



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



MARCELO ALMEIDA DE CAMARGO PEREIRA

**A APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS EVIDENCIADAS PELOS ALUNOS
DO CURSO DE TECNOLOGIA EM COMÉRCIO EXTERIOR**

CANOAS

2014

MARCELO ALMEIDA DE CAMARGO PEREIRA

**A APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS EVIDENCIADAS PELOS ALUNOS
DO CURSO DE TECNOLOGIA EM COMÉRCIO EXTERIOR**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Professora Dra. Vera Lucia Felicetti

CANOAS

2014

MARCELO ALMEIDA DE CAMARGO PEREIRA

**A APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS EVIDENCIADAS PELOS ALUNOS
DO CURSO DE TECNOLOGIA EM COMÉRCIO EXTERIOR**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 24 de Junho de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Vera Lucia Felicetti
UNILASALLE

Prof.^a Dra. Adriana Rivoire Menelli de Oliveira
Faculdade de Tecnologia SENAI de Porto Alegre

Prof. Dr. Evaldo Luís Pauly
UNILASALLE

Prof. Dra. Tamára Cecilia Karawejczyk
UNILASALLE

Dedico este trabalho a todos aqueles que, apesar dos obstáculos que a vida coloca, seguem
adiante, com coragem para (se) mudar.

AGRADECIMENTOS

Posso dizer que mais difícil que fazer as leituras, coletar e analisar dados, sintetizar ideias, repensar o existente e dar espaço ao novo, é não se esquecer de ninguém na hora de agradecer.

Quero agradecer a Deus primeiramente por me ajudar a encontrar minhas forças e o propósito firme de realizar este sonho. Aos meus pais, por sempre me incentivarem a estudar. À minha mãe, que carregou muitas sacolas de roupas para vender e assim me ajudar a pagar as mensalidades da graduação; ao meu pai, que me deu ferramentas para a qualificação, como o segundo idioma e a especialização.

Agradeço ao Rafael que acompanhou, ajudou e aprendeu a importância desta jornada na minha vida. Agradeço à Fátima Weber Rosas, querida aluna, amiga, irmã de coração, eterna “pupilha”, que indiretamente me motivou a seguir meu sonho.

Meus agradecimentos à Renata Roberts e Maura Fernandes pela grande participação neste trabalho e também na minha vida como docente. Meu muito obrigado para Ana Paula Gemelli, por seu apoio importante e estratégico. Agradeço também à instituição onde foi conduzida a pesquisa, por abrir suas portas para contribuir com o saber acadêmico e aos alunos participantes da pesquisa.

Não posso deixar de fazer meus agradecimentos especiais ao Unilasalle, por promover um ambiente tão especial para a realização dos meus estudos, aos professores que me acompanharam nessa caminhada e à coordenação do mestrado por confiar na minha proposta e pela oportunidade de ingresso no programa. Por fim, meu especial agradecimento à minha orientadora Prof. Dra. Vera Lucia Felicetti que, com carinho, exigência, objetividade e tranquilidade, me conduziu com naturalidade por esta jornada desafiadora.

“É perigoso sair porta afora [...]. Você pisa na Estrada, e, se não controlar seus pés, não há como saber até onde você pode ser levado.”

(TOLKIEN, 2000, p. 76)

RESUMO

A dissertação em cena, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), teve por objetivo geral analisar como um grupo de alunos do curso de Comércio Exterior da graduação tecnológica evidencia a aprendizagem de competências necessárias para sua formação profissional. Como revisão de literatura, foi realizado um estudo sobre as competências e habilidades, tendo como base Perrenoud (1999, 2000) e Zabala e Arnau (2010), os quais versam sobre os diferentes tipos de conhecimentos mobilizados nas competências, assim como os saberes docentes envolvidos nas competências, estes baseados em Tardif (2004). Da mesma forma, foram vistos os conceitos de competências e habilidades sob a ótica da Administração, baseados em Mussak (2003), Rocha Neto (2003), Fleury e Fleury (2004) e Zarifian (2003), onde foram apontadas as semelhanças e diferenças entre a concepção epistemológica de competência nas óticas da Educação e da Administração. Também foi realizado um estudo exploratório sobre a graduação tecnológica no Brasil, sobre o contexto do comércio exterior brasileiro e das competências esperadas do profissional de comércio exterior. A metodologia utilizada teve enfoque qualitativo, sendo os dados coletados via dinâmica de grupos focais. Para a análise dos dados foi empregada a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes (2003), a qual, através de um processo de desconstrução e categorizações, possibilitou a elaboração de um metatexto expressando ideias emergentes. Os resultados apresentados demonstram que a aprendizagem de competências é vista como um processo de múltiplas interações e relações dos alunos com os demais atores envolvidos no processo educativo, onde o desejo de obter uma formação para inserção no mercado de trabalho depende amplamente da atitude do indivíduo em comprometer-se com o seu aprendizado de forma ativa.

Palavras-chave: Aprendizagem. Competências. Atitude. Comprometer-se. Comércio Exterior. Graduação Tecnológica.

ABSTRACT

This dissertation, inserted in the research line of Teacher Training, Theories and Educational Practice in the Post-Majoring Program of Master in Education at Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), aimed to analyze how a group of undergraduate students of the technology course of International Business comprehend the learning of competencies for their professional training. As review of literature, a study about competencies and abilities was made, based both on Perrenoud (1999, 2000) and Zabala and Arnau (2010), that explain about the different knowledge mobilized on the competencies, as well as the teaching knowledge involved on them, the latter based on Tardif (2004). The concepts of competencies and abilities were also studied under the Business point of view, based on Rocha Neto (2003), Fleury e Fleury (2004) and Zarifian (2003), where the similarities and differences of the epistemological concepts among the Education and Business views were pointed. An exploratory study was also made about the technology graduation in Brazil, the context of Brazilian international trade and the expected competencies of the international business professional. The methodology used was qualitative and the data were collected by focus groups. For the analysis of data, the Discursive Text Analysis technique, based on Moraes (2003) was used, where a metatext, result of a process of deconstruction and categorization was elaborated. The results presented demonstrate that learning competencies is seen as a process with multiple interactions and relations with the other participants in the educational process, where the will of obtaining a degree for insertion in the labor market widely depends on one's attitudes to their commitment on an active learning.

Keywords: Learning. Competencies. Attitude. Commitment. International Business. Technology Graduation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Administração
ANT	Associação Nacional dos Tecnólogos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
COMEX	Comércio Exterior
CST	Curso Superior de Tecnologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MDIC	Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NCM	Nomenclatura Comum do Mercosul
PIB	Produto Interno Bruto
PNB	Produto Nacional Bruto
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RS	Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ordem das falas dos participantes e pontos importantes apontados pelos alunos do grupo focal.....	61
Figura 2 – Por que você escolheu a graduação tecnológica?	73
Figura 3 – Você acha que hoje há mais conhecimento sobre a graduação tecnológica ou ainda há confusão com curso técnico?	75
Figura 4 – O que você entende por competência e por habilidade? Quais as diferenças entre uma e outra?.....	80
Figura 5 – Quais as competências que você já aprendeu na faculdade?	84
Figura 6 – Como você imagina que o profissional de Comércio Exterior desenvolve suas competências?.....	87
Figura 7 – Que tipo de aula ministrada pelo professor faz você sentir que aprendeu competências ou habilidades? Você se lembra de alguma aula em especial?.....	90
Figura 8 – Com qual tipo de professor você acha que consegue aprender as competências que você identificou?.....	91
Figura 9 – De que tipo de aula você mais gosta?	94
Figura 10 - Qual é o seu papel na aprendizagem de competências?	98
Figura 11 – A Estrada.....	107
Figura 12 – Estrada ou Escada?.....	108
Figura 13 – Qual caminho escolher?	108
Figura 14 – Faço meu caminho.	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais Características do trabalhador do século XXI.....	32
Quadro 2 – Competências do Profissional	34
Quadro 3 – Competências necessárias ao bacharel em Administração de Empresas e perfil do egresso de um curso de Tecnologia em Gestão.....	42
Quadro 4 – Características básicas dos cursos de Bacharelado em Administração e de Tecnologia em Gestão	43
Quadro 5 – Perfil do gerente de Comex	50
Quadro 6 – Questões-chave utilizadas no grupo focal	57
Quadro 7 – Termos apontados pelos alunos no grupo focal agrupados em categorias.....	65
Quadro 8 – Competências e Habilidades desenvolvidas nas disciplinas específicas do curso de Comércio Exterior.....	70
Quadro 9 – Compreensão sobre Competência e Habilidade de acordo com os participantes	76
Quadro 10 – Termos apontados pelos participantes nos grupos focais agrupados em categorias.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do Número de Matrículas por Grau Acadêmico – Brasil – 2001-2010	37
Tabela 2 – Principais Produtos Exportados pelo Brasil em 2012.....	46
Tabela 3 – Tabulação dos Dados Sociodemográficos dos Participantes.....	54
Tabela 4 – Principais termos utilizados no grupo focal.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) na Graduação Tecnológica – 2001 – 2011	38
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa.....	17
1.2 Problema de Pesquisa.....	22
1.3 Objetivo geral e objetivos específicos	23
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 O ensino por Competências	24
2.2 As Competências sob a ótica da Administração	30
2.3 A Graduação Tecnológica.....	34
2.4 Fragilidades e Comparações sobre a Graduação Tecnológica	40
2.5 O Contexto do Comércio Exterior Brasileiro.....	44
2.6 O profissional de Comércio Exterior.....	47
3. METODOLOGIA.....	53
3.1 Caracterização da pesquisa	53
3.2 Procedimentos de Coleta de Dados.....	53
3.3 Amostra Pesquisada	54
3.3.1 Sujeitos Participantes	54
3.4 Roteiro e Desafios da Pesquisa.....	55
3.4.1 Roteiro – Questões-chave para o percurso	56
3.4.2 Roteiro – Os desafios e percalços no percurso	57
3.4.3 Roteiro – Análise dos dados	58
3.5 Validação Técnica do Instrumento de Pesquisa	59
3.5.1 Percurso na validação da técnica, rumo ao novo emergente	60
3.5.2 A leitura flutuante e a categorização inicial	62
3.5.3 A categorização e a captação do novo emergente	64
3.6 A IES pesquisada	67
3.7 O Curso de Comércio Exterior na instituição em foco.	68
4. ANÁLISE DOS DADOS E O NOVO EMERGENTE	72
4.1 Desconstrução e unitarização - O estabelecimento de relações ou categorização..	72
.....	72

4.1.1 Graduação Tecnológica.....	72
4.1.2 Aprendizagem de Competências.....	76
4.1.3 O professor.....	88
4.1.4 O Aluno.....	94
4.2 Categorias emergentes: esforços, vontades em prol de uma meta.....	99
4.2.1 Categoria emergente final: Crescimento.....	101
4.3.1 Prelúdio.....	103
4.3.1.1 O Percurso na Aprendizagem de Competências.....	104
4.3.1.2 A Estrada.....	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE 1.....	121
APÊNDICE 2.....	122
APÊNDICE 3.....	123
APÊNDICE 4.....	124
ANEXO I.....	130

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), o ensino tecnológico começou a obter destaque. Em razão de suas características de tempo de duração de curso, foco e especialização voltados ao mundo do trabalho, ele tem sido uma forma de incrementar e democratizar o acesso ao ensino superior no país.

Devido ao fato de não ser de iniciação científica, esta modalidade se diferenciou dos bacharelados tradicionais, sendo ainda fonte de dúvidas e questionamentos quanto à sua validade acadêmica, devido ao fato de ter menor tempo para integralização curricular, não obrigatoriedade de trabalho de conclusão e gerar dúvidas quanto à real formação humanística de seus egressos.

Por ser uma modalidade relativamente nova em termos de abertura de cursos e vagas, com a maior aceitação no meio acadêmico a partir de meados da década de 90, segundo a Associação Nacional dos Tecnólogos – ANT (2010), o estudo dentro dessa modalidade de graduação torna-se de utilidade para melhor compreensão desse tipo de formação, cujo foco é a formação para o mundo do trabalho. A graduação tecnológica também se coloca de importância para suprir a carência de mão-de-obra qualificada que a indústria brasileira tem sofrido.

Com uma proposta diferenciada, os cursos de tecnologia têm sido norteados pelos modelos didáticos de ensino de competências e habilidades, assim como na orientação por projetos, que são novos paradigmas em educação e uma fonte desafiadora para ponto de partida desta dissertação, que está dividida em 5 capítulos: Introdução, subdividida em Justificativa, Problema de Pesquisa e Objetivos, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise de dados e o Novo Emergente e Considerações Finais.

Na Revisão de Literatura – capítulo 2, primeiramente será abordado o ensino de competências. Pode-se afirmar tratar-se de uma forma diferenciada de ensino e aprendizagem, uma vez que o foco não é a simples assimilação de conteúdos ou saberes, mas sim da forma como aplicá-los. Esta forma de ensino representa um caminho para superar a dicotomia teoria *versus* prática e engloba elementos cognitivos, psíquicos e emocionais do indivíduo, em uma relação complexa e intrínseca entre saberes, atitudes, reflexões e outros recursos.

Nessa direção, este capítulo trará conceitos de competência, habilidades e atitudes, tanto na ótica da área de Educação, quanto da Administração, em busca de

pontos de convergência e de diferenciações. Também serão abordados os tipos de saberes envolvidos no processo de aprendizagem, assim como a contextualização da graduação tecnológica no Brasil.

Essa contextualização, por sua vez, se faz necessária para melhor conhecer o universo acadêmico dos sujeitos e objetos desta pesquisa: os alunos do Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior. Também serão vistos: o histórico de crescimento desta forma de graduação, o debate em torno de suas fragilidades, semelhanças e diferenças em comparação com um bacharelado tradicional semelhante.

Ao final do capítulo 2 será apresentado um breve histórico do contexto do comércio exterior brasileiro, de forma a melhor compreender as necessidades desse mercado, com os desafios que os profissionais que ingressam na área enfrentarão. Através da contextualização do cenário do comércio exterior no Brasil, será possível conjecturar e visualizar as competências e habilidades importantes que os alunos da área devem se apropriar. Por fim, na revisão de literatura, serão apresentadas as competências profissionais esperadas do profissional de comércio exterior, baseado em um perfil gerencial da área de exportação.

No capítulo da Metodologia serão demonstrados: a caracterização da pesquisa, os procedimentos que nortearam a coleta de dados, a apresentação da amostra pesquisada com seus participantes, assim como o roteiro e os desafios da pesquisa. Nesta parte será apresentado um experimento de validação da técnica, de forma a validar e melhor adaptar, minimizar e evitar os eventuais percalços para a coleta de dados. Ao final deste capítulo será feita uma breve contextualização da IES pesquisada e do seu curso de comércio exterior, de forma a melhor conhecer o ambiente acadêmico de seus alunos.

No capítulo 4, cerne para as múltiplas compreensões deste trabalho, será realizada inicialmente a desconstrução do material resultante da coleta de dados. Esta desconstrução, seguindo os preceitos metodológicos do capítulo 3, será baseada principalmente na revisão de literatura realizada, assim como de outros autores necessários para este processo. Após a fase de desconstrução do *corpus*, será dado início ao estabelecimento de categorizações emergentes, de forma a demonstrar as novas compreensões que emergiram do processo inicial.

Ao final do capítulo 4, será apresentado um prelúdio, para orientar o leitor ao novo emergente da pesquisa, que é o resultado final da impregnação do pesquisador rumo a uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem de competências.

As considerações finais serão realizadas no capítulo 5, onde serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa de forma sintetizada, as limitações deste trabalho e as possibilidades de conduzir um estudo futuro em um contexto mais amplo e complexo, propiciadas pelos diversos ambientes, caminhos e atores participantes no processo de ensino e aprendizagem de competências. Na sequência serão apresentadas as referências utilizadas, os anexos e apêndice desta dissertação.

1.1 Justificativa

Perrenoud (2000) aponta como uma das competências a ser desenvolvida pelo educador, e também nos alunos, a capacidade reflexiva, de forma que o indivíduo reflita sua *práxis* e assim possa recriá-la e desenvolvê-la. Adotando esta concepção epistemológica, a justificativa no item 1.1 será feita através da primeira pessoa, de forma a melhor expressar os intuítos deste pesquisador.

O trabalho no ensino superior tecnológico, com foco na construção de competências, me motivou e inquietou no sentido de estudar e melhor compreender o ensino em si e o que seria esta força chamada “competência”.

Comecei inicialmente com uma questão pessoal, que remetia ao meu início da vida escolar. Até minha quarta série, sempre fui um aluno exemplar, assim considerado no imaginário do professorado (inclusive de mim como professor), porém meu primeiro resultado negativo ocorreu na disciplina de Matemática, e este fato foi um divisor de águas no meu aprendizado.

Por muito tempo, até uma parte da entrada na faculdade, senti a dificuldade de não ter compreendido a matemática em toda minha trajetória escolar, de não tê-la assimilado, de ter criado um grande medo interior em relação a ela. Lembro claramente dos exercícios com as inúmeras fórmulas para resolver e do meu questionamento: “Para que serve tudo isso?”, “Onde irei aplicar?” “Por que eu aprendo idiomas com tamanha facilidade e começo a suar frio com uma simples equação?”.

Hoje noto que vivo em outro tempo. Questiono-me se não tivesse sido ensinado exclusivamente com conteúdo teórico puro, com todas as suas (ainda assustadoras) fórmulas, equações, teoremas, etc., mas sim preparado a abraçar a matemática de forma a compreendê-la, utilizá-la a meu favor para entender o mundo em situações contextualizadas, se não teria sido diferente. Nesse sentido, Felicetti (2007) aponta que

o sentimento de *Matofobia* “pode ser um fator para o fracasso escolar e pode acompanhar o aluno por toda sua vida”. (2007, p. 14)

Por muito tempo me senti frustrado pelo que considerei uma limitação e pude me desprender deste fato somente quando ingressei na vida profissional e também como docente no ensino superior onde, com base nos conhecimentos profissionais construídos em minha área de atuação, o Comércio Exterior, pude compreender a forma com a qual aprendia e ter a segurança de que posso aprender, posso saber e fazer, inclusive matemática.

Sendo a área de minha formação a Administração com habilitação em Comércio Exterior, constituída de saberes extremamente procedimentais, cuja definição será abordada no referencial teórico desta dissertação, sinto que contribuo ativamente para o ensino de competências em meus alunos, trazendo a teoria juntamente com a prática, para que o aluno possa fazer em sua rede de significação a mobilização dos saberes para solução de problemas e compreensão do mundo ao seu redor.

Para justificar a dissertação em termos acadêmicos, foi realizada uma pesquisa exploratória sobre o que tem sido estudado em relação ao problema de pesquisa que será apresentado no tópico 1.2. Esta pesquisa foi realizada junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹. Utilizando o descritivo “Comércio Exterior” na pesquisa avançada por assuntos e delimitando a pesquisa no país Brasil, dissertações e período temporal de 2005 a 2012, foram encontradas 15 dissertações. O período escolhido se deu em razão do aumento das matrículas na graduação tecnológica, conforme será apresentado na tabela 1 do item 2.3.

Foram lidos os resumos desse universo de dissertações apresentadas e verificou-se que dentre os diversos aspectos pesquisados sobre a temática, tais como: câmbio, logística, balança comercial, infraestrutura de Comércio Exterior e relações comerciais internacionais, apenas dois apresentavam objeto de pesquisa de caráter humanista, ou seja, desvinculados dos temas de caráter técnico da área. Esses foram lidos na íntegra, sendo um relacionado às características das fontes de informação buscadas pelos despachantes aduaneiros para o exercício profissional (JOAQUIM, 2008) e outro voltado à graduação tecnológica, com foco no curso de Comércio Exterior em uma instituição privada, também tratando sobre o desenvolvimento de competências

¹ Através do *website* <http://bdt.d.ibict.br/>. Este *site* foi utilizado em substituição ao banco de teses e dissertações da plataforma CAPES, que estava indisponível em manutenção, de meados de Agosto até o final de Setembro de 2013.

necessárias aos egressos desse curso de tecnologia, frente às demandas do mercado de trabalho (GALVÃO, 2009). Ambas as dissertações pertenciam ao programa de Mestrado em Administração.

Galvão (2009) investiga o curso de tecnologia em Comércio Exterior em uma instituição privada na cidade de São Paulo – SP. A autora contextualiza o cenário da graduação tecnológica e busca saber como o curso se tem desenvolvido desde sua criação, assim como a graduação tecnológica interage com o mercado de trabalho. A autora também propõe como objetivo específico refletir sobre a produção de conhecimento e a interação do curso pesquisado com o mercado de trabalho. Sua pesquisa foi de abordagem qualitativa e correspondeu a um estudo de caso. Foram aplicados questionários a 55 alunos dessa instituição, selecionados com base em amostragem proposital. Seus achados apontam que 51% dos alunos consideram o curso regular, sendo os principais pontos fracos a exigência de ordem e disciplina, instalações e equipamentos, relação entre teoria e prática e o atendimento ao aluno. Como ponto forte foi apontada a grade curricular do curso.

Joaquim (2008) pesquisou sobre a busca de fontes de informação para o exercício de suas atribuições profissionais, de uma classe ligada ao comércio exterior: os despachantes aduaneiros. Ele realizou sua pesquisa com base na legislação que regulamenta a profissão de despachante aduaneiro no Brasil. O autor apontou como seus objetivos específicos a sistematização das reflexões e iniciativas sobre a categorização das fontes e a caracterização do ambiente informacional do despachante aduaneiro. Sua pesquisa foi exploratória e descritiva, com levantamento bibliográfico e documental para conhecer melhor a categoria profissional pesquisada. Para sua pesquisa de campo foram utilizados questionários estruturados de autopreenchimento, dividido em questões sobre o perfil, o ambiente de trabalho e as fontes de informação utilizadas por esses profissionais. Entre seus achados, os mais significativos foram que as fontes de informação públicas são as mais confiáveis, na opinião dos entrevistados, assim como a busca de informações ocorre para melhor conhecimento do assunto.

Reconhecidas algumas pesquisas acadêmicas em nível de mestrado sobre o tema, cumpre verificar o que tem sido apresentado nas revistas acadêmicas. Para tanto, foi selecionada a revista da Associação Nacional dos Cursos de Administração – ANGRAD², onde foram lidos os títulos dos artigos apresentados dos volumes 10 ao 14,

² Disponível em: <<http://old.angrad.org.br/revista/artigos/>>

de forma a conhecer o que foi estudado e apresentado nos últimos cinco anos. Foram selecionados os artigos que apresentaram os termos: “competência”, “tecnologia”, “tecnológicos” e “profissional”. Dentro do universo pesquisado, foram localizados 06 artigos, cujos resumos foram lidos e alguns artigos selecionados para a complementação da revisão de literatura da presente dissertação.

Nassif, Amaral e Prando (2012) pesquisaram em uma universidade brasileira sobre a geração de competências empreendedoras em seus alunos. De caráter qualitativo, os pesquisadores fizeram uso de grupos focais e entrevistas em profundidade, com roteiros semiestruturados. Em seus achados, os autores verificaram que as competências são geradas por técnicas de ensino diversificadas, com ênfase ao aspecto emocional, que propicia ao aluno a conexão entre a formação acadêmica e o mundo.

Lombardi et al (2011) buscaram conhecer a percepção dos alunos formandos em cinco instituições de ensino superior do curso de Administração, se os discentes têm conseguido desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). De abordagem quantitativa, a pesquisa foi do tipo exploratório-descritivo, sendo feito uso da estatística descritiva e fatorial exploratória para comparação dos dados. Os resultados da pesquisa apontaram que, na visão dos formandos, o desenvolvimento de competências é mais genérico que na proposta da DCN, resultando em quatro fatores: capacidade de gestão, habilidade relacional, conhecimento e orientação.

Souza, Carrieri e Pinheiro (2009), por sua vez, realizaram estudo bibliográfico na busca da compreensão sobre as mudanças ocorridas nas relações de trabalho nas últimas décadas, que ensejaram a substituição do conceito de qualificação profissional para o de competências. Os autores constataram que, no contexto brasileiro, os conceitos de qualificação e competências remetem a modelos de gestão distintos e que coexistem no Brasil.

A formação baseada em competências foi estudada por Nunes (2010). A autora realizou um estudo qualitativo-descritivo onde, com entrevistas semiestruturadas a coordenadores pedagógicos de duas Instituições de Ensino Superior – IES – verificou que a Pedagogia das Competências não estava presente nos cursos, mas sim apenas alguns elementos que não se articulavam globalmente no processo de ensino-aprendizagem.

Junior e Rodrigues (2012) analisaram sob o olhar dos egressos as competências da pós-graduação de um programa de mestrado em Administração, os quais já atuavam como docentes. Através de um estudo de caso, os autores utilizaram diversas fontes de dados, como o levantamento documental, as entrevistas eletrônicas, os grupos focais e entrevistas em profundidade. Para a análise dos dados foram utilizadas a análise temática de conteúdo e documental. Os resultados apontaram a formação de competências dos egressos em sete níveis: metacompetências e transcompetências, intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas, políticas e identitárias.

Por fim, Takahashi et al. (2010) discutem os Mestrados Profissionais em referência aos Mestrados Acadêmicos. De caráter bibliográfico, o estudo busca contribuir com a compreensão desta modalidade de ensino, para o debate na comunidade acadêmica. Dentre as principais diferenças entre o mestrado acadêmico e profissional, evidenciam-se os perfis discente e docente, o trabalho de conclusão de curso, as formas de avaliação, o destino do egresso e as formas de financiamento desses cursos.

Os artigos apresentados na Revista da Angrad referem pesquisas sobre competências sob diversas óticas, dos egressos, dos discentes e dos coordenadores pedagógicos. Com forte desejo de pesquisar fora do pensamento cartesiano, que muitas vezes encontrei na Administração e abraçando a subjetividade propiciada pelo estudo da Educação, acredito que esta dissertação justifica-se academicamente em razão do número de pesquisas sobre o desenvolvimento de competências para o exercício profissional relacionado aos cursos de tecnologia e também à área de Comércio Exterior. A temática, além de atual, contribui para a melhor compreensão do processo educativo enquanto perspectiva de desenvolvimento profissional.

Outra motivação, que pode ser considerada tanto acadêmica quanto pessoal, reside no fato de buscar o olhar do discente sobre a aprendizagem de competências. A voz do aluno deve ser ouvida e estimulada, devido ao fato de ser ele importante ator, senão essencial, no contexto educativo.

Por fim, esta dissertação é justificada como uma inquietação pessoal, uma busca por respostas a questionamentos próprios, o desejo de uma contribuição aos meus alunos e aos valorosos mestres que já tive. A contribuição deste trabalho no aspecto social se dá no conhecimento tanto das formas de aprendizagem das competências, como na formação de grades curriculares em sintonia com as necessidades do mercado de trabalho e as expectativas dos alunos, assim como da própria graduação tecnológica,

que ainda é fonte de dúvidas e questionamentos. Desta forma, apresento o problema de pesquisa e os objetivos pertinentes a esta dissertação.

1.2 Problema de Pesquisa

Dentro da economia brasileira cuja inserção na competição global se deu de forma tardia, como será visto no item 4.1 desta dissertação, tem-se atualmente escassez de mão-de-obra qualificada. A indústria tem sofrido com isso, em razão da crise econômica que o país enfrenta neste período. De acordo com o levantamento da Confederação Nacional das Indústrias – CNI – que ouviu 1.761 empresas na primeira quinzena de Abril de 2013, 65% das empresas do setor de extração e transformação têm enfrentado problemas para encontrar trabalhadores qualificados (CNI, 2013).

Dado o fato de que as políticas governamentais sob a ótica social têm enfatizado o ensino profissional para a rápida inserção de jovens no mercado de trabalho (KUENZER, 2007), o ensino superior tecnológico pode ser apontado como um dos caminhos para a capacitação e qualificação dos trabalhadores. Dentro dessa forma de ensino e no contexto profissional apontado, existe a possibilidade de desenvolver pesquisas que proporcionem uma melhor compreensão e reflexão acerca do desenvolvimento de competências profissionais, sob a ótica do aluno, que também é trabalhador.

No ensino superior tecnológico, os alunos do curso superior de Tecnologia em Comércio Exterior, que trabalham com diversos cenários econômicos, procedimentos e leis aduaneiras, técnicas de negociação, aspectos culturais, participaram como sujeitos de pesquisa na dissertação desenvolvida. Desta forma, buscou-se responder à seguinte questão:

Como o aluno do curso de Comércio Exterior da Graduação Tecnológica evidencia a aprendizagem das competências necessárias para o exercício da sua profissão e também para a vida?

Para responder a essa questão de pesquisa apresentam-se os objetivos geral e específicos.

1.3 Objetivo geral e objetivos específicos

Com as novas tecnologias, as constantes mudanças em um mercado de trabalho globalizado e sob constantes crises, como a do mercado imobiliário americano de 2007, a crise da zona do Euro (2008) e o processo de desindustrialização da economia brasileira, urge a necessidade de profissionais e cidadãos com formação especializada e capazes de prover respostas rápidas e eficientes. O ensino por competências e a graduação tecnológica parecem ser algumas respostas a essas demandas. Dentro do universo pesquisado nesta dissertação, apresentam-se o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

Como objetivo geral desta pesquisa propõe-se:

- Analisar as percepções dos alunos do curso de Comércio Exterior da graduação tecnológica acerca da aprendizagem das competências necessárias para sua formação.

Como objetivos específicos, apontam-se os seguintes:

- Identificar o que os alunos do curso de Comércio Exterior entendem por competências;
- Conhecer através da ótica dos alunos, quais são as competências que eles entendem necessárias ao exercício profissional;
- Reconhecer na fala dos alunos como é desenvolvida a aprendizagem das competências;
- Perceber na fala dos alunos o papel dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem de competências;
- Perceber na fala dos alunos o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de competências;
- Identificar na fala dos alunos as práticas utilizadas pelo professor que corroboram para a melhor aprendizagem de competências;

Para a devida contextualização e construção das bases desta dissertação de pesquisa, no capítulo 2 será realizada a revisão de literatura e no capítulo 3 será apresentado o contexto empírico.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Apresenta-se neste capítulo a revisão de literatura da dissertação. Será abordado inicialmente o Ensino por Competências, posteriormente a Graduação Tecnológica, o contexto do Comércio Exterior brasileiro e o profissional desta área de atuação.

2.1 O ensino por Competências

O ensino por competências tem sido pesquisado desde a década de setenta. Em oposição ao ensino disciplinar, esta forma faz com que a ideia principal da escola não seja o foco no mero ensino de conteúdos, mas sim no desenvolvimento de competências, pessoais ou profissionais dentro de um contexto (MACHADO, 2002).

Nesse sentido Perrenoud, afirma:

Atualmente define-se competência como uma aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e raciocínio. (2002, p. 19).

O conceito de competência, dessa forma, pode também ser definido como a mobilização de saberes e recursos cognitivos para enfrentar situações ou como resposta a situações-problema (PERRENOUD, 2002). Esta mobilização apresentada faz uso de operações mentais complexas, que permitem buscar uma solução adaptada ao problema.

Convém salientar que o conhecimento teórico é importante à conceituação de competência, uma vez que faz parte da mobilização anteriormente citada, assim como os conhecimentos metodológicos, as habilidades (*savoir-faire*), o contexto e a situação complexa (PERRENOUD, 2000).

Perrenoud (1999), no entanto, esclarece quanto às críticas que opõem os saberes e as competências. O autor diz que, para o ensino de competências seria necessário limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes. Por outro lado, estes ainda seriam necessários porque a maioria das competências mobiliza saberes. Dessa forma, segundo ele, o desenvolvimento de competências “não implicaria virar as costas aos saberes” (1999, p. 1).

Em concordância com Perrenoud (1999), Zabala e Arnau (2010) escrevem que a competência e os saberes teóricos não seriam antagônicos, porque qualquer atuação

competente englobaria os conhecimentos interrelacionados, assim como as habilidades e atitudes. Isto significa que competências e saberes andam juntos, são concomitantes. Demo (2012), por sua vez, afirma que a dicotomia interposta entre teoria e prática é inadequada, pois ambas fazem parte de um único todo, por mais distinções lógicas que possam ser feitas. Para ele, a competência/habilidade mais importante seria o saber pensar, desde que uma teoria e prática, onde o saber pensar se junta ao intervir.

Nesse sentido, as competências são uma forma de superação das dicotomias escolares de memorização e compreensão, uma vez que a compreensão sobre um tema implicaria a capacidade de refletir sobre sua aplicação, sendo necessário o apoio do conhecimento teórico (PERRENOUD, 2002; ZABALA; ARNAU, 2010).

Convém trazer à discussão a definição de competência, por Zabala e Arnau:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (2010, p. 11)

Pode-se afirmar que as competências são um novo paradigma de ensino, especialmente no superior, que possui grande direcionamento à formação profissional. Nesse aspecto, o profissional capaz de trazer a teoria vista em sala de aula para imediata aplicação prática estaria apto aos desafios do mercado de trabalho.

Ao contrário de Perrenoud e Zabala, que diferenciam as competências e habilidades, as quais serão apresentadas neste capítulo, Demo (2012) trata as competências como competências/habilidades. Para ele, a palavra competência está etimologicamente ligada à competitividade, no sentido “liberal” (de mercado) da palavra, dentro de um contexto de recursos escassos onde as condições de vida jamais são plenas e sempre divididas. Ela também está ligada ao sentido de tirar vantagem e sobressair. Demo (2012) critica as competências no sentido do abuso de sua utilização para a *empregabilidade*, uma vez que esta é “subserviente ao mercado desregulado.” (DEMO, 2012, p. 5).

Perrenoud (2000), no sentido educacional, afirma que a competência individual não decorre de transmissão, mas de prática. Segundo ele a competência nasce da experiência e de sua reflexão, mesmo se existirem modelos teóricos assim como instrumentos e saberes procedimentais.

O ensino por competências, segundo Perrenoud (1999), teria a finalidade de oferecer ferramentas para o domínio da vida e compreensão do mundo, e demandaria uma mudança basilar nos currículos escolares, de forma a liberar tempo para a transferência e mobilização dos saberes, em detrimento de determinados conteúdos. Demo (2012), cuja preferência está no termo habilidade ou competências/habilidades, entende que as competências/habilidades permitem realçar a autonomia individual e coletiva para contextos mais éticos.

Para o ensino de competências, Zabala e Arnau (2010) afirmam que é necessária a utilização de formas de ensino de modo a responder situações, conflitos com relação à vida real, dentro de exercícios de complexidade crescente, que favoreçam o complexo processo de construção pessoal. Este processo mobilizaria os conhecimentos ou conteúdos diversos, dentro de uma ação competente. Contreras (1997) aponta que a competência profissional docente está inserida em três modelos de professorado: o de domínio técnico de métodos para o alcance de resultados; o de investigação sobre a prática, relacionada a aspectos morais para se atuar em cada caso, e a capacidade de autorreflexão sobre as distorções ideológicas, através do desenvolvimento de uma análise crítica social.

Fleury e Fleury (2001) citam em seu estudo o autor Le Boterf (1995), que afirma que as competências estão em uma *encruzilhada* de três eixos: da pessoa e das formações educacional e profissional. Le Boterf utiliza o mesmo termo apontado por Perrenoud (2000; 2002) e Zabala e Arnau (2010), a mobilização dos saberes, ou seja, “o colocar em ação” os diferentes conteúdos, para a resolução de um problema. Aliado à mobilização, existem outros fatores apontados por este autor, como a integração, transferência e/ou construção de recursos, de conhecimentos e habilidades em um contexto voltado para a formação da competência.

É importante trazer à discussão a diferenciação dos conceitos de competência e habilidades. Como foram explicitadas anteriormente, as competências podem ser descritas na forma de mobilização de saberes e recursos. Para auxiliar na construção do conceito de habilidade, pode-se afirmar com base no Ministério da Educação, que esse se encontra em um nível objetivo e prático do saber-fazer (*savoir-faire*) diretamente relacionado à competência, ou seja, determinada habilidade pode corroborar para uma melhor caracterização de certa competência (BRASIL, 2011). Para Zabala e Arnau (2010), as habilidades são componentes de ações (procedimentos, técnicas, estratégias, etc) que compõem as competências.

Outro conceito importante, inserido por Zabala e Arnau, é o de atitude. Segundo eles, as atitudes são os “componentes das competências que se referem à predisposição e à forma de agir da pessoa diante de uma determinada situação” (2010, p.189). Esses autores definem competências tanto no âmbito profissional quanto no educacional. Em relação ao primeiro, as competências têm por finalidade a eficácia na realização de tarefas inseridas em um contexto real de aplicação, as quais, por sua vez, “implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 32).

No que concerne às definições de competência dentro do âmbito educacional, Zabala e Arnau (2010) apontam que as competências são eficazes em situações e problemas de diferentes níveis, que requerem a utilização de recursos disponíveis dos quais um indivíduo dispõe. As atitudes, no contexto educacional, são necessárias para a resolução de problemas. O indivíduo, após identificar e dispor os problemas, aliará essas atitudes com os procedimentos, com as habilidades e destrezas que possui para agir. Pode-se, por fim, incluir a mobilização dentro da definição no âmbito da educação, pois o indivíduo deverá integrar de forma interrelacionada as atitudes, os procedimentos e os conhecimentos.

Demo (2012) elenca as habilidades/competências básicas: fluência tecnológica, relacionada a uma “alfabetização digital”, onde a inserção digital está diretamente ligada à inclusão social; habilidades acadêmicas e não acadêmicas, as primeiras relacionadas aos alunos que exercitam a linguagem escolar, o pensamento ordenado e argumentado, enquanto as últimas ao aprendizado informal; habilidades/competências pessoais, onde as habilidades de comunicação, autorrealização e espiritualidade se inserem, e as habilidades/competências não-estratégica, política, persuasiva, ideológica e terapêutica.

Em relação à mobilização dos saberes, Perrenoud (1999) esclarece que ela ocorre em situações complexas, que obrigam o estabelecimento do problema antes de ser resolvido, na determinação dos conhecimentos apropriados, bem como na reorganização desses conhecimentos. O autor inclusive exemplifica através da diferença de se conhecer as leis da física e se construir um barco, ou seja, os saberes precisam ser mobilizados, isto é, rearranjados, selecionados, reorganizados, para colocar na prática a montagem e construção do barco.

Partindo do conceito que a competência é a mobilização de determinados saberes, de acordo com Perrenoud (1999, 2000 e 2002), e que as habilidades são os

componentes de ações, ou seja, as ações práticas (ZABALA; ARNAU, 2010) para a resolução de determinado problema, faz-se necessário compreender quais saberes, ou conteúdos, estão envolvidos nessa mobilização.

Nesse sentido, Zabala (1998) em sua obra intitulada *A Prática Educativa*, diferencia os tipos de conteúdos seguindo uma tipologia sob a ótica construtivista. Ele salienta que os saberes nunca se encontram separados ou compartimentados, mas sim de forma integrada nas estruturas de conhecimento dos indivíduos. Segundo o autor, “todo conteúdo, por mais específico que seja sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com os conteúdos de outra natureza.” (1998, p. 40).

Para que se possa melhor compreender como ocorre o processo de mobilização, quais são os recursos envolvidos, torna-se necessário analisar quais são os conteúdos (saberes) envolvidos nesse processo. Nesse sentido, Zabala (1998) define os saberes como:

- **Conteúdos Factualis:** Concentram-se os fatos, os acontecimentos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares. O caráter descritivo e concreto são os principais delineadores deste tipo de conteúdo. Esse “conhecimento, ultimamente menosprezado, mas indispensável, de qualquer forma, para poder compreender a maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional.” (ZABALA, 1998, p. 41). Para a aprendizagem deste tipo de conhecimento, o autor recomenda atividades de cópia, para integração das estruturas de conhecimento.

- **Conteúdos Conceituais e de Princípios:** Ambos são termos abstratos. Pode-se afirmar que os conceitos são conjuntos de fatos, objetos ou símbolos com características em comum. Os princípios por sua vez são relações de “causa-efeito ou de correlação” (1998, p. 42) sobre os fatos. O autor destaca a possibilidade de nunca se aprender totalmente um conteúdo conceitual, visto que sempre há possibilidade de ampliação e de aprofundamento do seu conhecimento. Zabala ressalta que a aprendizagem desse tipo de conteúdo deve partir de atividades que promovam o que ele chama de um “verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito” (1998, p. 43).

- **Conteúdos Procedimentais:** Dentro deste tipo encontram-se regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos propriamente ditos. São as ações ordenadas em vista de se realizar um objetivo. Os conteúdos procedimentais podem ser situados em três eixos distintos; em termos *motores/cognitivos*, em razão do número de ações intervenientes; poucas *ações/muitas ações* e por fim o *continuum*

algorítmico/heurístico, que está relacionado às ordens das ações implementadas dentro do procedimento. O autor aponta como forma de aprendizagem para este tipo de conteúdo a realização de ações, ou melhor, *fazer* as ações. Ele também ressalta que a “exercitação múltipla é o elemento imprescindível para o domínio competente” (1998, p. 45). Outro fator importante para a aprendizagem está relacionado à reflexão da atividade, como forma de consciência sobre sua atuação. Por fim, a aplicação em contextos diferenciados, possibilita a aprendizagem de um conteúdo que pode ser utilizado em situações diferentes ou imprevisíveis.

- **Conteúdos Atitudinais:** Este tipo de conteúdo é o agrupamento em valores, atitudes e normas, onde os valores são os princípios ou ideias éticas que permitem a emissão de um juízo de valor, as atitudes estão relacionadas às tendências para atuação de certa maneira e as normas são os padrões ou regras de comportamento. Segundo Zabala (1998), uma atitude é aprendida quando o indivíduo sente e atua de forma mais ou menos constante em relação a um objeto concreto. Este processo está relacionado em grande parte a um processo de reflexão e “elaborações complexas de caráter pessoal” (1998, p. 47).

Tardif (2004) discute e aborda os diversos aspectos relacionados ao saber e ao fazer docente, entendendo o trabalho docente como modificador da identidade do trabalhador. O autor trabalha na compreensão acerca dos diversos fatores que formam o professor, cujo aprendizado, ou melhor, vários aprendizados mobilizados, são trabalhados progressivamente. Para esse autor, os saberes docentes são adquiridos de várias formas, sendo tipificados como: profissionais, através das instituições de formação de professores; disciplinares, via disciplinas dos cursos e curriculares, que englobam os discursos, objetivos e conteúdos através da maneira como a instituição apresenta os seus valores sociais.

Tardif (2004) ressalta que a construção das competências no trabalho dos professores, assim como seus conhecimentos, aptidões e atitudes é fruto de uma progressão temporal. Segundo ele, esta construção está ligada ao tempo de contato em que o profissional está exposto às situações de ensino. O autor também evoca a mobilização conceitualizada utilizada por Perrenoud (2000; 1999), assim como a de Zabala e Arnau (1999). Ele faz a relação entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de determinado nível de ensino com os saberes mobilizados por eles para a resolução de problemas em aula.

Dentro do universo pesquisado por Tardif (2004), o saber é estendido teoricamente a um *saber-fazer*, relacionado às habilidades, enquanto o *saber-ser* estaria relacionado às atitudes dos professores. Dentro desse contexto, o autor assinala diversas habilidades e atitudes que os professores pesquisados apontam para o exercício da profissão no contexto do ensino fundamental e secundário, dentre elas: apreciar o trabalho com jovens, ter a capacidade de seduzir a turma, fornecer provas de imaginação, fazer uso da experiência dos alunos, ser de uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel profissionalmente e ser capaz de questionar a si próprio.

Conforme exposto neste capítulo, o ensino por competências está relacionado à mobilização dos diversos tipos de saberes, onde o professor possui papel central, através de suas atitudes e esforços para contextualização de conteúdos via situações-problema. Tal forma de ensinar, além de preparar o indivíduo para a vida, pode ser de ampla utilidade para a formação para o trabalho, seja no ensino técnico em segundo grau ou no superior, desenvolvendo profissionais egressos da faculdade com competências e habilidades para rápida inserção no mercado de trabalho.

2.2 As Competências sob a ótica da Administração

Ao abordar a aprendizagem de competências em uma instituição de ensino superior tecnológica, onde os alunos são preparados para atuação profissional na área de gestão, torna-se necessário abordar a conceituação de competências sob o olhar da Administração.

A ideia de administrar conhecimentos, competências e mudanças tem sido discutida com maior frequência. No contexto da Administração, o conceito de competência para Rocha Neto (2003) “compreende o saber atuar com responsabilidade, mobilizando/integrando recursos, inclusive conhecimentos, no sentido de *aprender a aprender*, com o propósito de agregar valores aos indivíduos e às organizações.” (ROCHA NETO, 2003, p. 22, itálico do original).

Nota-se no conceito proposto por Rocha Neto (2003) a ideia de valor, algo que pode ser agregado a alguém ou a algum serviço. Esse agregar tem relação direta com a raiz da palavra competência, que dá origem ao verbo competir. Rocha Neto (2003) afirma que as abordagens tradicionais para o entendimento das relações de competências ocorrem de forma cartesiana e incompleta, pois não dão conta da complexidade da vida contemporânea e em ambientes de ordem complexa. Nesse sentido, o autor aponta que a

limitação de *Michael Porter* é desconsiderar as competências e potencialidades internas das organizações, no âmbito geral da competitividade.

Rocha Neto (2003) salienta a formação de ativos que agreguem vantagens competitivas às organizações. Esses ativos decorrem de processos de gestão e aprendizagem organizacional. Nesse aspecto torna-se necessário incluir as competências centrais ou essenciais (*core competences*), que compreendem:

[...] a aprendizagem coletiva, bem como o desenvolvimento de habilidades que ensejam a oferta de produtos e serviços especiais aos usuários/clientes. São obtidas como resultado de experiências, refletidas e internalizadas pelas interações/negociações que ocorrem dentro e fora dos limites formais das organizações. Para isto, importa considerar conhecimentos e competências como seus ativos mais importantes. Atualmente para algumas organizações, o capital intelectual tornou-se a vantagem competitiva que faz realmente a diferença, dado que as demais condições podem ser facilmente obtidas no mercado. Claro que o primeiro passo é identificá-lo, para poder administrá-lo. (ROCHA NETO, 2003, p. 26).

Com base no excerto, podemos identificar o estudante ou o profissional como um ativo para as organizações, que depois de identificado, pode ter valor agregado e ser administrado, de forma a aprender e desenvolver competências e de forma a utilizá-las em prol da competitividade das organizações. Para tanto, é necessário o desejo de aprender, o qual pode estar conectado à atitude do indivíduo.

No contexto do aprendizado, vale destacar o apontamento de Mussak (2003) de que o homem não é um animal que aprendeu a pensar, mas que continua aprendendo a pensar, e que esta qualidade está ligada à interação da pessoa com as ações educacionais às quais está sujeita. Para ele, “o ato de pensar com qualidade resulta em comportamentos capazes de construir um trabalho dotado de dois componentes: produção e felicidade.” (MUSSAK, 2003, p. 30).

Em complemento a Rocha Neto (2003), Mussak (2003) afirma que o trabalhador passou a ser visto como um valor de produção, como um recurso. Este recurso foi pensado pelo Taylorismo no momento em que começou a aplicar conhecimentos sistemáticos para o aumento da produtividade. No entanto, a época pós-revolução industrial, a chamada Revolução do Conhecimento, traz novas exigências pessoais e profissionais. O mercado busca “menos produtividade e mais competitividade, menos informação e mais conhecimento, menos treinamento e mais educação.” (MUSSAK, 2003, p. 49).

Zarifian (2003), entre alguns de seus conceitos epistemológicos, aponta que “competência é uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos, e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta.” (2003, p. 137). Se aprofundarmos esse conceito, podemos identificar a inteligência prática como as habilidades, os conhecimentos, os saberes e a transformação mencionada via atitudes do indivíduo, em um contexto determinado.

Para Zarifian, o desafio da competência é a “volta do trabalho ao trabalhador (2003, p. 75). A industrialização se diferenciou da produção artesanal, pois nesta última, o trabalhador e o trabalho eram indistinguíveis de certa forma. O trabalho do camponês e do artesão era a expressão prática direta de seus trabalhos. No momento em que a industrialização passou a racionalizar, objetivar, analisar, determinar e modificar o trabalho, tornou-se necessário qualificar o trabalhador e hierarquizar o trabalho em graus de complexidade (ZARIFIAN, 2003).

Com a redefinição do trabalho acarretada pela industrialização, e sua consequente dissociação do trabalhador, existe a necessidade de trazer, de forma alterada, o trabalho (generalizado e abstrato) de volta ao sujeito que age, para que este indivíduo possa expressar diretamente suas competências (ZARIFIAN, 2003).

Convém trazer a pesquisa de Mussak (2003), que aponta as principais características do trabalhador do século XXI segundo a UNESCO. O quadro 1 foi elaborado de forma a demonstrar e explicar tais qualidades.

Quadro 1 – Principais Características do trabalhador do século XXI

Característica
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade: Ser flexível, em vez de especialista demais, é uma qualidade. Agir de acordo com as situações que se apresentam, atendendo às necessidades do mercado, moldando sua conduta com o objetivo de aumentar a competência. Demonstrar flexibilidade adaptativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade: Esta qualidade pode suprir a falta de informações, sendo necessário aumentar permanentemente a base de dados do que acontece no mundo, possui profunda transversalidade com os fenômenos modernos.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação: A aquisição de habilidades na comunicação e no relacionamento interpessoal é imprescindível para a qualidade do atendimento ao cliente e integração em grupos de trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade: No mundo do trabalho, as pessoas são mais responsáveis por suas ações e exercem papéis de liderança com mais frequência. O trabalho tem sido mais orientado à tarefa do que aos cargos e funções.
<ul style="list-style-type: none"> • Empreendedorismo: Esta qualidade agrega valor ao trabalho através de ousadia, criatividade e inovação. Engloba qualquer atividade que empreenda ação que otimize, melhore, agilize, favoreça ou qualifique algo.
<ul style="list-style-type: none"> • Sociabilização: Característica ligada às necessidades de flexibilidade cultural para que se possa interagir globalmente.
<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia: Intimidade com as novas tecnologias, independente da idade.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Mussak, 2003, p. 49-51

Pode-se verificar, com base nos estudos de Mussak (2003) e no quadro 01, que o mercado de trabalho valoriza profissionais com flexibilidade, criatividade em comparação com especialistas superinformados. Mussak (2003) afirma que “atualmente são valorizadas as pessoas multimídia, com capacidade de agir de forma mais abrangente, possuidoras de qualidades humanas tão bem cuidadas quanto as qualidades acadêmicas e profissionais” (2003, p.52). O autor ainda complementa, em relação à necessidade de conhecimento, que, embora importante, é apenas um dos componentes da competência. Nesse aspecto, Zarifian (2003) contribui apontando que as novas tecnologias (listadas nas características do Quadro 1) são lugares de generalização, sociabilização e formalização de conhecimentos.

A competência é compreendida “como a capacidade de resolver problemas e atingir objetivos propostos” (MUSSAK, 2003, p. 53). Para o autor, a competência possui uma ligação direta com o resultado, sendo também demonstrada através da relação direta com o tempo e volume de recursos (ou esforços) utilizados. O autor também afirma que a competência é, desta forma, o produto da relação entre saber, poder e querer, transformando-se matematicamente na equação: conhecimento multiplicado por habilidade, multiplicado por atitude.

Fleury e Fleury (2004), tratam sobre a competência e aprendizagem organizacional, abordando o conceito de competência, as competências em uma organização, as competências organizacionais e individuais, as competências e os tipos de aprendizagem e por fim a aprendizagem e gestão do conhecimento. Enfocam nas competências pelo viés de negócios, dentro do contexto de mudanças pelo qual passa a indústria brasileira, que os autores chamam de caleidoscópico, pois engloba as privatizações, fusões, aquisições, globalização, etc, enfim, um ambiente de ordem complexa e em constante mutação.

Para Fleury e Fleury (2004), o conceito de competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que propiciam um alto desempenho profissional. Este conjunto pode ser considerado como um estoque de recursos pertencente ao indivíduo. É importante enfatizar que a avaliação dessa competência é feita em relação ao conjunto de tarefas do cargo ou posição da pessoa na organização. Os autores complementam que o “conceito de competência só revela seu poder heurístico, quando aprendido no contexto das transformações do mundo do trabalho, quer seja nas empresas, quer seja nas sociedades.” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 28).

Fleury e Fleury (2004) complementam a definição de competência como um saber agir responsável e reconhecido, que envolva a mobilização, integração, transferência de conhecimentos, recursos e habilidades, de forma a agregar valores econômicos às organizações e sociais aos indivíduos.

O quadro 2 apresenta, conforme Fleury e Fleury (2004), os diversos saberes e as competências implicados para uma atuação profissional competente.

Quadro 2 – Competências do Profissional

Saber envolvido	Implicações
• Saber Agir	Saber o que e por que faz; saber julgar, escolher, decidir.
• Saber Mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
• Saber Comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
• Saber Aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência; rever modelos mentais; saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
• Saber Comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
• Saber Assumir Responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
• Ter Visão Estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury, 2004, p. 31

Com base nos autores pesquisados (ROCHA NETO, 2003; MUSSAK, 2003; FLEURY; FLEURY, 2004), pode-se afirmar que as competências sob o olhar da administração envolvem a mobilização de conhecimentos, influenciados pela atitude do indivíduo que, com o uso das novas tecnologias, age de forma integrada, flexível e empreendedora, dentro de um espaço de tempo apropriado, de forma a agregar valor às organizações e a si próprio.

2.3 A Graduação Tecnológica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – consolidou e aprimorou o ensino profissionalizante no país (BRASIL, 1996). A partir dessa legislação, que regulamentou, redimensionou e integrou os Cursos Superiores em Tecnologia (CST) foi impulsionado um novo nicho na educação: a formação para o trabalho no nível superior, mencionado por Takahashi como um “filão de mercado” (2010, p. 388).

Segundo Takahashi (2010), a principal diferença entre os cursos de tecnologia e os bacharelados reside em suas grades curriculares. Enquanto os cursos de bacharelado são generalistas, isto é, desenvolvem um pouco de diversas áreas dentro de um ramo do conhecimento, os de tecnologia buscam a especialização dentro de uma área. Outro diferencial entre os cursos está no tempo de graduação. Para a obtenção do título de tecnólogo em determinado curso, o tempo mínimo de formação pode chegar a dois anos, enquanto para a obtenção do título de bacharel no mínimo quatro anos.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) via seu parecer emitido em 2001, aponta para estudos sobre o impacto de novas tecnologias, dentre elas a *internet*, os sistemas de gestão, o mundo do trabalho globalizado, o que traz a necessidade de profissionais “polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação” (BRASIL, 2001, p. 1).

Kuenzer (2007) afirma que:

Ser multitarefa, neste caso, significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. (KUENZER, 2007, p. 17).

No entanto, para o profissional ser multitarefa é necessária formação avançada, que articule as dimensões gerais e específicas da área de atuação. (KUENZER, 2007).

Dentro desse contexto, da justificativa da necessidade da educação profissional em nível tecnológico, faz-se importante citar a característica básica dessa modalidade, na visão governamental:

A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a **mobilização** dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, 2001, p. 2, grifo meu).

O parecer do CNE fixa os seguintes objetivos da educação profissional aplicados ao ensino tecnológico: a promoção da transição entre a vida escolar à vida do trabalho, a formação de profissionais para o exercício de atividades específicas, a especialização do trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos e a qualificação de jovens e adultos para o melhor exercício no mundo do trabalho (BRASIL, 2001).

Kuenzer (1997) parece antever o parecer do CNE (2001) quando afirma que está em curso um processo de superação do processo taylorista e fordista de produção, organização e gestão do sistema produtivo. Parte dessas mudanças têm advindo da incorporação de novas tecnologias e de suas inovações. Dessa forma, passa-se a exigir do indivíduo novas funções, tanto social, política como de produtivamente. A escola, por sua vez, acaba por gerar novas formas pedagógicas, educando o trabalhador e o cidadão.

Para entender a aceitação dessa modalidade por parte da sociedade, pode-se verificar através das informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o rápido crescimento da oferta dos cursos de tecnologia. Segundo essa fonte, no ano de 1999, foram oferecidos 74 cursos pelas Faculdades e Centros de Educação Tecnológica no Brasil. No ano de 2004 este número saltou para 758, o que representa um aumento de mais de 1000% em relação ao número de cursos ofertados no ano de 1999. Dentro desses cursos, 51,8% são oferecidos pelo setor privado, enquanto 48,2% são oferecidos pelo setor público (BRASIL, 2006).

Atualmente os CST estão agrupados e organizados em 13 eixos tecnológicos. São eles: ambiente e saúde, apoio escolar, controle e processos industriais, gestão e negócios, hospitalidade e lazer, informação e comunicação, infraestrutura, militar, produção alimentícia, produção cultural e *design*, produção industrial, recursos naturais e segurança, segundo o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores em Tecnologia (BRASIL, 2011).

O Censo da Educação Superior, realizado no ano de 2011, embasa os apontamentos de Takahashi (2010) assim como Limena e Ramos (2011) quanto à crescente evolução dos CST no país. Segundo o censo, a graduação tecnológica atingiu 781.609 matrículas, o que representa um crescimento de mais de dez vezes no período de 2001 – 2010. A tabela 1 e o gráfico 1 demonstram a evolução das matrículas nesta modalidade.

Tabela 1 – Evolução do Número de Matrículas por Grau Acadêmico – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Bacharelado	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura	Tecnológico	Não Informado	Não Aplicável
2001	3.036.113	2.036.724	279.356	648.666	69.797	1.570	...
2002	3.520.627	2.340.407	306.465	789.575	81.348	2.832	...
2003	3.936.933	2.600.193	332.885	885.384	114.770	3.701	...
2004	4.223.344	2.788.406	344.570	928.599	158.916	2.853	...
2005	4.567.798	3.001.095	356.605	970.331	237.066	2.701	...
2006	4.883.852	3.172.626	361.093	1.023.582	325.901	650	...
2007	5.250.147	3.419.495	345.778	1.062.073	414.822	7.979	...
2008	5.808.017	3.772.939	333.024	1.159.750	539.651	2.653	...
2009	5.954.021	3.867.551	214.028	1.191.763	680.679
2010	6.379.299	4.226.717	...	1.354.989	781.609	...	15.984

Fonte: Censo da Educação Superior, 2010.

Através da tabela 1 pode-se verificar a evolução das matrículas a partir de 2001 por grau acadêmico. Após o parecer do CNE de 2001, é possível notar que o efetivo crescimento de ofertas nas matrículas para a graduação tecnológica iniciou somente de 2004 a 2005, sendo que o maior crescimento ocorreu a partir de 2009, como pode ser observado nessa tabela. Pode-se conjecturar que entre 2001 e 2003, as instituições de ensino estavam se preparando internamente ou aguardando autorização para funcionamento de seus cursos, ou ainda aguardando a aceitação do mercado em relação a esta nova modalidade de ensino.

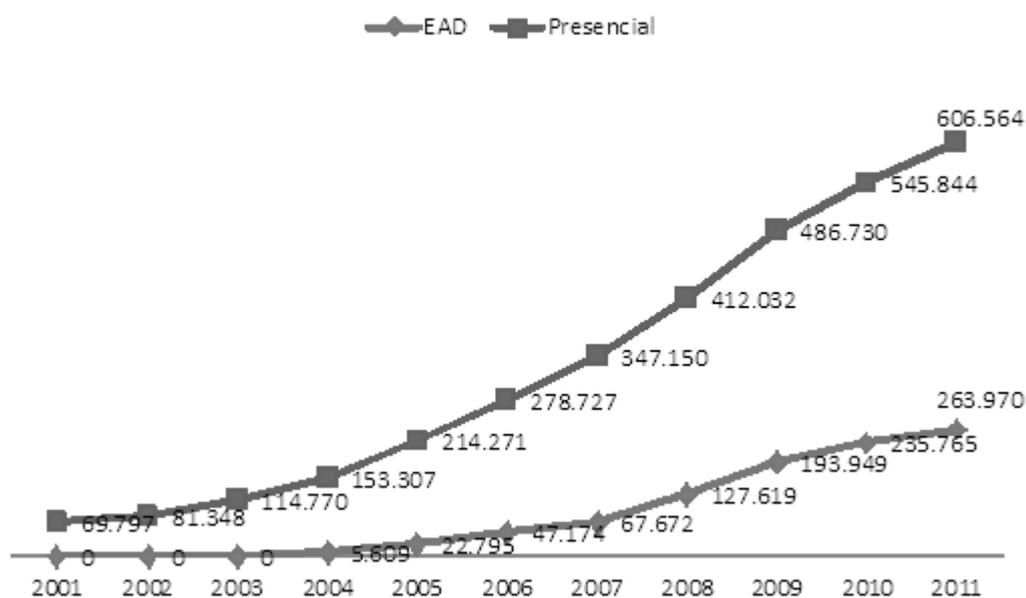
O gráfico 1 demonstra a evolução em número de matrículas da graduação tecnológica. Através deste gráfico confirma-se que o crescimento mais acentuado de matrículas na graduação tecnológica teve início de 2004 a 2005, quando também iniciaram as ofertas de cursos na modalidade à distância (EAD).

Um ponto interessante, também demonstrado através do gráfico 1, está no aumento do número de matrículas nos cursos em EAD, dentro da graduação tecnológica. Essas matrículas têm colaborado para a trajetória ascendente das graduações tecnológicas no país.

Apesar do crescimento da graduação tecnológica, que integrou juntamente com o bacharelado e a licenciatura a composição do ensino superior brasileiro, muitos ainda não compreendem o curso tecnológico como superior (SILVA; MATUICHUK, 2011). Ainda há desconhecimento e confusão quanto à terminologia, ainda muito associada ao nível técnico, a exemplo de cursos técnicos profissionalizantes disponíveis no mercado.

Isso pode ser tanto decorrente da demora na regulamentação da modalidade, que existia desde a década de 60, mas que começou a tomar forma depois da legislação de 1996, como “da falta de esclarecimentos ou informações por parte das autoridades competentes” (SILVA; MATUICHUK, 2011, p. 3).

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) na Graduação Tecnológica – 2001 – 2011



Fonte: Elaboração do autor, com base nos Resumos Técnicos do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2009; 2011).

Nesse sentido, Takahashi (2010) aponta que o governo federal, através da lei da LDB/96 e dos pareceres emitidos pelos conselhos de educação, tem constituído esforços para romper preconceitos históricos em relação aos critérios e objetivos da formação tecnológica onde, segundo ela, estaria ainda estritamente vinculada com a formação profissional de classes sociais menos favorecidas.

Em contraposição a Takahashi (2010), pode-se trazer Kuenzer (2007) que aponta que o papel da educação básica é de prover acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, de forma a integrar o indivíduo à vida social e produtiva. Dentro do sistema capitalista, há a inclusão/exclusão dos trabalhadores. Se tomarmos como exemplo esta afirmação dentro do contexto da graduação tecnológica, os trabalhadores seriam incluídos em uma formação aligeirada, destinada à execução de tarefas, com formação para o trabalho e excluídos da universidade tradicional, que seria

desta forma destinada à burguesia, como uma formação avançada para as melhores posições no mercado de trabalho.

Por aligeiramento, apontado por Kuenzer (2007), o CNE (2001) afirma que o diferencial dos cursos de graduação tecnológica é o tempo de formação reduzido, em comparação aos cursos tradicionais, a modularização dos cursos que propiciam certificações intermediárias, aliado a um “conjunto articulado de **competências**” (BRASIL, 2001, p. 10, grifo meu), como fatores atraentes à juventude que busca uma inserção mais rápida no mercado de trabalho.

O Ministério da Educação menciona as competências em seu parecer de número 29 do ano de 2002 via os Referenciais Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico:

“Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de **competência**, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como **conjuntos integrados e articulados de situações-meio**, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. **Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos** ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro” (BRASIL, 2002, p. 20, aspas do original e grifo meu).

O mesmo parecer ainda estabelece que a organização curricular dos cursos deve compreender as competências profissionais tecnológicas, sendo que:

O objetivo é o de capacitar o estudante para o desenvolvimento de **competências** profissionais que se traduzam na aplicação, no desenvolvimento (pesquisa aplicada e inovação tecnológica) e na difusão de tecnologias, na gestão de processos de produção de bens e serviços e na criação de condições para articular, **mobilizar** e colocar em **ação conhecimentos, habilidades, valores e atitudes** para responder, de forma original e criativa, com eficiência e eficácia, aos desafios e requerimentos do mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 34, grifo meu).

Com isso, pode-se notar na própria postura governamental a adoção do ensino envolvendo competências dentro do ensino técnico e também tecnológico (SANTOS, 2009).

Com o crescimento dos Cursos Superiores em Tecnologia, também crescem as críticas a eles dentro do meio acadêmico. No próximo item serão abordadas algumas críticas e opiniões diversas sobre esta modalidade de ensino.

2.4 Fragilidades e Comparações sobre a Graduação Tecnológica

Por serem de menor tempo para integralização, não haver obrigatoriedade de trabalho de conclusão de curso, terem foco na formação para o exercício profissional (BRASIL, 2001), os cursos tecnológicos têm suscitado questionamentos quanto à provável formação integral do ser humano, em comparação aos bacharelados tradicionais.

Outra crítica apontada refere-se ao atendimento do sistema econômico vigente, conforme apontam Limena e Ramos (2011), onde o aligeiramento da formação estaria condicionado a fatores de mercado e também a compromissos assumidos pelo governo brasileiro junto a organismos financeiros internacionais, para acelerar a educação superior no país.

Esta política de aligeiramento na formação é apresentada por Kuenzer (1997), que considera esta política pública de cunho neoliberal, superestruturada pela globalização da economia. Para essa autora, “o sistema de educação profissional destina-se aos excluídos do sistema acadêmico, constituindo-se em alternativa compensatória e contencionista” (1997, p. 6).

O ensino profissionalizante e o ensino tecnológico possuem forte apelo de formação para o mercado de trabalho, como visto anteriormente. Kuenzer (2007) fala em conhecimento tácito, que está implícito na relação do indivíduo com o trabalho e para as mudanças nessa relação. Com as novas tecnologias e o trabalho abstrato, o trabalhador tem dependido mais do conhecimento científico, que é obtido em processos formativos escolares e não-escolares. Este processo, por sua vez, aprofunda a exclusão dos trabalhadores, já que aqueles com precarização cultural originária de classes menos favorecidas, estão propensos à exclusão ou inclusão em setores mais precários no mercado de trabalho (KUENZER, 2007).

Santos (2009) aborda as críticas em relação ao ensino superior tecnológico, sob a ótica marxista. Segundo ele, a graduação tecnológica, também chamada de Ensino Superior Não Universitário, tem a finalidade de atender a demandas de capital e aprofundar o neoliberalismo, o modelo econômico onde se prega a ausência do Estado e a liberdade de ação das forças de mercado. Esta visão de Santos também pode ser verificada em Kuenzer (1997; 2007).

Limena e Ramos (2011), por outro lado, apontam que tanto o capitalismo, considerado por muitos como gerador de desemprego e exploração, assim como o

socialismo, com suas promessas de justiça social e pujança, se revelaram em modelos econômicos predatórios. As autoras percebem que as críticas nesse sentido em relação à graduação tecnológica têm mais a ver com a posição ideológica contrária ao modelo econômico vigente, que à graduação em si.

As autoras, analisando as diretrizes curriculares de cursos de bacharelado, em especial do curso de Administração, verificaram que esses não divergem “em muito da proposta dos Cursos de Graduação Tecnológica” (LIMENA; RAMOS, 2011, p. 6). Concluem em seu estudo que o tempo de formação pouco difere para a formação do ser humano, uma vez que os CST têm integralização curricular mínima de 2 anos e muitos deles de três a quatro anos, muito próximo do prazo para execução de um bacharelado.

Ainda no mesmo contexto, é apontado por Limena e Ramos que “As diretrizes para Cursos Superiores de Tecnologia reforçam que os cursos de Graduação Tecnológica devem ser concebidos como um processo de construção social que permita a educação em bases científicas, ético e políticas e socialmente produtivas.” (2011, p. 7).

A comparação entre as competências esperadas dos egressos de um curso de bacharelado e de um curso tecnológico não foi possível, pois o parecer do CNE (BRASIL, 2001) determina que as competências articuladas nos cursos tecnológicos fiquem a cargo das instituições ofertantes. Isso representa a flexibilidade dos cursos da área tecnológica, os quais são adaptáveis às necessidades do mercado de trabalho. No entanto, para auxiliar na verificação do que Limena e Ramos (2011) pesquisaram acerca do curso de administração, foi elaborado o quadro 3 que compara as competências necessárias ao egresso do curso de bacharel em administração e o perfil de egresso de um curso de tecnologia em gestão.

Ressalta-se que, apesar das instituições ofertantes terem a liberdade na definição das competências a serem trabalhadas em seus cursos, as grades curriculares dos cursos superiores de tecnologia “devem ser estruturadas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, a serem aprovadas pelo CNE e homologadas pelo MEC” (BRASIL, 2002, p.4).

Quadro 3 – Competências necessárias ao bacharel em Administração de Empresas e o perfil do egresso de um curso de Tecnologia em Gestão

<p style="text-align: center;">Bacharelado em Administração</p> <p style="text-align: center;">(Competências e Habilidades definidas pelo MEC)</p>	<p style="text-align: center;">Tecnólogo em Gestão</p> <p style="text-align: center;">(Caracterização da área profissional)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; • Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; • Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; • Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; • Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; • Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende atividades de administração e de suporte logístico à produção e à prestação de serviços em qualquer setor econômico e em todas as organizações, públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. As atividades de gestão caracterizam-se pelo planejamento, operação, controle e avaliação dos processos que se referem aos recursos humanos, aos recursos materiais, ao patrimônio, à produção, aos sistemas de informações, aos tributos, às finanças e à contabilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos pareceres CNE CES 134 / 2003 (BRASIL, 2003, grifo meu) e CNE CES 436/2001 (BRASIL, 2001, grifo meu)

Note-se que o curso de Administração deve inserir aspectos de ética, criatividade, adaptabilidade, o uso da matemática e suas tecnologias, reflexão crítica e tomada de decisão, para a formação do administrador. Com isso, podemos conjecturar que essas competências proporcionam uma formação integral ao profissional, o que pode de fato resultar nos apontamentos de Limena e Ramos (2011).

Por outro lado, o perfil na área do tecnólogo em Gestão, deixa livre às instituições quanto à definição das competências, especialmente porque o curso de Gestão possui 12 subdivisões (Comércio Exterior, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão de Cooperativas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística Marketing, Negócios Imobiliários, Processos Gerenciais e Secretariado). Seria inviável fazer uma comparação de competências entre um curso onde elas são fixadas pelo MEC, e considerado generalista, com outro onde as

instituições definem as competências e habilidades de acordo com as necessidades do mercado de trabalho dentro de suas subdivisões. Entretanto, do quadro 3 foi possível a elaboração do quadro 4, na tentativa de melhor comparar os diferentes cursos e entender de forma inicial suas diferenças.

Quadro 4 – Características básicas dos cursos de Bacharelado em Administração e de Tecnologia em Gestão

Bacharelado em Administração	Tecnólogo em Gestão
<ul style="list-style-type: none"> • Processo da tomada de decisão; • Expressão e comunicação; • Reflexão e ação críticas sobre a esfera da produção, controle e gerenciamento; • Formulações matemáticas, fenômenos produtivos; • Iniciativa, criatividade; • Implicações éticas; • Transferência de conhecimentos; • Profissional adaptável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Administração, suporte logístico à produção e à prestação de serviços; • Gestão caracterizada pelo planejamento, operação, controle e avaliação dos processos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no quadro 4, pode-se verificar que o curso de administração aborda tanto processos administrativos e de gestão, como a tomada de decisão, a comunicação, a reflexão sobre o processo produtivo, as relações da administração com as finanças (através das relações matemáticas), as atividades relacionadas à iniciativa e criatividade, as implicações éticas do administrador, a aproximação das empresas com as situações reais do mercado e sociedade (transferência de conhecimentos), assim como a adaptabilidade do profissional.

O curso de tecnologia em Gestão, ainda com base no quadro 4, demonstra seu caráter flexível, uma vez que aponta diretrizes capazes ou não de englobar as competências do bacharelado, ao utilizar, por exemplo, o termo administração, que envolve todos os diferentes aspectos do bacharelado em administração (financeiro, humano, comercial, internacional, etc.). O perfil do curso também aborda os aspectos relacionados à logística dos negócios e, por fim, a gestão, que englobaria diversos aspectos relacionados ao processo de planejamento, controle e avaliação de processos.

A partir dos resultados dos quadros 3 e 4 evidencia-se o caráter flexível que o MEC proporciona aos cursos de tecnologia, por fixar competências ao Bacharelado de Administração e deixar a cargo das instituições de ensino a definição das competências

em seus devidos CST, traçando somente um perfil de curso.

2.5 O Contexto do Comércio Exterior Brasileiro

Como o objeto de estudo da presente dissertação são alunos do curso de Comércio Exterior em uma instituição de ensino superior, torna-se necessário contextualizar o comércio exterior brasileiro e os desafios desta área.

O objetivo dos gestores públicos deve se concentrar no alcance do pleno emprego, aliado à distribuição de renda e a baixos índices inflacionários. Indicadores como o Produto Interno Bruto (PIB) e Produto Nacional Bruto (PNB) podem auxiliar a definir como está o desenvolvimento do país frente à comunidade internacional. O “exercício das práticas de comércio surge justamente como um mecanismo capaz de apontar as soluções e os caminhos viáveis para o estabelecimento de um eixo sólido e concreto, que suporte a implementação de medidas válidas para promover o crescimento de um país” (FARO e FARO, 2012, p. 3). As práticas de comércio internacional serviriam, desta forma, como um instrumento aos gestores públicos para o desenvolvimento econômico.

O comércio exterior brasileiro foi fortemente influenciado pela depressão dos Anos 30 e pela II Guerra Mundial. Neste período, as vendas externas do país estavam ancoradas em *commodities* (produtos básicos) como algodão, borracha, açúcar, café e ouro. Esses produtos, de baixo valor agregado no caso dos agrícolas, dependem do consumo e das oscilações de preço internacionais (FARO; FARO, 2012).

Com a depressão dos anos 30, ocorreu a necessidade de ruptura do modelo exportador baseado em produtos agrícolas para o modelo de substituição das importações, o qual demandou um gigantesco processo de industrialização e redução drástica das compras externas, visando ao crescimento econômico. Durante algumas décadas, os sucessivos governos buscaram equalizar os fatores de desequilíbrio dessas políticas, até que ao final da década de 60, ocorreu o chamado milagre econômico brasileiro. Este período se caracterizou por altas taxas de crescimento econômico, investimento público em infraestrutura, demanda por bens duráveis e crescimento da construção civil. Durante o período, as vendas ao exterior apresentaram resultados favoráveis em razão da grande demanda mundial (FARO; FARO, 2012).

O período de crescimento foi interrompido pela crise econômica internacional, o choque do petróleo e a elevação das taxas de juros internacionais, que trouxeram à tona

os problemas estruturais do país e da política externa equivocada ao longo das últimas décadas. Os anos 80 no Brasil foram marcados pelo que Faro e Faro chamam de “situação caótica de ciclos recessivos e de crescimento reprimido.” (2012, p. 7). Apesar da situação, o país obteve superávit nas vendas externas, as quais, contudo, não foram suficientes para estabilização das contas internas do país (FARO; FARO, 2012).

Dupas e Suzigan (apud SILVA, 2008) afirmam que na década de 1980 o país enfrentou um processo de desaceleração na atividade industrial em razão de indefinições estratégicas governamentais e de uma rígida política de ajustes macroeconômicos. A inserção internacional da indústria brasileira estava centrada na utilização dos recursos naturais, de forma semelhante à da década de 30, como sublinha Faro (2012).

Vale o apontamento de Cavusgil, Knight e Riesenberger (2010) de que o programa de substituição de importações protegeu a indústria brasileira da concorrência externa e proporcionou um forte parque industrial, porém sem o mérito da concorrência e atualização tecnológica.

A década de 90 foi marcada por sucessivos planos para estabilização econômica e controle inflacionário, de forma a retomar o crescimento econômico. A estabilização foi iniciada através do Plano Real e mantida através dos governos subsequentes ao do presidente Itamar Franco (FARO; FARO, 2012). Ainda neste contexto, Silva (2008) afirma que o ano de 1988 foi decisivo para o comércio exterior brasileiro, pois houve a eliminação dos controles quantitativos sobre as importações, em razão do esgotamento da política de substituição às importações.

Faro e Faro (2012) apontam que apesar dos problemas do governo Collor de 1992, este governo possibilitou a abertura econômica brasileira e lançou mão das bases para integração regional e formação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Pode-se considerar que o processo de ruptura do fechamento da economia brasileira com a indústria automobilística, resumido na célebre afirmação do presidente Collor, que os carros eram “verdadeiras carroças” (CAVUSGIL, KNIGHT e RIESENBERGER, 2010, p. 468), foi resultado dos anos de fechamento econômico.

Dado este breve histórico apresentado, pode-se afirmar que o processo de abertura econômica brasileiro ocorreu há menos de 30 anos. Cavusgil, Knight e Riesenberger (2010) confirmam que o relativo isolamento geográfico, as condições políticas e econômicas não favoreceram o Brasil no processo de globalização. A

inserção tardia, por sua vez, fez com que as empresas brasileiras tivessem uma visão global menos aguçada a respeito dos negócios internacionais.

A participação do Brasil no comércio mundial em 2012 (entre importações e exportações) está na média de 1,3% do total mundial, ocupando o 22º lugar nos principais exportadores mundiais segundo o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC (BRASIL, 2013). Esta baixa inserção global corrobora Cavusgil, Knight e Riesenberger (2010), uma vez que para esses autores a pauta de exportações brasileira ainda é baseada em produtos não-especializados, ou seja, os bens primários, vegetais ou minerais e itens industriais não acabados. Pode-se visualizar como um desafio ao comércio exterior brasileiro a sua maior inserção e exportação de produtos especializados (de maior valor agregado).

Segundo os dados consolidados da balança comercial brasileira (BRASIL, 2013), as exportações de produtos básicos e semimanufaturados representam 60,4% da pauta de exportações, enquanto os manufaturados apresentam 37,4% de participação e as operações especiais 2,2%, confirmando os apontamentos de Cavusgil, Knight e Riesenberger (2010).

Vale trazer à discussão da pauta de exportação os principais produtos exportados pelas empresas brasileiras. A tabela 2 apresenta os principais produtos, valores exportados e a participação no total de exportações.

Tabela 2 – Principais Produtos Exportados pelo Brasil em 2012

Produto	Valor U\$ milhões	Participação %
1 – Minérios	33.244	13,7
2 – Petróleo e combustíveis	30.986	12,8
3 – Complexo soja	26.122	10,8
4 – Material de Transporte	24.594	10,1
5 – Produtos metalúrgicos	15.556	6,4
6 – Químicos	15.189	6,3
7 – Carnes	15.266	6,3
8 – Açúcar e etanol	15.031	6,2
9 – Máquinas e equipamentos	10.573	4,4
10 – Papel e celulose	6.656	2,7
11 – Café	6.439	2,7
12 – Equipamentos elétricos	4.599	1,9
13 – Fumo e sucedâneos	3.257	1,3
14 – Calçados e couro	3.467	1,4
15 – Têxteis	3.385	1,4

Fonte: BRASIL, 2013.

Dentre os principais produtos apontados na tabela 2 estão os Minérios, Petróleo e Combustíveis, Complexo Soja e Materiais de Transporte. Cavusgil, Knight e Riesenberger (2010) apontam que entre Brasil, Rússia, Índia, China, Turquia, Estados Unidos, Alemanha, Japão, França e Itália, o Brasil está abaixo somente da Rússia em termos de concentração de exportação de produtos especializados, de alto valor agregado.

Outro desafio ao comércio exterior brasileiro está na baixa inserção das pequenas e médias empresas no mercado exportador. No ano de 2012, 95,6% das exportações foram feitas por grandes empresas, enquanto as médias e pequenas representaram 3,4% e 0,8% respectivamente.³ (BRASIL, 2013).

Dentre os principais estados exportadores, o Rio Grande do sul encontra-se em quinto lugar, atrás de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. O estado detém 7,17% da participação nas exportações brasileiras, sendo que seus principais produtos exportados foram: soja, fumo, bagaços e outros resíduos sólidos, carnes e miudezas, óleo de soja, trigos e misturas, tratores, polietileno, calçados, arroz, dentre outros produtos (BRASIL, 2013a).

Com base no exposto neste item, pode-se vislumbrar como desafios ao comércio exterior brasileiro a maior inserção no mercado internacional, com inclusão das pequenas e médias empresas, além da diminuição da dependência na exportação de produtos primários. Tais desafios justificam a necessidade de profissionais com competências e habilidades para atuação no mercado global.

2.6 O profissional de Comércio Exterior

Após a contextualização do ambiente no qual as empresas brasileiras estão inseridas em relação ao comércio exterior, faz-se necessário tratar sobre o profissional para atuação nessa área e as competências necessárias, de acordo com a literatura pesquisada.

O preparo do pessoal de comércio exterior é fator de importância para o processo de internacionalização das empresas. No momento em que a empresa decide por ingressar em mercados no exterior, esta necessita criar equipes – ou assistentes,

³ As exportações de pessoas físicas representaram 0,2% do total.

inicialmente – que tenham as competências para a realização do investimento (MINERVINI, 2012).

A organização de um departamento de Comércio Exterior é um primeiro passo para atuação nos negócios internacionais. Esta deve ser realizada em consonância com o planejamento estratégico da empresa, a qual deve implantar uma cultura exportadora. Em um segundo momento, deve-se estruturar as funções do departamento de comércio exterior e definir por um canal de distribuição adequado para a promoção de seus produtos (MINERVINI, 2012). Este autor aponta que o departamento de comércio exterior (COMEX) desenvolve três tipos de funções:

- **Contatos com a estrutura pública e privada de suporte à exportação** – bancos, seguradoras, despachantes, empresas especializadas em controle de qualidade, alfândegas, consultores, identificação de fornecedores no exterior etc.
- **Contatos com o mercado** – identificação de oportunidades de negócios, pesquisas, missões empresariais, feiras, gestão de clientes, gestão das redes de distribuição etc.
- **Contato dentro da própria empresa** – gestão dos pedidos, programação da assistência técnica e monitoramento dos prazos de entrega dos produtos exportados e dos componentes importados (eventualmente) (MINERVINI, 2012, p. 266, negrito do original).

Pode-se notar, através de Minervini (2012), que o departamento de comércio exterior possui como função integrar a empresa com os diversos participantes da cadeia de comércio, como os órgãos públicos, agentes bancários, concorrência, fornecedores e clientes. Esta integração também se faz necessária dentro da própria empresa, de forma a realizar a gestão das relações de produção com as comerciais. Todas essas relações podem ser executadas por profissionais da área de comércio exterior.

Ramos, Domingues e Marietto (2011) afirmam que o profissional da área de comércio exterior é quem atua diretamente nas relações de comércio internacional, analisando as situações e tendências de mercado e planejando o comércio de produtos e serviços com outros países.

Diante da existência de múltiplos organogramas com estagiários, auxiliares, assistentes, analistas, gerentes e diretores de comércio exterior e dado o fato de os cursos de tecnologia formar gestores, será abordado o perfil do gerente de exportação no contexto profissional, o qual, segundo Minervini (2012), é um elemento-chave na estrutura das organizações que trabalham com negócios internacionais.

Para Minervini (2012), as principais funções do gerente de exportação são: definir planos de ação de vendas, criar e localizar oportunidades de negócios, gerenciar o orçamento de exportação, aperfeiçoar a capacidade produtiva, monitorar prazos de entrega, coordenar planos de ação de desenvolvimento, efetuar estudos de mercado e manter contato com todos os departamentos da empresa envolvidos no processo de exportação. Com base nessas funções, pode-se compreender a função do gerente de exportação como uma função integradora na empresa, uma vez que este gestor deve se relacionar com diversos setores da empresa, assim como com clientes e parceiros no mercado interno e externo.

Com todas essas funções, torna-se necessário abordar com mais profundidade o perfil do gerente de Comex. Para Baxter (2012), o gerente de exportação “mesclaria a energia de um corredor olímpico, a agilidade mental de Einstein, o domínio de idiomas de um professor de línguas estrangeiras, o equilíbrio de um juiz, o tato de um diplomata e a perseverança de um construtor de pirâmides.” (BAXTER apud. MINVERNI, 2012, p. 273). Obviamente este perfil apresentado por Minervini (2012) retrata de forma bem-humorada o ideal para um gerente de exportação, mas podemos identificar características básicas como motivação, raciocínio, idiomas, diplomacia e perseverança como itens essenciais.

O quadro 5 apresenta de forma detalhada o perfil do gerente de Comex segundo Minervini (2012):

Quadro 5 – Perfil do gerente de Comex

Qualidade	Característica
• Cultura universal	Precisa ter uma ótima formação e muita sensibilidade para negociar com culturas diferentes .
• Visão estratégica	Capacidade de identificar e avaliar oportunidades e quantificar resultados.
• Flexibilidade e capacidade de negociação	É necessário ser flexível e ter capacidade de negociação para poder enfrentar as mais diferentes e inusitadas situações com as mais diversas abordagens comerciais.
• Criatividade	É uma das características mais procuradas. O gerente de exportação não deve apenas vender, mas principalmente criar oportunidades de negócios .
• Domínio de idiomas estrangeiros	Inglês e Espanhol não são suficientes. É bom pensar em estudar mandarim (para negócios com a China) e Alemão.
• Conhecimento do produto e do mercado	Dependerá, naturalmente, do produto em questão, que pode ser um bem de capital (máquinas e instalações etc.) ou um bem de consumo (calçados, bebidas etc.). Quanto maior o conteúdo tecnológico do produto, mais formação técnica será exigida. Normalmente, para bens de consumo, necessita-se de muito conhecimento de mercados , pois com relação ao produto as variáveis sobre as características técnicas não são excessivas.
• Domínio das ferramentas de internet (e-commerce, redes sociais, blogs, pesquisas)	A informação será a matéria-prima mais preciosa com o que o gerente lidará.
• Visão integrada da empresa que representa	O gerente será, no exterior, a interface da empresa com o cliente. Portanto, é indispensável que conheça muito bem os processos e as estruturas internas das organizações que representa.
• Mentalidade de empresário e capacidade de liderança	O gerente de exportação deve agir como um empresário – amar seu trabalho, avaliar o risco, identificar as oportunidades, ter uma visão de conjunto etc. - e exercer a liderança para poder trabalhar em equipe.
• Disponibilidade de aprender	O volume de informações necessárias e o dinamismo da conjuntura internacional exigem do gerente de exportação um grande investimento em cursos de atualização e treinamento .
• Conhecimento de finanças e logística	A procura dos financiamentos, a escolha das divisas que serão utilizadas, a cuidadosa seleção da logística e dos seguros: esses aspectos podem ser determinantes para o sucesso da internacionalização.
• Conhecimento dos procedimentos administrativos	Em empresas médias, é provável que haja um assistente administrativo para a execução de todos os procedimentos burocrático-administrativos (faturas, listas de embalagens, romaneios, contratos de câmbio, certificados de origem, cartas de crédito etc.). Mesmo assim, o gerente deve ter pleno conhecimento sobre eles.
• Bom conhecimento dos contratos internacionais	É fundamental que cada contrato seja visto e aprovado por profissionais com formação jurídica. De qualquer maneira, é importante que o gerente de exportação tenha noções gerais sobre os contratos , para poder estabelecer as bases da negociação.
• Bom conhecimento de comunicação	Para organizar feiras, divulgar e defender a marca, comunicar as vantagens competitivas da empresa, supervisionar a elaboração de catálogos e negociar com clientes e fornecedores.
• Bom conhecimento do processo de alianças	É provável que tenha de negociar acordos de cooperação, <i>joint venture</i> , transferência de tecnologia, contratos, etc.

Fonte: Minervini, 2012, p. 272-273, grifo meu.

Com base nas palavras em negrito no quadro 5, pode-se definir o perfil do profissional de Comércio Exterior como um profissional de formação acadêmica e continuada, que possa transitar em diferentes ambientes e culturas com desenvoltura,

que tenha visão sistêmica da organização na qual atua e visão empresarial para prospecção de novos negócios. Este profissional, por fim, deve possuir um forte senso comercial, atuando como negociador, frente às inúmeras variáveis econômicas, logísticas, técnicas, jurídicas e burocráticas que a área apresenta.

Pode-se buscar um paralelo entre a teoria das competências, vista no referencial teórico 2.1 e 2.2, e o perfil do gerente de comércio exterior. Baseando-se no fato de que a competência é a mobilização de saberes, atitudes e outros recursos, ou ainda, a mobilização de conhecimentos, sob influência das atitudes, novas tecnologias, ação de forma integrada, flexível e empreendedora, em tempo apropriado e com valores agregados. Verificam-se os diversos componentes de ações competentes no perfil deste profissional abordado.

Em complemento à definição proposta do perfil profissional com o realizado por Minervini (2012), enfatiza-se que o profissional da área de Comércio Exterior esteja em constante atualização. Os acontecimentos globais, econômicos, políticos e culturais podem influir diretamente na comercialização de produtos e serviços entre os países, o que demanda a tomada de decisões rápidas e certas (RAMOS, DOMINGUES e MARIETTO, 2011).

Apesar do diferente contexto empírico, vale trazer os resultados dos apontamentos de Ramos, Domingues e Marietto (2011). Esses autores realizaram pesquisa entre empresas na cidade de Tatuí, SP, com intuito de verificar quais são as competências necessárias ao profissional de Comércio Exterior, na visão dos empresários daquela região. Serão apresentados os resultados relacionados às competências dos Supervisores de Comércio Exterior, função mais próxima do gestor, apresentado neste presente item.

De acordo com os empresários da cidade paulista de Tatuí, o profissional de comércio exterior deve possuir atitude, habilidades para resolver problemas e ter domínio de temas comerciais. Este profissional deve ser flexível e ágil; precisa estar atualizado com o que acontece no mundo e dominar técnicas de negociação. A especialização acadêmica também é um importante quesito e no aspecto técnico-operacional, o conhecimento dos processos e funcionamento dos diversos órgãos públicos são necessários. O domínio de línguas estrangeiras apareceu aos respondentes como uma competência importante ao profissional de comércio exterior. Por fim, a experiência profissional foi apresentada como uma competência importante, na opinião dos respondentes. Pode-se entender que ela não representa uma competência à primeira

vista, mas os conhecimentos adquiridos e situações vividas na experiência profissional podem propiciar respostas rápidas e eficientes a situações, o que preconiza uma competência (RAMOS, DOMINGUES e MARIETTO, 2011).

Com base na literatura pesquisada, é possível verificar pontos em comum entre Minervini (2012) e Ramos, Domingues e Marietto (2011). Se buscarmos uma junção conceitual com base nesses autores, podemos afirmar que o profissional de comércio exterior é um negociador com múltiplas competências e habilidades, dentre elas: o domínio de idiomas, bom relacionamento intercultural, habilidades de comunicação, conhecimento de rotinas burocráticas, ampla visão sistêmica da organização na qual atua e dos processos onde está inserido. Este profissional lidará com informações diversas, da empresa, de mercado, de produto, portanto, deverá saber geri-las habilmente. O profissional também necessita manter-se constantemente atualizado, em razão das variáveis ambientais que o cercam e influem na comercialização de produtos e serviços.

As competências e habilidades apresentadas pela literatura podem ir ao encontro dos desafios apresentados no contexto do comércio exterior brasileiro, apresentado no item 2.4 da presente dissertação, uma vez que a inserção das empresas brasileiras no comércio internacional requer profissionais competentes para rápidos resultados e para competir globalmente.

3. METODOLOGIA

Morin (2008) aponta que o conhecimento científico está em renovação desde o início do século XX. Segundo ele, a ciência é “intrínseca, histórica, sociológica e eticamente complexa” (2008, p. 9) e não há necessidade somente de se conhecer a complexidade do real, mas da própria complexidade do sujeito e das questões levantadas para a humanidade.

3.1 Caracterização da pesquisa

Dentro do contexto da ciência, a pesquisa qualitativa está inserida em um ambiente de propagação contínua, sendo amplamente utilizada na sociologia, psicologia, antropologia, estudos culturais, etc. É o tipo de pesquisa utilizado para a análise de casos concretos dentro de suas particularidades locais e temporais, dentro de um contexto (FLICK, 2009). Nessa direção, a pesquisa qualitativa torna-se base para o traçado desta dissertação.

3.2 Procedimentos de Coleta de Dados

A técnica de coleta de dados que será adotada terá a abordagem por grupos focais. Para Gatti esta técnica permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

A técnica dos grupos focais permite compreender a construção da realidade em determinados grupos. Como nesta dissertação se desejou captar as percepções e opiniões de um grupo de alunos, o trabalho através de grupos focais permitirá o conhecimento das percepções desses indivíduos que possuem traços em comum, relevantes para o projeto de pesquisa (GATTI, 2005). Em relação à utilização de grupos focais em oposição às entrevistas em grupo, Flick (2009) afirma que a discussão em grupo focal “estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento” (2009, p. 182).

3.3 Amostra Pesquisada

Dentro do objeto de estudo desta dissertação, que são os alunos do curso de tecnologia em Comércio Exterior, foi feito um convite aos estudantes do terceiro e quarto módulos (os semestres finais do curso) em uma instituição de ensino superior na cidade de Porto Alegre - RS, no limite de seis a oito alunos para a participação no grupo focal de pesquisa. O convite está disponível no Apêndice 1 desta dissertação. Procurou-se dividir o grupo igualmente entre homens e mulheres, para que, além de ter características homogêneas no grupo, houvesse variação suficiente para diferentes opiniões e percepções. Após o convite, foram recebidos o total de 8 confirmações de alunos interessados em participar, o que representa aproximadamente 13% do total de alunos do curso.

3.3.1 Sujeitos Participantes

Ao início do primeiro grupo focal, os participantes receberam um breve questionário sociodemográfico, com perguntas fechadas e respostas de múltipla-escolha. A tabela 3 apresenta os dados obtidos do questionário respondido pelos seis participantes que compareceram ao primeiro encontro.

Tabela 3 – Tabulação dos Dados Sócio-Demográficos dos Participantes

Dados sócio-demográficos		F. (%)
Sexo	Feminino	4 (66,7)
	Masculino	2 (33,3)
Idade	De 18 a 20 anos	1 (16,65%)
	Mais de 20 até 30 anos	4 (66,7%)
	Mais de 30 até 40 anos	1 (16,65%)
Trabalha	Sim	6 (100%)
	Não	0 (0%)
Tipo de contrato de Trabalho	Estágio	1 (16,65%)
	Celetista	4 (66,7%)
	Sem vínculo empregatício	1 (16,65%)
Trabalha na área de Comércio Exterior	Sim	3 (50%)
	Não	3 (50%)
Possui experiência profissional na área de Comércio Exterior	Sim	3 (50%)
	Não	3 (50%)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

Com base na tabela 3, pode-se verificar que, além do maior número de participantes do sexo feminino, composto de 4 (66,7%) participantes do total inicial de 6 alunos, a faixa etária preponderante era com mais de 20 até 30 anos de idade com também 4 (66,7%) participantes. O total dos sujeitos (100%) afirmou trabalhar, sendo que o número dos que trabalham na área de Comércio Exterior e dos que não atuam na área mostrou-se equilibrado com 3 participantes com experiência e 3 sem experiência na área de comércio exterior.

3.4 Roteiro e Desafios da Pesquisa

Foram realizados ao todo três encontros, com duração total de 02 h e 53 min., dentro da instituição de ensino onde os alunos têm aula. Os encontros ocorreram em 05, 07 e 12 de Novembro de 2013. As discussões foram gravadas com auxílio de um gravador portátil, um telefone celular e uma câmera digital, de forma a garantir a integridade dos dados. Tal prudência foi extremamente conveniente, pois a qualidade do gravador portátil ficou muito ruim, sendo a do telefone e da câmera com melhor nitidez de áudio para a transcrição das falas.

Para o cumprimento dos pressupostos éticos da pesquisa, os alunos assinaram um termo onde demonstravam ciência do propósito da pesquisa e que esta seria gravada, porém sem qualquer interferência da instituição de ensino e dos professores, sendo seus nomes mantidos em sigilo ao longo da dissertação. O modelo de autorização consta no Apêndice 2 desta dissertação. As discussões foram transcritas para posterior análise de dados.

O pesquisador desta dissertação atuou como facilitador do grupo focal e seguindo um direcionamento tópico, ou seja, de forma a introduzir novas perguntas e orientar a discussão para aprofundar tópicos e conhecimentos específicos (FLICK, 2009). Além de facilitar e promover a discussão, o moderador fez uso de um bloco de anotações para captar pontos importantes na discussão, que podem não ser captados pela gravação, como feições e postura corporal. Ao início do encontro do grupo focal foi feita uma explicação do que era esperado dos participantes e das seguintes regras de participação:

- 1 Cada participante poderá se manifestar durante as proposições.

- 2 Cada participante poderá interagir com a resposta ou opinião de outro participante.
- 3 Durante a fala do participante, seja na opinião ou interação, não pode haver interrupção.
- 4 O facilitador da discussão indicará o período do término da discussão com antecedência de 10 minutos.
- 5 O facilitador será responsável pela condução e motivação das discussões, com perguntas direcionadas aos participantes quando julgar que não ocorreu o efetivo debate.
- 6 Não haverá julgamento de mérito ou de valor das opiniões e percepções dos participantes, porém os participantes poderão discordar das opiniões de seus pares.
- 7 Não será tolerado desrespeito entre os participantes.
- 8 Falar em tom de voz mais alto e claro para facilitar a gravação.

3.4.1 Roteiro – Questões-chave para o percurso

As questões para discussão no grupo focal foram divididas em blocos, de forma a facilitar a discussão e a análise dos dados. A formação de blocos foi balizadora das categorias de análise, uma vez que Moraes (2003) indica que estas podem ser definidas *a priori*. Deste modo, as categorias definidas *a priori* são: graduação tecnológica, aprendizagem de competências, o professor e o aluno. O primeiro bloco de discussões serviu para ambientar o aluno na discussão e introduzir o tema pesquisado: a aprendizagem de competências para o exercício profissional.

O quadro 6 indica os blocos e as perguntas pertinentes a cada um. Ao lado da coluna das questões-chave, constam os objetivos específicos aos quais se pretende responder. A resposta ao objetivo geral foi construída a partir da análise textual discursiva das respostas de todos os blocos, através de um metatexto.

Quadro 6 – Questões-chave utilizadas no grupo focal

Bloco	Possíveis Questões Chave	Responde aos objetivos
1. Graduação Tecnológica	1. Por que você escolheu a graduação tecnológica? 1.1 Você acha que hoje há mais conhecimento sobre a graduação tecnológica ou ainda há confusão com curso técnico?	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientação dos participantes;
2. Aprendizagem de Competências	2. O que você entende por competência e por habilidade? Quais as diferenças entre uma e outra? 2.1 É possível aprendê-las na faculdade? Como? 2.2 Quais competências que você já aprendeu na faculdade? 2.3 Como você definiria um profissional graduado em Comércio Exterior competente? 2.4 Como você imagina que o profissional de Comércio Exterior desenvolve suas competências?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que os alunos do curso de Comércio Exterior entendem por competências; • Conhecer através da ótica dos alunos, quais são as competências que eles entendem necessárias ao exercício profissional; • Reconhecer na fala dos alunos como é desenvolvida a aprendizagem das competências;
3. O professor	3. Que tipo de aula ministrada pelo professor faz você sentir que aprendeu competências ou habilidades? Você se lembra de alguma aula em especial? 3.1 Com qual tipo de professor você acha que consegue aprender as competências que você identificou? (Mencionar uma das competências apontadas pelos alunos em 2.1 ou 2.2) 3.2 Que tipo de aula você mais gosta?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar na fala dos alunos as práticas utilizadas pelo professor que corroboram para o ensino de competências; • Identificar na fala dos alunos o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de competências;
4. O aluno	4. O que você entende por atitude? Ela é necessária para aprender competências? 4.1 Qual é o seu papel na aprendizagem de competências?	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber na fala dos alunos o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de competências;

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4.2 Roteiro – Os desafios e percalços no percurso

Com base nos apontamentos de Najmanovich (2003), o método, na visão atual de muitos pesquisadores, seria infalível, sem percalços ou alteração de percurso, como o pensamento cartesiano, que não contempla a subjetividade, o erro. Para a autora citada esta infalibilidade é uma das razões pelas quais o método causa certo fascínio sobre os pesquisadores. Nesse aspecto, foram constatados alguns contratemplos na pesquisa, como:

- Ausência não justificada de dois alunos que haviam confirmado participação no grupo focal;
- Atraso dos alunos, que influenciaram no início da discussão;
- Condições climáticas severas, que fez com que o último encontro fosse cancelado e remarcado;
- Falta de uma participante no segundo e terceiro encontros, por motivos de saúde;
- Falta de uma participante no último encontro, por motivos profissionais;

- Saída de alguns alunos ao final da discussão em razão de provas, trabalhos e testes;
- Pouca interação entre os sujeitos masculinos do grupo, que foi suprido e quase “monopolizado” pelas alunas participantes.

Dada a proximidade da semana de avaliações na IES onde foi conduzida a pesquisa, os atrasos dos alunos e a falta de alguns participantes, este pesquisador se sentiu inicialmente inseguro e desconfortável com os problemas apresentados. No entanto, ao olhar e trabalhar calmamente o resultado das transcrições notou-se rico e extenso material de pesquisa para análise, que demonstrou a boa condução da pesquisa apesar das adversidades.

3.4.3 Roteiro – Análise dos dados

Após a coleta dos dados nos grupos focais, iniciou-se a transcrição das falas dos alunos, a fim de possibilitar a análise de dados. A transcrição das falas durou um total de 25 horas, realizadas entre os meses de Dezembro de 2013 e Janeiro de 2014.

Durante a análise de dados, as respostas de cada bloco foram analisadas e relacionadas com a literatura progressa. Foram utilizadas citações diretas dos participantes em trechos mais significativos correlacionando-os com a literatura pesquisada.

Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise textual discursiva. Segundo Moraes (2003), esta análise ocorre através de quatro etapas: a desmontagem dos textos; o estabelecimento de relações ou categorização; captação das ideias emergentes em um metatexto e formação do novo entendimento.

Este processo ocorreu com as falas transcritas dos alunos do grupo focal. Como foram 12 questões ao total, com seis a quatro participantes, foram geradas 43 laudas de textos transcritos. Cada questão colocada no grupo focal agrupou o texto transcrito da fala de todos os participantes. Esta etapa se constituiu na “desmontagem” dos textos, de forma a fragmentá-los “no sentido de atingir unidades constituintes” (MORAES, 2003, p. 191), também de acordo com o item 3.4.1 desta dissertação, que apresenta os blocos formados a priori e as questões-chave.

De forma a melhor apurar as falas dos alunos e auxiliar no processo da descoberta de novas categorias de análise, foi utilizado o *software NVivo*⁴ com todo o texto transcrito dos grupos focais. Com isto, foi gerada uma tabela em *Excel* no item 4.2, da qual foram retirados manualmente pelo pesquisador os termos e verbetes que não eram apropriados para a categorização. Também foram agrupados os termos semelhantes e mantidas as maiores ocorrências, uma vez que a transcrição gerou mais de 28.000 palavras.

Moraes (2003) utiliza o termo “impregnação” (p. 192), que descreve a ação inicial da leitura e imersão no material. Neste caso, a imersão ocorreu desde a coleta de dados nos grupos focais, uma vez que as falas dos alunos trouxeram diversos conceitos apontados na literatura e opiniões muito interessantes, que auxiliaram na construção do novo emergente.

3.5 Validação Técnica do Instrumento de Pesquisa

A fim de testar a validade da técnica dos grupos focais, foi realizada a validação técnica do instrumento de pesquisa, que possibilitou verificar as eventuais falhas e também pontos positivos da dinâmica do grupo focal.

Para teste técnico do instrumento, foi realizado um grupo focal no mês de Agosto de 2013. Os sujeitos participantes foram cinco alunos do primeiro e terceiro módulos do curso superior de tecnologia em Comércio Exterior em uma instituição de ensino superior na cidade de Porto Alegre. Foram aplicadas as regras de participação apresentadas neste capítulo. Dentro do pressuposto ético da pesquisa, cada aluno recebeu um modelo de carta de autorização para utilização de suas falas para fins acadêmicos, abrangendo os quesitos de sigilo e confidencialidade dos nomes. O modelo da autorização consta no Apêndice 3 desta dissertação.

A atividade foi gravada com auxílio de um gravador portátil e um telefone celular. Para precaução, as pilhas do gravador foram substituídas por novas e os dois aparelhos foram colocados no centro do grupo focal.

Foi colocada uma única questão para debate no grupo focal: “**Qual é o perfil ideal do profissional de Comércio Exterior em sua opinião? Por quê?**”. A pergunta

⁴ Trata-se de um *software* auxiliar em pesquisas de caráter qualitativo, através deste programa, é possível reunir, organizar e analisar conteúdos. Adquirido em versão de teste por 30 dias através do *website*: http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx.

foi proposital e indiretamente relacionada às competências profissionais, tema em foco neste trabalho. A realização de uma única questão teve também por finalidade verificar a duração da discussão, de forma a também testar e adaptar o tempo proposto para discussão nos grupos focais que seguiram na pesquisa.

A discussão teve duração total de vinte minutos e cinquenta e seis segundos. Notou-se no início da discussão, tão logo o gravador foi ligado, certo controle dos alunos em relação às suas falas, pela forma de argumentar e vocabulário usado. Esta inibição foi temporária e em pouco tempo os alunos já incluíam gírias e um vocabulário mais informal no debate.

Em relação ao período de discussão, dado o tempo usado no grupo experimental, o moderador reduziu o número de questões a serem aplicadas no grupo focal da pesquisa da dissertação. A única questão abordada no grupo experimental, mesmo que mais complexa, com múltiplas respostas e possibilidades de interações, levou 20 minutos para que um grupo de cinco alunos discutisse. Desta forma, notou-se que, durante a pesquisa da dissertação, em uma hora de discussão de grupo focal com seis alunos, sem prejuízo na argumentação e interações com os alunos, foram discutidas em média 4 questões.

A transcrição das falas dos alunos no grupo experimental levou aproximadamente duas horas e gerou cinco laudas para análise, conforme constam no Apêndice 4 desta dissertação. A transcrição das falas dos grupos focais da pesquisa, por sua vez, levou em torno de 25 horas, divididas nos meses de Dezembro de 2013 e Janeiro de 2014. As dificuldades encontradas tanto no grupo de validação da técnica quanto no grupo da pesquisa foram: o ruído excessivo da rua e algumas falas muito rápidas dos alunos.

Os nomes dos participantes do grupo de validação da técnica da pesquisa foram alterados para o sigilo da pesquisa. Eles aqui serão chamados de participante P1, P2, P3, P4 e P5.

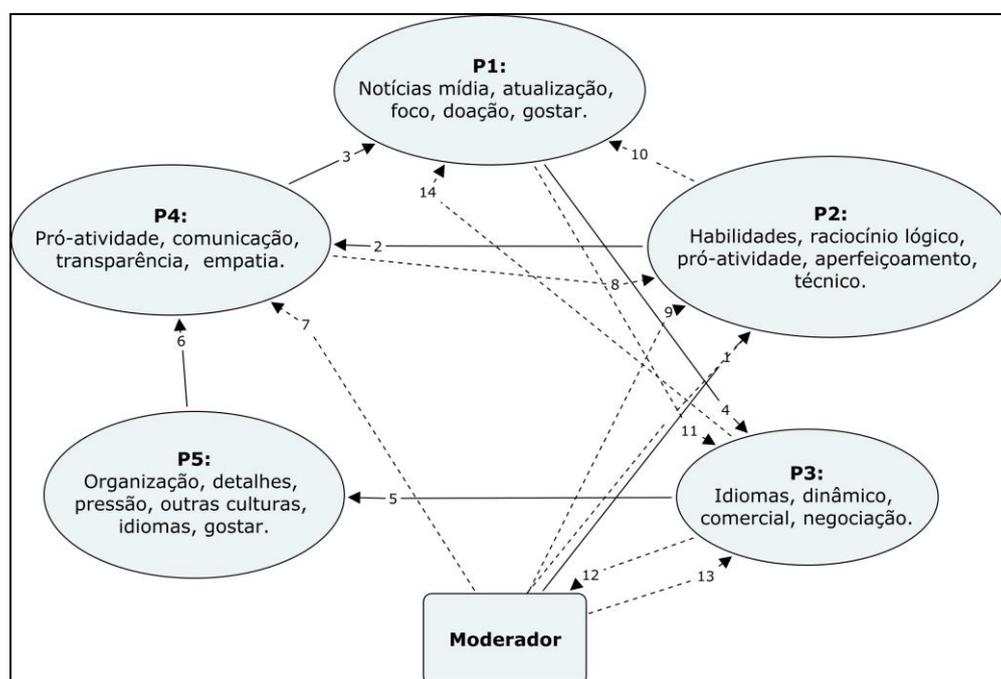
3.5.1 Percurso na validação da técnica, rumo ao novo emergente

A dinâmica do grupo focal, conforme aponta Gatti (2005), diferencia-se das entrevistas em grupo em razão das interações entre os participantes. Para melhor captar estas interações, o moderador anotou a ordem das falas, as palavras mais significativas apontadas em suas falas e as respectivas interações. Apesar do termo de sigilo, cada

aluno se apresentou dizendo seu nome e falando de suas experiências na área de Comércio Exterior. As experiências relatadas em suas falas contribuíram para a significação e explicação das mesmas. Com exceção do participante P3, os demais alunos têm ou tiveram experiência profissional na área, em diferentes setores do Comércio Exterior, como: companhias marítimas, assessoria em Comércio Exterior e empresas de despacho aduaneiro, todas relacionadas ao setor de serviços da área.

Para melhor explicitação, foi elaborada a figura 1 onde é possível verificar a ordem das falas dos participantes e as palavras apontadas por eles como mais relevantes na discussão. Os círculos, além de simbolizarem o nome dos alunos, também representam a disposição física de cada aluno e do moderador dentro da sala durante o grupo focal. As linhas contínuas correspondem às argumentações de cada participante, isto é, às falas dos alunos com suas opiniões e exemplos, onde não há interação com os outros participantes.

Figura 1 – Ordem das falas dos participantes e pontos importantes apontados pelos alunos do grupo focal



Fonte: Elaborado pelo autor.

As linhas pontilhadas, por sua vez, se referem às interações do grupo sobre determinado tema, que podem ser comentários, opiniões diversas ou complementos de ideias. Ao final de cada seta, está a devida ordem das falas. Ressalta-se que no número

sete, a seta que parte do participante P3, passa pelo moderador e não é numerada. Como o participante P3 apontou um tema importante, o moderador viu a oportunidade de provocar a interação, lançando a seguinte questão ao grupo: “Na questão do idioma que o colega colocou, vocês concordam também na questão da importância do idioma? O que vocês pensam?”. Esta questão provocou as interações esperadas no grupo, sendo o participante P4 o primeiro a interagir. Vale destacar que somente foram numeradas as falas do moderador que auxiliassem com algum exemplo para clarear a ideia apresentada pelo aluno.

3.5.2 A leitura flutuante e a categorização inicial

A partir das cinco laudas transcritas, foram realizadas duas leituras flutuantes e grifadas as seguintes palavras: habilidades, língua (tratado pelos participantes no sentido de idiomas), relacionamento, técnico, outras culturas, pró-atividade, negociação e gostar.

Cada uma destas palavras demonstra os argumentos iniciais de cada aluno acerca do perfil do profissional de Comércio Exterior e estão diretamente relacionadas às experiências que cada aluno possui como profissional. O termo negociação foi apresentado pelo participante P3, que é o único que não possui experiência efetiva na área, mas apontou o perfil de negociador do profissional de Comércio Exterior, conforme sua fala:

Sobre a questão que a colega (P2) apontou sobre a parte técnica, eu acredito que é aquela questão seguinte: o profissional que vai lá para fechar o negócio, que vai lá e fala inglês, ele realmente tá numa ponta da empresa, aonde ele é financeiramente mais valorizado que o técnico porque vamos partir do pressuposto, do que tu tens o investimento muito maior para te formar numa língua, do que uma pessoa técnica. Você pode ser técnico num processo, só que o processo só existe por que numa ponta existe uma negociação [...] (P3)

A fala do participante P3 traz questões que nos remetem às competências, uma vez que um negociador competente (bilíngue neste caso) pode trazer negócios à organização. Por outro lado, temos a fala interessante da participante P2, que considera outra abordagem:

[...] eu diria que não existe um perfil ideal de profissional, mas eu diria **habilidades** que um profissional da área de Comércio Exterior tem que

desenvolver: raciocínio lógico [...] Eu acho que tem que são **habilidades**, não propriamente perfis, para se trabalhar na área de Comércio Exterior. (grifo meu)

A partir da fala de P2, que insere um termo importante: habilidades, onde retomamos o conceito que Perrenoud (2002) e Zabala e Arnau (2010) apresentam, de que as habilidades são as ações práticas para a resolução de problemas, os quais integram a parte do saber-fazer, envolvendo a aplicação prática dos saberes. Para P2, não existe um perfil, mas habilidades como a pró-atividade, o raciocínio lógico, etc. Isto pode ser explicado pela atuação profissional de P2, que trabalha em uma empresa de assessoria em Comércio Exterior, onde atua diretamente na parte técnica e procedimental. Esta também se apresenta em seu discurso quando menciona o preenchimento de documentos de importação e exportação, a interação com os auditores fiscais da receita federal e o contato com exportadores no exterior.

P1, por sua vez, ressaltou a importância de gostar de trabalhar na área de Comércio Exterior. O participante P5 apontou que além de gostar, há que se gostar de aprender, além de alguns pontos negativos que o profissional deve ter em conta antes de entrar na área, com base em sua experiência profissional, ele afirmou que:

O perfil ideal ao meu ver, eu já tive oportunidade de trabalhar na área, no setor de prestação de serviços, então eu posso falar porque eu já experimentei digamos, que tu tens que gostar de detalhes, trabalhar com detalhes, tem que atuar sob pressão, com pressão de clientes, enfim, e como o pessoal está falando, tem que gostar de aprender, de se relacionar com outras culturas. Tem que gostar, estar só por obrigação em um curso de inglês, somente por causa do trabalho, na minha opinião não me parece um bom caminho, né. Então antes de mais nada, tem que gostar, pessoalmente até porque trabalhei na área de Comércio Exterior.

O ponto que gerou maiores interações via provocação do mediador foi a questão dos idiomas. Este aspecto foi tratado por P3, que possui uma visão mais empresarial e de negócios do Comércio Exterior, ao contrário do restante dos alunos que possuem visão mais técnica em razão de suas experiências profissionais:

Bem, meu nome é P3, estou finalizando o curso de Comércio Exterior, nunca trabalhei na área, sou formado em engenharia, minha área é totalmente outra, mas uma questão que eu vejo no perfil do profissional de Comércio Exterior que eu vejo é a questão da língua (idiomas). Quando tu lidas com outras culturas, eu acho que o pré-requisito básico é saber falar Inglês e Espanhol. É claro que são coisas que tu podes atingir ao longo da tua formação e etc., eu acho que tem que ser uma pessoa muito dinâmica, por lidar com diferentes culturas, é importante que esteja atualizado em diferentes situações,

situações que acontecem no mundo todo, e acredito que deve ter uma parte de negociação bem desenvolvida, essa questão da intermediação...

Nota-se na fala de P3, talvez influenciado por sua primeira formação acadêmica e pela profissional, a visão empresarial do Comércio Exterior, muito relacionado às questões negociais, no trato com outras culturas, onde o conhecimento de idiomas está inserido. Enquanto os demais participantes do grupo apontaram habilidades relacionadas aos saberes procedimentais, P3 apontou o que pode ser uma competência (o domínio de idiomas). Sua fala gerou interações entre P4, P1 e P2, dominando o restante da pauta da discussão, conforme aponta a figura 1 apresentada. Ficou evidente que a percepção dessa competência varia conforme a experiência profissional de cada participante, sendo que os que estavam envolvidos em nível técnico percebiam como importante o idioma, mas não essencial, ao contrário de P3 que vê como um diferencial profissional.

3.5.3 A categorização e a captação do novo emergente

O processo de categorização é “um processo de comparação entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias.” (MORAES, 2003, p. 197). Após a categorização inicial e com apoio do *software NVivo*, buscou-se aprimorar os principais termos utilizados pelos alunos.

Como o programa analisa todas as palavras do texto da transcrição, foi utilizada a opção “classificação de fontes” e “consulta de frequência de palavras”. O resultado desta consulta foi exportado a uma planilha em formato *Excel* para manuseio dos dados. A partir deste arquivo foi possível excluir palavras e verbetes utilizados que não representam contribuição para a formação da categorização. Com base nas palavras restantes foi elaborada a tabela 4 que, juntamente com a análise inicial e os registros pessoais do moderador durante o grupo focal, possibilitaram a categorização final.

Com base na tabela 4 e demais fontes de pesquisa mencionadas chegou-se às seguintes categorias: Comunicação, Técnica e Aptidão.

Tabela 4 – Principais termos utilizados no grupo focal

Palavra	Contagem	Palavras similares
Língua	16	língua, línguas
Inglês	13	inglês
Cliente	10	cliente, clientes
Comunicação	9	comunicação
Espanhol	6	espanhol
Fazer	6	fazer
Trabalhar	6	trabalhar
Trabalho	6	trabalho
Saber	5	saber
Ferramentas	5	ferramenta, ferramentas
Legislação	5	legislação
Fornecedor	4	fornecedor, fornecedores
Gostar	4	gostar
Habilidades	4	habilidades
Idioma	4	idioma, idiomas
Negociação	4	negociação
Processo	4	processo
Comercial	3	comercial
Conhecimento	3	conhecimento
Culturas	3	culturas
Desenvolver	3	desenvolver
Despachante	2	despachante
Tecnólogo	1	tecnólogo

Fonte: Elaborado pelo autor através do *software Nvivo*.

Para auxiliar na visualização dessas categorias e termos, foi elaborado o quadro 7, onde cada termo apontado na tabela 4 foi integrado às categorias abrangidas nas percepções gerais emergidas do grupo focal realizado.

Quadro 7 – Termos apontados pelos alunos no grupo focal agrupado em categorias

Comunicação	Técnica	Aptidão
Língua Inglês Comunicação Espanhol Idioma Negociação Comercial Culturas	Cliente Fazer Trabalhar Trabalho Saber Ferramentas Legislação Fornecedor Habilidades Processo Conhecimento Desenvolver Despachante Tecnólogo	Gostar Desenvolver

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentro do aspecto comunicação, se inserem: o domínio de idiomas apontado pelos alunos em diferentes níveis; a relação com diferentes culturas e diferentes países que se espera do profissional de Comércio Exterior; o fato de o profissional manter-se atualizado dos acontecimentos globais em geral; o relacionamento com clientes e fornecedores; a empatia (colocar-se no lugar do outro); a habilidade de negociação, que pode gerar mais negócios às organizações.

Na categoria técnica, se inserem as habilidades e saberes procedimentais apontados pela maioria dos alunos, tais como: os conhecimentos aduaneiros de Comércio Exterior, que englobam documentação, legislação aduaneira e transporte internacional; o contato com órgãos públicos diversos, e o foco e atenção nas atividades práticas.

Finalmente, no quesito aptidão, pode-se incluir: o apreço pela área de atuação; a capacidade de doação pessoal; o foco, isto é, a atenção às tarefas executadas; a proatividade para buscar a melhoria contínua em processos; saber trabalhar sob pressão e a atitude de querer aprender.

Um fato interessante constatado na tabela 2 foi a utilização do termo “tecnólogo”, mencionada somente uma vez durante o grupo focal. Devido ao fato de a pesquisa ocorrer e de os sujeitos estarem em uma instituição de ensino superior tecnológico, pode-se conjecturar diversos fatores para a pouca utilização deste termo, tais como: tempo para abordagem da pesquisa, não identificação dos próprios alunos dentro desta modalidade de ensino, falta de conexão entre o ensino tecnológico e o exercício profissional, etc. Vale constatar que, durante a investigação nos grupos focais realizados, este tema voltou à tona, em especial como resposta à questão 1 do primeiro bloco, apresentado no quadro 6.

Com base nas categorias apresentadas e demais dados obtidos no grupo focal para a validação da técnica empregada na pesquisa, pode-se afirmar que na opinião dos sujeitos pesquisados, dentro do perfil do profissional de Comércio Exterior existem diversas habilidades relacionadas à comunicação, com ênfase na negociação, aspectos culturais e de relacionamento, aos saberes técnicos da área de Comércio Exterior e à aptidão dos profissionais para atuarem na área. A questão do conhecimento de idiomas é importante, mas para a atuação em nível técnico o nível intermediário é considerado suficiente, haja vista as ferramentas disponíveis na *internet*, enquanto para um perfil comercial, o domínio de idiomas é pré-requisito para a função.

A presente técnica desenvolvida mostrou-se eficaz e válida para a proposta desta dissertação. A própria questão aplicada evocou alguns termos pesquisados e comprovou a pertinência da técnica utilizada no âmbito desta pesquisa.

Diante dos resultados apresentados, onde foram feitos alguns ajustes no projeto desta dissertação, como a redução do número de questões-chave em razão do número de encontros e a maior prudência em relação aos procedimentos para gravação, com a inclusão de outro dispositivo para coleta de dados, deu-se sequência à coleta dos dados nos grupos focais de pesquisa.

3.6 A IES pesquisada

Ao se ter alunos do Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior como sujeitos participantes desta pesquisa, cumpre conhecer o ambiente educacional onde ocorre a pesquisa. Neste item abordar-se-á a instituição pesquisada.

Partindo dos pressupostos de sigilo e confidencialidade, a instituição será doravante denominada faculdade ABC. De forma a evitar sua identificação, as referências ao nome da faculdade serão suprimidos ou digitalmente rasurados. As referências bibliográficas da instituição foram obtidas através do Plano Pedagógico de Curso – PPC (2011), do qual foi autorizado o uso de alguns dados da instituição e referente às competências trabalhadas nas disciplinas da grade curricular do curso de Comércio Exterior, assim como de sua página da *internet* referente ao ano de 2013. No Anexo I consta o documento de autorização com o “de acordo” do diretor da unidade da cidade de Porto Alegre, para a condução da pesquisa. A limitação na utilização do PPC foi uma solicitação verbal do diretor, que foi atendida no âmbito desta pesquisa e não gerou prejuízos na análise dos dados, sendo utilizadas as competências e habilidades propostas nas ementas das disciplinas específicas do curso e alguns dados históricos da instituição.

A história da ABC se dá início na década de 90 na serra gaúcha. Com a necessidade de preparar profissionais para o uso de ferramentas de informática, a instituição inicia suas atividades através de uma escola de informática. Até 1998, a escola já tem unidades nas cidades de Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Porto Alegre e Novo Hamburgo.

Ao final da década de 90, a instituição vê um nicho de mercado promissor: o treinamento e formação de profissionais com alta empregabilidade e capacidade

empreendedora. Com isto, se credencia junto ao MEC para 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 a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, através da disseminação do saber tecnológico e da constante busca do conhecimento.

No segundo semestre de 2013, a instituição conta com um total de 4.906 alunos, dos quais 1.251 estudam na cidade de Porto Alegre – RS. Desses alunos, 63 cursam regularmente o curso de comércio exterior. Atualmente a instituição possui cursos técnicos, tecnológicos em gestão, bacharelados e engenharias.

3.7 O Curso de Comércio Exterior na instituição em foco.

Feita a contextualização da instituição, resta conhecer sobre o curso oferecido, cujos alunos são objetos/sujeitos desta pesquisa.

Para a instituição ABC (2013), o Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior se propõe à qualificação técnica e operacional de executivos e profissionais com habilidades nos procedimentos administrativos de importação e exportação, com vistas aos processos e estratégias globais de mercado.

O perfil do egresso esperado segundo a ABC (2013) é:

O tecnólogo em Comércio Exterior gerencia operações de comércio exterior, tais como: transações cambiais, despacho e legislação aduaneira, exportação, importação, contratos e logística internacional. Prospecta e pesquisa mercados, define plano de ação, negocia e executa operações legais, tributárias e cambiais inerentes ao processo de exportação e importação. Além disso, controla fluxos de embarque e desembarque de produtos, providencia documentos e identifica os melhores meios de transporte, de forma a otimizar os recursos financeiros e humanos para o comércio exterior. (ABC, 2013)

O curso de Comércio Exterior oferecido pela ABC tem duração de 1.700 horas e pode ser cursado em 2 anos. É dividido em certificações intermediárias, onde o aluno, ao terminar o segundo semestre, recebe o certificado de Assistente de Comércio Internacional. Ao finalizar o terceiro módulo, o aluno recebe o certificado de Analista de Comércio internacional e, ao final do curso, lhe é conferido o grau de Tecnólogo em Comércio Exterior.

O curso tem sido ofertado desde o primeiro semestre de 2005 e tem como diferenciais a utilização de simuladores de operações de comércio exterior, atividades

integradoras e transversais entre as disciplinas, assim como palestras de profissionais reconhecidos na área. Os alunos possuem as seguintes atividades complementares optativas: visitação a empresas importadoras e exportadoras, recintos aduaneiros, terminais portuários e viagens internacionais.

A faculdade ABC possui como proposta didática o ensino de competências e habilidades. Para demonstrá-las e facilitar o uso na análise de dados do capítulo 5 desta dissertação, foi elaborado o quadro 8 o qual apresenta as competências e habilidades trabalhadas nas disciplinas de formação específica do curso de Comércio Exterior.

Quadro 8 – Competências e Habilidades desenvolvidas nas disciplinas específicas do curso de Comércio Exterior

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
a) Utilizar os métodos de custeio auxiliando nas tomadas de decisão.	1. <u>Reconhecer</u> e <u>analisar</u> os dados extraídos da estrutura de custos.
	2. <u>Analisar</u> as informações contábeis para formação de preços.
b) Utilizar as bases jurídicas na solução de problemas relacionados aos atos comerciais internacionais.	3. <u>Identificar</u> os recursos do Direito Internacional, os tratados, as convenções internacionais e onde buscá-los.
	4. <u>Reconhecer</u> os processos de integração econômica e de formação de blocos regionais, principalmente, no que diz respeito ao MERCOSUL.
	5. <u>Identificar</u> as práticas que devem ser adotadas nas negociações internacionais para estarem condizentes com as regras jurídicas vigentes.
c) Interagir, em língua espanhola , nas situações de comunicação do cotidiano no ambiente organizacional.	6. <u>Elaborar</u> e-mail, cartas comerciais e outros documentos em língua espanhola.
	7. <u>Comunicar</u> com clareza os assuntos pertinentes ao contexto organizacional no trâmite internacional de língua espanhola.
d) Utilizar de visão crítica a respeito das informações veiculadas nos meios de comunicação e analisar oportunidades e ameaças às suas estratégias de negócios.	8. <u>Identificar</u> as características políticas, culturais e socioeconômicas dos países em uma relação comercial.
	9. <u>Reconhecer</u> e <u>identificar</u> oportunidades comerciais no mercado global.
e) Desenvolver projeto de internacionalização de um determinado ramo negócio.	10. <u>Identificar</u> tendências geoestratégicas que possam interferir nos negócios da organização.
	11. <u>Elaborar</u> um projeto de internacionalização.
f) Adotar decisões de fechamento de operações cambiais para maximizar benefícios à organização.	12. <u>Identificar</u> operações financeiras adequadas às necessidades da empresa.
	13. <u>Reconhecer</u> a necessidade da tomada de capital e escolha da melhor opção de financiamento.
g) Interpretar os movimentos financeiros , seus ciclos e impactos de forma a garantir a rentabilidade nas operações financeiras internacionais.	14. <u>Avaliar</u> os riscos de crédito e formas de pagamento no mercado internacional.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas ementas constantes do PPC da faculdade ABC, 2014, grifo meu

Quadro 8 – Competências e Habilidades desenvolvidas nas disciplinas específicas do curso de Comércio Exterior (continuação)

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
h) Interagir, em língua inglesa , nas situações de comunicação do cotidiano do ambiente organizacional. i) Utilizar a língua inglesa como instrumento de acesso à informação, voltado à área de Comércio Exterior.	15. <u>Comunicar-se</u> através da língua inglesa, no âmbito empresarial.
	16. <u>Reconhecer</u> as informações exigidas em documentos específicos da área internacional.
	17. <u>Elaborar</u> e-mails, faturas, cartas de crédito, <i>draft</i> e outros documentos específicos.
j) Utilizar a linguagem como instrumento de acesso a informação a outras culturas e aos negócios internacionais. k) Comparar diferentes propostas recebidas e negociar soluções adequadas.	18. <u>Analisar</u> preços e propostas com o objetivo de negociar produtos e / ou serviços.
	19. <u>Traduzir</u> diferentes textos sobre empresas importadoras e exportadoras.
	20. <u>Reconhecer</u> departamentos e organograma de empresas envolvidas com o comércio exterior.
l) Adquirir uma visão geral do comércio exterior brasileiro	21. <u>Reconhecer</u> itens básicos de operações de exportação e importação.
	22. <u>Identificar</u> as políticas de comércio exterior brasileiro.
m) Atuar no comércio internacional em consonância com os preceitos aduaneiros . n) Identificar os benefícios e custos tributários dentro da legislação, a fim de obter o melhor resultado para a organização.	23. <u>Compreender</u> as atribuições dos órgãos intervenientes no despacho aduaneiro, a estrutura da aduana e seus papéis nos negócios internacionais.
	24. <u>Reconhecer</u> as infrações e penalidades aplicadas ao direito aduaneiro.
	25. <u>Utilizar</u> as bases jurídicas na solução de problemas relacionados aos atos aduaneiros.
o) Desenvolver um plano de marketing para um mercado específico. p) Analisar e avaliar o micro e macro ambiente do marketing a fim de adequá-lo às necessidades mercadológicas.	26. <u>Compreender</u> e analisar estratégias de geração de valor.
	27. <u>Compreender</u> os principais aspectos relacionados ao Macro e Micro Ambiente.
	28. <u>Avaliar</u> setorialmente concorrentes, fornecedores e intermediários.
	29. <u>Conhecer</u> e caracterizar os diferentes segmentos de mercados.
q) Desenvolver uma postura crítica frente ao mercado globalizado e seus desafios . r) Identificar oportunidades de inovação para o incremento dos negócios.	30. <u>Analisar</u> e discutir temas atuais relacionados ao comércio exterior.
	31. <u>Demonstrar</u> capacidade crítica de entendimento dos temas atuais e globais.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas ementas constantes do PPC da faculdade ABC, 2014, grifo meu.

O quadro 8 foi dividido em duas colunas: uma, das competências e outra, das habilidades. As competências foram identificadas com letras, enquanto as habilidades em ordem numérica. Vale ressaltar que, na tabulação da disciplina, as habilidades foram mantidas em mesmo nível às referidas competências, isto é, as habilidades trabalhadas em uma disciplina estão diretamente relacionadas àquela competência, de acordo com o PPC da faculdade ABC.

Nas disciplinas específicas foram identificadas 18 competências nas ementas das disciplinas e 31 habilidades. Alguns termos foram propositalmente grifados com a finalidade de melhor visualização para análise. Pode-se verificar que na formação do tecnólogo em Comércio Exterior da instituição são trabalhadas as competências que abrangem o custeio de mercadorias, bases jurídicas relacionadas ao direito internacional, operações cambiais (troca de divisas com o exterior). Também são abordados aspectos de comunicação em idiomas estrangeiros como Inglês e Espanhol, assim como os procedimentos aduaneiros. Busca-se através da grade curricular nas disciplinas específicas, desenvolver nos alunos a visão crítica e o empreendedorismo, de forma que possam identificar oportunidades e se tornarem vetores de inovação.

Ao cruzar as competências propostas pelo curso da faculdade ABC com os desafios do contexto do comércio exterior brasileiro vistos no contexto do comércio exterior brasileiro desta dissertação quanto ao perfil esperado do profissional apontado por Minervini (2012) e Ramos, Domingues e Marietto (2011), pode-se verificar que as competências estão teoricamente em consonância com as necessidades mercadológicas.

Vale trazer a observação em relação às habilidades trabalhadas nas disciplinas do quadro 8. Como elas estão relacionadas ao saber-fazer (PERRENOUD, 2000), o início de cada habilidade no plano de ensino foi feito com um verbo no infinitivo (alguns na forma reflexiva), por exemplo: compreender, identificar, reconhecer, analisar, elaborar, etc. Nota-se o conceito epistemológico de Perrenoud (2000) na elaboração da ementa das disciplinas, uma vez que cada verbo representa uma ação, esta relacionada ao fazer, que está diretamente relacionada a alguma habilidade.

Com base nas informações da IES pesquisada e do seu curso de comércio exterior, foi possível contextualizar brevemente a instituição ABC e o seu curso de Comércio Exterior. O capítulo 4 da presente dissertação será dedicado à análise dos dados com a pesquisa conduzida com alguns alunos desta faculdade.

4. ANÁLISE DOS DADOS E O NOVO EMERGENTE

Com base na revisão de literatura e no contexto empírico desta dissertação, pode-se seguir ao cerne desta pesquisa: a análise de dados. Este capítulo foi dividido nos blocos definidos à priori, conforme o roteiro e questões-chave para o percurso, constantes na metodologia: Graduação Tecnológica, Aprendizagem de Competências, Professor e Aluno.

Em cada uma das categorias foi analisado o material colhido nos grupos focais, onde o nome dos alunos foi alterado em razão da manutenção do sigilo, os quais serão doravante identificados como sujeitos “SA”, “SB”, “SC”, “SD”, “SE” e “SF”.

4.1 Desconstrução e unitarização - O estabelecimento de relações ou categorização

Neste item ocorrerá a desconstrução dos textos na forma de blocos. As afirmações aqui contidas são baseadas nos relatos e interações dos sujeitos pesquisados. Foram mantidas as falas dos alunos na íntegra, inclusive com vícios de linguagem e expressões coloquiais, com o devido respeito às normas gramaticais. A inserção dessas falas será realizada em recuo para as com mais de 3 linhas, como citação direta curta com menos de 3 linhas e em itálico. Sempre que alguma interferência ou explicação via revisão de literatura forem inseridas, estas obedecerão às normas ABNT vigentes.

4.1.1 Graduação Tecnológica

“Eu escolhi graduação tecnológica por motivo de tempo, especificidade (é um curso bem objetivo, né?) e a possibilidade, então, por isso, de inserção mais rápida no mercado de trabalho” (SB)

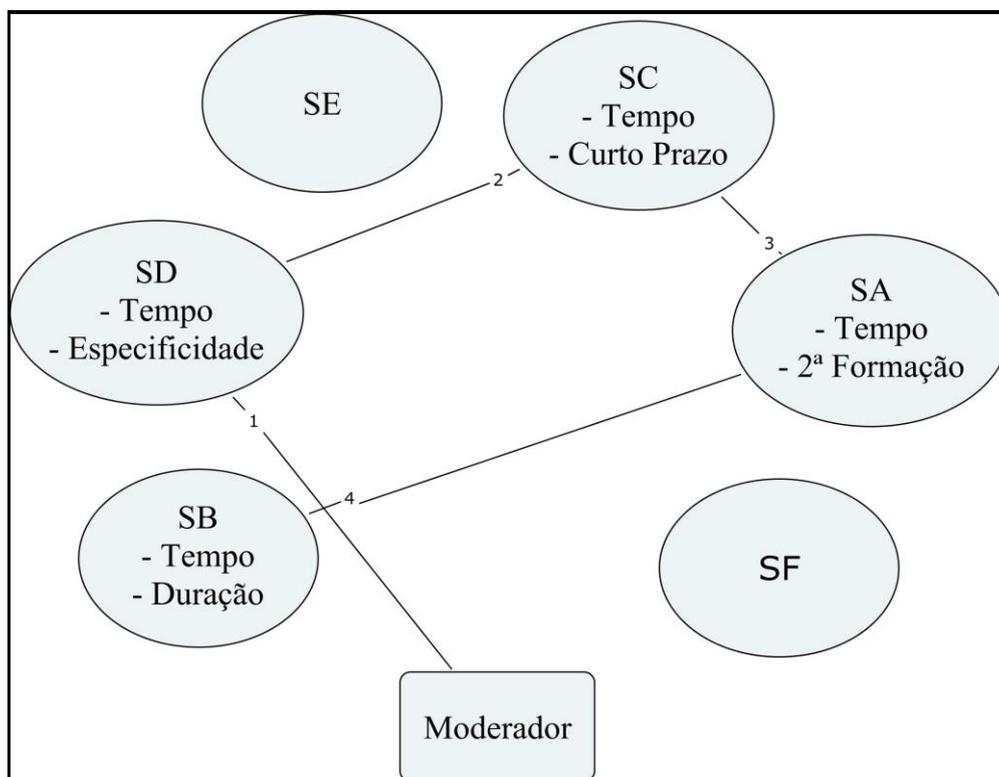
O excerto acima define a compreensão geral quanto à escolha da graduação tecnológica: a rápida inserção no mercado de trabalho. A possibilidade de uma formação específica, em menor tempo, poder aliar a atuação no mercado de trabalho em concomitância ao curso, de forma geral atraiu os alunos para esta modalidade.

Essa especificidade apontada demonstra a diferença principal entre os cursos tecnológicos e os bacharelados convencionais, que são as grades curriculares. (TAKAHASHI, 2010).

Dentro da concepção governamental de que a educação profissional abrange o domínio operacional relacionado a fazeres, a compreensão do processo produtivo, apreensão do saber tecnológico e a valorização da cultura do trabalho (BRASIL, 2001), pode-se entender como satisfeita esta condição, uma vez que para a maioria dos participantes, a inserção no mercado de trabalho, aliado ao tempo e especificidade, influenciaram na escolha da graduação tecnológica.

Na primeira questão, ocorreu a ambientação dos sujeitos participantes com a pesquisa. A figura 2 demonstra a interação entre os sujeitos com base na questão 1 do Quadro 3 das questões-chave constantes na metodologia desta dissertação. As setas demonstram de onde partiu a questão, representando a numeração a ordem sequencial das falas dos alunos. Cada círculo indica o posicionamento físico do aluno no grupo focal e as palavras-chave anotadas pelo moderador durante a discussão. As participantes SC e SF não se manifestaram em razão de seu atraso o que as fez perderem o início das discussões no grupo.

Figura 2 – Por que você escolheu a graduação tecnológica?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se notar a falta de interações dos alunos no momento inicial, o que pode ser explicado pela baixa complexidade da questão. Os alunos mantiveram postura mais séria, expondo suas opiniões de forma direta e buscando um vocabulário mais formal. A primeira questão foi pensada com este objetivo, como uma forma de ambientar os participantes no processo de pesquisa.

Apesar dos motivos da escolha por uma graduação em menor tempo, para rápida inserção no mercado de trabalho e com uma formação específica, a graduação tecnológica ainda sofre com desconhecimento, confusão em aspectos de terminologia e até preconceito com o tipo de formação dentro do próprio mercado de trabalho. Este desconhecimento desafia a proposta do governo de que a graduação tecnológica seja um elo entre a vida escolar e o trabalho, conforme visto no item referente à graduação tecnológica, na revisão de literatura.

“*O mercado não vê tão específico assim*” afirma SE. Para a participante, o mercado de trabalho ainda diferencia o bacharel do tecnólogo. Em sua opinião, existe uma impressão de que, por ser de menor duração, o curso é inferior em termos de formação. Nesse sentido, SC agrega que o preconceito existe inclusive entre os alunos dessa modalidade, pois já viu alunos que cursavam um curso tecnológico e não sabiam que poderiam fazer uma pós-graduação ou *MBA* após a formação na faculdade.

A participante SD relata que, para elaborar seu currículo profissional, não informou como formação o termo Tecnólogo (em Andamento), mas Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior, de forma a deixar explícito que está estudando em nível superior. Para ela, muitos não compreendem esta graduação como superior, mas como um curso técnico. SA afirma que há preconceito e desconhecimento, já que segundo ele, estes cursos são comuns na Europa e Estados Unidos. Para ele, existem determinados cursos que não precisam de tanto tempo para estudo.

O desconhecimento quanto à graduação tecnológica apontado pelos alunos, ratifica Silva e Matuichuk (2011), os quais afirmam que esta modalidade de graduação ainda é desconhecida por uma parcela da sociedade. Mesmo a LDB/96 e os pareceres do CNE parecem insuficientes para que o mercado de trabalho e a sociedade reconheçam essa modalidade de formação. Parece um tanto contraditório que uma graduação voltada à inserção no mercado de trabalho, não seja identificada como tal, nem pelos mais interessados.

Outro ponto de interação interessante no grupo foi a questão do ato de estudar. O participante SA afirmou que para determinados cursos não era necessário tanto tempo

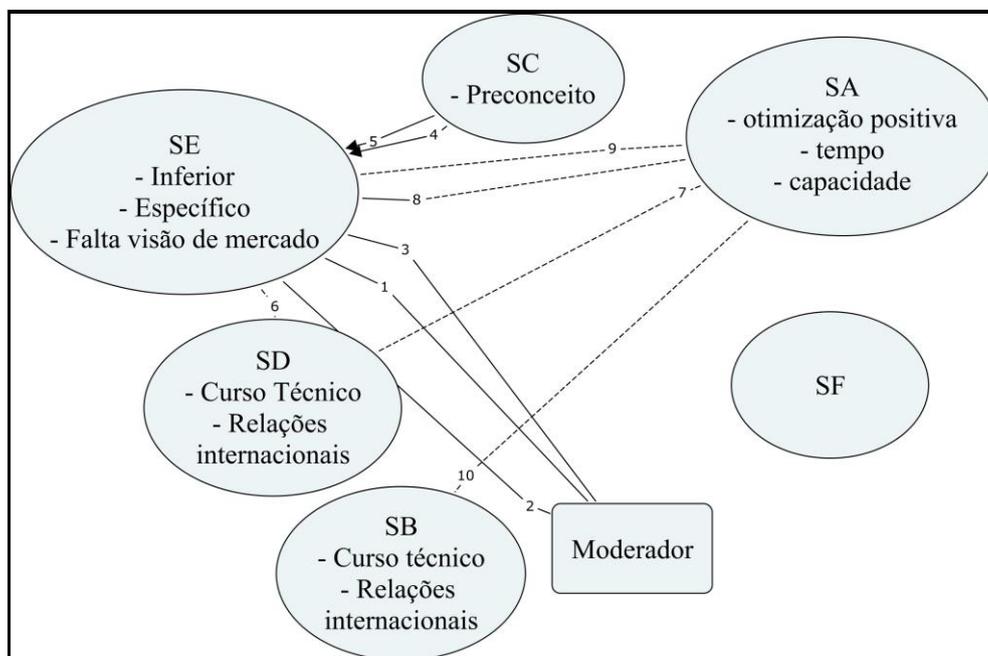
de estudo. SE, por sua vez, adiciona que “não influencia o período e sim a quantidade de conteúdo” que se apropria. Para ela o conhecimento é adquirido com a prática que vai exercer. Esta afirmação compassa com o propósito da graduação tecnológica e inclusive com o ensino por competências e habilidades, uma vez que a “prática”, mencionada por SE, pode ser trabalhada em aula, com vistas à formação profissional.

SA contribui com um termo muito interessante. Ele afirma que a graduação tecnológica é uma “otimização positiva” em prol do conhecimento, pois a graduação proporcionaria a aprendizagem para colocar em prática, de forma rápida e objetiva, para ingressar no mercado de trabalho.

O aluno SB, que pouco se manifestou até então, afirma que já teve que explicar que o seu curso era superior, mas que a maior parte das dúvidas era se ele cursava “Relações Internacionais”.

Finda a discussão deste bloco, convém conhecer o fluxo da discussão. A figura 3 demonstra este fluxo. As linhas pontilhadas apresentam os pontos de interação, os quais ocorreram na abordagem do preconceito, falta de conhecimento em relação à graduação tecnológica e ao tempo de estudo.

Figura 3 – Você acha que hoje há mais conhecimento sobre a graduação tecnológica ou ainda há confusão com curso técnico?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se na figura 3 que SA participou ativamente nas interações, enquanto SE participou mais em contribuições e novas opiniões na questão.

Tendo o bloco inicial, graduação tecnológica, cumprido a prerrogativa básica de “aquecer” e familiarizar os participantes na discussão, seguir-se-á ao próximo bloco que trata sobre a compreensão dos alunos em relação ao tema Competência.

4.1.2 Aprendizagem de Competências

“Tem que **querer aprender**, no COMEX [...] é indispensável ter muita **vontade**, porque é *puxado*.” (SD, grifo meu)

A frase de SD, especialmente selecionada para iniciar este bloco, introduz um conceito visto na revisão de literatura: a atitude. Este recurso das competências apareceu diversas vezes nas falas dos sujeitos, através de outros termos e exemplos. Há compreensão comum entre os alunos o *querer* ou o *querer aprender* como base para as competências pessoais e profissionais.

Aprofundando o debate e em face das diversas opiniões sobre o que cada sujeito desta pesquisa entende por competência e habilidade, foi elaborado o quadro 9 com algumas das definições identificadas nas falas dos alunos. Muitas das ideias captadas foram mencionadas e alguns exemplos dos alunos foram adaptados em conceitos.

Quadro 9 – Compreensão sobre Competência e Habilidade de acordo com os participantes

Participante	Competência
	Habilidade
SA	Com força de vontade e esforço, transformam -se habilidades em competências. Força de vontade e esforço para desenvolver habilidades em competências.
	Fáceis de desenvolver.
SB	Precisa oportunidades para desenvolvê-las. Arelada à experiência .
	Competências são habilidades aperfeiçoadas .
SC	Competência agrega valor a algo. É um conjunto de habilidades melhoradas . É algo que “ me compete ”. (usado no sentido reflexivo por SC).
SD	São habilidades bem desenvolvidas . Através dela desempenha-se uma tarefa de forma eficaz .
	Habilidades podem ser desenvolvidas, especialmente se “ gostar ” e se “ quiser ”.
SE	São adquiridas e podem ser desenvolvidas . Não se trata somente de saber conteúdos. Aperfeiçoamento de habilidades . Fazer “um pouco mais” do que o esperado.
	Habilidade é nato , próprio da pessoa.
SF	Competência é um processo onde cada ciclo é influenciado por um conjunto de habilidades.
	Habilidade tem relação com capacidade , com fazer algo corretamente.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas transcrições dos grupos focais, 2014, grifo meu.

Determinados participantes não falaram abertamente sobre habilidades, dando ênfase à competência. Esta não menção das habilidades pode também estar relacionada à compreensão de alguns alunos de que há uma relação dialética intrínseca com a competência, constituindo-se esta última de habilidades bem desenvolvidas, o que de certa forma faria prescindir a conceituação sobre habilidade, sob a ótica dos alunos. Esta percepção estaria em consonância com a conceituação apresentada por Demo (2003) que não faz distinção entre competências e habilidades, compreendendo-as como um único sentido.

Com base no quadro 9, na compreensão dos participantes desta pesquisa, a competência é um conjunto de habilidades desenvolvidas, que se relacionam conforme a vontade e o querer para uma ação competente. Esta compreensão vai ao encontro de ambos os conceitos de competência vistos no referencial teórico. Na Educação, se tomarmos por base Perrenoud (2002) e Zabala e Arnau (2010), que conceituam a competência como a mobilização de saberes e recursos cognitivos, pode-se notar na fala dos sujeitos o valor das atitudes e habilidades como componentes imprescindíveis à ação competente.

Por outro lado, podemos verificar a influência do mercado de trabalho, sobre a compreensão dos alunos. A inserção dos termos: valor, eficaz, compete – no sentido etimológico apontado por Demo (2003) – ciclo e fazer, demonstram o claro preparo dos alunos para atuação no mercado de trabalho, que é uma das principais funções da graduação tecnológica. Rocha Neto (2003) salienta, conforme visto no referencial sobre o ensino de competências desta dissertação, o agregar vantagens competitivas, ou seja, agregar valor a algo, como o apontado por SC.

A competência é a mobilização de conhecimentos, influenciados pelas atitudes, que agrega valor às organizações. Pode-se verificar que a compreensão dos alunos acerca dos conceitos de competência também se relaciona com os abordados pelos autores pesquisados no âmbito da Administração, tais como Rocha Neto (2003), que a entende como um saber atuar com responsabilidade para agregar valor às organizações; Zarifian (2003), que aponta como uma inteligência prática apoiada em conhecimentos adquiridos frente a situações de complexidade crescente e Mussak (2003), que compreende a competência como uma capacidade para resolução de problemas para o alcance de objetivos.

Dentro da conceituação realizada pelos alunos e expressa através do quadro 9, resta abordar alguns exemplos utilizados pelos sujeitos, que podem corroborar para a melhor compreensão de suas ideias:

- **SF:** *“Então tu finalizaste o procedimento de explicação de um produto, conseguiste entregar ele pro teu cliente final, eu acho que foi competente em todos os processos, eu acho que a competência é onde os processos estão todos dando certo.”* SF incluiu alguns termos interessantes, como procedimento, entrega e processos, que trazem o conceito para um aspecto mais produtivo, onde a competência seria um valor agregado a um “produto” entregue. O que vai ao encontro da definição proposta por Mussak (2003).
- **SE:** *“Se tu és competente, tu és eficiente naquilo que faz, ou que tu sabes.”* SE, por sua vez, traz a eficiência como competência, o que pode ser relacionado na questão de prazos para a atuação de forma competente.
- **SD:** *“A habilidade para mim, ou melhor, a competência, seria uma habilidade bem desenvolvida, que tu tenhas, vamos dizer, uma predisposição para alguma atividade, ao desempenho de alguma tarefa, não é? E tu a desempenhas. Perfeição, não sei se é o termo, mas de forma efetiva, desenvolvendo tu torna [...] uma competência.”* SD traz em sua fala o desempenho de tarefas, o objeto da ação competente. Para SD quando este objeto é tratado de forma efetiva, a ação foi competente. Em sua fala traz embutida a produção apontada por Mussak (2003), a tarefa, que nada mais é que a produção de algo, o resultado da ação competente.
- **SB:** *“Para alguma coisa a gente tem habilidade, mas não se encaixaria em todas as profissões, acho que tem gente que não tem habilidade para certa, para certo tipo de negócio [...] Pra ser um cantor, como a SC citou. Tem gente que, pra vendas é tímido, não consegue se expressar. Eu acho então, se tu tens uma habilidade, tu tens que aperfeiçoá-la, para atingir a competência.”* SB entende habilidade como algo mais complexo, que pode ser inato, mas não em todos os casos. Para ele, habilidades aperfeiçoadas atingem a competência. Este aperfeiçoamento de habilidades também aparece em Zabala e Arnau (2010), ao afirmarem que as ações e componentes atitudinais, procedimentais e conceituais se mobilizam ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. Vale também trazer ao contexto a compreensão de competência do MEC, onde determinada

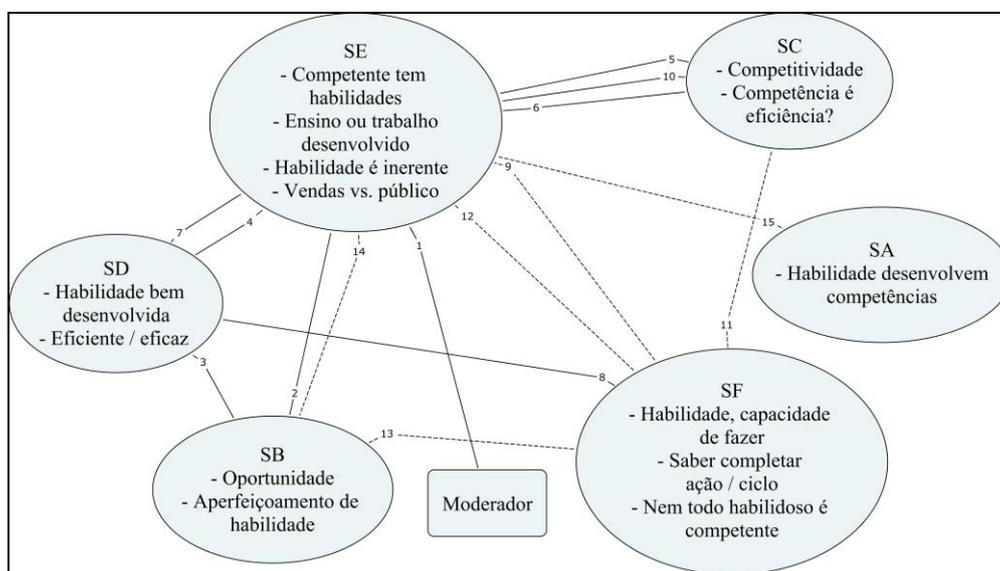
habilidade também corrobora para a caracterização de uma competência, o que vai ao encontro da fala de SB.

- **SA:** *“Para mim assim, para sintetizar, a habilidade, tu tens que identificar as tuas habilidades, buscar desenvolvê-las para tentar ser uma pessoa competente, não é? Só que, as habilidades, elas são mais fáceis de serem desenvolvidas. Eu concordo com a colega, também, que a gente pode buscar desenvolver habilidades, para mim o exemplo dela é perfeito, tu podes não ter uma voz espetacular, mas tu consegues cantar afinado, tu consegues jogar futebol de uma maneira competitiva, enfim, com a força de vontade e o esforço, mas é mais fácil tu pegares uma habilidade que tu já tens e desenvolver e transformá-la uma competência.”* Através da fala de SA, pode-se verificar a importância da reflexão do indivíduo. Este identifica suas habilidades em um primeiro momento, emprega atitudes (a vontade, o querer, o esforço) e assim desenvolve competências. A visão de SA se encaixa no apontamento de Perrenoud (2000), que afirma que a competência individual não decorre de transmissão, mas da prática, que nasce da experiência e da reflexão das ações.
- **SD:** *“Não sei se eu entendi assim, mas o que eu acho, que eu tento entender, isso que as duas colegas falaram. Na minha visão, na questão das vendas que a colega falou, tem aquele cara que é um bom vendedor, assim: “Ah, o cara de uma revenda”. Ele é um bom vendedor, ele vende lá sei eu, oito carros por mês, mas tem aquele cara que é muito bom, ele vende dezesseis. Então ele agrega muito mais, ele tem, ele tem essa coisa muito maior, tem a questão da habilidade que o outro também tem, porque o outro é um bom vendedor, mas tem aquela questão de competência, de repente sabe mais daquilo que ele tá falando, de repente ele sabe instruir melhor o cliente, sabe mais do carro, sabe. Sabe mais daquilo que ele tá tratando, do assunto que ele tá tratando.”* A fala de SD traz o valor agregado, a vantagem competitiva embutida em seu discurso e a competência no sentido de mercado, dentro da liberalidade apontada por Demo (2003), no caso do vendedor que vende mais e de forma melhor.

A questão da conceituação e diferenciação entre competência e habilidade gerou muito debate e interações entre os participantes. A figura 4 aponta a sequência de falas e interações desta questão.

As maiores interações entre os participantes ocorreram em relação aos exemplos de habilidades, ao tratar a habilidade como algo inato, na comparação de competência com eficiência e na importância do querer fazer e aprender.

Figura 4 – O que você entende por competência e por habilidade? Quais as diferenças entre uma e outra?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Abordado o conceito de competência, ou os diversos conceitos que emergiram do grupo, a atitude foi identificada fundamental para aprendê-los na faculdade. SD aponta no início da questão que são necessárias diversas “habilidades” para ingressar na carreira acadêmica, todas relacionadas a aspectos emocionais, como predisposição, paciência, desprendimento e superação. Obstáculos como o distanciamento da família e o cansaço após um dia de trabalho (para os alunos que estudam à noite), requerem vontade, ou atitudes, comprometimento para estudar. SD também nos traz outros aspectos importantes para a aprendizagem de competências, como a proximidade entre o aluno e o professor, o conteúdo e a didática em aula.

A participante SE entende que é possível aprender competências e afirma que o curso tecnológico da ABC busca o aluno para participar em aula. Ela aponta que os trabalhos em grupo despertam diversas habilidades como: falar em público, trabalhar em equipe, expor ideias, argumentar e escrever de forma fundamentada. Para SE a faculdade é lugar de aprendizagem de habilidades. No entanto, para ela, este desenvolvimento depende de cada aluno, da forma como se propõe a participar do processo de ensino-aprendizagem. Em suas palavras:

“Vai ter aluno que vai estar aqui e não vai, vai passar a noite inteira aqui, mas não vai adquirir nada, não vai participar, não vai adquirir, não vai compartilhar nada, e vai ter aquele que vai sair daqui bem mais enriquecido, então eu acho que está em cada aluno a **vontade**, que nem a colega falou, em se dispor, em se desprender realmente e **querer aprender, querer participar** e adquirir o conhecimento, que é o principal, né?” (SE, grifo meu).

O componente atitude, na visão de SE, mostra-se primordial para a aprendizagem de competências. No entanto, para uma compreensão mais aprofundada e completa, sem o receio de entendimento diverso, cumpre considerarmos o papel do professor nesta relação, o que será abordado no bloco do professor.

A participante SF traz uma informação importante ao grupo. Ela afirma que possui diversas habilidades, por trabalhar há alguns anos em um negócio familiar, na área de vendas e em equipe. Nesse sentido, ela destaca as habilidades que aprendeu na faculdade, como a percepção de novas realidades, outros contextos empresariais, acarretando o que ela chama de competência: ter uma nova visão de mundo que mudou seu pensamento.

Os participantes SE e SF discutem algo que entendem como uma atitude, a proatividade. Esta compreensão indica em suas falas a necessidade de sempre estar à frente das demandas, de fazer mais, de buscar mais, pois a competência adquirida pode ficar “ultrapassada”. Esta necessidade de constante atividade, de nunca estar pronto ou preparado, remete ao contexto liberal apontado por Demo (2003), da competitividade, dos recursos divididos e das condições de vida nunca plenas.

Um fato interessante é trazido por SD, que aponta orgulhosamente uma competência que afirma ter aprendido: empreendedorismo. Ela cita a disciplina cursada, onde teve a oportunidade de desenvolver um projeto de negócios, que foi extremamente elogiada por um profissional convidado para analisar os projetos dos alunos. SD afirma:

“Então, assim, a que nível chegou a minha competência eu não posso dizer, né, [...], algo desenvolveu em mim, no meu pensamento, na minha rotina, por que eu cheguei num ponto que talvez nem todos os colegas vão conseguir chegar, mas todos tem a possibilidade e muitos vão, com certeza, extrapolar.” (SD)

Identifica-se na fala de SD um componente importante apontado por Mussak (2003), através do quadro 1, o qual aponta as principais características do profissional

do século XXI segundo a Unesco, o empreendedorismo, que gerou significado e mudança para SD. Esta característica foi apropriada na faculdade.

O contraponto ao empreendedorismo partiu de SC, ao indicar que em uma aula dessa disciplina, trouxe um vídeo de um autor crítico, que fala sobre a “Teologia do Empreendedorismo”. Segundo ela, o vídeo critica a apologia exagerada ao empreendedorismo, que tem sido uma imposição a qualquer pessoa que deseje trabalhar na área de gestão. Segundo SC, no momento em que o vídeo acabou, a classe se tomou em um silêncio reprobatório, o professor anotou o nome do autor do vídeo, disse que achava interessante (apesar de ir totalmente contra o que era passado em aula), e prosseguiu com o conteúdo. Para a aluna, a crítica à ideia do empreendedorismo ia ao encontro de suas opiniões, uma vez que não acredita na imposição da constante inovação, que o mercado coloca aos profissionais.

A aluna SC trouxe à questão a importância dos conteúdos dentro do que aprendeu no ensino superior. Para ela, os saberes foram as principais aprendizagens. SC destaca que somente pôde comprovar este aprendizado quando teve a oportunidade de ingressar em um estágio na área de comércio exterior. Ao iniciar a atividade, viu que diversos conteúdos procedimentais e conceituais haviam sido aprendidos. O excerto abaixo demonstra seu primeiro dia de trabalho, quando um colega começa a lhe mostrar documentos e algumas rotinas:

“Num primeiro momento quando eu entrei no estágio, extremamente crua, já no terceiro semestre, que tinha um rapaz lá que foi me ensinar, que [...] sentou do meu lado, aquela coisa toda de quem vai lá, no primeiro dia de serviço e olha, e liga o computador e olha pra tudo muito estranho, e ele começou a me falar, ah, pegou um B/L⁵, pegou algumas coisas, uma documentação, e ele não sabia nem por onde começar, era um rapaz muito novo, e dali um pouquinho ele começou a falar algumas coisas e aí eu disse assim: ‘Não, eu sei o que que é’, ‘Ah, e a NCM⁶?’ Eu digo: ‘Não, eu sei o que que é!’, ‘Ah, e isso aqui?’, ‘Não, isso eu também sei o que que é!’, Aí ele disse assim: ‘Mas como? Tu já trabalhaste na área?’ Eu digo: ‘Não, mas eu faço Comércio Exterior’. E exatamente, eu tô lembrando disso porque foi o único momento, que até então eu achava que não tinha entendido bulhufas, eu disse assim: ‘Isso aqui, literalmente, isso aqui não me serve pra nada, eu não aprendi nada. Olha, esse negócio de *Taylor* e *Fayol* não é pra mim, modelos de gestão, não.’ Para ver que eu aprendi, alguma coisa eu aprendi.” (SC)

⁵ Trata-se de um documento de Comércio Exterior para o transporte internacional marítimo de mercadorias.

⁶ Nomenclatura Comum do Mercosul - As mercadorias comercializadas internacionalmente pelo País são classificadas, desde 1996, de acordo com a Nomenclatura Comum do Mercosul (NCM), que é também adotada por Argentina, Paraguai e Uruguai. Disponível em: <<http://www4.receita.fazenda.gov.br/simulador/glossario.html>>, Acesso em 03, Fev. 2014.

A fala de SC se mostra interessante no aspecto de que o reconhecimento de seu aprendizado ocorreu no mercado de trabalho, onde constatou que os saberes aprendidos na faculdade foram apropriados. Este fato pode ter lhe propiciado também reflexão de que os demais conteúdos aprendidos também eram de utilidade.

Por outro lado, a fala de SC aponta para uma possível falha dos professores da ABC, a devida contextualização dos conteúdos. Se o ensino de competências requer situações-problema, onde o aluno é instigado a resolver questões unindo teoria e prática para uma resposta rápida e eficiente, resta-nos a questão de como o aluno pode não perceber importante o conteúdo que aprende em aula?

Talvez a resposta a este questionamento venha de SD e da própria SC, que apontam a receptividade do aluno, do professor e da instituição proverem um ambiente de aprendizagem propício aos alunos. Esta resposta, no entanto, pode embutir a desculpa de repassar à instituição o fato de o aluno não aprender ou não se interessar por determinados conteúdos. SC ressalta que já cursou disciplinas com 70 alunos em aula, com professores habilidosos que conseguiam manter o controle da aula e com outros que não tinham tal habilidade. Para SC os professores mais rígidos têm mais probabilidade de desenvolver habilidades e competências nessas turmas.

Outro fator destacado por SC são as disciplinas específicas do curso de Comércio Exterior, que possuem menos alunos. Para ela, este ambiente é propício ao aprendizado, pois entende que pode ocorrer o compartilhamento de conhecimento sem transtornos.

O participante SB afirma que a principal competência que está aprendendo é relacionada à comunicação. Ele afirma ser tímido e que a faculdade tem lhe ajudado a se desenvolver nesse aspecto. Os trabalhos em grupo, nesse ponto, têm contribuído efetivamente. Trabalhar com pessoas, com colegas, aprender, dar explicações sobre temas, são componentes da competência aprendida pelo participante. Estas atividades em grupo trazem uma das competências a serem ensinadas segundo Perrenoud (2000), que é o trabalho em equipe. Ele aponta a importância do trabalhar em equipe, relatar o que se faz e cooperar com colegas. Demo (2012) e Fleury e Fleury (2004), destacam como uma das habilidades a capacidade de comunicação, assim como Mussak (2003) que, entre as características do trabalhador do século XXI destaca a capacidade de sociabilização, segundo consta no quadro 1 desta dissertação.

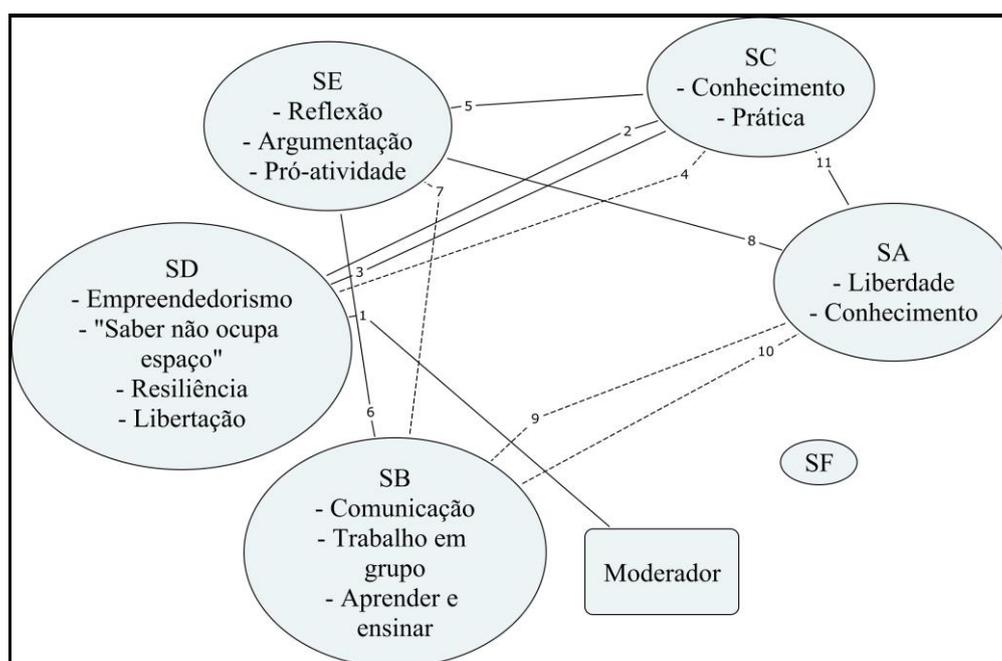
A ideia da aprendizagem de saberes ou conteúdos, também é identificada na fala de SA. Para ele, o conhecimento tem mais valor que pecúnia ou posição social. Na

visão do participante, o aluno deve vir aberto para aprender e também destaca a importância da proximidade com o professor para uma aprendizagem efetiva. Esta proximidade é apontada nos estudos de Chickering e Gamson (1987) sobre os sete princípios para boas práticas no ensino superior através do princípio da aprendizagem ativa, onde esta não é vista como um processo unicamente receptivo, mas como uma série de interações que façam com que o aluno se aproprie dos saberes.

Ao final da questão, SD destaca o papel da instituição de ensino na aprendizagem de competências, para ela, o fato de a instituição disponibilizar *internet* para usar à vontade, biblioteca com muitos livros, biblioteca virtual, jornais e periódicos, representa um caminho para quem deseja aprender competências, pois são recursos próximos ao aluno, basta ele querer usá-los. Ela inclusive usa um dito popular para justificar sua opinião, já que “saber não ocupa espaço” (SD).

A figura 5 representa a questão abordada sobre a aprendizagem de competências na faculdade. Pode-se verificar o grande número de participações e algumas interações, as quais ocorreram inicialmente com o questionamento de SD a SC, se ela aprendera algo na faculdade que antes não sabia fazer. Outra interação ocorreu entre SB, SE e SA, em relação à necessidade de proatividade, comunicação e na importância das atitudes na aprendizagem.

Figura 5 – Quais as competências que você já aprendeu na faculdade?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na última parte do bloco Competência, os participantes discutiram sobre as competências do profissional de comércio exterior e como eles as aprendem.

O aluno SB entende a proatividade como competência deste profissional, além de atenção, flexibilidade e preparo emocional para o trato com diferentes pessoas. Para ele, o profissional desta área também deve gerenciar a pressão, proveniente dos clientes e órgãos públicos. Para SB, desenvoltura no relacionamento com as pessoas e conhecimento são os aspectos primordiais. Ele também afirma que o profissional de comércio exterior necessita prover respostas ágeis ao afirmar que *“tem que se fazer [...] meio de campo entre o importador, o exportador, trader, ele tem que saber, tem que ter agilidade para isso tudo, ele tem que ser competente nisso tudo, ele tem que ter desenvoltura, conhecimento”*. Na fala deste participante, pode-se notar que o profissional de comércio exterior possui uma função intermediadora, uma vez que se relaciona com diversas partes na cadeia de comércio. SB ressalta a importância do conhecimento de idiomas para quem atua nessa área.

A questão do conhecimento de idiomas é partilhada por SA, que os entende como um diferencial para melhores posições no mercado de trabalho. Para ele, o fator cultural é importante, uma vez que o profissional de comércio exterior interage com pessoas de diferentes países e culturas. Dentro desta afirmação, ele acredita que uma experiência internacional, como um intercâmbio, pode agregar mais ao currículo do profissional. Por fim, SA vê a comunicação como competência necessária.

Convém apontar que o conhecimento de idiomas estrangeiros, segundo Minervini (2012), é elencado como uma das características do gerente de Comércio Exterior. Essa competência pode também ser inserida no âmbito da comunicação, justificando-se pelo fato da interação com diferentes contextos geográficos e culturais do profissional. O conhecimento de idiomas também apareceu nos resultados de Ramos, Domingues e Marietto (2011), os quais identificaram junto aos empresários de determinada região de São Paulo que este conhecimento é uma das características desejáveis do profissional da área de comércio exterior.

A participante SC, por sua vez, divide as competências entre o nível técnico e comercial. Para ela, para quem atua no nível operacional, além de conhecimentos técnicos, necessita ter aptidão e gosto pelas atividades, em razão da alta carga de estresse e cobranças. Ela entende proatividade como uma competência, mas somente quando se gosta da atividade é possível ser proativo com mais intensidade. SC não

respondeu na área comercial, o que pode ser explicado por sua atuação técnica na área operacional de uma empresa de serviços de importação e exportação.

O domínio dos saberes, na opinião de SE, é fundamental para quem atua no comércio exterior. Ao contrário de SC, SE acredita que não basta ter noção de algum assunto, precisa saber e colocar em prática. É possível afirmar que SC entende como um profissional competente aquele que resolve situações ou problemas de forma eficiente, através dos saberes aplicados. Nesse sentido, a compreensão de SE vai ao encontro do que Perrenoud (2000) demonstra, que a competência individual não advém de transmissão, mas de prática, originária da experiência e reflexão.

Em concordância com o que afirmou SC, a participante SD primeiramente acredita que, para ser um profissional competente, independente da área de atuação, este precisa gostar de sua profissão. Dentro desta afeição pela área, compreende um processo de construção e aprendizagem de longo prazo, onde dedicação, conhecimento (ou saberes) e atitudes interagem dialeticamente. SD ressalta que o aspecto operacional é muito importante, uma vez que um simples erro em um documento pode gerar uma multa mínima de R\$ 500,00 (Quinhentos Reais) e que pode chegar a R\$ 5.000,00 (Cinco mil Reais). A questão comunicação também foi abordada pela participante, uma vez que o profissional lida com empresários, vendedores internacionais, com transportadores e órgãos públicos, o que requer boa comunicação, assim como fluência em idiomas. Este ambiente de interação é destacado por Minervini (2012) nas funções do departamento de COMEX, conforme visto no referencial teórico desta dissertação.

A cultura geral do profissional de comércio exterior foi indicada por SD, pelo fato de que quanto maior conhecimento sobre o mundo, mais oportunidades de negócios poderá angariar para sua empresa. A cultura universal, nesse aspecto, é abordada por Minervini (2012) no perfil do profissional de Comex ao destacar que este “precisa ter uma ótima formação e muita sensibilidade para negociar com culturas diferentes.” (MINERVINI, 2012, p. 272).

Ao findar este bloco, ocorre um consenso geral. No imaginário dos participantes da pesquisa, o profissional de comércio exterior desenvolve competências somente através da vivência prática. Vale lembrar que, para SC, os conteúdos foram as principais aprendizagens, o que de certa forma traz um teor contraditório em sua fala dentro deste consenso. Pode-se conjecturar que a participante tenha unificado a “teoria” aprendida na faculdade com o “fazer” do mercado de trabalho. Se esta vivência prática da opinião dos participantes for adicionada de qualificação em paralelo, como a

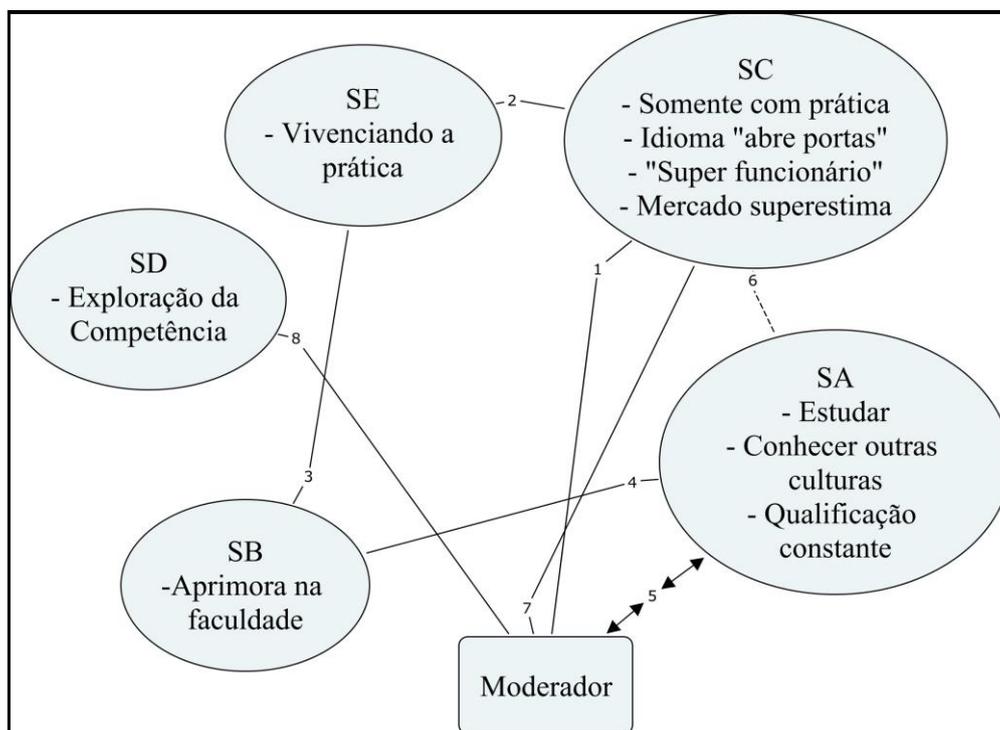
aprendizagem de idiomas, leituras e conhecimento de outras culturas, ela pode levar a outros patamares profissionais.

A questão da aprendizagem de idiomas foi novamente mencionada por SC. Em seu relato, ela afirma que o mercado de trabalho exige Inglês em nível avançado, apesar de a função a ser exercida não requerer este conhecimento. Para ela, as empresas demandam um “super funcionário”, com domínio de diversos idiomas. Este seria um motivo de frustração profissional, pois ela pensa que uma pessoa com essas características, que não usasse seu potencial conquistado, se sentiria desmotivada.

SD, nesse contexto, afirma que as empresas demandam muito, em razão da concorrência, e que a contrapartida, como salários, benefícios e oportunidades reais de crescimento, não seguem o mesmo ritmo.

Como final deste bloco, a figura 6 indica a sequência da discussão com a questão do desenvolvimento de competências do profissional de comércio Exterior.

Figura 6 – Como você imagina que o profissional de Comércio Exterior desenvolve suas competências?



Fonte: Elaborado pelo autor.

A única interação neste bloco ocorreu entre SA e SC na questão do domínio de idiomas, quando SC apontou que o mercado de trabalho exige um nível de Inglês além do necessário. Ocorreu também uma breve interação com o Moderador, que foi indicada por uma seta de dois pontos, uma vez que o moderador atuou no sentido de questionar e instigar o aluno a explicar melhor sua opinião.

Na percepção geral dos participantes, a competência pode ser definida como os conhecimentos do indivíduo com o desejo de fazer, gosto pela atividade e o empreendimento de esforços para a realização de uma atividade, agregando valor a ela. Essas competências podem ser aprendidas na faculdade, através de situações que envolvam prática, mas são efetivamente apropriadas e incorporadas com a experiência no mercado de trabalho.

No próximo bloco será abordado o que os participantes do grupo focal pensam sobre o papel do professor no ensino de competências.

4.1.3 O professor

Neste bloco serão apresentados os principais aspectos reconhecidos pelos alunos no ensino de competências em relação ao professor.

Em termos de aula ministrada, as opiniões dos alunos evocam aspectos emocionais, psíquicos e cognitivos relacionados ao professor. SD aponta inicialmente a confiança do professor em relação ao domínio de conteúdo. Ela cita o professor da disciplina de Gerência de Projetos que, além de dominar o conteúdo, faz com que o aluno utilize os livros somente como suporte e aprofundamento ao processo de aprendizagem. SD, no entanto, salienta que a atitude do aluno em se propor a assistir e participar são imprescindíveis neste processo.

SB entende que o professor precisa, além de conhecimento, ter habilidade de transmitir conhecimento. Em sua opinião os alunos vêm cansados após um dia de trabalho, o que torna mais difícil o processo de assimilação de conteúdos. Ele usa como exemplo pessoal o professor de Métodos Quantitativos, que mesmo trabalhando com matemática, em grandes turmas, consegue resultados positivos, inclusive com alunos com receio de matemática. Segundo SB, este professor conversava com os alunos individualmente, explicava quantas vezes fosse necessário e de forma tranquila, com exemplos práticos para gravar e compreender fórmulas. Este tipo de professor é citado no repertório de conhecimentos classificado por Gauthier et al (2006). Este autor

verificou que o ensino a grupos é positivo, uma vez que os alunos gostam da interação com colegas. A forma com a qual a disciplina é ensinada, por etapas, sistematizada, com tempo para acompanhamento individual, constitui-se também em fator para o bom nível de desempenho dos alunos - a exemplo do professor de métodos, identificado na fala de SB - assim como o fato de o professor trabalhar com perguntas em aula.

O professor da disciplina de Métodos também foi citado por SC. Ela reflete que apesar de o professor manter o mesmo tom de voz em sala, a tranquilidade transmitida é assimilada pelos alunos, que aprendem e se apropriam com mais calma do conteúdo.

Podemos visualizar no professor de Métodos, algumas características apontadas por Tardif (2004) em relação às habilidades e atitudes dos professores, que neste caso específico são: capacidade de seduzir a turma, ser de uma personalidade atraente e desempenhar seu papel profissionalmente, o que é reconhecido através da fala de SB e SC, em especial através deste excerto do participante SB:

“ [...] eu [...] tinha pavor de matemática, assim, mas o jeito que ele tratava a aula, no caso, que ele passava a matéria, ele conversava com os alunos individualmente, ele tratava todo mundo igual, explicava quantas vezes fosse preciso, de uma forma tranquila, eu acho aquilo ali uma forma inteligente de conversar com os alunos, dando exemplos pra ti, no caso, gravar fórmulas, que eu acho que é o mais difícil pra mim, no caso, para mim ele foi, assim, um professor muito perfeito dentro da instituição.” (SB)

A participante SE acredita que a principal característica do professor que auxilia na aprendizagem de competências e habilidades é a objetividade. Para ela, a aula tem que seguir um roteiro pré-definido, de forma que o professor evite a fuga do conteúdo com temas que não sejam pertinentes.

Na opinião de SC, aulas com didática e postura do professor proporcionam o ensino de competências. Ela usa como exemplo o professor da disciplina de Legislação Aduaneira e o de Métodos Quantitativos, apesar de personalidades e estilos diferentes de aula, onde o primeiro é extrovertido e busca o aluno para participação em aula, e o segundo proporciona tranquilidade e acompanhamento aos alunos no ensino de matemática. As diferentes posturas dos professores podem ser explicadas pelos AAA (Adesão, Ação e Autoconsciência) apresentados por Nóvoa (2007), onde a Adesão está relacionada à adoção de princípios e valores, a Ação com a postura pedagógica e a Autoconsciência ao processo de reflexão do professor sobre suas ações.

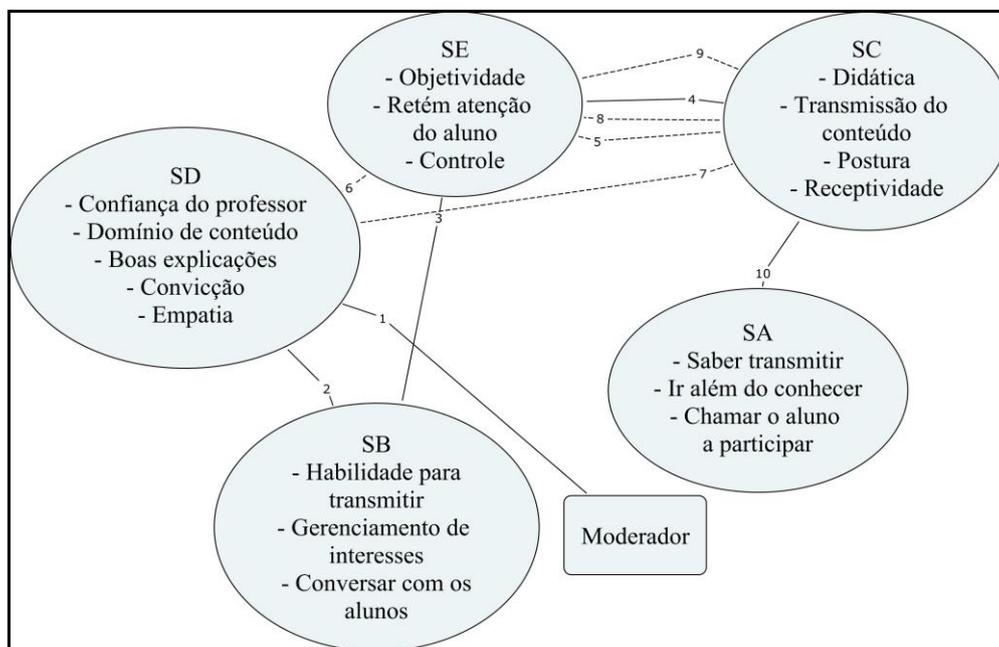
A contribuição de SD na discussão sobre o professor ocorre ao afirmar que “*fica difícil falar em professor sem falar em aluno [...] por que é quase um conjunto, é quase*

um". Esta importante reflexão da participante, demonstra a percepção da dialética entre o professor e o aluno, onde o processo de ensino-aprendizagem se mostra falho ou inconsistente quando não há sintonia entre as partes. SC, nesse aspecto, aponta para a receptividade, tanto do aluno, quanto do professor da disciplina, através do sua experiência na disciplina final de Projeto Empreendedor. Ela reflete e reconhece sua atitude em relação à matéria, onde afirma ter criado uma barreira frente ao conteúdo e ao professor, que afetou seus resultados no semestre e em outras disciplinas.

Dentro da questão da receptividade, SA reconhece os desafios do professor no atual contexto de ensino. Para ele, o professor tem de lidar com alunos cansados após um dia de trabalho e, ainda assim, conseguir atenção. Ele afirma que o professor, nesse sentido, tem que chamar o aluno a participar da aula, como o professor que faz com que seus alunos tragam exemplos reais de suas empresas. De acordo com SA, o aluno se interessa mais quando nota a aplicabilidade do conteúdo em aula.

A figura 7 representa o fluxo de uma das questões relacionadas ao papel do professor no ensino de competências. Nota-se no fluxo da discussão, a grande interação entre SE, SC e SD.

Figura 7 – Que tipo de aula ministrada pelo professor faz você sentir que aprendeu competências ou habilidades? Você se lembra de alguma aula em especial?

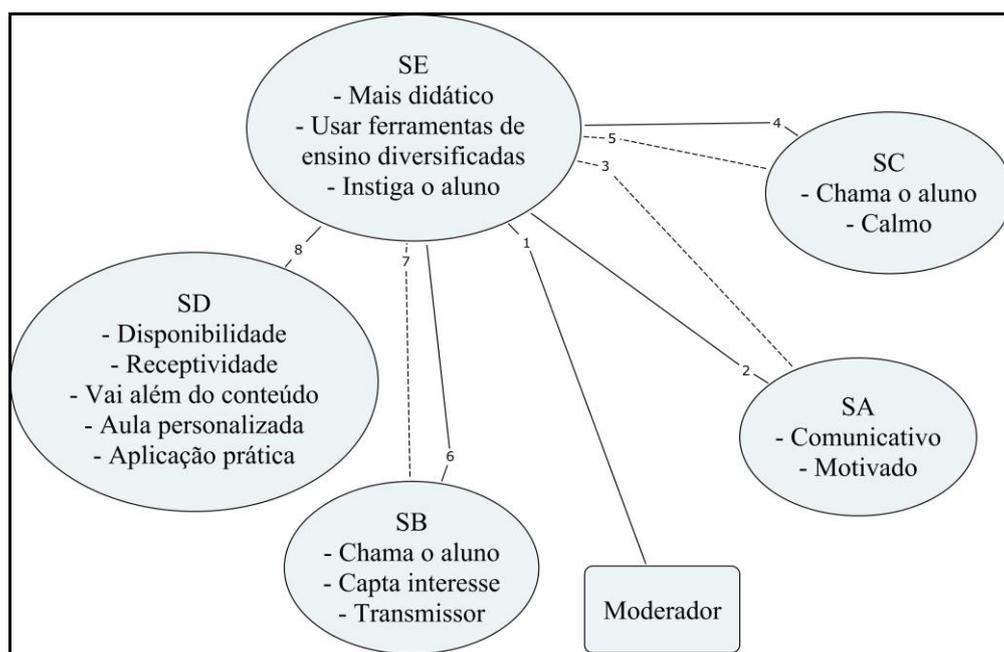


Fonte: Elaborado pelo autor.

Os pontos que geraram interação nesta questão foram: didática do professor, domínio de conteúdo e receptividade. O termo “transmissão” foi frequentemente utilizado pelos alunos, demonstrando a percepção de que o processo de aprendizagem é um processo de transmissão professor-aluno, o que de certa forma se contradiz com necessidade de interação dos alunos com a aula, apontada pelos participantes. Esta contradição também relata o papel de passividade assumido indiretamente pelo aluno, já que depende do professor transmitir conteúdos, excluindo a importância e lugar do aluno nesse processo.

Ainda no aspecto do professor, torna-se necessário também trazer o fluxo e as palavras apontadas sobre como os alunos descrevem o professor ideal. Para tanto, segue a figura 8 com a representação desta discussão.

Figura 8 – Com qual tipo de professor você acha que consegue aprender as competências que você identificou?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentro das características do professor apontadas pelos alunos, pode-se perceber a importância da utilização de métodos de ensino diversificados, sintetizados na palavra didática. O professor que se dispõe a buscar a participação do aluno em aula também é percebido na fala dos alunos, quando estes utilizam o termo “chamar o aluno” ou “buscar o aluno”, via aulas expositivas dialogadas. Este inclusive foi o motivo das interações, efetuadas em grande parte desta questão pela participante SE. Em relação ao

apontado pelos alunos, os estudos de Gauthier et al (2006) referem a utilização de perguntas dos professores aos alunos como um recurso para o ensino-aprendizagem. Dentre as diversas variáveis que envolvem o tema, como tipo de perguntas, tempo para resposta, clareza das perguntas, etc., constata-se que há maior participação e melhorias na aprendizagem através deste método, o que corrobora a visão dos participantes de que há uma melhor apropriação de competências em aulas em que o professor busca a participação do aluno.

Em relação aos aspectos de aula, a opinião dos participantes se mescla com as características ideais do professor. Para SE, a aula deve mesclar as ferramentas de ensino e trabalhar com as diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Segundo ela, “a didática muda muito a forma como o aluno aprende e o que o aluno aprende”. “Aplicabilidade” é o termo usado por SC, pois entende que a aula precisa demonstrar que o conteúdo ensinado é aplicável em suas vidas. Nesse quesito, SE afirma que quando o conteúdo tem valor para o aprendente, este se esforça mais na participação em aula e, por consequência, melhora seu aprendizado.

O participante SB ressalta que com as redes sociais e *internet*, os professores têm grandes desafios para atrair os alunos em suas aulas. Segundo ele:

“(o professor) [...] estando ali na frente, tendo alunos que estão praticamente vinte e quatro horas nas redes sociais e têm que disputar atenção dos alunos [...] também, é bem difícil, então ele (o professor) tem que ter essa habilidade de trazer o aluno pra dentro da aula dele, e também tem que ter interesse do aluno [...]” (SB)

Nesse sentido, a atitude de interesse do aluno se mostra essencial. Outro ponto apontado por SB é em relação à flexibilidade da aula, uma vez que o professor deve conduzi-la de forma que as diferentes opiniões dos alunos proporcionem participação, sem discussões acaloradas, especialmente em conteúdos atitudinais, onde há expressão de juízo de valor.

A participante SD volta a trazer a importância da relação professor-aluno em termos de aula ideal. Para ela, a aula onde se aprende mais competências e habilidades é aquela que, independente da personalidade do professor, o professor está disponível e o aluno receptivo. Ela citou como exemplo a aula de Empreendedorismo, onde se tivesse 30 alunos conversando, ela sabia que o professor estava disposto a dar aula para ela, pois via seu interesse. Esta relação trazida por SD é confirmada por Chickering e Gamson (1987), quando se identifica nas boas práticas os princípios de

respostas imediatas aos alunos e o respeito dos professores aos diversos talentos e formas de aprendizagem. Gauthier (2006) também aponta para importância da gestão da classe em situação de interação com os alunos, onde a atitude do professor contribui para a aprendizagem do aluno, através de sua orientação, disposição, entusiasmo e técnica de ensino. Cabrera e La Nasa (2008), em seus estudos sobre o ensino efetivo, apontam o ambiente de sala de aula, em especial motivados pelas interações ocorridas (aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno) como uma lição para o ensino efetivo, aplicável inclusive no ensino de competências. Para esses autores, “a natureza das relações que permeiam a interação entre os alunos e entre os alunos e docentes são tão importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos quanto o ensino.” (CABRERA; LA NASA, 2008, p. 56)

Na opinião de SB, a aula interativa é melhor, pois, quando o aluno participa, ela se torna mais interessante. A mesma opinião é compartilhada por SA, que acredita que a aula interativa e onde o professor domina o conteúdo é mais proveitosa.

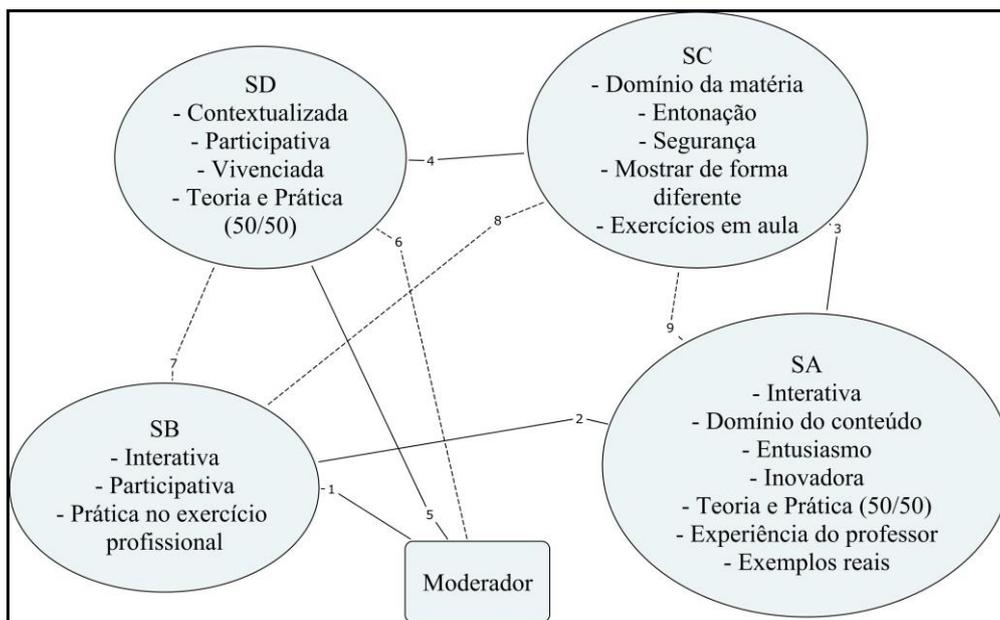
Na fala de SD aparece a importância da aula contextualizada. Para ela, o professor precisa saber o conteúdo e também conectar o conteúdo com o cotidiano dos alunos, para que o aluno seja convidado a participar e vivenciar a matéria no aspecto prático. Ela citou como exemplo a disciplina de Procedimentos de Importação e Exportação, onde o professor colocou os alunos em uma situação problema envolvendo a fiscalização federal sobre uma importação fictícia.

A relação teoria *versus* prática também foi abordada no aspecto da aula, já que esta discussão é importante no contexto do ensino tecnológico, que busca a preparação para o mercado de trabalho. Para os participantes da pesquisa, a teoria e prática são indivisíveis, pois uma agrega valor à outra. Os alunos em geral ressaltam que exercícios em aula, exemplos de situações reais baseados na vivência profissional do professor e dos alunos, conferem credibilidade ao professor e à aula.

Nota-se na fala dos alunos a sintonia com o expresso por Demo (2012) de que a dicotomia interposta entre teoria e prática é inadequada. Tanto os alunos participantes quanto Demo (2012) visualizam a indivisibilidade entre estes conceitos.

A figura 9 demonstra a interação dos alunos em relação ao tipo de aula de que mais gostam. A relação professor-aluno e contextualização foram os gatilhos para interação dos participantes.

Figura 9 – De que tipo de aula você mais gosta?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Através da figura 9, verificou-se o tipo de aula mais apreciado pelos alunos, com destaque para a contextualização de conteúdos, domínio de matéria, interação e teoria e prática, trabalhados em conjunto.

Visto o papel do professor no ensino de competências, resta-nos abordar, no próximo bloco, o papel do aluno na aprendizagem de competências.

4.1.4 O Aluno

“[...] justamente pela nossa **disposição pessoal**, muitos aspectos, o cansaço, não familiaridade com o tema, indisposições diversas, metodologia do professor, não gostar do professor, eu posso citar trezentos motivos pra gente não gostar de uma aula, e a gente tem que, enquanto aluno, [...] tem que **superar** essas **barreiras** pra **atingir uma competência**.” (SD)

Nesta última parte da desconstrução dos textos dos grupos focais, selecionamos a fala de SD como ponto de início do bloco e chegada ao fim da primeira parte da análise de dados, que compreende a reflexão do aluno no seu papel na aprendizagem de competências.

Como já foi abordado e inserido em outros tópicos, os participantes consideram a atitude algo de valor pessoal na aprendizagem em geral. SD, por sua vez, avalia a atitude como um elemento para superação de obstáculos rumo ao aprendizado, à apropriação de competências. Esta disposição, mencionada em sua fala, se alia ao termo

proatividade (muito visto na fala dos outros participantes) na busca da apropriação de saberes.

Em discordância a SD, a participante SC compreende de forma desvinculada a proatividade da atitude na aprendizagem. Ela busca aprofundar o debate, afirmando existirem atitudes em diversos níveis, como: vir à faculdade, prestar atenção à aula para aprender os conteúdos, vir somente em busca de nota ou não-reprovação por faltas. De acordo com SC:

“Vou discordar da colega numa questão que ela colocou que eu tenho tentado entender um pouco, essa questão da proatividade, [...], ela colocou assim, que: ‘Ah, tu tens que ter uma certa proatividade pra vir aqui e tal’, eu já coloco como vir aqui, como atitude, que eu acho que, [...], são atitudes em vários níveis, aí, pra tu chegares primeiro até aqui, pra [...] sair do serviço, nós, normalmente o aluno da noite, [...], que trabalha o dia inteiro, a primeira atitude que tu tens que ter, é se vai ou não vai. Tu chegaste até aqui, agora, tu terás atitude para prestar atenção, para reter alguma coisa, ou está vindo aqui porque tu está pendurado nas faltas, ou está vindo só aqui porque: ‘Ah, hoje eu sei que tal horário tem um trabalho’, sabe. Eu acho que é uma escala de atitudes que a gente vai tomando, e que elas vão, vamos supor assim, tendo um, agregando um valor conforme, conforme vai necessitando, [...], eu acho que essa questão da atitude com a competência, atitude pra aprender, é tu colocares aquele marco, assim ó: “Não, eu estou indo porque eu quero isso, porque eu quero, [...] porque eu quero aquilo”, uma questão de objetivo, não é? Objetivo.” (SC)

A fala de SC se mostra muito interessante quando afirma sobre a atitude para aprender, quando o indivíduo possui um objetivo maior, e com isso se esforça na busca do conhecimento ou da competência. Nesse contexto, vale fazer uso da afirmação de que “só aprende quem quer aprender e só se ‘ensina’ a quem quer ser ensinado.” (FELICETTI; MOROSINI, 2010, p. 24). Para as autoras, o compromisso no contexto educacional não seria suficiente, faz-se necessário comprometimento crítico do aluno na busca da aprendizagem.

O participante SB, por sua vez, traz em sua fala a noção de responsabilidade aliada à atitude. Ele destaca que nas grandes turmas, apenas um pequeno percentual realmente frequenta a aula para aprender ou com algum objetivo. Segundo ele, muitos estão na faculdade somente para obtenção de um título, conseguir um emprego um pouco melhor ou para ter uma formação aligeirada. Em sua opinião, o indivíduo precisa de um objetivo para a vida para que, seja na sala de aula ou no trabalho, agregue competências e aprimore conhecimentos. Esta ideia de SB converge com o apontado por Felicetti e Morosini (2010), ao identificar que o comprometimento do aluno com

sua própria aprendizagem está relacionado aos objetivos que este possui, de forma a equilibrar o querer e o fazer.

A ideia de atitude na visão de SA está conectada ao bom andamento da aula. Segundo o participante, a atitude inicial do aluno deve ser não incomodar quem quer aprender em aula com conversas ou distrações. Ele, no entanto, ressalta que já que se está em uma sala de aula, que aproveite o tempo para prestar atenção e procurar aprender ao afirmar que “[...] *respeitar o colega primeiro, ficar quieto, não atrapalhar, não ficar conversando, esse tipo de atitude é o mínimo, uma questão de educação. Outro ponto é o seguinte, se tu vais ficar quieto, se vai ficar ali, presta um pouco da atenção na aula*” (SA). Este comportamento demonstra o que Gauthier et al (2006) indica sobre a ordem em sala de aula. Para este autor, “[...] é possível que certos alunos não se dediquem plenamente à atividade programada, sem todavia perturbar o programa de ação criando uma situação concorrente” (GAUTHIER et al, 2006, p. 240). Este não empenho passivo dos alunos, no entanto, traz a necessidade de questionamento sobre suas aprendizagens.

A aluna SD traz novamente a quantidade de recursos disponíveis na instituição ABC para quem tem boa vontade ou atitude em aprender. Ela destaca que não se paga para retirar livros emprestados na biblioteca, assim como as aulas de nivelamento em algumas disciplinas. Por fim, captamos na fala de SD que a atitude é o esforço pessoal do aluno no processo de aprendizagem.

A relação faculdade-aluno é racionalizada a produto-cliente por SC. Ela entende que o aluno é um cliente que adquire um produto, mas que precisa saber a melhor forma de usufruir dele. Ela destaca novamente o ambiente de ensino em grandes turmas. Se o aluno não tiver disposição ou atitude para aprender, o professor não conseguirá promover o ensino neste ambiente. SC reflete seu papel na aprendizagem durante o curso, afirmando que em 80% das disciplinas não teve atitude para aprender.

O participante SB contribui no sentido de que a aula se torna completa com a participação do aluno. Ele entende que “depende do aluno sugar tudo que o professor tem pra ensinar, porque o conhecimento o professor tem, se ele vai saber te passar isso aí é outra história, vai depender de ti questioná-lo, perguntar, pesquisar, tentar completar a aula dele.” (SB). Através da fala do aluno, identificamos um lugar gerador de relação e identidade (AUGÉ, 2008) na sala aula, onde a relação professor-aluno se complementa de forma dialética.

Na avaliação, ou melhor, autoavaliação dos participantes, o papel do aluno assume todas as suas contradições e idiosincrasias no papel da aprendizagem de competências. Se por um lado, se afirma que depende do aluno querer aprender competências, ter as atitudes e valores que visam o saber-aprender, por outro lado o discurso sobre o papel do professor do item 4.1.3, traz indiretamente que este precisa ter as competências para manter o controle da turma, demonstrar continuamente a aplicabilidade do conteúdo, estabelecer uma conexão com o aluno para o aprendizado e ser receptivo aos alunos em geral. Caso o professor não tenha essas competências, o aluno pode não se interessar pela aula, o que desmonta parcialmente a condição do “querer” do aluno.

Ao final deste bloco, emergiu uma questão levantada espontaneamente por SC. Ela primeiramente afirma que o curso tecnológico é um curso voltado para a formação rápida de profissionais para o mercado de trabalho, mas entende que há uma inversão da finalidade do curso tecnológico na instituição ABC, uma vez que para ela, o curso tem sido uma complementação de conhecimentos e não uma formação completa em si. SC não tem certeza se esta compreensão é proveniente do nível do seu empenho na faculdade, já que apesar de afirmar ter boas notas, não se considera pronta para atuação no mercado de trabalho. Ela destaca que o curso de Comércio Exterior da ABC não aborda o conteúdo com profundidade, que o curso, em sua opinião, seria mais de complementação do que de formação profissional.

A participante SD concorda parcialmente com SC, no sentido de que o curso não é mais aprofundado pela necessidade de mais tempo em disciplinas específicas da área de Comércio Exterior. Ela destaca a disciplina de Procedimentos de Importação e Exportação, de 80 horas, que deveria ser desmembrada em duas disciplinas da mesma carga horária. Esta situação, segundo a participante, também se repete em outras disciplinas, que deveriam abordar com maior profundidade os conteúdos.

Para SA, esta falta de profundidade tem parte do aluno. Ele compreende os termos de viabilidade econômica que a instituição precisa para a oferta de disciplinas. Esta viabilidade somente decorre do número de alunos no curso, o que demonstra uma deficiência da instituição ABC na captação destes.

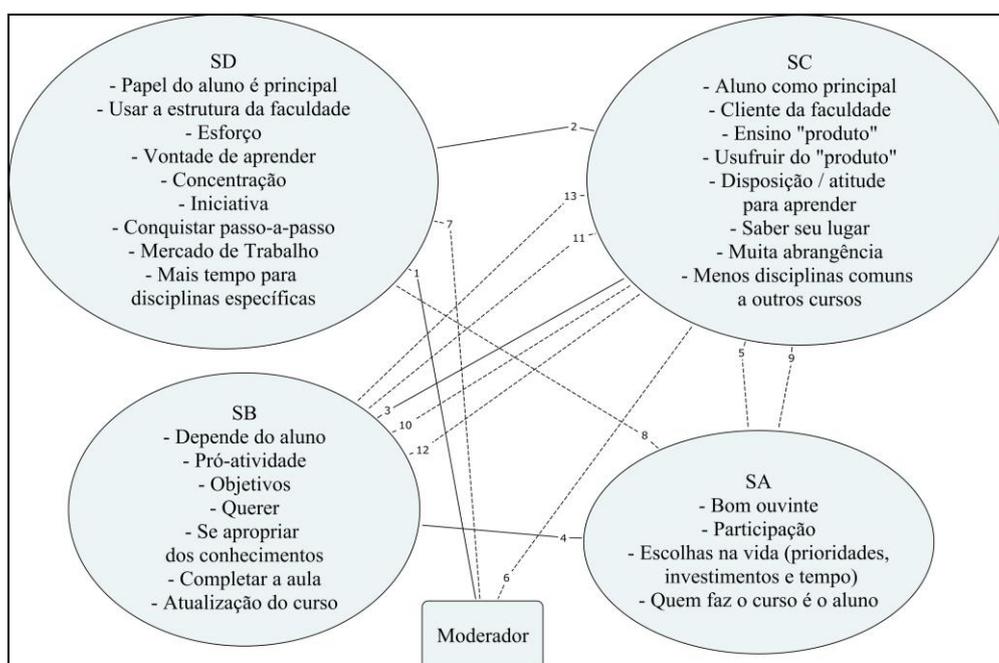
Na opinião de SB, nesse sentido, seria necessário uma readequação da grade curricular para melhor aproveitamento de disciplinas e exclusão de outras. SC participa deste debate colocando as disciplinas de *Marketing*, Gestão de Pessoas e Comunicação como disciplinas extensas e não específicas. A contradição se encontra na disciplina de

Comunicação, uma competência mencionada por muitos participantes e ainda assim uma matéria sem valor na aprendizagem de competências, segundo os participantes.

Ao final da questão levantada por SC, a participante contou ao grupo sua experiência com uma disciplina, chamada Sistemas de Informação. Trata-se de uma disciplina eletiva, mas voltada aos alunos de Tecnologia da Informação. SC disse que em aula se questionava o que estava fazendo naquela aula. Além de reconhecermos em sua fala um não-lugar⁷ (AUGÉ, 2008), compreendemos a intenção de SC no questionamento da profundidade do curso, já que o aluno que busca a formação, deseja mais disciplinas e uma abordagem mais ampla naquele ramo de saber.

Trazemos, por fim, a representação do diálogo do papel de aprendizagem de competências no grupo focal, através da figura 10.

Figura 10 - Qual é o seu papel na aprendizagem de competências?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se além do grupo reduzido de participantes, a intensidade das interações na questão. Esta pode ter ocorrido devido ao fato dos alunos se sentirem mais confortáveis ao falarem de si próprios, de refletirem sobre suas ações, sobre discutir sobre o ato de estudar. Grande parte das interações ocorreu entre SB e SC, sendo os pontos de interação sobre a proatividade como atitude no aprendizado.

⁷ O não-lugar é a oposição à noção antropológica do lugar. Segundo Augé (2008), o não-lugar não desenvolve identidade ou relação, somente solidão.

Findo este bloco, partiremos rumo às novas categorizações proporcionadas através do olhar desconstrutivo proposto nesta seção, rumo à construção do novo emergente.

4.2 Categorias emergentes: esforços, vontades em prol de uma meta

Após a desconstrução e análise dos textos, nota-se diversas vezes a utilização de termos como querer, fazer, esforço, vontade e dedicação, tanto na forma direta (objetiva), quanto na indireta (subjativa) via explicação das ideias apresentadas pelos participantes. A tabela 5 demonstra o resultado obtido através do *software NVivo* com a contagem das palavras do texto transcrito dos grupos focais.

Tabela 5 – Principais termos utilizados nos grupos focais

Palavra	Contagem	Palavras similares
Competência	286	Competir, compete
Fazer	53	Faz, fazem, fazer, fazerem, fazia, faziam
Gente	183	Gente
Professor	183	Professora, professor, professores
Aula	138	Aula, aulas
Ser	138	Ser
Ter	131	Ter
Trabalha	114	Trabalha, trabalhas, trabalhando, trabalhar, trabalhava, trabalhei, trabalho, trabalhou
Aluno	112	Aluno, alunos
Saber	174	Sabe, sabem, sabemos, sabendo, saberem, saber, saberes, sei
Pessoas	98	Pessoa, pessoas
Habilidade	96	Habilidade, habilidades, habilidosa, habilidoso
Curso	89	Curso, cursos
Conhecimento	83	Conhecimento, conhecimentos
Aprender	76	Aprende, aprender, aprendes, aprendi
Podes	75	Pode, podes, poder
Querer	73	Querem, querendo, querer, queria, queriam, quero, quisier, quisierem, quisesse
Exterior	52	Exterior
Tecnológico	49	Tecnológico
Faculdade	46	Faculdade, faculdades
Desenvolver	45	Desenvolve, desenvolver
Conseguir	42	Consegue, conseguir
Gostar	4	Gosta, gostam, gostar, gostaria, gostasse, gostava, goste, gostei, gosto, gostou
Gerencial	34	Gerencial, gestão, gestor, gestora, gerir, gerenciar
Tempo	31	Tempo
Mercado	26	Mercado
Atitude	25	Atitude, atitudes

Fonte: Elaborado pelo autor através do *software NVivo*.

A utilização do programa foi realizada de forma a auxiliar na emersão das novas categorias de análise, em consonância com a impregnação do pesquisador e o texto desconstruído.

Através da tabela 5, pode-se verificar que muitas das palavras utilizadas se encaixam no contexto analisado com os termos querer, fazer, esforço, vontade e dedicação. O termo mais utilizado foi competência, o que pode ser explicado pelo fato de ser o foco da pesquisa, no entanto, outros termos que surgiram do grupo focal auxiliaram a melhor contextualizar o ambiente no qual os participantes estão inseridos, como o mundo do mercado de trabalho, a faculdade e a si próprios.

Com base na tabela 5, foi elaborado o quadro 10, onde foram agrupados os termos em novas categorias, de forma a facilitar o próximo passo, que é o desenvolvimento do metatexto.

Quadro 10 – Termos apontados pelos participantes nos grupos focais agrupados em categorias

Ações	Ferramentas	Ambiente
Fazer	Gente	Mercado
Ser	Professor	Faculdade
Ter	Aula	Pessoas
Saber	Trabalha	Tecnológico
Aprender	Aluno	Tempo
Poder	Curso	Gerencial
Querer	Conhecimento	
Desenvolver	Habilidades	
Conseguir	Competência	
Gostar		

Fonte: Elaborado pelo autor.

As novas categorias propostas, ações, ferramentas e ambiente, além de expressarem os termos obtidos através da análise das palavras utilizadas pelos participantes, apresentam a análise deste pesquisador de todo o processo de análise realizado na desconstrução e unitarização até então.

As ações de cada participante, tanto na reflexão de sua prática escolar, profissional e familiar, quanto nos diversos fazeres imbricados nesta prática, demonstram o caráter ativo como sujeito em andamento e em formação para a obtenção de objetivos diversos. Esses sujeitos, por sua vez, lançam mão de diversas ferramentas para alcançarem suas metas, seja através do trabalho, da formação, do desenvolvimento de competências e habilidades, da busca ativa pelo conhecimento.

Todo o processo de agir e a utilização de ferramentas ocorrem em um ambiente complexo e desafiador. Esse ambiente é o retrato do sistema capitalista vivenciado pelos participantes, altamente complexo, com múltiplas conexões e interrelacionado com a formação acadêmica, com o trabalho, com as necessidades pessoais dos sujeitos, onde os desafios são crescentes e a temporalidade aparentemente encurtada.

A relação entre tais categorias proporcionaram a emergência de uma categoria final, uma vez que a mobilização das ações, ferramentas no ambiente tem um propósito: o crescimento.

4.2.1 Categoria emergente final: Crescimento

Ao pesquisar sobre a compreensão da aprendizagem de competências com alunos da graduação tecnológica, pode-se conhecer parte da realidade e parte dos sujeitos participantes, suas ideias, convicções, contradições e objetivos.

Dentre os aspectos contidos no universo analisado do grupo focal, pode-se perceber a busca da formação acadêmica e profissional para grande parte dos participantes, a busca de conhecimentos para aplicação no trabalho, os esforços e a dedicação aos estudos no período da noite, que atuam como investimentos pessoais para um objetivo maior: o crescimento.

Este crescimento por sua vez, é a fusão do pessoal com o profissional. Pessoal, pela apropriação de saberes e as mudanças que esses saberes provocam nos indivíduos como a melhor compreensão do mundo e seu lugar como vetor de mudanças à sociedade. Profissional, através da atuação harmônica, orgânica e ética em sua área de atuação, dentro de um contexto desafiador, ágil e cada vez mais competitivo.

As competências profissionais decorrentes da mobilização de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes (esforços, vontades, desejos, autodeterminação, etc.), assim como outros recursos cognitivos (experiências prévias, erros, acertos, tentativas, capacidades, etc) dentro de um espaço de tempo cada vez menor, de maiores metas empresariais e da necessidade de resultados efetivos, trazem a necessidade de indivíduos preparados. Esta preparação é compreendida pelos alunos participantes como um processo árduo, prolongado e sequencial, com a progressão da complexidade das situações.

A aprendizagem de competências não é um fim por si só, mas um meio para o alcance de objetivos. No entanto, para que ocorra esse alcance, há um complexo

processo de retroalimentação individual, que pôde ser identificado através dos estudos de Felicetti (2011) e Felicetti e Morosini (2010), relacionado ao comprometimento do estudante com seu estudo e sua prática.

Se traçarmos um paralelo do comprometimento com a aprendizagem de competências, é possível verificar uma relação entre ambos no âmbito das atitudes e valores. Tal relação foi identificada nas falas dos alunos participantes da pesquisa, no que diz respeito à questão do esforço, no fazer, no querer, apesar dos obstáculos, nas diversas jornadas diárias (família, trabalho e faculdade) e no comprometimento com o próprio aprendizado, buscando a utilização das potencialidades que a faculdade oferece, como a biblioteca, *internet* e o contato direto com os professores. Este comprometimento se coloca como uma forma ativa de aprendizagem, onde o aluno, consciente de seu lugar no processo de ensino e aprendizagem, busca a apropriação dos saberes, que se pode compreender como apropriação de competências. Vale salientar que, para os alunos da graduação tecnológica pesquisados, os saberes estão diretamente relacionados à utilização do conteúdo, à contextualização, com a aplicação do conteúdo em suas vidas, um dos constituintes da ideia de competência e também uma forma de significar e dar vida aos saberes teóricos desenvolvidos na faculdade.

Outra leitura pertinente desta categoria está diretamente ligada ao sistema competitivo em que os sujeitos participantes da pesquisa estão inseridos. Ao buscar-se a comparação, a exemplo da participante que comparou dois vendedores, pode-se verificar a essência da competência sob a ótica capitalista: ser melhor que o outro. Sob essa ótica, a aprendizagem de competências seria uma ferramenta para melhor se posicionar frente aos concorrentes e crescer profissionalmente. O aluno que se torna um profissional competente poderá ter mais chances de ser bem sucedido no mercado de trabalho, uma vez que está preparado para resolver problemas de forma mais efetiva, com eficiência e agregando valor à sua empresa. Este valor agregado, teoricamente, deve lhe render motivações salariais, porém dá início a um círculo onde a complexidade dos problemas aumenta, assim como as exigências e demandas. Esse círculo foi identificado de certa forma pelos participantes, ao verificarem as demandas excessivas e por muitas vezes sem propósito dos empregadores, como a exigência de fluência em idiomas para funções que não requerem tal habilidade.

A aprendizagem de competências na faculdade, parece também ter contribuído em um aspecto importante da vida dos participantes. Trata-se de uma habilidade importante de comunicação, ligada ao lado cognitivo dos alunos. A habilidade de se

comunicar com eficiência, em especial com outras culturas, como é o caso do profissional de comércio exterior, pode ser um diferencial curricular e pessoal ao profissional competente que requer trato com diferentes culturas e contato através de outros idiomas.

Conforme visto neste item, a última categoria emergente desta análise está relacionada ao crescimento (pessoal e profissional) que a aprendizagem de competências proporciona. No próximo item, será apresentado o emergente deste estudo.

4.3 O novo emergente: o olhar do aluno na aprendizagem de competências

Chega-se ao porto de destino deste trabalho - o novo - proveniente da desconstrução e análise, assim como das categorias a priori. Esta parte está dividida no prelúdio e nos textos resultantes da análise textual discursiva.

4.3.1 Prelúdio

A Análise textual discursiva tem como objetivo a elaboração de metatextos provenientes da desconstrução e categorização de um *corpus* trabalhado. Esses textos, por sua vez, podem expressar a ideia do novo emergente, que possui direta relação com o conteúdo analisado (MORAES, 2003).

O texto emergente, além de expressar intrínseca relação com as categorias e o tema pesquisado, pode ser de teor mais descritivo, próximo ao material analisado, quanto pode ser mais interpretativo, isto é, afastado das falas e conteúdos, mas ainda assim de profunda conexão com o *corpus* pesquisado. Nesses textos, o pesquisador se assume como autor dos argumentos, baseados na impregnação de toda a pesquisa realizada (MORAES, 2003).

Ao verificar duas formas de expressão possíveis do metatexto, este pesquisador opta pela elaboração de dois textos emergentes, sendo um descritivo, próximo ao *corpus* e outro interpretativo, livre, sem separar-se do conteúdo de pesquisa, de forma a abraçar a subjetividade propiciada pela educação, em concordância com o exposto no item 1.1 desta dissertação. Ressalta-se que “os metatextos não devem ser entendidos como modo

de expressar algo já existente nos textos, mas como construções do pesquisador com intenso envolvimento deste.” (MORAES, 2003, p. 16).

Desta forma, como resultado da impregnação deste pesquisador com o *corpus* analisado, emergiu a concepção de que a aprendizagem de competências é um percurso ou uma caminhada permeada por várias vias, histórias e relações. Desta forma, apresenta-se o novo emergente desta pesquisa em dois caminhos possíveis na perspectiva deste pesquisador, que levam ao mesmo lugar, intitulados: O Percurso na Aprendizagem de Competências e A Estrada.

4.3.1.1 O Percurso na Aprendizagem de Competências

A formação acadêmica é um dos caminhos para a qualificação profissional. Diversos fatores influem na escolha da graduação e no período que se deseja estudar. Em uma sociedade e economia ágeis, onde a visão do tempo se distorce em razão das novas tecnologias e do livre-comércio, a formação pode ser de certa forma aligeirada, para, com isso, suprir um mercado deficitário de mão-de-obra qualificada.

A graduação tecnológica cumpre, nesse contexto apresentado, com os requisitos para disposição desses profissionais, uma vez que, com seus cursos específicos, forma mão-de-obra qualificada e técnica para as necessidades mercadológicas em um espaço de tempo relativamente curto, se comparado aos bacharelados tradicionais.

O atual governo aposta na graduação tecnológica, tanto que a regula de forma que preencha os requisitos de mercado (suprindo-o com profissionais competentes) e definindo que esta forma de ensino deve se pautar pelo ensino de competências, que pode ser chamado também de Pedagogia das Competências.

A escolha inicial por um curso tecnológico, que propicia a formação específica e aligeirada, é um passo inicial na aprendizagem de competências. Não se pode esquecer do papel do trabalho como aprendizagem. No entanto, as competências aprendidas na faculdade contribuem em um sentido mais amplo, que além de formar profissionais competentes, auxilia na formação de pessoas críticas e com visão de mundo ampliada.

Para aprender competências é necessário um conjunto de fatores e elementos mobilizados em uma ação prática para um determinado resultado. No entanto, para aprendê-las, o indivíduo precisa ter algumas atitudes importantes: querer e comprometer-se. O fato de entrar em uma faculdade, ir às aulas, privar-se de maior contato com a família demonstra um compromisso, enquanto a participação como

sujeito ativo na aprendizagem mostra seu comprometimento. Desta forma, não basta somente o querer, o desejar, é necessário conjugar estas atitudes com o comprometimento para a aprendizagem.

Visto o quesito primordial para a aprendizagem de competências, cumpre abordar os demais fatores que a englobam. Os diversos saberes e práticas são indivisíveis no caminho deste aprendizado, uma vez que um não se mantém sem o outro. A aprendizagem é facilitada no momento em que se pratica o que é visto teoricamente.

Outro recurso importante na ação competente são as habilidades. Por vezes, estas são fortes e abrangentes, de forma a serem vistas naturalmente como competências, como falar fluentemente um idioma estrangeiro. Esta seria uma habilidade, mas devido ao fato de ter que fazer uso de uma base de vocabulário, conjugar corretamente verbos, mobilizar na mente as inúmeras e possíveis construções verbais, semânticas e outros aspectos, pode-se caracterizar esta habilidade como uma competência.

A base experiencial e reflexiva do indivíduo também contribui para a aprendizagem de competências. A reflexão sobre a prática profissional, inclusive a educacional do aluno, pode lhe auxiliar na tomada de decisões, na escolha dos melhores caminhos, com base em suas experiências anteriores e nos seus valores pessoais.

O percurso para a aprendizagem de competências é composto de diversas conexões e relações, que decorrem das necessidades do ambiente e do mercado, assim como das relações do sujeito no ambiente escolar. O contato com outros estudantes, com a instituição, com o meio acadêmico e com o professor, influem positivamente naqueles indivíduos comprometidos com sua aprendizagem. Esta rede de contatos atua de forma a despertar as potencialidades dos estudantes, no aspecto cognitivo, emocional e psíquico. Esses aspectos, por sua vez, podem ser trabalhados através das interações de alunos com alunos, alunos com professores, alunos com a instituição, assim como na proposição de situações-problema de complexidade crescente, que forcem a mobilização dos recursos que o indivíduo dispõe e as coloca em prática.

O professor, nesse aspecto, tem caráter fundamental. O papel do docente neste caso é de receber o aluno, buscar compreendê-lo, de forma a aproximar o conteúdo de suas realidades e interesses. O professor pode agir estimulando o aluno, tornando seu material desejável ao estudo e ser rígido a ponto de provocar o esforço do aluno, reconhecendo suas conquistas e também suas fragilidades. Essas fragilidades, no

entanto, devem também ser identificadas e trabalhadas, para que o aluno sinta o interesse do professor e também busque a superação dos desafios.

Outro aspecto importante sobre o papel do professor tange ao incentivo na participação do aluno em aula. No momento em que chama o estudante a participar, faz com que o aluno tome uma postura ativa em seu próprio aprendizado.

O trabalho docente está envolto em um sistema de alta complexidade. Apesar da subjetividade, da problematização do trabalho docente com alunos desinteressados, grandes turmas e da grande variedade de distrações disponíveis aos alunos, assim como as diferenças comportamentais dos professores, ensinar competências é possível. Independente da personalidade do professor, aquele que acolhe seus alunos, identifica suas necessidades, adota uma postura adaptada ao contexto da matéria e do aluno, faz acompanhamento individual, possibilita uma contextualização do conteúdo e desperta a aprendizagem ativa no aluno consegue ensinar competências.

Abordado o percurso para a aprendizagem de competências, retorna-se a um ponto importante, de partida e de chegada, sem o que toda a aprendizagem de competências não seria desencadeada: a atitude. Dentro do contexto de condições escassas, demandas, concorrência e globalização, o querer aprender, desejar crescer pessoal e profissionalmente ainda são forças poderosas para quem deseja saber, fazer, refletir, mobilizar e crescer, apesar de todas as adversidades do percurso, no trabalho e na vida.

O próximo metatexto, conforme indicado no item 4.3.1, segue uma linha livre de escrita, mas de profunda relação com o *corpus* deste trabalho. A aprendizagem de competências, além de ser percurso, pode ser vista também como um caminho, como uma estrada.

4.3.1.2 A Estrada

Acordo cedo. Despeço-me da família e parto para minha caminhada. Sei que os encontrarei ao final da noite, já que eles têm seus próprios caminhos a percorrer. Ressinto-me ao separar deles, afinal de contas é mais fácil ficar aconchegado e confortável em casa, mas este falso aconchego não me leva a lugar algum.

Preparo minha bagagem. Aliás, ela está pronta, levo algumas poucas coisas, que ganhei de outros caminhantes, que por sinal eram um pouco diferentes, e que compartilharam comigo. Levo algumas coisas separadas em diferentes bolsos, mas sei

que se precisar deles, pego um pouco de cada bolso, misturo e uso. Esta bagagem não pesa, não ocupa espaço, mas para consegui-la, aí sim, parece até que dói, dependendo do ponto de vista de quem a recebe.

Figura 11 – A Estrada

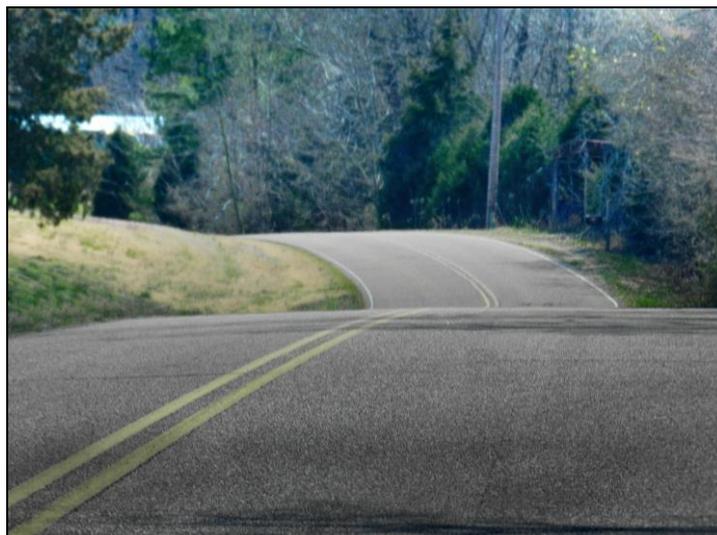


Fonte: Disponível em <<http://www.morguefile.com/>>.⁸

É difícil, mas decido começar minha caminhada. Sei que depende só de mim, é um caminho longo. Há uma estrada, que por vezes parece estrada, por vezes uma escada. Como é difícil percorrê-la, mas tenho tanta vontade de caminhar, que irei me arriscar, pois quero ver o que há lá no final, se é que existe um final nessa estrada. A estrada parece me desafiar. Há muitas vias e bifurcações. Algumas eu posso escolher, já que existem caminhos mais fáceis e outros nem tanto, mas também há aqueles caminhos que não consigo escolher, para onde simplesmente sou levado.

⁸ Banco de imagens gratuitas.

Figura 12 – Estrada ou Escada?



Fonte: Disponível em <<http://www.morguefile.com/>>.

Há muitos buracos nessa estrada. Engraçado, que no discurso de alguns, ela parece uma autopista, mas na realidade há tantos buracos, curvas, desvios e obstáculos, que é mais difícil do que aparenta ser. Mas quero atravessá-la, apesar de todos estes percalços. Vejo que muitas pessoas que dizem querer caminhar, preferem caminhos curtos e sem um destino tão longe. Eu quero chegar adiante, quero mais, quero mais bagagem para levar.

Figura 13 – Qual caminho escolher?



Fonte: Disponível em <<http://www.morguefile.com/>>.

Durante o dia a caminhada é diferente. Preciso caminhar por sustento, tanto para mim, quanto para minha família. Esta parte da caminhada é difícil, já que não conheço tão bem os passos, mas ainda assim preciso seguir o caminho. Exigem de mim passos firmes, saber caminhar, saber o caminho a escolher, que eu caminhe rápido, com presteza, com agilidade, que caminhe mais rápido que os outros, que antecipe os passos dos outros caminhantes. Entendo que consigo caminhar assim, apesar de ser difícil, no entanto sei que tenho vontade e vou conseguir, nem que tenha que procurar ajuda para caminhar melhor.

Quero melhorar meus passos durante o dia, pois, para garantir o sustento e a expansão do meu caminhar, é necessário estar mais bem preparado para a estrada, mas como posso melhorar? Como posso melhorar minha bagagem? Como posso saber como caminhar? Como caminhar rápido e saber o caminho certo? Acredito que preciso aprender a caminhar. Mas quando? Se durante o dia preciso garantir as caminhadas da minha família e também meus próprios passos?

Cai a noite. Estou cansado, gostaria de ficar com os meus familiares, descansar, mas quero continuar, continuar a caminhar. É um sentimento estranho, pois quero e ao mesmo tempo preferia não fazê-lo, mas o querer é mais forte. Nisso, aparecem outros caminhantes. Eles estão na estrada há mais tempo que eu, vejo que a bagagem deles é tão grande, mas menos pesada que a minha. Cada caminhante tem um jeito, um passo, um estilo. Alguns caminham com passos mais enfáticos e fortes, outros caminham a passos suaves. Noto que mesmo diferentes, eles caminham...

Esses caminhantes diferentes parecem querer compartilhar algo comigo. Aproximo-me e vejo que querem me ajudar. Mas como? Eles parecem querer me ensinar a caminhar. Não entendo, pois eu sei caminhar (do meu jeito, mas sei). Tenho algumas possibilidades, ou aceito a sabedoria dos caminhantes e aprendo mais sobre a estrada, ou faço de conta que escuto o que falam até o tempo passar, e assim voltar para a caminhada com minha família.

Os caminhantes parecem saber o que se passa comigo, notaram que meus pés estão cansados da caminhada do dia, que meus olhos estão vermelhos de cansaço e me abraçam. Por alguns instantes, lembro que tenho um longo caminho pela frente e, que de fato, não sei caminhar tão bem, como escolher os caminhos, como desviar dos buracos e obstáculos. Minha pouca bagagem também pesa, os bolsos da minha mochila estão vazios. Já que esses caminhantes sábios me acolheram tão bem, não posso recusar

sua sabedoria. Cheguei até aqui e devo aproveitar o que eles querem compartilhar comigo.

Pergunto ao caminhante: ‘Como vamos caminhar agora à noite, se vocês já passaram por esse caminho antes?’. O caminhante sábio, com muita calma me diz: ‘Não precisa caminhar agora, vamos entender melhor a estrada, o que podemos colocar na tua mochila e vamos fazer de conta que estamos pegando a estrada. Vamos usar a mente para sair do lugar e nos levar até onde ela te proporcionar...’

Difícil esse caminho. Por mais que não mexa minhas pernas, o simples fato de caminhar somente com o pensamento parece doer. Vontade de ir para casa, cansaço e falta de interesse, me vêm em mente. Mas espere, preciso voltar para a estrada mental, o sábio está falando algo novo.

Passam-se os dias, alguns chuvosos, muitos quentes e frios e eu nessa rotina. Os sábios mudam de tempos em tempos, cada um com seu passo, seu jeito, sua forma de compartilhar a visão sobre o caminho.

Algo parece ter mudado. A estrada está diferente. Não sei ao certo explicar, porque logicamente ela continua no mesmo lugar, os buracos são os mesmos, a distância a percorrer é a mesma. Mas vejo algo diferente. Não sei se a estrada está diferente ou se sou eu.

Já não me incomodam tanto as caminhadas da noite com os sábios, na realidade parece que me acostumei e até gosto da caminhada mental. Existem diversos caminhantes como eu, alguns com estradas similares à minha, outros que ainda não sabem qual caminho seguir. Gosto de interagir com esses caminhantes. É bom. Alguns parecem realmente querer caminhar melhor, enquanto outros... bem, outros parecem nem saber por que estão caminhando ou sequer por que estão ali.

De volta à estrada. Ela continua diferente, não sei o que é. Mesmos buracos, mesmo caminho, mas noto que passo por eles mais depressa, consigo me desviar ou ultrapassá-los. Minha mochila está diferente. Vejo que os bolsos estão mais cheios, ela está “pesada e leve”. Em cada bolso guardo algo necessário. Quando preciso, misturo um pouco de cada bolso. Estranho é que quanto mais uso, mais aumenta o conteúdo dos bolsos. Lembro-me dos sábios, cada vez que uso um pouco do material dos bolsos. A estrada que tinha na minha mente é parecida com o caminho que percorro. Acho que isto me deixa mais seguro.

Olho para trás. Vejo o caminho que já percorri. Andei por tantos lugares e não-lugares, passei por pedras, buracos, caminhos e outros caminhantes que se cruzaram

com a minha caminhada. Minha mochila está mais cheia. Cada vez que olho para trás, ainda me vejo percorrendo aqueles caminhos. A lembrança desses caminhos me fortalece e me ensina.

Figura 14 – Faço meu caminho.



Fonte: *Go your own road*. Erik Johanson. Disponível em <<http://erikjohanssonphoto.com/work/go-road/>>, acesso em 23 mar. 2014.⁹

Direciono meu olhar à frente, rumo à estrada. Será que existe um destino final estático e imutável? Creio que não. Vejo novos caminhos adiante. Diferentes, mas iguais em sua essência, com seus buracos, seus obstáculos, suas demandas, recompensas, frustrações e alegrias. Já não sou mais o mesmo, pois minha história mudou e eu mudei. Começo a ver que a estrada que percorro, é estrada, mas também um caminho que posso fazer. Meus passos mudaram. Mas mesmo assim, continuo percorrendo e fazendo meu caminho.

⁹ Segundo o artista, suas obras podem ser utilizadas livremente, desde que mencionada sua autoria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem além de complexo e instigante, também é relacional. A busca pela compreensão do ensino de competências amplia tanto o entendimento, quanto os questionamentos e possibilidades de novas pesquisas. Sob o aspecto pessoal deste pesquisador, a pesquisa respondeu a alguns de seus questionamentos próprios, tendo contribuído em especial para a compreensão de sua forma de aprendizagem e instigando-o a novas perguntas, a querer conhecer mais, marcando um possível novo caminho em sua estrada.

Ao entender esta forma de ensino, pode-se ver que ensinar habilidades não se trata de somente ensinar a fazer, identificar, ou reconhecer, ou as desinências verbais aí embutidas. Tampouco se podem compreender as competências como o CHA (Competências, Habilidades e Atitudes) na ótica da Administração, ou a mobilização de saberes e outros recursos cognitivos, na visão da Educação.

O ensino de competências pode ser visto como uma caminhada, interseccionada pelas relações da vida escolar e acadêmica, do trabalho, das experiências e da reflexão do papel do sujeito enquanto ser histórico e crítico. Existe transformação no pensar, na apropriação de competências. Esta transformação, além de mudar o sujeito, contribui para a mudança de sua história, uma vez que pode mudar sua vida, seu trabalho, bastando-lhe como fonte o querer.

Fonte de críticas quanto ao cunho neoliberal, a graduação tecnológica é um caminho utilizado pelos indivíduos para a inserção no mercado de trabalho, como meio e resposta aos anseios de crescimento profissional e financeiro. A conquista de um título de nível superior é uma forma dessas pessoas também fazerem parte do mundo consumo, e assim, levarem suas vidas e anseios a outros patamares.

Dadas as condições educacionais e econômicas do Brasil, torna-se necessário sujeitos críticos e competentes que possam fazer as mudanças necessárias no contexto político, empresarial, econômico e social. A exemplo de outros países, a educação se torna meio para essas mudanças, em especial o ensino superior, que forma os sujeitos na vida adulta.

Como possibilidade de democratização, acesso e rápida formação acadêmica, a graduação tecnológica se insere nesse contexto para mudanças. Através de grades curriculares específicas para a área de atuação, de menor duração e com a proposta do ensino de competências permeado em sua essência, esta modalidade de ensino, em

constante ascensão, pode contribuir para o aumento do número de cidadãos com nível superior no país.

Se trouxermos a formação para o contexto do comércio internacional brasileiro, podemos identificar como positiva a atuação de mais profissionais competentes com ensino superior, uma vez que nossa inserção tardia no comércio mundial traz a necessidade de ousadia, flexibilidade, ética, qualidade e competência.

Evocando-se novamente Morin (2008), que reconhece não somente a necessidade de se conhecer a complexidade do real, mas também do sujeito, pode-se conhecer um pouco mais da complexidade que envolve o mundo acadêmico aos olhos do estudante. Ouvir e incentivar a voz do aluno, nesse sentido, é conhecer mais desse sujeito, e também de suas necessidades, anseios e sonhos, na sua busca, em sua caminhada, como foi o foco deste trabalho.

Esta dissertação teve como objetivo compreender como o aluno do curso de tecnologia em comércio exterior evidencia a aprendizagem de competências. Com base no novo emergente, entende-se que a resposta a esta questão foi satisfeita, ao afirmar-se que a aprendizagem de competências é um caminho que depende da aprendizagem ativa do aluno, que se apropria dos saberes e os aplica para resolver problemas de complexidade. Esta aprendizagem, no entanto, é um processo compartilhado com diversas interações, com os professores, colegas, com a instituição, com colegas de trabalho, etc., que propicia mudanças no ser e agir dos sujeitos.

Dentre os objetivos específicos, sob a ótica do aluno, identificou-se que as competências estão intrinsecamente relacionadas aos saberes, tanto na teoria quanto na aplicação prática. As habilidades também se inserem nas competências, em uma relação dialógica, onde uma compreende ou corrobora a outra. Os aspectos econômicos também interferem na compreensão de competência, uma vez que competente é alguém que compete, ou melhor, consegue competir.

A atitude, dentro da pesquisa realizada, assumiu caráter principal na aprendizagem de competências. A acumulação de saberes e o desenvolvimento de habilidades não ocorrem sem que haja o desejo do indivíduo em aprender, mobilizar e aplicar os conhecimentos. Este desejo torna-se ainda mais especial frente aos alunos que, após uma jornada de trabalho, empreendem esforços para o último turno com vistas à formação acadêmica.

Em relação às competências profissionais necessárias para a área de comércio exterior, notou-se a multiplicidade aprendida pelos alunos. Habilidades inter-

relacionadas de comunicação, argumentação, fundamentação, pensamento crítico, falar em público, trabalhar em equipe, pró-atividade, flexibilidade e apropriação da cultura foram identificados pelos sujeitos pesquisados.

Em relação ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de competências, este trabalho traz à tona a importância da relação transferencial professor-aluno. O acolhimento do professor ao aluno, que neste caso trabalha durante o dia e estuda (já cansado) à noite, demonstra um primeiro passo no ensino. As técnicas utilizadas pelo professor, que demonstrem a aplicabilidade dos conteúdos e que principalmente chamem o aluno para a participação e aprendizagem ativa, são percebidas pelos alunos como facilitadores na aprendizagem, apesar do reconhecimento dos seus lugares neste processo.

Apesar da verbalização de que o processo de ensino é um processo transmissão-recepção, o que demonstra a idiosincrasia e contradição dos alunos, a compreensão implícita é de que este processo requer um ambiente propício, tanto na instituição de ensino quanto na sala de aula, onde o professor instiga, desafia e chama seus alunos, com situações de mercado de trabalho, onde naturalmente ocorrem as situações-problema, para aplicação das ações competentes. A personalidade do professor pode influir, dependendo do contexto de ensino, apesar de que a rigidez do mestre não é criticada, ao contrário, é tida como um aspecto positivo para aprendizagem.

Dadas as diferentes percepções e visões que a pesquisa pôde proporcionar, pode-se entender como enviesamento o fato de pesquisar somente os alunos e desconsiderar os demais atores como os professores, gestores de IES e o próprio mercado de trabalho. Por isso, para um estudo triangulado e aprofundado de maior complexidade sobre o tema, este pesquisador se propõe a pesquisar em nível de doutorado o estudo amplo acerca das competências sob múltiplos olhares. Este estudo contemplaria o olhar do professor no ensino de competências, com sua subjetividade docente e a possibilidade de pesquisa com os professores mencionados pelos alunos nos grupos focais; o aprofundamento da pesquisa sobre a IES, de forma a conhecer o que sua diretoria compreende como competência, como contribui para a formação de seus alunos e os desafios na gestão acadêmica no Brasil. Por fim, o mercado de trabalho, que recebe estes estudantes / profissionais e o que espera deles. O cruzamento dessas informações poderia contribuir e ampliar, tanto o debate quanto o conhecimento sobre as competências.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS TECNÓLOGOS. **Cartilha do Tecnólogo: o caráter e a identidade da profissão.** 2010. Disponível em: <http://www.ant.org.br/cartilha_tecnologo.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2013.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares Introdução a uma antropologia da supermodernidade.** 7ª Ed. São Paulo: Papirus Editora, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Dados Consolidados da Balança Comercial Brasileira 2012.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br//arquivos/dwnl_1365787109.pdf> Acesso em 08 jan. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Balança Comercial: Unidades da Federação.** Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br//sitio/interna/interna.php?area=5&menu=1076>> Acesso em 08 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores em Tecnologia.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&view=article> Acesso em 12 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 21 mai. 2013.

_____. 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 17 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 29/2002.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer292002.pdf> Acesso em 17 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 134/2003.** Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>> Acesso em 21 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Educação Tecnológica Cresce Dez vezes entre 1999 e 2004.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=17602&version=1.0> Acesso em 11 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) / Diretoria de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil; Brasília, 2011.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> Acesso em 20 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2009**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em 12 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf> Acesso em 12 mai. 2013.

CABRERA, F. Alberto; LA NASA, Steven M.. *Classroom Teaching Practices: Ten Lessons Learned*. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **Inovação e qualidade na Universidade = Innovation and quality in the University**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 15 – 74.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 28, p. 96-107, 2005.

CAVUSGIL, S. Tamer; KNIGHT, Gary; RIESENBERGER, John. **Negócios Internacionais, estratégia, gestão e novas realidades**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zelda F.; **Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education**. 1987. Disponível em: <https://scholar.vt.edu/access/content/user/adevans/Public/DVDPfolio/Samples/samples/training/track_d/Introduction/Best%20Practices/Article%20-%207%20Principles%20of%20Good%20Practice%20in%20Undergrad%20Ed.pdf> Acesso em 25 mai. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS - CNI. **Falta de trabalhador qualificado reduz a competitividade da indústria**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_24/2013/10/28/413/20131028145043425797u.pdf> Acesso em: 19 jan. 2014.

CONTRERAS, José Domingo. **La autonomia del profesorado**. Madri: Ediciones Morata, 1997.

DEMO, Pedro. **Habilidades e Competências no século XXI**. 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FARO, Ricardo; FARO, Fátima. **Curso de comércio exterior: visão e experiência brasileira**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FELICETTI, Vera Lucia. **Um estudo sobre o problema da matofobia como agente influenciador nos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Médio**. 2007.

208 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____, Vera Lucia. **Comprometimento do Estudante: Um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior.** 2011. 299 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba n. 2, p. 23-44, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de Competência.** Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial, 2001. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf> Acesso em 16 abr. 2013.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências – Um Quebra-cabeça Caleidoscópico da Indústria Brasileira.** 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 2009.

GALVÃO, Margareth Soares. **Curso superior de tecnologia em Comércio Exterior: realidade e reflexos.** 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GAUTHIER, Clermont; et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** 2 ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

JOAQUIM, Adriano de Mendonça. **Comportamento de busca por fontes de informação para Comércio Exterior: um estudo sobre as características das fontes de informação buscadas pelos despachantes aduaneiros no exercício de suas atribuições profissionais.** 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2008.

JUNIOR, Valdir Machado Valadão; RODRIGUES, Henrique Geraldo. Competências na pós-graduação: o olhar dos egressos. **Revista da ANGRAD**, Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 325-354, abr. mai. jun. 2012. Disponível em: <http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1237.pdf> Acesso em 06 jan. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida; **Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** (2007). Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 jan. 2014.

_____, Acácia Zeneida; **A formação de educadores no contexto das mudanças nomundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação.** (1997).

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200007>> Acesso em 10 jan. 2014.

LIMENA, Maria Margarida; RAMOS, Anna Cristina Pascual. **Formação para o Trabalho: Reflexões sobre Críticas a Graduação Tecnológica no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/artigos11/51114642.pdf>> Acesso em 12 mai. 2013.

LOMBARDI, Marta Fabiano Sambiase et al. Competências adquiridas durante o curso de graduação em Administração de Empresas na ótica dos alunos formandos: Um estudo em cinco instituições de ensino superior. **Revista da ANGRAD**, Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 119-147, jan. fev. mar. 2011. Disponível em: <http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_600.pdf> Acesso em 06 jan. 2014.

MACHADO, Nílson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MINERVINI, Nicola. **O Exportador**. 6 ed. São Paulo: Pearson, 2012.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Revista Ciência e Educação, v. 9, nr. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>> Acesso em 10 ago. 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 82 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Editora, 2008.

MUSSAK, Eugenio. **Metacompetência: Uma nova visão do trabalho e da realização pessoal**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

NAJMANOVICH, Denise; O feitiço do método. In: DELGADO, Carlos J.; NAJMANOVICH, Denise; ZACCUR, Edwiges; SARMENTO, Manuel Jacinto; MENESES, Maria Paula G.; ESTEBAN, Maria Teresa; PRIETO, Mayra Paula Espina; CILLIERS, Paul; GARCIA, Regina Leite (org.). **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25 – 62.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; AMARAL, Derly Jardim do; PRANDO, Rodrigo Augusto. A universidade desenvolve competências empreendedoras? Um mapeamento das práticas de ensino numa universidade brasileira. **Revista da ANGRAD, Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 597 – 628, jul. ago. set. 2012. Disponível em: <http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1380.pdf> Acesso em 06 jan. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2007.

_____, Antônio. Antônio Nóvoa em Discurso Directo – A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho. **Revista Número Zero**. Portugal, 8 abr. 2004.

NUNES, Simone Costa. O discurso e a prática da formação baseada em competências: Um estudo em cursos de graduação em Administração. **Revista da ANGRAD**, Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 395-424, jul. ago. set. 2010. Disponível em: <http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_502.pdf> Acesso em 06 jan. 2014.

PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. In: **FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO**, 7., 2008, São Paulo. Proceedings online. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100084&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 27 mai. 2013.

PERRENOUD, Phillipe; et al. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 2000.

_____, Phillipe; et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. 1 ed. Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 2002.

_____, Phillipe; Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Pátio*. **Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, Nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.htm> Acesso em 25 abr. 2013.

RAMOS, Ana Carla de; DOMINGUES, Giovana de Sousa; MARIETTO, Márcio Luiz. **As competências esperadas do profissional de comércio exterior pelas empresas na região de Tatuí**. Revista Sapere, 4ª Edição, 2001. Disponível em: <http://www.revistasapere.inf.br/download/quarta/ANA_GIOVANA_MARCIO.pdf> Acesso em 09 jan. 2014.

ROCHA NETO, Ivan. **Gestão Estratégica de conhecimentos & competências: administrando incertezas e inovações**. Brasília: ABIPTI, UCB/Universa, 2003.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre n. 1, p. 46-53, 2008.

SANTOS, Derivaldo; **GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL: críticas à expansão de vagas no ensino superior não universitário**. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, José Ultemar da (org.); **Gestão das Relações Econômicas Internacionais e Comércio Exterior**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SILVA, Kátia Kellen Araújo da; **MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS: um foco no aluno da Educação à Distância**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Maclovía Corrêa da; MATUICHUK, Miraldo. Os programas de Acesso ao Ensino Superior: PROUNI e REUNI In. **Revista Educação e Tecnologia**. Curitiba, n. 11, 2011. Disponível em: < <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutect/article/view/1526>> Acesso em 14 mai. 2013.

SOUZA, Mariana Mayumi Pereira de; CARIERI, Alexandre de Pádua; PINHEIRO, Daniel Calbino. Da qualificação à competência profissional: Uma discussão das mudanças sobre as relações de trabalho no contexto brasileiro. **Revista da ANGRAD**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 97-115, abr. mai. jun. 2009. Disponível em: <http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_417.pdf> Acesso em 06 jan. 2014.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6929/5496>> Acesso em 13 mai. 2013.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch et al. Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico em Administração: Convergências, Divergências e Desafios aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. **Revista da ANGRAD**, Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 551-578, out. nov. dez. 2010. Disponível em: <http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_547.pdf> Acesso em 06 jan. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

TOLKIEN, J.R.R.. **O Senhor dos Anéis – A Sociedade do Anel**. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa - Como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo de competência – trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac. 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=w4fmYJJESwQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true> Acesso em 12 jan. 2014.

APÊNDICE 1

Queridos Alunos,

Estou fazendo minha pesquisa de mestrado sobre a aprendizagem de competências profissionais nos alunos de Comércio Exterior da ABC. Para tanto, estou oferecendo uma atividade valendo 02 horas complementares para termos um bate-papo sobre o tema.

Quando: 05/11/2013 e 07/11/2013 (terça e quinta-feira)

Horário: das 18:30 às 19:30 hrs (pontualmente)

Onde: ABC Centro

Número de vagas: máximo de 08 alunos

Investimento: Gratuito

Atividade valerá 2 horas complementares!

Inscrição: Através do e-mail marceloacpereira@gmail.com. A participação estará confirmada para aqueles que receberem meu ok na resposta.

Regras de participação:

- As atividades serão gravadas;
- Os alunos assinarão termo de compromisso autorizando o professor a utilizar suas falas para fins acadêmicos, mantendo sigilo de seus nomes frente à instituição e sociedade;
- Atividade autorizada pela instituição;
- Estão convidados alunos de todos os semestres, com preferência ao 3º e 4º módulos;
- Não precisa necessariamente ter experiência na área de Comércio Exterior.

Se você gosta de discutir ideias, expressar suas opiniões, quer ser sujeito e protagonista de uma pesquisa acadêmica, aguardarei sua inscrição!

Um grande abraço,

Prof. Marcelo Pereira

APÊNDICE 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisa intitulada MADE IN BRAZIL: A APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NA VISÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM COMÉRCIO EXTERIOR tem por objetivo reconhecer como o aluno do curso de tecnologia em comércio exterior evidencia a aprendizagem de competências profissionais. Este estudo envolve discentes do curso de Comércio Exterior e fará uso da dinâmica de grupos focais para coleta dos dados. A análise ocorrerá através da técnica de análise textual discursiva sobre as falas transcritas do grupo focal, o qual será gravado e filmado 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 Prof. Dra. Vera Lucia Felicetti e Marcelo Almeida de Camargo Pereira, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Centro Universitário La Salle (fone 3476-8708), que garantem o anonimato dos dados colhidos que serão utilizados apenas nesta pesquisa.

Eu, _____,
estudante do curso de tecnologia em Comércio Exterior, concordo em participar como voluntário do estudo acima descrito, participando do grupo focal, e declaro que estou ciente de suas principais características e objetivos.

Data: ____/____/____

Dra. Vera Lucia Felicetti

Marcelo Almeida de Camargo Pereira

Participante

APÊNDICE 3**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, aluno
(a) do Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior, autorizo Marcelo Almeida de Camargo Pereira a utilizar minhas falas durante o grupo focal de discussão de Comércio Exterior para fins acadêmicos, sendo vedado o uso do meu nome, o qual será mantido em sigilo. Essas falas poderão ser transcritas, citadas direta ou indiretamente em trabalhos ou artigos acadêmicos.

Porto Alegre, 28/08/2013

APÊNDICE 4

Grupo Focal

Data de Realização: 28/08/2013 – 19:20 hrs

Local: Instituição ABC

Tempo de duração: 20 min. 65 seg.

Moderador: Pessoal, então, dando início o nosso grupo focal, todo mundo recebeu as regras de participação, as orientações. Eu quero saber de vocês, a opinião de vocês, vocês hoje serão sujeitos na pesquisa, mas por quê? Porque as opiniões de vocês que vão contar, que vão valer. Certo? Eu quero saber, na opinião de vocês qual é o perfil ideal do profissional de Comércio Exterior e me digam o porquê. Para quem trabalha diretamente na área e quiser se manifestar, para dizer o que vê na área, pode também se manifestar, estão livres. Quem quer começar?

P2: Eu preciso me identificar?

Moderador: Se desejares, sim.

P2: Sou a P2, estudante do 3º semestre do (curso) tecnólogo de comércio exterior, estou iniciando na área de comércio exterior. Na minha opinião pessoal, eu diria que não existe um perfil ideal de profissional, mas eu diria habilidades que um profissional da área de comércio exterior tem que desenvolver: raciocínio lógico, para mim embora atuando diretamente na parte financeira de comércio exterior, então vejo que muitas coisas assim é uma questão lógica, as vezes a gente fica assim bolando tal coisa para tal processo, vai passar, então um raciocínio lógico bom tem que apurar; eu acho que tem que ter uma postura assim pró-ativa, no que eu tô fazendo hoje, muitas das coisas eu tenho que ir em busca, assim, seja do cliente, ou seja do fornecedor, então tem que desenvolver pró-atividade. Mas eu vejo no meu próprio ambiente de trabalho, pessoas de várias personalidades diferentes, né? Todas elas tem em comum este aspecto da pró-atividade, eu não me considero uma pessoa acomodada, nem considero nenhum que trabalha comigo não seja assim também. Poderia então dizer, pró-atividade, raciocínio lógico, poderia dizer também a busca pelo aperfeiçoamento, não só a questão acadêmica, do aperfeiçoamento técnico, mas sim a busca em melhorar serviços, né, que tá prestando, a busca do melhor atendimento do fornecedor para este cliente, melhoria contínua no relacionamento das pessoas no setor. Eu acho que tem que são habilidades, não propriamente perfis, para se trabalhar na área de comércio exterior.

P4: Eu, P4, cursando também Comércio Exterior, no segundo semestre, concordo com a colega P2 na questão da pró-atividade, por que o profissional de comércio exterior é um intermediário entre o exportador e o importador, ele tem que ter o conhecimento tanto de, como se ele fosse o importador ou o exportador, por que nessa área existe, como eu posso dizer, por que nessa área tem muitos imprevistos, acontecem muitas coisas, de repente uma carga tá vindo, daí ela para e o que acontece, tu tens que saber te comunicar, falar com o cliente, a comunicação tem que ser diferente, tem que ser transparente com o cliente dele, com as pessoas que estão em volta dele, tem que demonstrar conhecimento e transparência, que é um ponto forte do profissional de comércio exterior.

Moderador: Ok P1, vamos lá...

P1: Eu sou a P1, sou estudante de Comércio Exterior, não atuo na área, já atuei na área, um tempo atrás, quando eu morava em Rio Grande, na época, eu era uma aprendiz, e aprendi muitas coisas, eu fazia outra faculdade. Eu concordo com tudo isso, e ainda acho que precisamos (o profissional de comércio exterior), estar atento a tudo que acontece na mídia, relacionado ao comércio exterior. O profissional ele tem que ser bem focado mesmo, tem que se doar mesmo, não tem que ficar esperando o resultado do navio que não saiu. Realmente eu preciso aprender muito mais, porque eu me sinto um peixe fora d'água, eu acho, por que tô buscando outro segmento profissional, esse ano, apesar de quem tem gente que conhece bem mais do que eu.

P3: Bem, meu nome é P3, estou finalizando o curso de Comércio Exterior, nunca trabalhei na área, sou formado em engenharia, minha área é totalmente outra, mas uma questão que eu vejo no perfil do profissional de comércio exterior que eu vejo é a questão da língua (idiomas). Quando tu lidas com outras culturas, eu acho que o pré-requisito básico é saber falar inglês e espanhol. É claro que são coisas que tu podes atingir ao longo da tua formação e etc., eu acho que tem que ser uma pessoa muito dinâmica, por lidar com diferentes culturas, é importante que esteja atualizado em diferentes situações, situações que acontecem no mundo todo, e acredito que deve ter uma parte de negociação bem desenvolvida, essa questão da intermediação...

Moderador: Um perfil comercial, tu dirias...

P3: Isso, acredito que sim, claro que a parte técnica é importante, mas eu acredito que ela só ocorre através da venda, ou enfim, alguma coisa através desse sentido.

Moderador: Esse perfil comercial, ele está assim mais relacionado a tua capacidade de negociação, de comunicação, o que tu achas?

P3: Eu acho que esse perfil comercial está associado a parte de negociação, de tu realizar, de fazer, um trade, vamos dizer assim, na questão de estar te relacionando com aquela pessoa e fazendo o melhor negócio possível. Isso tem que ter uma parte de comunicação bem desenvolvida, nisso a parte da língua pode te auxiliar, a parte de comunicação focando no negócio, eu entendo isso. Acredito que seja mais ou menos isso que eu possa colaborar.

Moderador: P5, e o que tu pensas sobre o perfil ideal do profissional de comércio exterior?

P5: O perfil ideal ao meu ver, eu já tive oportunidade de trabalhar na área, no setor de prestação de serviços, então eu posso falar por que eu já experimentei digamos que tu tens que gostar de detalhes, trabalhar com detalhes, tem que atuar sob pressão, com pressão de clientes, enfim, e como o pessoal está falando, tem que gostar de aprender, de se relacionar com outras culturas. Tem que gostar, estar só por obrigação em um curso de inglês, somente por causa do trabalho, na minha opinião não me parece um bom caminho, né. Então antes de mais nada, tem que gostar, pessoalmente até por que trabalhei na área de comércio exterior.

Moderador: Certo. Não questão do idioma que o colega colocou, vocês concordam também na questão da importância do idioma, o que vocês pensam?

P4: Depende de como você quer chegar. Do ponto de se qualificar, eu acho bem interessante, mas na minha área de trabalho, como o despacho, já não é tão importante. Mas a minha ideia é claro, seria crescer cada vez mais, aprendendo de baixo para cima, quem trabalha no comércio exterior acaba aprendendo.

P2: Eu particularmente hoje no trabalho que eu desempenho eu não tenho contato com um cliente externo, internacional, então, eu não faço, então o que eu posso dizer, como eu a um tempo fora do mercado de trabalho, tava tentando entrar na área de COMEX, estava desde o primeiro semestre procurando um trabalho, e participei de várias entrevistas, então todas elas exigiam um nível bastante, tipo assim, bastante elevado de inglês. Enfim, eu tenho percebido, que muitas empresas utilizam até softwares né, para comunicação via telefone com os clientes, então claro, eu não estou desmerecendo, eu considero total, digamos assim, eu considero plenamente a importância do inglês, mas talvez algumas outras habilidades tivessem que ser trabalhadas assim com maior intensidade do que propriamente a língua, a língua dependendo do cliente externo tu podes contatar por e-mail, tem softwares tu podes fazer a comunicação telefônica, né e te auxiliar, agora para tu desempenhar a parte técnica do comex, isso é realmente

complicado para nós aqui no Brasil, que temos uma legislação extremamente burocrata, com detalhes, muitos melindres, muitas coisas detalhadas e muito importantes, então eu acho que tem a parte técnica, então eu acho que tem muita coisa mais importante na parte técnica que nas línguas, não que não seja, entende? Para a parte de línguas, para a parte de comunicação, tu tens ferramentas que te auxiliam de forma mais efetiva do que as ferramentas para por exemplo uma legislação.

Moderador: Por exemplo, se tu vais lidar com algum documento, alguma coisa de comércio exterior, então tu precisas do inglês avançado como eles pedem?

P2: Não vou dizer que não precisa do inglês, mas é que é assim ó, eu não atuo, talvez esteja falando besteira, hoje, por exemplo hoje nós temos o google translator, óbvio que isso não é uma ferramenta eficaz, mas ela pode te nortear. Se é alguma pessoa que tem conhecimento básico ou intermediário de inglês, tu consegues te, vamos dizer assim, te nortear, consegue um apoio para tu desenvolver aquilo ali e óbvio, comunicação com teu cliente, tu vai ter a informação que tu precisa. Agora não adianta tu falar perfeitamente inglês, com todos os teus fornecedores, de qualquer parte do mundo e quando chega na hora de tu fazer um documento, uma LI, não conseguir desembaraçar, na hora do embarque, enfim, tudo é um conjunto, a parte técnica, a parte de legislação, a parte de legislação de documentos eu acho que ela é de importância muito maior para o profissional de comércio exterior no Brasil, pessoalmente na minha visão. Repito, não que não seja importante (saber inglês), mas as ferramentas que auxiliam na comunicação externa são mais eficazes do que as ferramentas que temos em termos de legislação, e com relação ao governo que a gente sabe que os fiscais são inflexíveis, são bastante difíceis de tratar então isso atrapalha. O cliente não entende direito e vai te responder, o fiscal vai te dar uma multa e te vira...

P1: Eu trabalhei em companhia marítima, foi em 94. Eu não vou dizer nada, por que eu fiz um estágio na época e eu vou dizer uma coisa para vocês: a minha maior dificuldade foi a língua, por que às vezes até para atender uma ligação internacional era difícil, então as mensagens que era para o pessoal de operações, que também não falava, a gente acaba decorando alguma coisa naquele programa, e fica meio que fica alguma coisa, mas na hora do vamos ver, eu achei assim que eu tinha muita dificuldade, tanto que o dono da empresa, viu que eu queria aprender mais a primeira coisa que ele fez ele tentou me encaixar em um horário de aula. Como eu fazia muitas coisas lá, aí eu poderia até ganhar mais por mês, se tivesse a língua, eu poderia crescer mais lá...

P3: Bom, eu acho que fui eu que levantei a questão da língua, então eu acho obviamente que é importante que, antes de entrar no curso de Comércio Exterior, eu achava que o idioma era uma questão básica, o inglês e o espanhol. Eu achava que um diferencial para o profissional estaria em uma língua mais específica, por exemplo: o espanhol, o francês, o mandarim, e aí eu fiquei surpreso né, pelo contrário, por que o inglês e o espanhol são os diferenciais. Os estudantes, os profissionais da área, não tem o domínio da língua, né. Então isso tem ido nesse sentido. Sobre a questão que a colega (P2) apontou sobre a parte técnica, eu acredito que é aquela questão seguinte: o profissional que vai lá para fechar o negócio, que vai lá e fala inglês, ele realmente tá numa ponta da empresa, aonde ele é financeiramente mais valorizado que o técnico porque vamos partir do pressuposto, do que tu tens o investimento muito maior para te formar numa língua, do que uma pessoa técnica. Você pode ser técnico num processo, só que o processo só existe por que numa ponta existe uma negociação...

Moderador: existe alguém negociando...

P3: É eu não vejo se o profissional, é, se o profissional fica paralisado em um tipo de língua, mas eu acho que a língua é básica, o inglês e espanhol é básico, o mandarim seria um diferencial, pra fazer um curso, pegar um grupo de empresas. Claro que não é do dia para a noite, é um processo...

P1: Essa viagem a Montevideú, nos mostrou a importância do espanhol pra gente do Mercosul...

P2: Eu não quero desmerecer a questão da língua, e dizer que não é importante. Não é isso. Só que pelo dia a dia que eu acompanho, eu vejo que claro que é importantíssimo, mas que tem que andar de mãos dadas com a questão técnica. Mas se alguém tiver que dar um passo atrás, eu entendo né, que vamos assim, para a grande maioria, que seja a língua, uma empresa, através de um *trader* ela pode contatar diversos fornecedores. O despachante vai ter a habilitação, a capacidade técnica para fazer o que ela precisa na questão documental. Muitas vezes é uma empresa só, vai ter um despachante para a importação e outro para a exportação, o trader que vai vender e vai comprar lá fora, então acho que tem essa diferença.

Moderador: ok, alguém tem mais alguma colocação a fazer?

P2: O Comércio Exterior é tudo de bom, a pessoa que tem que entrar, tem que entrar consciente que ela vai trabalhar muito, realmente vai trabalhar muito.

P1: Vai matar alguns leões por dia...

P2: Eu vejo hoje, porque eu imaginava uma coisa mais *light*, mas pra mim é ótimo, porque eu sou uma pessoa meio desligada, desligada não, eu vou dizer assim, eu sou ligada no 220, eu gosto de movimento, está sendo maravilhoso. A pessoa tem que entrar consciente de que vai baixar a cabeça, vai trabalhar muito. O resto, as habilidades vão se desenvolvendo, a parte técnica vai se adquirindo...

P1: Eu acho que todo mundo que escolhe o Comércio Exterior para se formar, é por que gosta muito...

P2: O que eu tenho visto que, as pessoas confundem muito as relações internacionais com comércio exterior. Eu acho que a gente tá pra ser diplomata... (risos)

Moderador: existe um curso para isso...

P2: Exatamente, eu já escutei 'eu achei que você estudava pra ser diplomata...' (risos).

Moderador: Ok gente, agradeço pela participação de vocês.

ANEXO I¹⁰

UNILASALLE

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O.U. de 30/12/98
 Recredenciamento: Portaria 626 de 17/05/12 - D.O.U. de 18/05/12

Of. UNILASALLE/ MESTRADO EM EDUCAÇÃO/ Nº 332/2013

Canoas, 24 de outubro de 2013.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Sr. Diretor de Operações Eduardo Muller Araújo

Na condição de Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação deste Centro Universitário La Salle (Unilasalle), tenho a satisfação de apresentar e recomendar a essa Instituição o mestrando MARCELO ALMEIDA DE CAMARGO PEREIRA, que pretende desenvolver na [REDACTED], sua pesquisa sobre MADE IN BRAZIL - A APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM COMÉRCIO EXTERIOR, para a elaboração de sua Dissertação de Mestrado, sob orientação da professora Vera Lucia Felicetti.

Agradeço desde já todo apoio que essa Instituição possa dar a referida mestranda, assegurando que, no estudo pretendido, será garantido o anonimato das pessoas envolvidas na pesquisa.

Coloco-me à disposição dessa Instituição para qualquer esclarecimento que se faça necessário: diretamente, pelo telefone 51 – 3476 8698, ou através da Secretaria do Mestrado, pelo telefone 51 – 3476 8490.

Atenciosamente,


 Evaldo Luis Pauly

Programa de Pós-Graduação em Educação

Exmo. Sr. Diretor de Operações Eduardo Muller Araújo

[REDACTED]


 Eduardo Muller Araujo
 Diretor de Operações
 Porto Alegre

Av. Victor Barreto, 2288 - 92010-000 - CANOAS/RS - CNPJ 92.741.990/0040-43 - Fone: (0xx51) 3476 8500 - Fax: (0xx51) 3472 3511 - www.unilasalle.edu.br

¹⁰ O nome da instituição foi suprimido para a manutenção do sigilo, dentro dos pressupostos éticos apontados no item 3.6 – A IES pesquisada - desta dissertação.