do Curso de Comércio Exterior e Diretor da IES

O Gestor B, de 48 anos de idade, possui oito anos de experiência na coordenação de cursos, e tem atuação profissional além da área educacional. Possui Mestrado e coordena outros cursos, como Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Logística. Atuante na mesma instituição, o Diretor A, tem 44 anos de idade e atua em nível de Gestão da ABC há 16 anos. É licenciado em Matemática e bacharel em Engenharia e possui Mestrado em Matemática. Além da gestão, atua como docente em disciplinas de cursos de engenharia e gestão de negócios da mesma instituição.

As análises e resultados iniciais sobre os sujeitos pesquisados, é possível avançar, abordando as categorias *a priori*: Aprendizagem que agrega os olhares dos egressos e empregadores; Ensino que articula os olhares dos professores, diretor da IES e gestor de curso; Ensino e Aprendizagem, que apresenta os olhares dos professores e egressos; Semiparalaxe, com os olhares do diretor da IES, gestor de curso e empregador; e Paralaxe, com todos os diferentes atores da pesquisa até aqui apresentados, assim como no item 4.4 da Metodologia, que proporcionaram as articulações necessárias das falas e percepções dos sujeitos dentro deste contexto empírico. Com isso, faz-se uso da Figura 13 para representá-lo graficamente para o início da análise.

Figura 13 – Os sujeitos e a articulação das categorias *a priori*



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

A Figura 13 mostra os diferentes sujeitos de pesquisa e suas inter-relações nas categorias *a priori*. Na elipse verde, da Categoria *a priori Aprendizagem*, um dos círculos representa os egressos (de “A” até “G”) e na outra ponta os respectivos empregadores (“A”, “B”, “F” e “G”), posto que as setas pontilhadas indicam relação direta entre esses sujeitos. A elipse vermelha, por sua vez, representa a Categoria *a priori Ensino* e traz três diferentes atores da mesma IES, mas com seus distintos papéis: os professores (de 1 a 6), o diretor da faculdade (“A”) e o gestor de curso (“B”). Existem setas em linhas sólidas que indicam a relação institucional entre os participantes, no caso professores, gestor e diretor da mesma IES.

A terceira Categoria *a priori*, em azul, *Ensino e Aprendizagem*, traz as relações entre os egressos e os professores, enquanto a elipse amarela, denominada *Semiparalaxe*, articula as visões dos empregadores, representando o mercado de trabalho, com o diretor da faculdade e o gestor de curso, os quais representam a Educação Superior delimitada em âmbito institucional, compondo um diálogo simbólico entre mercado e Educação. Por fim, todas as elipses são envoltas pelo círculo em lilás, *Paralaxe*, que engloba e alimenta-se desses movimentos.

Vista a articulação, inicia-se a viagem desta análise no primeiro ponto de partida: o olhar do egresso e do empregador, na Categoria *a priori Aprendizagem*.

5.2 Aprendizagem: Egressos e Empregadores

A primeira categoria *a priori* agrega os olhares mencionados no subtítulo supra, por meio da unitarização das respostas dos sujeitos mediante duas questões aplicadas a estes atores, descrita no Quadro 14 do item 4.4.1 (p. 132). Nessas perguntas os egressos apontaram quais competências consideraram relevantes terem aprendido e como acreditam terem aprendido aquela competência, enquanto os empregadores responderam como acreditam que os profissionais aprendem mais competências para atuar na área de Comércio Exterior, se na faculdade ou no trabalho.

A partir da unitarização dos textos, elaborou-se uma nuvem de palavras com o auxílio do *software* Nvivo,¹⁵ na qual as palavras maiores indicam aquelas mais utilizadas pelos sujeitos de pesquisa. Aquelas que indicam vícios de linguagem, como “tipo”, “então”, “assim”, etc., foram adicionadas às palavras bloqueadas, uma vez que não agregam possibilidades de sentido às respostas. A Figura 14 apresenta a nuvem de palavras para essa categoria.

¹⁵ Versão 12, disponível em: <https://www.qsrinternational.com/nvivo/trial/free-trial-form?ver=Windows&lang=en-en>.

Tabela 5 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria *a priori*

Aprendizagem (continuação)

Vocábulo	Classe Gramatical	Contagem
Informação	Substantivo	9
Saber	Verbo	9
Sentido	Adjetivo	9
Exportação	Substantivo	8
Forma	Substantivo	8
Graduação	Substantivo	8
Teoria	Substantivo	8

Fonte: Elaborada pelo autor, com auxílio de Nvivo (2019).

Verifica-se, na Figura 14 e na Tabela 3, que o verbo *fazer* e, no gerúndio, *fazendo*, obtiveram destaque. As palavras “comércio” e “exterior”, por serem objetos da pesquisa, utilizadas de forma recorrente na fala dos entrevistados e que possuem conexão com a área, foram desconsideradas. Pode-se observar, na Tabela 3, a utilização dos vocábulos “cadeira, cadeiras”, “trabalho”, “conhecimento”, “prática”, “mercado”, “graduação” e “teoria”, como relevantes aos sentidos que emergirão da discussão a seguir, com o debate sobre a aprendizagem ou a aquisição de conhecimentos (considerado prática) no mercado.

A partir da leitura do *corpus*, a dinâmica de análises foi realizada separadamente para cada grupo de atores (egressos, professores, empregadores, gestor de curso e diretor da faculdade), posto que, ao final da categoria *a priori*, são apresentadas as percepções em comum entre eles. Inicia-se, primeiramente, a partir da posição dos egressos.

5.2.1 O Olhar do Egresso

Então, quanto mais a gente vai se desenvolvendo ao longo dos anos, o que fica da Graduação não são as cadeiras práticas [...]. Eu vejo que hoje, as cadeiras específicas de Comércio Exterior não remetem tanta lembrança nas minhas atividades, hoje, quanto uma cadeira de Comunicação, uma cadeira de Direito, uma cadeira onde eu aprendi a pensar, a me portar como profissional, o que eu ia fazer com a informação que eu ia obter na prática (EGRESSA B).

A fala da Egressa B auxilia na apresentação de uma das principais discussões do grupo focal com os egressos. Estes naturalmente dividiram o curso em disciplinas específicas, que são as profissionalizantes da área de Comércio Exterior, e as disciplinas gerais, cujas matérias eram comuns a outros cursos tecnológicos em âmbito de gestão. Na contramão da Egressa B, a

Egressa A recorda-se mais das específicas, ressaltando que desejaria ter aprofundado ainda mais no estudo de cada uma delas. Pode-se conjecturar pelo perfil da Egressa A, que atua em empresa de logística internacional, que esses conhecimentos lhe são úteis, razão pela qual destaca sua importância. O Egresso F também compartilha da mesma opinião da Egressa A, pelo fato de ser empresário na área de Comércio Exterior e dar mais importância às disciplinas específicas da área em sua formação. Nesse caminho, a Egressa A afirmou que as disciplinas específicas foram as mais relevantes, e o Egresso F apontou disciplinas técnicas de Comércio Exterior como as mais importantes, por que o auxiliavam a “ligar” as disciplinas do curso.

A Egressa B, nesse aspecto, aponta para a importância das disciplinas específicas não no sentido da prática, mas do que seria possível fazer com aquela informação que estava recebendo ao afirmar que a: “*Graduação [...] ensinou pouquíssima coisa para eu fazer na prática profissional, mas o que fazer com a informação que eu estava absorvendo, que eu estava aprendendo, eu acho que isso que Graduação fez por mim*”. Nessa direção, é importante trazer a fala da Egressa D quando declara: *Eu acho que não é o que se aprende, é o que se faz com o que se aprende*. Para ela, é no fazer que reside a competência do indivíduo, dentro de um saber-fazer. Ela exemplifica por meio do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI: “*eu sei que existe o IPI, mas não vai fazer diferença eu saber qual é a alíquota, mas como é que eu vou aplicá-la*”.

A opinião das egressas mencionadas acede a um aspecto visto no Quadro 2 (p. 45) do item 3.1.1, dos saberes que compõem a administração da complexidade, por Le Boterf (2003). A ideia de que aplicar o conhecimento do IPI seja mais relevante que saber as alíquotas, traz implícita o que o autor mencionado refere sobre a instrumentalização dos saberes e capacidades. De volta ao excerto apresentado no Quadro 2, de que um “bom profissional sabe não somente dominar uma técnica, mas também executá-la dentro de um contexto de competitividade e de estresse” (LE BOTERF, 2003, p. 49), vislumbra-se o profissional competente aplicando e calculando o IPI corretamente.

Na discussão, o Egresso E afirma que as disciplinas específicas foram interessantes enquanto bagagem de conhecimento, utilizadas indiretamente em sua atuação profissional. Ele, no entanto, destaca que a disciplina geral de Comunicação lhe foi bastante relevante, uma vez que o auxiliou em negociações e para melhor se expressar. O egresso compara a aprendizagem ao processo de aprender a dirigir, quando na teoria se aprende sobre as partes do carro e as leis, mas que, no trânsito, que representa a prática, demora-se a aprender a dirigir. Conjectura-se, nesta fala, que a teoria adquirida na faculdade seria uma base para a atuação profissional e que nela ocorre a aprendizagem efetivamente. A Egressa G também compartilha da mesma

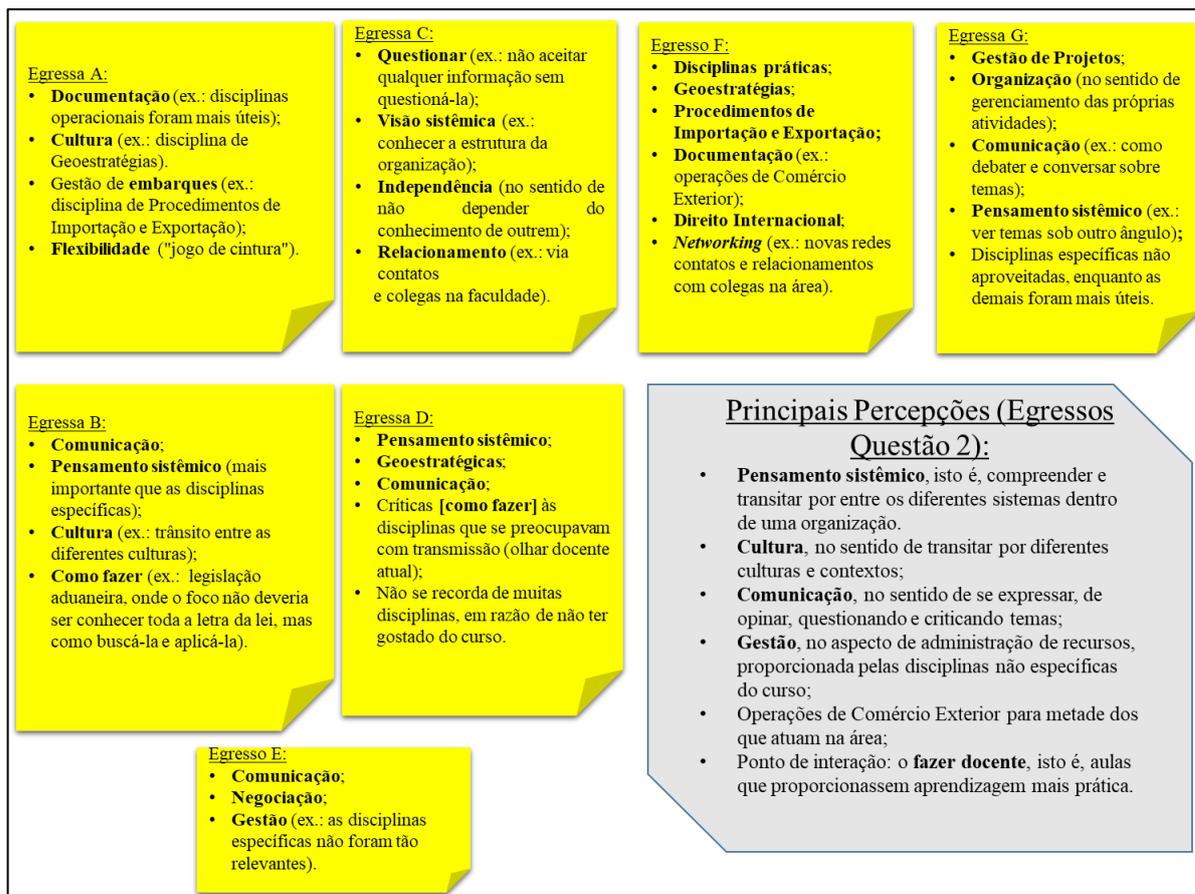
percepção dos Egressos “B”, “D” e “F”, pois, para ela, as disciplinas de Gestão de Projetos, que lhe auxiliou a ser mais organizada, Comunicação, que promoveu debates e a ajudou a ser mais objetiva na exposição de ideias, e Pensamento Sistêmico, a qual ampliou a sua visão de mercado, foram as mais proveitosas.

Percebe-se, na fala dos egressos, que as disciplinas gerais foram mais importantes, por se comunicarem mais com suas necessidades para a atuação na vida profissional. A percepção desses atores aproxima-se da afirmação de Perrenoud (2013), de que o ponto central sobre as competências é a vida, na qual o papel da faculdade seria de preparar os estudantes para as situações que a vida lhes apresentasse, auxiliando para a atuação na esfera profissional, uma das esferas da vida do ser humano. A disciplina geral de Comunicação, destacada por alguns egressos, conecta-se às competências para atuação na era informacional. Retomando o item 3.1.3, do novo profissional competente (p. 101), a comunicação tem o papel não somente de desenvolver habilidades de se comunicar livremente, mas de também ouvir e de se inserir digitalmente nas ferramentas tecnológicas atuais, corroborando sua pertinência para auxiliar em negociações, como o Egresso E, ou para ser objetiva ao expor ideias e também debater, como no caso da Egressa G, dentro das competências para atuação no século 21 (ONTÁRIO, 2016).

Em relação aos egressos, percebe-se uma convergência nas respostas, indicando que a aprendizagem de competências decorre de atividades práticas, especialmente no dia a dia do trabalho. Verifica-se, também, que este grupo vincula o trabalho à prática, como componente para uma aprendizagem efetiva, enquanto a faculdade pode ser vista como uma base teórica, que prepara o sujeito para poder aprender e praticar. Todos os sujeitos, quando questionados, afirmaram que competências são desenvolvidas na prática, o que parece consoante com os achados de Puziol (2017) em sua análise sobre a aplicação do Projeto *Alfa Tuning* na América Latina. Apesar de os cursos analisados pela autora mencionada não estarem relacionados ao de Comércio Exterior, a estruturação das IES para o ensino por competências pressupõe as práticas de mercado como um objetivo educacional, no qual a educação serve para o mercado, denotando seu perfil utilitarista.

Encerrando essa parte da discussão, a Figura 15 sintetiza as principais percepções deste grupo na resposta à questão que mais promoveu esse debate no grupo focal.

Figura 15 – Principais percepções apresentadas pelos egressos na Questão 2



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

A Figura 15 indica a importância das disciplinas gerais na constituição das competências dos egressos. Enquanto metade dos sujeitos pesquisados, que atuam ou atuaram na área, apontou disciplinas específicas para a aprendizagem de competências, a maior parte dos egressos participantes da pesquisa atribuiu a disciplinas comuns a outros cursos como as que oportunizaram aprendizagens mais relevantes, estas atreladas ao pensamento sistêmico, à comunicação e à gestão de recursos não relacionados ao Comércio Exterior. Outros fatores, como cultura, negociação e relacionamento, serão desenvolvidos ainda no Capítulo 5.

Um fator relevante na discussão dos egressos relaciona-se à *tecnologia*. A Egressa A traz questionamentos de clientes sobre a liberação alfandegária de cargas nas *nuvens*, o que quer dizer que uma carga de importação ou exportação pode ter seus trâmites alfandegários efetivados quando a aeronave ainda estiver em voo. Trata-se de uma mudança tecnológica que deverá impactar a rotina do operador da área e, segundo o Egresso F, é uma mudança positiva que o governo atual estaria promovendo na área de Comércio Exterior. A Egressa B traz a tecnologia na ótica cambial, com o surgimento das *criptomoedas* – as moedas digitais –, as quais têm regulação difusa (e confusa) no arcabouço legal cambial. Por elas serem virtuais e

relativamente novas, a Egressa B afirma que o tema está muito engessado no Brasil, ao contrário de outros países, como os Estados Unidos, onde se compram bens duráveis com moedas virtuais.

A possibilidade de fazer liberações alfandegárias sem a presença física da mercadoria, mas a partir de informações de sistema, interligando transportadores aéreos, entidades governamentais e alfandegárias, pode ser vista como uma mudança proveniente da tecnologia, assim como as moedas virtuais. Nesse sentido, verifica-se, em Castells (2007), a ação do paradigma tecnológico sobre o trabalho, uma vez que a liberação nas nuvens, ou mesmo as moedas digitais, são mudanças velozes que ainda não foram incorporadas à prática do trabalho, mas já denotam o rápido ciclo do paradigma tecnológico. O pesquisador imagina que, ao se configurarem como práticas legalizadas, as egressas precisarão aprender rapidamente essas facilidades e, talvez, deixarem de lado antigas formas de trabalhar, isto é, desaprendendo os antigos procedimentos aprendidos, que servem de base para o investimento em novos saberes.

Ainda no aspecto da tecnologia, a Egressa D ressaltou que se vive, atualmente, na era informacional. Segundo ela, *“a informação está no Google, a gente não precisa mais ter um excesso de memória; a questão é: como é que a gente concatena e faz esta informação virar um conhecimento, virar uma prática.”* A fala da egressa apresenta conexões com a teoria pós-industrialista vista no item 3.1.3, do novo profissional competente, pois traz informações, não produtos, como foco no trabalho, o que denota a importância de cargos especializados para análise dessas informações.

A partir das falas das Egressas “A”, “B” e “D”, pode-se visualizar que o profissional de Comércio Exterior não tem como aprender as inovações tecnológicas na faculdade, em razão de serem decorrentes das constantes e aceleradas inovações, mas, sim, estarem prontos para aprender a usar e a buscar as informações para se apropriarem destas inovações. Como a tecnologia evolui mais rapidamente que os sistemas educacionais e produtivos, cabe aos estudantes ter as ferramentas para se apropriarem mais rapidamente dessas mudanças.

Nesse sentido, pode-se trazer a reflexão de Puziol (2017), de que um dos grandes desafios da Educação é lidar com uma geração mais conectada e exposta às tecnologias, as quais têm “acesso abundante de informações e conhecimento, mas que ao mesmo tempo não está sabendo o que fazer com essas informações ou com os conhecimentos” (p. 301). A partir deste excerto, pode-se conjecturar sobre as dificuldades que estudantes e profissionais enfrentam para acompanhar os avanços tecnológicos.

Aliado ao paradigma tecnológico, há o desafio de o profissional transitar por entre a tecnologia e o trabalho, tornando-a uma aliada, no sentido de transformar o conhecimento em

prática, como apontou a Egressa D, ou seja, tem-se um rápido e confortável acesso às informações, mas ele precisa ser assimilado pelo indivíduo, de modo a gerar resultados de forma acelerada. Nesse sentido, o apontamento da egressa aproxima-se ao profissional especializado, equipado com os conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos, interconectados pelas TICs e redes sociais, como preconiza a proposta da Unesco para a Educação para a Cidadania Global – ECG (UNESCO, 2015). Sendo o curso de Comércio Exterior voltado à realização de negócios com outros países, nota-se uma pertinência entre esse perfil profissional com as exigências para uma competência global, apontadas por Santos e Morosini (2019) no item 3.1.3, quais sejam: competência profissional, flexibilidade, inovação e gestão de conhecimento, mobilização de recursos humanos e orientação internacional.

Por fim, no âmbito da inovação tecnológica, o Egresso F apontou um novo sistema de Comércio Exterior que impactará na rotina do operador – o sistema chamado Declaração Única de Importação (Duimp) –, no qual todos os intervenientes no Comércio Exterior acessarão uma única tela e sistema para liberações automáticas, com a consequente desburocratização dos trâmites. É possível conjecturar que, com essa inovação tecnológica, sabendo-se que a própria burocracia é também geradora de posições de trabalho, esse novo aporte tecnológico poderá influir negativamente sobre a oferta de vagas para atuação do profissional em razão da diminuição de entraves burocráticos. Qualquer impacto, entretanto, será conhecido somente após o estabelecimento desse sistema e com posteriores estudos acerca.

A preocupação com o próximo, com o outro, atribuído aqui como um aspecto ético, é trazido por duas egressas. A Egressa A cita o caso do carregamento de um cliente que estava em um navio que pegou fogo e afundou. Ela recorda-se de uma supervisora de sua empresa que, em um grupo de *WhatsApp*, perguntou se a carga tinha seguro. Segundo a egressa, a supervisora demonstrou mais preocupação com a carga que estava no navio do que com possíveis perdas de vidas no acidente. A mesma inquietação quanto ao cuidado com o outro foi relatado pela Egressa C. Ela contou que sua empresa tinha um carregamento de bebidas proveniente do Chile, cujo motorista sofrera um acidente e estava gravemente ferido nas ferragens. Enquanto o salvamento ocorria, uma colega de trabalho sua lhe pressionava sobre quem pagaria pelos vinhos perdidos no acidente. “*O homem está quase morrendo, preciso saber se vão salvá-lo primeiro!*”, relatou a Egressa C sobre sua resposta.

A preocupação com o próximo denota os valores apresentados por Perrenoud (2013) no item 3.1.1, os quais compõem os outros recursos mobilizados nas competências, que são compostas por um conjunto estrutural de situações que mobilizam e combinam saberes, capacidades, atitudes, valores e identidade. Percebe-se, na fala das egressas, a preocupação com

o outro, com a vida, como valor primordial, antes dos negócios corporativos, em uma mescla de atitude e valor. Esse recurso também se comunica com as competências comuns à ECG, vistas no Quadro 10 (p. 94) do item 3.1.3, com o respeito como um valor universal, habilidade não cognitiva de solidariedade e empatia global, a qual envolve o reconhecimento do próximo como alguém merecedor de reconhecimento, quando a empatia toma o sentido de solidariedade.

Outro ponto que emergiu na discussão com os egressos pode ser denominado de *instabilidade*. A Egressa B menciona um exemplo sobre uma carta de crédito que deveria ter sido remetida a um país e foi enviada a outro, por equívoco seu. Segundo ela, a faculdade ensina a lidar com os eventos e situações lineares, não com incertezas. Para a egressa, a faculdade “*ensina de forma muito utópica*”. O mesmo pensamento é partilhado pelo Egresso E, que afirma que a faculdade não ensina a lidar com mais variáveis.

Nesse sentido, coloca-se a reflexão da Egressa D sobre como são tratadas em sala as situações, usando a discussão da aula de Direito Aduaneiro:

É como a questão que tu estás falando do direito, por mais que toda vez na aula fosse um case, duvido que alguma vez no teu trabalho, tu que tens mais experiência, muitos anos, em alguma vez, algum case específico que tu aprendeste em aula passou na tua vida ou no teu trabalho. Sempre é outro. Sempre é outra situação (EGRESSA D).

A fala da egressa traz componentes importantes relacionados às metodologias de ensino, que serão vistos em outras categorias. É oportuno, no entanto, traçar o paralelo entre os *cases* citados por ela, com as situações-problema vistas no item 3.1.3.4 e sua aproximação com as premissas do processo de desacomodação de Piaget (2007). A partir da fala da Egressa D, em que um *case* é sempre diferente do outro, e também da realidade, empreende-se que a situação foi elaborada a partir da ótica do professor ou de outros autores que passaram por um problema semelhante. Antes de aprofundar nesta análise, vale trazer uma reflexão: As situações semelhantes, não seriam simplesmente encaradas pelos egressos como simples conteúdos vistos em sala de aula? O pesquisador infere que os casos que são mencionados e que se aproximam mais da realidade, como os aspectos culturais que as Egressas A, B e G apresentaram, não foram *cases* que se conectaram com a realidade, e sim vistos como meros “conteúdos”. Nesse sentido, dada a amplitude e as possibilidades que a dinâmica do trabalho com *cases* proporciona, destaca-se a importância da preparação da aula por parte do docente, além de sua experiência para a utilização efetiva desta técnica.

Retornando, porém, à desacomodação, um *case* apresentado aos estudantes (agora egressos) partiu de um conhecimento vivenciado pelo professor e transformado em uma

situação. Essa situação, um objeto de aprendizagem, fez com que o egresso assimilasse essa realidade, acomodando-a em sua estrutura cognitiva, em seus conhecimentos, assemelhando-se ao processo apresentado por Gomes (2002) no item 3.2.1, que diz respeito ao processo de assimilação de objetos de aprendizagem na estrutura cognitiva em um processo dialético e contínuo. Há também uma conexão com a aprendizagem significativa de Ausubel (2003). Assim, ao se apresentar uma situação que enseja uma aprendizagem, pode-se abrir dois caminhos:

1. a aprendizagem do caso ocorrerá em sala de aula, dentro do processo dialético de assimilação e desacomodação, porém ancorando o novo saber em conhecimentos prévios e representações constantes na estrutura cognitiva do indivíduo (os subsunçores), dentro de uma hierarquia conceitual, em que conhecimentos específicos se conectam aos gerais, que são mais abrangentes e inclusivos, ou;
2. a aprendizagem ocorrerá no momento em que o egresso se deparar com a situação *diferente*, porém similar à vista em sala de aula, como apontou a egressa no excerto anterior. Imagina-se esse processo de desacomodação, contando inclusive com outros aspectos do egresso como a memória, para lembrar-se do *case* apresentado e da capacidade para fazer essa conexão significativa (aqui no sentido *ausubeliano*) no ambiente de trabalho, que não é o local com o tempo adequado para a promoção desta reflexão e aprendizagem. Ressalta-se, nesse sentido, que o *case* similar será uma base que dará aporte para a resolução do novo problema.

No caminho de discussão, a Egressa B pontua que a faculdade não “[...] *lida com fator humano, com o fator emocional humano*”, o que leva a outro ponto importante no olhar dos egressos: o *relacionamento*. A Egressa C afirma que, dentre as aprendizagens relevantes provenientes da faculdade, estava o encontro diário com os colegas. Para ela, a contribuição de colegas que já estão no mercado de trabalho enriquece a aula com visões diferentes, em um ambiente de trocas de saberes em conjunto com o professor. O Egresso E, nesse aspecto, afirma que esse ambiente de compartilhamento depende do tipo de professor, pois alguns monopolizariam o conhecimento, não permitindo que novos saberes venham à tona durante a aula. O Egresso F afirma que grande parte de sua rede de contatos estabelecida na faculdade perdura até hoje, e acredita que as interações feitas entre os contatos foram bastante proveitosa.

Um item interessante que emergiu nas falas obtidas do grupo focal dos egressos foi a *transformação* que a faculdade proporcionou ao estudante. Assim como a Egressa B, que no início desta parte afirmou que a faculdade lhe ensinou a pensar e a se portar, a Egressa C acredita que alguns professores a tornaram uma questionadora, posto que essa é uma característica

importante no mercado no qual está inserida. Para ela, “*a faculdade te torna uma pessoa questionadora, uma pessoa que tenta construir teu próprio conhecimento, sem aceitar que o do outro é 100% verdade*”. Segundo a egressa, quem possui conhecimento não fica à mercê do outro. Para ela, o ideal é que o próprio estudante construa o seu conhecimento. No âmbito da discussão, o Egresso E afirma que não basta somente questionar, mas também se posicionar, não aceitando livremente conteúdos impostos.

Esse profissional que critica, não aceita eventuais imposições, e que, de certa forma, é protagonista da própria atuação, possui parte do repertório de competências do novo profissional competente. O pensamento crítico, atribuído ao profissional flexível, reflete na predisposição para questionar as próprias ideias e a dos outros, conforme visto no Quadro 11 (p 95) do item 2.1.4. Essa característica também é vista nas competências para atuação no século 21, quando os problemas precisam ser identificados e analisados criticamente, via testes de hipóteses e soluções criativas, conforme o Serviço Público de Ontário (ONTÁRIO, 2016).

Por fim, encontra-se indiretamente na fala da Egressa G um pressuposto de transformação pessoal, com sua metáfora de que a faculdade é como ensinar alguém a ir de ônibus ao centro da cidade:

Se estiver escrito na plaquinha “centro”, tu sobes. Tu sabes que vai parar no Centro. Aonde no Centro? Aí é contigo, que parada tu vais descer no centro é contigo, mas tu vais chegar ao centro. E é isso que eu acho que a faculdade é... sabe... ela consegue despertar na grande maioria um senso de direção com relação à carreira que escolheu, às funções que escolheu desempenhar para o futuro porque, no cargo, na função, na tarefa, acho que falta muito.

Encerra-se com a fala paradoxal da Egressa G, na qual é possível vislumbrar que ela, apesar de não ter sido a única a não ter se firmado no mercado de trabalho na sua área de formação até o momento da coleta de dados,¹⁶ como visto no item 5.1 dos múltiplos olhares do estudo de caso, ainda assim afirma saber para onde deseja ir. Ela, tendo continuado seus estudos, e trabalhando com formatação de trabalhos acadêmicos (estudando indiretamente) de modo a garantir seu sustento, mantém, de certa forma, um vínculo com a Educação Superior por meio destes trabalhos de conclusão com os quais se envolve, situação que parece clara ao pesquisador em quais caminhos a egressa poderia trilhar: os relacionados à carreira de pesquisa acadêmica.

¹⁶ A egressa conseguiu ingressar na área de Qualidade de uma indústria automotiva na cidade de Gravataí, RS.

5.2.2 O Olhar do Empregador

A percepção de que o desenvolvimento de competências decorre da prática, também parece ser compartilhada na ótica dos empregadores. Inicia-se a análise a partir do ponto de um excerto obtido da fala do Empregador A, no qual afirma existirem

[...] dois paradigmas hoje dentro do ensino e do trabalho no Comércio Exterior. Existe o primeiro: é quem ensina, se tu tens um bom gestor ou um bom professor, possivelmente o que vá a ser repassado vai ser um conteúdo adequado para ser aplicado dentro do mercado de trabalho, mas se tu não tens um bom professor ou um bom gestor, em ambos os casos a pessoa não vai conseguir se adequar, não vai conseguir aprender e não vai ser um bom profissional dentro do mercado de trabalho. O outro é a questão do estudante ou do empregado dentro do Comércio Exterior; a pessoa tem que estar engajada dentro do processo, para aprender e para também ser receptivo com os conteúdos que ela está adquirindo.

A partir da fala deste empregador, verificam-se alguns fatores importantes para a aprendizagem de competências, com a aprendizagem vinculada a alguns sujeitos (o professor ou o gestor). Outro aspecto importante que aparece é o comprometimento do estudante (ou profissional) para com o seu processo de aprendizagem, assim como sua receptividade para com os conteúdos. Nesse aspecto, o Empregador A ainda complementa que, além da formação, o estudante deve procurar cursos para se aprimorar. Esses cursos podem ser sobre legislação, sistemas e conteúdos que trabalhem questões técnicas da área dentro da prática profissional.

O que foi apontado pelo Empregador A aproxima-se das competências transformadoras apresentadas na bússola da aprendizagem da OCDE (OECD, 2019). O estudante/profissional que busca o aprimoramento constante se compromete em um processo de ação, reflexão e também de antecipação, pois está antecipando-se a eventuais problemas futuros no percurso profissional por meio da qualificação. O profissional que busca essa preparação para si traz a responsabilidade pela sua aprendizagem e atuação. Esse engajamento, mencionado pelo empregador, conecta-se ao estudo de Felicetti (2011) sobre o comprometimento do estudante. Segundo a pesquisadora, substantivos como engajamento, comprometimento e envolvimento, apesar de terem pequenas diferenças, convergem para o verbo comprometer. Pela fala do empregador, a receptividade e a disponibilidade para aprender novos conhecimentos, por parte do profissional de Comércio Exterior, denota o envolvimento dinâmico do profissional com a própria aprendizagem, reforçando o comprometimento e o protagonismo deste profissional (FELICETTI, 2011).

O engajamento/comprometimento também é um saber que auxilia na administração da complexidade segundo Le Boterf (2003), conforme visto no Quadro 2 (p. 45). O caráter

subjetivo do profissional que busca a atualização é uma iniciativa, fruto de um querer agir, gerando confiança em quem busca esse sujeito engajado em aprender.

A Empregadora B afirma que o mercado de trabalho “atropela” o sujeito no momento de aprendizagem, o que se conjectura que ele não proporciona o tempo necessário para o sujeito aprender, por ser rápido e impaciente. Por essa razão, a faculdade seria um ambiente controlado (e seguro) para a aprendizagem, apesar de faltar ao estudante capacidade crítica neste momento. Essa empregadora traz um aspecto importante: a diferença cultural de gerações na aprendizagem. Segundo ela, profissionais estagiários possuem capacidade intelectual muito boa, mas, no momento em que precisam buscar novas informações ou combiná-las, encontram dificuldades.

O apontamento da Empregadora B remete à bússola da aprendizagem vista no item 3.1.4(p. 96), no sentido do relacionamento que o jovem precisa empreender para aprender com os pares, com professores, pais e comunidade, para fazer os movimentos de antecipação, ação e reflexão necessários para obter as competências transformadoras. Pode-se trazer, no aspecto da diferença geracional, o estudo quanti-qualitativo de Quintanilha (2017) com estudantes da Geração Z, nascidos na década de 90 do século 20, com acesso à internet, computadores e *smartphones*, os quais acessam rapidamente informações, muitas vezes de qualidade duvidosa, além de terem dificuldades de atenção e foco em atividades por longos períodos. O autor constatou que o uso das redes sociais (*Facebook* e *Youtube*) interveio na percepção de estudantes sobre a eficácia da própria aprendizagem no processo de construção do conhecimento.

A ideia de desenvolvimento de competências por meio da prática também é defendida pelo Empregador F. Para ele, a prática é mais produtiva do que o meio acadêmico, pelo fato de que a sua aprendizagem é mais significativa do que via estudos teóricos. Sem menosprezar a teoria, a qual o pesquisador assume que esteja vinculada à faculdade, o empregador mencionado a coloca como base para envolver o estudante, por intermédio de alguma metodologia de aprendizagem que tenha sido desenvolvida na faculdade. O Empregador F afirma que “*tudo que tu aprendeste no meio acadêmico te ajuda a compor as tuas ideias para atuar em uma questão mais prática*”.

A Empregadora G, por fim, ressalta que a faculdade é importante pelo fato de ela proporcionar uma visão, colocando o estudante dentro de um cenário, ou de uma situação contextualizada de mercado. O estudante/profissional (não é possível encontrar os limites entre um e outro em sua fala) pratica na faculdade e conecta os conhecimentos adquiridos em aula com o trabalho, integrando e melhorando o Comércio Exterior. Para ela, essa interligação

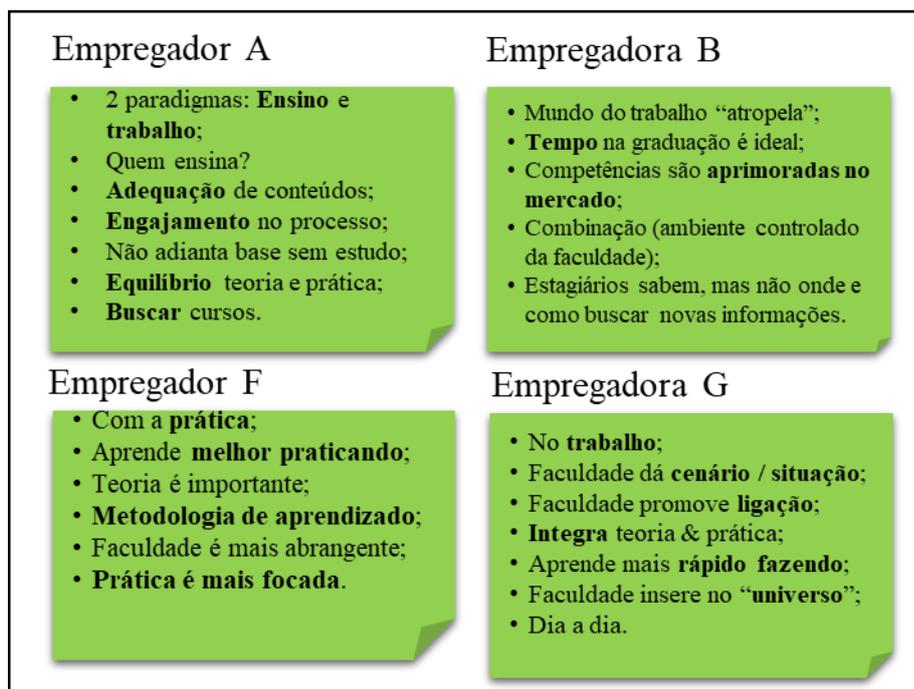
(faculdade e trabalho) possibilita que o profissional possa se tornar um *questionador*. Ela acredita que com o trabalho é possível aprender mais rápido, mas que a base da faculdade é necessária para a inserção no universo do Comércio Exterior.

A percepção da Empregadora mencionada também se comunica com um dos saberes para a administração da complexidade: saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional. Como a competência é “para” algo, ela necessita de um meio para o seu desenvolvimento, um contexto, provocado pela faculdade, que dá o “cenário” mencionado pela empregadora, ou as situações ou *cases*, os quais aparecerão no item 5.3, os quais reforçam a articulação entre o sujeito (o profissional), as situações (faculdade ou mercado de trabalho) e a formação (na faculdade), promovendo o profissionalismo, que produz as competências nos contextos/cenários, segundo a perspectiva de Le Boterf (2003). Além deste saber mencionado, a opinião da Empregadora G parece aderir ao apontamento de Berte (2016), de que as instituições educacionais enfrentam a dicotomia criada entre dois paradigmas: formar para o trabalho ou para a vida. Este autor afirma que o diálogo entre a educação para a vida e para o trabalho deve ocorrer de forma constante. Conjectura-se, a partir deste diálogo efetivo, que seja profissionalizar o estudante e também prepará-lo para os diferentes desafios que a vida lhe apresentará, nos quais, além da ação, será necessário o questionamento da realidade sob uma perspectiva crítica.

Pela fala da Empregadora G, pode-se enxergar na faculdade um elo que se conecta ao mercado de trabalho. Nessa ligação, a faculdade propicia o cenário, situa o estudante no universo profissional e fornece os saberes, os quais são cimentados no mercado do trabalho. Só não fica nítido na fala da Empregadora como esse processo tornaria o sujeito mais crítico ou questionador. Parece que as falas dos egressos deixam mais claro esse sentido, de que a faculdade auxilia no pensamento crítico, mas, ainda assim, restam lacunas, as quais serão desveladas, dentro desse contexto, no item 5.6, por meio das falas dos professores.

A Figura 16 apresenta as principais percepções expressas pelos empregadores na questão de como acreditam que os profissionais aprendem mais competências para atuar no Comércio Exterior.

Figura 16 – Principais percepções apresentadas pelos empregadores na Questão 2



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

A partir da Figura 16, verifica-se uma convergência de opinião dos empregadores de que a aprendizagem ocorre, sim, no ambiente de trabalho. A faculdade tem o sentido de promover uma base, adequando os saberes, preparando o estudante para a competição no mercado de trabalho. À faculdade cabe: adequar os conteúdos à realidade; despertar no estudante o comprometimento e as capacidades de autoconhecimento para saber sua melhor forma de aprendizado; além de promover um cenário ao estudante que contextualize o mercado de atuação, servindo de “ponte” entre mercado e academia.

Na Figura 16 mencionada anteriormente não se percebe, no entanto, uma dicotomia entre trabalho e faculdade, mas uma relação de complementaridade, o que não quer dizer que não tenham sido percebidas “fronteiras” entre cada uma. Se por um lado a faculdade insere o estudante em um cenário, prepara-o para o que está por vir no mundo do trabalho, dando-lhe uma base, o trabalho fornece o exercício que promoverá a conexão entre a teoria e a prática, ensejando na competência do estudante. Essa relação, vista nos sujeitos participantes, pode fazer emergir questões transformadoras no aspecto da educação do trabalho, como a ressignificação dos papéis das instituições e seus partícipes (corpo docente nas universidades, empregadores, mercado de trabalho, etc.) na formação do profissional em questão.

Por meio do entrelace de diferentes perspectivas, egressos e empregadores trouxeram importantes apontamentos no primeiro movimento da paralaxe proposta. Ambos enxergam que

a aprendizagem ocorre na prática, isto é, no mercado de trabalho. Para o egresso, as disciplinas comuns a cursos de gestão de negócios preparam, ou melhor, transformam, o estudante com habilidades iguais, para que possa se inserir no mercado de trabalho. Essas habilidades, de comunicação, de comportamento, de questionamento, de buscar informações, compõem um leque de possibilidades ao profissional para a sua inserção (e sobrevivência) nesse mercado. Para o empregador, a aprendizagem ocorre na prática (e no trabalho), apesar de entender que a faculdade é uma porta de acesso ao mundo do trabalho pelo fato de simular situações semelhantes às que ocorrem na vida real e dar base para melhor desenvolver a prática. Retomando a Figura 14 e a Tabela 13, pode-se verificar que a utilização dos vocábulos fazer, prática, trabalho e faculdade, auxiliam no reforço a esses sentidos.

A interlocução entre o egresso e o empregador corrobora a engrenagem apresentada na Figura 10 (p. 100) do item 3.1.3, do novo profissional competente, cuja imagem central é composta de uma engrenagem com o Planeta Terra, simbolizando o sujeito competente, global, teoricamente parte de um sistema produtivo. Verifica-se uma aparente tensão na fala destes atores em torno da inserção em um mercado competitivo em tempos de mudança e crise. A bússola das competências transformadoras parece mostrar a direção, isto é, o rumo, para a atuação do profissional, objetivando que ele atue criticamente e de forma qualificada, que se engaje/comprometa em sua atuação (na faculdade e no trabalho), que demonstre as características do profissional flexível (comunicativo e negociador) e que pense na coletividade, ciente de que suas decisões e ações afetam a todos.

As tecnologias também parecem preocupar mais os egressos que os empregadores, possivelmente por serem e estarem diretamente afetados por elas, como o novo sistema de liberações automáticas, que deve desburocratizar o trabalho do operador de Comércio Exterior, além de forçá-lo a aprender a utilizar o novo sistema e “desaprender” processos burocráticos anteriores. As novas possibilidades tecnológicas provavelmente demandarão que os egressos aprendam novas atividades para se reinventarem profissionalmente na área, razão pela qual este item pode ter aparecido em suas discussões.

A cultura foi outro ponto convergente. No olhar do egresso, sob a insígnia da valorização da cultura local, do trânsito entre diferentes culturas globais, um pressuposto esperado para o profissional de Comércio Exterior, e do respeito às diferenças culturais, que, na ótica do empregador, aparece atrelada às diferenças geracionais, a convivência provoca aprendizado organizacional, com sujeitos de diferentes gerações colaborando em prol da organização e do trabalho ou conflitos, pois gerações mais novas não têm a resiliência necessária ante os percalços da aprendizagem no ambiente corporativo. Nesse sentido, a cultura é um componente

de competência da Educação para a Cidadania Global – ECG –, vista como uma atitude de compreensão dos múltiplos níveis com os quais a cultura auxilia na formação de identidade, incluindo o sentimento de pertencimento e de respeito pela diversidade (UNESCO, 2015).

A *ética* – o cuidado com o outro – apareceu somente na fala dos egressos nesta categoria *a priori*, tendo sido encontrada na fala dos empregadores em outra, que será desenvolvida oportunamente. A preocupação com o ser humano, que está por trás da operação, além dos processos de importação e exportação, humaniza a profissão e recorda o egresso da importância do seu trabalho na vida em sociedade, também compondo uma competência comportamental, para a ECG (UNESCO, 2015), de lutar pelo bem coletivo, dentro de um sentimento de compromisso e habilidades de tomadas de decisão, conforme visto no item 3.1.3, que trata do novo profissional competente.

Por fim, um ponto aparentemente dissonante, que foi identificado nos dois grupos de atores pesquisados, relaciona-se ao papel da faculdade para a aprendizagem de competências. Para os egressos, a faculdade tem um sentido de *transformação pessoal*, o que pode ser atribuído pelo sacrifício empenhado durante o período de estudos (tempo para estudo, deslocamento, trabalhos, etc.), enquanto para o empregador a faculdade promoveria o engajamento/comprometimento do estudante/profissional. Pode-se inferir que as atividades da faculdade, os trabalhos, prazos e responsabilidades, tornariam o estudante mais responsável e comprometido em seu processo de aprendizagem, característica que seria refletida em seu trabalho. Ao fim, essa dissonância pode ser interligada, isto é, os estudantes são comprometidos na faculdade e acabam se transformando.

5.3 Ensino: Diretor de Faculdade, Gestor de Curso e Professores

A segunda categoria *a priori* congrega pontos de vista a partir de sujeitos ainda atuantes na faculdade, denominada instituição ou Grupo Universitário ABC. As falas do diretor, gestor de curso e professores compuseram o *corpus* unitarizado, proveniente das respostas obtidas na Categoria Ensino, constante no Quadro 14 do item 4.4.1. Nessas perguntas, o diretor e o gestor de curso responderam questões de como a IES prepara os professores do curso de Comércio Exterior para o ensino por competências e como ela avalia o resultado desta forma de ensino. Os professores, por sua vez, respondem a questão sobre o que consideram relevante ensinar, e lhes é pedido para exemplificar algum tipo de atividade na qual acreditam ter ensinado competências aos estudantes.

A partir da unitarização dos textos, elaborou-se uma nuvem de palavras com o auxílio do *software* Nvivo, na qual as palavras maiores indicam aquelas mais utilizadas pelos sujeitos de pesquisa, com os mesmos parâmetros da nuvem apresentada no item 5.2. A Figura 17 apresenta a nuvem de palavras para essa categoria.

Figura 17 – Nuvem de palavras Categoria Ensino



Fonte: Elaborada pelo autor, com auxílio de Nvivo (2019).

Apresenta-se, em complemento à nuvem de palavras, a Tabela 4, na qual os mesmos parâmetros para disposição das palavras na Tabela 3 do item 5.2 foram adotados, mantendo mais substantivos e verbos como foco para a análise e menos vícios de linguagem.

Tabela 6 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria *a priori* Ensino

Vocábulo	Classe Gramatical	Contagem
Competências, Competência	Substantivo	32
Fazer	Verbo	30
Aluno, Alunos	Substantivo	26
Mercado	Substantivo	17
Projeto	Substantivo	15
Tempo	Substantivo	13
Ensino	Substantivo	12
Negociação	Substantivo	12
Disciplina	Substantivo	11

Tabela 7 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria *a priori* Ensino (continuação)

Vocábulo	Classe Gramatical	Contagem
Disciplina	Substantivo	11
Forma	Substantivo	11
Parte	Substantivo	11
Falta	Verbo	10
Formação	Substantivo	10
Saber	Verbo	10
Conhecimento	Substantivo	9
Prática	Substantivo	9
Trabalho	Substantivo	9
Trazer	Verbo	9

Fonte: Elaborada pelo autor, com auxílio de Nvivo (2019).

Verifica-se, na Figura 17 e na Tabela 4, que, além da palavra competência e a sua forma no plural, o verbo *fazer* obteve destaque. Um aspecto interessante foi que, ao contrário da categoria anterior, cujo *corpus* era mais complexo em razão da dinâmica do grupo focal, essa categoria apresentou menor incidência de vícios de linguagem. O pesquisador atribui este fato ao tamanho do *corpus* mencionado e a seu público-alvo, sujeitos da Educação Superior, os quais possuem mais habilidades de oratória e precisão de fala.

Conforme a Tabela 4, diversos vocábulos apresentados possuem profunda conexão com os sentidos, os quais serão discutidos, envolvendo o *fazer* como uma prática, as *competências* orientadas pelo *mercado* de trabalho, o trabalho com *projetos* e a atividade docente, vista como um processo quase que de *negociação* com o estudante, para mostrar a relevância do *conhecimento* apresentado. A análise começa a partir da posição do diretor da Instituição ABC, referido como Diretor A, e do Gestor de Curso B, coordenador do curso de Comércio Exterior.

5.3.1 O Olhar do Diretor e do Gestor de Curso

Então, formar este professor para trabalhar competências, muitas vezes no nosso caso, é muito mais ensiná-lo a direcionar aquilo que ele já faz. Porque dado que a nossa preferência seja por profissionais do mundo do trabalho, o que a gente tem que conseguir fazer é com que ele multiplique esse conhecimento que ele já tem, das competências do trabalho para um aluno (DIRETOR A).

Inicia-se a análise da categoria com a fala do Diretor A, denominada aqui de pedagogia alimentada pela prática. Na fala do diretor evidencia-se que a Instituição ABC adota o ensino de competências como estratégia para a formação e a inserção dos seus estudantes no mercado de trabalho. Para ele, o ensino no grupo universitário não está voltado à formação teórica. Essa premissa pode ser constatada em seus planos de ensino, os quais, segundo o diretor, não falam em conteúdos, mas em competências e habilidades para cada disciplina. Nesse aspecto, o Gestor de Curso B complementa que os conteúdos são relacionados com a competência que se deseja desenvolver, de forma a nortear a didática da aula.

Encontrou-se, no estudo de Berte (2016), alguns apontamentos quanto aos desafios subjacentes ao ensino por competências, quando orientado para a prática profissional. O primeiro, é que um programa consistente, que dê conta de aspectos cognitivos, afetivos e sociais para desenvolver competências, não é uma tarefa fácil, posto que a instituição educacional deve atentar para as diferenças entre um currículo prescrito e a prática do professor, além da seleção dos conhecimentos e competências que possam ser devidamente trabalhados no período de duração do curso. Nesse sentido, talvez seja necessário privilegiar alguns em detrimento de outros, demandando um processo de gestão educacional capaz de gerir o ensino e a aprendizagem, conjugando as “demandas sociais, profissionais e as expectativas pessoais dos estudantes.” (BERTE, 2016, p. 168).

A (trans)formação de um profissional de outra área de mercado de trabalho em um professor, deve ocorrer com capacitações e qualificações, em conjunto com o coordenador de curso, de acordo com o Diretor A. Segundo ele, as capacitações ocorrem semestralmente. O Gestor de Curso B explica como ocorre esse processo:

Formação extra na área pedagógica, para o entendimento de como se atinge cada uma dessas competências. Se for uma competência de análise, se é uma competência de entendimento, porque dependendo da competência, há determinados trabalhos que funcionam, não na parte técnica, mas no reforço em termos de competência. É feito nesse sentido de entendimento do que é a competência, entendimento como é que ela se constrói. Não se constrói uma competência sozinha, mas há sim um encadeamento, ou seja, tu não consegues fazer uma análise em cima sem um conhecimento, tu não consegues fazer uma criação de alguma coisa, sem uma análise disso. Ela [a competência] não é trabalhada sozinha (GESTOR DE CURSO B).

Esse importante excerto do Gestor de Curso B aponta para aspectos conceituais das competências, vistos no item 3.1.1 desta tese, que deixa claro que uma competência não é construída sozinha, mas, sim, em um conjunto de atividades. Adicione-se a esse conjunto a ideia de *encadeamento*, trazida pelo gestor como uma sequência, sentido pelo qual se aproxima da Taxonomia de Bloom apresentada no item 3.1.3.5 deste trabalho, em que existem hierarquias

de atividades que vão da mais simples, como a mera memorização, até a criação de novos conhecimentos, conforme apontado na Figura 6 daquele item mencionado, ou seja, há um encadeamento de atividades relacionado a lembrar conteúdos (mais simples) até competências analíticas (mais complexas), a exemplo do excerto do gestor entrevistado.

Com a pedagogia alimentada pela prática, observa-se naturalmente como a IES avalia o resultado de seu ensino por competências. O Diretor A afirma que a avaliação nem sempre é tangível pelas verificações formais das disciplinas. Nesse sentido, ele assevera que se a instituição trabalha e avalia por competências, a resposta do estudante deve ser por meio de avaliações mais formativas, a exemplo do que foi apresentado no item 3.1.3.1, em que esse tipo de avaliação decorre do diálogo entre o professor e o estudante, de forma constante, diferente de uma avaliação que tem por finalidade um único momento, como uma prova ou exame final (MÉNDEZ, 2011). Outra forma para avaliar o curso e o desenvolvimento das competências dos egressos, segundo o Diretor A, é por meio da inserção dos estudantes no mercado de trabalho para a área que estudou. Ele entende que se “*o aluno se formou em Comércio Exterior e consegue trabalhar em Comércio Exterior, a gente o formou de forma adequada a exercer essas competências*” (DIRETOR A).

Um ponto de destaque na fala do Diretor A e do Gestor de Curso B foi quanto a uma disciplina desenvolvida ao final do curso. Ao invés de um Trabalho de Conclusão de Curso, os cursos tecnológicos da Instituição ABC promovem um *Projeto Empreendedor*. Para o Diretor A, nesse projeto o estudante pode juntar as competências desenvolvidas ao longo do currículo por meio de uma atividade prática. O Gestor de Curso B afirma que projetos auxiliam a unir diferentes competências, aliando o conhecimento adquirido (o que se supõe que seja o aspecto teórico) com as competências desenvolvidas. Este projeto, descrito pelos sujeitos de pesquisa, assemelha-se ao projeto integrador apresentado por Puziol (2017) como uma metodologia para o desenvolvimento de projeto interdisciplinar. A disciplina denominada Projeto Empreendedor desenvolvida na instituição, aparecerá mais bem descrita em outras categorias: *Semiparalaxe e Ensino e Aprendizagem*.

Por fim, um posicionamento mais gerencial e objetivo sobre o processo educacional apareceu neste item, justificado pelo fato de as falas apresentadas serem provenientes de gestores neste âmbito. Por entre suas falas, entretanto, observa-se alguns indicativos importantes sobre as competências e quanto à ideia de haver um encadeamento, uma conexão, pensando no currículo como uma série encadeada de desenvolvimentos, culminando em um projeto prático que faça a união dessas diferentes competências.

5.3.2 O Olhar do Professor

O que é relevante ensinar? Enquanto a gestão ocupa-se de aspectos mais amplos da vida educacional, como a adequação de seu currículo ao mercado, a formação de professores, os aspectos legais de sua atividade, e até mesmo a concorrência com outras IES, esta parte dedicará-se a este importante ator nos processos de ensino e aprendizagem: o professor.

O Professor 1 considera que cursos de Comércio Exterior de diversas instituições preparam o estudante para ser um “*preenchedor de papel*”, isto é, alguém que se ocupa de confeccionar os documentos que dão suporte às operações de Comércio Exterior, atividade burocrática atualmente importante na parte de serviços desta área. Para esse professor, é relevante ensinar sobre estratégias globais, estas relacionadas com a busca de mercados, negociação internacional e relações internacionais. Nesse sentido, o professor afirma que uma boa aula é como uma salada de frutas, na qual deve haver, especialmente quanto à teoria e a prática. Ele acredita que “*é papel do professor trazer além da teoria, que é importante, também a vivência e a prática de mercado. Eu acho que isso dá uma qualificada boa na aula*”. Esse excerto reforça a ideia de uma pedagogia alimentada pela prática, isto é, pela atuação no mercado de trabalho, vista nos olhares do Diretor e do Gestor de Curso.

A fala do professor mencionado também aborda os planos de ensino, encarando-os como limitadores. Ele os atrela a aspectos teóricos, ao afirmar que

[...] o que eu procuro fazer em sala de aula é trazer a teoria que é necessária, que é prevista nas ementas das disciplinas, e trazer a prática, trazer os cases e as práticas de mercado do dia a dia, o que as empresas estão fazendo e fazer a junção de tudo isso (PROFESSOR 1).

O termo *case*, traduzido livremente no sentido de caso, é recorrente nas falas dos professores. Compreende-se que os *cases* são as situações reais, trazidas em forma de histórias aos estudantes, em que eles devem analisar uma situação complexa, em geral atrelada a um problema, sem uma resposta pronta. Essa metodologia de ensino, segundo Puziol (2017), é característica do Projeto *Alfa Tuning*, mencionado no item 3.1.3 deste trabalho, o qual a autora identificou em PPCs dos cursos pesquisados em sua tese. A referida metodologia também se alinha às situações-problema apresentadas no item 3.1.3.4, uma vez que trazem problemas provenientes de contextos reais para análise e resolução.

A Professora 2 acredita que é de relevância ensinar matemática financeira, pois, para ela, esse conhecimento oportuniza mercado, gerando negócios com maior lucratividade. Dentro

de sua área de atuação – a matemática – ela compreende que o trabalho com estatística, com análise de dados e leitura de gráficos é fundamental. A percepção da professora vai ao encontro da percepção de alguns egressos quanto à importância de trabalhar com tabelas e custos, os quais serão mais bem-vistos na categoria *a priori* Ensino e Aprendizagem, no item 5.4.

O Professor 3 compreende como relevante que o profissional tenha conhecimentos de legislação básica; não no sentido de ser um advogado, mas de compreender o tipo de legislação aplicável à sua área. O professor complementa que conhecimentos gerais de economia, gestão de pessoas, teoria geral da administração e contabilidade, devem compor o repertório de saberes deste profissional. Segundo o entrevistado, o operador de Comércio Exterior “[...] *vai fazer um trabalho muito específico, muito sui generis, mas se ele não souber o que os apoiadores dele, tanto os contábeis, tanto o pessoal da logística vão fazer, ele fica à mercê de uma série de situações que podem ser desagradáveis*”. Esta afirmação conecta-se com a percepção dos egressos vista no item 5.2.1, que põe em evidência o profissional questionador, que não fica dependente do conhecimento de outras pessoas, denotando o protagonismo profissional na perspectiva de um profissional flexível (ANECA, 2008).

Uma importante contribuição do professor citado é apresentada no excerto a seguir, exemplificando com uma disciplina sua, citada pela Egressa C do grupo focal:

A formação na disciplina que eu dou, que na época para eles foi Planejamento Tributário, resgata um pouquinho da legislação, e da legislação, como: atos; o que é uma lei; o que é decreto; o que é Código Tributário Nacional; o que é legislação aduaneira. Passa pela parte tributária, que está diretamente vinculada à atividade. Porque, afinal de contas, importação e exportação, se não forem bem empregadas têm uma tributação pesada e vão além. Ela procura sociabilizar tipo, como é que eu lido com algumas dificuldades, canal preso, tem incidência tributária ou não, está resolvida, tem os documentos pertinentes para o desembaraço, sim ou não (PROFESSOR 3, grifo nosso).

O excerto supra traz componentes importantes para análise. Identifica-se, primeiramente, a abordagem centrada no estudante a partir da realidade e problemas dos alunos, o que se comunica com o item 3.1.3.4, que trata das situações-problema como possibilidades teóricas para o ensino e a aprendizagem de competências, no sentido de que se demanda do professor uma dupla competência: investir na concepção de situações que apresentem valores e problemas reais na ótica do estudante, e também atuar como mediador. Apresenta-se a continuidade da fala do professor:

E assim a gente procura trazer essa situação, essa realidade para os alunos, para tentar contribuir. [...] A dificuldade principal no nosso aluno é sistematizar isso aí. Apesar de hoje em dia a gente não ter mais aquela posição arcaica, de que cada

núcleo é um núcleo, eu ensino a minha matéria, fulano ensina a sua matéria, a gente ainda não desenvolveu um sistema hábil na academia, de fazer com que o aluno veja o filme e não só uma cena, digamos assim. Para usar uma simbologia. Alguns conseguem fazer isso por conta própria, alguns professores tentam estimular o aluno a desenvolver isso. Não dá para impor, mas tem gente que não se preocupa em ver o todo, eu prefiro me preocupar de célula em célula, e depois no final eu vejo o que eu faço com tudo isso junto (PROFESSOR 3, grifo nosso).

Outro aspecto na fala do docente citado deriva da reflexão sobre a dificuldade da academia de “conectar” seus conteúdos, de fazer com que o estudante consiga “ver todo o filme”, isto é, ter uma visão sistêmica do problema, aplicando múltiplos conhecimentos e habilidades para resolvê-lo, o que remete resumidamente à noção de competência apresentada no item 3.1.1, que reside no protagonismo profissional na mobilização de recursos para a solução de problemas complexos, que requerem uma visão ampla do problema para uma solução acertada. Essa visão sistêmica se comunicaria com a ideia de transversalidade vista no item 3.1.3.5 dos Objetivos Educacionais, nos quais as ações, categorizadas em linhas taxonômicas de pensamento, são inter-relacionadas, isto é, buscam diferentes habilidades para uma resposta considerando sistemas amplos. Por fim, a noção do professor como agente para o estímulo do pensamento sistêmico parece precisar do comprometimento do estudante, visto na ótica do empregador na categoria anterior.

Com a Professora 4 o debate de teoria e prática retorna. Para ela, é relevante ligar a teoria à prática. Segundo a professora, o ensino tem mudado, quando o ensino de conteúdos preponderantemente teóricos dá lugar a *cases* para prática dos estudantes, como apontado pelo Professor 1. A entrevistada trouxe um ponto interessante quanto ao uso de simuladores em sala de aula, para que os estudantes possam vivenciar os conteúdos. Conforme ela, o estudante deve ter uma formação *multi*, isto é, de várias perspectivas e com variados conhecimentos para atuação versátil no mercado de trabalho.

Uma preocupação trazida pela professora citada é quanto à formação anterior do estudante. Para ela, os estudantes possuem dificuldades na interpretação de textos e na escrita, o que dificulta a elaboração de contratos internacionais e negociações, especialmente em idiomas estrangeiros.

O Professor 5, por sua vez, traz uma ideia já apresentada pelos egressos na categoria *a priori* anterior, que é a tecnologia. Segundo ele, para os profissionais atuarem no que ele chama de *ecossistema de Comércio Exterior*, é necessário conhecimentos de plataformas de negócios, de câmbio, de troca de documentos, assim como o relacionamento com instituições financeiras e com demais empresas que atuam neste ambiente.

A abordagem centrada no estudante também é verificada na fala do Professor 6, além de outros quesitos. Ele afirma que é necessário saber quem é o público para saber o que é relevante ensinar. Consoante o professor,

Quando os conhecimentos estavam detidos no professor era fácil saber o que era preciso ensinar; existia um plano de ensino que dizia o que ensinar. Esse plano de ensino, hoje, está em outro lugar, assim, talvez ele não [inaudível] organizado e talvez ele não esteja pronto para ser apreendido, no sentido de apreensão; eu saio daqui sabendo fazer uma carta patente, eu saio daqui sabendo fazer uma exportação [...], sabendo quais são todos os pré-requisitos, os impostos e onde que é o melhor por ali. [...] O que a gente, enquanto o formador de um profissional de Comércio Exterior pode melhorar é contar para eles algumas histórias que a gente teve, [...]. Por que ficar repetindo o que está escrito em tal tabela, como é que a gente lê tabela, como é que a gente lê tabela de imposto, como é que a gente lê tabela de CNAE, como é que a gente lê tabela de não sei o quê. Sabe, isso não faz sentido. Porque a tabela está lá, só dizer onde está a tabela e não é difícil de ninguém achar. O que é difícil de achar é experiência pessoal que a gente já teve na interação com um monte de outros atores (PROFESSOR 6, grifo nosso).

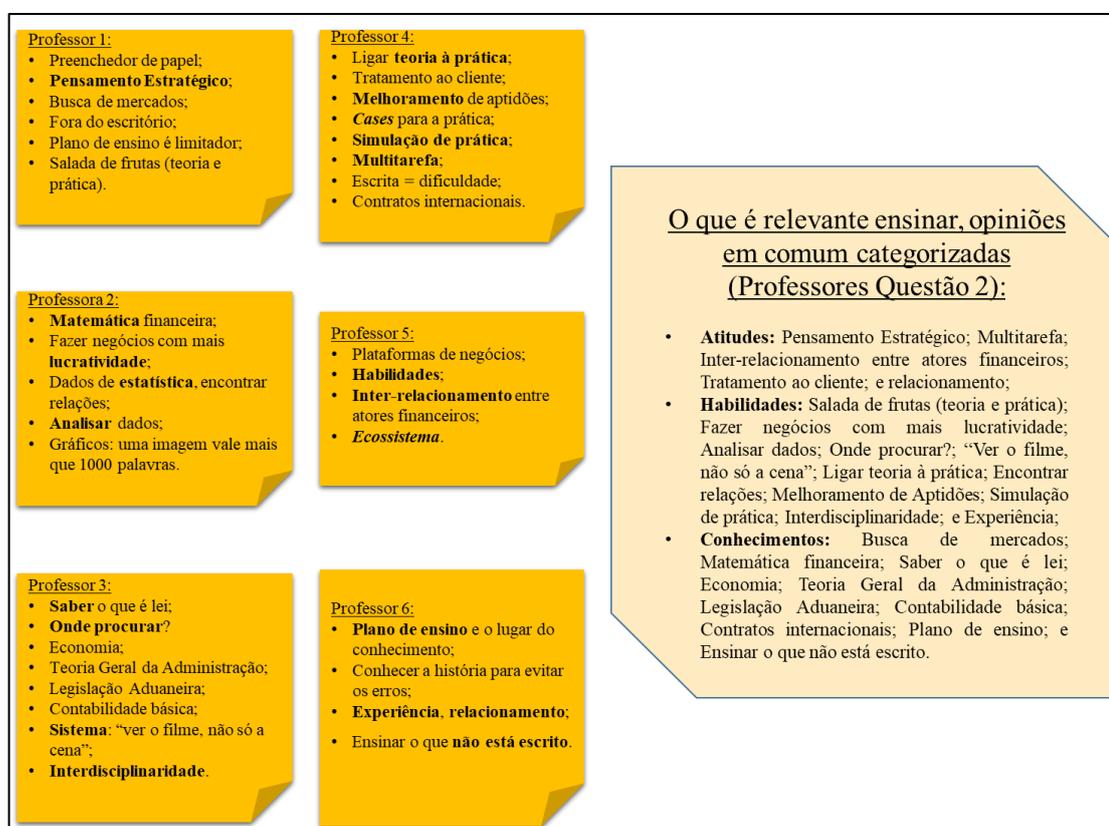
Evidencia-se na fala do professor o movimento de centralização dos processos de ensino e de aprendizagem ao estudante, além da menção ao plano de ensino, lembrado pelo Diretor A e o Gestor de Curso B. As histórias às quais o professor descreve podem ser vistas como os *cases* trabalhados pelos professores 1, 3 e 4. O movimento de centralização do processo educacional no estudante também apareceu nos achados de Puziol (2017), que, na análise de PPCs, evidenciou como basilar no PPC de um curso de Direito pesquisado, o que também seguiria as premissas do Projeto *Alfa Tuning*, visto no item 3.1.3 desta tese.

Por fim, um ponto interessante para reflexão é quando o professor afirma sobre o uso de tabelas, que se relaciona com as Tecnologias vistas no item 3.1.3.3, especialmente no que se refere ao sujeito EaD. Nesse aspecto, o estudante/profissional não precisa saber onde está a tabela, mas, sim, se relacionar com outros sujeitos para, então, descobrir os dados que essa tabela revela. Tal ideia também remete à interação do sujeito com o objeto, vista no item 3.2.1 da epistemologia genética, em que o resultado da interação do ser humano com objetos, por meio de um processo dialético de desacomodação e assimilação, transforma e provoca a evolução da estrutura cognitiva, isto é, a desacomodação ocasionada pelo objeto “tabela” estimulará no estudante a necessidade de buscar os conhecimentos para o seu manuseio, seja com outros sujeitos ou fontes. No momento em que obtiver o conhecimento, proveniente da interação com as tabelas e com as fontes, assimilará esses em sua estrutura cognitiva. Outro aspecto verificado na fala do professor é o relacionamento, trazido pelos egressos na categoria Aprendizagem. Ao contrário dos egressos, que, de certa forma, excluía o professor do relacionamento no momento em que compreendem como relevante o relacionamento entre os

estudantes e o *networking*, o Professor 6 provoca a reflexão sobre este relacionamento com diferentes atores, o que aparenta se aproximar do papel do mediador na abordagem histórico-social de Vygostky (2007), em que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, visto como os múltiplos atores, mencionados no excerto, e por instrumentos da cultura, aqui representada pela experiência pessoal.

O que é relevante ensinar? Na Figura 18 é apresentada uma síntese das principais percepções dos sujeitos entrevistados, quando se faz uma relação entre as falas com as dimensões comuns que formam a competência (conhecimentos, habilidades e atitudes).

Figura 18 – Principais percepções apresentadas pelos professores na Questão 2



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

A partir da Figura 18, além de sintetizar as principais ideias contidas nas falas dos professores ao que consideram relevante ensinar, buscou-se categorizá-las em dimensões, na tentativa de identificar aspectos emergentes relacionados às competências. Com isso, o pesquisador verificou um equilíbrio entre as atitudes, com o pensamento estratégico, a versatilidade, o relacionamento entre os diferentes sujeitos na área de Comércio Exterior; o desenvolvimento de habilidades, especialmente no trânsito entre aspectos teóricos e práticos, a proatividade para busca de dados, o pensamento complexo, para busca de relações, a utilização

de conhecimentos diversos aplicados, na ótica interdisciplinar, assim como a experiência, aqui agrupada como uma habilidade adquirida; por fim, os conhecimentos, que parecem adequados às práticas para atuação no mercado, como matemática financeira, legislação, contabilidade, contratos e conhecimentos tácitos (os não escritos).

Na outra questão aplicada aos professores foi solicitado um exemplo de atividade realizada em aula na qual eles acreditam ter ensinado uma competência. Essa questão comunica-se com o olhar do egresso na Categoria Aprendizagem e promoveu interessantes perspectivas para análise.

O Professor 1 apresentou como exemplo uma aula prática de negociação. Nessa atividade, em que os estudantes foram filmados para análise posterior, eles receberam um *case* de desfecho impraticável de um negócio que não teria como ser concretizado, no qual o que uma parte queria era o oposto do que a outra parte desejava. A intenção da ação era promover o debate e ver como se comportariam dentro dos 15 minutos de negociação. Após a negociação, os estudantes assistiam ao filme da atividade para (auto)análise. Verifica-se, no exemplo do professor, além da pedagogia alimentada pela prática, vista no olhar do diretor e do gestor do curso, o uso de uma situação-problema combinada com a reflexão, ambos contidos nos itens 3.1.3.2 e 3.1.3.4, uma vez que a ação desacomodou procedimentos estabelecidos pelos estudantes (na capacidade da negociação), refletindo sobre sua ação no filme, reforçando os pontos que deram resultado e identificando aqueles que não funcionaram, de forma a prepará-los para futuras situações.

A Professora 2 citou uma atividade da disciplina de Estatística Aplicada à Administração. Ela sugere que cada estudante faça um levantamento de algo que eles considerem importante na área em que atuam. Usou como exemplo um estudante que tem loja em um *shopping center*, que discorreu sobre os itens que seus clientes mais apreciam, o perfil de sua clientela, etc. A partir das informações obtidas, o estudante poderá perceber quem é sua população, seu público-alvo, fazendo uso de tabelas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – para montar um questionário para essa população, para, então, tabular, relacionar e ler esses dados. A professora destaca que a atividade começa no primeiro dia de aula e perdura por todo o semestre. Ela acredita que *“fazendo um trabalho que seja de relevância, que tenha alguma coisa a ver com o trabalho desse indivíduo, existe uma aprendizagem e um lucro, além de um lucro intelectual, um lucro aplicado à sua demanda. Por que é para isso que ele está aqui”* (PROFESSORA 2).

Identifica-se, no exemplo da professora, que o exercício se encaixa em uma abordagem baseada no estudante, com enfoque globalizante (relevante para esse sujeito), além de ter

componentes de uma situação-problema, pois parte das representações dos estudantes em um processo de transformação e reorganização, com a inserção de novos elementos, entre eles os tecnológicos ou a tabela do IBGE, assim como aplicativos de planilhas. Essa atividade provoca um desequilíbrio nas representações dos estudantes, permitindo que reelaborem novas representações, isto é, novas leituras dos dados ao final da construção no início do semestre.

O Professor 3, por sua vez, explica uma atividade na qual trabalha aspectos atitudinais com os estudantes. Ele a aplica na disciplina de Formação de Custos e Preços. Segundo o professor, fundamenta-se na Aprendizagem Baseada em Problemas, e afirma que

[...] nessa disciplina, de forma orientada, a gente traz uma situação, agrega, debate e divide em pequenos grupos. Em cada um discute, pensa suas ideias e tenta resolver, depois vem todo mundo para o grande grupo. E aí tem certa disputa, onde eles tentam solucionar da forma que eles melhor acreditam com base nas competências que eles trabalham. O que a gente desenvolve: a desinibição, integração, a aplicação prática daquilo que a academia adora chamar de cases. Mas, acima de tudo, eu acredito que permite com que ele monte um cenário. E esse cenário faz com que ele desenvolva aquela questão, que a gente falou agora a pouco, de sociabilidade, de integração com todo. Ele pode agregar com colega dele, indiferente de ser em mesmo cargo, ou um colaborador, um apoiador e também com cliente (PROFESSOR 3, grifo nosso).

A partir da fala do professor, em que usa como exemplo uma representação próxima a todos os estudantes, a formação de preços da cantina da faculdade para compreender margem de lucro e outros aspectos de custos, agrega componentes importantes para as competências, como os aspectos atitudinais e o trabalho para socialização dos estudantes envolvendo o debate, coadjuvante no processo de apropriação do conhecimento. Esse processo de socialização iria ao encontro do apresentado por Berte (2016), o qual extraiu diferentes definições para chegar a um conceito de competência, que seria a combinação integrada de diferentes saberes: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber ser com o outro. Ao compreender que os saberes não se limitam ao saber conhecer e saber fazer, o ser remete a aspectos relacionados à personalidade do trabalhador, o qual tem papel preponderante no saber competente nos períodos atuais. Com isso, o trabalho envolvendo a socialização dos estudantes poderá reforçar essas características por meio de debates e discussões.

Outro ponto relevante, destacado na fala do Professor 3 citado, foi o termo cenário, que apareceu na fala da Empregadora G na Categoria *a priori* Aprendizagem. Este cenário, apresentado e debatido pelo professor, talvez auxilie na formação do sujeito questionador trazido pela Empregadora G.

O exemplo da Professora 4 aborda uma aula de direito internacional, em que ela faz um contrato em língua inglesa e insere erros nesse documento que provocariam prejuízos aos

partícipes da negociação caso fosse concretizada. Segundo ela, cria-se um *case* com fornecedor, transportador, agente de cargas, importador e advogado de direito internacional. Para discussão, ela provoca os estudantes no sentido de discutirem o contrato em inglês, com auxílio de um roteiro pré-elaborado pelos próprios estudantes. A professora afirma que, mesmo com a dificuldade do idioma, os estudantes apreciam a atividade em razão de perceberem a importância da pré-negociação. A partir desta atividade, verifica-se que há um objetivo por trás, uma intencionalidade na elaboração do *case*: fazer com que os estudantes analisem criticamente os documentos, aproximando-se da Taxonomia de Bloom, visto no item 3.1.3.5, quando eles devem relacionar e dividir informações em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes, compreendendo a inter-relação existente entre as partes.

A atividade, organizada e aplicada pela professora, pressupõe um intenso planejamento diante das diversas variáveis e problemas que insere. Analisando a atividade sob os aspectos apresentados por Luckesi (2015) no item 3.1.3.5, as metas no exercício de contrato internacional possivelmente requereram da Professora 4 planejamento, análise e avaliação da própria prática para que os estudantes aprendessem de forma crítica os conteúdos, evidenciando a conexão desta percepção com a Taxonomia de Bloom. Analisando esta atividade informada, é possível identificar algumas categorias taxonômicas, tais como: lembrar, na medida que precisam recobrar os conteúdos aprendidos sobre contratos internacionais; entender, pois os conteúdos precisam ser compreendidos em suas implicações nas questões dos partícipes; aplicar e ver como argumentar e efetivar as cláusulas contratuais adequadas para ambas as partes; analisar, abstrair e reconhecer as implicações e obrigações que o contrato poderá ensejar; e, por fim, talvez a categoria taxonômica criar, pois, a partir de um contrato negociado com erros, poderá emergir um novo, com cláusulas que tenham passado por um intenso processo cognitivo decorrente da inter-relação das categorias taxonômicas anteriores (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Apresenta-se, a seguir, o excerto com a fala do Professor 5, a qual indica os pressupostos de sua atividade que promove o desenvolvimento de competências:

Assim, o estudo baseado na solução de problemas, eu acredito que é um instrumento bem interessante, por quê? Nós pegamos algum tipo de problema, de desafio que é cotidiano do profissional do Comex, a gente traz aqui na sala de aula com uma solução, didática, acadêmica ou teórica, mas antes de chegar nisso, a gente pratica a sala de aula invertida, onde inicialmente apresenta um problema, como alguns dos alunos são profissionais e têm alguma experiência e deixo, sempre em grupo, sempre em grupo. Eu faço questão de fazer com no máximo cinco alunos, porque ali: primeiro a gente vai testar se realmente esse profissional tem alguma ideia, ele tem a atitude de dizer assim, propor uma ideia, uma solução. Depois a gente vai fazendo uma adequação, essa solução que o aluno propôs com o que o referencial teórico traz. E também fazer com que, como é um grupo, que haja o consenso, ou seja, esses profissionais, eles vão ter que ter a competência de dialogar, de reunir argumentos

que convençam os outros, para que haja um consenso na resposta. Então, também esse tipo de exercício [...] premia também essa necessidade do diálogo, do convencimento e do consenso, que é, eu acho, que é bem importante e a gente tem trabalhado de uma forma constante nesse tipo de atividade (PROFESSOR 5, grifo nosso).

Verificam-se, no excerto, diversos aspectos que se conectam com o referencial teórico deste trabalho, como a avaliação formativa no item 3.1.3.1, as situações problema no item 3.1.3.4 e a abordagem histórico-social de Vygostky (2007) do item 3.2.2, assim como as falas dos demais professores. O Professor 5 fala em estudo baseado em problemas, o que se entende como aprendizagem baseada em problemas, apresentada pelo Professor 3 nesta categoria. O trabalho a partir do cotidiano do estudante de Comércio Exterior, visto na fala do Professor 5, também remete à pedagogia alimentada pela prática, em convergência com o diretor e o gestor de cursos. Ao trabalhar em grupo, mesclando profissionais com experiência para compartilhá-las com os demais colegas de classe, a prática do professor vai ao encontro do relacionamento visto na categoria Aprendizagem sob a ótica do egresso.

Na medida em que afirma que o trabalho com os estudantes, por meio do diálogo, ocorra de forma constante, verifica-se a ligação com a Avaliação Formativa vista no item 3.1.3.1, pois engloba as conexões sociais atinentes à comunicação e relacionamento professor-estudante, organização da aula, etc. (ZABALA; ARNAU, 2010). O diálogo do professor, nesse sentido (de forma constante), denota que a avaliação não ocorre em um único momento, uma vez que o professor fala em adequações das experiências dos estudantes com o referencial teórico e de forma continuada, quando é possível conjecturar avaliações e atividades do tipo formativas (MÉNDEZ, 2011).

A prática relatada pelo professor mencionado também se aproxima da abordagem histórico-social de Vygotsky (2007), no sentido da relação entre o plano social da aula, o desenvolvimento dos estudantes, o papel mediador do professor, mediação com a cultura e o referencial teórico. Já o trabalho transversal, com habilidades de comunicação e relacionamento, comunica-se com as falas dos egressos vistas na categoria *a priori Aprendizagem*, em que as habilidades são realizadas em sala de aula a partir de situações reais com enfoque globalizante. Essa ideia também se conecta com o olhar do empregador, especificamente da Empregadora B, que entende a faculdade como um ambiente controlado para a aprendizagem. Essa conexão é verificada em razão de se trabalhar essas habilidades em sala de aula para que, mediados pelo professor, os estudantes possam ser ativos no processo de comunicação.

Por fim, o Professor 6 apresenta uma atividade sobre apresentação de projetos. O entrevistado aponta para a baixa formação prévia dos estudantes, a exemplo da Professora 4. Segundo o Professor 6, os estudantes no começo do curso “[...] dão pouca importância à apresentação escrita: falta crase, falta acento, falta concordância, falta estética, falta tempo, falta de apresentação, esse planejamento do tempo de apresentação [...]. Falta até postura corporal, às vezes, para fazer uma apresentação de um projeto”. Nesse sentido, o professor pede que os estudantes montem um texto e uma apresentação para vender algum projeto dentro de sua empresa no primeiro dia de aula. A partir deste trabalho, o professor, ao longo do semestre, fornece ferramentas e conhecimentos para os estudantes, que, ao seu final, analisam suas próprias apresentações. O professor questiona os estudantes:

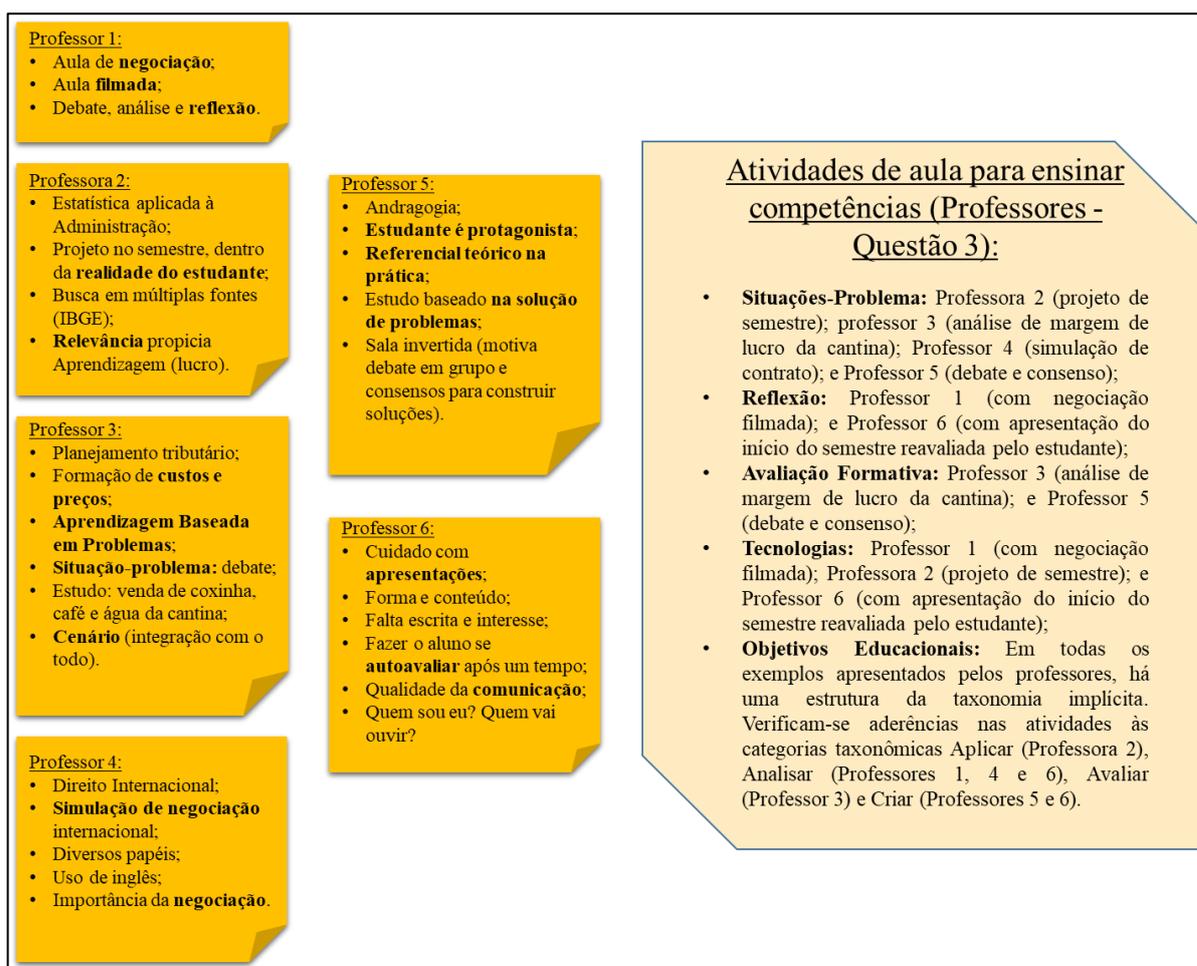
Se vocês fossem aprovar ou não este projeto aqui, da forma que está escrito, vocês aprovariam, olhando essa quantidade de problemas que têm nesse projeto aqui? Nem olhando se ele é viável ou não, do ponto de vista de vai vender, não vai vender... A gente vai conseguir fechar um negócio desse ou daquele ponto de vista, mas olha como ele está escrito; tu estás entendendo que está sendo dito? Esse projeto é real, a gente mostra um projeto real (PROFESSOR 6).

O professor afirma que os estudantes acreditavam que conseguiriam ganhar uma negociação a partir do texto e da apresentação formulada no primeiro encontro do início do semestre. Ao final do período letivo, eles se dão conta de que o projeto tem de estar “limpo”, bem-escrito, com apresentação cronometrada e estruturada, em virtude do tempo do cliente e da chefia. Ele adiciona que os estudantes também refletem sobre possíveis negócios que podem já ter perdido em razão desta fraqueza (na comunicação).

O trabalho apresentado pelo Professor 6 tem relação direta com a ferramenta reflexão, apresentada no item 3.1.3.2, uma vez que a atividade faz refletir retrospectivamente sobre o material produzido no início do semestre, dissecando o passo a passo do conhecimento na ação, de forma a refletir e pensar sobre o que foi feito. A atividade relatada pelo professor parece convergir para os passos apontados por Schön (2000), em que: os conhecimentos são aplicados; as respostas produzidas pelos estudantes geram uma surpresa que os leva à reflexão de forma consciente; o pensamento volta-se ao fenômeno inesperado; a reflexão questiona os fundamentos do conhecimento na ação e possibilita a formulação de novas estratégias de ação; e, por fim, essa reflexão sobre a atividade realizada explora os erros cometidos e, por meio de sua avaliação e correção, modifica a compreensão do estudante.

De forma a sintetizar as atividades e também buscar classificar as atividades apresentadas pelos professores nas quais compreendem ter ensinado competências, elaborou-se a Figura 19 a seguir.

Figura 19 – Exemplos de atividades que desenvolvem competências na fala dos professores e sua relação com ferramentas de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

A Figura 19 auxilia a sintetizar o olhar do professor com as principais ideias nas falas de cada entrevistado. Outro destaque, possível a partir dessa sistematização, foi conectar as atividades realizadas pelos professores com as ferramentas de ensino e aprendizagem que desenvolvem competências, abordadas no item 3.1.2, o que permite fazer algumas reflexões segundo tais competências:

- Mais da metade dos professores realizou atividades que se encaixam nas concepções de situações-problema. Por meio das atividades relatadas pelos professores, nota-se a utilização de contextos próximos da realidade do estudante ou a partir do interesse deste, a exemplo do Professor 3, que usa a cantina, ou da

Professora 2, que faz com que os estudantes empreguem estatística em temas de seu interesse. Noutra ponta tem-se a Professora 4, que monta a situação a partir de experiências no mercado de trabalho por intermédio de um contrato viciado para negociação, e o Professor 5, com a situação para debate e consenso entre o grupo, com a interação do professor entre estudantes com e sem experiência no mercado de trabalho;

- A reflexão foi utilizada por dois professores: o número 1, com a filmagem da negociação para reflexão dos estudantes sobre sua própria atuação nesse processo; e o 6, em que o estudante faz uma autoanálise ao final do semestre de um trabalho realizado no primeiro dia de aula;
- As atividades também podem aproximar ou mesclar outras ferramentas de ensino e de aprendizagem. Como as atividades dos Professores 3 e 5, às quais pressupõem um acompanhamento do professor no sentido de diálogo constante e permanente, um dos pressupostos da avaliação formativa;
- As tecnologias, por sua vez, utilizadas mais diretamente pelos Professores 1, com a negociação filmada no celular; 2, com os dados estatísticos trabalhados em sistemas de planilhas, correlacionados com tabelas disponíveis na internet; e 6, com o projeto elaborado em um *slide* para “venda” de um projeto, foram agrupados nessa ferramenta;
- Por fim, aqui nota-se um fato relevante. Nas falas e nos exemplos de todos os professores, percebe-se uma intencionalidade, clara ou implícita, que liga às categorias taxonômicas de Bloom (BLOOM *et al.*, 1972; FERRAZ; BELHOT, 2010), vistas no item 3.1.3.5, Quadro 8: Aplicar, a exemplo da Professora 2, cujos estudantes tiveram de buscar um contexto de interesse deles para pesquisar e aplicar conteúdos de estatística; Analisar, com os casos dos Professores 1 (negociação filmada), 4 (contrato viciado para negociação) e 6 (elaboração de projeto de venda no primeiro dia de aula), levados a dividir informações em partes relevantes e entender a inter-relação entre a prática e o conteúdo, além da própria atuação; Avaliar, com a atividade do Professor 3, em que os estudantes julgavam os *mark-ups* nos custos da cafeteria da faculdade, com base em padrões quantitativos financeiros; e, por fim, Criar, com a atividade do Professor 5, que propõe uma mescla de estudantes com e sem experiência para buscar uma

solução inovadora, e do Professor 6, em que os estudantes criam uma apresentação para venda de um projeto.

À guisa da conclusão desta categoria *a priori*, percebe-se um alinhamento dos atores no contexto acadêmico, do diretor, do gestor de curso e dos professores. enquanto a instituição, de maneira formal, norteia seu projeto educacional pelos conhecimentos e alguns valores de mercado, tais como inovação, lucratividade e competitividade; as práticas apresentadas pelos professores indicam a movimentação nesse sentido. O uso de situações-problema, a partir de realidades de trabalho ou próximas ao estudante, é um ponto forte nesse sentido, uma vez que articula a realidade por meio de um complexo processo pedagógico, que intercala diversas ferramentas de ensino e aprendizagem. O uso dessas ferramentas, por sua vez, parece consoante com as formações afirmadas pelo Gestor de Curso B e pelo Diretor A, os quais acreditam que o desafio da instituição é transformar o profissional em um professor. Os sentidos aqui sintetizados corroboram a nuvem de palavras da Figura 17 e a Tabela 4, em que os vocábulos mercado, fazer, projeto, ensino, entre outros, são articulados para a promoção destes sentidos.

Retomando a ideia de uma pedagogia alimentada pela prática, o pesquisador percebe que o papel do professor está passando por uma silenciosa mudança. No momento em que ele se forma como docente, sem adentrar no mérito do tipo de formação, que não é o foco desta pesquisa, nota-se que os professores têm articulado diferentes ferramentas com a finalidade de desenvolver competências, estas alinhadas ao referencial teórico do item 3.1.2, que trata de diferentes técnicas que auxiliam no ensino e no aprendizagem de competências. Dentro dessas atividades, observa-se uma preocupação com aspectos relacionais aos estudantes, como a reflexão e a capacidade de se comunicar, de debater e de criticar prospectivamente. Esses aspectos indicam uma centralização, um reforço no protagonismo do estudante para atuação em ambientes complexos (como o do mercado de trabalho) a partir de um local seguro (a sala de aula), o que se alinha à ideia de competência. A mudança do papel do professor, nesse sentido, parece indicar a um docente que, além de ser mediador de aprendizado, tende a ser um facilitador, na perspectiva de Moser (2019). Para este autor, a escola precisa adequar-se ao novo paradigma tecnológico, quando é mais importante encontrar informações ou desenvolver novos conhecimentos, uma vez que o conhecimento não está mais centrado no professor, posto que o “aluno do porvir deverá ser capaz de aprender em conjunto com seus colegas e professores [...]” (MOSER, 2019, p. 307).

5.4 Ensino e Aprendizagem: Professores e Egressos

A terceira categoria *a priori* é composta pelos pontos de vista de dois sujeitos essenciais no processo educacional: os professores e os estudantes (aqui, em tela, egressos), dentro do contexto empírico do curso de Comércio Exterior apresentado na metodologia e na Figura 13 (p. 147) do início deste capítulo. As falas dos professores entrevistados e dos egressos participantes no grupo focal, formaram esse *corpus* a partir das respostas transcritas das perguntas constantes no Quadro 14 (p. 132) do item 4.4.1. Nessas perguntas os professores responderam sobre as dificuldades para ensinar competências, e os egressos responderam sobre alguma atividade desenvolvida em aula na qual acreditam terem desenvolvido alguma competência.

Do exemplo das categorias *a priori* anteriores, elaborou-se uma nuvem de palavras com auxílio do *software* Nvivo, na qual as expressões maiores indicam aquelas mais utilizadas pelos sujeitos de pesquisa, com os mesmos parâmetros da nuvem apresentada no item 5.2. A Figura 20 expõe a nuvem de palavras para essa categoria.

Figura 20 – Nuvem de palavras Categoria *a priori* Ensino e Aprendizagem



Fonte: Elaborada pelo autor com auxílio de Nvivo (2019).

Apresenta-se, em complemento à nuvem de palavras, a Tabela 5, na qual os mesmos parâmetros para disposição das palavras na Tabela 3 do item 5.2 foram adotados, mantendo mais substantivos e verbos como foco para a análise e menos vícios de linguagem.

Tabela 8 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria *a priori* Ensino e Aprendizagem

Vocábulo	Classe Gramatical	Contagem
Gente	Substantivo	72
Fazer	Verbo	24
Competência	Substantivo	19
Empresas	Substantivo	18
Trabalho	Substantivo	16
Pessoas	Substantivo	15
Aluno	Substantivo	12
Cadeira	Substantivo	11
Mercados	Substantivo	11
Diferente	Adjetivo	10
Pessoal	Substantivo	10
Pouco	Advérbio	10
Conhecimento	Substantivo	8
Curso	Substantivo	8
Questão	Substantivo	8
Ideia	Substantivo	7
Melhor	Adjetivo	7
Momento	Substantivo	7
Negócio	Substantivo	7
Professor	Substantivo	7

Fonte: Elaborada pelo autor com auxílio de Nvivo (2019).

Verifica-se, na Figura 20 e na Tabela 5, que a palavra *gente* foi a mais utilizada, seguida do verbo *fazer* e dos substantivos *competência*, *trabalho*, *empresas*, etc. O uso destes vocábulos sugere uma articulação de palavras que denotam sentidos acerca de termos que permeiam o universo acadêmico com aqueles empregados para o âmbito corporativo, relacionados à prática profissional. Essas articulações serão apresentadas nos itens 5.4.1 e 5.4.2 a seguir.

Dado o nome da Categoria *a priori* Ensino e Aprendizagem, primeiramente será apresentado o olhar do Professor (ensino) e, posteriormente, do Egresso (aprendizagem).

5.4.1 O olhar do Professor

Eles estão muito acostumados com o professor ministrando a aula e sendo dono dela. Tipo: professor, quadro branco, caneta, professor passa ali, professor fala e eles não

participam, eles só escutam, as aulas tradicionais, as aulas clássicas. Quando tu sugeres algum tipo de interação entre eles, tu já tens alguma dificuldade aí (PROFESSOR 1).

Inicia-se a análise com o excerto supra, no qual o professor destaca como dificuldade o papel do estudante na aprendizagem, de fazer com que eles compreendam o seu protagonismo nesta. Segundo o professor, cada estudante possui um histórico, e depende dele o interesse em aprender.

Nesse sentido, o Professor 1 destaca que a participação do estudante é essencial, posto que o ensino e a aprendizagem pressupõem uma postura propícia a receber novos conhecimentos, a colaborar nas atividades, a compartilhar saberes, isto é, a adotar uma participação ativa na aprendizagem, o que se comunica com a ideia de comprometimento, visto na categoria *a priori* Aprendizagem. Essa comunicação pode também ser relacionada ao estudo de Felicetti (2011), que verifica correlação estatística entre o desempenho acadêmico e a média acadêmica, entre a aprendizagem ativa e colaborativa e o enriquecimento das experiências educacionais.

A essencialidade da participação do estudante, apontada pelo Professor 1, também professa à conclusão quanto ao comprometimento do estudante para com a sua aprendizagem, em que ele “é o protagonista do seu aprender se tiver vontade de aprender” (FELICETTI, 2011, p. 240). Na medida em que o estudante adota essa postura receptiva ao conhecimento, aqui vista como uma disposição atitudinal para a aprendizagem, reforça o seu comprometimento e atuação em aula.

A Professora 2 afirmou ter participado recentemente de um Congresso no qual aprendeu sobre cinco saberes. Segundo ela, o último saber refere-se a *criar* algo em determinada área, a partir de algum conteúdo aprendido, o que comprovaria a efetividade da aprendizagem. Para a entrevistada, esse saber depende de uma série de fatores, como a estrutura do curso, do estudante e de sua disponibilidade de tempo. A dificuldade apontada pela professora é de convencer o estudante sobre a *relevância* do conteúdo que está sendo ensinado. Segundo ela, no momento em que “*tu consegues fazer com que ele [o estudante] perceba isso, o resto dele vem ao natural.*”.

Para demonstrar essa relevância, a professora afirma aplicar *cases* em sala de aula. Para ela, se os estudantes são todos do mesmo curso é mais fácil conseguir demonstrar a aplicabilidade do conteúdo, porém é mais complicado em turmas compostas de estudantes de diversos cursos, tendo de variar os exemplos para que todos sejam contemplados em suas respectivas áreas de formação.

Na fala da professora é possível verificar quesitos que compõem as competências de referência segundo Perrenoud (2000), vistas no item 3.1.1. São elas: administrar sua própria formação contínua, uma vez que, nas férias, participou de Congresso para permanecer atualizada na área educacional; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, na medida em que busca administrar a heterogeneidade no âmbito de sua turma, adaptando os exemplos, ou melhor, os *cases*, para que estudantes de diferentes cursos possam compreender a relevância do conteúdo para suas respectivas formações; por fim, organizar e dirigir situações de aprendizagem, posto que, na fala da professora, aprendeu que os estudantes, para uma aprendizagem efetiva, necessitam *criar* algo a partir de um conteúdo desenvolvido em aula.

A fala da Professora 2 também possibilita outra conexão com a Taxonomia de Bloom (BLOOM *et al.*, 1972; FERRAZ; BELHOT, 2010), quando a competência *criar* aparece no índice mais alto nessa hierarquia taxonômica. Conforme visto no Quadro 8 (p. 86), do item 3.1.3.5, essa etapa significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova solução, estrutura ou modelo, fazendo uso de conhecimentos e habilidades previamente adquiridos, envolvendo o desenvolvimento de ideias originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. O saber mencionado pela professora (*criar*) parece condizente na contribuição a uma aprendizagem efetiva, posto que a mobilização de competências e habilidades, em conjunto com outros recursos cognitivos, como imaginação e criatividade, são fortes elementos que solidificam o aprendizado do estudante.

O Professor 3 também aponta como dificuldade o papel do estudante, mas não no sentido do Professor 1, que falava sobre o autorreconhecimento do protagonismo. O Professor 3 afirma que “*os alunos da academia, especialmente de instituições de ensino privado superior, eles têm uma falsa ilusão de que eles são meramente clientes*”. Nesse sentido, o estudante torna-se um *consumidor* de conhecimento enquanto os professores são os provedores, fornecedores deste produto. Para o entrevistado, o professor é um facilitador no acesso ao conhecimento, pelo fato de trazer suas experiências para que os estudantes possam também contribuir com as situações que enfrentam no mercado de trabalho e, assim, construam juntos o conhecimento.

O entrevistado relata que esse tipo de situação desmotiva os professores, uma vez que o estudante/consumidor escolhe o que deseja aprender para não depender do conhecimento de outros, como chefes e colegas. Esse comportamento, segundo o professor, revela que o interesse do estudante não está direcionado ao conhecimento, mas na obtenção do diploma.

A constatação do Professor 3 vai ao encontro do estudo de Paixão *et al.* (2013) que, por meio do discurso do sujeito coletivo, identificou entre professores universitários aspectos relacionados ao assédio moral de estudantes a professores, os quais incrementam o que chamam

de processo de mercantilização da Educação Superior. Um dos achados do estudo parece conectar-se a esse exemplo do professor entrevistado. Ao colocar-se como cliente, o estudante, em realidade, pode estar a adotar um mecanismo de defesa, pelo fato de sentir-se despreparado e incapacitado ante as cobranças intelectuais do professor. Nesse mesmo caminho, o estudante adota esse comportamento assediador, no caso assumindo o papel de cliente, buscando rebaixar o professor, com vistas à obtenção de benefícios. Esse mesmo papel pode ser direcionado à IES, quando o estudante percebe que não está recebendo o ensino desejado. Destaca-se que esse apontamento se trata de uma conjectura do pesquisador, neste caso em específico, uma vez que o professor tratou da postura do estudante de forma generalizada, sem citar casos especiais.

A Professora 4, nessa questão, segue também o caminho do protagonismo do estudante, porém atribui esse quesito, no caso a falta dele, à sua *formação anterior*, especialmente sob a forma de uma metodologia de estudo. Para a professora, os estudantes abrem um livro quando têm alguma atividade, caso contrário, não buscam leituras prévias. Essa (não) ação resulta em habilidades de leitura e interpretação de artigos, deficitárias. Para contornar esse problema, a professora faz leituras em conjunto, auxiliando os estudantes a extraírem suas principais informações.

Felicetti *et al.* (2018) pesquisaram acerca dos contextos emergentes na Educação Superior, com foco nas estratégias de permanência do estudante bolsista ProUni na Educação Superior. Os pesquisadores analisaram teses e dissertações produzidas por PPGs em Educação com nota seis e sete de 2012 até 2017, e perceberam que aspectos financeiros e de aprendizagem são relevantes na permanência deste estudante. Nesse sentido, a aprendizagem, neste nível educacional, é mais desafiadora a estudantes com formação prévia precária, quando a universidade, além de precisar desenvolver competências, necessita, ainda, prover novas bases em sua estrutura para acolher e manter esse tipo de estudante até a integralização do curso.

Para incentivar a participação dos estudantes, em especial daqueles mais tímidos, a Professora 4 afirma promover desafios, citando como exemplo a *aula do brigadeiro*, na qual eles têm uma hora para fazer uma embalagem diferenciada que possibilite o transporte sem danificar o produto. Caso eles não consigam fazer a atividade no tempo estipulado, são multados (simbolicamente), assim como acontece em organizações com linha de montagem. Para a professora, essa atividade auxilia no desenvolvimento dos estudantes mais tímidos, que, por vezes, se “arriscam” em posições de liderança.

Para conseguir realizar esse tipo de atividade, no entanto, é necessário conhecer o perfil do estudante, posto que, ao início do semestre, a professora busca traçar o perfil da turma,

sabendo de quais cursos são os estudantes, se eles trabalham ou não, em que área trabalham, quais são os mais tímidos e quietos, se possuem maior prática empresarial, etc.

A atividade relatada pela Professora 4 comunica-se com os saberes que compõem a administração da complexidade, segundo Le Boterf (2003), apresentados no Quadro 2 (p. 45) do item 3.1.1 desta tese. Ao simular um ambiente de competitividade, estresse e cobrança, a professora reforça o saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional (LE BOTERF, 2003). Considerando que esse saber preconiza que a competência é para fazer algo, a instrumentalização se dá em um contexto, uma enunciação, em que a professora traz elementos reais, como as multas, a pressão, a situação de estresse, de forma que os estudantes ativem suas atitudes para, com o uso das habilidades, executar a atividade.

Outro ponto de conexão desta professora abraça a importância do trabalho docente no âmbito das interações humanas, apontadas por Tardif (2004). A Professora 4 relata que é necessário traçar o perfil dos estudantes, os quais são o objeto do trabalho docente. Pelo fato de os docentes não trabalharem exclusivamente com objetivos, mas sobre um objeto (que são os seres humanos), sociabilizados e individualizados, na medida em que a professora busca conhecer seu estudante, um pouco sobre sua vida e interesses, ela faz com que suas situações de aula sejam mais generalizáveis, promovendo nuances personalizadas de ensino em um contexto de educação massificada.

Ao indicar a prática de traçar um perfil da turma, de forma a adaptar suas atividades durante o semestre, a ação desta professora também adota o que Gauthier *et al.* (2013) abordam sobre a ordem da classe, pois, para esses autores, a “simplicidade, a familiaridade e a adoção de rotinas são princípios importantes, que, no início do ano letivo, guiam os professores no estabelecimento [...]” (p. 264) dessa ordem, a qual orientará atividades para o restante do semestre. O Professor 5 traz o *autoconhecimento*, não como uma dificuldade, mas no sentido de uma preparação do estudante para a atuação no mundo do trabalho. Ele afirma que, sendo a competência a somatória de conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o conhecimento é construído na faculdade, as habilidades são treinadas¹⁷ na instituição, mas as atitudes dependem do estudante. Nessa última dimensão, depende de o estudante reconhecer quais são seus valores pessoais, de forma que os seus sejam compatíveis com os da sua organização, para que “*a caminhada profissional seja mais produtiva, mais positiva, para ter mais sucesso*” (PROFESSOR 5).

¹⁷ Os sujeitos entrevistados utilizam o verbo treinar ao se referirem às habilidades.

Assim como outros professores trouxeram aspectos atitudinais relevantes ao processo de aprendizagem de competências, como o comprometimento, a abertura do estudante para a aprendizagem, até mesmo o perfil que o estudante adota para o relacionamento com o professor, tem-se mais um aspecto atitudinal: o valor pessoal como norteador para o desenvolvimento do estudante. Conforme visto no item 3.1.1, Perrenoud (2013) ensina que a competência pode ser dividida em categorias, saberes, habilidades e outros recursos, quando os valores estão ancorados. Pode-se inferir na fala do professor que, se os valores do estudante se alinham com o da organização na qual trabalha, há a tendência de que as competências sejam favorecidas na atuação profissional. A ideia de valores também aparece na ECG (UNESCO, 2015), vista no item 3.1.3, porém com enfoque em valores humanos e universais, como justiça, igualdade, dignidade e respeito.

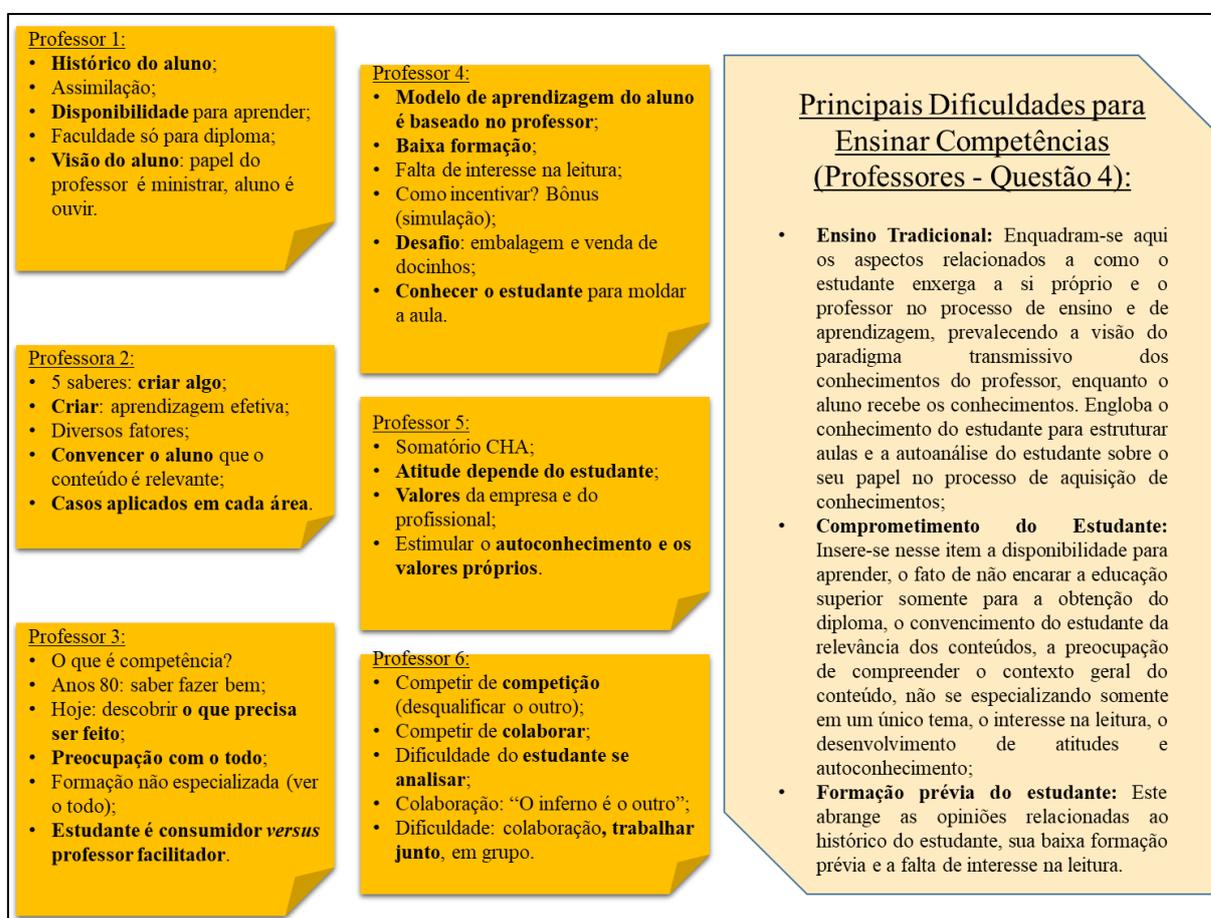
Por fim, neste olhar apresentado, apresenta-se a reflexão do Professor 6. Para ele, a palavra competência tem diversas definições, sendo uma delas relacionada à competição, quando se torna necessário desqualificar o concorrente com suas fraquezas. Existem, entretanto, mercados em que há uma tendência à colaboração, quando se somam as diferentes forças dos agentes de mercado. Dentro dos dois aspectos apresentados pelo professor, ele afirma ter dificuldades específicas: no sentido da competição, é fazer com que os estudantes se olhem de fora, isto é, se autoavaliem de forma isenta, como a empresa em que atuam, o produto que vendem, a sua forma de trabalho, etc., fugindo das técnicas de *endomarketing*, adotando uma atitude crítica; já na colaboração, segundo o Professor 6, “*o inferno é o outro*”, pois a dificuldade reside em esperar e contar com o tempo da outra pessoa, fazendo com que os estudantes não consigam colaborar inicialmente, mas, sim, defender suas posições. O Professor 6 compreende que a colaboração é uma competência importante, pois todos podem ganhar um pouco juntos, enquanto na competição um ganha tudo.

O apontamento do Professor 6 comunica-se com as críticas de Demo (2012) e Sacristán (2011) quanto ao fato de a definição de competência estar ligada à ideia de competição. Já a ideia de colaboração, apresentada por ele, assim como sua preocupação e esforço em desenvolver essa capacidade nos estudantes, vai ao encontro da ECG (UNESCO, 2015), vista no item 3.1.3, na medida em que a ideia de pertencimento a uma coletividade global pressupõe características colaborativas para a convivência em sociedade. Tal capacidade comportamental refere-se à atuação de forma a encontrar soluções a desafios globais. Delimitando o escopo da atuação (do global para a sala de aula), nota-se no professor a preocupação de que o estudante pense e considere o outro para um ganho coletivo por meio da colaboração.

A noção de colaboração, apresentada pelo Professor 6, também se aproxima aos achados de Cárdenas (2017) a respeito das competências genéricas para a formação em cursos de Engenharia na Colômbia. Dentro de sua proposta de competências genéricas, encontram-se as socioafetivas, as quais englobam capacidades de convivência e relacionamento, quando as capacidades de estabelecer compromisso e colaboração, mediante trabalho em equipe, estão inseridas.

A Figura 21 sintetiza as ideias mais importantes percebidas nas falas dos professores sobre as principais dificuldades para ensinar competências aos estudantes.

Figura 21 – Principais percepções apresentados pelos professores na Questão 4



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Na Figura 21, as dificuldades apresentadas pelos professores são agrupadas em três posições: ensino tradicional, com aspectos relacionados ao autoconhecimento do estudante e sua forma de aprendizagem, assim como o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem; comprometimento do estudante, englobando os aspectos da sua motivação para ter uma Graduação, a relevância dos conhecimentos e a busca ativa por leituras e outros recursos extraclasse; e, por fim, formação prévia do estudante, que, apesar de se comunicar com as

demais categorias no sentido da leitura e do modo de aprendizagem tradicional, relaciona-se à formação do estudante, que culminou naquele sujeito inserido na Educação Superior.

5.4.2 O olhar do Egresso

Inicia-se a categoria com a Egressa A. Das atividades da faculdade, ela recorda-se daquelas que envolviam *cases* culturais, especialmente por se relacionarem à sua formação prévia: de comissária de bordo. Além desses casos, ela lembra dos debates que havia e sobre os estilos de liderança.

A Egressa B trouxe apontamentos relevantes que se conectam com outros temas vistos em outras categorias. Inicialmente, ela se recorda do uso de um simulador de operações de Comércio Exterior, o qual orientava na compreensão do básico sobre documentos da área e o leiaute de sistemas. A egressa, no entanto, lamenta não ter tido a maturidade suficiente para o Projeto Empreendedor, também mencionado pelo coordenador de curso na Categoria *a priori Ensino*, pois a linguagem e as técnicas utilizadas naquela disciplina são empregadas no mundo do trabalho e também na sua Pós-Graduação.

Os custos apareceram na fala da Egressa C. Para ela, as tabelas PEPS (Primeiro a Entrar e Primeiro a Sair) e UEPS (Último a Entrar e Primeiro a Sair) lhe marcaram. Pelo fato de trabalhar com encerramento de custos, esses conteúdos lhe fizeram diferença na atuação profissional, destacando a conexão do conhecimento aprendido ante as situações práticas. O apontamento da egressa remete à afirmação de Sacristán (2011), vista no item 3.1.1 de que a aprendizagem de competências pretende consolidar o conteúdo, propiciando uma funcionalidade, denotando o perfil utilitarista de ensino para o mercado de trabalho, o que fica claro no momento em que a estudante associa a pertinência do conteúdo para sua prática profissional.

A Egressa D afirmou que se recorda de conteúdos técnicos de Comércio Exterior, mas que as lembranças mais fortes provêm do Projeto Empreendedor, o qual utilizava a ferramenta de *Design Thinking*, também mencionado pela Egressa C. A disciplina recordada, no entanto, teve de ser ressignificada, segundo a entrevistada. Ela comentou que detestava a matéria e que somente posteriormente, ao ingressar em outra carreira, teve nova visão sobre a referida técnica, a qual utiliza frequentemente no seu trabalho.

Outra recordação da entrevistada advém da disciplina de Gestão de Pessoas, cuja professora utilizava dinâmicas, hoje usadas pela egressa. Um ponto que lhe chamou a atenção foi o número de estudantes em sala de aula, que, por vezes, chegava perto de 70 alunos. A

Egressa D, por fim, também se recordou da disciplina de matemática financeira, a qual utilizou bastante, enquanto que o Egresso E afirmou que um conteúdo que lhe marcou na faculdade foi o método *Canvas*, que é uma ferramenta empresarial para a elaboração de modelos de negócios.

A disciplina de Projeto Empreendedor apareceu de forma marcante na fala do Egresso F. Ele contou que seu grupo estaria a caminho da reprovação e de não conseguir se graduar, posto que a disciplina é equivalente a um trabalho de conclusão de curso. O objetivo do trabalho era apresentar um produto inovador, utilizando conhecimentos de forma transversal, tanto de outros cursos quanto de disciplinas, o que vai ao encontro do que o Gestor de Curso B apresentou no item 5.3.1, ou seja, um trabalho em que o estudante pode conectar as competências desenvolvidas ao longo do curso. O grupo do egresso, então, chegou à ideia de elaborar um plano de negócios para a venda de refrescos em pó de frutas exóticas, como Pitaia e Atemoia. O produto deveria envolver a fabricação, o custeio, o transporte e englobar diversos conteúdos de Comércio Exterior, considerando que o grupo pensou em importar o açúcar de coco da Indonésia para usar do benefício fiscal de *drawback*,¹⁸ para tornar o produto competitivo para exportação ao mercado norte-americano.

O exemplo apresentado pelo Egresso F traz quesitos importantes que remetem à ideia de competência vista no item 3.1.1, assim como das ferramentas de ensino e aprendizagem vistas no item 3.1.2. O primeiro reside no caráter interdisciplinar da atividade (PERRENOUD, 2013), que faz com que o estudante busque a solução ao problema complexo para vencer as diferentes etapas do projeto em diversas disciplinas, envolvendo produção, custos, logística e comércio exterior. Esses conhecimentos foram adaptados para uma resposta. O segundo está no fato de transformar um projeto, realizado dentro de uma disciplina, em uma grande situação-problema, combinando, de forma complexa, a avaliação formativa (MEIRIEU, 1998).

O projeto de produção de refresco de frutas exóticas dos estudantes possui características de: desafio, que se comunica com as situações-problema; pressão, em que os eles precisam finalizar o projeto em um período de um semestre, articulando conhecimentos, atitudes e habilidades; colaboração, pois o grupo precisa se unir, se organizar, para que possa atuar de forma pertinente diante do desafio; além de trabalhar com diferentes conhecimentos, de forma integrada e complexa, para uma solução inovadora.

¹⁸ Trata-se de um regime aduaneiro especial, que “consiste na suspensão ou eliminação de tributos incidentes sobre insumos importados para utilização em produto exportado.” Disponível em: <http://receita.economia.gov.br/orientacao/aduaneira/regimes-e-controles-especiais/regimes-aduaneiros-especiais/drawback>. Acesso em: 8 out. 2019.

Perante o apresentado pelo Egresso F, assim como pelos demais atores na categoria anterior, o referido Projeto Empreendedor parece ter os requisitos para simular a ação competente com exatidão, uma vez que simula aspectos de mercado de trabalho (a pressão, o desafio e a necessidade de inovar) e de gestão de pessoas (trabalhar em grupo e gerenciar as tarefas de cada um). Dentro do caminho das categorias percorridas até o momento, o pesquisador visualiza as disciplinas como minissimulações de competências, como uma *competência prototipada*, isto é, um treinamento para demonstrar pequenas ações competentes, enquanto o projeto em questão é uma finalização, a demonstração da competência em seu pleno potencial, integrando conhecimentos de forma complexa e dinâmica, mobilizando os diversos recursos de forma inconsciente, como os conhecimentos prévios, as experiências adquiridas, as capacidades e aptidões de cada sujeito no grupo.

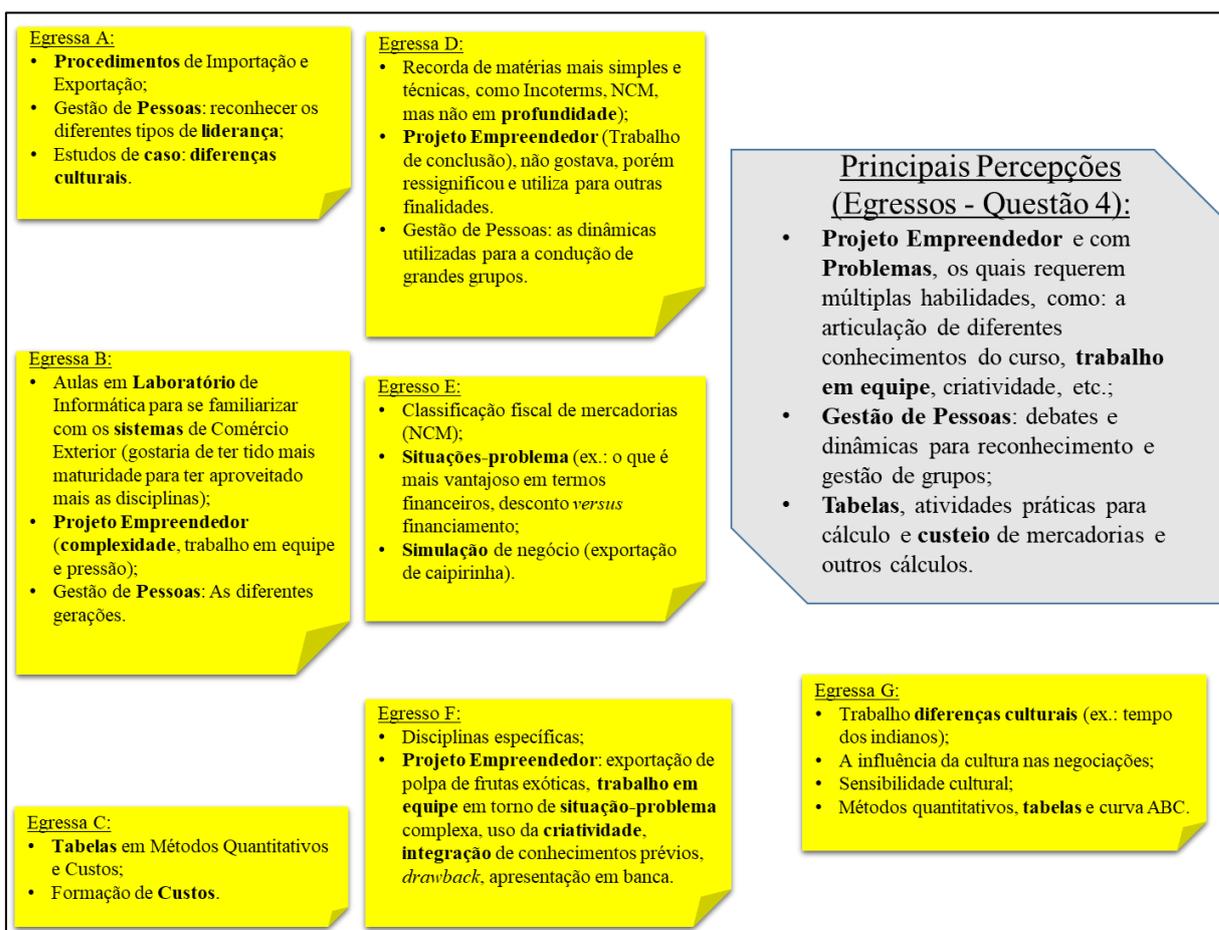
A Egressa G, por sua vez, trouxe uma atividade que destacava a importância das diferenças culturais. Citou um trabalho de pesquisa sobre a Índia, o qual afirma ter buscado, inclusive, em *sites* em inglês para sua pesquisa. O trabalho desenvolveu na egressa a *sensibilidade cultural*, quando ela analisa a cultura não somente a partir do seu lugar, mas considerando a sua própria diferença cultural em relação ao outro. Ela utilizou como exemplo alguns clientes indianos que vão comprar bebidas na loja de conveniência na qual trabalha, pois ela compreende que a noção de tempo deste povo é diferente da ocidental, especialmente para os negócios, o que lhe demanda atenção especial. Para a egressa, um conteúdo visto em uma disciplina específica de Comércio Exterior, que teoricamente não tem relação com uma loja de conveniência, marcou seu percurso na faculdade e o carregará até a realização do sonho de ter seu negócio próprio: empreender com uma cachaaaria artesanal.

Verifica-se novamente a ênfase em um aspecto cultural como relevante na aprendizagem. A sensibilidade cultural apresentada pela egressa comunica-se com duas competências para a ECG, vistas no Quadro 10 (p. 94) do item 3.1.3: a atitude apoiada no entendimento de múltiplos níveis de identidade, que transcende diferenças culturais respeitando a diversidade; e habilidade social não cognitiva, como empatia e comunicação, interagindo com pessoas de diferentes contextos e culturas. Na primeira, o fato de a egressa compreender a diferença cultural dos indianos para fazer negócios e utilizar como suporte para o seu relacionamento comercial, parece indicar uma competência bem-alicerçada nela. A segunda pode ser mais bem vista em seu exemplo contextualizado. Ela explicou que, por vezes, há uma fila grande para a compra de bebidas, mas que os indianos, pacientemente, escolhem e conversam com a egressa, perguntando sobre a família, os filhos, pedindo indicações de bebidas, enquanto ela os atende no “ritmo” dos indianos, mesmo que a fila e a paciência dos

demais clientes não sejam favoráveis. No exemplo da participante da pesquisa, verifica-se a habilidade de comunicação com o cliente indiano, fazendo uso da empatia em sua interação com o indivíduo desta diferente cultura.

A Figura 22 contém as principais percepções dos egressos apresentados neste item, a partir das respostas à questão 4 no item 4.4.1 obtida no grupo focal.

Figura 22 – Principais percepções apresentados pelos egressos na Questão 4



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

As principais percepções dos Egressos, relativas à questão 4, na qual deveriam citar uma aula em que acreditam ter desenvolvido uma competência, giram em torno de três aspectos: o Projeto Empreendedor, que, por meio de um problema complexo (criar um produto inovador), mobilizou diversos recursos dos estudantes; a gestão de pessoas, quando as dinâmicas e debates auxiliaram a construir as habilidades sociais dos egressos; e as tabelas e custos, que ajudaram os estudantes que trabalham com estes recursos.

Nesta categoria *a priori* foram analisados os olhares de dois grupos de atores essenciais aos processos de ensino e de aprendizagem: os egressos, os quais trouxeram suas experiências

e vivências no seu percurso de estudantes, e os professores, que apresentaram os desafios relacionados ao ensino. Com o intuito de estabelecer um olhar conjunto e complexo destes dois atores para conhecer o que emerge destes olhares, foram cruzadas questões sobre as dificuldades dos professores em ensinar competências aos estudantes e que os estudantes recordassem alguma situação de aula na qual acreditam ter aprendido uma competência.

Por parte dos professores, foram apontados três aspectos emergentes que se relacionam entre si: o ensino tradicional, em que os estudantes depositam no professor a responsabilidade por sua aprendizagem, dentro de um paradigma de transmissão de conhecimentos; o comprometimento do estudante, que possui relação com o primeiro item, uma vez que é mais fácil responsabilizar o professor pela aprendizagem do próprio estudante, quando na realidade o estudante deve ter o interesse e a atitude pelo aprender; e, por fim, a formação prévia do estudante, que interfere na qualidade de sua aprendizagem, assim como nos comportamentos que auxiliam em sua promoção.

Já por parte dos egressos, verificam-se os seguintes aspectos: o projeto empreendedor, que é um trabalho de conclusão diferenciado da instituição ABC, quando os estudantes trabalham de forma transversal diversas disciplinas e conteúdos para a resolução de um problema complexo, ao mesmo tempo em que os provoca no sentido de desenvolverem aspectos atitudinais e comportamentais em seu grupo; a gestão de pessoas, em que as dinâmicas e debates fazem inferir uma preparação para o relacionamento no meio acadêmico e corporativo; e, atividades de cálculo, relacionadas a custeio de mercado e tabelas estatísticas, cujos conhecimentos são relevantes à prática profissional de alguns egressos.

Em um primeiro olhar, aparentemente não existem convergências emergentes nas percepções dos professores e dos egressos. Do local dos professores emergem o ensino tradicional, o comprometimento e a formação prévia do estudante, enquanto dos egressos surgem o projeto empreendedor, a gestão de pessoas e os cálculos. Ressalta-se que, neste estudo, trabalha-se com egressos cuja visão foi transformada pela prática laboral ao longo do tempo.

Aprofundando o olhar nesse cruzamento de percepções, entretanto, o projeto empreendedor converge para o ensino tradicional apontado pelos professores. Na fala dos egressos notou-se a recordação do quanto não gostavam do projeto, exatamente pela sua complexidade pela ferramenta (*Design Thinking*), cuja utilidade não era compreendida, e pela necessidade de trabalharem em grupo, etc. Enquanto estudantes, conjectura-se que os egressos não tinham o devido afastamento temporal, ou mesmo a maturidade necessária para a abertura aos novos conhecimentos, o que pode ter influenciado na compreensão do seu papel no

momento da aprendizagem. Nesse sentido, os vocábulos utilizados pelos sujeitos da pesquisa, apresentados na Figura 20 e na Tabela 5, não fornecem um direcionamento exato, mas aproximado em termos de sentidos articulados, ao promoverem destaque aos termos fazer, empresas, trabalho e pessoas. Exclui-se desta reflexão o vocábulo gente, pois foi em grande parte empregado na expressão coloquial “a gente”, no sentido de nós (pronome de primeira pessoa do plural).

O comprometimento, por sua vez, se conecta-se tanto com o projeto empreendedor quanto aos demais itens apresentados pelos estudantes, como a gestão de pessoas e os cálculos, saberes necessários para a atuação profissional em áreas correlatas. Nesse sentido, as percepções dos estudantes acerca do seu envolvimento com determinadas atividades, como o egresso do projeto empreendedor ou mesmo da egressa que falou sobre a importância das diferenças culturais, denotam o comprometimento do estudante com o seu aprendizado, que marcou o percurso acadêmico destes participantes da pesquisa. A formação prévia, por fim, parece um quesito divergente nas percepções. Tal apontamento, na ótica do professor, entretanto, pode estar oculto na percepção dos egressos, sendo um fardo “invisível” durante sua formação.

5.5 Semiparalaxe: Diretor, Gestor de Curso e Empregadores

A quarta e penúltima categoria *a priori* é composta pelas visões dos sujeitos que representam, em aspectos institucionais e simbólicos, a Educação Superior, por meio do Diretor da IES e do Gestor de Curso, e o Mercado de Trabalho, representado por meio dos empregadores dos egressos, seguindo as mesmas premissas apresentadas na metodologia e na Figura 13 (p. 147) da Discussão dos Dados. As falas do diretor, do gestor de curso e dos empregadores dos egressos, formaram o *corpus*, a partir das respostas transcritas das perguntas constantes no Quadro 14 (p. 132) do item 4.4.1. Nessas perguntas, o diretor e gestor de curso responderam como a IES identifica as competências que devem ser desenvolvidas no curso de Comércio Exterior, enquanto os empregadores avaliam as competências dos profissionais atuais e se egressos saem da faculdade com essas competências desenvolvidas.

Assim como nas categorias *a priori* anteriores, apresenta-se a nuvem de palavras na Figura 23, elaborada com o *software* Nvivo, na qual as palavras maiores indicam aquelas mais utilizadas pelos sujeitos de pesquisa, com os mesmos parâmetros das nuvens apresentadas nos itens 5.2, 5.3 e 5.4.

Tabela 10 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria *a priori*

Semiparalaxe (continuação)

Vocábulo	Classe Gramatical	Contagem
Dentro	Preposição	11
Empresa	Substantivo	11
Pessoas	Substantivo	11
Entender	Verbo	9
Forma	Substantivo	9
Sempre	Advérbio	9
Sendo	Verbo	9

Fonte: Elaborada pelo autor, com auxílio de Nvivo (2019).

Verifica-se na Figura 23 e na Tabela 6 que a palavra profissional e a sua forma no plural obtiveram destaque. Esses vocábulos foram bastante utilizados no sentido de atribuir a um sujeito os valores de mercado ou para adjetivá-los. Esse termo conflui também para outros vocábulos que abordam as competências para o trabalho. Os termos fazer, trabalho, empresa e pessoas, remontam a aspectos corporativos/empresariais do mundo do trabalho, os quais não eram foco das questões colocadas, mas, nas relações entre ensino e aprendizagem, parecem convergir novamente ao mundo do trabalho, analisado na categoria ensino.

Assim como nas categorias anteriores, proceder-se-á com a análise do *corpus* em separado para cada diferente ator, e, ao final, serão expostas as ideias emergentes em comum. Inicia-se a categoria a partir dos olhares do Diretor da IES e do Gestor de Curso de Comércio Exterior. Na sequência serão apresentadas as percepções dos empregadores, e no final desta categoria as percepções emergentes em comum dos atores entrevistados.

5.5.1 O olhar do Diretor e do Gestor de Curso

Nós só entendemos o ensino aqui na ABC como ensino voltado para o mundo do trabalho. Como é que eu faço para entender essas competências que estão lá fora? Contratando profissionais que estão atuando lá. Essa retroalimentação nos traz uma vantagem competitiva nesse sentido, por que nós não estamos estudando o Kotler¹⁹ [...] mas buscando aplicações do Kotler para o mundo do trabalho (DIRETOR A).

Em resposta à questão sobre como a IES define as competências para o curso de Comércio Exterior, parte-se do excerto inicial do Diretor A, o qual se relaciona com a ideia de

¹⁹ Autor que é expoente do marketing moderno, bastante utilizado na administração e em cursos de gestão. Disponível em: <https://administradores.com.br/noticias/7-coisas-que-voce-deve-aprender-sobre-marketing-com-philip-kotler>. Acesso em: 4 nov. 2019.

uma pedagogia alimentada pela prática. Ao entender o ensino como um ciclo retroalimentado pelo mercado de trabalho, pode-se pensar que a Educação é enfraquecida sob aspectos pedagógicos e epistemológicos, em razão da falta de formação específica de profissionais no mercado de trabalho para se tornarem professores (que também são profissionais!). Por outro lado, pode-se também pensar em um fortalecimento e valorização da Educação, uma vez que profissionais de diferentes áreas passarão a se apropriar de termos, aspectos e saberes próprios da atividade docente, enriquecendo o campo da Educação, que é refratário a outras áreas, como destaca Charlot (2006), conforme visto no item 4.2 (p. 124).

O Diretor A destaca, ainda, que um professor puramente teórico pode não compreender como estão estruturadas as competências atuais necessárias ao mundo corporativo, ao contrário de quando um profissional não docente se insere no ensino, o que auxilia a oxigenar a estrutura acadêmica com as demandas desse ambiente.

Na discussão sobre o profissional que se torna professor, insere-se Tardif (2004), o qual aborda os diversos aspectos relacionados ao saber e ao fazer docente, uma vez que entende o trabalho docente como um fator de modificação da identidade do trabalhador. Ele discorre acerca dos fatores que formam o professor, cujos aprendizados são trabalhados de forma progressiva. Para ele, os saberes docentes são tipificados como: profissionais, por meio das instituições de formação de professores; disciplinares, via disciplinas dos cursos; e curriculares, que englobam os discursos, objetivos e conteúdos por intermédio da maneira como a instituição apresenta os seus valores sociais.

Tardif (2004) destaca que o desenvolvimento das competências no trabalho dos professores, assim como seus conhecimentos, aptidões e atitudes, é fruto da aquisição de experiência com o tempo. Segundo ele, esta construção está ligada ao tempo de contato em que o profissional está exposto às situações de ensino.

Dentro do contexto pesquisado por Tardif (2004), o autor aponta habilidades e atitudes que professores identificam para a profissão docente no Ensino Fundamental e Médio, quais sejam: gostar de trabalhar com jovens, ser capaz de seduzir a turma, ser imaginativo, fazer uso da experiência dos estudantes, ter personalidade atraente, desempenhar o seu papel com profissionalismo e ser reflexivo. Com base no exposto sobre Tardif (2004), infere-se que o processo de aquisição de experiência e saberes docentes por parte dos professores da instituição ABC ocorre com o tempo da prática docente.

Nesse caminho, o Gestor de Curso B detalha o apontamento do Diretor A. Ele afirma que a definição das competências é, em grande parte, feita pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE –, composto por um grupo de professores de diferentes áreas e com visões de ensino e de

mercado distintas. Esse grupo busca compreender as necessidades de cada área e de cada disciplina. Segundo o Gestor de Curso B, os demais professores também são ouvidos, de forma a adequar as competências definidas às práticas do mercado de trabalho.

O gestor entrevistado também destaca o papel do Projeto Pedagógico de Curso – PPC. Ele afirma que o plano é constantemente revisado para se verificar se não há sobreposição de competências, isto é, se uma mesma competência, habilidade ou conteúdo não é trabalhada de forma igual em diferentes disciplinas. Tal preocupação ancora-se no fato de que em cursos superiores tecnológicos as instituições ofertantes detêm a liberdade de definir as competências a serem desenvolvidas (BRASIL, 2001), desde que a articulação destas desenvolvam o perfil profissional de conclusão apresentado no Quadro 15 (p. 135), do item 4.5, cujas atribuições estão ligadas ao planejamento, à gestão, à coordenação, à supervisão, à negociação, à execução e à avaliação em operações de Comércio Exterior.

Além desta intenção, busca-se também fazer uma interconexão entre as disciplinas. Nesse aspecto, cita-se novamente o *Projeto Empreendedor*, visto nas categorias anteriores, colocando como exemplo de interconexão os conhecimentos do estudante de Comércio Exterior em conjunto com pares de outros cursos, como Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Marketing, etc., os quais são reunidos para a resolução de um problema comum e, nas palavras do entrevistado:

[...] não é só um trabalho feito de um grupo de Comex trabalhando com Comércio Exterior. Ali, cada grupo tem uma necessidade diferente para a sua solução de um problema e os alunos de Comex são chamados a responder a cada uma delas. Faz com que eles tenham que enxergar os outros, e se enxergarem como cliente-fornecedor nesse trabalho, onde eles precisam do RH e o RH precisa deles, o financeiro precisa deles, e por aí vai. Essa é uma forma que a gente consegue fazer um fechamento, um entendimento de onde isso (a competência) está sendo falho [...]
(GESTOR DE CURSO B).

No âmbito da revisão curricular, apresentada pelo gestor entrevistado, salienta-se, a partir de Moser (2019), o qual analisa o papel para a educação na Indústria 4.0, que a análise curricular deve ser repensada a partir de uma perspectiva tecnológica. Para ele, o currículo deve corresponder às necessidades presentes e futuras, envolvidas no avanço das tecnologias. O currículo deve abranger teoria e prática, para que não se atenha somente à teoria e propicie ao currículo “uma dimensão pragmática para que alunos e universitários sejam devidamente preparados para exercer profissões com a tecnologia atualmente em gestação, em muitos países e empresas locais.” (MOSER, 2019, p. 304).

Já em relação ao Projeto Empreendedor, descrito pelo Gestor de Curso, este vai ao encontro das percepções dos Egressos no item 5.4.2, em especial do Egresso F, quando apresentou sua experiência para o desenvolvimento de um plano de negócios para a venda de suco de frutas exóticas ao Exterior, principalmente quanto à necessidade, apontada pelo Gestor B entrevistado, de terem “*uma visão sistêmica de mercado, [...] que os obrigam a conviver, inteirar e também cooperar com profissionais de outras áreas.*”.

Outros aspectos importantes trazidos pelo Gestor de Curso B relacionam-se ao *objetivo* do que é ensinado ao estudante e à possibilidade de *reflexão*, proporcionados pelo Projeto Empreendedor. O primeiro tem a ver com o que se deseja da competência desenvolvida na disciplina, isto é, na demonstração da utilidade do conhecimento aprendido e da forma como está sendo apresentado ao estudante, para que reconheça a sua pertinência. “*Por que vocês vão fazer agora uma análise desse texto que vão apresentar e não analisar uma resenha para entregar?*”, salienta o entrevistado, que complementa que os estudantes precisam ter claro qual é o *objetivo* da atividade que estão fazendo, para que tenham uma compreensão da dimensão prática do conteúdo. O outro aspecto, a *reflexão*, advém das perguntas e críticas que os demais grupos poderão fazer aos projetos empreendedores de seus pares, o que o Gestor de Curso B vê como um “*incentivo à reflexão*”, pois auxiliam a entender o que estão fazendo e onde podem melhorar.

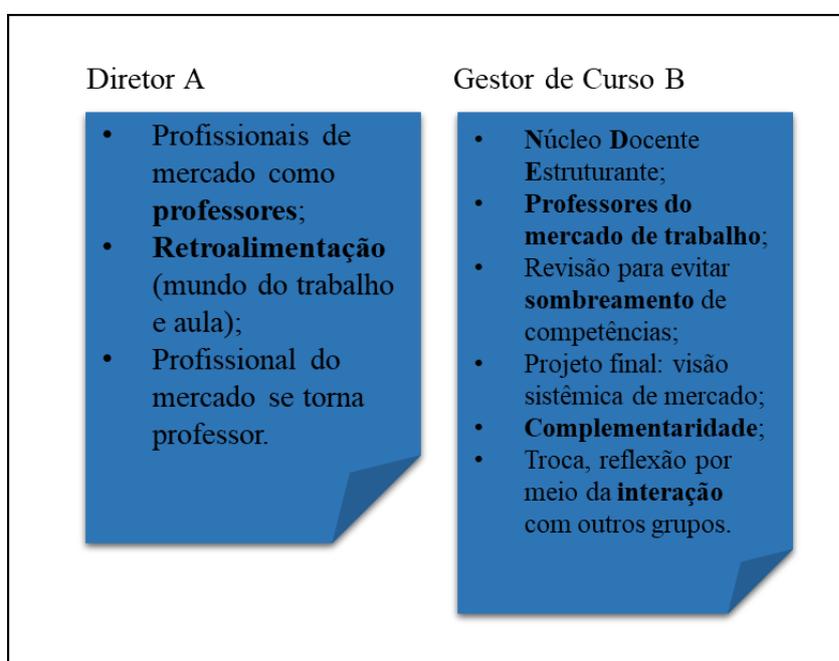
O exemplo apresentado pelo Gestor de Curso B relaciona-se, inicialmente, com os Objetivos Educacionais, vistos no item 3.1.3.5, especificamente com a Taxonomia de Bloom (BLOOM *et al.*, 1972; FERRAZ; BELHOT, 2010). Na medida em que problematiza a utilização de um recurso textual em sala de aula e a finalidade do seu uso – se analisar ou fazer uma resenha –, ele evoca duas categorias taxonômicas: analisar (a de maior complexidade), relacionada à divisão da informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e na compreensão da inter-relação existente entre as partes; e a categoria entender (menos complexa), relacionada a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido, em que a informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “*próprias palavras*”.

Outra relação possível com o exemplo apresentado pelo Gestor de Curso B é quanto à prática reflexiva proporcionada pelo Projeto Empreendedor. Essa prática remete ao processo de reflexão sobre o que foi feito, apresentado por Schön (2000), visto no item 3.1.3.2 (p. 67) desta tese. O conhecimento na ação, no caso, seria o próprio projeto no qual os estudantes estão trabalhando. As críticas e questionamentos dos outros grupos produziriam a surpresa, ou melhor, o resultado inesperado, que pode não se encaixar nas respostas prévias, chamando

atenção do grupo. A necessidade de formular a nova resposta levaria à reflexão, durante a ação, feita de forma consciente, mesmo que não expressa verbalmente. A reflexão, nesse sentido, retoma uma função crítica, na medida em que questiona os fundamentos do conhecimento na ação anterior e auxilia na formulação de respostas ou outras estratégias.

A Figura 24 sintetiza as principais ideias apresentadas nas falas do Diretor da IES e do Gestor de Curso de Comércio Exterior, sobre como as competências são formuladas para que supram as exigências de formação do mercado de trabalho.

Figura 24 – Principais percepções apresentadas pelo diretor da IES e gestor de curso de Comércio Exterior sobre a formulação das competências para o curso de Comércio Exterior



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

A partir da Figura 24 verifica-se que as principais ideias do Diretor A estão relacionadas à proposta pedagógica da IES: trazer profissionais atuantes no mercado de trabalho para a função de docentes em suas respectivas áreas de *expertise*. A ideia da retroalimentação, apresentada pelo Diretor A, do mundo corporativo para a Educação, abre oportunidades para a área, que poderá se enfraquecer enquanto campo epistemológico ou se fortalecer, uma vez que o profissional de mercado deverá se apropriar dos respectivos saberes atinentes para atuar na docência. Por outro lado, o Gestor de Curso B, que não foi entrevistado ao mesmo tempo em que o Diretor A, complementa e detalha suas ideias, o que demonstra sintonia em relação aos objetivos da IES. O NDE exerce um papel importante, posto que traz os professores (profissionais do mercado) para a formulação das competências. A preocupação pedagógica

também se reflete na revisão do PPC, para evitar o sobreamento de conteúdos e competências. Por fim, o Projeto Empreendedor é visto como uma oportunidade para a interconexão de competências provenientes de diferentes cursos, proporcionando visão sistêmica e reflexão aos estudantes.

5.5.2 O olhar do Empregador

Nesta categoria, os empregadores responderam a duas questões do Quadro 14 (p. 132), item 4.4.1, sobre: como avaliavam as competências do profissional de Comércio Exterior e se, na opinião deles, os egressos saíam da faculdade com as competências desenvolvidas para atuação na área.

Inicia-se a discussão com a opinião do Empregador A, o qual destaca os diferentes estilos de profissional em razão de idade, em resposta à avaliação das competências do profissional de Comércio Exterior, compondo aqui ideia atrelada a *gerações*. Para esse entrevistado, profissionais da Geração Y²⁰ são mais imediatistas e, em razão disso, não buscam as competências necessárias para atender às necessidades das organizações em termos de trabalho e funções. Por outro lado, nas gerações anteriores ele nota um projeto pessoal de construção de carreira, iniciando em funções mais básicas até chegar a posições de trabalho mais avançadas. O empregador acredita que, além das competências, o profissional precisa de determinação, “*do querer mostrar e aprender sempre algo a mais*”, o que denota que, além das competências, o aspecto comportamental é valorizado para a promoção profissional.

As diferenças geracionais parecem relevantes ao Empregador A, que também abordou o tema na questão aplicada na categoria *a priori* Aprendizagem, referente à aprendizagem de competências – se na faculdade ou no trabalho. A percepção de que indivíduos de gerações mais novas, como a “Y”, são mais imediatistas, vai ao encontro dos achados do estudo de Comazzetto *et al.* (2016). Na pesquisa transversal de abordagem qualitativa destes autores, cujo objetivo foi avaliar as diferentes gerações no mercado de trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sujeitos de diferentes gerações na cidade de Santa Maria (RS), e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo.

²⁰ Parte-se da concepção de Comazzetto *et al.* (2016) de que os sujeitos da Geração Y tiveram maior contato com as tecnologias e são mais individualistas, e no âmbito mundial presenciaram uma cultura de “impermanência e de falta de garantias” (p. 147), além de terem desenvolvido melhor visão sistêmica e aceitarem a diversidade. Pondera-se, no entanto, que o entrevistado talvez se refira a gerações ainda mais novas, nascidas a partir da década de 90, localizada na transitoriedade entre as Gerações Y e Z.

Segundo esses autores, essa geração, composta de nascidos a partir de 1978, possui as seguintes características: cresceram em contato com as TICs e são mais individualistas; possuem mais conhecimento de tecnologia do que as gerações anteriores; os fatores e ideais desta geração ocasionam elevados níveis de rotatividade nas organizações, etc. Esses fatores apontados tornam o indivíduo da geração Y desafiador e, ao mesmo tempo, importante às organizações, visto a familiaridade tecnológica e a naturalidade com o movimento de globalização da economia.

O imediatismo, apontado pelo Empregador A, assim como outros empregadores ainda no decorrer desta categoria, está de acordo com o que ensinam Comazzetto *et al.* (2016), no sentido de que eles são percebidos por outras gerações como indutores de mudança e renovação no ambiente de trabalho, especialmente por sua conexão com a tecnologia – instantânea, dos *chats* e redes sociais –, fator que contribui para a postura de um comportamento imediatista, em razão da rapidez da informação com a qual estão acostumados.

Segundo Comazzetto *et al.* (2016), é interessante a proximidade da tecnologia com as diferentes gerações. Nesse caminho, a partir do exemplo do Empregador A, nota-se que outra ideia, relacionada à tecnologia, aparece justamente em conjunto com as diferentes gerações. No âmbito tecnológico, assim como no olhar do Egresso, visto no item 5.2.1 (p. 155), o sistema Duimp apareceu como um ponto de inflexão no mercado de trabalho de Comércio Exterior, pelo fato de se esperar profundas mudanças no ramo de serviços desta área. Ele traz à tona a necessidade de ter conhecimentos amplos no Comércio Exterior, salientando a necessidade de ser capaz de articular e buscar diferentes fontes de informação, como a internet e a legislação. Essa percepção abraça a necessidade de o profissional saber onde buscar as informações, conforme apresentado pela Empregadora B no item 5.2.2 (p. 158), ao afirmar que a capacidade intelectual dos estagiários era boa, mas que deixavam a desejar quando precisavam buscar e interpretar novas informações. Mais uma vez o empregador reforça o aspecto comportamental determinação como relevante para o constante aperfeiçoamento do empregado.

Assim como no paradigma tecnológico apontado por Castells (2007), visto no item 3.1.4 do novo profissional competente, é possível fazer relações com o estudo de Moser (2019). Para esse último autor, a revolução cultural que está em curso também está em constante metamorfose, quando novos problemas e situações complexas requerem flexibilidade, acomodação (aqui no sentido piagetiano, de ter uma estrutura ajustada ao meio) e adaptabilidade a novos modelos mentais e comportamentais. A imprevisibilidade e a emergência de novos problemas, decorrentes do grande fluxo de informações, esgota e elimina culturas antigas. Por essa razão, o autor conclui que a instituição de ensino deve se adequar para

fazer com que o estudante esteja preparado para conseguir encontrar ou desenvolver um conhecimento, ao contrário de acumular informações. O autor cita que os estudantes devem ser estimulados a desenvolver competências de criatividade e socioemocionais, em conjunto com trabalhos multidisciplinares em equipe. A capacidade de buscar novas soluções, especialmente ligadas à tecnologia, apontadas pelos empregadores A e B, tornam clara a pertinência do apontamento de Moser (2019).

Assim como o Empregador A, a Empregadora B acredita que o Comércio Exterior está passando por profundas mudanças, da mesma forma que o sistema financeiro, em razão das novas tecnologias. Ela cita como exemplo o *site* Aliexpress,²¹ no qual qualquer pessoa pode fazer importações sem uso de intermediário, via mediação tecnológica. A entrevistada acredita que esse formato de importação é disruptiva, em razão de romper com antigos formatos de compra, quando era necessário um aparato burocrático para a realização de compras de produtos importados. Ela destaca que, nesse modelo, existe a necessidade de se *“ter pessoas com capacidade crítica suficiente para entender a diferença entre tudo o que eles sabem até agora e tudo que eles precisam utilizar, como utilizar conceitos que já estão ocorrendo para a nova realidade”*. Verifica-se, aqui, outra percepção sobre tecnologia relacionada à Categoria *a priori* Pensamento Crítico. A Empregadora B afirma que os conhecimentos não são abandonados, mas adaptados a novos contextos. Ela acredita que cabe ao profissional respeitar o conhecimento, mas criticando-o simultaneamente sobre a sua aplicabilidade.

A percepção da Empregadora B fornece uma rica fonte de elementos para análise. Ao trazer a disrupção, proporcionada pela tecnologia, pode-se correlacionar com a transformação digital apresentada por Moser (2019), o qual afirma que essa transformação é uma revolução cultural também nas relações de trabalho. Essas transformações (ainda em curso) definirão o que irá acontecer no mundo do trabalho do futuro. O papel desburocratizador da tecnologia, que tende a diminuir os entraves burocráticos para as operações de Comércio Exterior, mudará as rotinas de trabalho do operador desta área, ou talvez venha a estruturar a carreira de maneira profunda.

O apontamento da Empregadora B conecta-se com as competências levantadas pelo Serviço Público de Ontário (ONTÁRIO, 2016), especialmente a do pensamento crítico, necessário para a era digital, uma vez que os problemas não possuem respostas óbvias e devem passar por um processo de identificação, análise crítica, teste de hipóteses e soluções que demandem criatividade, em variáveis conflitantes e complexas. O pesquisador nota que o

²¹ Disponível em: <https://pt.aliexpress.com/>.

pensamento crítico, na literatura pesquisada, aparece em conjunto com aspectos relacionados às tecnologias e à colaboração. Tal percepção indica um conjunto de recursos apropriados no contexto atual e futuro, em que ambientes incertos requerem mais características de análise para ação na formulação de respostas diferenciadas (PIMENTA, 2008; SCHÖN, 2000).

A Empregadora G, por sua vez, inicia sua resposta apontando sobre como o profissional encaixa-se na carreira de Comércio Exterior. De acordo com ela, os profissionais que se inserem em um dos diferentes nichos da área, dificilmente migram. Em sua percepção, entretanto, os profissionais mais antigos atuavam em diferentes partes do Comércio Exterior, enquanto os mais novos trabalham de forma mais especializada em ramos ou tarefas específicas da área. A entrevistada afirma que é difícil encontrar um profissional que conheça todo o processo envolvido no Comércio Exterior. Tal percepção segue a ideia de gerações, nas quais se identificam diferentes características profissionais, de acordo com seu tempo de experiência e idade. Nesse caminho, apresenta-se um excerto importante da fala da entrevistada:

O que a gente sente muita falta no Comex é um profissional que tu fales: “Olha só, a legislação fala isso, tu achas que a gente consegue fazer dessa forma?”. E ele diz: “Ah sim, mas tem outra legislação que fala isso. Quem sabe assim conseguimos?”. Eu tenho dificuldade de ter esse tipo de conversa com os profissionais de hoje no mercado, porque eles se limitam ao fazer e não a conhecer (EMPREGADORA G).

Depreende-se, de acordo com a Empregadora G, que falta ao profissional atual de Comércio Exterior um amplo conhecimento de sua própria área, que pode ser visto aqui como um conhecimento generalizado, não específico. O excerto parece conectar-se com a percepção da Empregadora B, quando destaca que os estagiários possuem boa capacidade intelectual, mas que não conseguem buscar novas informações para a solução de problemas, limitando-se às ferramentas das quais dispõem.

A ideia de que diferentes *gerações* influenciam as competências profissionais também é vista na opinião do Empregador F. Segundo o entrevistado, gerações mais novas são imediatistas e querem pular etapas de aprendizagem na prática, acreditando que o que viram na faculdade basta para a atuação profissional. O empregador crê que os egressos dos cursos saem preparados, dinâmicos, mas atropelam etapas importantes que podem definir o sucesso na área. Um ponto importante em sua resposta é que ele supõe que esse imediatismo gera frustração, pois as expectativas de rápido crescimento não se concretizam, fazendo com que o profissional troque de emprego rapidamente, impedindo-o de adquirir experiência profissional.

A exemplo do Empregador A, a opinião do Empregador F sobre as diferentes gerações também vai ao encontro de parte dos resultados de Comazzetto *et al.* (2016):

Outro elemento que fica visível nessa categoria é que se enxerga no jovem da Geração Y um grande desafio no sentido da continuidade. Os indivíduos das gerações anteriores alimentam uma resistência à entrada desse jovem nas organizações devido às suas características. Percebe-se que há um receio, uma ameaça na continuidade dos negócios, pois associam a atual dificuldade de mão de obra no mercado à característica do jovem de não querer mais atuar em atividades operacionais, o que teria sido ocasionado pelo advento das tecnologias. Para os indivíduos da Geração X e *baby boomers*, falta hoje ao jovem a experiência prática no negócio. Em sua opinião, o jovem de hoje ingressa nas organizações visando cargos superiores, sem ter, como eles, conhecido a realidade “do chão de fábrica”, que lhes proporcionou crescer na empresa (p. 154, aspas e itálico do original).

A partir do excerto apresentado, pode-se compreender como o dinamismo percebido pelo Empregador F pode prejudicar a sua aprendizagem. A falta de experiência prática nas atividades e de tempo, dificultariam a estruturação e a organização da carreira do profissional da Geração Y, impedindo-o de crescer na organização. Esse tipo de comportamento também é visto com receio nas empresas, fato que este pesquisador notou presente na fala do Empregador F, em razão do uso dos termos “imediatistas”, “pular etapas” e “atropelar etapas”.

A outra questão aplicada aos empregadores era se os egressos de Comércio Exterior, de forma geral, saíam da faculdade com as competências desenvolvidas para atuação na área. Nessa questão tem-se algumas conexões em termos de categorias entre as percepções, a seguir apresentados.

O Empregador A acredita que os egressos estão no caminho do desenvolvimento das competências, mas não preparados para a atuação. Para ele, o estudante (ainda na faculdade) deve procurar um estágio para buscar a inserção na área, e adequar a prática ao conhecimento. Na medida em que consegue essa inserção, obterá a prática do trabalho, tendo já o conhecimento proveniente da formação. Essa percepção do entrevistado reforça uma nova percepção denominada *teoria e prática*, na qual o bom profissional em Comércio Exterior possui conhecimento prático, proporcionado pelo trabalho, e de formação, obtido na faculdade. Um aspecto interessante trazido pelo Empregador A é uma prática adotada por sua empresa, que traz, em si, uma ideia de colaboração. Em suas palavras:

O perfil que a gente sempre trabalha aqui na empresa, a gente opta sempre por mesclar pessoas experientes, com conhecimento relativamente técnico adequado e alto, com pessoas que estão aprendendo o Comércio Exterior, mas que já tenham uma vivência de estudos ou de pouca experiência nos trabalhos anteriores. Com isso, a gente faz com que pessoas recém-ingressas no mercado de trabalho, com pouca experiência, adquiram uma experiência melhor, e com isso, gere outras oportunidades internamente para crescerem na profissão (EMPREGADOR A).

A percepção da Empregadora B vai no mesmo caminho do Empregador A. Ela afirma que a Administração é uma ciência empírica, onde se faz, aprende e estuda. De acordo com ela, só o fato de estudar, sem o “fazer”, isto é, sem experiência prática, não proporcionará uma aprendizagem completa, razão pela qual ela também acredita que o estágio é um bom caminho na aprendizagem profissional. Para a entrevistada, aqueles sujeitos que têm algum tipo de contato com o mundo empresarial de sua área de atuação durante o período da faculdade, possuem mais condições de se desenvolverem e aplicarem o conhecimento adquirido. Essa opinião conecta-se à ideia de teoria e prática. O reforço a essa percepção pode ser visto no excerto de sua resposta a seguir:

Não adianta tu queres, depois de formado, ir lá buscar o Fayol para apresentar na empresa, tu não vais lembrar. Existe essa necessidade de aplicar o conhecimento. Então, se o conhecimento não for aplicado, a absorção dele vai ser muito inferior. Acho que, havendo no estudante essa simbiose, esse contínuo crescimento de aplicar e aprender, com ação crítica e os cases, conseguirá sim sair com as capacidades e competências para cada vez se aprimorar mais, para ter uma base sólida (EMPREGADORA B).

No trecho apresentado verifica-se conexão tanto à ideia de teoria e prática quanto ao pensamento crítico, visto na resposta anterior da empregadora neste mesmo capítulo. A ideia de que os conhecimentos são reforçados mediante aplicação prática, encontram suporte na teoria da aprendizagem significativa, vista no item 3.2.4 (p. 113), uma vez que a aplicação prática de conceitos pode proporcionar a interação entre os conhecimentos e os aspectos relevantes ou conhecimentos prévios integrados na estrutura cognitiva do indivíduo.

Uma importante conexão com a ideia de aprender *na* e *com* a prática pode ser feita mediante os estudos de Moser (2019). Segundo o autor, não é por meio de livros e artigos que os discentes conseguem aprender dentro do contexto tecnológico, mas fazendo. Ele destaca a necessidade de se promover uma cognição situada, isto é, de aprender com a prática, uma vez que as novas gerações, especialmente os nativos digitais, desejam aprender conteúdos relevantes e reais. Esses conhecimentos, a partir da perspectiva da cognição situada, promove a ação sobre a realidade, além do compartilhamento e negociação dos conhecimentos por parte dos estudantes. Esse tipo de aprendizagem parece apoiar o exemplo da Empregadora B, no qual o viver e o aplicar Fayol promoveria uma aprendizagem mais sólida ao indivíduo.

Já os *cases*, mencionados no excerto, vão ao encontro das atividades trabalhadas pelos professores, apresentadas no item 5.3.2, que trataram, dentre outros assuntos, das situações-problema utilizadas por eles. Nesse sentido, a Empregadora B traz um exemplo que se conecta com a percepção ética – do cuidado com o outro –, visto no item 5.2.1. Ela afirma que não

adianta o estudante ler um artigo sobre o caso de importação de container de lixo, pois acredita que é mais relevante para a aprendizagem ter o contato com o documento da operação e ver os campos preenchidos, os quais permitiriam esse tipo de operação. Segundo a entrevistada, “*é uma outra visão, que te permite abraçar mais pedaços, que te permite uma visão da realidade, que faça mais sentido da situação*”. Esse excerto conecta-se à opinião do Professor 3, na Categoria *a priori* Ensino, no item 5.3 (p. 171), quanto à necessidade de “ver todo o filme” não somente partes, isto é, permitindo a visão sistêmica sobre o assunto. Desta forma, poder-se-ia conjecturar que, ao ter acesso aos documentos que tornaram possível burlar a legislação para fazer uma importação de lixo, o estudante teria uma aprendizagem mais significativa, posto que, segundo Ausubel (2003), a assimilação de conceitos em adultos se dá por meio da recepção na estrutura cognitiva mediante ideias relevantes e conhecimentos preexistentes. No caso em questão, pode-se conjecturar que o estudante possui conhecimentos sobre a relevância da temática ambiental e do descarte do lixo; logo a vivência com uma situação real tornará sua aprendizagem consolidada e possibilitará conexões a novos conteúdos. Tal ideia também se liga ao conceito de aprendizagem na prática, estudado por Moser (2019), uma vez que a aprendizagem, por meio dos documentos da operação fraudulenta, poderiam promover a conexão com a realidade e dar sentido aos estudantes.

Outro ponto relacionado à prática docente pode ser visto na opinião da Empregadora G. De acordo com ela, a área de Comércio Exterior possui diversos ramos de atuação, como vendas, compras, desembaraço aduaneiro, transporte internacional, câmbio, etc. Ela acredita que os estudantes não recebem uma orientação profissional durante o curso, de forma a escolherem e se adaptarem ao mercado. Isso acaba gerando *frustração* nos estudantes/egressos, uma vez que imaginam que atuarão com relações internacionais ou viagens, quando, na realidade, podem acabar em um escritório, registrando Declarações de Importação no computador, acreditando erroneamente que Comércio Exterior é constituído basicamente desse tipo de atividade.

Por fim, o Empregador F mostra-se mais pragmático em relação às competências dos egressos saídos da faculdade. Ele acredita que esses sujeitos não possuem as competências desenvolvidas e precisam de treinamento específico para que consigam se localizar e compreender suas tarefas. Para o Empregador F, o profissional “*vai desenvolvendo [...] na medida em que ele vai praticando, não chega pronto, eu não posso colocá-lo numa mesa para assumir essa função e conseguir. Não vai conseguir, por que o Comércio Exterior é só experiência, para saber o que fazer quando aparecem as situações*”.

Outro aspecto, abordado pelo Empregador F, comunica-se com o que emergiu da resposta do Empregador A. O Empregador F acredita que o auxílio de outras pessoas para a execução de tarefas, no sentido de colaboração, facilita a aprendizagem do profissional.

A fala do Empregador F também parece convergir para o aprender na prática, apontado pela Empregadora B. Essa colaboração mencionada vem no sentido de aprender em conjunto com o outro, quando “o que se aprende e o conhecimento é distribuído entre os que aprendem” (MOSER, 2019, p. 303), sustentando a aprendizagem de todo o grupo.

A colaboração também é destacada na ECG (UNESCO, 2015), vista no item 3.1.4 desta tese. Fala-se na razão da interconectividade proporcionada pelas TIC e redes sociais, as quais demandam aprendizagem compartilhada e coletiva. Pode-se inferir que, ao aprender em colaboração, ou em conjunto com pares, o indivíduo, além de reforçar a própria aprendizagem, fortalece, da mesma forma, a aprendizagem organizacional, em que a empresa perpetua seus conhecimentos para situações semelhantes, as quais poderão servir de base para novas soluções adaptadas, uma das bases da ação competente, destacada no referencial teórico deste trabalho.

A Figura 25 auxilia a sintetizar as principais percepções dos Empregadores nas questões da categoria *a priori* em discussão.

Figura 25 – Principais percepções apresentadas pelos empregadores sobre as competências dos profissionais de COMEX e o papel da faculdade na aprendizagem de competências

	Questão 3	Questão 4
Empregador A	<ul style="list-style-type: none"> • Geração Y, mais imediatista; • Não buscam mais cursos e informações; • Gerações mais antigas desenvolvem CHA; • Determinação (mostrar e aprender mais); • Revolução tecnológica (DUIMP); • Extinção de profissão; • Saber buscar, aperfeiçoar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade: caminho; • Não estão prontos 100%; • Procurar estágio para a prática; • Bom profissional une prática e formação; • Só teoria tende a frustrar se não tem as competências adequadas; • Mesclar pessoas experientes e novatos para novas oportunidades.
Empregadora B	<ul style="list-style-type: none"> • Ruptura (ex.: Financeiro e Receita) & Tecnologias; • Modelo disruptivo; • Crítica suficiente; • Adaptar conhecimentos e críticas; • Envolvimento (“Abraçar os casos”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Administração é empírica (estudar-fazer-analisar); • “O estudo sem o fazer falta uma perna”; • Aplicar estudos de caso; • Só estudar (teoria) acarreta dificuldades para o trabalho; • Ligação com o mundo real para aplicação do conhecimento; • Consciência que o trabalho também é para a sociedade (ex. contêineres de lixo).
Empregadora G	<ul style="list-style-type: none"> • Nichos: <i>trader</i>, desembaraço aduaneiro e agenciamento; • Especialização excessiva; • Conhecimento do todo; • Dificil achar profissional completo; • Novas gerações se limitam ao fazer (ex.: legislação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Saem com competências; • Sentem dificuldade na prática; • Legislação imensa e contraditória; • Buscar como fazer? • Novo sistema (DUIMP); • Egresso não sai pronto; • Comex não é viajar; • Confusão com logística; • Para que lado ir? (Frustração).
Empregador F	<ul style="list-style-type: none"> • Nova geração; • Imediatista; • Cortar etapas no aprendizado; • Preparado, dinâmico; • Atropela etapas; • Frustração; • Troca de emprego rapidamente e não tem tempo para obter experiência; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não chega pronto; • Precisa de treinamento específico; • Mauais, acompanhamento de profissional mais experiente; • É tempo de trabalho (experiência); • Aumento gradual de responsabilidade; • Recém-formado não viveu ainda.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

A partir da Figura 25 é possível sintetizar o olhar do empregador. Na questão sobre a avaliação dos profissionais de Comércio Exterior, representada na Questão 3, os empregadores apontaram:

- as diferentes gerações e seus perfis no mercado de trabalho;
- o papel das novas tecnologias, que estão também mudando a área de Comércio Exterior, provocando rupturas, influenciando na forma de trabalhar e ensejando novos problemas, os quais desacomodam o sujeito na busca de novas soluções;
- os aspectos comportamentais, relacionados à determinação, à busca de aperfeiçoamento constante, ao pensamento crítico e ao envolvimento;
- a frustração, relacionada também ao imediatismo das novas gerações, que, pelo fato de desconhecerem o ramo da área na qual se inserirão, poderão ter suas expectativas frustradas;
- o dilema especialização *versus* generalização, também relacionado à inserção e experiência profissionais;
- o estágio como elo entre a teoria e a prática profissionais; e
- uma noção nascente de colaboração, no lugar de competição, para o reforço de aprendizagem profissional.

No rumo à conclusão deste item, pode-se pensar que o professor teria sido o ator mais adequado para se correlacionar com o empregador, posto que algumas ideias dos empregadores conectam-se ou se vinculam diretamente a aspectos abordados pelos professores, como visão sistêmica, comprometimento, a importância da parte comportamental, etc. Como, entretanto, foi proposto e explicado no início da categoria, a ideia foi promover um debate “institucional” entre atores que representam a Educação Superior: a faculdade, por meio do diretor da instituição e do gestor de curso de Comércio Exterior, os quais definem as questões pedagógicas a serem seguidas pelos docentes; e o mercado de trabalho, com os empregadores dos egressos que participaram do grupo focal.

Dito isto, retoma-se, de forma abreviada, as percepções do diretor e do gestor de curso. A Instituição ABC define os conteúdos e competências a partir do mercado de trabalho, com professores com experiência profissional na área em que atuam. Acredita-se haver uma retroalimentação, na qual a Educação Superior (no contexto da IES pesquisada) se alimenta das práticas do mundo corporativo, ao mesmo tempo em que lhes entrega egressos formados a partir desses valores. Nesse sentido, o professor é formado durante a ação docente, uma vez que ele é um profissional de outra área que precisa aprender os saberes necessários à docência a partir

da prática. Quanto à definição de conteúdos e competências que esses docentes deverão ensinar, a IES conta com o Núcleo Docente Estruturante, composto de professores de diversas áreas que auxiliam na revisão do Projeto Pedagógico de Curso. Por fim, o Projeto Empreendedor é apontado como uma prática que faz a interconexão dos estudantes de diferentes cursos, simulando problemas complexos do mercado de trabalho, que possibilitam trocas, reflexões e aprendizagens como se diferentes áreas de uma organização estivessem interagindo, porém dentro do ambiente da sala de aula.

Do outro lado, os empregadores trazem apontamentos que, à primeira vista, parecem não se comunicar com a Educação Superior. A maior parte dos empregadores não acredita que o egresso do curso de Comércio Exterior saia da faculdade com as competências desenvolvidas para a atuação profissional, mas, sim, com uma base para o desenvolvimento destas na prática do trabalho. Infere-se que essa percepção decorra do fato de que a faculdade propicie bases teóricas e situações que auxiliem o profissional a aprender e vivenciar a teoria, sendo a prática o elo com a teoria vista na faculdade. Os empregadores compreendem que diferentes gerações possuem perfis profissionais distintos: os mais jovens são mais imediatistas e têm a aprendizagem prejudicada em razão da falta de visão de longo prazo sobre a carreira; já os profissionais mais antigos, de geração diferente, planejam a carreira e transitam por diferentes experiências, o que lhes agrega maior conhecimento. Nas novas gerações, além do imediatismo, lhes falta maior comprometimento e determinação para ir além na busca por soluções aos problemas, que estão disponíveis na legislação e na internet. Esse imediatismo pode também gerar frustração com a escolha profissional. Os aspectos comportamentais, por sua vez, mostraram-se relevantes aos empregadores, posto que entendem que o profissional precisa de determinação, aperfeiçoamento, pensamento crítico e comprometimento com sua própria aprendizagem. O estágio, durante a faculdade, é visto como um caminho para a inserção profissional e para a aprendizagem, posto que o trabalho com o Comércio Exterior possui minúcias que não são vistas na faculdade, isto em razão do perfil da empresa que atua na área. Há um movimento de colaboração, com a mescla de funcionários experientes e novatos, para a promoção da aprendizagem.

No debate institucional, pretendido com essa categoria *a priori*, emergem algumas constatações:

- a IES planeja, orienta-se, trabalha em torno das demandas do mercado e se alimenta pedagogicamente com ele;
- a IES procura manter sua estrutura curricular atualizada, por meio dos professores atuantes na área;

- o mercado, por sua vez, não enxerga no produto final, isto é, nos egressos, as competências necessárias para atuação profissional, fato que pode ser mitigado por meio de estágios;
- o fator, aparentemente mais preponderante, é a diferença de gerações, que impossibilita egressos mais novos de obterem mais experiência;
- por trás da diferença geracional existem comportamentos que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento de competências. Esses comportamentos podem gerar frustração com a escolha profissional;
- a faculdade adquire, nesse contexto, um sentido de laboratório, onde o Projeto Empreendedor ganha destaque no curso, uma vez que simula parte dos desafios corporativos (trabalho em equipe, busca de respostas a problemas complexos, inovação, etc.), de forma dinâmica e integrada com outros ramos de conhecimento, a partir de múltiplas perspectivas, semelhantes ao vivenciado no ambiente de trabalho;
- o fato de trabalhar com diferentes cursos para a formulação de uma resposta a uma situação problema, carrega em si ideias de: colaboração, complexidade, integração e desenvolvimento de capacidades de pesquisa, as quais aderem à conceituação de competência vista no item 3.1.1. Essas ideias também se conectam com percepções dos empregadores.

Com base nos argumentos expostos, parece que, apesar de a IES se alimentarem do mercado para a sua prática pedagógica, este não reconhece seu produto como apto para a imediata inserção profissional. Há, no entanto, uma oportunidade a ser desenvolvida e melhorada na oferta do curso por parte da IES: o Projeto Empreendedor. Essa atividade, realizada no último semestre, parece ser o elo entre a academia e o mercado de trabalho, a qual poderia ser mais bem explorada ao longo do percurso acadêmico do estudante a partir de um enfoque globalizante, não ao final, ao contrário do que é feito hoje. A integração de diversos conhecimentos, aliada a diferentes necessidades comportamentais, como a colaboração, o compartilhamento de experiências e a resiliência à pressão psicológica, compõem ferramentas mentais interessantes para a atuação no mercado de trabalho. Os aspectos aqui apresentados comunicam-se diretamente com a Figura 23 e a Tabela 6, quando os vocábulos mais utilizados, tais como profissional (e sua forma no plural), fazer, trabalho, conhecimento, empresa e entender, auxiliam a corroborar as percepções discutidas nesta parte.

Complementando a nuvem de palavras exibida na Figura 26, apresenta-se a Tabela 7, partindo-se dos mesmos parâmetros para disposição das palavras da Tabela 3 (p. 149) do item 4.1, mantendo mais substantivos e verbos como foco para a análise e menos vícios de linguagem.

Tabela 11 – Vocábulo mais utilizados pelos sujeitos pesquisados na Categoria *a priori*

Paralaxe		
Vocábulo	Classe Gramatical	Contagem
Fazer	Verbo	113
Exterior	Substantivo	109
Comércio	Substantivo	108
Pessoas, pessoa	Substantivo	84
Questão	Substantivo	79
Competências, competência	Substantivo	76
Trabalho	Substantivo	72
Profissional	Adjetivo	68
Mercado	Substantivo	62
Conhecimento	Substantivo	59
Empresa	Substantivo	51
Importante	Adjetivo	41
Saber	Verbo	38
Prática	Substantivo	36
Professor	Substantivo	34
Mundo	Substantivo	33
Tempo	Substantivo	33
Consegue	Verbo	32
Pessoal	Adjetivo	31
Faculdade	Substantivo	30

Fonte: Elaborada pelo autor, com auxílio de Nvivo (2019).

Verifica-se, na Figura 26 e na Tabela 7, que o verbo *fazer* foi o vocábulo mais utilizado, seguido dos substantivos *exterior* e *comércio*, o que era esperado em razão de a pergunta direcionada conter esses termos. Outras palavras que tiveram destaque foram: *pessoa* e sua forma no plural, *questão* e *competência*. Os vocábulos usados sugerem a importância das pessoas ante os desafios profissionais nas empresas, o que poderá ser visto nos itens a seguir.

Na reta final do processo de categorização e desconstrução, inicia-se a análise a partir do ponto do Egresso, dentro do contexto apresentado no item 5.1.1 (p. 141).

5.6.1 O olhar do Egresso

Eu acho que o profissional tem que ser muito diplomático, no sentido de versatilidade. Já aconteceram momentos que em um embarque para os Emirados Árabes Unidos eu não pude negociar. Eu não podia representar a empresa como profissional de Comércio Exterior, por ser mulher (EGRESSA B).

Inicia-se o olhar do Egresso com um aspecto relevante, o qual emerge na fala de praticamente todos os participantes do grupo focal: a cultura. Seja em relação a outros países ou ao próprio Estado (Rio Grande do Sul), os aspectos culturais apareceram constantemente no debate referente à questão, com alguns entrecruzamentos com outras percepções que serão apresentadas no decorrer desta parte.

Nesse caminho, abre-se a análise a partir da fala da Egressa B, a qual compreende que o profissional de Comércio Exterior precisa de diplomacia, de forma a transitar por diferentes culturas. Ela apresenta outros exemplos nos quais pessoas sem sensibilidade cultural tendem a julgar diferentes culturas a partir da sua própria, como os norte-americanos, vistos como ríspidos por muitos, quando, na realidade, são objetivos, ou os espanhóis, que são mais gestuais.

A mesma Egressa reflete também sobre como outros países evidenciam a cultura brasileira. Para ela, assim como os brasileiros reduzem a cultura africana a aspectos de natureza e tribos, sem enxergar o potencial de negócios daquele continente, os europeus e americanos percebem a brasileira atrelada ao carnaval. Nesse sentido, ela preocupa-se se o brasileiro também não é visto como antiético, pelo fato de dar um “jeito” nas questões burocráticas aduaneiras, assim como em outras decorrentes da vida em sociedade.

Houve uma conexão entre a cultura do mundo árabe com uma experiência da Egressa D. Ela afirma que teve a oportunidade de fazer negócios com um árabe, mas que foi bastante constrangedor, pois conversava com o árabe e ele respondia olhando para o marido dela. Segundo a entrevistada, a situação demonstrou o quanto a cultura do outro deve ser respeitada e conhecida. Ela também usou como exemplo o caso de um frigorífico gaúcho que abate os animais conforme a lei islâmica, para que seus produtos possam ser inseridos naquele mercado.

Em relação à cultura brasileira, especialmente quanto ao “jeitinho”, a participante afirma que se reproduz a cultura do período colonial, quando o excesso de burocracia fazia com que se buscassem formas de burlar as regras, sendo perpetuado no imaginário e nas ações dos habitantes do país.

Já o Egresso E, que trabalha em uma empresa familiar e não atua diretamente com o Comércio Exterior, refletiu sobre o comportamento de imigrantes haitianos no negócio em que

trabalha, com os quais já tiveram vários problemas em razão de questões comportamentais/culturais.

O Egresso F, por sua vez, traz à discussão a cultura do gaúcho, o que rendeu muitas interações com os demais participantes. Ele relacionou a cultura local com aspectos econômicos, uma vez que afirmou que o Rio Grande do Sul está bastante atrasado ante a outros Estados. Segundo ele, em São Paulo os negócios são firmados de maneira dinâmica, enquanto aqui andam de forma lenta. Acredita, no entanto, que quando o gaúcho vai para outros Estados se sobressai, opinião compartilhada pela Egressa A e pelo Egresso E.

A Egressa G afirma que o preconceito em relação a outras culturas precisa ser combatido, e que não é papel somente do profissional de Comércio Exterior, mas de todo o ser humano que convive em sociedade. Essa Egressa trouxe outra ideia que também gerou interações, aqui denominada ética. Ela acredita que o profissional deve ser ético; deve fazer o certo mesmo quando ninguém estiver olhando. Para ela o “jeitinho”, mencionado pela Egressa D, deveria estar atrelado à capacidade de diálogo com diferentes culturas e um trabalho benfeito. Para a participante da pesquisa, o jeitinho brasileiro precisa ultrapassar essa barreira negativa, para, então, ter as portas abertas a novos negócios com o exterior.

A *cultura*, percepção aqui compreendida como um conjunto de valores e hábitos compartilhados por cidadãos de um determinado local, pode ser vista com ênfase na Educação para a Cidadania Global – ECG – da Unesco (2015). Para essa entidade, conforme apresentado no Quadro 10 (p. 94) do item 3.1.3, esse aspecto entrelaça-se às atitudes de entendimento dos múltiplos níveis de identidade, com o sentimento de pertencimento humano, assim como habilidades cognitivas (sociais) para o relacionamento entre sujeitos de diferentes países. Essa competência pode ser percebida com clareza na discussão dos egressos, uma vez que discutem sobre os costumes e a necessidade de convivência e conhecimento para a negociação com diferentes países (com ênfase ao mundo árabe), assim como na reflexão e crítica quanto a sua cultura local – do Estado do Rio Grande do Sul.

Já na ótica da OCDE (OECD, 2019), especialmente na bússola da aprendizagem vista na Figura 8 (p. 96) do item 3.1.3, a cultura aparece sob a insígnia de reconciliação de tensões e dilemas, isto é, ligada às ideias de diversidade de pensamentos, opiniões e costumes, quando esses são considerados na forma de resolução de conflitos. Se adotar a ótica de que uma negociação comercial pode ser vista como um conflito (entre diferentes culturas), a sensibilização e a aprendizagem deste componente podem ser aliadas ao fechamento de negócios, a exemplo da egressa cujo marido participou da negociação, mesmo que ela detivesse o conhecimento do tema.

Dentro da mesma categoria, mas com um olhar um pouco diferente, insere-se a opinião da Egressa A. Para ela, a principal característica que um profissional em Comércio Exterior precisa ter é o respeito às diferenças. Essa característica, também atinente às competências para a ECG (UNESCO, 2015), vista no Quadro 10 (p. 94), do item 3.1.3, aparece como um componente atitudinal que auxilia na compreensão dos múltiplos níveis de identidade e favorece a adoção de muitas perspectivas, necessárias ao pensamento crítico.

Outra percepção proveniente das respostas dos participantes do grupo focal segue a ideia de tecnologia, a qual se conecta com as categorias *a priori* anteriores: Aprendizagem, Ensino e Semiparalaxe. O tema é trazido, inicialmente, pelo Egresso F, ao abordar o sistema Duimp, que deverá desburocratizar e reduzir a interferência aduaneira direta, ao mesmo tempo em que amplia o controle sobre as operações de Comércio Exterior. Para o egresso, essa nova tecnologia deve ensejar outras oportunidades profissionais para a área, opinião compartilhada pela Egressa B. Para ela, essa nova tecnologia irá gerar demanda por profissionais capacitados.

É possível fazer uma relação direta do sistema apresentado pelos egressos F e B com o paradigma tecnológico trazido por Castells (2007), visto no item 3.1.4 desta tese. Essa inovação, que se constitui em um avanço tecnológico relevante, também abordado por diferentes atores nas categorias anteriores Aprendizagem e Semiparalaxe, denota a mudança da cultura do profissional de serviços nesta área em estudo diante do novo sistema. Pode-se inferir que a Duimp será um padrão de descontinuidade na base de serviços da área aduaneira, uma vez que alterará a forma de realização de operações, criando oportunidades e desafios aos profissionais da área, que precisarão reaprender e desaprender práticas.

Dentro desse processo de aprender a aprender, visto no item 2.1.2, especialmente no Quadro 2 (p. 45) dos saberes que compõem a administração da Complexidade por Le Boterf (2003), percebe-se, por meio da fala do egresso quando menciona os termos “oportunidades” e “demanda por profissionais”, conexões com a ideia do autor mencionado. O fato de ter outras possibilidades de atuação para novos empregados que saibam operar o novo sistema, ou que aprendam rapidamente o seu funcionamento, auxilia no enfrentamento da complexidade que a introdução desse sistema acarreta. Esse saber também se conecta com as habilidades/competências que vão além das básicas (ler, escrever e fazer cálculos) apontadas por Demo (2012), visto no item 3.1.1, a fluência tecnológica.

Por fim, outras características importantes foram agrupadas em uma percepção aqui denominada de *comportamento*. Essas características/competências foram elencadas pelos egressos participantes do grupo focal, mas sem gerar maiores interações ou aprofundamentos, ao contrário das que emergiram anteriormente, as quais promoveram debates entre os egressos.

São elas: disposição para quebrar paradigmas (espírito empreendedor) e pensamento estratégico, segundo a Egressa C; proatividade e audácia (espírito empreendedor), segundo o Egresso E; e, dinâmico, atualizado e com capacidade de diálogo, segundo o Egresso F. Essas características parecem reforçar um perfil de competição ao profissional, uma vez que, para se sobressair em determinado mercado, o sujeito precisa empreender, ser ágil (dinâmico), proativo (se antecipar às mudanças) e capaz de negociar (dialogar) com diferentes atores do seu contexto empresarial.

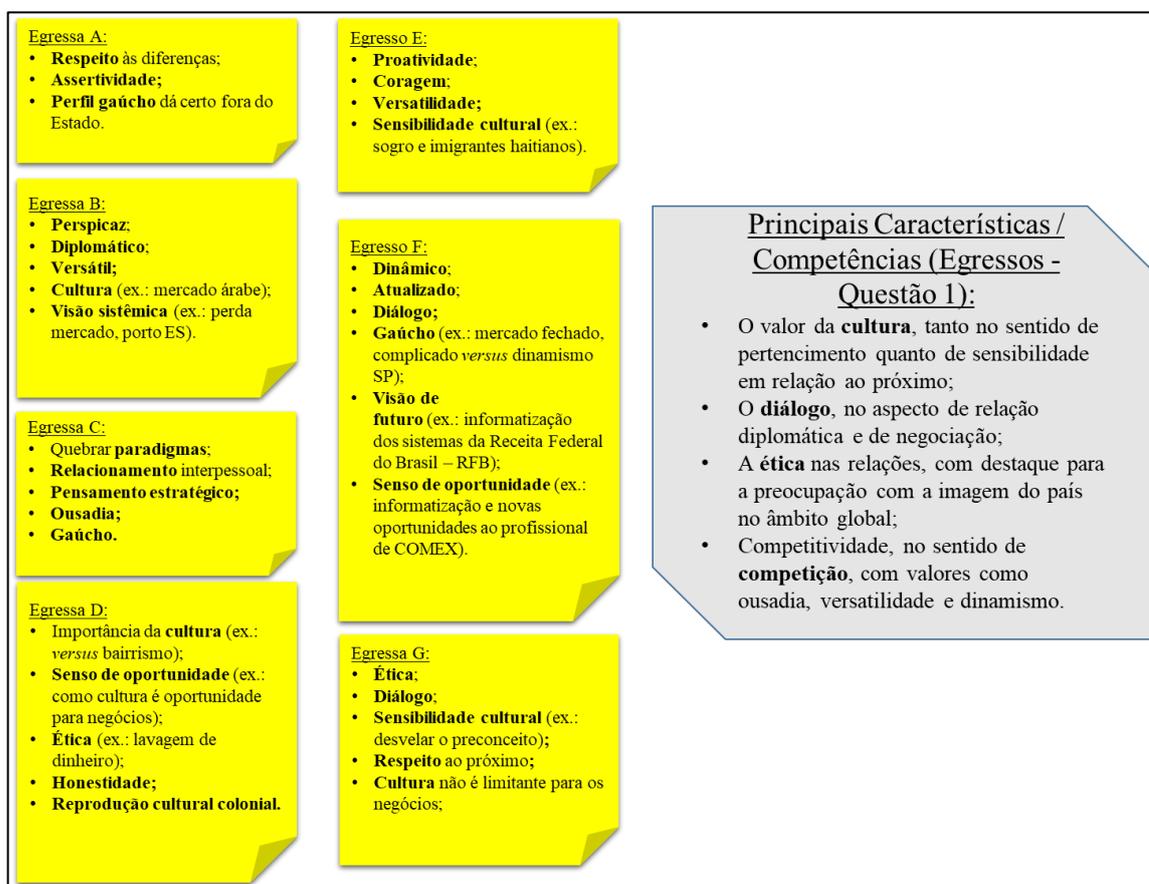
As competências da ideia relacionada ao comportamento também foram vistas no estudo do Serviço Público de Ontário (ONTÁRIO, 2016). Percebe-se, nos apontamentos dos egressos, que não são questões técnicas, como os saberes da área de Comércio Exterior, relevantes para a atuação na sociedade, mas aspectos ligados ao relacionamento em sociedade, mediados pela cognição do indivíduo e seu comportamento, aderindo às competências cognitivas, inter e intrapessoais.

Esse fato pode ser confirmado retomando a Figura 9 (p. 98) apresentada no item 3.1.1 quando algumas das características apontadas pelos egressos podem ser conectadas com os domínios do Serviço Público de Ontário (ONTÁRIO, 2016):

- Disposição para quebrar paradigmas (espírito empreendedor) – *Innovation*, dentro do domínio cognitivo;
- Pensamento Estratégico – *Critical Thinking*, visto no domínio cognitivo;
- Proatividade – *Initiative*, dentro do domínio intrapessoal;
- Atualizado – *Continuous Learning*, identificado no domínio intrapessoal.
- Capacidade de Diálogo – aderente às competências *Assertive Communication*, *Reasoning/argumentation* e *negotiation*, inseridas no domínio interpessoal.

Nesse caminho, as percepções dos egressos, de forma geral, parecem conectar-se ao estudo canadense, no sentido da valorização das *soft skills* como fator determinante para a atuação na sociedade, o que pode ficar mais claro a partir da Figura 27, a qual sintetiza as principais percepções dos Egressos na questão em discussão desta categoria *a priori*.

Figura 27 – Principais percepções apresentadas pelos egressos sobre as características/competências do profissional de Comércio Exterior para atuar na sociedade



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Verifica-se, na Figura 27 apresentada, que as palavras em negrito de cada egresso confluem para o valor da cultura, tanto em âmbito local quanto em contextos mais amplos; o diálogo, ligado à diplomacia e à negociação; a ética, emergente das reflexões sobre a forma como o brasileiro lida com as adversidades e resolve problemas; e o sentido de competição clássico, de competir com alguém em busca de destaque, esse por meio de habilidades comportamentais.

Observado o olhar do Egresso, parte-se a outro ponto do movimento da Parallaxe: o olhar daquele que fez parte do percurso acadêmico do egresso – o professor –, que será apresentado no item a seguir.

5.6.2 O olhar do Professor

Respeito à cultura eu acho que é essencial. Quando você trabalha com Comércio Exterior, você tem que ter a ideia de que não está trabalhando só para a cultura brasileira. Então você tem que identificar, fazer estudos, não só da parte econômica,

mas em um aspecto mais cultural, envolvendo: história, geografia e atualidades (PROFESSORA 4).

Inicia-se o olhar do professor com o excerto da Professora 4, sobre a importância dos aspectos culturais ao profissional da área em estudo. A ideia é de que a cultura, em termos mais amplos, além dos diferentes costumes, mas envolvendo os idiomas, vai ao encontro da opinião do Professor 1. Para ele, o profissional de Comércio Exterior precisa ter uma preparação além da academia, especialmente no que se refere à vivência intercultural. Para esse entrevistado, as características necessárias são formação acadêmica (obtida na faculdade), experiência prática (proveniente do trabalho) e a vivência em diferentes culturas, quando subjaz o domínio de outros idiomas, além do nativo. Destaca-se que esses professores ministram disciplinas técnicas relacionadas ao curso de Comércio Exterior.

As ideias iniciais, apresentadas pelos professores, mostram-se em consonância com a ECG (UNESCO, 2015), vista no item 3.1.1, na qual a atitude do respeito à cultura é um valor fundamental, aliada às habilidades sociais de convivência entre diferentes culturas e perspectivas.

A Professora 2 mostra que a ética é uma característica fundamental para qualquer área de atuação. Além disso, ela acredita que o conhecimento prático da área também é relevante, especialmente quanto a oportunidades de negócios no mercado externo e conhecimento sobre a balança comercial e geopolítica.

A opinião da professora entrevistada vai ao encontro das qualidades atinentes ao perfil do gerente de Comércio Exterior apresentado por Minervini (2012): cultura universal, em que é necessário ter formação e sensibilidade para negociar com diferentes culturas; e visão estratégica, que envolve a capacidade de identificar e avaliar oportunidades de negócios. Os conhecimentos apresentados pela professora possibilitariam (em conjunto com a cultura) a identificação de negócios e a inserção do profissional da área em estudo.

O Professor 3, por sua vez, acredita que, além das atividades típicas do profissional de Comércio Exterior, ele precisa integrar esses conhecimentos com aspectos de legislação aduaneira. Outras características necessárias, segundo o entrevistado, são: comunicação, sociabilidade e educação, tanto no sentido formal quanto informal. Nesse último item, o entrevistado ressaltou a importância de tratar bem a todos, independentemente de hierarquia. Em suas palavras: *“não é porque estou com um cliente muito importante, que eu preciso modificar o ser humano que eu sou. E também não é porque eu tenho clientes mais simples [...] que eu preciso me desnivelar ou deixar de ser quem eu sou”*. A parte cultural também aparece

na fala do Professor 3, sob aspectos de cultura geral, como leituras, conhecimento de arte e atualidades, indo ao encontro de parte das percepções dos Professores 1 e 4.

A percepção do professor entrevistado mencionado mostra conexões tanto com a ECG, vista em capítulos e categorias anteriores, quanto com as características do gerente de Comércio Exterior, apresentadas por Minervini (2012), afirmando que esse profissional necessita de altos padrões de formação e cultura universal. O quesito da legislação aduaneira, um componente técnico, atrela-se à qualidade: conhecimento dos procedimentos administrativos do autor supracitado. Já as habilidades de comunicação, sociabilidade e educação, foram apresentadas na ECG (UNESCO, 2015) e nas competências para o século 21 do Serviço Público de Ontário (ONTÁRIO, 2016), assim como nas categorias *a priori* Aprendizagem, Ensino e Ensino e Aprendizagem.

Além da questão cultural, vista no início desta parte, a Professora 4 indica o domínio de outros idiomas como característica/competência do profissional de Comércio Exterior. Ela complementa que, além desse aspecto, ele tem de ser “*ativo, não pode ser parado, porque as informações estão sempre mudando*” (PROFESSORA 4), isto é, o profissional precisa estar atento ao que ocorre no mundo, uma vez que um acontecimento no exterior pode impactar um negócio no Brasil. Segundo a entrevistada, o profissional da área em discussão precisa saber projetar, manter bons contatos e ter habilidades de comunicação.

Percebe-se, no excerto da fala da Professora 4, o impacto da mutabilidade dos conhecimentos e a necessidade de uma evolução constante do indivíduo nesse ambiente. Nesse caminho, retoma-se Sacristán (2011), conforme visto no item 3.1.3 (p. 61), no qual o desenvolvimento de competências é um estado de processos de evolução.

Essa constante evolução, atrelada ao paradigma tecnológico de Castells (2007), também vista no estudo de Moser (2019) na categoria Semiparalaxe, no item 5.5.2, reforça a ideia de que a necessidade de constante aprendizagem do profissional de Comércio Exterior advém da revolução cultural/tecnológica em curso. O grande fluxo de informações, que esgota os conhecimentos de forma acelerada, faz com que profissionais, em busca de empregabilidade e manutenção dos empregos, também se coloquem nesse processo evolutivo, buscando, além disso, reconhecer as interconexões entre os acontecimentos e o meio.

Outro ponto importante apresentado pela Professora 4 é quanto ao perfil multifuncional de quem atua na área de Comércio Exterior. De acordo com a participante da pesquisa, os estudantes, em geral, focam seus estudos somente em habilidades técnicas atinentes à área, esquecendo-se de outras habilidades, como o trabalho com ferramentas de informática e a visão sistêmica, e a área de Comércio Exterior deve ser vista em conjunto com outras áreas da

empresa, como financeiro, estoques e logística. Para essa professora, o profissional deve ser proativo e buscar as informações necessárias para sua formação profissional, que vai além da academia, com a participação em cursos de extensão, feiras, cursos em EaD, etc., opinião também partilhada pelo Professor 5. Desta forma, ela acredita que o sujeito poderá se constituir em um bom profissional.

A percepção de “multifuncionalidade” profissional, manifestada pela Professora 4, assim como os atributos de visão sistêmica, parecem comunicar-se com as opiniões das Empregadoras B e G da categoria Semiparalaxe. Naquela categoria, as empregadoras ressaltam o pensamento crítico, no qual empregados da área usam e adaptam o conhecimento ante a situações diferentes, e também como o profissional de Comércio Exterior insere-se na profissão, o qual, na opinião da professora entrevistada, ocorre de forma específica, adentrando em nichos da área, sem desenvolver os conhecimentos para atuar em outras oportunidades profissionais. O profissional multifuncional, nesse sentido, deveria ter o pensamento crítico, fazer uso do conhecimento e adaptá-lo para inserção nos diversos sistemas que compõem a carreira de Comércio Exterior.

A habilidade de integrar, adaptar e utilizar conhecimentos de forma crítica, assim como atuar e conhecer diversas partes da profissão de Comércio Exterior, encontra ligação com as competências do Profissional Flexível, apresentadas no Quadro 11 (p. 95), visto no item 3.1.3. No Quadro, percebem-se as seguintes competências, as quais podem ser diretamente relacionadas à percepção da professora entrevistada: domínio da sua área ou disciplina; conhecimentos de outras áreas ou disciplinas; pensamento analítico; capacidade de adquirir novos conhecimentos com rapidez; e, predisposição para questionar ideias próprias ou de outrem (ANECA, 2008).

O Professor 5 trouxe uma opinião importante ao debate das competências, que se alinha a categorias *a priori* anteriores (Semiparalaxe, Ensino e Aprendizagem e Ensino). Em suas palavras:

Eu vejo aqui nos livros o que está definido como competência; a maioria dos livros trás o CHA: Conhecimento, Habilidade e Atitude. O que eu tenho visto no decorrer dessa experiência acadêmica e profissional é que: o conhecimento, nós podemos adquiri-lo de uma forma autodidata, ou numa empresa, ou no mercado de trabalho, ou na academia. Então esse conhecimento, ele pode ser exponencializado ao n, em função de todas as formas de adquirir conhecimento. A habilidade é uma questão de treinar, ou seja, treinar esse conhecimento, aplicar esse conhecimento, porém eu tenho visto que o mercado contrata pelo conhecimento e pelas habilidades e demite pelas atitudes (PROFESSOR 5).

As atitudes aparecem de forma enfática no excerto do Professor 5 como o ponto mais sensível ao profissional. Essa característica auxilia a integrar o profissional na organização dentre os diversos relacionamentos que lá existem: entre pares, superiores, clientes, fornecedores, etc. Outro aspecto que este professor entrevistado considera relevante é a autonomia. Nesse sentido, o sujeito, de posse de conhecimentos e habilidades da área, pode desenvolver sua autonomia para tomar decisões.

A opinião do Professor 5 apresenta relação com uma definição e algumas dimensões sobre as competências de acordo com Zarifian (2001), visto no Quadro 1 (p. 43) do item 3.1.1. A ideia de autonomia vai ao encontro da definição: “a competência é tomar iniciativa e assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68). Nesse sentido, a autonomia relaciona-se com as dimensões iniciativa e responsabilidades: a primeira engloba um leque decisório de ações (ou decisões); enquanto a segunda tem a ver com a autonomia para essas decisões.

Por fim, o Professor 6 traz à tona a parte da reflexão sobre o impacto social do profissional. O entrevistado entende que a atuação profissional é indissociável de questões políticas, sociais e ambientais, constituindo-se em um dilema ao profissional de Comércio Exterior. Uma decisão política poderá influenciar nos negócios, e as questões ambientais, como o uso de pesticidas, desmatamento, etc., podem impedir a entrada de produtos brasileiros em determinados mercados, onde essa questão é vista com cuidado. De acordo com o Professor 6, o sujeito deve refletir sobre a superação de metas empresariais *versus* os impactos na vida das pessoas.

Para o Professor 6, o profissional deve ter consciência quanto à sua atuação social e recusar negócios moralmente inviáveis. Ele cita como exemplo: se a pessoa trabalha em uma companhia marítima que aluga contêineres, cujos conteúdos não são conhecidos. Segundo ele, pode-se enviar um contêiner de lixo para a África, por exemplo. Nesse caso, a meta de aluguel de contêineres pode ser atingida em desfavor do que é eticamente correto.

A questão do lixo em contêineres parece habitar o imaginário de vários sujeitos entrevistados, como professores, empregadores e egressos, como observado em categorias anteriores. Essa questão adentra na ideia de ética, por se tratar de um cuidado, uma preocupação com o outro.

Assim como visto anteriormente, a preocupação com o meio ambiente, que também é um cuidado com o outro, vai ao encontro da noção da importância do pensamento e pertencimento a uma coletividade, observados na ECG (UNESCO, 2015), do item 3.1.3. A preocupação com o ambiente também se conecta com a bússola da OCDE (OECD, 2019),

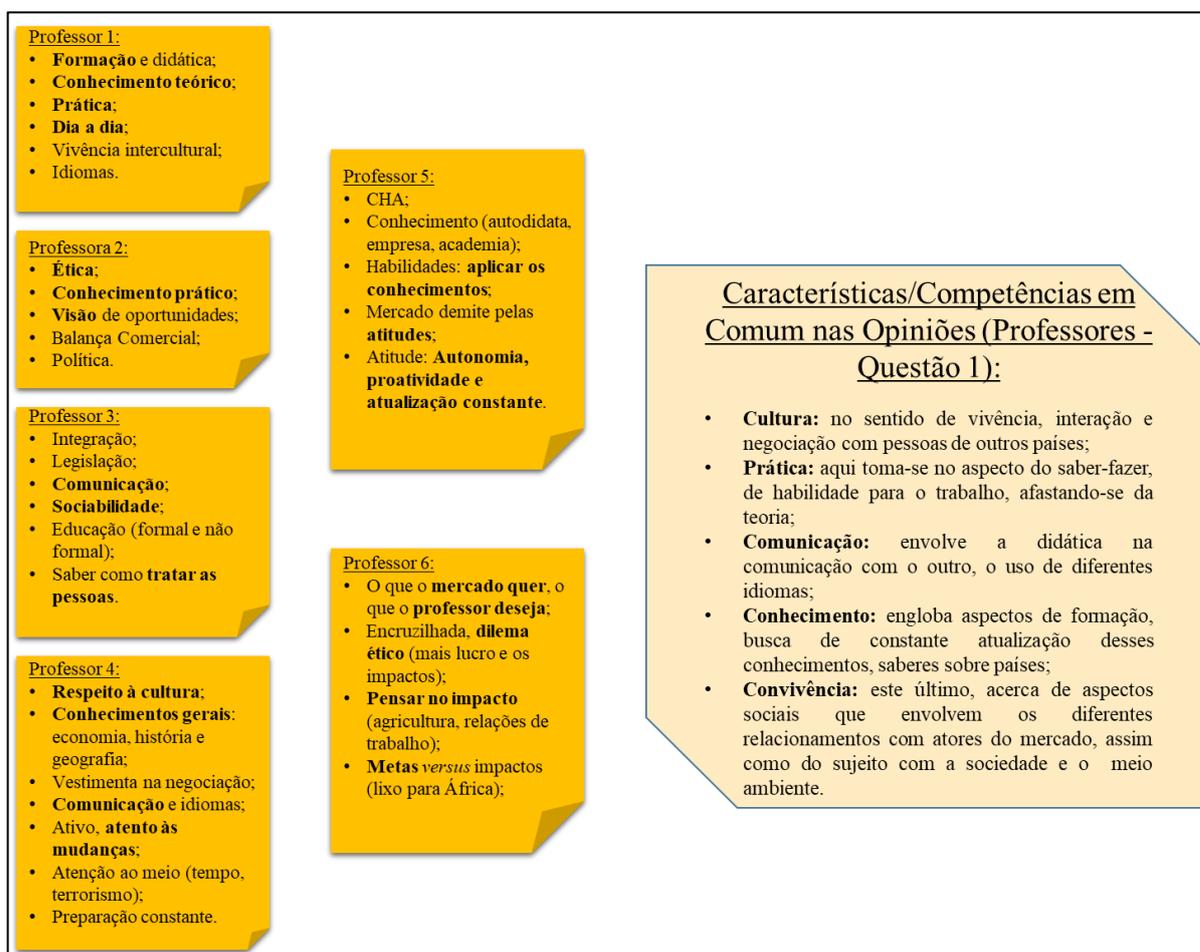
conforme o mesmo item destacado anteriormente, uma vez que a habilidade de refletir e autoavaliar as próprias ações, considerando objetivos éticos e sociais, abarca o cuidado com a natureza e o meio ambiente, levantados no exemplo do Professor 6.

A partir das diferentes opiniões dos professores entrevistados, algumas constatações podem ser feitas:

- A importância da cultura e de saber diferentes idiomas foi mais relevante aos professores que atuam em disciplinas específicas de Comércio Exterior, isto é, aos Professores 1 e 4;
- O tema balança comercial apareceu com a Professora 2, que ministra disciplinas de exatas;
- O relacionamento apareceu como um aspecto emergente na fala do Professor 3. Este, atuante na área do direito, naturalmente também apontou o conhecimento de legislação aduaneira como relevante;
- O conhecimento de atualidades, no aspecto de uma cultura geral, apareceu nas falas dos Professores 1, 3 e 4;
- A constatação da importância das atitudes apareceu na percepção do Professor 5;
- O Professor 6, por fim, trouxe um olhar crítico sobre a prática profissional, a qual se alinha diretamente a categorias vistas, anteriormente, dentro da ética.

A exemplo das categorias *a priori* anteriores, a Figura 28 apresenta as principais percepções dos Professores na questão em análise.

Figura 28 – Principais percepções apresentadas pelos professores sobre as características/competências do profissional de Comércio Exterior para atuar na sociedade



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Visualiza-se, na Figura 28, as características/competências do profissional de Comércio Exterior para atuação na sociedade, segundo a percepção dos Professores entrevistados. As categorias que emergem estão relacionadas à: cultura, tanto em aspectos locais, internacionais e de formação; prática, concernentes às habilidades, ao exercício profissional; comunicação, atinente ao relacionamento e comunicação com o outro, abrangendo, inclusive, negociação; conhecimento, envolvendo a formação acadêmica do indivíduo e sua constante busca por atualização; e, por fim, convivência, abrangendo os aspectos sociais do profissional e seus diferentes relacionamentos, com suas organizações, pares, sociedade e meio ambiente.

Analisado o olhar do Professor, ruma-se a outro ponto de vista na paralaxe Proposta por esta tese: a percepção do Diretor de Curso da IES ofertante do curso de Comércio Exterior e do Gestor deste Curso, os quais serão vistos no próximo item.

5.6.3 O olhar do Diretor e do Gestor de Curso

Num mundo tão difícil como o nosso, nos últimos anos, em especial, a palavra antiga, mas de ordem, segue sendo resiliência. Se não tiver resiliência e não tiver disponibilidade de novos desafios, e, também, no Comércio Exterior, está fadado a morrer. Porque a gente falava em um mundo dominado pela Europa e Estados Unidos, em que surge um player novo que é a China, que muda tua língua de negócios, que era o inglês. Todo mundo antes só falava inglês, agora se demanda que tem que ser o mandarim (DIRETOR A).

O excerto selecionado para a abertura deste item revela a percepção de mutabilidade do universo profissional percebido pelo Diretor A. Para ele, o ambiente de negócios global está em constantes mudanças, e a resiliência, característica atitudinal de resistir em meio a condições adversas, é um componente essencial para se manter atualizado nesse contexto.

Outro fator importante na fala do diretor entrevistado leva a um aspecto discutido pelos egressos atrelado à percepção de cultura. A compreensão de que o Comércio Exterior ultrapassa as fronteiras locais e de que não se pode ficar atrelado à cultura e economia do Rio Grande do Sul, é imprescindível. Para o diretor, o profissional necessita entender que ele precisa ser adaptável a novas possibilidades, novos contextos culturais, novas moedas e formas de negociação diferentes. A resiliência, nesse sentido, de lidar com diferentes perspectivas e conhecimentos, auxilia o profissional a compreender que pode se frustrar com situações e ter de reaprender ou refazer novas práticas de trabalho.

O excerto do diretor traz múltiplas possibilidades para a desconstrução de diferentes relações entre suas ideias. Em um primeiro momento, a mutabilidade de saberes e dos contextos em que esses saberes são gerados indicam a conexão com o paradigma tecnológico, cujas mudanças influenciam nas formas de trabalhar, de viver e de se relacionar (CASTELLS, 2007; MOSER, 2019). A cultura é diretamente afetada pela tecnologia, transformando e produzindo novas relações entre ela e os indivíduos de forma acelerada. Em uma área como o Comércio Exterior, cuja base é composta de negócios com empresas e países no exterior, prender-se ao Estado de origem torna-se um limitador, apesar da necessidade de considerar a própria cultura para a concretização de negócios, conforme preconiza a ECG (UNESCO, 2015).

O aspecto cultural, influenciado pelas tecnologias, que o modificam constantemente, provocam o profissional a ter de aprender, adaptar e transpor seus conhecimentos constantemente em novas práticas, processos, sistemas e tecnologias. A ideia de frustração pode ser compreendida como a falha na aplicação de dois saberes que compõem a competência, segundo Le Boterf (2003), vistos no Quadro 2 desta tese (p. 45): o saber transpor, que está ligado à capacidade de o profissional aprender, adaptar e transpor conhecimentos, por meio da

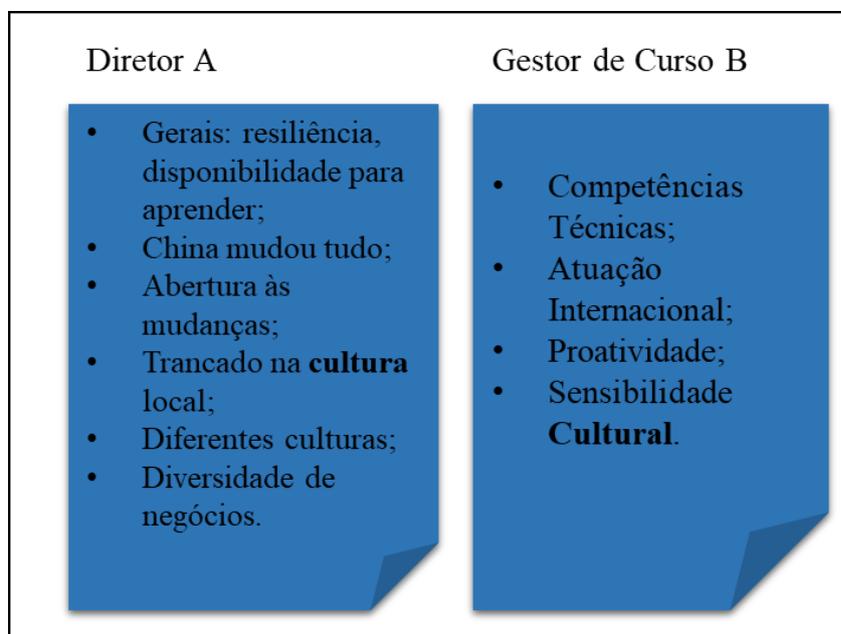
combinação e construções combinatórias em um contexto; e o saber aprender e aprender a aprender, cuja ferramenta, metacognitiva, relaciona-se ao autoconhecimento do indivíduo, que sabe como aprende melhor, mas desenvolve estratégias para aprendizagens e criação de conhecimento. Nesse sentido, conjectura-se que, se o sujeito não souber transpor conhecimentos e tampouco souber a forma como aprende, tende a se frustrar na inserção profissional em contextos que requerem atualização e aprendizagem constantes.

As diferenças culturais também foram percebidas pelo Gestor de Curso B como relevantes para os negócios realizados no âmbito do Comércio Exterior. Ele destaca, entretanto, os conhecimentos técnicos da área como relevantes, especialmente os relacionados à internacionalização, como forma de conhecer as necessidades do mercado consumidor, onde a proatividade na busca desse conhecimento também é necessária.

Esses conhecimentos referentes à internacionalização, destacados pelo gestor entrevistado, encontram justificativa no apontamento de Cavusgil, Knight e Riesenberger (2010), de que o processo brasileiro de abertura econômica ocorreu há menos de 30 anos e que o distanciamento geográfico e as condições políticas e econômicas não favoreceram o país no período de globalização. Esses fatores provocaram uma inserção tardia no Comércio Exterior, ocasionando uma visão menos aguçada nos negócios internacionais. Pode-se inferir que o conhecimento sobre o processo de internacionalização e das necessidades dos consumidores externos são diferenciais ao profissional global. Esses conhecimentos podem, inclusive, serem cruzados com a ECG (UNESCO, 2015) no sentido do conhecimento de questões globais, dentro do entendimento do processo de globalização, interdependência e interconectividade, uma vez que conhecer o mercado consumidor de outro país também é entender a cultura e os desafios daquele país.

A Figura 29 apresenta as principais percepções do Diretor e do Gestor de Curso entrevistados na questão em discussão.

Figura 29 – Principais percepções apresentadas pelo diretor de faculdade e pelo gestor do curso de Comércio Exterior sobre as características/competências do profissional de Comércio Exterior para atuar na sociedade



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Verifica-se, na Figura 29, que a cultura é uma unidade de sentido em comum nas opiniões dos sujeitos entrevistados. Aspectos atitudinais, como resiliência, para a sobrevivência em relação às mudanças, e proatividade, para a busca de conhecimento em ambientes mutáveis, foram destacados por ambos. As competências técnicas e um olhar internacional foram notados na resposta do Gestor de Curso B.

Rumo ao final desta categoria, apresenta-se o olhar daquele que integra nas organizações o profissional de Comércio Exterior: o Empregador.

5.6.4 O olhar do Empregador

Por que é aquela questão: investimos em máquinas, máquinas, máquinas, mas continuam as pessoas. Então, tem que desenvolver as pessoas, e as pessoas precisam ter ideias. E essas ideias vêm do estudo, do comprometimento, do conhecimento, do questionamento, da leitura e de onde mais o ser humano consegue chegar (EMPREGADORA G).

Inicia-se o olhar do empregador com a fala da Empregadora G, que enaltece a subjetividade humana ante as máquinas. Para essa entrevistada, o profissional de Comércio Exterior deve ter interesse em buscar constantemente novos conhecimentos, especialmente por ser um profissional global, dentro da compreensão de que as suas ações influenciam outros

países. Para ela, esse profissional conecta, de certa forma, as nações, pois traz novas culturas, novas práticas de trabalho e novas ideias para a sociedade, caso não se feche somente na cultura local. Ela também afirma que a tecnologia pode reduzir a burocracia nas atividades do Comércio Exterior, exemplo que pode ser visto em outros países, segundo a entrevistada. A Empregadora G também afirma que o ser humano não possui limites para a imaginação, ao contrário da máquina, que faz o que ela foi programada para fazer.

A ideia de criatividade humana converge para algumas premissas vistas no capítulo do Novo Profissional Competente, apresentados no item 3.1.4 desta tese, muitas atreladas à inovação: primeiramente, o Quadro 9 (p. 92), sobre os pontos em comum da indústria do futuro nos Estados Unidos, Alemanha e China, aponta para um ambiente de negócios amigável à inovação, no qual a criatividade pode ser inserida; no âmbito do profissional flexível, visto no Quadro 11 (p. 95), a capacidade de encontrar novas ideias e soluções pode ser identificada no sujeito criativo; e, por fim, as competências para o século 21 do Serviço Público de Ontário, que abordam a criatividade e a inovação como formas de desenvolvimento social para a geração de crescimento econômico. A percepção da criatividade diante das máquinas parece coerente e convergente com a ideia de serem diferenciais na Indústria 4.0, no paradigma tecnológico.

Percebe-se, na Empregadora B, uma aproximação de opiniões com a ideia da subjetividade humana que emergiu na fala da entrevistada anterior. Para a Empregadora B, o profissional da área em discussão deve ter “*um modus operandi proativo, de ser curioso, de questionar, porque as verdades mudam conforme o caso*”. Com as constantes mudanças e problemas complexos que permeiam a atividade profissional, um conhecimento usado para responder a um problema atual pode não servir para a resposta de um problema vindouro. Isso requer outra característica comportamental – a humildade –, para reconhecer que, mesmo detendo determinados conhecimentos, esses poderão não ser úteis ou serão ultrapassados para novos problemas.

A partir do apontamento da Empregadora B quando afirma que “*as verdades mudam conforme o caso*”, depreende-se que os conhecimentos mudam conforme o contexto. Nesse sentido, verificam-se conexões com as mutabilidades dos conhecimentos vistos por egressos, professores, diretor de curso e empregadores nessa categoria. A humildade, no caso da empregadora aqui comentada, pode aderir à capacidade de o sujeito adaptar uma resposta, em diferentes contextos e situações, dentro do saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto, apresentado no Quadro 2 (p. 45), dos saberes que compõem a administração da complexidade, segundo Le Boterf (2003). Retomando esse quadro, o fato de um sujeito possuir capacidades e conhecimentos não o torna automaticamente competente. Como a competência

é para fazer algo, essa requer a articulação do sujeito em domínios, como as situações profissionais e as de formação, requerendo avaliação e adaptação, evidenciando o caráter plástico da adaptação a contextos. Nesse caminho, o sujeito, que reconhece que seu conhecimento não é estanque, constrói e reconstrói esse conhecimento para uma nova resposta, justamente por reconhecer que não sabe tudo e o que sabe pode não ser aplicável naquele momento (humildade), além de ser curioso e proativo para a busca de novas soluções ou respostas.

Outra característica importante, revelada na fala da Empregadora B, é o pensamento crítico, que também se aproxima à Empregadora G. Pelo fato de trabalhar na área de câmbio, cuja legislação é demasiadamente antiga e que não seguiu os avanços tecnológicos e novas formas de transação, ela afirma que o trabalho e as ações devem ser analisados dentro de uma perspectiva crítica, visto a grande possibilidade de fraudes para a evasão de divisas. Ela esclarece que essa perspectiva está ligada à curiosidade e ao questionamento, não no sentido de se perguntar tudo, mas de ser proativo e buscar informações em outras fontes, como internet, parceiros comerciais, clientes, livros, etc., para embasar operações cambiais com segurança.

Ainda, na Empregadora B, percebe-se uma característica emergente em uma fala sua: *“Tem algo que eu sinto bastante e eu gosto dessa questão de estar em uma instituição financeira menor; tu percebes mais o efeito das suas escolhas na vida de todo mundo”*. A fala denota uma preocupação com o resultado do seu trabalho, de como ele irá influenciar na vida do próximo, aderindo à ideia de ética, cuidado com o outro. Ao negar operações cambiais, por outro lado, com base em suspeitas de atividades ilícitas, a entrevistada acredita se tratar de uma ação de cidadania, cuja ideia também é abarcada nessa característica.

Os Empregadores A e F possuem olhares mais objetivos sobre as características/competências necessárias ao profissional de Comércio Exterior para a atuação na sociedade. O Empregador A destaca o conhecimento técnico, aliado à visão sistêmica da cadeia logística ligada a processos de compra e venda de mercadorias com o exterior, especialmente nos impactos que essas operações geram nos envolvidos, e, conseqüentemente, na sociedade. Como exemplo, ele cita a falta de uma peça em uma linha de produção que pode afetar mais de 800 pessoas no dia de trabalho. Outro aspecto apresentado leva também à percepção sobre ética: o entrevistado comentou sobre uma experiência profissional em uma Comissão de Despachos Aduaneiros especializada em produtos médico-hospitalares. Nessa empresa, teve oportunidade de importar o medicamento conhecido como “Óleo de Lorenzo”, cuja importação era extremamente necessária aos portadores da doença de Lorenzo. O entrevistado reflete, nesse exemplo, sobre a importância de serem obedecidos cronogramas e a

relação direta do engajamento do profissional no conhecimento dos serviços que presta à sociedade.

Já o Empregador F destaca que o profissional de Comércio Exterior deve estar em constante atualização de suas competências, legislação e práticas, ter um segundo idioma e primar pela inovação. Em relação à sociedade, o empregador destaca a preocupação com o meio ambiente, posto que, em sua área de atuação (transporte internacional), há a decisão por um modal de transporte que pode ser mais poluente que outro, e deve ser uma variável considerada na movimentação internacional de mercadorias. Essa preocupação do empregador entrevistado parece aderir ao sentimento de coletividade da ECG (UNESCO, 2015), uma vez que o impacto do transporte internacional no meio ambiente afeta o planeta.

O olhar dos empregadores revela algumas análises interessantes: as empregadoras do sexo feminino trouxeram características/competências relacionadas à subjetividade, ao comportamento, sendo possível notar até uma “empolgação” quando falam sobre as capacidades humanas ligadas ao pensamento crítico, à criatividade e também à humildade, dado o paradigma tecnológico que enseja mudanças constantes no modo de viver e trabalhar. Já os empregadores trouxeram aspectos técnicos, como a visão sistêmica, assim como a ideia da importância do profissional da área na vida da sociedade em aspectos práticos e éticos.

A Figura 30 sintetiza as principais ideias/percepções dos entrevistados nessa parte.

Figura 30 – Principais percepções apresentadas pelos empregadores sobre as características/competências do profissional de Comércio Exterior para atuar na sociedade



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

A partir da Figura 30 verificam-se os principais pontos apresentados pelos empregadores entrevistados, estes relacionados a: aspectos técnicos, como os conhecimentos de Comércio Exterior; habilidades de visão sistêmica e as relações de causa e consequência do seu trabalho; e aspectos comportamentais de busca constante por conhecimentos e atualização, pensamento crítico para as tomadas de decisão, assim como a capacidade humana de criar e adaptar respostas a diferentes problemas.

Finalizados os deslocamentos dentre as diferentes perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa, chega-se ao momento de analisar as aproximações das suas percepções, analisadas e desconstruídas no decorrer deste capítulo, o que possibilitará o novo emergente, preconizado na Metodologia (item 4.4, p. 131).

À guisa de conclusão deste item, cujo intento foi agrupar múltiplos pontos de vista a respeito de uma única questão, de forma a obter uma visão multifacetada sobre as competências para atuação na sociedade, foi possível estabelecer e visualizar percepções e pontos em comum entre Egressos, Professores, Diretor de IES, Gestor de Curso e Empregadores. Esse movimento, também alimentado pela prática adquirida nas categorias *a priori* anteriores, será apresentado em sua plenitude no próximo item, com a análise em conjunto de todas elas, com vistas ao novo emergente, que deve apresentar como múltiplos atores no contexto do Comércio Exterior evidenciam a aprendizagem de competências. Essa movimentação também auxiliará na comprovação da tese de pesquisa de que, apesar de estarem em diversos pontos e sob diferentes responsabilidades, as percepções dos atores possuem pontos convergentes.

5.7 Movimento da Paralaxe: categorias emergentes

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), as pesquisas de abordagem qualitativa têm se servido de análises textuais com a intenção de aprofundar a compreensão sobre os fenômenos investigados a partir de um rigoroso processo de análise, no qual não se pretende testar hipóteses. Nesse caminho, buscou-se, mediante esta técnica, compreender, por meio dos discursos e falas de diversos grupos, como estes evidenciam o processo de ensino e o de aprendizagem de competências profissionais, de forma a explicar o fenômeno por intermédio de um metatexto.

Neste capítulo foi apresentado o extenso processo de desmontagem do *corpus* de pesquisa, categorizado previamente com o auxílio do roteiro estruturado em categorias *a priori* constante no Quadro 14 do item 3.5 (p. 132), que demonstrava as possíveis articulações entre diferentes grupos, com questões que promovessem um “diálogo” conceitual intergrupos. Todo

o *corpus* produzido foi, então, examinado, analisado e discutido à luz do referencial teórico desta tese, para propiciar novas compreensões sob a forma de categorias emergentes de análise.

O processo de análise do *corpus*, empreendido do item 5.1 até o 5.6, com os diferentes olhares, posições, percepções e ideias, é um movimento desconstrutivo, uma vez que há uma explosão de informações e imersão no fenômeno, que promovem novos olhares sobre os textos para que do caos possa emergir novas compreensões, assentadas sob a forma de categorias emergentes. Esse movimento de desconstrução e imersão caracteriza a impregnação do pesquisador após meses de análise do *corpus*, em movimentos espirais e dialéticos com o referencial teórico, no qual as falas foram desconstruídas e relacionadas com o referencial teórico e entre os diferentes grupos de atores (MORAES; GALIAZZI, 2007).

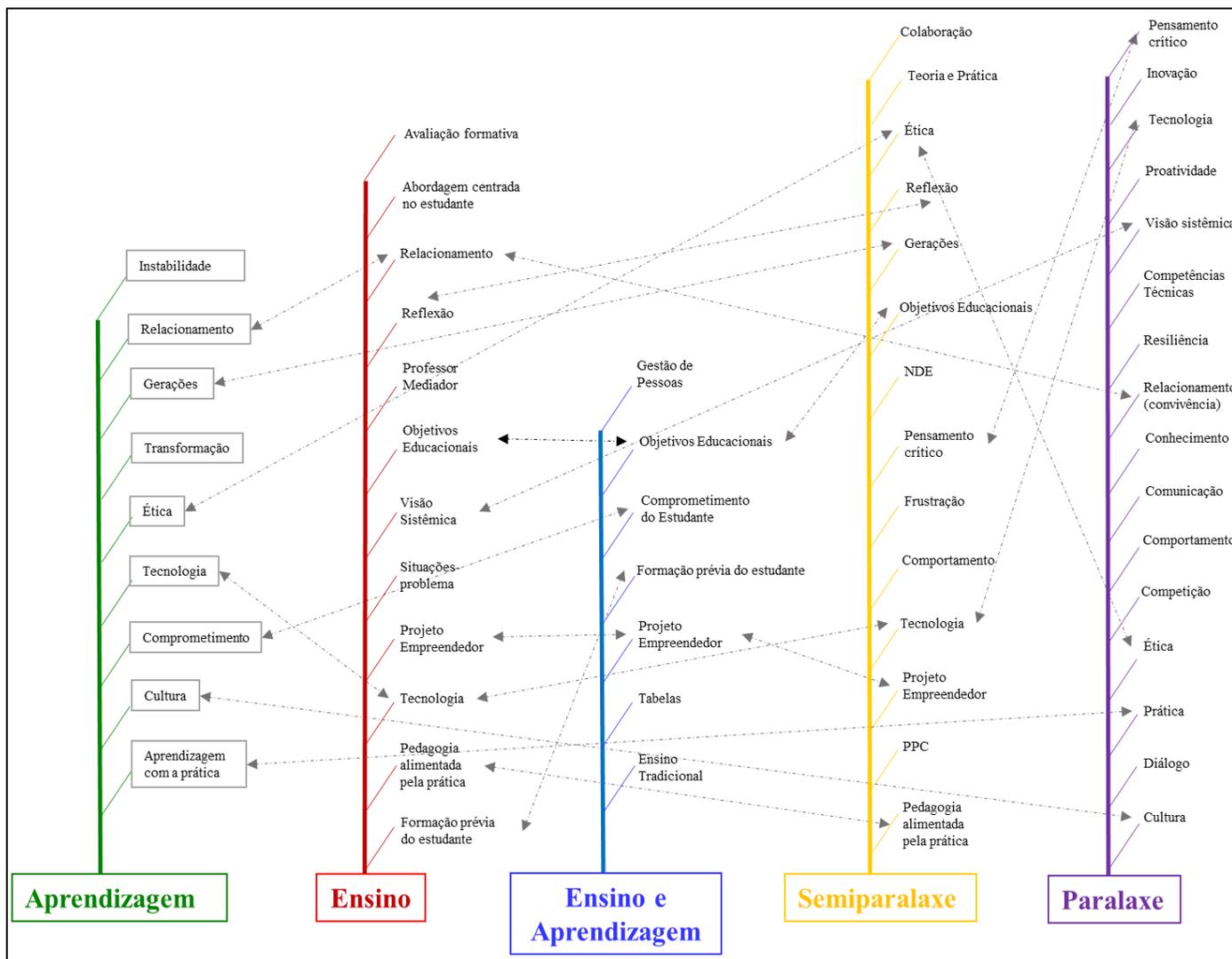
No momento inicial, conviveu-se com a insegurança e com a riqueza de informações na análise dos textos contidos no *corpus*, cuja sistematização solidificou-se a partir da finalização da primeira categoria *a priori*. Na técnica de Análise Textual Discursiva, o papel do pesquisador é criar as condições para que novas categorias possam emergir do caos e da desordem, que, na tese em cena, são os textos transcritos com as falas dos múltiplos sujeitos entrevistados, para que surgissem *flashes*, isto é, ideias emergentes sobre os fenômenos investigados.

Nessa perspectiva, ao final de cada categoria *a priori*, foram apresentadas percepções dos sujeitos entrevistados e participantes do grupo focal, as quais eram classificadas ou agrupadas. Essas opiniões e exemplos dos sujeitos participantes aderiam a determinadas ideias ou percepções, por aproximação conceitual ou por analogia, conforme o processo de impregnação do pesquisador com o *corpus*, amparado no referencial teórico utilizado.

Esses agrupamentos e classificações são os *flashes* mencionados, ou melhor, as unidades de sentido provenientes da análise das falas transcritas dos múltiplos sujeitos participantes: egressos, professores, diretor de IES, gestor de curso e empregadores. A articulação dessas unidades propiciará a construção do metatexto, de forma a explicar como esses diferentes sujeitos evidenciam os processos de ensino e de aprendizagem de competências profissionais no contexto do Comércio Exterior.

Para apresentar as unidades de sentido de cada categoria *a priori* e seus pontos de interlocução com as demais, elaborou-se a Figura 31 a seguir.

Figura 31 – Unidades de sentido provenientes da análise das categorias *a priori*



Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

Na Figura 31, que possui o mesmo esquema de cores apresentado na Figura 13 (p. 147) do início deste capítulo, são apresentadas as unidades de sentido sinalizadas no transcorrer da análise como ideias/percepções vinculadas às respectivas categorias *a priori*. As setas pontilhadas demonstram as comunicações extraunidade, isto é, as unidades de sentido similares que também apareceram em outras categorias *a priori*.

Na Categoria *a priori Aprendizagem* apareceram as unidades de sentido: aprendizagem com a prática; cultura; comprometimento; tecnologia; ética; transformação; gerações; relacionamento e instabilidade. Com base nessas unidades, pode-se depreender que a aprendizagem, na ótica de egressos e empregadores, acontece na prática do trabalho, que tem por característica a instabilidade, proveniente direta ou indiretamente das tecnologias existentes, que mudam a maneira de trabalhar e de viver. Como forma de se inserir no mercado de trabalho, o sujeito precisa comprometer-se com a própria aprendizagem. A aquisição de conhecimentos, que expande a cultura, transforma o sujeito para a sua atuação profissional e social. Esse processo, no entanto, varia conforme as gerações e a maturidade do indivíduo. Gerações mais novas tendem a desejar acelerar esse processo, pulando etapas importantes no aprendizado, reflexo do imediatismo provocado pelas novas tecnologias.

Já na Categoria *a priori Ensino* emergiram as seguintes unidades de sentido: formação prévia do estudante; pedagogia alimentada pela prática; tecnologia; projeto empreendedor; situações-problema; visão sistêmica; objetivos educacionais; professor mediador; reflexão; relacionamento; abordagem centrada no estudante; e avaliação formativa. Sob a luz destes resultados, pode-se vislumbrar mudanças profundas no papel da Educação Superior. O cerne do processo educacional está voltado ao protagonismo do estudante, enquanto o professor adquire um importante papel de mediador para o conhecimento. A educação sofre interferência direta do estilo de vida e das necessidades produtivas, em que o trabalho transforma a pedagogia, mudando a forma de ensinar, com novas tecnologias inseridas no processo de ensino e no de aprendizagem. Toda essa reformulação tem princípios claros, sistematizados por meio de objetivos educacionais, que emulam situações de trabalho em um processo avaliativo constante, e promovem reflexões sobre a atuação, como um ciclo contínuo dentro de um sistema. Nesse caminho, os obstáculos para o ensino estão na formação prévia precária do estudante, que precisa ser resgatado pelo professor mediador.

Da Categoria *a priori Ensino e Aprendizagem*, por sua vez, emergiram as unidades de sentido: ensino tradicional; tabelas; projeto empreendedor; formação prévia do estudante; comprometimento do estudante; objetivos educacionais; e gestão de pessoas. Pode-se verificar no “frente a frente” destes importantes atores, algumas (des)conexões. Se o professor tem um

novo papel de mediador para o ensino de competências, o estudante também precisa mudar seu paradigma para além do ensino tradicional, entendido aqui como aulas de caráter predominantemente expositivo, comprometendo-se com seu aprendizado. Esse fato talvez seja explicado pela formação anterior deste sujeito, ainda atrelada a essa forma de ensino, cujo papel central estava no professor e na memorização de conteúdos. Nesse aspecto, quando enfrenta alguma atividade que realmente o desafie, em que precise buscar conhecimentos com diferentes áreas, pessoas, para combinar múltiplas habilidades, demonstra a necessidade de desenvolver características de gestão e autogestão.

A Categoria *a priori Semiparalaxe* proporcionou a emergência das seguintes unidades de sentido: pedagogia alimentada pela prática; Projeto Pedagógico de Curso – PPC; projeto empreendedor; tecnologia; comportamento; frustração; pensamento crítico; núcleo docente estruturante – NDE; objetivos educacionais; gerações; reflexão; ética; teoria e prática; e colaboração. Percebe-se uma relação de retroalimentação na conexão entre o mercado de trabalho e a Educação Superior. O mercado recebe profissionais provenientes deste grau de ensino, que são formados com os conhecimentos definidos por ele próprio. O curso é desenhado a partir de práticas, formações e experiências de docentes provenientes do mercado de trabalho, que conhecem a área e adequam suas aulas a situações de mercado. É necessário, nesse desenho, um equilíbrio entre a teoria, vista na faculdade, com a prática, oriunda do mercado de trabalho. Considera-se, nessa discussão, que as diferentes gerações, impulsionadas pela tecnologia, possam aprender valores éticos para sua atuação profissional, com a tendência nascente de colaboração ao invés da pura competição entre si.

Por fim, a Categoria *a priori Paralaxe* proporcionou o surgimento das unidades de sentido: cultura; diálogo; prática; ética; competição; comportamento; comunicação; conhecimento; relacionamento (convivência); resiliência; competências técnicas; visão sistêmica; proatividade; tecnologia; inovação; e pensamento crítico. As características necessárias para o profissional de Comércio Exterior atuar em sociedade, na perspectiva de múltiplos grupos de atores, podem ser atribuídas a um sujeito que, por meio de pensamento crítico, age de forma ética na sociedade, dialoga com diversos atores, considerando sua cultura e o amplo contexto no qual está inserido, isto é, pensando de forma global. Ele compreende que o mundo atual é competitivo, mas começa a perceber que a colaboração pode proporcionar um bem-estar coletivo. Esse sujeito é conectado por intermédio das tecnologias e aprende diariamente mediante o relacionamento com diferentes pessoas. Enfrenta a realidade ativamente, resistindo aos obstáculos que a vida e o trabalho apresentam.

Uma vez analisadas e sintetizadas as unidades de sentido provenientes de cada categoria *a priori*, ruma-se à identificação das relações entre elas, isto é, quais unidades de sentido apareceram em comum em outras categorias *a priori*. Com isso, o Quadro 17 auxilia a demonstrar esses “diálogos” extracategóricos:

Quadro 17 – Unidades de sentido e as categorias *a priori* em comum

Unidade de Sentido	Emergiu das categorias <i>a priori</i>
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem; • Ensino; • Semiparalaxe; • Paralaxe.
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem; • Ensino; • Semiparalaxe; • Paralaxe.
Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem; • Semiparalaxe; • Paralaxe.
Relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem; • Ensino; • Paralaxe.
Aprendizagem com a prática e Prática	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem; • Paralaxe.
Gerações	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem; • Semiparalaxe.
Projeto Empreendedor	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino; • Ensino e Aprendizagem; • Semiparalaxe.
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino; • Paralaxe.
Formação prévia do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino; • Ensino e Aprendizagem.
Pedagogia alimentada pela prática	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino; • Semiparalaxe.
Visão sistêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino; • Paralaxe.
Pensamento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Semiparalaxe; • Paralaxe.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

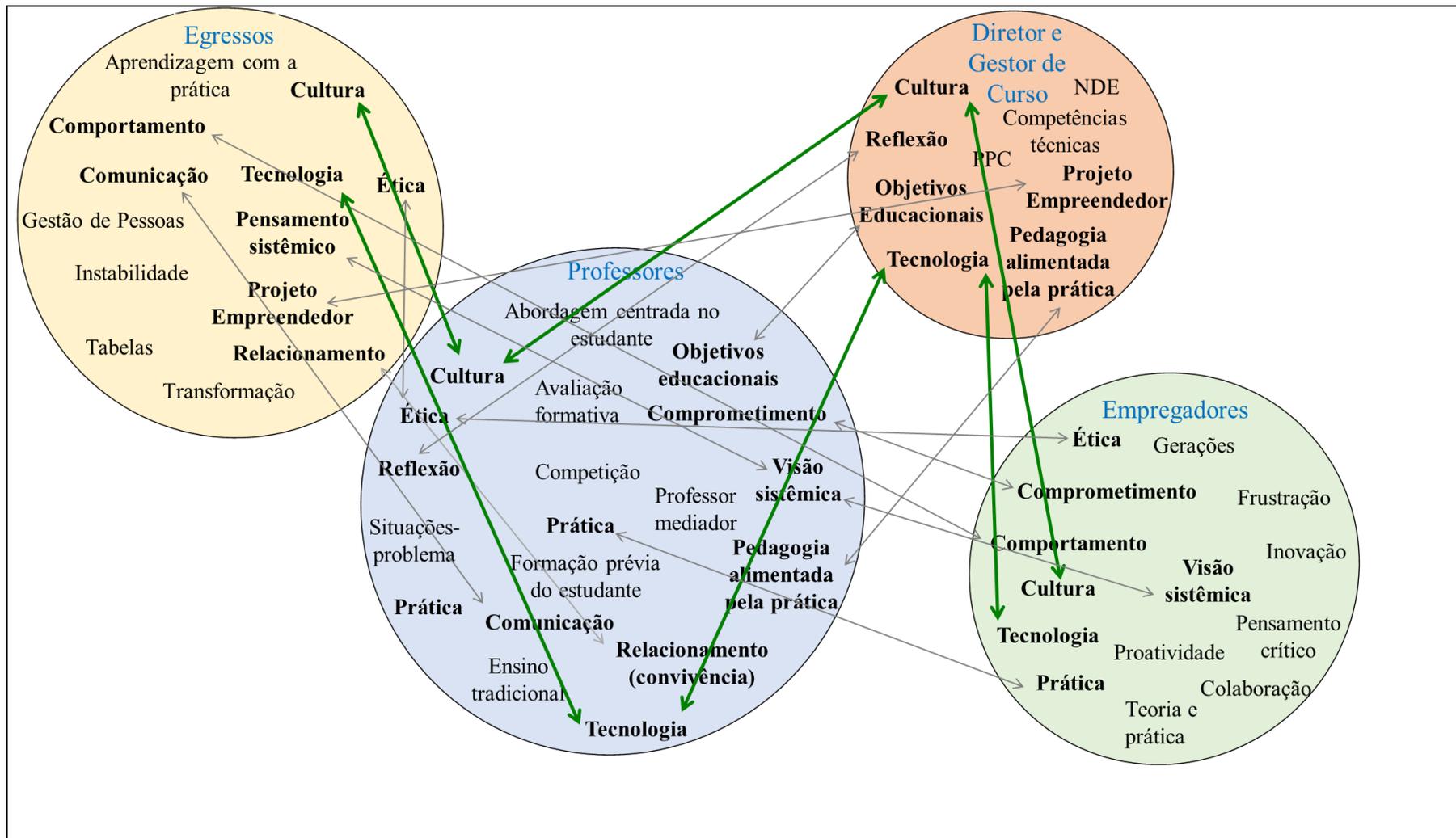
A partir do Quadro 17 pode-se constatar que: aspectos relacionados à prática foram comuns às Categorias *a priori* Aprendizagem e Paralaxe; cultura, tecnologia e ética foram comuns em Aprendizagem, Ensino, Semiparalaxe e Paralaxe; as diferentes gerações emergiram em Aprendizagem e Semiparalaxe; o relacionamento foi comum em Aprendizagem, Ensino e Paralaxe; a Reflexão apareceu em Ensino e Paralaxe; a preocupação com a formação prévia do estudante emergiu em Ensino e Ensino e Aprendizagem; o Projeto Empreendedor foi comum

em Ensino, Ensino e Aprendizagem e Semiparalaxe; a Pedagogia alimentada pela prática, por sua vez, emergiu das Categorias *a priori* Ensino e Paralaxe; a Visão sistêmica emergiu em Ensino e Paralaxe; e, por fim, que o pensamento crítico foi comum na Semiparalaxe e Paralaxe.

Os dados apresentados no Quadro 17 possuem uma limitação. As unidades de sentido em comum podem ter partido de um mesmo ator, com exemplos ou respostas semelhantes, utilizadas em questões que estavam inseridas em outras categorias *a priori*. Uma análise pormenorizada dessas relações poderia acabar sendo inócua na construção do novo emergente, por isso uma nova unitarização foi feita, tendo em mente os sujeitos participantes e não as categorias *a priori*, aspecto este vital para o movimento da paralaxe, de conhecer as diferentes percepções a partir de pontos, locais e responsabilidades distintos, que precisa ainda ser revelado. Isso se dá com a classificação das unidades de sentido separadas por atores, revelando o que emergiu de cada distinto grupo de participantes: egressos, professores, diretor de IES, gestor de curso e empregador, constantes no item 5.1 (p. 141).

Essa nova unitarização será apresentada na Figura 32 a seguir.

Figura 32 – Unidades de sentido por grupos de sujeitos de pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

A Figura 32 tem um caráter essencial no processo de construção do novo emergente, que ocorrerá no Capítulo 6 desta tese. Em cada círculo, que representa o grupo de sujeitos entrevistados, estão agregadas as unidades de sentido do *corpus* analisado. Dentro dos círculos, os vocábulos, que representam as unidades comuns a outros grupos de sujeitos, foram grifados em negrito. Além de grifados, eles são conectados por setas cinzas e verdes, demonstrando as conexões, quando as setas de cor cinza representam conexões de um até três grupos de sujeitos, e as verdes revelaram as conexões emergentes comuns a todos eles.

A Figura permite visualizar alguns aspectos que não ficaram evidentes durante a unitarização:

- Os professores possuem o maior número de conexões, isto é, de unidades de sentido em comum com os demais atores. Pode-se verificar essa conexão nesse grupo, que circula entre o mercado e a educação. O fato de ter esse maior número de setas, parece corroborar a ideia do professor como mediador, aquele que favorece o acesso ao conhecimento do mercado para o estudante;
- A conexão entre os egressos e os professores também permite visualizar a força do encontro desses dois sujeitos para a educação, ainda que o professor tenha um perfil mediador;
- Os egressos tiveram poucas conexões com os seus empregadores, sendo uma delas perpassada no grupo representado pelos professores no âmbito da visão sistêmica, de compreender que a atuação deve ser a partir de olhares amplos sobre a organização, sem limitar-se ao local;
- O diretor da IES e o gestor de curso proporcionaram uma interação com os egressos na forma do Projeto Empreendedor. Evidenciou-se, porém, nas interações deste grupo, mais seu papel relacional com os professores do que com os empregadores, cujas conexões se deram de forma indireta por meio das setas verdes, comuns a todos;
- A relação entre os professores e os empregadores possui várias conexões, corroborando uma percepção de que o professor faz a conexão do mercado de trabalho com o estudante (egresso), promovendo a aprendizagem por meio da prática;
- As setas verdes, por fim, trazem informações vitais para esta análise, posto que existem duas unidades de sentido em comum a todos os sujeitos participantes,

com uma linha que perpassa todos esses sujeitos: tecnologia e cultura. Esse ponto ainda será abordado neste item.

Além destes aspectos gerais, proporcionados pela Figura 32, é possível estabelecer visões sobre cada diferente lugar pesquisado, a partir da desconstrução do *corpus* e da impregnação do pesquisador com o processo, no intuito de fazer a movimentação final rumo à Paralaxe, que é a articulação de todas as unidades de sentido como uma única compreensão, multifacetada e multidimensional. Com base na mesma figura referida, levantam-se as seguintes visões:

- **Egresso:** está em um contexto instável, de transformação, que ele ainda não consegue perceber. Ele se vê em um mercado concorrido e é pressionado constantemente para que se qualifique. Está percebendo que as competências técnicas são importantes, mas que as comportamentais têm sido mais demandadas pelo mercado, justamente pelo fato de que lidar com diferentes pessoas e culturas é um dos grandes desafios atuais. Nesse caminho, a faculdade tem o sentido de transformação, pois emula o ambiente corporativo na sala de aula. Na Educação Superior o egresso aprendeu a se comunicar melhor, formou conexões com novos colegas e professores, além de começar a ter ampliado a sua visão sobre a atuação, tanto na sociedade quanto no trabalho, tornando-se um sujeito mais crítico, baseado em premissas éticas. O egresso compreende que a aprendizagem de competências ocorre na prática laboral, mesmo que a faculdade simule situações com atividades complexas, que estimulem o estudante a aplicar (e demonstrar) suas competências. A faculdade toma um sentido de ritual preparatório, pois dá base para onde acredita ocorrer o aprendizado: no trabalho;
- **Professor:** está sintonizado com o período de mudanças e formando-se (no sentido de formação docente) durante esta mudança. Presencia as tecnologias mudando sua atuação em sala de aula, com os pontos positivos e os negativos decorrentes da formação anterior do estudante e de sua falta de protagonismo com a própria aprendizagem. O professor procura aplicar técnicas educacionais e pedagógicas em sala de aula, de forma a conquistar a atenção e motivar esse estudante, e se sente como um vendedor, que precisa constantemente mostrar a relevância do seu produto que está vendendo: o conhecimento; tudo para que o cliente, aqui no sentido crítico do estudante que se coloca como esse personagem nos processos de ensino e de aprendizagem, aceite “comprar” esse

conhecimento. O professor está cada vez mais distante do ensino tradicional, isto é, todo o conjunto de aulas é desenvolvido de uma mesma maneira, visto aqui como aulas expositivas, sem o equilíbrio e diversidade que o dia a dia de aula exigem, fazendo com que o estudante se torne sujeito ativo de sua aprendizagem e que se comprometa com o seu aprender. Por isso, o professor busca entender o universo do estudante, de forma a promover atividades de aula que se conectem com sua realidade, ao mesmo tempo em que ensejem aprendizagens relevantes. Esse profissional promove atividades práticas, baseadas em situações reais, que despertam sentido nos estudantes. A avaliação do estudante, com isso, ocorre de forma constante, quando as atividades, cujos objetivos lhe são claros pedagogicamente, promovem a reflexão sobre a atuação, para que a aprendizagem, ou a mudança, ocorra nele próprio. O professor compreende seu papel na era em que a informação (de qualidade ou não) está à disposição do estudante. Ele é o farol que alerta o rumo à aprendizagem de competências, mostrando o caminho, porém o estudante é quem decide percorrê-lo.

- **Diretor e Gestor de Curso:** o diretor está envolvido em aspectos macro da IES, enquanto o gestor de curso preocupa-se com os aspectos curriculares, do corpo docente e dos estudantes. Ambos compreendem que os professores precisam de experiência no mercado de trabalho onde atuam, para, então, se formarem como docentes. A experiência do mundo do trabalho é essencial para a sala de aula, pois ela faz com que o professor seja o meio de acesso ao mercado de trabalho. O currículo, nesse sentido, é estruturado por intermédio do ensino de competências e habilidades. O professor acaba tornando-se o principal aliado dos gestores na consecução da visão da IES, que é formar para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a ideia de uma atividade final de curso, que interligasse todas as disciplinas, tornando-se o ápice do curso, foi o Projeto Empreendedor. Os gestores têm clareza quanto às competências a serem desenvolvidas no curso, visto se alimentarem do mercado de trabalho, preparando seus docentes, nesse sentido, para a formação para o trabalho. Esses sujeitos compreendem que o ensino de competências se dá por meio da aplicação de técnicas articuladas dentro do currículo estabelecido pela IES, em que os conteúdos são trabalhados de forma prática, com atividades orientadas que demonstrem o que o estudante consegue fazer com os conteúdos.

- **Empregadores:** conseguem compreender melhor as mudanças que têm ocorrido no mercado de trabalho em razão de verem as tecnologias mudar a forma de trabalhar. Evidenciam nos empregados jovens, sujeitos com disposição, capacidade, porém sem a paciência necessária ao trabalho, que demanda persistência, resiliência e pensamento crítico. O empregador compreende a ética como um valor importante, em conjunto com a visão ampla dos sistemas, nos quais deve-se entender que uma ação do empregado pode impactar em toda a organização. Além disto, incorporou valores de mercado que também demandam dos empregados: a proatividade e a inovação. O empregador compreende que a aprendizagem de competências ocorre no trabalho e com a experiência. A faculdade é um meio e um cenário, pois promove a aprendizagem conceitual, enquanto no dia a dia do trabalho ocorre a aprendizagem prática real, em um contexto de pressão e de comunicação com diversos sujeitos. Essa aprendizagem é sempre reativa, pois o trabalho, as práticas e as técnicas mudam com mais velocidade. As situações tornam-se mais complexas e diferentes, pois a tecnologia está sempre à frente, e os sujeitos vão se atualizando para tentar alcançá-la, apesar de ninguém perceber que tal situação se assemelha à cena da cobaia de laboratório, correndo atrás do alimento em uma esteira que nunca chega ao final. Para que todos não sejam cobaias de laboratório, a colaboração parece surgir como uma solução, mesmo que paliativa, nessa constante corrida contra a tecnologia.

Por fim, ainda no âmbito da Figura 32, verificam-se duas unidades de sentido que perpassaram diretamente todos os grupos de sujeitos: a cultura e a tecnologia. Essas unidades são essenciais para a construção do novo emergente, pelo fato de proporcionarem conexões com as demais dentro do processo de desconstrução e unitarização.

Com isso, percebe-se que estas duas unidades de sentido (cultura e tecnologia), além de emergirem das falas dos participantes da pesquisa, podem também agregar mais sentidos, visto a complexidade e a relação entre cada uma delas. Verificou-se, então, a possibilidade de promover um novo processo de categorização, no qual as unidades de sentido, provenientes das análises dos itens 5.2 a 5.5, foram reunitarizadas sob a insígnia de novas categorias, denominadas cultura e tecnologia, sendo referidas como categorias emergentes finais. Tem-se, desta forma, os seguintes agrupamentos, apresentados no Quadro 18 a seguir.

Quadro 18 – Categorias emergentes finais e reagrupamento das unidades de sentido

Categoria Final	Unidades de Sentido
Cultura	Aprendizagem com a prática, Comportamento, Cultura, Comunicação, Abordagem centrada no estudante, Avaliação formativa, Competição, Comprometimento, Conhecimento, Colaboração, Comportamento, Ética, Gestão de Pessoas, Núcleo Docente Estruturante – NDE –, Ensino tradicional, Formação prévia do estudante, Pedagogia alimentada pela prática, Pensamento crítico, Relacionamento, Reflexão, Transformação, Relacionamento (convivência) e Resiliência.
Tecnologia	Competências técnicas, Frustração, Gerações, Tecnologia, Inovação, Instabilidade, Pensamento sistêmico, Objetivos educacionais, Prática, Proatividade, Projeto Empreendedor, Professor mediador, Projeto Pedagógico de Curso – PPC –, Tabelas, Teoria e prática, Visão Sistêmica e Situações-problema.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Tomando por base que a Análise Textual Discursiva consiste na criação de uma “tempestade” de ideias e sentidos, para que de um processo ordenado e sistematizado possam emergir compreensões por meio de movimentos de comunicação intensa, desconstrução e impregnação com o *corpus* de pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007), o Quadro 18 possui relação com esse processo percorrido pelo pesquisador, que pode ser mais bem descrito como uma jornada, rumo à formulação de sua compreensão emergente.

Conforme visto no item 3.1.4 do novo profissional competente, o paradigma tecnológico transforma a cultura por intermédio da tecnologia da informação e todo o seu aparato envolvido, como computadores, telecomunicações, eletrônica, aplicações, etc. A tecnologia promove um movimento constante de descontinuidades nas bases econômicas, da sociedade e da cultura (CASTELLS, 2007).

Todo esse padrão de descontinuidade ocorre em diferentes estágios, envolvendo a automação de atividades, as experiências obtidas com essas informações e a reconfiguração dentro do paradigma tecnológico, em um ciclo retroalimentado acelerado pelas tecnologias. Nesse caminho, as mudanças mais evidentes da influência da tecnologia sobre a cultura residem no processo de geração de conhecimentos, em todas as esferas, ante o processamento e uso de informações. Isso têm também mudado a atividade econômica no sentido da migração da atividade econômica industrial para o setor de serviços, que seria o cerne da nova estrutura social (CASTELLS, 2007).

Impulsionada pelas mudanças decorrentes da era tecnológica, a educação passa também a ser orientada por essa perspectiva. Os currículos, antes estanques e presos a conteúdos, hoje passam a ser uma dimensão pragmática da relação teórico-prática, com vistas ao exercício profissional com o uso da tecnologia (MOSER, 2019).

Com isso, algumas relações são estabelecidas. Quanto à cultura, todas as unidades de sentido que possuem relação direta ou indireta com ela, são agrupadas nesta categoria emergente pelos seguintes motivos: a aprendizagem com a prática pressupõe conhecimentos (outra unidade de sentido), além da categoria emergente cultura em si; a Comunicação, vista nos participantes como uma habilidade para a troca de informações e conhecimentos entre seres humanos, é uma forma de propagação e disseminação desta categoria emergente; a abordagem é centrada no Estudante, que é um sujeito da cultura, que aprende e também produz conhecimentos; Avaliação formativa, em razão de ser uma forma de avaliação cujo pressuposto está na relação constante entre professor e estudante, quando a cultura está em evidência; Competição, vista no sentido de uma cultura de competição, isto é, o conjunto de hábitos relacionados à concorrência; Comprometimento, em razão de ser uma qualidade própria do sujeito, para ser protagonista do seu processo de formação cultural; Colaboração, atitude do ser humano, que desenvolve uma rede de apoio, no sentido de promover a cultura e o compartilhamento dos conhecimentos e habilidades; Ética, sendo um conjunto de regras sociais para atuação dos indivíduos na sociedade, abraça a cultura no sentido de se incorporar ao conjunto de hábitos dos indivíduos; a Gestão de Pessoas, por sua vez, apesar do sentido corporativo, traz dentro de si sentidos de relação com diferentes indivíduos, que possuem distintas culturas; o NDE, por sua vez, insere-se no sentido de ser um colegiado de professores com vistas à estruturação de um currículo, em que a cultura é fator-chave para tal; o Ensino tradicional e a Formação prévia do estudante andam juntos de certa forma, posto que a formação deste estudante ocorreu em um contexto de transmissão de conteúdos e de cultura; a Pedagogia, alimentada pela prática, apresenta um aspecto importante: apesar de ter a categoria *a priori* prática inserida na nova categoria tecnologia, a pedagogia muda a ciência cujo objeto de análise é a educação, disseminadora da cultura; o Pensamento crítico segue essa categoria final em razão de ser uma qualidade do indivíduo, em um processo cognitivo de análise, Reflexão (outra categoria emergente) e mudança; a Transformação insere-se na categoria final em razão de a faculdade ter modificado o sujeito em aspectos culturais, transformando-o; o Relacionamento, também no sentido de convivência, pratica a cultura em razão de ser uma ligação entre os seres humanos para a disseminação de culturas e afetos; por fim, a resiliência insere-se em virtude de também ser uma capacidade cognitiva do sujeito, não relacionada à tecnologia, para resistir às situações adversas.

Em relação à outra categoria final – tecnologia –, as unidades de sentido, que possuem relação direta ou indireta, são agrupadas em razão de que: as competências técnicas, em um sentido operatório, para exercer atividades técnicas ou tecnológicas, adotam a tecnologia, uma

vez que a própria noção de competência, por ser proveniente da evolução da forma de trabalhar, também se conecta a essa categoria emergente; as unidades Frustração e Gerações andam em conjunto, pois a virtualidade proporcionada pela tecnologia produz expectativas de que a realidade também ocorra na mesma velocidade, gerando frustração no sujeito que se compara com as imagens de outros bem-sucedidos e acredita que o caminho é rápido, como as informações nas redes sociais; a Inovação, ideia constantemente ligada à Tecnologia (enquanto categoria emergente), advém também da velocidade com a qual a tecnologia evolui; a Instabilidade, por sua vez, possui relação direta com as novas tecnologias e com a Inovação, pois as constantes mudanças tecnológicas, que alteram o modo de se relacionar e trabalhar, em um contexto de interconexão e imediatismo, provocam a sensação de instabilidade, posto que outra unidade de sentido também pode ser relacionada, a Proatividade, uma vez que, em contextos de constantes mudanças, aqueles que se antecipam aos problemas, de forma ativa, poderão obter destaque; o Pensamento sistêmico e a Visão sistêmica aliam-se principalmente pela noção de que se está em um sistema, no qual uma ação reflete em toda a cadeia; os Objetivos Educacionais, apesar de terem aparentemente relação com a cultura, têm, por trás, processos de classificação das categorias de pensamento, transformando o processo de transmissão da cultura; nesse mesmo caminho, inserem-se as Situações-Problema como ferramentas de aula para a transmissão da cultura, emulando situações reais, quando a cultura pode ser aplicada; a Prática entra nessa nova categoria em razão de que o novo paradigma tecnológico alterou o foco da formação educacional e da acumulação de saberes, para a aplicação prática destes em contextos reais; o Projeto Empreendedor adota diretamente a categoria tecnologia, em razão de esta ser a integração de várias ferramentas para a aplicação do conhecimento; o Professor mediador insere-se nessa categoria por ter seu papel modificado pela tecnologia. Como os conhecimentos estão disponíveis na internet e em dispositivos tecnológicos diversos, o professor torna-se referencial quanto à aplicação dos saberes; o PPC, por sua vez, materializa o curso no paradigma tecnológico, com ênfase na aplicação prática dos conhecimentos; por fim, neste mesmo caminho, inserem-se as Tabelas, como instrumento em meios tecnológicos para trabalho, e a Teoria e Prática, que, em conjunto, demonstram a aplicabilidade da cultura para o exercício profissional.

As duas categorias emergentes, Tecnologia e Cultura, possuem conexões diretas com o referencial apresentado no item 3.1.1, que abordou da origem ao desenvolvimento de definições para competências. A primeira conexão pode ser feita a partir da perspectiva de Zarifian (2001), o qual afirma que a competência é composta por dimensões como entendimento prático, conhecimentos, transformação e situações. Por pressupor contextos reais para essas dimensões,

conecta-se com a cultura no aspecto dos conhecimentos, e com a tecnologia, especialmente quando aborda a transformação e as situações que o profissional enfrenta. A transformação, por meio de analogia, pode ser vista como a relação dialética das duas categorias emergentes finais, as quais se relacionam de forma complexa, provocando (ou modificando) a ação competente.

Por serem duas categorias complexas, que se entrelaçam e agregam unidades de sentido emergentes provenientes de diversos sujeitos com diferentes percursos, elas demonstram pertinência com o apontamento de Le Boterf (2003), de que a competência é a administração da complexidade, na qual o profissional enfrenta os problemas com os recursos de que dispõe. Nessa mesma linha, as categorias emergentes apresentam compatibilidade direta com os saberes que compõem a administração da complexidade, visto no Quadro 2 (p. 45), no item 2.1.2, quais sejam: o saber agir com pertinência, aderindo à tecnologia em razão da capacidade de antecipação de situações, que se conectam à unidade de sentido proatividade; o saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional conecta-se diretamente com a tecnologia, em razão do projeto empreendedor, dos objetivos educacionais e da prática; o saber transpor também liga-se à tecnologia, em virtude da necessidade de adaptar conhecimentos, seguindo uma ótica contida nos objetivos educacionais; o saber aprender e aprender a aprender, por sua vez, unem-se com a cultura pelas qualidades de reflexão e conhecimentos; por fim, o saber envolver-se conecta-se com a categoria emergente cultura, por ser um dos componentes do comprometimento.

A ideia de que o relacionamento das duas categorias emergentes – tecnologia e cultura – intervenha na realidade, em razão dos sentidos que denotam aspectos subjetivos e ambientais, também corroboram os apontamentos de Zabala e Arnau (2010), vistos no item 3.1.1 da origem e desenvolvimento de definições sobre a competência. A tecnologia e a cultura, enquanto categorias, também encontram esteio nos postulados de Perrenoud (2013), que afirma que a competência é uma trama que fundamenta e acelera recursos sinergicamente, sendo um tipo de memória de inteligência para enfrentar situações. Nesse sentido, o enlace das categorias emergentes forma essa trama, que parece acelerar a aprendizagem, as mudanças provenientes da evolução tecnológica e a geração de conhecimento.

A Análise Textual Discursiva tem como objetivo a elaboração de metatextos a partir de um processo sistemático de desconstrução e categorização de *corpus* textuais. Eles têm por finalidade expressar ideias materializadas por meio de um novo texto emergente, que possui relação direta com o conteúdo analisado. Além de possuir intrínseca relação com as categorias e o tema pesquisado, tanto pode ser de teor mais descritivo, próximo ao material analisado, quanto mais interpretativo, isto é, afastado das falas e conteúdos, mas, ainda assim, de profunda

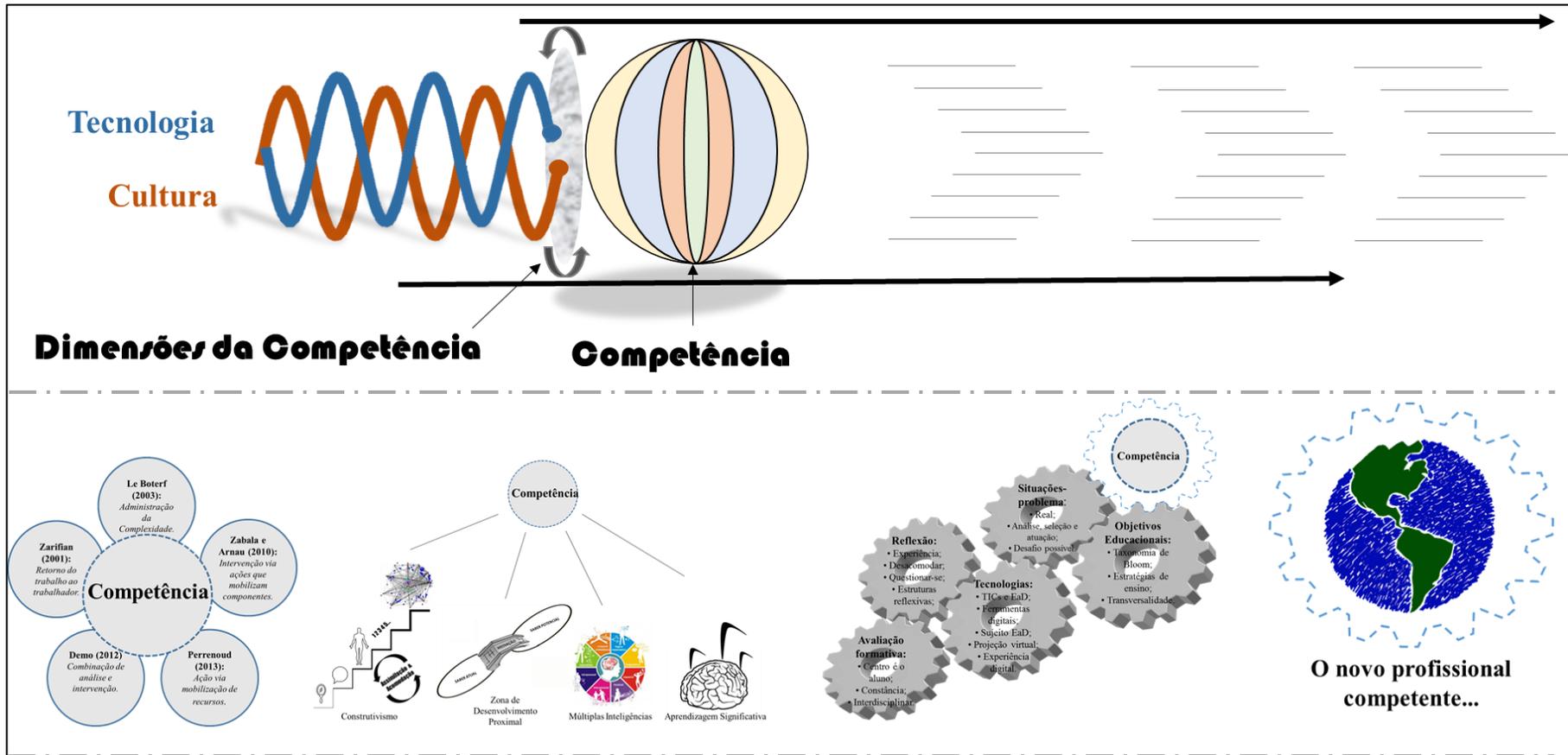
conexão com o *corpus* pesquisado. Nesses textos, o pesquisador assume-se como autor dos argumentos, baseado nos processos de impregnação, posto que na tese em cena foram proporcionados pelo movimento da Paralaxe realizado por meio das diferentes posições, e representados nos grupos de sujeitos desta pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Ao verificar as formas de expressão possíveis para o metatexto, opta-se por mesclá-las para a realização do texto emergente, que será livre, descritivo e interpretativo, sem separar-se do conteúdo de pesquisa e do rigor acadêmico/científico. Ressalta-se, no entanto, que este deve ter como premissa a expressão da construção do pesquisador, proporcionada por seu envolvimento e comunicação com o *corpus* de pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Nessa perspectiva, como um prelúdio do metatexto que será apresentado no Capítulo 6, tem-se duas categorias emergentes que se relacionam e auxiliam na explicação sobre como diferentes sujeitos evidenciam o ensino e a aprendizagem de competências. As duas categorias finais representam e agregam sentidos que se entrelaçam e movem-se constantemente, como uma ação e reação.

De forma a reunir boa parte das percepções, sentidos, análises, sujeitos e outros fatores que exerceram influência no processo de impregnação do pesquisador, foi elaborada a Figura 33, que representa o preâmbulo do novo que emergirá no próximo capítulo.

Figura 33 – Resultado do processo de categorização



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

A Figura 33, supra, apresentou as categorias emergentes agrupadas em círculos que representavam os diferentes sujeitos participantes da pesquisa: um para os egressos, outro para os professores, um para o diretor de IES e gestor de curso, assim como um círculo representando o empregador do mercado de trabalho. Cada círculo tinha uma cor diferente. Nesta Figura, todos esses círculos auxiliaram na formação de uma esfera, multicolorida e facetada. Ela representa a competência.

Essa esfera segue uma direção, porém é impulsionada por duas forças que atuam em diferentes dimensões que a movimentam. Uma é a Tecnologia; a outra a Cultura. Por trás dessas duas forças, que se movem de forma paralela e helicoidal, são entrelaçadas diferentes bases teóricas. A inicial se dá na origem e no desenvolvimento de definições; a outra refere-se às possibilidades teóricas nas quais as competências se alicerçam; na sequência, são vistas as engrenagens, que movem o ensino e a aprendizagem das competências; e, por fim, o novo sujeito competente, que também é engrenagem, movendo ou sendo movido pelo sistema de produção, no paradigma tecnológico, em uma perspectiva global.

Essa esfera segue um caminho, representado pelas setas paralelas, que será desvelado no Capítulo 6, metatexto fruto da Paralaxe, realizada por meio de deslocamentos por múltiplos pontos de vista, os quais resultaram em uma visão multidimensional sobre o ensino e a aprendizagem de competências.

6 O NOVO EMERGENTE: A ESFERA

Avista-se um objeto no horizonte. Ele não é plano, é multidimensional. Este objeto tem muitas cores, que se alternam constantemente, e parece reluzir. Pelo tempo que estou a observá-lo, constato que é uma esfera, composta de muitas dimensões interconectadas. É paradoxal, mas mesmo avistando de longe, também estou dentro dela; sou movido e meu mundo se move com ela. Essa esfera segue adiante, constantemente, sendo impulsionada rumo ao desconhecido. Observo sua movimentação a partir de diferentes posições. Cada uma desperta em mim compreensões e aflições.

Em um ponto estão aqueles que buscam inserção na roda do capital, que move nossa sociedade, nosso trabalho e nossa vida. Há todo um sistema que visa a preparar esse sujeito, que acredita que irá dominar a Esfera da competência. Para isso, é preparado virtualmente para se encaixar nesse sistema, mas sem garantia de que irá conseguir. Logo que sai da preparação, vivencia o caos. As mudanças, que tanto ouve falar em seu período preparatório, são intensas e constantes, que mal lhe dão tempo de refletir e aplicar sua bagagem, arduamente adquirida. Por vezes, se dá conta de sua bagagem somente quando se defronta com a Esfera e precisa agir.

A Esfera, porém, pode ser ilusória. Enquanto em um momento parece estar em suas mãos, noutra lhe escapa. Você pode se ver correndo atrás dela por dias, meses e anos, sem ter a certeza de que a terá, ou estará dentro dela. E a vida segue passando. Ou já passou.

A Esfera move nossa sociedade. Cada dia há algo novo, com trilhões de informações geradas exponencialmente. Nossos cérebros orgânicos conseguirão manipular tanta informação, tanta mudança, tanto acontecimento? Não se sabe. Talvez estejamos em um período evolutivo de simbiose tecnológica, mas não consigo enxergar isso do ponto e do tempo que estou.

Deste ponto, a preparação para encarar a Esfera incluiu a coletividade. Recebi direta e indiretamente as ferramentas para me forma(ta)r para a vida em conjunto. Conhecimentos antigos, do que é certo e do que é errado, muitos filosóficos e traduzidos para a minha realidade, são oferecidos. Tenho a oportunidade de também aprender a ser; resta-me escolher sê-lo ou não. Preciso manter minha porta aberta para a Esfera. Tenho esperança de que ela ainda, um dia, me levará a um lugar melhor.

Noutro lado de onde a Esfera é avistada, estou eu. Eu que já aprendi, desaprendi, reaprendi e continuo na ilusão de alcançá-la. Do meu ponto de visão, visualizo o que a move. Meus olhos abrem-se para o que é tão simples e invisível ao olhar.

Eu encaixei-me na vida, ao menos temporariamente, pois nesse xadrez que a Esfera joga, as peças e os lugares mudam a todo instante. Com isso, passo a vender sonhos; sonhos de inserção em um sistema que não é justo, não é estável e tampouco fácil. Idealizo-o como possível e suavizo suas características ruins, destacando suas possibilidades.

Distancio-me daqueles que, antes de mim, fizeram o mesmo. Eles estavam em um período diferente, em que a movimentação da Esfera era mais previsível e menos caótica. Por meio desses sujeitos antes de mim, consigo teorizar o que está dentro da Esfera: uma complexa série de engrenagens, que se movimentam continuamente. São muitas, que nem mesmo quem a criou pode saber. Algumas mostram como compreender e alcançar a Esfera, e cada uma funciona de forma cadenciada; e todas têm velocidades diferentes e geram resultados naqueles que querem aprender ou dominá-la.

Para demonstrar o funcionamento da Esfera, não basta somente a minha voz. Preciso contar histórias que já aconteceram e fazer com que meus ouvintes sejam personagens principais desta história, para que sintam e vivam o seu funcionamento. É necessário despertar para conduzir sua corrida rumo a esse objeto tão enigmático. Faço meu papel, apresento, demonstro, forço o deslocamento de olhares, mas, apesar de me frustrar um pouco, sei que não depende só de mim. Queria conseguir alertar o suficiente, mas acho que não estão prestando atenção em mim; estão olhando o brilho da Esfera na palma da mão.

Em outra posição, estão aqueles que também já estiveram no meu lugar e têm um conhecimento diferente da Esfera. Eles analisam o funcionamento estratégico dela e traçam caminhos para que eu os percorra e faça outros passarem por eles. É como uma fila indiana, onde passamos materiais de uma mão para outra. Só que essa fila começou há muito tempo e talvez nem faça mais sentido continuar passando. Talvez seja necessário romper com essa fila e pensar em uma nova, diferente, mais rápida, automatizada...

Nesse ponto, pensa-se na trilha que as pessoas podem percorrer, tendo a Esfera da competência como objetivo. Para ajudar a abrir essa trilha, eu e outros sujeitos somos chamados a fazer parte, porque sabemos o caminho que ela segue e já percorremos esse caminho em outros tempos.

Essa trilha é um holograma da Esfera, exatamente igual, mas que, ao tocar, se desfaz como a imagem refletida na água. Tudo é pensado metodicamente com o objetivo claro de induzir à Esfera, inclusive as características que preciso ter e quais peças movimentar para chegar mais próximo dela. Essas movimentações precisam tocar o sujeito, pois a Esfera é feita para a vida, para a realidade, portanto ele precisa se apropriar dela para agir, pois já foi dito outrora que *a vida é a esfera da ação*.

Em outro local está aquele que está na Esfera, é movido por ela, mas detém poder sobre quem a persegue. Por uns é visto como opressor, por outros como um oprimido pelo Estado. Talvez seja um pouco de cada, como todos nós, que somos uma mistura de diferentes forças. Esses sujeitos têm uma visão diferente da Esfera. Eles conseguem enxergá-la um pouco mais devagar, por vezes até preveem para onde irá, apesar de nem sempre acertarem. O tempo lhes deu essa habilidade.

O tempo. Essa ilusão que cega aquele que sai da preparação e acha que pode encontrar atalhos para a esfera. Isso não é possível, porque ela é ágil, esperta e artilosa. Esses atalhos levam a caminhos que têm algo que parece uma esfera, mas se trata somente de um círculo unidimensional e que somente reflete a imagem de quem vê, nada mais. Talvez o excesso de informações que preparou esse sujeito e a forma que foi criado, o conduza a achar que o caminho fácil levará até a verdadeira Esfera da competência.

Nesse local também existem críticas à Esfera, mas, em geral, simpatiza-se com ela, com sua velocidade, ou talvez só estejam acostumados e tenham conseguido estabelecer padrões de convivência com ela. Entendem que o seu papel também é de ensinar a (con)viver com a Esfera, a exercer sua influência para completar a fase preparatória, que não deu todos os caminhos para se chegar até ela. Usam de criatividade para isso, mas precisam que seus liderados também andem com suas próprias forças para, quem sabe, subir até o seu ponto de observação da esfera.

E eu, que estive observando em diferentes pontos, aqui estou. Sinto que a esfera está agora na minha mão, mas sei que, assim como ela está, a qualquer momento, em um piscar de olhos, poderá me deixar. Sou esperto, porém; estou construindo diversos caminhos para encontrá-la novamente, pois ela é preciosa para mim. Não a vejo mais com aquela visão inocente de outrora. Entendo que ela pode fazer o mal a mim e aos outros em mãos erradas, mas também faz maravilhas. Quantas vacinas não foram desenvolvidas para prevenir doenças? Quantas ditaduras (de qualquer espectro político) não derrubou? Quantas pessoas marginalizadas pela sociedade não passaram a ter voz? Quanto racismo e preconceito não ajudou (e ajudará) a destruir? Quanto conhecimento para o bem do planeta já não gerou? E quanto ela me ajudou a conseguir até então e ainda o fará.

Hoje eu a vejo de forma diferente e enxergo sua verdadeira posição, na medida em que observo e sinto como outros sujeitos sentiram. A Esfera da competência move-se, dita o rumo da sociedade, porém nem o objeto em si consegue entender sua própria dinâmica; ela segue cada vez mais rápido, mudando nossa forma de aprender, de ensinar, de viver e de pensar. Esse último talvez seja o mais perigoso, porque nem todos deslocam seus pontos de visão, posto que enxergam somente a si próprios, como o Narciso no lago.

Não vejo mais hoje como quebrar a Esfera, por que ela se reinventa. Por mais que teorias tentem desconstruí-la, ela resiste. Pode, quem sabe, se modificar, mas, mesmo aqueles que tentarem eliminá-la, sem se darem conta, estarão nela.

Existe algo que eu acredito, mas não depende unicamente de mim. Eu posso contribuir para ter o melhor da Esfera. Para isso, volto atrás em meus caminhos percorridos e mudo aqueles que outros percorrerão, para ter o melhor da Esfera. Para isso, precisa-se de amor. Amor ao que é humano, ao conhecimento, à vida, às vitórias, às pessoas, à justiça e ao que é bom e correto para todos. Esse bem pode partir de mim como de qualquer organização, pública ou privada, fundamentada nesse amor.

Essa esfera também é vida, a nossa vida. Além das engrenagens, da instabilidade, dos números, problemas e soluções, estão nossos sonhos e batalhas diárias. O desejo de ascensão profissional, o sonho de encaixar sua peça no quebra-cabeça da vida, a satisfação por suas conquistas, também estão nela.

O que, todavia, move a Esfera da competência? Duas forças que se entrelaçam desde sempre: o conhecimento e as técnicas que o disseminam e o geram, ou seja, a cultura e a tecnologia. Essas duas forças movem-se constantemente em uma corrida, quando uma procura constantemente ultrapassar a outra, em um movimento helicoidal sem fim. Ambas colidem em algumas dimensões que antecedem a Esfera.

A cultura move o conhecimento, cria e renova esses saberes. Ela cresce de forma exponencial, como já escrevi. Ela também se replica, como o DNA²², em cada diferente geração. A sua movimentação traz novos valores e características que mudam conforme o tempo. No meu tempo, predominava a ideia de estabilidade; os planos eram traçados a médio e longo prazos; hoje, os planos são para o próximo mês e para o próximo ano. A cultura não deixa de ser uma cortina de fumaça, pois, de tão densa, não permite ver que ela mesma está em ponto de ruptura, prestes a evoluir a novos paradigmas produtivos.

Para ter a cultura é preciso manuseá-la, aplicá-la. Nossas habilidades humanas nunca foram tão necessárias para lidar com ela e agora temos nos dado conta disto. O fortalecimento de nossas relações com o próximo perfaz essa transferência. Dentro do contexto desta força, podemos concorrer uns com os outros, e aprendemos com isso, assim como podemos estender a mão ao próximo e estaremos também ensinando e aprendendo. A cultura força-me a uma transformação; força-me a criticar seu movimento, suas mudanças. Posso sofrer, posso cair na cultura, mas levanto-me, sacudo a poeira e continuo minha batalha.

²² *Deoxyribonucleic Acid* (Ácido Desoxirribonucleico em tradução livre).

A cultura colide no disco dimensional e ativa os conhecimentos necessários, as minhas potencialidades, as minhas melhores características (e as que ainda irei adquirir), e me faz retomar e adaptar experiências anteriores. Ela ativa essa parte do disco.

A outra força, indissociável à cultura, exerce outros papéis. Ela desperta as características do disco dimensional quanto à forma de aplicar a cultura, para resolver os problemas que ela mesma gera. A tecnologia move-se rapidamente, gerando cultura, pois sempre tenta acompanhá-la. O seu funcionamento mobiliza e muda o meio, muda a forma de trabalhar, muda o modo de se relacionar, de aprender e de ensinar.

A tecnologia sistematiza a direção a seguir e encurta o tempo. Ela toca o disco dimensional e muda o caminho da esfera, parecendo, por vezes, abrupta, mas se olharmos com uma perspectiva histórica este sempre foi seu comportamento. Ela sempre está em evolução. Talvez chegue o tempo da singularidade, em que não seremos mais somente nós, humanos, o combustível para a tecnologia, mas ela própria se retroalimentará. Esse contexto abriria – alguns estimam que abrirá – um caminho completamente novo, que provocará profundas mudanças na produção e na sociedade.

Enquanto a cultura move as dimensões para ativar a Esfera, a tecnologia conduz o caminho. A busca pela Esfera me parece, de fato, ser o retorno ao protagonismo profissional. Para tanto, porém, é preciso assumir as rédeas das próprias ações e, como o movimento que move a Esfera, é necessário se movimentar, se reinventar e se saber ressignificar. O contexto profissional e da sociedade, ante a tantas mudanças, *fake* e agora *deep fake news*, requer profissionais adaptáveis, que consigam adotar uma postura de aprendizado ao longo da vida, sem aceitar conhecimentos livremente, refletindo sobre eles e sobre o impacto de suas decisões em todos os sistemas em que estão inseridos.

Esse protagonismo será o componente mais importante para a empregabilidade no novo paradigma produtivo. Enquanto as máquinas tiverem as técnicas, fizerem os trabalhos que não quisermos mais (como aqueles mais repetitivos ou os mais complexos de busca de padrões matemáticos), a nós caberá o relacionamento com os seres humanos, com a criatividade e com a busca do bem-estar. Presenciamos uma reconstrução do trabalhador e parece-me um erro não assumir meu lugar nesse processo, criticando e contribuindo para que seja mais justo.

O profissional persegue e está também na Esfera.

Para onde, no entanto, ela vai? Ela segue rumo ao futuro, sem paradas. Pode ser um futuro sem empregos, quando eu tenha de competir com uma máquina, fortalecendo e usando as características que me fazem humano. Ou pode ser um futuro com menos desigualdade e

com todos com mais preparação e trabalho. A Esfera retroalimenta-se das aprendizagens e muda constantemente; não se pode prever, mas pode-se trabalhar para tentar direcioná-la.

Como ela vai? A Esfera move-se adiante, rápida como um trem, um trem que tenho aguardado. Não sei até onde ela (me) levará, mas espero que seja para longe. Não posso esperar; este é o momento de ir. Tomei esta decisão, pois sinto que encontrei o meu caminho. Resta-me, dentro ou levado pela Esfera, conhecendo as partes que ela me permitiu aprender, que (me) conduza a um propósito e a um futuro melhor, na trilha que estou construindo para ela.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo explicar como diferentes atores no contexto educacional superior, envolvidos na área de Comércio Exterior, evidenciam o processo de ensino e o de aprendizagem de competências profissionais. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, de abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados via grupo focal com egressos e entrevistas com professores, diretor de IES, gestor de curso e alguns empregadores destes egressos, todos no âmbito de um curso superior de tecnologia em Comércio Exterior oferecido por uma IES privada na cidade de Porto Alegre, RS.

A tese de pesquisa apresentada foi de que as competências atinentes ao profissional de Comércio Exterior, percebidas por diversos atores no contexto educacional superior tecnológico, a partir de diferentes locais e responsabilidades, apresentam percepções convergentes quanto à formação profissional.

Como forma de aprimorar as questões-chave aplicadas aos sujeitos pesquisados para responder ao objetivo geral e comprovar a tese de pesquisa, foi elaborado um referencial teórico que:

- abordou a origem da discussão sobre as competências a partir da Revolução Industrial. Essa discussão provocou reflexões quanto: às relações trabalho e trabalhador, dentro da perspectiva dos avanços tecnológicos; à era do conhecimento e à necessidade de aprendizado contínuo; e à contribuição da área da educação nesse contexto de mudanças, quando o desenvolvimento de competências se faz necessário;
- promoveu uma interlocução entre autores dos campos da Administração e da Educação, em busca de uma compreensão ampla a respeito do construto competência e suas implicações sobre o trabalho e profissionais. Por meio desse diálogo conceitual, formou-se a compreensão de que a definição da competência, vista como o protagonismo do profissional, que administra situações complexas, mediante um processo de mobilização e combinação de ações, resolve problemas, gerando valor ao indivíduo, ao seu trabalho, ao capital e à sociedade;
- mostrou técnicas que promovem o ensino e a aprendizagem de competências, quais sejam: avaliação formativa, na qual o centro do processo educacional concentra-se no estudante, e as avaliações adquirem um caráter constante e interdisciplinar, promovendo aproximação entre estudante e professor; reflexão,

que promove processos de desacomodação das estruturas cognitivas e o questionamento sobre as próprias ações, para incorporação de novas práticas; tecnologias, que estão transformando o contexto educacional e os papéis tradicionalmente desempenhados por professor e estudante diante de novos contextos, como a Educação a Distância, que requer novas posturas do estudante; situações-problema, que são desafios que simulam problemas em contextos reais para a promoção de um processo de análise, seleção e adaptação de esquemas e aplicação dos conhecimentos; e objetivos educacionais, relacionados à Taxonomia de Bloom dos domínios cognitivos, os quais orientam as atividades a serem desenvolvidas em aula de acordo com o grau de dificuldade da atividade e os objetivos esperados.

- discorreu sobre as novas competências decorrentes do paradigma tecnológico, sob à égide de pesquisas e de propostas de organismos internacionais, as quais destacam as competências cognitivas, inter e intrapessoais, para a construção de um profissional de características flexíveis para atuação na era informacional em perspectiva global;
- apresentou diferentes abordagens teóricas de epistemólogos que auxiliam no alicerce pedagógico dos processos de ensino e de aprendizagem, entre eles: a epistemologia genética piagetiana, que preconiza um processo cognitivo de evolução constante, por meio de assimilações e desacomodações; a abordagem histórico-social de Vygostky (2007), com a inserção da Zona de Desenvolvimento Proximal, que destaca o papel da mediação entre saberes atuais e potenciais; as múltiplas inteligências de Howard Gardner (1994), as quais corroboram diferentes habilidades individuais; e a aprendizagem significativa de David Ausubel (2003), que explica o processo de transformação dos conhecimentos atuais em novos saberes, por meio de conexões e obliterações.

O trabalho teve como base uma analogia a um termo utilizado na física e na astronomia, denominado Paralaxe (estelar), o qual prevê que, para conhecer a posição de determinado objeto celeste, é necessário visualizá-lo a partir de diferentes locais, que, neste trabalho, foram os diversos atores pesquisados. Do *corpus* de pesquisa, que passou por um processo de categorização, unitarização e desconstrução pautado na técnica de Análise Textual Discursiva, emergiram unidades de sentido, em um processo de constante comunicação com o referencial

teórico. Dessas unidades, surgiu a possibilidade de se promover um processo final de categorização, de onde surgiram duas categorias finais: cultura e tecnologia.

Percebeu-se, também, que essas duas categorias foram comuns a todos os grupos de atores pesquisados, isto é, egressos, professores, diretor de IES, gestor de curso e empregador tiveram falas com sentidos que aderiam a essas categorias. Por essa razão, pormenorizada no item 5.7 deste trabalho, compreende-se que a tese de que as percepções são convergentes, embora em locais, posições e com responsabilidades diferentes, é comprovada, pois convergem nas relações entre cultura e tecnologia.

Na posição de egresso do curso de Comércio Exterior, o sujeito está em um contexto instável e de transformação, que lhe demanda aprendizagem contínua. Recordar-se da faculdade como um período em que os professores apresentavam casos semelhantes aos que vivencia no mercado de trabalho. Considera a faculdade uma etapa preparatória para o desenvolvimento de competências, pois a aprendizagem real ocorre no ambiente de trabalho, segundo sua percepção.

No ponto de vista do professor do curso apresentado, este profissional está sintonizado com as mudanças que a tecnologia tem colocado e busca levar para a sala de aula situações nas quais os conteúdos possam ser aplicados. Possui dificuldade em fazer despertar o protagonismo do estudante, e, para tal, lança mão de diferentes metodologias. Este profissional é o sujeito que demarca as trilhas estabelecidas pela gestão da IES para o desenvolvimento de competências.

Na perspectiva do diretor da IES e do gestor de curso de Comércio Exterior, ambos se envolvem em aspectos mais abrangentes do espectro educacional. Compreendem que a orientação ao mercado de trabalho requer profissionais de mercado “transformados” em professores. Atuam no favorecimento de uma estrutura que possa convergir para um currículo apropriado para o ensino de competências, para que os estudantes possam aplicar os conteúdos em sala de aula.

Por fim, os empregadores dos egressos, que estão sintonizados com as mudanças no mundo de trabalho. Eles possuem dificuldade com gerações mais recentes, que desejam aprender mais rapidamente e acreditam que o ritmo do desenvolvimento profissional segue o mesmo da tecnologia. Preocupam-se com a contribuição do seu trabalho para a sociedade e nos sistemas nos quais estão inseridos. Também compreendem que o desenvolvimento de competências, reativo, ocorre no ambiente de trabalho a partir das mudanças impostas pela tecnologia, posto que a base para essas competências foi desenvolvida na faculdade. Como resultado do processo de impregnação e da constante comunicação com o *corpus* pesquisado, a competência foi vista pelo pesquisador como uma Esfera, um objeto no horizonte a partir de

diferentes perspectivas, resultante da incorporação dos diversos olhares dos sujeitos pesquisados. Essa Esfera dialoga com aspectos profissionais e pessoais dos distintos sujeitos, assim como do próprio pesquisador, considerando o apontamento de Santos (2008), de que no paradigma emergente todo conhecimento também é autoconhecimento. A própria técnica de Análise Textual Discursiva, como apontam Moraes e Galiazzi (2007), trata-se de uma metodologia hermenêutica, uma vez que esse processo de comunicação aponta para certo tipo de fusão de horizontes, materializado na Esfera avistada pelo pesquisador no Capítulo 5.

A competência (ou a Esfera) sofre diretas transformações decorrentes da interação entre a cultura e a tecnologia, as quais são os pontos convergentes entre todos os sujeitos pesquisados. A tecnologia, em sentidos amplos, relacionados à tecnologia da informação e suas inter-relações com a educação e o trabalho, gera informações e conhecimentos de maneira exponencial, transformando as relações e a forma de trabalhar, com mudanças estruturais comparáveis à Revolução Industrial. Ela força a cultura, que aqui carrega aspectos humanos como comportamento, conhecimento, atitudes, emoções e cognição, a também se movimentarem. Trata-se de um movimento helicoidal constante, quase como uma ação e reação, e sem fim.

A faculdade adquire um sentido preparatório para o ensino e para a aprendizagem de competências. Nessa instituição, os professores fazem uso de múltiplas abordagens para que o estudante alcance a aprendizagem, posto que a aplicação de conhecimentos em contextos reais é a mais utilizada. Os currículos, a partir da gestão acadêmica, começam a passar por um processo de mudança e discussão rumo a novos modelos, que integrem diferentes conhecimentos que hoje estão compartimentados em disciplinas.

Há uma compreensão comum, entre egressos e profissionais, de que a competência é desenvolvida no trabalho com base nos conhecimentos, mesmo que mais teóricos, desenvolvidos na Educação Superior, enquanto os sujeitos na Educação Superior acreditam desenvolvê-la no ambiente acadêmico. Percebe-se, nesse aspecto, uma falta de diálogo entre as duas partes, assim como uma possibilidade, vista em uma disciplina que integra diferentes conhecimentos e habilidades desenvolvidos em todo o curso de Comércio Exterior.

Por outro lado, percebe-se um aspecto que a faculdade ainda não se deu conta: de como desenvolver atitudes e comportamentos esperados pelo mercado de trabalho. Se a IES é local de aplicação de conhecimento (não somente de transferência), por que ela não auxilia no desenvolvimento das características pessoais e cognitivas do sujeito para atuar no mundo do trabalho e na sociedade? Certamente deve ser mais complicado trabalhar a subjetividade humana em um meio educacional que procura acompanhar essa evolução, porém não no mesmo ritmo, mas essa discussão, ainda assim, é necessária.

Com isso, entende-se que esta pesquisa pode ser aplicada na readequação curricular para os novos tempos, que demandam competências comportamentais que dialoguem com as necessidades do mercado e da sociedade, tendo em mente que a Educação, aqui em específico de nível superior, precisa do diálogo destes diferentes atores para a sua efetividade. A força da competência é difícil de ser medida, posto que a entrega é vista fora do ambiente acadêmico, porém um trabalho sistematizado, amparado teoricamente e com objetivos definidos, auxilia na construção das trilhas as quais os sujeitos percorrem em busca das competências.

Não se trata de interpor aos currículos uma falsa dicotomia entre teoria e aplicação, mas olhá-los de forma integrada, com vistas a um currículo que atenda às expectativas dos: estudantes, que desejam obter competências técnicas no período da faculdade; egressos, que percebem que outras competências profissionais relacionadas a atitudes e comportamentos não foram tão desenvolvidos na faculdade; e empregadores, que precisam do equilíbrio entre competências técnicas e comportamentais nos profissionais que contratam.

Nessa discussão quanto ao currículo, dadas as expectativas apontadas anteriormente, cabe à IES repensar sua estrutura curricular, buscando a integração entre teoria e aplicação em sintonia com a sociedade e com o que ela espera do egresso da Educação Superior. Ressalta-se, no âmbito desta pesquisa, que a instituição pesquisada se orienta mediante o ensino por competências, inclusive aplica de maneira incipiente essa integração por meio de um projeto integrador, denominado Projeto Empreendedor, apesar de os estudantes não perceberem sua importância durante o período acadêmico. Por que não trabalhar as competências técnicas atinentes e necessárias ao profissional de Comércio Exterior de forma inter-relacionada com as competências e habilidades comportamentais?

E ao professor? A este ator lhe cabe tantas demandas, e na pesquisa realizada ele demonstrou a segurança quanto ao seu papel, com todas as incertezas que o cercam. Estudantes que precisam ser motivados a se desenvolverem, a necessidade de uma formação pedagógica para se tornar (e se manter) professor, a criatividade para trazer os problemas da vida para a sala de aula, tornam esse sujeito ainda mais importante, embora pareça estar se transformado em um mediador rumo ao conhecimento aplicado e aplicável. Sob a ótica de formação de professores, linha desta pesquisa, evidenciou-se que o conhecimento e o uso das ferramentas pedagógicas de forma objetiva, por parte dos docentes, auxiliam e fortalecem esse profissional para o ensino de competências. A inteligência artificial não conseguirá tão cedo, e, particularmente, espera-se que nunca, desenvolver a criatividade e os afetos que perpassam o labor docente. Mesmo a educação a distância ainda precisará deste profissional para pensar (na ótica do estudante) e traçar sua trilha para aprender competências.

Foram vistos os pontos convergentes entre os diferentes sujeitos pesquisados, relacionados à cultura e tecnologia. Entretanto, cumpre também destacar os pontos divergentes notados na pesquisa. No contexto pesquisado, apesar de a Educação Superior se “alimentar” dos fatores ou situações provenientes do mundo do trabalho, o mercado de trabalho, não reconhece que a universidade está desenvolvendo competências, mas trabalhando teorias. Tal fato pode reforçar a necessidade de readequação curricular, integrando os saberes, já que estes não se apresentam de forma isolada e compartimentalizada nas situações que os sujeitos enfrentam, mas sim de forma inter-relacionada, complexa e dinâmica.

Outrossim, essa percepção de que a universidade trabalha apenas teoria também pode ser atribuída a outro fator: a uma crença enraizada dos sujeitos de que a academia trabalha somente aspectos teóricos, uma vez que o seu percurso formativo foi baseado em aprendizagens mais atreladas a uma forma de ensino mais tradicional, ancorado no paradigma transmissivo de saberes. Tal aspecto parece ter sido notado pelo Ministério da Educação, uma vez que incluiu indicadores no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, os quais preveem que a estrutura curricular dos cursos de graduação considere a articulação da teoria com a prática (INEP, 2015).

Em mais um ponto importante abordado no trabalho por alguns sujeitos pesquisados, relaciona-se ao estágio, enquanto possibilidade de inserção profissional na faculdade. Apesar de se mostrar uma oportunidade para a interlocução entre as realidades acadêmica e profissional, deve-se questionar se existem vagas para todos os estudantes que dele precisam, o que pode ser fruto para futuras pesquisas relacionadas na Educação Superior.

As competências são parte indissolúvel dentro do sistema capitalista e precisam ser criticadas, abraçadas e mais bem desenvolvidas, para que o melhor delas sobrevenha para a melhoria das condições de vida, sejam elas do trabalhador, da organização, do país ou do planeta, sendo preferível que todos ganhem. As competências humanas são o futuro, em conjunto com a tecnologia, rumo a este futuro incerto, que pode ser mudado.

Este trabalho limitou-se ao contexto de um curso tecnológico com o qual o pesquisador possui proximidade, vinculado à área de Comércio Exterior. Ele abre possibilidades, no entanto, para analisar outros cursos tecnológicos de gestão. Sugere-se a futuros pesquisadores a utilização de pesquisas quanti e qualitativas com olhares a partir de múltiplos atores, especialmente como uma forma de valorar as competências necessárias para a atuação em determinados segmentos.

Trata-se de uma atraente possibilidade, a qual este pesquisador se dispõe para a continuidade de sua pesquisa em âmbito de Pós-Doutorado. Uma pesquisa, nesse sentido,

certamente poderá contribuir de forma ainda mais palpável para que as novas gerações estejam mais preparadas para trilhar o caminho em busca da Esfera da competência e os seus desafios.

Espera-se, por fim, ter avançado na discussão das competências na Educação Superior, ciente de que, como a Esfera, vista no Capítulo 6, os contextos, os sujeitos e a vida também mudam e, mesmo sem saber para onde essas trilhas e trilhos nos levam, a jornada deve ser aproveitada em sua plenitude, em cada momento.

REFERÊNCIAS

- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). **Informe Empleadores: Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto Reflex.** Madri, Espanha: 2008. Disponível em: <http://www.aneca.es>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- A ORIGEM (*The Inception*). Direção: Christopher Nolan. Produção: Christopher Nolan. Estados Unidos: Warner Bros, 2010. *On-line* (148 min), son., color.
- ARBIX, Glauco *et al.* O Brasil e a nova onda de manufatura avançada: o que aprender com Alemanha, China e Estados Unidos. **Novos estud. Cebrap**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 29-49, nov. 2017. DOI 10.25091 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002017000300029&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 jul. 2019.
- AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva.** 1 ed. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.
- BARBACELI, Juliana Trindade. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BECKER, Fernando. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. **Schème: revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas**, Marília, v. 9, n. esp., 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7140/4587>. Acesso em: 7 jul. 2019.
- BEHAR, Patrícia Alejandra *et al.* Educação a distância e competências: uma articulação necessária. *In: BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). Competências em Educação a Distância.* Porto Alegre: Penso, 2013a, p. 42-55.
- BEHAR, Patrícia Alejandra *et al.* Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. *In: BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). Competências em educação a Distância.* Porto Alegre: Penso, 2013b, p. 56-80.
- BENNETT, Nathan; LEMOINE, G. James. What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. **Business Horizons**, v. 57, n. 3, p. 311-317, 2014.
- BERTE, Roberto Sarquis. **Educação por competências na formação profissional: um desafio para cursos superiores de tecnologia no Senac-RS.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BLOOM, Benjamin Samuel *et al.* **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972. 2 v.

BÓS, Ângelo José Gonçalves. **EpiInfo sem mistérios**: um manual prático. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A precariedade está hoje por toda a parte. *In*: **Contrafogos**: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Mapeamento de competências**. São Paulo: Atlas, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 436/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores em Tecnologia**. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 04 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: Evidências da Edição. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 set. 2018.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento – II**: da Enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BUZAN, Tony. *In*: BUZAN, Tony; BUZAN, Barry. **The Mind Map Book**: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential. Londres: BBC Books, 1993.

CÁRDENAS, Luis Enrique Rojas. **Competencias genéricas en ingeniería orientadas desde la tercera misión de la universidad**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santo Tomás, Colômbia, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura). 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CAVUSGIL, S. Tamer; KNIGHT, Gary; RIESENBERGER, John. **Negócios Internacionais, estratégia, gestão e novas realidades**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-17, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

CIRO, Rubén Darío Henao. **La razonabilidad en una didáctica de la lógica abductiva: una estrategia para la formación de maestros**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Antioquia, Colômbia, 2017.

COMAZZETTO, Letícia Reghelin. A geração Y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 145-157, 2016. DOI:10.1590/1982-3703001352014 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000100145&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2019.

CORNISH, Linley. O desafio de desenvolver profissionais reflexivos. *In*: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa; FELICETTI, Vera Lucia. **Educação Superior e Aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 51-64.

CORREDOR, Emma Beatriz Montero. **Gestión universitaria en la educación superior a distancia: heterogeneidad de modelos para aplicar al caso colombiano**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santo Tomás, Colômbia, 2017a.

CORREDOR, Luisa Fernanda Cadena. **Desde la gestión educativa y el proceso de articulación: un modelo de emprendimiento social para la Educación Media Técnica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Santo Tomás, Colômbia, 2017b.

COSTA, Jonatas Maia da; KIPNIS, Bernardo. O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns epistemólogos modernos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/download/6563/2702>. Acesso em: 8 mar. 2019.

COSTA, Márcia Roseli da. **O que acontece depois da formatura?** A formação profissional na educação superior. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

CURRENT, Neil; CURRENT, Becka; HARTLEY, Peter. Defining and Supporting the New Digital Students. *In*: HARTLEY, Peter *et al.* **Universities into the 21st century**. Learning Development in Higher Education. Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2011, p. 212-224.

DE LA FARE, Mónica; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014. DOI: DOI:10.5212/PraxEduc.v.9i1.0012. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6390/3915>. Acesso em: 6 out. 2020.

DEMO, Pedro. **Habilidades e Competências no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

DIAS, Gisele B. *et al.* Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. *In*: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (org.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13. ed. Portugal: Editorial Presença, 2007.

FELICETTI, Vera Lucia. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação Superior**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, Vera Lucia *et al.* Um novo emergente na Educação Superior: estratégias de permanência. **Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 2, n. 2, p. 83-102, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v2i2.4103>. ISSN 2527-0141. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/4103>. Acesso em: 3 out. 2019.

FERNANDES, Maria Onilma Moura. **Competências em tecnologias digitais na Educação Superior no Brasil e em Portugal**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2016.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability**. Glenview [Estados Unidos]: Scott, Foresman, c1980. xxiii, 436. ISBN 0673246000.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **We need a global reskilling revolution – here's why**. 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/01/reskilling-revolution-jobs-future-skills/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GAUTHIER, Clermont; *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GIL, Marta Elena González. **El seminario de práctica pedagógica – un espacio para la formación ciudadana en la universidad**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Antioquia, Colômbia, 2017.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIMARÃES, Jairo de Carvalho. **A relação teoria-prática no currículo dos Cursos de Administração da UFPI à luz da lógica do mercado**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Presencial e a Distância**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 4 set. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 4 set. 2018.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KWASNICKA, Eunice Lacava. **Introdução à administração**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

LECHUGO, Carla Pineda. **A educação tecnológica: sua história, seus professores e a percepção dos alunos sobre as práticas pedagógicas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

LUCKESI, Cipriano. Taxonomia dos objetivos educacionais: sessenta anos depois. **Educatrrix**, São Paulo, n. 1, p. 39-45, 2015. Disponível em: http://www.issuu.com/ed_moderna/docs/educatrix_ed_01/38?mode=window. Acesso em: 10 abr. 2017.

MACEDO, Lino de. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC; Inep, 2005, p. 29-36. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM++Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>. Acesso em: 3 jul. 2018.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 133-173.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. Fundamentos de **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MATTAR, Fauze Najib *et al.* Redação de documentos acadêmicos – conteúdo e forma. **Caderno de Pesquisas em Administração**, PPGA, Departamento de Administração FEA-USP, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 31-66, 1996.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE. **Preparing Brazil for the future of work: jobs, technology, and skills**. 2018. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Featured%20Insights/Future%20of%20Organizations/Preparing%20Brazil%20for%20the%20future%20of%20work%20Jobs%20technology%20and%20skills/MGI-Future-of-Work-Brazil-Briefing-note.ashx>. Acesso em: 27 maio 2020.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

MEJÍA, Gloria Eugenia Giraldo. **Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Antioquia, Colômbia, 2012.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 233-264.

MERTENS, Donna M. **Research and Evaluation in Education and Psychology**. 4. ed. Califórnia, Estados Unidos: Sage, 2015.

MINERVINI, Nicola. **O exportador**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2012.

MONTAÑA, Alba Luz Palencia. **Patrón de aprendizaje emergente en el marco de la educación superior para Colombia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Santo Tomás, Colômbia, 2018.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOSER, Alvino. Educação para a Indústria 4.0 e Transformação Digital. *In*: AFONSO, Germano Bruno; OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de; DONATO, Sueli Pereira. (org.). **Educação e tecnologias**: perspectivas teóricas e práticas da educação contemporânea. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019, p. 292-310.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MOREIRA, Marco A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? **Revista Currículum**, La Laguna, Espanha, n. 25, p. 29-56, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>. Acesso em: 1º ago. 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

ONTÁRIO. **Ontario Public Service**. 21st Century Competencies Foundation Document for Discussion. Canadá, 2016. Disponível em: http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

OREIRO, José Luis; FEIJÓ, Carmem A. Desindustrialização: conceituação, causas, efeitos e o caso brasileiro. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-232, 2010. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572010000200003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA FILHO, Kepler de Souza; SARAIVA, Maria de Fátima Oliveira. **Astronomia e astrofísica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2004.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) - **OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note**. 2019. Disponível em:

http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformativ-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

OROZCO, Guillermo Londoño. **Sentido de la docencia universitaria desde su configuración histórico-subjetiva**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de La Salle, Colômbia, 2016.

PACHECO, Mariana do Carmo. O que é tese? **Brasil Escola**. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-tese.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro *et al.* Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de Graduação em Administração sobre o assédio moral. **Rev. Adm.**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 516-529, 2013. DOI <http://dx.doi.org/10.5700/rausp1103> Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-21072013000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 de out. 2019.

PARALAXE. *In: Houaiss*: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p. 2.128-2.129.

PARRA, Néstor E. Castro. **Currículo y responsabilidad social en la formación de ingenieros civiles en las escuelas militares de Colombia** - generación de capital social educativo (2006-2012). 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Santo Tomás, Colômbia, 2014.

PEREIRA, Marcelo A. de C. **A aprendizagem de competências evidenciadas pelos alunos do curso de Tecnologia em Comércio Exterior**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, RS, 2014.

PEREIRA, Marcelo. A. de C.; FELICETTI, Vera Lucia. Competências requeridas no Comércio Exterior: um estudo sob a ótica de estudantes. **Revista Competência**, v. 10, n. 1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24936/2177-4986.v10n1.2017.425>. Disponível em: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/425>. Acesso em: 24 out. 2017.

PEREIRA, Marcelo. A. de C.; FELICETTI, Vera Lucia. Professor e aprendizagem: perspectivas discentes. *In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa; FELICETTI, Vera Lucia. Educação Superior e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 151-167.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. *In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Phillipe; *et al.* **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. A psicogênese dos conhecimentos. *In*: PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007, p. 7-54.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Educação Superior e políticas inter-regionais**: um estudo sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina nas universidades brasileiras. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

QUEIROZ, Cláudio. **As competências das pessoas**. São Paulo: DVS Editora, 2008.

QUINTANILHA, Luiz Fernando. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 249-263, 2017. DOI 10.1590/0104-4060.50027. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300249&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2019.

RASCO, Félix Ângulo. O desejo de separação: as competências nas universidades. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed Editora, 2011, p. 198-232.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 13-63.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SANTOS, Pricila Kolhs dos; MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização e educação para a cidadania global. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-17, 2019. DOI <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653913>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653913>. Acesso em: 15 set. 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Data Sebrae**: Qual é a participação dos setores da economia do PIB? Disponível em: <https://datasebrae.com.br/pib/#maiores>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2014.1.14919>. Disponível

em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14919>. Acesso em: 1º ago. 2016.

SILVA, Louise de Quadros da. **Novas metodologias na gestão acadêmica universitária: um estudo de caso na Unilasalle Canoas**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: http://biblioteca.unilasalle.eu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2019/lqsilva.pdf. Acesso em: 6 maio 2020.

SOUZA, Renaldo Vieira de. **Olhares sobre as competências do administrador: um estudo de caso na Universidade La Salle**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

TORRES, Mónica Moreno. **Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Antioquia, Colômbia, 2012.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: Unesco, 2015. ISBN: 978-85-7652-200-3.

VERGNAUD, Gérard. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Grenoble, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, Michael *et al.* (org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 103-121.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

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

ZOMPERO, Andréia de Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. As atividades de investigação no Ensino de Ciências na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa. **Rev. Electrón. Investig. Educ. Cienc.**, Tandil, Argentina, v. 5, n. 2, p. 12-19, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 ago. 2018.

ZULUAGA, Adriana María Soto. **La co-construcción de conocimiento en un aula de química en educación superior: el papel de la dupla devolución-regulación**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidad de Antioquia, Colômbia, 2016.

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa, intitulada **COMPETÊNCIAS EM PARALAXE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MÚLTIPLOS ATORES EM UM CURSO TECNOLÓGICO**, tem por objetivo reconhecer como ocorre o processo de ensino e o de aprendizagem de competências no contexto da Educação Superior. Este estudo envolve egressos, gestores acadêmicos, professores e profissionais do mercado de trabalho. A análise ocorrerá por meio da técnica de análise textual discursiva sobre as falas transcritas do grupo focal/entrevista, as quais serão gravadas e filmadas para análise posterior. Este estudo observa todas as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos. A sua participação é totalmente voluntária.

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a professora doutora Vera Lucia Felicetti e Marcelo Almeida de Camargo Pereira, doutorando do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle (fone 3476-8677), que garantem o anonimato dos dados colhidos, que serão utilizados apenas nesta pesquisa.

Eu, _____,

() egresso, () gestor acadêmico, () professor ou () profissional da área de comércio exterior, concordo em participar como voluntário do estudo supradescrito, participando do grupo focal/entrevista, e declaro que estou ciente de suas principais características e objetivos.

Data: ____/____/____

Prof. Dra. Vera Lucia Felicetti

Marcelo Almeida de Camargo Pereira

Participante