CENTRO UNIVERSITÁRIO FEI
LEONARDO RIBELATTO LEPRE

ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIA EM ESCOLAS DE NEGÓCIOS: escolha de critérios para implementação

São Paulo
2020

LEONARDO RIBELATTO LEPRE

ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIA EM ESCOLAS DE NEGÓCIOS: escolha de critérios para implementação

Tese apresentada ao Centro Universitário FEI, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Administração. Orientado pelo Prof. Dr. Henrique Machado Barros.

São Paulo

2020

centro universitário FEI

APRESENTAÇÃO DE TESE
ATA DA BANCA JULGADORA

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração

DOUTORADO PPGA-10

Aluno: Leonardo Ribelatto Lepre **Matrícula:** 721602-1

Título do Trabalho: Ensino Baseado em Competências: Critérios para um cenário de Incertezas.

Área de Concentração: Gestão da Inovação

Orientador: Prof. Dr. Henrique Machado Barros

Data da realização da defesa: 30 / 10 / 2020.

Avaliação da Banca Examinadora:

ORIGINAL ASSINADA

São Paulo, 30 / 10 / 2020.

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Henrique Machado Barros Ass.: _____

Prof. Dr. Edvalter Becker Holz Ass.: _____

Profª. Drª. Dafne Oliveira Carlos de Morais Ass.: _____

Profª. Drª. Lorena Mattos Bezerra Ass.: _____

Profª. Drª. Cristina de Moura João Ass.: _____

A Banca Julgadora acima-assinada atribuiu ao aluno o seguinte resultado:

APROVADO ☐ REPROVADO ☐

VERSÃO FINAL DA TESE

APROVO A VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO EM QUE FORAM INCLUÍDAS AS RECOMENDAÇÕES DA BANCA EXAMINADORA

_____

Aprovação do Coordenador do Programa de Pós-graduação

_____

Prof. Dr. Henrique Machado Barros

Versão 2016

]

Leonardo Ribelatto Lepre

ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIA EM ESCOLAS DE NEGÓCIOS: escolha de critérios para implementação

Tese, apresentada ao Centro Universitário FEI, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Administração.

Comissão julgadora

_____

Orientador e presidente: Prof. Dr. Henrique Machado Barros

_____

Prof. Dr. Edvalter Becker Holz

_____

Profa. Dra. Dafne Oliveira Carlos de Morais

_____

Profa. Dra. Lorena Mattos Bezerra

_____

Profa. Dra. Cristina de Moura João

São Paulo

25 de Novembro de 2020

Dedico este trabalho a DEUS, fonte dos dons de sabedoria e temperança. Também à minha esposa, ao meu filho Francisco e a meus pais, amigos e professores.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo primeiramente a DEUS, por me conceder os dons necessários para o desenvolvimento deste trabalho, sem os quais este resultado não seria possível.

Ao Prof. Dr. Edvalter Becker Holtz, ao qual presto meus sinceros agradecimentos por sua contribuição, dedicação e diligência para o desenvolvimento desta tese, além dos aprendizados que orbitaram esse processo.

Ao Prof. Dr. Henrique Machado Barros, primeiramente pela sabedoria na condução do PPGA desta escola e também por sua diligente orientação.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Edvalter Becker Holtz, Prof. Dra. Dafne de Oliveira Carlos de Morais, Prof. Dra. Lorena Mattos Bezerra, Prof. Dra. Cristina de Moura João, pelo olhar criterioso e contribuições pertinentes que engrandecerão meu trabalho.

À Carmem Carlos e à Ana Paula, secretárias da coordenação do Programa, pelo acolhimento, preocupação, carinho que sempre dedicaram a mim e pelo suporte e aconselhamento nas questões administrativas e outras.

À minha esposa, Prof. Dra. Thais, que sempre me incentivou, aconselhou e esteve ao meu lado durante essa jornada, e sem a qual eu não teria conseguido.

Ao meu filho que, apesar da idade, foi resiliente quando muitas vezes ficou sem minha presença física e emocional, permitindo que eu caminhasse com o trabalho.

Aos meus pais, que me forneceram a base moral, intelectual que me permitiu dedicar meu tempo ao nobre trabalho acadêmico.

Ao meu irmão, João Vitor, por sempre me incentivar.

Aos amigos e professores, Dra. Célia e Ms. Edilson, por sempre estarem dispostos a ouvir, contribuir e incentivar a caminhada pelo doutoramento.

À Fundação Educacional Inaciana (FEI), pelo apoio financeiro no início desta jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo suporte financeiro ao longo do curso.

Por fim, ao Centro Universitário “Antônio Eufrásio de Toledo”, de Presidente Prudente,SP, pelo incentivo à qualificação.

“Relembre homem, você é pó e para o pó irá voltar.” (Eclesiastes 12)

RESUMO

A dissonância entre as instituições de ensino superior em negócios e o mercado têm estimulado a busca por novas formas de desenvolver a formação no ensino superior. Nesse cenário, o Ensino Baseado em Competência (EBC) é apresentado como uma possível solução para esse distanciamento entre a escola e o mercado. Assim, compreender o processo de implementação do EBC e estudar o processo de escolha de critérios para decidir sobre implementação em escolas brasileiras podem trazer informações relevantes para a compreensão do fenômeno e aproximar essas instituições do movimento global. Nesse sentido, esta tese objetivou analisar como são definidos os critérios para o uso do ensino baseado em competência em instituições de ensino superior (IES) de negócios. E, para tanto, contou com uma abordagem qualitativa e com pesquisa de campo em três IES brasileiras nas quais foram realizadas entrevistas, via *Google Meet*, com 3 gestores, 10 professores e 5 alunos. Os dados recolhidos foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo. Os resultados possibilitaram o delineamento de um modelo teórico que permitiu compreender as relações entre sujeitos e o fluxo para a mudança organizacional em IES, pavimentando o caminho para a definição dos critérios para o uso do ensino baseado em competência em escolas de negócio brasileiras. Portanto, foi possível concluir que *design*, avaliação e limitações estão entre os critérios elencados a partir da análise teórica e foram percebidos também como critérios presentes nas IES pesquisadas.

Palavras-chave: Gestão de Instituições de Ensino Superior. Ensino Baseado em Competências. Critérios.

ABSTRACT

The dissonance between higher education institutions in business and the market has stimulated the search for new ways to develop training in higher education. In this scenario, Competency-Based Education (CBE) is presented as a possible solution to this gap between the school and the market. Thus, understanding the process of implementing the CBE and studying the process of choosing criteria to decide on implementation in Brazilian schools can bring relevant information to understand the phenomenon and bring these institutions closer to the global movement. In this sense, this thesis aimed to analyze how criteria are defined for the use of competence-based education in business higher education (HE). And for that, it had a qualitative approach and field research in three Brazilian HE. In which interviews were conducted via Google Meet, with three managers, ten teachers and five students. The data collected were analyzed in the light of the content analysis technique. The results made it possible to outline a theoretical model that allowed understanding of the relationships between subjects, and the flow for organizational change in HE, paving the way for the definition of criteria for the use of competency-based teaching in Brazilian business schools. Therefore, it was possible to conclude that design, evaluation and limitations are among the criteria listed from the theoretical analysis and were also perceived as criteria present in the researched HE.

Keywords: Management of Higher Education Institutions. Competency-Based Teaching. Criteria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fundamentos orientadores pesquisa..... 41
Quadro 2 – Instituições onde se realizou a pesquisa de campo..... 44
Quadro 3 – Categorias de análise..... 49
Quadro 4 – Comentários sobre a decisão pela implementação..... 56
Quadro 5 – Comentários sobre os limites do EBC..... 73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 EM BUSCA DE CRITÉRIOS PARA O USO DO EBC 16
2.1 O ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIA 17
2.2 *DESIGN* OU ABORDAGEM 22
2.3 AVALIAÇÃO 25
2.4 LIMITES 27
3 MUDANÇA ORGANIZACIONAL 29
3.1 AS PRINCIPAIS CAUSAS E DESAFIOS PARA MUDANÇA ORGANIZACIONAL 29
3.2 MUDANÇA ORGANIZACIONAL NAS ESCOLAS DE NEGÓCIOS 36
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 41
4.1 NATUREZA DA PESQUISA 41
4.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA 43
4. 2.1 Campo da Pesquisa 44
4.3 PROTOCOLO DA PESQUISA 45
4. 3.1 Técnicas de Coleta de Dados e Revisão da literatura 45
4.3.2 Procedimentos para revisão da literatura 45
4.3.3 Coleta de Dados Primários 46
4.3.4 Caracterização dos Sujeitos 48
4. 3.5 Estratégia de Analise dos Dados 48
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES 50
5.1 INICIADORES DA MUDANÇA: FATORES CULTURAIS, LEGAIS, TÉCNICOS, POLÍTICOS E MERCADOLÓGICOS 52
5.2 MODERADORES DA MUDANÇA: SISTEMA DE VALORES, ESTRUTURA DE PODER, MÚLTIPLOS OBJETIVOS E SUJEITOS DA ORGANIZAÇÃO 55
5.3 *DESIGN*, AVALIAÇÃO E LIMITES COMO AUXILIARES PARA DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS 62
5.3.1 Design 62
5.3.2 Avaliação 67
5.3.3 Limites 72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 76

REFERÊNCIAS **80**
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES **83**
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES **85**

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DISCENTES **87**

1 INTRODUÇÃO

A última década foi marcada por calorosos ataques a modelos tradicionais de educação, em especial os utilizados na formação em Administração. Tem sido explicitamente argumentado que o distanciamento entre teoria e prática criou uma lacuna que tornou a formação para negócios inadequada para o mercado de trabalho atual (JACKSON, 2009). Em resposta, cada vez mais gestores educacionais, no contexto de escolas de negócios, têm se voltado para o desenvolvimento de modelos de educação focados em atender demandas contemporâneas do mercado (BOAHIN; HOFMAN, 2012; BURNETTE, 2016).

Essa tendência tem refletido na literatura acadêmica de muitas formas. A principal delas é o surgimento de termos como “estar pronto para o mercado de trabalho”, os quais impulsionam o interesse em entender como formar profissionais capazes de aplicar o conhecimento adquirido ao longo da formação, principalmente para resolução de problemas, tomada de decisões e trabalho em equipe (BERDROW; EVERS, 2011). De modo geral, a aproximação de “orientações opostas: ativas e reflexivas; concretas e abstratas” (SIMS; SAUSER, 2007, p. 53) tem sido apontada como modo de preparar estudantes mais aptos para a prática profissional.

Como viabilizar essa aproximação, porém, permanece uma incógnita e a busca por modelos pedagógicos capazes de desenvolver competências já é – ela mesma – algo tradicional. Mais especificamente, a noção de Ensino Baseado em Competência (EBC) já era discutida na década de 1970, conforme indica Hillier (2007). Naquela década, a busca por educação básica (ou de segundo grau) baseada em competência efervesceu por causa da necessidade de as escolas contabilizarem resultados de políticas públicas de ensino nos Estados Unidos da América, além dos objetivos daquele país de ampliar a acessibilidade ao sistema de ensino e torná-lo mais econômico (BURNETTE, 2016; GERVAIS, 2016).

Mais recentemente, esse tipo de pesquisa se expandiu para outros países e para a formação superior – em especial em Administração – principalmente devido às mudanças relacionadas às novas tecnologias. O acesso difuso à tecnologia tem ocasionado mudanças comportamentais que promovem significativas alterações na percepção do processo de ensino no que diz respeito ao seu formato, sua efetividade, seus resultados e sua relevância para o desenvolvimento profissional (CAMACHO;

LEGARE, 2016). Conforme os autores referidos, durante muito tempo as instituições de ensino superior detiveram o conhecimento na forma de informações armazenadas nos livros da biblioteca e na prática docente dos professores; porém, hoje ele é amplamente distribuído e divulgado de maneira rápida e barata de diversas formas, como materiais virtuais, bibliotecas digitais e plataformas multimídias.

Contudo, isso não quer dizer que essas novas formas de acesso ao conhecimento garantam o desenvolvimento de competências, em especial aquelas necessárias à resolução de problemas, à tomada de decisões e ao trabalho em equipe. Por isso, a noção de EBC tem ressurgido e agora com foco no ensino superior (NODINE, 2016).

Nos Estados Unidos, por exemplo, ela tem ganhado bastante espaço nas universidades (FAIN, 2015). No Brasil, ela ainda é uma noção relativamente recente ou que tem atraído pouca atenção de pesquisadores, pelo menos no contexto da formação superior relacionada a negócios (CHING; SILVA; TRENTIN, 2015).

As pesquisas recentemente desenvolvidas sobre o assunto têm se centrado no contexto institucional, abordando aspectos inerentes ao processo de implementação do Ensino Baseado em Competência, como é o caso dos estudos de Ye *et al.* (2017), Rainwater (2016) Camacho e Legare(2016) Klink e Boon, (2005), que abordaram temáticas como a responsabilidade pelo desenvolvimento da competência, sobre o lugar de desenvolvimento e o papel dos ambientes de aprendizagem, a possibilidade de customização, geração de identidade promovida pelo EBC e a autonomia no processo, enfatizando a possibilidade de definição individual do ritmo de aprendizagem por parte do estudante.

Os estudos desenvolvidos por Sims e Sauser (2007) e Rainwater (2016) focam em outro aspecto da implementação do EBC, dado que abordam o processo formativo, utilizando o Ensino Baseado em Competência e as potencialidades ligadas ao mercado. Esses estudos enfatizam as habilidades de adaptação e de expansão de competências gerenciais e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas desenvolvidas pelos sujeitos, apontando essa metodologia como sendo a solução para ampliação do potencial dos estudantes para performarem em diferentes circunstâncias e cenários quando profissionais formados.

Apesar de estudar aspectos de implementação do EBC a partir da decisão de implementar, ser importante e contribuir para compreensão do método não contribuem para auxiliar as instituições que consideram a possibilidade de adotar essa

metodologia, pois o que elas precisam saber para realizar essa opção é qual o processo para elencar os critérios que auxiliam as instituições a optarem por essa metodologia, pois, para decidir sobre uma nova metodologia é imprescindível observar as características da sua implementação, desenvolvimento e resultados, para compreender se atende ao público e às necessidades do negócio e à formação discente.

Portanto, estudar como são estabelecidos critérios para implementação do EBC é bastante relevante, tendo em vista que poderá auxiliar na adoção dessa metodologia por muitas universidades e faculdades que não sabem ao certo se atendem às suas necessidades, pois não conhecem os processos que já assumiram para essa adoção.

A compreensão dos critérios que estão sendo utilizados pelas instituições de ensino superior para o uso do Ensino Baseado em Competência é fundamental para que as IES tenham segurança, assertividade e possam garantir que o processo de ensino não seja prejudicado pela implementação desse método de ensino. É com o estabelecimento de critérios claros, que as instituições de ensino superior poderão fazer o uso da metodologia com mais segurança.

Este estudo é **relevante** porque a educação baseada em competências está sendo estudada em diversas áreas e, em particular, nas escolas de negócios do mundo nos últimos anos, com a promessa de resolver problemas do modelo de educação tradicional. Esse processo de implementação do EBC pode redefinir como as escolas desenvolvem seus trabalhos a alterar as dinâmicas do campo e, assim, estudar o processo de escolha de critérios para decidir sobre implementação em escolas brasileiras pode trazer informações relevantes para a compreensão do fenômeno e aproximar essas instituições do movimento global.

Os apontamentos realizados nos últimos parágrafos **justificam** a existência desta tese, que aborda a seguinte **questão de pesquisa**: como são definidos critérios para o uso do Ensino Baseado em Competência (EBC) em instituições de ensino superior (IES) de negócios, evidenciando o **problema** sobre a falta de clareza de como tem se dado a escolha pela implementação do EBC no Brasil (CHING; SILVA; TRENTIN, 2015). Na literatura internacional, esse problema reflete-se principalmente numa falta de clareza sobre elaboração de critérios para o uso do EBC em escolas de negócios de diferentes contextos.

Visando buscar respostas para a questão colocada por esta tese, apresenta-se como **objetivo geral** analisar como são definidos critérios para o uso do ensino baseado em competência (EBC) em instituições de ensino superior (IES) de negócios. Para atingir esse objetivo, propõem-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Propor um modelo teórico de mudança para Ensino Baseado em Competências em escolas de ensino superior na área de negócio.
- Mapear o processo de definição de critérios para a adoção do EBC em instituições de ensino superior na área de negócios.
- Analisar os critérios definidos para a adoção do EBC em instituições de ensino superior na área de negócios.

Para fins de clareza, este trabalho está organizado da seguinte forma: após esta Introdução, a seção 2 aborda o que este estudo compreende por EBC e apresenta um panorama dessa abordagem em outras IES, além de demonstrar como os estudos que já foram desenvolvidos abordaram a questão dos critérios, descrevendo-os e analisando-os

Já a sessão 3 trata da mudança organizacional, com destaque para mudança em instituições de ensino superior, com foco nas escolas de negócios. Nesta seção, pretende-se compreender o conceito de mudança organizacional, como ela acontece e quais são os principais desafios, além de propor um modelo teórico que demonstre de maneira clara a mudança organizacional em escolas de negócios.

Na sessão 4 deste estudo apresenta-se a metodologia utilizada para seu desenvolvimento, caracterizando a natureza da pesquisa, a estratégia da pesquisa e o campo que foi pesquisado, além da estratégia e técnica de coleta e análise dos dados.

Em seguida, é apresentada a seção 5, que aborda os resultados e discussões deste estudo, primeiramente analisando, conforme os dados obtidos, o modelo teórico de mudança organizacional em escolas de negócios e, em seguida, mapeando e analisando como se deram o desenvolvimento e implementação dos critérios para implementação do Ensino Baseado em Competência nas IES estudadas.

E por fim, na seção 6, têm-se as conclusões que este estudo encontrou, bem como as limitações e sugestões de pesquisas futuras.

2 EM BUSCA DE CRITÉRIOS PARA O USO DO EBC

Nesta seção, apresenta-se uma análise da literatura desenvolvida entre 1990 e 2019 nos periódicos líderes na produção sobre gestão da educação no nível internacional. Apresenta-se uma visão geral sobre o Ensino Baseado em Competência e, adiante, três importantes aspectos norteadores para elaboração de critérios para o uso do EBC em IES na área de negócios (*design* ou abordagem; avaliação; limitações). Conforme se argumenta, esses aspectos são assim definidos e explicados com base no modo como a transição para o EBC tem se dado em escolas de negócios em diferentes países, a partir de estudos existentes.

Para busca de pesquisas já realizadas sobre EBC em escolas de negócios foram selecionados os periódicos listados pela *Chartered Association of Business Schools* (CABS, 2019) nas áreas de gestão da educação e educação em gestão.

A CABS é uma associação altamente representativa de escolas de administração e negócios líderes globalmente e que atua para promoção de padrões de qualidade globais em ensino e pesquisa, além de desenvolver políticas para criação de oportunidades por meio de diálogos entre escolas de negócios e governos. Foram analisados os artigos sobre o tema “ensino baseado em competência” publicados nos seguintes 18 periódicos:

- *Academy of Management Learning & Education*
- *European Journal of Training and Development*
- *Higher Education Policy*
- *Innovations in Education and Teaching International*
- *International Journal of Management Development*
- *Journal of Competency-Based Education*
- *Journal of Education Policy*
- *Journal of European Industrial Training*
- *Journal of Further and Higher Education*
- *Journal of Management Development*
- *Journal of Management Education*
- *Journal of Marketing Education*
- *Journal of Vocational Education and Training*

- *Journal of Workplace Learning*
- *Management Learning*
- *Studies in Higher Education*
- *The Journal of Continuing Higher Education*
- *The Journal of Higher Education*

Ao selecionar os periódicos listados pela CABS, o propósito foi mapear como a transição para o EBC tem ocorrido no nível global. O conhecimento adquirido com os resultados da análise pode contribuir para o desenvolvimento deste tema no Brasil a partir de estudos internacionais, muitos deles sobre EBC em escolas líderes no cenário global. Não se trata de uma "colonização epistemológica", mas sim de otimizar esforços no sentido de compreender as melhores práticas, bem como as possibilidades e desafios enfrentados em outros contextos para, a partir de então, discutir suas possíveis (ou impossíveis) tropicalizações.

2.1 O ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIA

O Ensino Baseado em Competência já vem sendo estudado há muitos anos. Estudos anteriores (WATSON, 1991; KOCHANSKI, 1997; HILL; HOUGHTON, 2001; RAUSCH; SHERMAN; WASHBUSH, 2002; KLINK; BOON, 2005; MCEVOY *et al*., 2005; AINSWORTH, 2006; SIMS; SAUSER, 2007; BERDROW; EVERS, 2011; GERVAIS, 2016) já trouxeram diversas abordagens e conceituaram o Ensino Baseado em Competência de forma que nos ajudaram a compreender algumas características do EBC; no entanto, nunca chegaram a um consenso sobre um conceito. Nesse sentido, faz-se necessário abordar alguns desses conceitos nesta seção com o objetivo de compreender melhor o que se entende com Ensino Baseado em Competência na literatura. Com o mesmo objetivo, também iremos tratar da forma como o Ensino Baseado em Competência tem sido estudado.

A princípio, vamos tratar da forma como o Ensino Baseado em Competência é entendido e conceituado.

Nesse sentido, o estudo de Mcevoy *et al.* (2005) apresenta seu conceito de EBC como aquele ensino que considera outras dimensões e não só a do conhecimento ou informação, entendendo competência em termos de configurações de características, motivos, conhecimento e comportamento qualificado. A visão dos

autores desse estudo (MCEVOY *et al*., 2005) é abstrata e em grande parte baseada no conceito de competência, sem preocupação em compreender o papel mais específico no contexto de processo de ensino.

Com abordagem mais pragmática, Hill e Houghton (2001) apontam três posições como forma de conceituar o Ensino Baseado em Competência. A primeira faz referência ao desempenho observável; a segunda, sobre o padrão ou a qualidade do resultado da pessoa e a terceira, como uma expressão dos atributos subjacentes de uma pessoa. Essa forma de compreender o Ensino Baseado em Competência aponta para a entrega que esse tipo de ensino está executando, com foco na característica, qualidade e tipo do resultado.

Considerando a linha de conceituação apresentada por Hill e Houghton (2001) no parágrafo anterior, o estudo de Gervais (2016) trata especificamente do resultado do processo, definindo o Ensino Baseado em Competência como uma abordagem educacional que se baseia em resultados. Estes demonstram o modelo pedagógico escolhido pela instituição, os esforços de avaliação, o domínio do aprendizado por parte dos alunos e como eles demonstram o que foi aprendido, atitudes, valores, habilidades e comportamentos que foram desejados pelo plano de ensino proposto.

Também com abordagem pragmática como o estudo desenvolvido por Hill e Houghton (2001), mas com olhar holístico, priorizando uma visão de todo o projeto educacional, Rausch, Sherman e Washbush (2002) entendem os programas que utilizam o Ensino Baseado em Competência (EBC) como aqueles que primeiro definem as competências, desenvolvem-nas e avaliam de maneira objetiva.

Essa compreensão de EBC, apesar de pragmática, faz ressalvas quanto à dificuldade de realizar tais definições, preocupando-se em como definir as competências que serão trabalhadas e avaliadas, como definir o percurso pedagógico que deverá ser desenvolvido e também quais os instrumentos e métodos de avaliação.

Divergindo na objetividade dos conceitos apresentados anteriormente, Klink e Boon (2005) descrevem o EBC como um processo que objetiva o desenvolvimento de relacionamentos qualitativos com o mercado de trabalho, uma reforma da pedagogia do ensino superior com o objetivo de trazer a autentica natureza do aprendizado e, em alguns momentos, apenas como apelo de vendas para o mercado.

Para Ainsworth (2006), a conceituação de Ensino Baseado em Competência é dada de forma clara e específica. Na sua compreensão, o EBC refere-se a um sistema

instrucional em que os alunos recebem crédito por apresentarem um nível de competência pré-especificado em condições pré-especificadas. O sistema é, portanto, não normativo, com a capacidade de um aluno determinada independentemente da de outros estudantes da instituição.

No mesmo sentido, mas não tão amplo como Ainsworth (2006), está o conceito apresentado por Watson (1991), que menciona um sistema de ensino em que o conhecimento e as competências a serem ensinadas venham a ser aquelas exigidas pela prática profissional para desempenhar com êxito, questão que geralmente envolve uma série de experiências de aprendizado, que incluem informações básicas, práticas e desempenho das habilidades necessárias em um ambiente de trabalho real ou simulado.

Com base nos conceitos observados na literatura que trata do Ensino Baseado em Competência em instituições de ensino superior, em particular em escolas de negócios, a definição a seguir foi construída e será utilizada para a discussões desta tese.

O EBC é definido como: ensino com currículo orientado para prática e conectado com as necessidades do mercado profissional de cada área, focado no desenvolvimento de conhecimento e habilidades que possibilitem o desenvolvimento de aprendizagem significativa, considera o processo de avaliação a partir dos objetivos de aprendizagem que estejam conectados com a prática profissional e não a partir da memorização de conceitos e informações, preocupado com a atratividade de novos estudantes e transformação da imagem das escolas de negócios.

Conforme se observa nos parágrafos anteriores, que se detiveram em tratar da conceituação do EBC, apesar da ausência de consenso sobre o conceito, é nítida a relevância dada por pesquisadores ao tema no contexto de escolas de negócios no que diz respeito predominantemente ao mercado de trabalho (KLINK; BOON, 2005).

É possível argumentar que a transição para modelos pedagógicos baseados em competência em escolas de negócio é uma forma de responder a demandas do mercado e/ou modificar a impressão que este tem manifestado em relação às escolas e talvez essa seja uma das fortes características dos estudos sobre EBC.

Conforme Kochanski (1997) observou, já há bastante tempo, o período entre 1970 e 1980 foi marcado por um declínio significativo no desempenho de empresas norte-americanas e parte desse declínio foi atribuído diretamente à má gestão. O autor enfatiza que, naquela época, a formação de gestores era direcionada para absorção

de conhecimento conceitual e para resolução de casos de gestão e não para o desenvolvimento de competências ligadas à gestão.

Em decorrência, o EBC tem sido estudado como uma solução potencial para melhora do desempenho de profissionais da gestão. Conforme o autor referido, o EBC representa a possibilidade de um modelo de formação balanceada, que deve considerar o saber cognitivo e a compreensão de conceitos do campo de estudo, mas também o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para o desempenho do profissional.

É possível argumentar que a noção de EBC se disseminou e se intensificou desde então, principalmente não apenas por aquela razão, mas também por ser estudado pela fácil identificabilidade e transferibilidade de competências (SIMS; SAUSER, 2007); pela falta de consenso sobre a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências nos profissionais – e decorrente responsabilização das instituições de ensino (YE *et al.,* 2017); pela relação já institucionalizada entre competência e desempenho organizacional (YE *et al.,* 2017); pela relação inegável entre competências e o exercício de uma profissão (RAINWATER, 2016); pela customizabilidade do EBC (RAINWATER, 2016); pela proximidade entre a noção de competência (e, consequentemente, de EBC) com o trabalho (RAINWATER, 2016); pela promessa de maior autonomia no processo de aprendizagem (KLINK; BOON, 2005); pela flexibilidade do EBC (KLINK; BOON, 2005); pela promessa de maior autopercepção do aluno nessa forma de ensino (CAMACHO; LEGARE, 2016) e pelo foco na resolução de problemas (SIMS; SAUSER, 2007).

Além disso, é possível argumentar que, apesar do foco predominante nas demandas do mercado de trabalho, a transição é bastante heterogênea no que se refere a formas de abordagens. Essa heterogeneidade deveria colocar em xeque – e em especial no Brasil – a noção de “prática” empregada nas discussões (KOCHANSKI, 1997; SIMS; SAUSER, 2007). Isso porque ela é nitidamente restrita ao trabalho formal em grandes organizações, ou seja, a práticas necessárias para funções e níveis hierárquicos bem definidos e formalizados, já que o EBC busca enfatizar práticas que desenvolvam competências requeridas pelo mercado (BERDROW; EVERS, 2011; RAUSCH *et al*., 2002). Essa ênfase em práticas e no mercado, bem como a desconsideração da heterogeneidade, pode ser um risco grave, em especial no Brasil, país em que predominam micro e pequenas empresas.

Outro ponto importante nas pesquisas que tratam do Ensino Baseado em Competência é a falta de clareza sobre procedimentos de avaliação. Apesar de a discussão sobre como avaliar o EBC ser incipiente, não há consenso sobre uma única e melhor forma de avaliação. Além disso, os poucos critérios apresentados estão longe de cobrir todos os aspectos que devem ser avaliados numa formação superior.

É possível argumentar que esse retrato seja reflexo da incipiência do EBC e que critérios de avaliação estejam em desenvolvimento predominantemente por "tentativa e erro", de diferentes formas em diferentes instituições. Por isso, cabe desde já um aprofundamento dos limites do EBC. Exceto fatores como o desenvolvimento meta-cognitivo, ou seja, capacidade de aprender a aprender (HILL; HOUGHTON, 2001), e a formação para *lifelong learning* (BERDROW; EVERS, 2011), os critérios até então debatidos são propostos a partir da lógica do próprio EBC, carecendo da consideração de *stakeholders* externos. Até então, predomina o foco na percepção do mercado e dos próprios alunos (MCCLARTY; GAERTNER, 2015), ambos passíveis de incontáveis conflitos de interesse se considerados como avaliadores.

Por fim, o aspecto menos debatido são as limitações do EBC. A esse respeito, pode-se cogitar que até agora o EBC seja visto como preferível em relação à educação tradicional muito mais porque suas limitações e complexidades ainda são profundamente desconhecidas, do que por ele representar necessariamente uma melhoria. Até agora, a falta de evidências sobre a viabilidade da sua implementação (DEACONU; NISTOR, 2017; KLINK; BOON, 2005), bem como sobre sua efetividade para o desenvolvimento de competências (MCEVOY *et al*., 2005) não permite presumir que ele, de fato, represente um avanço. Talvez em breve se constate que se trata muito mais de um "mal necessário" – talvez não passe de apenas mais um trabalho institucional visando unicamente gerenciar a imagem das escolas de negócios junto ao mercado.

Além disso, vale destacar a carência de respaldo filosófico e moral da noção de EBC (JONES, 1999) no relativa à falta de discernimento por parte dos seus defensores mais ávidos no que diz respeito à educação e treinamento empresarial.

Desse modo, é possível argumentar que a literatura tem se concentrado em aspectos específicos do EBC relativos a promessas e desafios, havendo ausência de pesquisas que explorem os critérios que estão sendo utilizados pelas instituições de ensino superior para avaliar a implementação do Ensino Baseado em Competência nas escolas de negócios.

2.2 *DESIGN* OU ABORDAGEM

A transição para o EBC ainda não é uma realidade consolidada, tampouco um movimento em massa. Pelo contrário, são poucas as iniciativas de *design*, implementação e manutenção de modelos pedagógicos baseados em competência ao redor do mundo. A categorização das abordagens de *design* do modelo pedagógico adotadas pelas instituições proposta a seguir, feita com base naquelas que têm sido reportadas na literatura acadêmica, ajuda a compreender as diferentes formas com que esse modelo de currículo tem sido pensado pelas IES.

O *design* faz referência aos documentos que representam o projeto do curso, quando esse diz respeito a disciplinas, conhecimentos, competências, métodos de ensino, sistemas de avaliação, estágios, atividades complementares, cargas horárias, perfil do professor e perfil do egresso. No Brasil, esse documento é chamado pelas instituições de Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Como o *design* ou abordagem de um curso de nível superior é aquele fator diretor, que define o funcionamento e suas características, ele é o documento produtor de sentido no contexto dos cursos de graduação, estabelecendo vínculos de sentido com a atuação profissional e relacionando os conhecimentos necessários para que o sujeito possa exercer a profissão (GESSER; RANGHETTI, 2011).

Nesse sentido, é relevante compreender quais são as abordagens ou *designs* que vêm sendo utilizados e quais suas particularidades, de forma que essa análise se apresenta como importante norteador para elaboração de critérios para que se possa proceder à avaliação do método. Assim, nos próximos parágrafos vamos apresentar a compreensão das abordagens mais proeminentes da literatura pesquisada.

Talvez a abordagem de *design* que possa ser mais evidente é a denominada “abordagem prática”, nomenclatura que denota a promessa de um currículo com orientação prática que conecte instituições de ensino às necessidades demonstradas por empregadores e, portanto, visa ser um instrumento fundamental para a atração de estudantes (KOCHANSKI, 1997).

Nesse sentido, Sims e Sauser (2007) observam que o EBC pode ser uma forma de resposta aos criticismos direcionados às escolas de negócios, as quais deveriam começar imediatamente a pensar um desenho de curso que tenha como objetivo o desenvolvimento de competências gerenciais, enfatizando abordagens educacionais baseadas em competências.

Corroborando, Kochanski (1997) indica a implementação de um *design* de curso baseado em EBC como instrumento para o desenvolvimento de competências gerenciais que passa por um processo formal. Essa abordagem mais formal permitiria, conforme o autor, identificar as competências gerenciais, treinar os estudantes nestas competências e formar profissionais que, segundo ele, “fazem a diferença”.

Esse formalismo caracteriza a percepção de EBC de Mcevoy *et al.* (2005), os quais utilizam a nomenclatura “abordagem curricular” para se referirem a uma abordagem de *design* formal que faça a de definição de competências. Conforme os autores, Ensino Baseado em Competência apresentaria benefícios intrínsecos à formação de gestores e teria sido utilizado para desenhar e desenvolver currículos nas diversas áreas da gestão, em particular na área de recursos humanos.

Com olhar holístico, os estudos de Berdrow e Evers (2011) e Rausch, Sherman e Washbush (2002) apontam para o Ensino Baseado em Competência como responsável pelo desenvolvimento das competências necessárias para que o discente de uma escola de negócios possa se tornar um gestor efetivo, principalmente considerando o distanciamento entre a preparação dos graduandos e os desafios do ambiente de trabalho.

Segundo Berdrow e Evers (2011), o EBC pode amenizar esse distanciamento, tendo em vista que seu modelo é genérico e universalmente aplicável. Assim, esses autores direcionam para uma abordagem de *design* genérica do EBC. Já para Rausch, Sherman e Washbush (2002), o desenvolvimento de um programa com um *design* curricular baseado em competências seria a solução natural contra a maioria das reclamações em relação a competências necessárias para a tomada de decisão sobre questões não técnicas. Assim, esses autores direcionam para uma abordagem mais complexa do EBC.

Foram observadas durante os estudos para o desenvolvimento desta fundamentação teórica três abordagens que obtiveram menor relevância dentre as demais por terem sido abordadas em poucos estudos e também representarem uma visão parcial da formação; no entanto, apresentam relevância para melhor compreensão de como as escolas estão abordando o EBC.

As abordagens que serão tratadas a seguir são: a abordagem avaliativa, a abordagem crítica e a a-aprescritivismo. Uma característica comum desses três enfoques é que eles apresentam o EBC como uma parte do processo de ensino e de aprendizagem, não observando uma aplicação mais ampla.

Nesse sentido, Reed (1979) faz uma abordagem aqui denominada como avaliativa e aponta que o Ensino Baseado em Competência tem o papel fundamental como um método de avaliação em alguns cursos de graduação. Em oposição ao movimento que argumenta a favor do EBC como instrumento de construção de competência, Ainsworth (2006) critica o EBC e sua abordagem foi denominada neste estudo como crítica. Ele conduz sua pesquisa e apresenta o Ensino Baseado em Competência como a última manifestação do movimento behaviorista que ocupou as teorias da educação nos últimos vinte anos e aponta seu caráter limitador, ou seja, Ainsworth (2016) compreende o EBC como um sistema que dá crédito à performance por competências pré-estabelecidas/fixadas, o que, segundo ele, não corresponde à realidade.

Já Hill e Houghton (2001) enfatizam que as formas e as técnicas de aprendizagem que recompensam a memorização de conteúdos de aulas, relembrados em teste ou ensaios, não devem ser utilizadas no *design* de programas de Ensino Baseado em Competências e, portanto, essa abordagem foi denominada como a-prescritivismo.

E, por fim, vamos tratar de três autores: Albanese (1990), Ching, Silva e Trentin (2015) e Ye *et al*. (2017) que, em seus estudos, fizeram uma abordagem aqui denominada como centralizada.

Essa denominação para a abordagem tratada pelos autores foi escolhida devido a uma característica comum a esses estudos, que colocam o desenvolvimento do EBC como responsabilidade estratégica das instituições de ensino superior e, portanto, centralizam as demandas. É nesse sentido que Albanese (1990) coloca o foco no papel dos gestores educacionais os quais, segundo ele, são responsáveis por identificar quais competências devem ser desenvolvidas em sala de aula.

Corroborando com Albanese (1990), Ching *et al.* (2015) coloca o foco na estruturação de um projeto pedagógico, enfatizando a competência como um saber responsável e reconhecido, o que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, enquanto Ye *et al.* (2017) coloca o foco na realização de projetos aplicados, os quais requerem domínio de competências e propiciam sua mobilização e verificação de resultados de aprendizagem.

Assim, os limites entre essas abordagens e *designs* não são muito nítidos; porém, a proposta foi ter uma visão geral dos enfoques de *design* e abordagem dados

por diferentes escolas e, portanto, das características centrais dos programas baseados em EBC. A subseção a seguir detalha aquele que talvez seja o aspecto comum e mais problemático em todas as abordagens: a avaliação.

2.3 AVALIAÇÃO

A noção de EBC traz consigo uma série de propostas ousadas e que representam modificações bruscas na educação no campo de negócios. No entanto, como medir os resultados desse tipo de pedagogia a fim de verificar se ela efetivamente leva a melhorias na educação é uma questão fundamental para sua credibilidade. Dessa forma, as possibilidades de instrumentos que permitam avaliar o EBC são prováveis critérios para as instituições utilizarem na avaliação e definição de programas baseados em competência. Por isso, a argumentação proposta a seguir apresenta uma visão geral de quais têm sido os fatores de avaliação discutidos para o EBC.

O primeiro pensamento sobre a questão de avaliação do Ensino Baseado em Competência reside em qual sujeito ou entidade irá realizar essa observação e, nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Mcclarty e Gaertner (2015) menciona a percepção do mercado como entidade ou grupo responsável por validar os programas de Ensino Baseado em Competência dizendo se são críveis ou não em relação ao desenvolvimento de profissionais qualificados. Ainda buscando estabelecer um ponto de avaliação dos programas, Johnson (2008), em seu estudo, sugere que as competências avaliadas têm um valor claro no contexto de aplicação para os usuários que as aplicam.

Nessa consideração de Johnson (2008) envolvendo a aplicabilidade contextual, a figura responsável por avaliar o EBC é o próprio sujeito que aplica em cada contexto específico. As considerações sobre os sujeitos ou entidades responsáveis por avaliar o EBC são relevantes e foram demonstradas nos estudos apresentados; no entanto, também é relevante pensar quais são as considerações dos estudos acerca da construção de instrumentos para avaliação do Ensino Baseado em Competência.

Para Mcclarty e Gaertner (2015), a validação dos instrumentos de avaliação é uma das maneiras de garantir que os resultados dos processos que utilizam esses instrumentos são críveis e suas competências realmente estão ligadas aos instrumentos que pretendem ser utilizados para avaliar. Assim, o estudo pontua que pensar os instrumentos para avaliar os alunos consegue identificar se os

procedimentos de ensino e o *design* das aulas têm capacidade de estabelecer competências significativas para os discentes.

E, ao pensar na avaliação dos resultados, dois estudos (BERDROW e EVERS, 2011; HILL e HOUGHTON, 2001) corroboram que se esperam o desenvolvimento meta-cognitivo e uma formação que desenvolvam a capacidade do aluno para o *lifelong learning.* Ambos estabelecem uma relação entre o EBC e o resultado como sendo um profissional que tenha desenvolvido a metacognição (HILL e HOUGHTON, 2001), tendo como objetivo desenvolver no estudante a capacidade de autopercepção em relação ao processo cognitivo e, dessa forma, esse sujeito teria a capacidade de, compreendendo o processo de aprendizagem, poder fazer isso continuamente.

Da mesma forma, o *lifelong learning* apontado por Berdrow e Evers (2011) em seu estudo está alinhado ao apresentado por Hill e Houghton (2001) no sentido do desenvolvimento de um sujeito que aprende continuamente a partir de uma atitude aberta a novas ideias, habilidades e comportamentos.

Assim, a partir da compreensão dos estudos apresentados nos parágrafos anteriores foi possível elencar os seguintes fatores para pensar a avaliação do EBC: a percepção do mercado, os instrumentos usados para avaliação do aluno, a capacidade de estabelecimento de competências significativas, a aplicabilidade contextual, o desenvolvimento meta-cognitivo e a formação para *lifelong learning*.

Fica evidente que o problema da avaliação atrai muito menos interesse do que o tom de “promessas” (razões para implementar/abordagens de implementação) dos aspectos anteriormente apresentados. Por isso, é importante enfatizar a necessidade de aprofundamento dos limites do EBC. No estudo empírico proposto por esta tese foi analisado como as IES têm elaborado critérios para definir suas formas de avaliação de EBC. A seção a seguir apresenta uma visão geral de quais deles já são evidentes.

2.4 LIMITES

Até agora, as principais limitações apontadas no EBC dizem respeito à sua implementação e à dificuldade de demonstrar sua efetividade, ou seja, sua maior capacidade de desenvolver competências em relação a formas tradicionais de ensino. A categorização proposta a seguir fornece uma visão detalhada dos diferentes enfoques dados a esse aspecto até agora.

O EBC tem sido amplamente debatido em publicações e eventos, mas, para Deaconu e Nistor (2017) e Klink e Boon (2005), são raros os casos de instituições de

ensino que adotam esse modelo pedagógico e, portanto, existe uma grande dificuldade em demonstrar a viabilidade dessa abordagem.

Já para Mcevoy *et al.* (2005), dentre as instituições de adotaram o EBC, alguns de seus programas não conseguiram realizar de maneira ideal a verificabilidade da implementação e de seus resultados, enquanto que, para Jones (1999), o EBC não discerne educação de treinamento, mas apenas substitui a primeira pelo segundo; assim, Jones (1999) acredita que fica demonstrado uma clara falta de respaldo filosófico e moral. Dessa forma, as principais limitações estão orbitando em torno da viabilidade não evidente, a verificabilidade não evidente e a falta de respaldo filosófico e moral.

Por ainda ser um aspecto bastante obscuro, a avaliação do EBC tem sido frequentemente apontada como tópico para pesquisas futuras. Além disso, outros aspectos ainda pouco explorados têm sido indicados.Na próxima seção iremos buscar a construção de um modelo teórico para mudança organizacional em escolas de negócios.

Compreender o funcionamento da mudança organizacional em escolas de negócio é de fundamental importância para que possamos conquistar os objetivos deste estudo, tendo em vista que fazer a transformação do ensino tradicional para o baseado em competências vai além da filosofia e dos métodos de ensino e perpassa pela formação do corpo docente e administrativo das IES, além da revisão de fluxos e proposito das ações.

Compreender como esse movimento de mudança começa, quais são os fatores que interferem de alguma forma, além da intensidade e direção da mudança, pode nos ajudar na compreensão dos critérios para implementação do EBC.

3 MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Em determinados momentos, as organizações necessitam realizar mudanças e alterações, sejam em setores, processos, pessoas ou produtos a fim de manterem o desenvolvimento, tornar as operações mais eficientes, enquadrar-se em novas realidades de mercado e demonstrar resultados para a continuidade do negócio (FROHMAN, 1997). Essa necessidade de mudança também fica evidente quando é levado em consideração o aumento da velocidade dos processos de inovação e também o crescimento e expansão dos mercados.

A relevância dessa temática fica demonstrada pelos diversos estudos que vêm sendo desenvolvidos na área, como apresentado pelos autores Armenakis e Bedeian (1999), Burke e Litwin (1992) e Kondakci e Van Den Broeck (2009). Os estudos contribuem para o desenvolvimento e a compreensão das razões pelas quais essas mudanças acontecem nas organizações em geral e também sobre os processos derivados dessas decisões e o pensamento de estruturação e lógica que orbitam esses processos. Dessa forma, a compreensão do seu funcionamento pode contribuir para as tomadas de decisão e o desenvolvimento de estratégias.

Os estudos sobre mudança organizacional nos colocam a pensar como essas mudanças ocorrem, de que forma e quais os critérios são levados em consideração para essa tomada de decisão.Serão esses os pontos abordados nos próximos parágrafos.

3.1 AS PRINCIPAIS CAUSAS E DESAFIOS PARA MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Esta tese propõe-se a investigar como são definidos critérios para o uso do Ensino Baseado em Competência em instituições de ensino superior (IES) de negócios e, para que se possa dar conta de responder a esse questionamento, é relevante compreender quais os fatores geradores das mudanças organizacionais e também ter conhecimento dos principais desafios envolvidos.

Nesse sentido, esta seção pretende descrever quais são as causas e desafios para a mudança organizacional e como eles influenciam na definição de critérios. Em seguida, iremos apresentar quais são as particularidades de se pensar a mudança organizacional em instituições de ensino superior com o objetivo de propor um modelo teórico que nos permita compreender quais critérios são levados em consideração para a tomada de decisão em relação à transição para o EBC.

Nesse sentido, Tichy (1983) foi um dos primeiros autores a elencar fatores que levam as organizações à ação relativa à mudança. Em seu estudo, ele fez pontuações sobre três sistemas que considerava iniciadores para o processo de mudança organizacional e que tendem a necessitar de atenção constante pelos gestores das organizações, isso porque esses sistemas nunca terão suas demandas resolvidas, mas serão sempre ajustadas ao longo do tempo. São eles: as forças políticas, as culturais e as técnicas.

Considerando em particular as forças técnicas, o autor aponta em seu texto critérios relativos a essa força: ameaças e oportunidades, pessoas, dinheiro e recursos técnicos, aspectos que também foram tratados nos estudos desenvolvidos por Klempin e Karp (2018), os quais apontam os aspectos técnicos como claro e facilmente observáveis.

Já em relação a questões políticas, o autor pontua que os principais desafios são relativos à alocação de poder e recursos humanos. E aqui se encontram importantes decisões que relacionam áreas de grande impacto dentro das organizações como: resolução de problemas de compensação, decisões de carreira, as decisões orçamentais e decisões sobre a estrutura de poder interna da organização, que também podem ser entendidos como critérios relativos às forças políticas.

Assim, fica evidenciada a principal diferença da área técnica, onde existem ferramentas formalizadas para tomada de decisão, enquanto, quando se trata do sistema político, ainda existe o império da informalidade em relação aos conceitos e a linguagens. Dessa forma, e segundo Tichy (1982), muito tempo e esforços são gastos para gestão e resolução dos problemas desse sistema (político).

E, por último, o sistema cultural; assim como o sistema político, o sistema cultural continua atuando, de certa forma, por meio de conceitos subjetivos, mas de grande impacto, como os problemas relacionados à cultura e aos valores organizacionais, critérios que tendem a mudar e evoluir de maneira informal e de maneira não explicita.

Todos esses três pontos apresentam sistemas que são geradores de situações problema e, por fim, demandam das organizações algum tipo de ação relativa a mudança.

Para o autor, a percepção pelos gestores da organização destas três forças - política, cultura e tecnologia - e seus critérios específicos: ameaças e oportunidades,

pessoas, dinheiro, recursos técnicos, resolução de problemas de compensação, decisões de carreira, as decisões orçamentais, decisões sobre a estrutura de poder interna da organização, problemas relacionados à cultura e aos valores organizacionais de maneira alinhada e equilibrada ajudariam as organizações a compreender melhor quais são as reais motivações para dar início ao processo de mudança organizacional.

Para Tichy (1983), as observações da gestão tendem a ser enviesadas e podem adiantar ou retardar o processo de mudança. Em seu texto, ele pontua que as três forças normalmente são as que induzem o processo de mudança nas organizações e, portanto, devem ser monitoradas pelos gestores para o desenvolvimento de estratégias. Os gestores tendem a dar foco maior em um dos três fatores, dependendo do tipo de organização da qual ele faça parte, como no exemplo citado: “Se os sujeitos estão sempre atendendo a problemas técnicos e apresentando soluções para questões técnicas, então será muito provável que eles deem pouca ou nenhuma atenção às questões dos sistemas culturais e políticos”. (TICHY, 1983, p. 137).

Portanto, desenvolver estratégias para equilibrar a percepção entre os três sistemas seria fundamental, esclarecendo a necessidade de alinhamento dos três sistemas para determinação do momento e a razão do início do processo de mudança organizacional.

Considerando as limitações do EBC como importante critério para adoção, a relação entre a equipe de gestão e o equilíbrio entre política, técnica e cultura apontada por Tichy (1983) é fundamental, sobretudo em razão de que a cultura e a técnica em desequilíbrio podem alterar as decisões em termos de critérios para implementação do EBC, principalmente considerando aspectos como abordados por Jones (1999), quando trata de uma limitação em relação ao “discernimento entre treinamento e educação” intimamente ligada às forças culturais da IES.

Seguindo o mesmo pensamento, Kaestle (1990) sugere que as organizações também são motivadas a mudar pelas tecnologias da informação, corroborando com as forças técnicas apontadas por Tichy (1983). Em seu estudo, Kaestle (1990) amplia e faz pontuações, relacionando dinâmicas de mercado a molas propulsoras para a mudança organizacional e, portanto, as dinâmicas de mercado podem ser consideradas pelas organizações como critério para a mudança e para a definição do *design* do programa do EBC, como apontam Berdrow e Evers (2011) e Rausch,

Sherman e Washbush (2002). No entanto, ele faz uma ponderação sobre a passividade de organização, indicando que elas não se preocupam em implementar um sistema que coloque o foco das lideranças em perceber a necessidade de mudar. Assim, o autor explicita em seu texto a passividade das organizações quanto à necessidade de mudança e inovação, ficando elas passivas às pressões externas.

Apontando uma outra linha de pensamento sobre a mudança organizacional, é possível observar os estudos de Jick (1995) e Pascale, Millemann e Gioja (1997) nos quais os autores compartilham do mesmo ponto de vista em relação à pressão exercida pela competição entre as organizações concorrentes e que essa ação indireta exercida pelo mercado tem relevância na mudança organizacional.

Ainda no estudo desenvolvido por Pascale, Millemann e Gioja (1997), existe uma observação em relação às empresas não terem sujeitos responsáveis por pensar, perceber e organizar a mudança organizacional, tornando-as menos preparadas para realizarem as mudanças organizacionais necessárias e se manterem no ritmo de mudança ideal para continuarem competitivas. Portanto, fica evidente a necessidade de se considerar a pressão da competição mercadológica e o preparo da equipe para estarem ajustadas ao ritmo de mudança como critérios a serem observados quando uma organização escolhe realizar uma mudança organizacional.

Já na perspectiva de Frohman (1997), a mudança seria influenciada muito mais por atores e movimentos que estão na própria organização. Nos casos estudados por Frohman (1997) é evidenciado que os sujeitos da organização são os responsáveis por iniciar a mudança e também são facilmente identificados pelos seus pares, além de terem características bem definidas; entre elas, não estar na lista dos funcionários mais relevantes da organização. Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Frohman (1997) vai ao encontro dos estudos de Pascale, Millemann e Gioja (1997), colocando os sujeitos ou equipe preparados em termos de treinamento, instrução ou sistema como critério para a mudança organizacional.

Por fim, Morrison (1998) coloca as novas tecnologias, novos consumidores e novos mercados como importantes motivadores da mudança organizacional. O estudo consegue englobar conceitos apresentados anteriormente, como a questão tecnológica e mercadológica, que contribuem para compreensão do processo de mudança quando alinhando aos novos consumidores. Em relação aos novos consumidores, o autor ressalta o fator comportamental como critério que impõe às organizações a necessidade de flexibilização para adequação.

Apesar dos estudos apontarem os fatores iniciadores e apresentarem razões que justifiquem a importância e os benefícios de pensar a mudança organizacional, também apresentam possíveis critérios para a escolha pela implementação de uma mudança organizacional. No entanto, existe a necessidade de se debruçar e identificarem os desafios que se encontram no processo de construção da mudança organizacional e como eles também podem sugerir critérios para se pensar na mudança organizacional. Eles serão tratados nos próximos parágrafos.

Alguns autores já se debruçaram para compreender quais são os desafios que podem surgir para a implementação e desenvolvimento das mudanças organizacionais a fim de compreenderem os aspectos negativos ligados a elas.

Ao pensar nos desafios da mudança organizacional, os autores elencaram processos e sujeitos que são pontos focais dessas situações. Os estudos desenvolvidos por Turnbull e Edwards (2005) e Willoughby e Tosey (2007) apresentam uma abordagem em relação aos dirigentes institucionais e aos processos administrativos como geradores de desafios para mudança. Nesses estudos, eles descrevem os desafios ligados aos dirigentes como falta de adequação do comportamento da liderança em relação ao que é idealizado para a mudança pretendida e indisponibilidade para o processo de renovação institucional.

Outro aspecto abordado por Willoughby e Tosey (2007) é a falta de clareza por parte das lideranças em relação aos objetivos para o processo de mudança organizacional. Os autores apontam que esse tipo de comportamento gera insegurança e falta de engajamento, tendo em vista que a equipe não consegue se identificar e perceber significado no processo e nas mudanças que precisam ser implementadas.

Além do comportamento inadequado e a falta de clareza, a busca por auxílio externo também é outro desafio observado pelo estudo e ligado aos dirigentes institucionais. Esse tipo de comportamento contribui para o desenvolvimento de um clima organizacional instável, pois demonstra desconexão da liderança com a responsabilidade da mudança. Dessa forma, esses estudos já estabeleceram pontos relevantes e que podem se traduzir em critérios ligados aos aspectos negativos, como a falta de adequação do comportamento da liderança, falta de clareza por parte das lideranças em relação aos objetivos e busca por auxilio externo, os quais podem contribuir para avaliação dos processos de mudança organizacional.

Para além das lideranças, o estudo de Kiefer (2002) aponta para dois outros fatores que podem se apresentar como barreiras para o desenvolvimento do processo de mudança dentro das organizações: o estado emocional e o foco nos agentes receptores da mudança.

O primeiro são as emoções que, de forma recorrente, são apontadas como um problema na implementação de mudanças organizacionais. Normalmente, elas criam obstruções aos processos, com ênfase quando o foco é dado as emoções negativas. O segundo aspecto são os agentes da mudança, esses são sujeitos dentro da organização responsáveis por implementar o plano de mudança organizacional, mas, segundo o estudo de Kiefer (2002), geralmente são esquecidos e não se colocam dentro do plano de mudança, dando foco somente aos sujeitos receptores. Isso normalmente acontece porque o estudo de Kiefer (2002) não considera que os sujeitos da mudança são necessariamente lideranças, como no estudo de Willoughby e Tosey (2007).

Assim, Kiefer (2002) apontou em seu estudo o estado emocional e o foco nos agentes receptores da mudança e esses podem ser elencados como critérios para escolha em implementar a mudança organizacional.

Outros três estudos continuam a tratar do sujeito nas organizações e fazem apontamentos para desafios que são relacionados, especificamente, ao desenvolvimento de carreira, expectativa e visão de mundo.

A ausência de perspectiva de desenvolvimento da carreira, o crescimento pessoal e dentro da organização e a aprendizagem contínua, segundo o estudo desenvolvido por Boverie, Grassberger e Law (2013), retiram os sujeitos da organização do “estado de fluxo” que, segundo o estudo, é necessário para implementação das mudanças planejadas.

Nesse mesmo sentido, a forma com que os sujeitos encaram o mundo e os “modelos mentais" arraigados ao passado é apontada no estudo de Ions e Minton (2012) como barreiras que podem atuar contra a mudança organizacional. Eles sugerem que primeiro se desaprenda do que já está posto para poder desenvolver o novo por meio de um processo de reflexão e investigação.

Tanto o estado de fluxo apontado por Boverie, Grassberger e Law (2013) quanto os modelos mentais de Ions e Minton (2012) são critérios relevantes que consideram o pensamento do sujeito em relação às mudanças organizacionais. É fundamental que os sujeitos envolvidos estejam também confiantes, envolvidos e

acreditem no processo. Para além dos sujeitos, outros estudos colocaram seus esforços na compreensão do desenvolvimento do próprio projeto, o que será tratado em seguida.

As tarefas e a relevância individual de cada uma delas devem ser pensadas a fim de conquistar o objetivo da mudança, segundo Jacobs e Russ-Eft (2001). A proposta do estudo é hierarquizar as tarefas e definir quais devem ser continuadas, quais delas devem ser interrompidas e quais são as novas tarefas que podem ser decorrentes dos processos implementados. Essas observações do projeto de mudança devem ser feitas, pois a ausência desse olhar para as tarefas organizacionais pode criar barreiras a implementação do mesmo. Dessa forma, a partir do estudo de Jacobs e Russ-Eft (2001), é possível considerar a possibilidade de definição e estruturação de processos como um critério para ser analisado quando a organização considera realizar a mudança organizacional.

O estudo de Balderrama, López e Lafarga (2013) corrobora com o trabalho desenvolvido por Ions e Minton (2012) quando aponta que, estando as instituições de ensino inseridas em uma mudança global, elas terão que lidar com barreiras ligadas à questão ideológica e de crenças, sendo que a mudança das duas últimas pode não levar a novas práticas. Segundo o estudo desenvolvido por esses autores, para que mudanças ideológicas e das crenças gerem novas práticas é fundamental que o processo de mudança considere a estrutura organizacional das IES e os comportamentos arraigados a ela nos diferentes contextos nacionais e regionais. Assim, será necessário considerar a estrutura organizacional como critério de avaliação da mudança organizacional, ainda mais considerando que, de uma forma ou de outra, as organizações estão inseridas no contexto global.

Quando se trata da mudança, a confiança gerada a partir da construção das redes sociais é basilar para Kezar (2014) e também é apontado como fator que pode prejudicar fundamentalmente as mudanças propostas. A qualidade e natureza das interações têm poder de influenciar os atores durante esse processo tanto quanto a importância do desenvolvimento das lideranças apontado pelos estudos de Turnbull e Edwards (2005) e Willoughby e Tosey (2007). A partir do estudo desenvolvido por Kezar (2014), a compreensão de como as redes sociais são construídas dentro das organizações e quais suas dinâmicas podem ser considerados critérios para avaliação de um processo de mudança organizacional.

Ao tratarmos dos estudos que apontam tanto as causas quanto os desafios da mudança organizacional, fica evidente que o ambiente, a sociedade, o mercado, os *stakeholders* e os processos organizacionais são fatores preponderantes na mudança e apontam critérios que podem contribuir para o estabelecimento de um processo de mudança organizacional estruturado.

Como este estudo se propõe a investigar como são definidos critérios para o uso do ensino baseado em competência (EBC) em instituições de ensino superior (IES) de negócios, faz-se necessário estender a compreensão sobre mudanças organizacionais para as particularidades das instituições de ensino superior. Desse modo, a próxima subseção irá tratar desta particularidade.

3.2 MUDANÇA ORGANIZACIONAL NAS ESCOLAS DE NEGÓCIOS

As universidades sempre foram consideradas como a fonte de inovação, o lugar onde se descobre o futuro, onde nascem as novas tecnologias e os conhecimentos se desenvolvem. No entanto, nos últimos anos, mudanças da sociedade, do comportamento, da tecnologia, dos fatores competitivos e, principalmente, das mudanças no mercado (KEMELGOR; JOHNSON; SRINIVASAN, 2000) vêm impulsionando a mudança organizacional nas instituições de ensino superior (IES). Algumas características ajudam a diferenciar as organizações das IES, que apresentam alguns fatores peculiares e que interferem na forma com que as mudanças organizacionais acontecem.

Algumas dessas características são apontadas pelo estudo desenvolvido por Kondakci e Van Den Broeck (2009) e incluem o fato de as instituições de ensino superior possuírem valores pronunciados em relação às demais organizações. Esses valores se pronunciam pela razão do negócio das IES ir além dos serviços oferecidos e está conectado à característica de “iluminação” oferecida para a sociedade pelas IES em seu contexto histórico.

Ainda hoje as IES sustentam-se sobre sistemas dispersos, que não interagem. Os autores sugerem que a relativa independência que gozam os colaboradores e professores nessas organizações possa ser uma das causas dessa falta de interação e da dispersão dos sistemas. Eles podem ser resultados da hierarquia com estruturas de poder complexas e múltiplos objetivos.

Essa relação dos poderes está conectada, de maneira indireta, com o apontamento feito na seção anterior, quando apresentamos o estudo desenvolvido

por Willoughby e Tosey (2007), que trata das deficiências das lideranças e a insegurança gerada no processo de inovação. No caso das instituições de ensino superior, a insegurança e a ausência de significado podem ser frutos do nível de complexidade das relações de poder e da falta de clareza em relação aos objetivos.

Mas, quando olhamos os aspectos apontados pelo estudo de Kondakci e Van den Broeck (2009) mencionados no parágrafo acima, pela lente do estudo de Clark (1998) podemos observar possibilidades que podem levar as IES a correrem riscos e a procurarem ativamente a inovação em seus processos de maneira voluntária. Essas são características positivas normalmente observadas em corporações e empresas bem estruturadas. Por outro lado, também podem fazer com que o processo de mudança venha a ser lento, político e desafiador (KEZAR, 2011).

Outros estudos (BALDERRAMA; LÓPEZ; LAFARGA, 2013; DILL, 1999; EXTER *et al*., 2013; GUMPORT, 2016; IONS; MINTON, 2012; KEMELGOR; JOHNSON; SRINIVASAN, 2000; KEZAR, 2014; KLEMPIN; KARP, 2018; LINDELL, 2014; TURNBULL; EDWARDS, 2005; WENTWORTH; BEHSON; KELLEY, 2018) também já se dedicaram a identificar como a mudança organizacional acontece nas instituições de ensino superior e alguns fatores principais foram notados e apresentam-se como possibilidades para se pensar a mudança organizacional nas IES. Nos próximos parágrafos, vamos expor os principais pontos que demonstram as especificidades da mudança organizacional quando se trata de organizações de ensino superior.

Os pontos e modelos principais notados nos estudos analisados podem ser descritos pelas seguintes características principais: a criação de ambientes colaborativos; criação de redes de cooperação; desenvolvimento de estrutura integrada; liderança relacional; implementação e controle de uma visão por meio de uma equipe com senso de urgência e bastante integrada; gestão acadêmica, consumismo acadêmico, estratificação acadêmica; contexto cultural, processo e reflexão.

Os fatores que acabamos de apresentar foram observados em estudos que já se dedicaram a observar a mudança organizacional em instituições de ensino superior e serão descritos com mais detalhes no decorrer do texto.

Iniciando por Kondakci e Van Den Broeck (2009) que, em seu estudo, observaram que os sujeitos que integram as organizações de ensino superior gozam de independência relativa e de uma estrutura hierárquica que constitui um sistema de

poder complexo. Como resultado desse tipo de estrutura, é possível que os sujeitos da organização de ensino superior busquem apoio emocional em grupos e a proposta do estudo desenvolvido por Zayim e Kondakci (2015), com a criação de ambientes colaborativos, pode alterar o contexto interno, criando uma atmosfera favorável aos novos ajustes e à qualidade dos relacionamentos entre os professores e colaboradores, reduzindo, assim, a ambiguidade e, dessa forma, tornando os sujeitos mais eficazes durante o processo de mudança.

Ainda neste sentido Kezar (2014) aponta que a criação de redes de cooperação pode contribuir por meio de apresentações em rede de indivíduos que mudaram sua abordagem; dessa forma, os sujeitos envolvidos ganham a confiança e as habilidades para repensar suas práticas, fazendo as pessoas interagirem e se conectarem com frequência aos inovadores e facilitando a mudança. Dessa forma, observar a capacidade de colaboração de um grupo de sujeitos da IES pode ser considerado um critério relevante quando se pensa em mudança organizacional em instituições de ensino superior.

Outra característica da mudança organizacional, em particular nas instituições de ensino superior, é a afirmação dada pelo estudo desenvolvido por Puusa, Kuittinen e Kuusela (2013) sobre o fato de a IES ser multifacetada, colocando importância sobre a compreensão das esferas de poder organizacional. Portanto, ponderar sobre a incorporação dos sujeitos que estão atuando na esfera acadêmica e aqueles que desenvolvem sua atuação na esfera administrativa da instituição torna-se um aspecto fundamental do projeto de mudança organizacional na instituição de ensino superior.

Essa complexidade das IES também é notada no estudo de Puusa *et al.* (2013), quando menciona que as instituições de ensino superior devem ser interpretadas como tendo múltiplas camadas e só por meio da compreensão delas e de seu funcionamento no projeto de mudança é possível alcançar uma transformação nos níveis mais profundos.

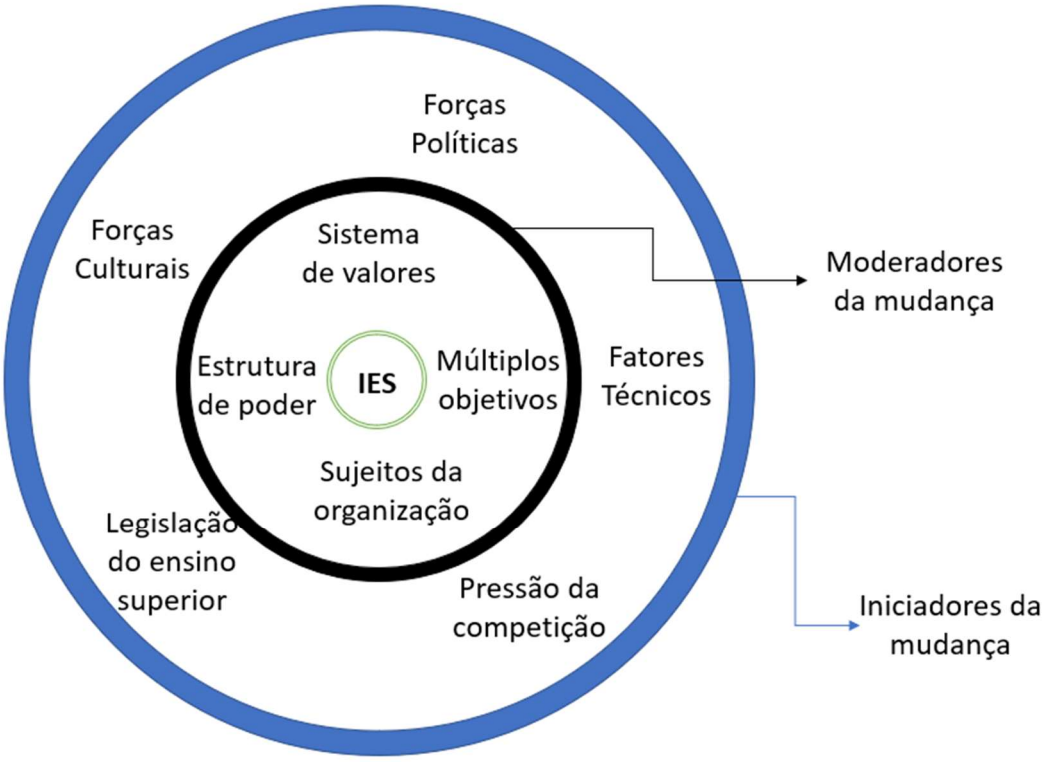
Ainda pensando no funcionamento, estrutura de poder e complexidade das IES, é necessário observar a interconexão não só das pessoas, mas também dos processos (CICMIL e KEKÄLE, 1997) como fator relevante para a mudança organizacional. Pensar em inovação, gerenciamento e sistemas para dar conta do da mudança organizacional é, segundo Cicmil e Kekäle (1997), responder a questões de como e porque é implementada uma estrutura de análise que olha através de sete

princípios: a melhoria contínua, a orientação para o cliente, prevenção, cuidado com os colaboradores e incentivo ao desenvolvimento da liderança.

Em relação à questão da liderança, o estudo desenvolvido por Lindell (2014) trata da necessidade do desenvolvimento da “liderança relacional”, apresentando-a como um dos fatores relativos ao campo social da mudança. Segundo esse estudo, a liderança relacional é uma construção desenvolvida pela interação incorporada ao contexto social e estético do ponto de vista filosófico. Apesar de não objetivamente observável, a ação é promovida por esse sujeito que impulsiona o processo de mudança.

Como pudemos observar, os estudos que se dedicaram a pensar a mudança organizacional aplicada às instituições de ensino superior, em particular nas escolas de negócios, dedicaram-se a analisar diversos aspectos que estão presentes também nas organizações tradicionais, como visto anteriormente, e também ressaltar algumas particularidades das IES como as estruturas de poder complexas, múltiplos objetivos e independência relativa dos sujeitos. Esses estudos ajudam-nos a pensar um modelo teórico das relações que motivam a mudança organizacional em IES e ele é apresentado na figura a seguir.

Figura 1 - Influenciadores dos critérios de mudança organizacional



Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Sendo assim, a partir desse modelo é possível compreender as relações entre sujeitos, o fluxo para a mudança organizacional em IES e, portanto, torna-se viável buscar responder à nossa questão de pesquisa: como são definidos critérios para o uso do Ensino Baseado em Competência em instituições de ensino superior (IES) de negócios?

Para que seja possível encontrar essa resposta, é necessário definir um caminho que permita alcançar o objetivo proposto por esse trabalho; assim, na próxima seção iremos apresentar o método desta tese.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A credibilidade de qualquer pesquisa científica está atrelada à metodologia empregada para sua viabilização. Definir os métodos cuidadosamente diminui os problemas e aumenta a possibilidade de atingir o objetivo proposto. Nesse sentido, essa seção tem como objetivo apresentar os detalhes operacionais, epistemológicos e ontológicos utilizados no desenvolvimento desta tese. Antes, porém, serão apresentados os fundamentos orientadores no quadro a seguir:

Quadro 1 - Fundamentos orientadores da pesquisa

Objeto de estudo: Como são criados critérios para o uso do ensino baseado em competências (EBC).
Questão de pesquisa: Como são definidos os critérios para o uso do Ensino Baseado em Competência (EBC) em instituições de ensino superior (IES) de negócios?
Objetivo Geral: Analisar como são definidos os critérios para o uso do Ensino Baseado em Competência (EBC) em instituições de ensino superior (IES) de negócios.
Objetivos Específicos: A- Propor um modelo teórico de mudança para Ensino Baseado em Competências em escolas de ensino superior na área de negócio. B-Mapear o processo de definição de critérios para a adoção do EBC em instituições de ensino superior na área de negócios. C- Analisar os critérios definidos para a adoção do EBC em instituições de ensino superior na área de negócios.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

O primeiro ponto a ser abordado e cuja escolha foi determinante para os demais desenvolvimentos metodológicos é a abordagem de pesquisa, que foi qualitativa de caráter explicativo, tendo em vista a prioridade para com a qualidade do conteúdo e o entendimento das razões postas pelos sujeitos.

Considerando que a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...] tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2000, p.17), a pesquisa qualitativa procura compreender os seres humanos e as relações sociais complexas que ocorrem entre eles (GODOY, 1995). Por isso, para o desenvolvimento desta pesquisa, esse tipo de metodologia justifica-se devido principalmente à dinâmica relativa ao próprio processo educacional, além de não haver ainda, a não ser de forma tímida, outros estudos que relacionem o processo de transição para Ensino Baseado em Competência em escolas de negócios no Brasil.

Complementando a abordagem qualitativa, a pesquisa explicativa foi imprescindível para que os objetivos desta tese fossem atingidos, dado que, segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa se coloca a buscar fatores, identificando-os, já que essa identificação contribui para compreensão dos fenômenos.

Assim, foi fundamental para que se pudessem identificar os critérios e como se dá o seu desenvolvimento para o EBC nas escolas de negócios brasileiras, em razão da escassez de dados organizados sobre esse processo, o que possibilitou múltiplos olhares.

Por ser caracteristicamente interpretativa, essa abordagem foi a mais adequada a esta investigação devido à necessidade de explicar as propriedades e características do fenômeno (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006) que vem acontecendo em algumas instituições de ensino superior brasileiras, em particular nos cursos de negócios.

Após a escolha da abordagem metodológica ter sido qualitativa de caráter explicativa, passamos para o próximo passo, que foi a escolha da abordagem paradigmática.

Como abordagem foi escolhido o método interpretativo, assim seria possível compreender melhor e de forma holística as relações institucionais e entre os sujeitos pertencentes ao processo de transição das instituições estudadas. Desse modo, o uso do método interpretativo possibilitou ter uma visão mais ampla do processo estudado, ainda mais quando consideramos que a pesquisa qualitativa é em seu cerne um conjunto de práticas materiais e interpretativas (DENZIN e LINCOLN, 2000). Ainda segundo Denzin e Lincoln (2000), essas práticas podem ser múltiplas e permear a análise semiótica, narrativa, do conteúdo, do discurso e ainda incluir as estatísticas.

As escolhas metodológicas expostas até aqui têm como objetivo evidenciar a característica interpretativa deste estudo e ressaltar esse posicionamento para que, assim, seja possível evidenciar a impossibilidade de que o mundo social pode ser observado de um ponto de vista determinístico em relação às interações sociais, mas sim do ponto de vista de que a maneira com que o contexto social é explicado, compreendido e conhecido pode influenciar na forma como essa realidade é interpretada (MORGAN; SMIRCICH, 1980).

Tendo sido expostas as informações basilares desta metodologia, iremos prosseguir para apresentação da estratégia de pesquisa utilizada nesta tese e que será abordada na próxima subseção.

4.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

A fim de compreender as relações e o processo de transição e considerando as características basilares apresentadas na subseção anterior, foi escolhida a pesquisa de campo, já que esta permite observar os fenômenos e como eles ocorrem *in loco.*

Estando essas características intrinsecamente relacionadas ao objetivo deste estudo, que pretende compreender os critérios para adoção do Ensino Baseado em Competência em instituições de ensino superior de negócios no contexto brasileiro, e permitindo realizar detalhadas descrições de fenômenos que ainda são pouco conhecidos e explicados, possibilitando que, a partir da análise, possam se construir teorias (EISENHARDT, 1989).

É importante destacar o interesse desta tese em compreender os critérios para a adoção do Ensino Baseado em Competência e, portanto, a compreensão desse processo está alocada em um determinado contexto *(*MERRIAN, 1988*)* e não nas relações de causa e efeito entre as variáveis.

Com o objetivo de mapear e analisar os critérios escolhidos para implementação do Ensino Baseado em Competência, optou-se por coletar os dados da pesquisa de campo em três instituições de ensino superior que já iniciaram o processo de transição e realizaram a implementação do EBC há pelo menos um ano. No quadro a seguir, é possível observar o tipo de IES em que se enquadra cada instituição.

Quadro 2- Instituições onde se realizou a pesquisa de campo.

Instituição de Ensino Superior	Tipo de instituição
Instituição Azul	Centro Universitário
Instituição Vermelha	Universidade
Instituição Verde	Centro Universitário

Fonte: elaborado pelo autor.

4. 2.1 Campo da pesquisa

Considerando que o campo da pesquisa é definido atendendo alguns aspectos, como o objeto do qual se deseja obter informações, limite geográfico e período disponível para realizar o estudo (MALHOTRA, 2012), o campo que esta pesquisa investigou incluiu três instituições de ensino superior que, na época da investigação, estavam passando pelo processo de implementação da Educação Baseada em Competência na graduação em negócios ou haviam formado sua primeira turma a partir do EBC. Essas escolas estão situadas nos estados de São Paulo e Paraná, sendo uma na capital deste e as outras duas no interior e capital daquele.

O campo foi assim definido, devido a constituir:

• Escolas que estão estabelecidas e atendem a estudantes de realidades socioculturais variadas (idade, gênero, classe social, etc.). Fator relevante na realização de estudos que buscam compreender a construção, implementação e desafios apresentados por métodos não tradicionais de educação;

• A disponibilidade para serem acessados com o objetivo de realizar as entrevistas. O que é importante, tendo em vista que o acesso aos sujeitos de interesse é um grande desafio na pesquisa qualitativa, pois o contato almejado é mais próximo ou mais intenso do que nos métodos quantitativos (FLICK, 2007).

• E, por serem pessoas que têm domínio, são objetos do processo por serem responsáveis pela implementação da Educação Baseada em Competência, que é a temática a ser pesquisada, e que, portanto, têm competência para descrever os processos desenvolvidos em suas instituições.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, não houve preocupação com representatividade estatística, mas sim com desenvolvimento teórico do estudo (GODOI e MATTOS, 2010), portanto, o número exato de participantes não pôde ser definido *a priori*, pois foi utilizado o critério da saturação teórica na realização das

entrevistas, o que significa que estas somente cessaram quando foi percebida redundância nas falas dos entrevistados, ou seja, saturação de informações (GLASER; STRAUSS, 1967; GODOI; MATOS, 2010). Desse modo, quando a redundância surgiu haviam sido ouvidos: três gestores, dez professores e cinco alunos e essa é a amostra que constitui este estudo.

4.3 PROTOCOLO DA PESQUISA

Nesta subseção serão apresentados os procedimentos utilizados para o desenvolvimento desta tese. É importante ressaltar a importância de se descrever detalhadamente o processo utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, como expõem Eisenhardt (1989) e Yin (2005), com objetivo de tornar a investigação ainda mais rigorosa e conferir maior confiabilidade ao trabalho aqui desenvolvido.

4. 3.1 Técnica de Coleta de Dados e Revisão da literatura

Para realização de pesquisas qualitativas é necessário selecionar técnicas adequadas que se complementem na busca pelo objetivo proposto, além da triangulação, utilizada para conferir validade ao estudo (GUION, 2002).

Nesse sentido, duas técnicas foram eleitas: a primeira foi a revisão da literatura, essencial para o levantamento teórico e mapeamento das ações de pesquisa no campo de estudo. Foi utilizada também, neste caso, para recolher informações empíricas, a entrevista semiestruturada, que foi registrada por meio de gravação do *Google Meet*, instrumentos estes que serão descritos nos parágrafos seguintes.

4.3.2 Procedimentos para revisão da literatura

A revisão da literatura foi empregada para realizar o levantamento teórico necessário para atingir os objetivos desta investigação. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 60-61), ela “[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. [...] é meio de formação por excelência”.

Através dela foram trazidos os conceitos e teorias necessários para exposição, discussão e melhor entendimento acerca do assunto abordado. Além dos objetivos da utilização da revisão da literatura já apresentados, vale ressaltar que a partir dela é possível evidenciar a lacuna teórica, além de definir outros níveis de análise.

A revisão de literatura deste estudo realizou-se em três níveis. No primeiro, pretendeu-se elucidar o que é o Ensino Baseado em Competência, compreendendo algumas características fundamentais, objetivos e como elas podem se relacionar com o processo de transição do modelo de ensino tradicional para o Ensino Baseado em Competências.

Na segunda etapa foi percebida a necessidade de investigar relatos da implementação, do processo de transição do ensino tradicional para o EBC em escolas de negócios de forma a tentar identificar quais eram seus aspectos específicos, relacionando o Ensino Baseado em Competência a instituições de ensino superior, em particular em escolas de negócios.

E, com a finalidade de entender essa aplicação de forma mais específica, buscou-se investigar na literatura o processo de mudança organizacional em instituições de ensino, visando evidenciar quais as principais características de processo, quais sujeitos envolvidos e quais as forças internas e externas que demonstram serem decisivas no processo.

4.3.3 Coleta de Dados Primários

Com relação à coleta de informações empíricas, este estudo realizou entrevistas, que estão classificadas em três tipos, dependendo do que se pretende descobrir: entrevista convencional livre, em que não existe roteiro prévio, as perguntas surgem do contexto e da interação; entrevista padronizada aberta, onde a lista de perguntas é padronizada para todos os entrevistados e deve ser seguida rigidamente e entrevista baseada em roteiro, em que existe o roteiro prévio, no entanto o entrevistador tem flexibilidade para fazer perguntas novas durante a entrevista (GODOI; MATTOS, 2010).

Neste estudo optou-se pela entrevista semiestruturada, pois é “mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2007, p. 89), o que foi fundamental para o desenvolvimento desta tese, que buscou compreender e analisar como são definidos critérios para o uso do Ensino Baseado em Competência em instituições de ensino superior de negócios.

Mesmo sabendo que a entrevista iria acontecer de forma mais flexível devido à escolha pela semiestruturada, também decidiu-se conduzi-la em profundidade, já

que o objeto de investigação é constituído de experiências, ideias, valores e simbolicamente construído (SIERRA, 1998). Ainda utilizando como base os conhecimentos de Sierra (1998), as entrevistas só aconteceram após acordo entre os entrevistados, quando foram apresentados a temática e o objetivo do estudo, explicado em relação ao sigilo do nome e como a entrevista seria conduzida.

Para o agendamento e realização das entrevistas com os coordenadores, professores e alunos, primeiramente foi feita uma abordagem informal aos coordenadores apresentados na seção anterior responsáveis pelos programas e que também foram os sujeitos que indicaram e fizeram o agendamento dos professores e alunos. Dessa forma, foi estabelecido o contato necessário para que pudessem ser agendadas as entrevistas.

Para registro das entrevistas fez-se uso do *Google Meet* para gravação, com objetivo de conferir aos entrevistados a atenção necessária para o bom desenvolvimento da comunicação entre as partes. É importante ressaltar que as entrevistas com os coordenadores e professores tiveram duração média de sessenta e três minutos, variando entre quarenta e três minutos e uma hora e meia. Já as entrevistas com os discentes tiveram duração média de vinte e três minutos, variante entre dezoito minutos e trinta e dois minutos.

Posteriormente, realizou-se a transcrição de todas as entrevistas. Inicialmente transcreveu-se exatamente como os entrevistados disseram nas gravações; em seguida realizou-se a limpeza, retirando vícios de linguagem e expressões coloquiais com o cuidado de preservar o sentido do texto original.

4.3.4 Caracterização dos Sujeitos

As entrevistas foram realizadas entre janeiro e agosto de 2020 e foram abordados três gestores, dez docentes e cinco discentes (os roteiros utilizados encontram-se nos apêndices desta tese).

Procurou-se realizar as entrevistas com profissionais de instituição de ensino superior que tivessem atuação em funções acadêmicas, com abrangência em cargos que têm função estratégica, tática e operacional no trabalho diário na IES.

As funções escolhidas foram gestores educacionais, docentes e discentes. Os professores e alunos foram incluídos para que fosse possível coletar as percepções a operacionalização da implantação de um novo projeto pedagógico que propõe o Ensino Baseado em Competência.

A escolha dos gestores educacionais foi realizada por se objetivar o primeiro e segundo objetivos específicos desta tese: mapear o processo de definição de critérios para adoção do EBC e analisar os critérios definidos em instituições de ensino superior na área de negócios. Para os outros dois objetivos específicos: identificar quais forças, sujeitos e relações são determinantes para a mudança do modelo tradicional para o Ensino Baseado em Competência e propor um modelo teórico de mudança para EBC em escolas de ensino superior na área de negócios, os principais sujeitos são o gestor educacional, os professores e os alunos.

4. 3.5 Estratégia de Análise dos Dados

Apesar de importantes, os dados coletados ganham sentido somente com a análise, tendo em vista que esta

> envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que deve ser transmitido aos outros". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Ou seja, é impossível não relacionar uma etapa com a outra, tendo em vista que os instrumentos utilizados na coleta carregam implicitamente a forma de análise destas informações.

Neste estudo, devido ao objetivo perseguido, optou-se pela técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009, p. 44) é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Isso possibilitou explorar o conteúdo implícito e explícito nas mensagens coletadas, aproveitando ao máximo a percepção dos sujeitos respondentes, em busca das respostas necessárias para atingir os objetivos da investigação proposta. Portanto, acredita-se que essa foi a escolha metodológica mais assertiva para viabilização desta pesquisa.

Tendo sido realizadas as entrevistas, passou-se a transcrevê-las para que os dados obtidos pudessem ser organizados a fim de possibilitar a realização da análise e também a publicação dos dados coletados.

Para registro das entrevistas, como já mencionado, fez-se uso do *Google Meet* e também foram realizadas anotações com a finalidade de registrar *insights* obtidos a

partir das falas que pudessem dar mais profundidade à entrevista e também para auxiliar na organização dos dados em um momento posterior.

Após a transcrição das entrevistas realizaram-se a leitura e a análise por meio da técnica de análise de conteúdo. Foram criadas três grandes categorias, tratando especificamente dos aspectos ligados ao planejamento, implementação e percepção. As duas primeiras foram subdivididas em três subcategorias para atender aos critérios encontrados na literatura: *design*, avaliação e limitações, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 3 - Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
Planejamento	*Design*
	Avaliação
	Limites
Implementação	*Design*
	Avaliação
	Limites
Percepção	

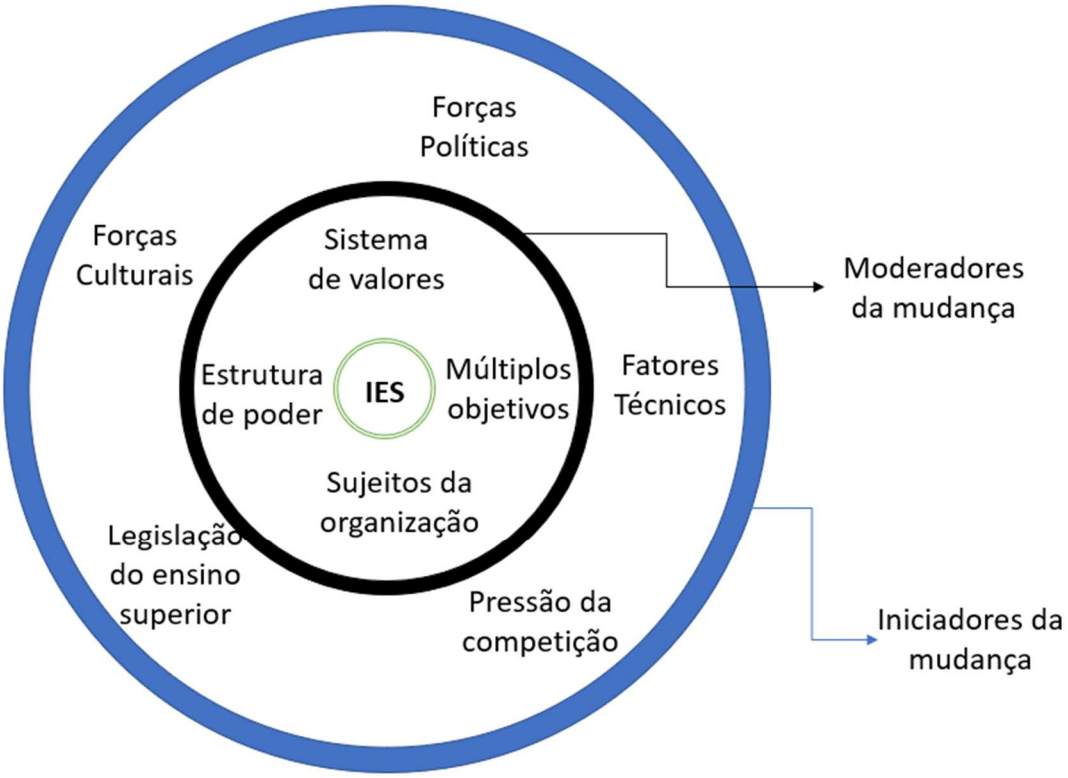
Fonte: desenvolvido pelo autor.

Assim, foram organizados os dados de forma a permitir análise e a concatenação dos dados. Ainda que se utilize a tecnologia para dar velocidade aos estudos desenvolvidos nesta tese, é importante ressaltar o papel do pesquisador como sujeito que interpreta os resultados e, portanto, é insubstituível, como é possível notar na seção seguinte, que traz a análise e discussão dos resultados encontrados com esta pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A forma escolhida para explicar os critérios propulsores do processo de mudança para o Ensino Baseado em Competência em instituições de ensino superior brasileiras na área de negócios foi cruzar o que os autores estão tratando sobre o EBC com a experiência de pessoas que passaram pelo processo de implantação dessa metodologia em escolas de negócios (gestores, professores e alunos). Com base na literatura de mudança organizacional e, em particular, nas escolas de negócios, foi possível propor um modelo teórico com os fatores que influenciam a definição de critérios para mudanças organizacionais nessas instituições, como apresentado a seguir:

FIGURA 1: Influenciadores dos critérios de mudança organizacional



Fonte: desenvolvido pelo autor.

Esse modelo traz os principais influenciadores dos critérios para decisão de implementar a mudança para o EBC e foi divido em “iniciadores da mudança” (Fatores,

técnicos, pressão da competição, legislação do ensino superior, forças culturais e forças políticas), porque são fatores que foram apresentados como potenciais iniciadores do processo de mudança organizacional dentro das IES; e “moderadores da mudança” (sistema de valores, estrutura de poder, sujeitos da organização, múltiplos objetivos) porque são fatores que apresentam a capacidade de definir a intensidade, alterar direções ou modificar o contexto da mudança.

É importante ressaltar que esse modelo teórico foi desenvolvido com base em estudos bibliográficos e nas subseções seguintes. Cada um desses pontos será abordado na visão de quem passou pelo processo de implantação do EBC em escolas de negócio brasileiras. Ou seja, será apresentada a análise desse modelo em função dos dados coletados em campo, buscando analisá-lo e validá-lo.

Durante as entrevistas foi possível perceber que os iniciadores e os moderadores foram entendidos de formas diferentes, mas são agentes dos mesmos fatores de influência, como demonstrado na figura 1 Uma característica que se demonstrou proeminente é o fato de os agentes serem internos, mas altamente influenciados por fatores externos à organização, como apontado no modelo teórico apresentado por esta pesquisa.

5.1 INICIADORES DA MUDANÇA: FATORES CULTURAIS, LEGAIS, TÉCNICOS, POLÍTICOS E MERCADOLÓGICOS

Nos estudos desenvolvidos por Klempin e Karp (2018), Kaestle (1990) e Tichy (1983), o fator cultural figura como um importante influenciador de mudanças organizacionais e, portanto, é tido como preditor na definição dos critérios para mudar a metodologia de ensino, ideia que é compartilhada por vários entrevistados, iniciando por EG2, segundo o qual a motivação inicial para pensar a transição para o Ensino Baseado em Competência é compartilhada a seguir:

> [...] no início existia um discurso que culpava muito os estudantes, os alunos são diferentes, então agora nada mais funciona e isso permaneceu por um tempo, até que um grupo começou a estudar mudanças metodológicas e começou a ver que em outros lugares do mundo estavam com o mesmo problema (EG2)

Ou seja, na instituição da qual EG2 faz parte, a força cultural teve um papel fundamental na definição dos critérios para escolha da nova metodologia, dado que todo processo começou com o questionamento da prática pedagógica e culminou na

decisão pelo Ensino Baseado em Competência, tendo em vista que essa era uma reinvindicação dos alunos:

> Estávamos cansados de decorar conteúdos para fazer provas, sem saber como usar de verdade aquele monte de coisas [...] isso funcionava quando minha mãe se formou, hoje não queremos isso, pensamos diferentes". (D5)
>
> [...] precisamos de saber como fazer, sabe, [...] eu não quero saber que relatório é indicado para analisar a situação x, eu quero testar os relatórios e ver qual me dá as informações que preciso. (D2).

Na fala dos dois alunos fica evidente que, nos dias atuais, a crença de que os alunos aprendem a fazer facilmente pela internet, aceitam teorias de como fazer mudou e não contribui com a aprendizagem.

Outro fator, intrinsicamente relacionado com a cultura, que surgiu na fala dos discentes, foi a questão tecnológica. Segundo o discente D1,

> O ensino deve ser ligado com a realidade do mercado de trabalho, e muitas vezes os professores esqueciam que já conseguimos muita coisa na internet e ficavam repetindo mais do mesmo, mas agora tudo mudou [..]. (D1)

A fala do discente traz a questão tecnológica que possibilita o acesso a conteúdos diversos, como apontado e tratado nos estudos desenvolvidos por Klempin e Karp (2018) e Kaestle (1990) e que desponta como um influenciador importante na definição de critérios para mudança de metodologia, como corrobora os professores ED1 e ED3, respectivamente:

> O aluno acessa o celular na hora da aula para confirmar se o que eu disse está correto, e se não entendeu é capaz de buscar exemplos no google ao invés de perguntar" (ED1)
>
> [...] essa geração não tem paciência para ouvir, eles acham que tem que sair fazendo, e se errar, tudo tem conserto, porque no computador apaga fácil, na nossa época, quando errava a digitação, tinha que trocar a folha e começar tudo de novo na máquina de escrever (ED3).

Diante disso, é possível notar que o fator tecnológico é considerado um influenciador na definição de critérios para mudança para o EBC, confirmando as ideias difundidas por Kaestle (1990).

Outro fator que surgiu na literatura e na realidade foi a pressão do mercado. Esse fator aparece como forte preditor de mudança organizacional, segundo os autores Jick (1995) e Pascale, Millemann e Gioja (1997). A competição, segundo os estudos, constitui-se como importante fator iniciador, como ED5 comenta:

> O princípio institucional não estava claro, não sei se de fato existiu algo escrito e estruturado, mas acredito que o princípio foi o fato dos alunos terem cada vez mais dificuldade de conseguir uma vaga no mercado, muitos estavam tendo que buscar pós-graduações e outros cursos para conseguir se colocar

> e acredito que quando isso chega à CPA (Comissão Própria de Avaliação) acabou se tornando “o princípio” para esse processo de reestruturação. (ED5)

A argumentação de ED5 coloca o resultado do processo acadêmico, que não consegue gerar mais tanto valor para o aluno, que esperava boa empregabilidade, como um dos fatores que intensificam a pressão do mercado.

No mesmo sentido, ED6 coloca o aspecto da ampliação do ensino a distância no Brasil e relaciona-a com o aumento da competitividade:

> [...] durante muito tempo, certo, o acesso ao ensino superior foi bastante restrito, a estrutura das escolas particulares custava muito caro e, portanto, isso era refletido nas mensalidades, enquanto as escolas públicas tinham as vagas muito disputadas. Agora o acesso se tornou amplo e popularizado e fez diminuir o número de ingressantes nos cursos presenciais, claro estou falando de maneira ampla. Agora, como competir com o preço deles e a possibilidade do aluno ver e rever o conteúdo quantas vezes ele quiser? Se quisermos avançar, com certeza não podemos pensar só no conteúdo. (ED6)

Em sua fala, ED5 aponta a dificuldade que os alunos encontram em competir entre seus pares por uma vaga no mercado, alinhado com os estudos de Pascale e Millemann (1997), enquanto ED6 coloca o ensino a distância como fator que nivela o mercado e aumenta a pressão em instituições que não conseguem rever seus preços e, portanto, precisam se diferenciar em outros aspectos.

Essa busca por diferenciação é apontada por EG3:

> O Ensino Baseado em Competência permite que a instituição se vincule a empresas e entidades do mercado, melhorando o *network* dos nossos alunos e também proporcionando experiência real nos projetos desenvolvidos. (EG3)

Enquanto EG2 aponta sua expectativa em relação à contribuição que o EBC pode trazer para solucionar a questão da pressão do mercado:

> A gente quer que o diploma da nossa instituição signifique que a instituição enxergou aqueles estudantes, desempenhando tais e tais competências. E esse é o significado que a gente dá para nosso ensino por competências. (EG2)

Ou seja, EG2 e EG3 apresentam um contraponto das falas de ED5 e ED6, propondo que a IES se posicione por meio das qualidades e adjetivos adicionados aos seus serviços.

No entanto, no caso especifico deste estudo, não fica evidente nas falas dos entrevistados a força política, aqui interpretada como os órgãos de regulação ou de classe (MEC e Associações e Conselhos Profissionais ou de Classe) como iniciadores do processo de mudança com foco, em particular no Ensino Baseado em Competência. No entanto, estudos, em particular o desenvolvido por Tichy (1983),

apontam as forças políticas e da legislação como fatores com impacto direto na mudança organizacional e como as instituições de ensino superior são altamente reguladas. Para manter suas operações, as mudanças precisam ser implementadas conforme direcionamentos políticos e legais, sendo impactados; no entanto, no caso do EBC, esse não é percebido pelos entrevistados como um iniciador de relevância.

Em seguida, iremos tratar dos moderadores do processo de mudança, aqueles fatores que têm a capacidade de alterar, intensificar ou retardar o processo de mudança organizacional em instituições de ensino superior.

5.2 MODERADORES DA MUDANÇA: SISTEMA DE VALORES, ESTRUTURA DE PODER, MÚLTIPLOS OBJETIVOS E SUJEITOS DA ORGANIZAÇÃO

Os moderadores são fatores internos às instituições de ensino superior que estão envolvidos no processo de mudança organizacional. No estudo de Frohman (1997) são evidenciadas a importância dos agentes internos, em especial os sujeitos da organização, e a clareza dos objetivos por parte das lideranças, para dar cabo ao processo estimulado pelos iniciadores da mudança.

EG1 coloca com clareza a ausência da força institucional para a mudança: *Ah, puxa vida, a instituição nunca pensou nisso, essas coisas têm que ser iniciativa das próprias pessoas, então, dizer que houve algum incentivo da escola em começar, não, não tive*. O que deixa clara a influência dos sujeitos da organização nas instituições de ensino superior, a complexidade e as dificuldades da estrutura de poder, os múltiplos objetivos e o envolvimento.

Essa colocação evidenciada pelo gestor EG1 vai ao encontro do apontamento sobre a falta de clareza dos objetivos pelas lideranças institucionais feito por ED4 e seu impacto direto nos sujeitos da organização.

> Não sabermos para onde estávamos indo e isso nos deixou muito inseguros durante o processo. Acredito que talvez nossas lideranças até sabiam, mas isso não ficou claro para nós professores. Essa falta de clareza pode muitas vezes passar despercebido, mas não em uma mudança tão grande da forma que ensinávamos. Imagine! Aprendemos assim e agora vem um monte de coisas novas. Acredito que se soubéssemos que tínhamos como objetivo esse tipo de resultado da forma que vemos hoje.... Colocar para rodar o ensino baseado em competência esse processo teria ocorrido com mais facilidade. (ED4)

O docente ED4 trata ainda da relação com a liderança sobre a falta de clareza durante o processo e quanto isso deixaria os sujeitos da organização inseguros, o que gera dificuldades para implementação do EBC na IES.

A colocação do gestor EG1 e dos docentes ED3 e ED4 corrobora com o estudo desenvolvido por Willoughby e Tosey (2007), evidenciando a falta de clareza por parte das lideranças em relação aos objetivos da mudança organizacional, fator que é tido como debilitante para os sujeitos em relação à mudança, segundo o estudo de Kiefer (2002).

Já o docente ED3 fala sobre o ensaio, que acontecia a nível institucional, sobre a necessidade de mudança,

> Olha, nós tínhamos algumas orientações, na verdade, alguma discussão, na reitoria, relativamente a essa perspectiva de mudança, de dar uma nova cara pro curso, uma coisa do tipo tornar o curso um pouco mais moderno, mais antenado com as questões do mercado de trabalho, etc. Então, dentro dessas orientações é que nós pensamos também em construir essa nova proposta. Então a busca por esse caminho, por esse processo, eu acho que isso foi uma coisa que nós aprendemos ali no caminho mesmo, lendo muito, estudando, publicando algumas coisas. (ED3)

ED3 faz um apontamento sobre o processo de mudança e o caminho de aprendizagem percorrido e coloca que, apesar de acontecerem discussões sobre a temática na reitoria, é possível perceber a descentralização dos direcionamentos estratégicos em relação à implementação do EBC e os sujeitos envolvidos.

Para o gestor EG2 e o docente ED5, o processo de mudança aconteceu por uma decisão institucional, ou seja, foi determinado e implementado pelas lideranças institucionais, como demonstrado na tabela abaixo:

Quadro 3: Comentários sobre a decisão pela implementação

EG2	“Foi construído institucionalmente”.
ED5	“Eu acredito que, devido ao fato de termos feito a transformação TOP DOWN, não tivemos grandes problemas, foi uma decisão institucional.”

Fonte: elaborada pelo autor.

Apontando que, quando existe clareza e se diminuem a ansiedade e frustração dos sujeitos envolvidos, não existem comentários em relação à mediação por parte dos sujeitos da organização. As falas de EG2 e ED5 deixam clara a força das decisões institucionais e o impacto na implementação com uma perceptível ausência e dificuldades ou frustração na fala do docente ED5.

De qualquer forma, as falas dos gestores e docentes apontadas acima corroboram com o papel mediador dos sujeitos da organização em relação à mudança organizacional em instituições de ensino superior e a complexidade da estrutura de poder e dos múltiplos objetivos.

Uma característica importante dos moderadores de mudança nas instituições de ensino superior são as estruturas de poder complexas e os valores um tanto pronunciados. Tratando em particular dos valores, é possível percebê-los principalmente quando os sujeitos tentam preservar de alguma maneira o *status quo* no sentido de manter o modelo que já está implementado e é tido como tradicional.

A questão da preservação dos valores fica evidenciada quando o docente ED6 fala do seu envolvimento e de sua preocupação com a manutenção da qualidade, aqui denominada ENADE:

> Nós fomos envolvidos no âmbito do NDE, neste sentido, uma das preocupações do grupo era o atendimento as necessidades do ENADE que, você sabe, acaba por regular todo esse processo. (ED6)

Essa questão é corroborada pelo gestor EG1 e caminha no mesmo sentido: *Então, esse foi um respaldo legal do que eu não poderia descolar, não podia de repente chegar em competências que não tinham nada a ver com o que estava nas DCNs.*

Os valores pronunciados que Kondakci e Van Den Broeck (2009) trazem em seu estudo também aparecem na fala do gestor EG2, quando menciona: *é difícil mudar a cultura do ensino, demora pra mudar,* e em uma segunda fala do gestor EG1, quando pontua a limitação na aderência dos professores a mudança:

> Ah, além da limitação da aderência de professores, né, que é típico em qualquer situação, toda vez que você vai fazer alguma coisa diferente, você vai encontrar uma certa barreira dos professores, já que acreditam que o que estão fazendo é o mais correto “sempre funcionou”. (EG1)

No mesmo sentido, o docente ED7 pontua a importância de se preservar a tradição:

> A nossa instituição já existe a muitos anos e uma das preocupações era mudar o jeito de ensinar, que fez com que tivéssemos boas notas nas avaliações do MEC, que ganhássemos prêmios etc. E outra, estamos trabalhando com o ensino, que é muito precioso, isso nos preocupou bastante. (ED7)

Entendemos que tanto as pontuações ligadas à preservação das notas institucionais, os apontamentos em relação ao ENADE e a tradição da instituição

estão demonstrando a influência que os valores pronunciados têm na decisão por mudar e pela implementação do EBC.

Mas os valores pronunciados não são os únicos mediadores desse processo. Intimamente ligada aos valores, está a estrutura de poder complexa que, segundo Willoughby e Tosey (2007), também acontece devido aos valores pronunciados das instituições de ensino superior e causa a dissipação do poder dentro da hierarquia institucional.

Isso fica evidente na fala do docente ED3, quando apresenta a complexidade do processo, passando por diversas reuniões, sujeitos e aprovações envolvidos para a implementação da mudança na sua instituição:

> [...] esse processo começou, se eu não me engano, em 2014, 2015, e nós fomos conseguir colocar em prática, se eu não me engano, em 2016. Levou 2 anos, mais ou menos, até o amadurecimento, as discussões, as reuniões, convites de pessoas para tratarem sobre habilidades e competências com a gente. E aí aprovação nos órgãos, né, e aí pôr em prática o curso, que tá vigorando até hoje. (ED3)

O gestor EG2 aponta o apoio da reitoria da sua instituição para a implementação.

> [...] porque essa mudança, ela causa impacto no corpo docente, ela causa impacto no corpo discente também. Então não poderia ser uma iniciativa isolada de um curso...um curso isoladamente nunca faria isso. Porque isso gera desconforto, a mudança gera desconforto, e os cursos poderiam não aguentar a pressão do desconforto, caso o Reitor não dissesse: “é isso mesmo”. (EG2)

Também explica que sem esse apoio o desconforto gerado pela proposta não seria tolerado individualmente, assim demonstrando que, quando o nível de complexidade é reduzido, o processo de mudança organizacional para o Ensino Baseado em Competência tem a capacidade de se desenvolver de maneira mais eficaz, como corrobora o gestor EG1.

> Olha, eu acho que favorece, tá certo. Porque ela tem uma estrutura realmente enxuta, é um Reitor e dois Vice-Reitores, um de Ensino e Pesquisa, outro de Extensão e Atividades Comunitárias, tá bem. E todos os coordenadores de curso e chefe de departamento se reportam hierarquicamente ao Reitor. Embora, de uma forma indireta, ao Vice-Reitor de Ensino e Pesquisa. Então quando eu disse pra você que toda vez eu fui falando com ele, colocando ele a par, o Reitor, tá certo, do que eu vinha progredindo, isso ajuda, porque meu contato é diretamente com o Reitor. Não tenho que passar por outro cara, que vai passar por outro, e depois vai chegar no Reitor. (EG1)

E também EG3 apresenta essa característica em sua estrutura.

> Para ser sincero, com o apoio da pró-reitoria acadêmica ficou mais fácil, no entanto, mesmo com o processo aprovado pela pró-reitoria, pela coordenação pedagógica foi necessária muita política entre os integrantes da equipe para realizar a implementação com uma prática ideal. Eu diria que a

> maior limitação é que a sala de aula é um ambiente difícil de implementar controles de qualidade, portanto, com o ensino por competências é ainda mais difícil verificar se o que foi planejado está sendo implementado pelos docentes. (EG3)

Os apontamentos são comuns em relação às diferentes características das estruturas institucionais de EG1 e EG3 e ao fato dos entrevistados sugerirem que a estrutura menos complexa também facilitou o processo de implementação da mudança organizacional.

Apesar dos valores pronunciados e da hierarquia de poder ser complexa, o estudo desenvolvido por Clark (1998) aponta que essas características também geram possibilidades para as IES de correrem mais riscos e procurarem a inovação em seus processos de maneira ativa e voluntária, como é possível observar na fala do ED3, quando pontua que

> Nós pensamos também em construir essa nova proposta. Então a busca por esse caminho, por esse processo, eu acho que isso foi uma coisa que nós aprendemos ali no caminho mesmo, lendo muito, estudando, publicando algumas coisas. (ED3)

e na fala do gestor EG1: *Aí que deu um estalo né, eu estava começando a pensar e deu um estalo...que bacana, então, a gente começou a se encontrar com alguma frequência (a empresa de recrutamento), e ela foi me dando algumas dicas*.

Assim, é possível dizer que valores pronunciados e de hierarquia de poder serem complexos tem um resultado ambíguo, do ponto de vista que pode contribuir por serem iniciados por múltiplos sujeitos na instituição de ensino superior como mencionado por Clark (1998) e, portanto, favorecerem a inovação e a mudança, mas essa mesma característica é descrita por Kezar (2011) como responsável por tornar o processo lento, político e desafiador.

No parágrafo seguinte vamos tratar dos múltiplos objetivos como fator mediador do processo de mudança organizacional em uma instituição multifacetada e de multicamadas como são adjetivadas as instituições de ensino superior nos estudos desenvolvidos por Puusa, Kuittinen e Kuusela (2013) e Puusa *et al.* (2013).

Os múltiplos objetivos são evidenciados na fala EG1, ED7 e ED9 quando fazem apontamentos acerca do desenvolvimento profissional e de carreira como função das IES. Um objetivo notado nas entrevistas está ligado à formação para o mercado ou desenvolvimento profissional apontado por EG1:

> [...] ah legal, como que vocês escolhem no processo de seleção, como que vocês escolhem os candidatos, né? Por conhecimento técnico ou

> competência? Não, de jeito nenhum, nós escolhemos por competência, foi a resposta da empresa de recrutamento. Porque a gente parte da premissa de que as escolas formam tecnicamente o aluno, então nós não vamos testar tecnicamente o que; o aluno sabe do curso de Administração ou o que ele sabe de Engenharia, ou qualquer coisa assim, tá ok...a gente quer testar competência, porque é isso que vai fazer o aluno, o candidato, se assegurar dentro da empresa. (EG1)

Outro objetivo, é apontado por ED7: *quando a proposta foi levada ao grupo, a preocupação mais forte estava ligada a nota do ENADE e a qualidade do ensino que é tradicional na nossa faculdade*, ressaltando a necessidade de atendimento às demandas dos órgãos fiscalizadores e reguladores. Fala que é ampliada por ED9: *A mudança demora muito, a instituição quer saber o que será feito em termos de ensino, pesquisa e extensão. E além disso como vamos ser vistos,* quando traz a necessidade de pensar o ensino, a pesquisa e a extensão dentro desse contexto de mudança organizacional.

Já para EG3, apesar dos objetivos complexos, foi necessário tomar uma decisão por um objetivo específico na implementação do projeto.

> A mudança para ensino baseado em competência é ampla e precisa considerar a instituição como entidade maior, isso implica em pensar o relacionamento do curso com vários departamentos o que torna todo o processo mais complexo. Por isso acredito que o resultado obtido por nós venha a ser fruto de uma decisão importante tomada no âmbito da gestão do curso, que era a razão pela qual estávamos escolhendo fazer essa mudança, porque estamos fazendo isso... E essa foi uma pergunta que ficou pairando nossas cabeças durante um tempo e no fina encontramos a resposta, que é o desenvolvimento dos nossos alunos para um aprendizado para vida toda e depois disso o segundo objetivo, eu diria que está ao lado do que acabei de comentar. (EG3)

Mesmo EG3 tendo clareza em relação ao objetivo de implementação do projeto, o que do ponto de vista teórico poderia ser um facilitador, em outra fala aponta um outro objetivo, talvez adjacente, mas que torna o processo mais complexo.

> O curso estava morrendo, a entrada vinha reduzindo ano após ano e isso foi deixando tanto a gestão da instituição quanto o grupo de professores muito incomodados, afinal, a instituição é privada. Assim se não tem alunos se matriculando também não existirá mais o curso e os professores terão redução na carga horária ou demissão. Neste sentido iniciou a busca, o que fazer, e ao compreender o que estava acontecendo para que os alunos não buscassem mais o curso, ficou evidente o problema no produto que é o curso, ele não formava mais profissionais que atendessem as necessidades das empresas da área e também tinha um problema evidente de posicionamento, pois era tão generalista que os alunos não se identificavam com ele. Muitos alunos estavam procurando cursos mais objetivos, como nossa área não é regulamentada e, portanto, o diploma não é fundamental para a execução da profissão... Assim depois de uma formação no exterior eu trouxe a ideia de

> transformação para educação baseada em competência e o processo se iniciou com a reconstrução total do curso. (EG3)

Assim é possível perceber na prática os múltiplos objetivos apontados na teoria. Enquanto a fala do EG1 faz um apontamento em relação ao desenvolvimento profissional do sujeito que passa pelo processo de ensino de determinada IES, mas não relaciona esse desempenho ao próprio desempenho mercadológico do curso, o gestor EG3 aponta em sua fala esse aspecto ligado à formação, mas também de sobrevivência em termos mercadológicos, apontando a necessidade de remodelar para que gere mais valor para o consumidor e traga sobrevivência financeira para o determinado curso.

Em sua fala, ED7 faz um apontamento do objetivo institucional ligado às entidades fiscalizadoras, mas que além delas existem as entidades de classe apontadas por ED3. Apesar de não terem força legal sobre o ensino praticado pelas IES, elas exercem papel significativo no controle da vida profissional e, portanto, segundo o docente ED3, precisam ser consultadas neste processo.

> É, nós fizemos, como eu disse, uma reunião com o pessoal do CRA, do Conselho Regional de Administração, depois do pessoal da ANGRAD, as perspectivas do MEC, as deliberações em relação aos cursos de Administração, carga horária, etc., e nisso nós tivemos o apoio da Secretaria e o pessoal da legislação, na composição da carga total de horas e atividades, etc. (ED3)

Dessa forma, fica evidente a multiplicidade de objetivos pelos quais os sujeitos trabalham nas IES todos os dias, entre eles: o ensino, a extensão universitária, a pesquisa científica, a carreira profissional do egresso, a sobrevivência mercadológica do curso, o atendimento à legislação e aos órgãos de fiscalização e controle, o atendimento às determinações dos órgãos de classe e talvez outros menos relevantes e que não foram apontados diretamente pelos entrevistados. No entanto, foi possível perceber que uma escolha estratégica pode reduzir essa complexidade.

5.3 *DESIGN*, AVALIAÇÃO E LIMITES COMO AUXILIARES PARA DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS

5.3.1 *Design*

O *design* do modelo de Ensino Baseado em Competência é o principio do processo de pensar esse modelo nas escolas de negócios (ALBANESE, 1990; CHING

et al., 2015) e os critérios para sua definição apresentados pela teoria são múltiplos e merecem atenção e dedicação para sua definição.

Os estudos desenvolvidos até agora já demonstraram a necessidade de um *design* claro e robusto, principalmente por ser definidor dos vínculos de sentido com a atuação profissional e a relação com os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento (GESSER; RANGHETTI, 2011).

As possibilidades de critérios para definição do design são muitas mas, como demonstrado pelos estudos e percebido pelos sujeitos desta tese, o mercado tem influência importante nessas escolhas, como é percebido no comentário do docente ED3*: [...] então uma coisa que eu acho que foi interessante, e que que levei depois pra outras instituições foi essa ideia de partir da leitura do mercado, pra definir habilidades e competências e estruturar o curso.*

Também demonstrando a influência do mercado nas escolhas de *design*, em particular na definição de competências, comenta EG1:

> Mas eu acho que o jeito inovador que a gente fez, isso você pode depois confrontar com essas outras escolas, primeiro elencamos quais seriam as competências que a gente iria trabalhar e fechamos em doze competências. Isso com a ajuda dessa executiva da empresa de recrutamento e a participação dela parou aí. Aí nós três (gestor e professores) pensamos como que nós íamos colocar essas doze competências ao longo do curso. Então a gente espalhou essas competências ao longo dos quatro anos do curso, ao longo dos oito semestres, de modo que íamos trabalhando essas competências, à medida que o aluno fosse progredindo. Então isso aí a executiva da empresa de recrutamento também ajudou a mudar um pouquinho. (EG1)

No caso demonstrado por EG1, o desenvolvimento do *design* permeia as demandas de competência demonstradas pela profissional de recrutamento envolvida no processo. Já para o docente ED3, o mercado regional foi considerado relevante no *design* da proposta de EBC.

> Bom, eu percebo que o que nós fizemos lá, na verdade, quando nós iniciamos esse processo, a gente, entrou em contato com essa nova proposta de ensino em administração baseada em competência, habilidades e competências.
> Então, dentro dessa perspectiva, a gente elencou ali quais eram as habilidades e competências que nós pretendíamos pro curso de Administração, né, olhando para diversas áreas, e um pouco pro perfil do nosso egresso, olhando como é que nós queríamos ali que o aluno, atuasse na região, que é uma região hoje em transformação, já não é uma região mais industrial, mas sim uma região de prestação de serviços. O que é que aconteceu naquele momento, a gente começou a pensar numa formação que desse essa.. essa cara pro curso. E a partir daí que a gente escolheu habilidades e competências que fossem interessantes pra aquele mercado, naquela região. (ED3)

Em particular, quando o docente ED3 comenta sobre a perspectiva em relação às competências gerenciais que estariam elencando para o curso de administração e o resultado de formação do egresso, demonstra uma proximidade de pensamento com Berdrow e Evers (2011) ao apontarem em seus estudos o EBC como um modelo genérico e amplamente aplicável que contribuiria para o desenvolvimento de competências gerenciais dos egressos dos cursos de negócios.

De maneira mais genérica, mas considerando sua preocupação com os resultados das avaliações institucionais, ED8 também aponta a necessidade de se observar o mercado para a definição do *design* da proposta de EBC:

> Quando a proposta foi apresentada, percebemos uma grande conexão com o mercado, claro, ficamos preocupados com o ENADE, com as avaliações, mas também compreendemos que não tinha outro jeito. Somos um curso que forma gestores e os gestores precisam gerir algo, então, nada mais justo do que olhar para o mercado. (ED8)

Nesse mesmo sentido, o gestor EG2 foi questionado sobre a busca por competências nos mercados de cada formação e comenta que, para sua IES: *é um ensino que dá objetivo pro conteúdo, queríamos uma definição de competência que fosse abrangente e que incluísse formação integra*, corroborando de maneira ampla com as demais fala dos entrevistados EG1, ED3, EG2, ED8.

EG2 continua colocando a perspectiva de construção da sua IES

> Sim, o curso precisava definir o perfil do egresso, depois do perfil do egresso, as competências, aí estabeleceu um caminho de desenvolvimento das competências e quais os temas de estudo necessários pra isso. A partir daí montariam, agrupariam esses temas de estudo em disciplinas que fizessem sentido e organizariam isso no tempo. E teriam que definir pontos no currículo em que a competência fosse avaliada. (EG2)

No mesmo sentido de Berdrow e Evers (2011), mas com uma abordagem diferente em relação ao desenvolvimento do *design* utilizando o EBC, os estudos de Rausch, Sherman e Washbush (2002) alinham-se às falas do gestor EG2, quando este aponta a necessidade de um *design* abrangente e que permitisse uma formação integral, contemplando o desenvolvimento de competências que vão além das questões puramente técnicas e objetivas, passando a questões mais complexas. Quando EG2 comenta sobre a necessidade de desenvolvimento do *design* a partir do perfil do egresso, demonstra uma construção complexa do programa de EBC e a vinculação do mercado a partir do perfil do egresso.

A observação do mercado como critério para o desenvolvimento de um *design* baseado em competência é tratada pelos estudos anteriores como “abordagem prática” que, segundo Kochsnski (1997), é um currículo que tem a premissa de desenvolver uma conexão em termos de competência com as demandas do mercado de trabalho, assim como apontou o discente D1: *o ensino deve ser ligado com a realidade do mercado de trabalho, e muitas vezes os professores esqueciam que já conseguimos muita coisa na internet e ficavam repetindo mais do mesmo, mas agora tudo mudou [...]*.

Dessa forma, tornar os egressos supostamente mais atraentes para as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho, assim como tratado por Sims e Sauser (2007), quando colocam o EBC como uma solução para as críticas em relação às escolas de negócios e processo de formação tradicionalmente desenvolvido e em seu estudo sugerem que as escolas promovam o desenvolvimento de competências gerenciais (KOCHANSKI, 1997).

Nos próximos parágrafos vamos tratar do *design* do ponto de vista do caminho para construção ou desenvolvimento das competências.

A premissa de que o desenho de um curso preveja em seu planejamento a implementação de projetos aplicados como caminho pelo qual se pretende desenvolver e verificar certas competências, como é apregoado por Ye *et al.* (2017), é evidenciada pelo gestor EG3.

> [...] Então desenvolvemos um design de curso baseado em três metodologias de ensino: *problem based learning, project based learning* e fizemos uma adaptação de micromundos para nossa realidade. O caminho foi compreender o que outras escolas estavam fazendo e que tipo de resultado, tipo aprendizagem, eles estavam conquistando. Depois de catalogar essas práticas fomos compreender como poderíamos gerar resultados melhores de aprendizagem e conseguir com que os alunos não dissessem “não sei pra que estou estudando isso”. (EG3)

Ainda nesse sentido, a fala do gestor EG3 corrobora com Sims e Sauser (2007) no sentido de diminuir a distância da formação de gestores quando proporciona a conexão com o mercado para prática de ensino descrita a seguir:

> Desta forma, teríamos o desenvolvimento de extensão dentro do currículo, ainda em 2018, com empresas reais. Durante a finalização do projeto e após uma formação no exterior compreendemos que o que aviamos definido para estruturação do currículo, do método de ensino e avaliação era o ensino baseado em competência. Assim, depois de validar o modelo pronto com empresas, empresas de RH e outros profissionais fizemos a implementação. (EG3)

Também no sentido de modificar a formação para que a construção de competências pudesse acontecer, corroborando com EG3, aponta algumas modificações que foram sugeridas aos docentes para serem implementadas nas salas de aula, como descritas por ED3:

> Nós fizemos o seguinte, solicitamos aos professores que se pensassem alguns caminhos pra poder tornar talvez a aula mais interessante, ter o aluno muito mais ativo, e participante do processo de ensino, e dentro disso utilizamos por exemplo os mapas conceituais. Foi uma sugestão, não uma imposição, foi uma sugestão o trabalho com mapas. Mas outras coisas aconteceram, salas de aula invertidas, *pb learning*, que eles usam também em algumas disciplinas, então isso não foi uma coisa fechada. (ED3)

Na construção do *design* apontado pela fala do gestor EG3, ED3 se alinha por tere como premissa um desenho de curso que preveja em seu planejamento a implementação de projetos aplicados como caminho pelo qual se pretende desenvolver e verificar certas competências. EG1 acrescenta também as metodologias ativas como caminho.

> [...] E a gente começou a implementar naquela ocasião o conceito de metodologias ativas. A gente não começou a partir da disciplina ou do que a gente queria ensinar. A gente começou a partir de como os alunos deveriam estar desenvolvendo essas competências ao longo do nosso curso, que conceitos para cada competência seriam legais de serem trabalhados, tá certo, pra dar uma base conceitual, e quais seriam as ementas de cada um desses conceitos. (EG1)

Assim como na teoria, também foi possível perceber a manifestação do pensamento colocado por Ainsworth (2006), no qual o *design* que pretende o desenvolvimento das competências tem como característica ser algo limitador e que não corresponde a realidade. De maneira sutil esse pensamento fica presente em algumas falas, como do docente ED6 quando comenta que

> Nós fomos envolvidos no âmbito do NDE, neste sentido, uma das preocupações do grupo era o atendimento as necessidades do ENADE que, você sabe, acaba por regular todo esse processo, então sempre é necessário buscar esse alinhamento com propostas factíveis. (ED6)

colocando a preocupação de forma que o *design* baseado em competências apresenta desafios para alcançar os resultados desejados nas avaliações governamentais.

Alinhado à fala de ED6, mas apresentado um ponto de vista pessoal, ligado à própria percepção de segurança, ED4 comenta:

> Talvez a maior dificuldade tenha sido justamente ter segurança dentro do processo. A inovação dentro da nossa instituição é estimulada, no entanto, ninguém garante nada e como temos avaliações pelos alunos e pelos pares

> as vezes nos sentimos inseguros sobre a implementação de algo que é muito transformador. Talvez esse venha a ser um ponto crítico. (ED4)

Agora, associando o temor em relação ao resultado e ao sujeito discente, ED9 coloca: "*Muitas vezes fico pensando se essa mudança não pode deixar os nossos alunos mais distantes da teoria, dos livros.*

Apesar das falas não apontarem de maneira objetiva os pontos de crítica aos EBC apresentados por Ainsworth (2006) em seus estudos, as falas dos docentes ED6, ED4 e ED9 trazem por meio de outras palavras os mesmos receios.

Com base nos dados apresentados, foi possível notar que o mercado foi o critério utilizado pelos gestores ouvidos neste estudo para implementação dos seus programas de Ensino Baseado em Competência, como apontado pelos autores (KOCHANSKI, 1997; WASHBUSH, 2002; SIMS; SAUSER, 2007; BERDROW e EVERS, 2011).

Como critério adjacente ao mercado foi o desenvolvimento da estrutura curricular formal, como aponta claramente Mcevoy *et al.* (2005), mas também é abordado de maneira menos enfática por Albanese (1990) e Ching *et al.* (2015).

As críticas apresentadas por Ainsworth (2006) surgem nas falas docentes ocultadas por temores relativos às avaliações institucionais, ao próprio desempenho nas avaliações docentes ou como preocupação em relação à aprendizagem discente.

Na próxima subseção vamos tratar dos aspectos ligados à avaliação e ao desenvolvimento de critérios a partir dessa perspectiva.

5.3.2 Avalição

Tratar de educação formal em instituições de ensino superior significa ter consciência se o planejado, desenhado e implementado por meio plano de ensino e no projeto do curso de fato transformou-se em aprendizagem e gerou algum resultado, ou seja, medir os resultados e avaliar.

Ainda, ao tratar de um projeto de ensino tradicional, a avaliação abre espaço para um debate amplo, mas quando adicionamos o EBC ao projeto pedagógico, existe pouca clareza sobre os resultados de aprendizagem.

A busca por uma maneira eficiente de avaliação da educação que não tenha como finalidade desenvolver a memorização de conceitos ou avaliar a destreza com

problemas filosóficos, teóricos ou de abstração, segundo o entrevistado EG1 é *uma pergunta de um milhão de dólares.*

Na empreita desenvolvida para compreender os critérios adotados pelas instituições de ensino que foram objeto deste estudo e que nos permitissem ter mais clareza sobre a avaliação do projeto de Ensino Baseado em Competência, vimos que os apontamentos realizados por Mcclarty e Gaertner (2015) em seu estudo, quando colocam a percepção do mercado como entidade responsável pela validação do resultado obtido a partir do Ensino Baseado em Competência, são demonstrados na prática, como mencionado por EG1, quando este descreve um pensamento relacionado ao processo seletivo e ao desenvolvimento de competências:

> Medir o desenvolvimento, [...] vou te fazer um paralelo, quando o aluno tá participando de uma dinâmica, seja para uma vaga de trainee ou pra uma vaga de estagiário, ele passa por um teste de inglês, depois passa por um teste de Q.I., ah legal, o cara passou por essas duas etapas, agora vamos fazer uma dinâmica. E chega na dinâmica, estão 20 candidatos na sala, e aí tem o pessoal da empresa, seja do RH, dão aos candidatos uma situação qualquer, totalmente esdrúxula: imagina que vocês estão num avião, num navio, e o navio bateu, e vai começar a afundar, e você tem 2 horas pra preparar esse plano de fuga. Por exemplo, se vire. Divide os 20 candidatos em 4 grupos de 5, ou 5 grupos de 4, se virem, vocês têm meia hora pra vocês vir aqui depois, elege um pra apresentar sua solução. Muito bem, esses avaliadores não estão preocupados em saber se você tem uma puta solução boa, eles estão preocupados em saber, olhando cada um dos 20, como que eles estão interagindo nas equipes, se tem alguém que manda demais, outro que não fala nada, tá certo, outro que ajuda a desenvolver entre outras competências especificas de cada vaga. Depois um vai ser eleito, como que esse cara foi eleito. Então no fundo, o que eles estão olhando? Competências. (EG1)

EG1 aponta o mercado como responsável por validar a competência desenvolvida, o que também é percebido pelo docente ED3: *Nós estamos formando certo, mas quem irá realmente aproveitar desse desenvolvimento são as empresas e se nosso aluno se der bem lá, nós teremos mais alunos e portanto mais qualidade.* No sentido oposto, o docente ED8 coloca a possível instrumentalização do ensino: *Nós precisamos olhar para o mercado, mas não podemos deixar de lado o desenvolvimento de um sujeito ético, social e preocupado com o mundo e os outros.*

Pela ótica desenvolvida por Johnson (2008) tratando da aplicabilidade contextual considerando o seu raciocínio, é importante realizar a definição de instrumentos de avaliação que tenham a flexibilidade necessária para observar o desenvolvimento de uma determinada competência em um contexto específico.

Isso é o que o autor aponta quando considera a individualidade de cada sujeito, o que, por consequência, irá levar a uma aplicação personalizada, especifica e

contextualizada naquela realidade, daquele indivíduo, naquele momento. Nesse sentido, o alinhamento ao pensamento desenvolvido por Johnson (2008) acontece quando o gestor EG3 pontua que

> A partir das definições das competências finais, estruturávamos o contexto de cada disciplina para que pudéssemos observar e medir mesmo em projetos diferentes dentro da mesma sala. Isso era muito necessário para que pudéssemos garantir o desenvolvimento das competências necessárias para que ele pudesse se graduar, mas sem deixar de perceber as potencialidades de cada aluno em cada contexto, desta forma, poderíamos ajudar até os alunos com mais dificuldades. (EG3)

Durante sua colocação, EG3 menciona a complexidade de desenvolvimento e por isso a necessidade da avaliação contextualizada naquela realidade, sem deixar de lado o planejamento para esse desenvolvimento

> Durante o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso, além das considerações em relação as competências a serem desenvolvidas, as conexões destas competências com os conteúdos relativos a profissão e a metodologia que seria aplicada em cada disciplina tivemos que pensar também em como iriamos medir os resultados do trabalho e do desenvolvimento que estávamos começando. Assim, o processo de avaliação foi pensado a partir das competências finais e para cada competência se tomava uma primeira decisão: é objetivamente verificável o desempenho do aluno em relação a essa competência? Se a resposta fosse sim, então se prosseguia para pensar uma métrica para tentar quantificar de alguma forma o que estava sendo observado. Isso porque em nossa instituição as notas variam de zero até dez, portanto precisávamos fazer algum tipo de quantificação em algum momento. Caso a resposta do professor em relação a possibilidade de observar o desempenho da competência de maneira objetiva fosse não (e aqui quando eu digo objetiva, quero dizer que, por exemplo, se a competência for: desenvolver um desenho técnico de alguma coisa, ou então construir um processo organizacional, isso quer dizer que é possível observar o resultado da ação, diferente da competência resolução de problemas complexos, que apesar de obvia não é objetivamente verificável). Então uma etapa para buscar quais serão os resultados objetivamente observáveis que, tendo aquela competência desenvolvida, poderia o aluno gerar ao final de uma determinada ação. Então no final sempre teríamos algo observável e uma medida para isso, nem que fosse um fez ou não com equivalência de zero para não fez e 10 para fez. Então o professor decidia dentro do desenho da disciplina dele os momentos que ele iria requisitar uma verificação de uma determinada competência. Não é simples como uma prova, mas também não é impossível de fazer, é uma rotina. (EG3)

O docente ED6 corrobora com a aplicabilidade contextual demonstrada por EG3 quando menciona: *Neste novo modelo eu tive uma experiência muito rica, agora eu posso, a partir da realidade de cada aluno, avançar o desenvolvimento da disciplina sem que eu precise colocar a régua mais para baixo.* E é seguido por ED9:

> Eu estou conseguindo desenvolver projetos complexos atendendo os alunos que estão mais avançados sabe, e os que vem com mais dificuldades do

> ensino médio e tem força de vontade podem avançar mais, porque eles aprendem também entre eles. (ED9)

Também foi possível observar a busca por uma aplicabilidade contextual na fala do gestor EG1, quando explica a construção do processo de avaliação para esse novo modelo:

> Pois é, a gente começou fazendo atividade, mas não sabia exatamente como medir, tá certo? Legal! Aí vai também uma reflexão: nesse meio tempo, o Vice-Reitor, que trabalhava junto na Reitoria, eram três, o Vice-Reitor era um sujeito que, embora jovem de idade, na faixa dos quarenta e pouco, mas totalmente cético sobre competências, legal. Ele achava que competência tem que ser medida, competência se mede, como se fosse uma escala de 1 a 10, ou uma escala de 1 a 5. Você é zero competente, você é muito competente. "Ele é competente em trabalho em equipe", "ele é competente em raciocínio lógico", ou "é zero em comunicação", ok, eu já disse n vezes para ele: competência não se mede. Na primeira parte, então vou introduzir aí o que eu ia falar pra você, por isso estava esperando a pergunta aparecer. Bem, e aí fica a pergunta: como é que pode de alguma forma avaliar o desenvolvimento da competência dos alunos? Aí eu participei de um outro encontro, de repente você participa de alguns encontros que, no princípio, você acha que não vale nada, mas de repente se você pegar uma ideia, ok. Aí eu participei de um encontro onde um sujeito falou de um termo chamado Taxonomia do Bloom. Eu estava ouvindo aquilo pela terceira vez, terceira vez que ouço, em curto espaço de tempo essa expressão, Taxonomia de Bloom, né, e comecei a pesquisar. Então a gente foi montando as atividades ao longo do curso, pra suportar as competências, tá certo, com os seus diversos graus de hierarquia cognitivos da Taxonomia do Bloom, ok. Então, assim, a gente não mede a competência, a gente mede o que o aluno sabe fazer, do desenvolvimento das competências de atividades que são desenhadas pra isso. (EG1)

Em todas as considerações dos entrevistados EG1, EG3, ED6 e ED9 ficam demonstradas as buscas pela contextualização da aplicabilidade das competências dentro do processo de avaliação dos programas de Ensino Baseado em Competência. Apenas se divergem na construção, onde o entrevistado EG3 caracteriza as competências para poder avaliar e garantir maior aplicabilidade contextual e o entrevistado EG1 persegue uma forma genérica para o curso poder avaliar todas as competências a partir de um mesmo prisma.

Também são convergentes os entrevistados EG3 e ED8 para o pensamento em relação ao desenvolvimento meta-cognitivo (BERDROW e EVERS, 2011; HILL e HOUGHTON, 2001), ficando evidente quando EG3 comenta:

> [...] durante todo o processo de avaliação o aluno tem consciência do que precisa ser desenvolvido e quais as características esse desenvolvimento precisa ter para que ele venha a ser considerado como uma competência conquistada, isso quer dizer obter uma nota 10. (EG3)

Acrescentando a consciência sobre a avaliação apresentada por EG3, o docente ED8 diz que

> Foi uma experiência de mudança muito interessante, porque enquanto a prova era o único instrumento de avaliação, apesar do aluno saber o que deveria estudar ele não sabia o que deveria ser conquistado, portanto ele deveria estar preparado para qualquer coisa. Você e eu sabemos que é impossível estar cem por cento preparado para saber todo o conteúdo de um bacharelado. Mas agora eu posso dizer como deve ser feito e o que deve ser entregue para que o aluno obtenha a nota máxima e isso torna todo o processo mais claro para as duas partes, e muito menos frustrante. (ED8)

Com base nas entrevistas e, principalmente, na fala de EG3 e ED8, e considerando os estudos desenvolvidos por Berdow e Evers (2011) e Hill e Houghton (2001), é possível perceber que o nível de consciência do estudante pode ser mais claro e perceptível em relação ao objetivo de aprendizagem que está sendo avaliado no processo, nesse caso, percebendo melhor as competências e, portanto, promovendo a capacidade de desenvolver o *life long learning* e a capacidade de autopercepção (HILL e HOUGHTON, 2001).

Outro ponto fundamental que deve ser abordado para definição de critérios baseados na avaliação para adoção do EBC é a validade dos instrumentos de avaliação. Como vimos nas falas dos entrevistados EG1, EG3 e ED8 apresentadas anteriormente, os instrumentos estão sendo desenvolvidos dentro das próprias instituições ou então sendo adaptados.

Com o objetivo apontado por Mcclarty e Gaertner (2015) quando enfatizam a necessidade de pensar a validação dos instrumentos de avaliação para garantir a ligação das competências com o instrumento, mas com uma proposta de condução diferente, está o gestor EG2, quando aponta:

> A gente está em processo ainda pra avaliação dos estudantes, a avaliação do estudante vai ser como ele desempenha a competência, e a avaliação do curso vai vir a reboque disso, nós fazemos fóruns anuais, em que os cursos trazem como é que está sendo o desenvolvimento das competências e das disciplinas, então a gente discute isso em fóruns...os cursos fazem ajustes, quando eles sentem que têm que ajustar, e quando eles percebem que o estudante não tá alcançando alguma coisa, eles fazem essa autoavaliação, tentando localizar onde é que não tá funcionando, onde que tá falhando a aprendizagem, né.
> É [cultura] da instituição, porque nós perguntamos pra eles, “como é que tá isso?”, “como é que tá aquilo?” ..., nós estabelecemos, “nós queremos discutir no fórum tais e tais aspectos, tragam!”. Então nós colocamos cursos pra discutir a respeito dos mesmos temas.
> Nós definimos um plano de ensino. Como é que o plano de ensino deveria ser, ele não pode ser focado em conteúdo, ele tem que ser focado no desenvolvimento das competências, conforme a disciplina foi mapeada com aquela competência. Senão a gente não consegue fazer...não consegue desenvolver, as competências ao final. (EG2)

A estrutura apontada por EG2 demonstra uma tentativa de institucionalizar o processo de validação dos instrumentos de avaliação por meio do que eles chamaram de “fórum”, em consonância com o EG1, quando busca um pensamento generalista:

> Então a gente foi montando as atividades ao longo do curso, pra suportar as competências, tá certo, com os seus diversos graus de hierarquia cognitivos da Taxonomia do Bloom, ok”. Então, assim, a gente não mede a competência, a gente mede o que o aluno sabe fazer, do desenvolvimento das competências de atividades que são desenhadas pra isso. (EG1)

Indo além da fala do EG1, as experiências aqui expressadas vão ao encontro com o que foi apregoado por Mcclarty e Gaertner (2015).

Em relação à adoção de critérios ligados à avaliação do EBC, foi possível notar que sua gênese é a percepção do mercado, mas ficou enfatizada a capacidade de estabelecimento de competências significativas e a aplicabilidade contextual, enquanto o desenvolvimento meta-cognitivo aparece como pano de fundo sem ênfase nas falas. Um dos apontamentos que não foram trazidos pela literatura, mas surgiram nas falas dos entrevistados foi a necessidade de quantificação das avaliações realizadas.

Nas últimas seções tratamos de aspectos intrínsecos ao Ensino Baseado em Competências. Na próxima subseção vamos buscar com olhar holístico perceber quais as limitações dessa proposta dentro dos projetos que são objeto deste estudo.

5.3.3 Limites

O debate sobre a implementação do Ensino Baseado em Competências não é novo. No entanto, sua prática como sistema de ensino (contemplando *design* do programa: currículo e metodologia; avaliação e resultados) no ensino superior vem sendo planejado e desenvolvido com timidez (DEACONU e NISTOR, 2017; KLINK e BOON, 2005).

Em função da juventude da aplicação do EBC, limitações são percebidas, em grande parte vinculadas ao processo de implementação e avaliação ou verificação de resultados desse modelo de ensino. Assim, pudemos observar em campo comentários em relação às limitações do EBC ligados a aspectos mais palpáveis do processo, como a fala de EG1: *Ah, além da limitação da aderência de professores, que é típico em qualquer situação, toda vez que você vai fazer alguma coisa diferente, você vai encontrar uma certa barreira dos professores.*

Outras falas seguem no mesmo sentido e são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 4: Comentários sobre os limites do EBC

EG1	“E aí é uma coisa que eu falo em sala de aula, como coordenador e professor: “Legal, vocês criticam em CPA, que as aulas são muito expositivas, que queriam aulas mais dinâmicas. Bacana, mas na medida que inverte o jogo, e pra fazer essas aulas dinâmicas, depende de vocês, tá certo, que vocês venham preparados já pra trabalhar as dinâmicas em sala de aula, vocês não vêm preparados. Vocês preferem chegar em sala de aula, sentar e esperar o professor falar alguma coisa. Que porque vocês estão cansados, porque trabalharam o dia inteiro, que não sei das quantas, pegaram 2 ônibus pra chegar na faculdade. Ah, não tive tempo pra ler, aí você senta comodamente esperando que o professor apresente o material, tá certo”. Então há uma contradição, um paradoxo, entre o que eles querem e o que eles podem fazer, tá certo. Então seria o momento de dar uma chacoalhada na molecada e falar, olha só: “Tem que contribuir”. Então, sim, dá pra fazer isso? Dá. Um curso melhor seria diurno? Seria, mas não por isso a gente não consegue fazer um curso noturno de uma forma adequada. Mas é uma limitação, de fazer uma coisa melhor bem feita.”
EA2	“No primeiro momento, a impressão era que o professor não ia mais dar aulas, depois nós percebemos que as aulas eram mais práticas e tinham mas conexão com o nossos estágios por exemplo.”
ED3	“Olha, eu acho que essas foram as principais, né, questão da resistência, por parte de alguns colegas, a questão da perspectiva mesmo de atuação, né, o medo, né, que eu acho, do novo, também é uma coisa que, pro docente, é desafiador, cara fala: pô, eu venho fazendo isso há 35 anos e tem dado certo, e de repente vou começar a incorporar mapas conceituais, vou começar incorporar sala de aula invertida.”
ED8	“Os alunos não fazem um bom ensino médio, principalmente os que vem para fazer faculdade em escolas privadas. Então, é muito difícil caminhar sem um nivelamento prévio.

ED4	""...Então, é difícil, então essa, esse momento aí (de implementação) eu acho que foi um entrave pra gente poder vencer ali a barreira dos colegas. Eu lembro que em umas reuniões era até interessante, o coordenador com muita boa vontade lá, de propor atividades novas, envolveu o grupo, era um desafio, achei que foi bem difícil, né, bem difícil mesmo. Deve ter sido o maior desafio."
EG2	"nós percebemos que não adiantava nada mudar o jeito de ensinar, se o professor não mudasse o paradigma de ensino que ele tinha"
EG3	"Para ser sincero, com o apoio da pró-reitoria acadêmica ficou mais fácil, no entanto, mesmo com o processo aprovado pela pró-reitoria, pela coordenação pedagógica foi necessária muita política entre os integrantes da equipe para realizar a implementação com uma prática ideal. Eu diria que a maior limitação é que a sala de aula é um ambiente difícil de implementar controles de qualidade, portanto, com o ensino por competências é ainda mais difícil verificar se o que foi planejado está sendo implementado pelos docentes."

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse mesmo sentido, como apresentado pelo gestor entrevistado EG1 na tabela acima e corroborado pelo entrevistado discente EA2, a limitação segue dos docentes, mas também dos discentes que, apesar de almejarem o desfecho do processo de ensino em relação ao desenvolvimento de competências necessárias para um gestor efetivo, como apontado por Berdrow e Evers (2011) e Rausch, Sherman e Washbush (2002), acabam, no momento de implementação, [os discentes] criticando a prática e aplicações inerentes do Ensino Baseado em Competências.

Acompanhando a fala do entrevistado EG1 e apontado na tabela acima, os entrevistados ED3, EG2 e ED4 pontuam as limitações relativas às pessoas, no caso específico das falas das entrevistas com o corpo docente. Desse modo é possível denotar que é percebida a falta de segurança ou suporte pelos sujeitos docentes em relação ao processo de mudança, como aponta o gestor EG2 quando diz:

> É difícil mudar a cultura do ensino, demora pra mudar. Porque essa mudança, ela causa impacto no corpo docente, ela causa impacto no corpo discente também. Então não poderia ser uma iniciativa isolada de um curso...um curso isoladamente nunca faria isso. Porque isso gera desconforto, a mudança gera

> desconforto, e os cursos poderiam não aguentar a pressão do desconforto, caso o Reitor não dissesse: “é isso mesmo. (EG2)

Portanto, considera-se que as falas não seguem no mesmo sentido em termos de limitação, mas o que as permite serem agrupadas é a razão da justificativa, que internaliza a limitação, tornando-as alheias ao próprio sujeito, demonstrando nas falas falta de conhecimento do processo de implementação e a execução do Ensino Baseado em Competência para que possam desenvolver uma argumentação mais robusta.

Assim ficando demonstrada parte das limitações observadas nos estudos anteriores agrupadas em limitações relativas a implementação demonstrada nas falas e também pelo modelo teórico de mudança organizacional em IES: os sujeitos docentes e com menor peso o sujeito discente.

Mas outro aspecto foi apresentado e também deve ser apontado como limitações do EBC, como evidenciado na fala do gestor EG2, que aponta que é mais difícil compartilhar as disciplinas entre cursos, porque elas precisam estar alinhadas com a(s) mesma(s) competência(s), demonstrando uma mudança característica do EBC e que exige um desenvolvimento dos gestores administrativos da IES para manter a sustentabilidade financeira dos cursos.

Assim, foi possível observar que os sujeitos entrevistados evidenciaram os limites ligados à capacidade de medir a efetividade da Educação Baseada em Competência e a capacidade de mudança organizacional das instituições de ensino superior para implementação do EBC. Mas também foi evidenciada a necessidade de rever o modelo de gestão e geração de resultado financeiro a partir dessa nova lógica, já que com a mudança do modelo também são alteradas práticas que davam mais garantias de sustentabilidade financeira para as IES.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para negócios, em particular a de administradores, vem passando por transformações, buscando uma aproximação entre a teoria e a prática, entre a escola e o mercado (JACKSON, 2009) e, com objetivo de atender às demandas contemporâneas, as escolas estão buscando transformar a forma como ensinam (BURNETTE, 2016).

Essa busca pela viabilização do encurtamento das distâncias entre a escola e o mercado tem suscitado a investigação de novas formas de desenvolver a aprendizagem, em particular aquelas que pretendem desenvolver competências, já que essas são tidas como capazes de promover a formação de um bom gestor, como aponta o estudo desenvolvido por Mcevoy *et al.* (2005).

No entanto, no contexto brasileiro o Ensino Baseado em Competências ainda é um conceito que goza de relativa novidade e interesse (CHING; SILVA; TRENTIN, 2015) por parte de pesquisadores da área da educação para formação de gestores.

Tendo em vista que pensar o desenvolvimento ou a implementação do Ensino Baseado em Competências requer alguma forma de fazer uma definição clara, consciente e assertiva, não basta empreender uma pesquisa que demonstre o funcionamento ou os resultados. Esses são importantes, mas para contribuir na opção por implementar é fundamental compreender quais critérios serão observados para que a opção venha a ser feita. Assim, compreender como as instituições de ensino superior estabelecem critérios que as permitam escolher é de extrema relevância para a adoção dessa metodologia por universidades e faculdades que não têm certeza se essa forma de ensinar contempla as suas demandas.

Além disso, a compreensão dos critérios que as IES utilizam para adotar o EBC é fundamental para segurança e assertividade e para que possam garantir que o processo de ensino não seja prejudicado pela implementação desse método de ensino, tendo em vista que é com o estabelecimento de critérios claros que as instituições poderão fazer o uso da metodologia com mais segurança.

Nesse sentido, a Educação Baseada em Competências está sendo estudada em diversas áreas, em particular nas escolas de negócios do mundo nos últimos anos, com a promessa de resolver problemas do modelo de educação tradicional.

Esse processo de implementação do EBC pode redefinir como as escolas desenvolvem seus trabalhos e alterar as dinâmicas de campo, reforçando a importância de se estudar o processo de escolha de critérios para decidir sobre implementação em escolas brasileiras, considerando que pode trazer informações relevantes para a compreensão do fenômeno e aproximar essas instituições do movimento global.

Para isso, o objetivo desta tese pautou-se em analisar como são definidos critérios para o uso do Ensino Baseado em Competência em instituições de ensino superior de negócios e para atingi-lo caminhamos pelos seguintes objetivos específicos: propor um modelo teórico que contemple os fatores influenciadores/propulsores dos critérios para decisão de mudança para o Ensino Baseado em Competências em escolas de ensino superior na área de negócio; mapear o processo de definição de critérios para a adoção do EBC em instituições de ensino superior na área de negócios e analisar os critérios definidos para a adoção do EBC em instituições de ensino superior na área de negócios. Nos próximos parágrafos vamos apresentar o que foi conquistado como conclusão para cada um deles.

A fim de alcançar o primeiro objetivo especifico, construímos um modelo teórico que aloca os fatores de influência, tanto para iniciação, quanto que moderam o processo de mudança organizacional, sendo os primeiros: as forças culturais, as forças políticas, a legislação do ensino superior, os fatores técnicos e a pressão da competição. Fatores esses que têm poder de iniciar e influenciar os fatores mais ao centro. Os segundos fatores são aqueles internos à organização e que exercem influência de forma a dar mais ou menos força e alterar a direção da mudança: o sistema de valores, a estrutura de poder, os sujeitos da organização e os múltiplos objetivos.

Esses fatores que hoje compõem o modelo proposto por esta tese surgiram de estudos anteriores que buscavam compreender mudanças organizacionais, em particular em escolas de negócios, e também dos estudos relacionados ao Ensino Baseado em Competência e também foram encontrados na realidade, pois todos eles figuraram nas falas dos entrevistados.

Diante disso, foi possível concluir que o modelo desenvolvido nesta tese contempla as influências que podem ocorrer durante o processo de escolha do EBC, ou seja, tanto os iniciadores quanto os moderadores realmente exercem influência na definição dos critérios para mudança organizacional

Em seguida, foi realizado o mapeamento e análise dos critérios com base em três deles apontados pela teoria, que são o *design*, a avaliação e os limites.

Foi possível verificar e, portanto, concluir que os três critérios estão presentes na definição pela implementação do Ensino Baseado em Competência. Em particular quando tratamos do *design*, além dele próprio foi possível perceber como critério adjacente a estrutura curricular formal.

Já em relação à avaliação, foi possível perceber que a origem das decisões pautadas neste critério é o mercado, mas também foram apresentadas pelos entrevistados a capacidade de estabelecimento de competências significativas e a aplicabilidade contextual como critérios adjacentes.

Assim, a limitações seguiram apontando com grande foco os sujeitos docentes como preocupação para implementação do EBC. Também foi possível notar uma dificuldade em aproveitar as disciplinas para compartilhamento entre cursos de maneira como acontecia no ensino conteudista. Por fim, é relevante destacar as limitações ligadas à capacidade de medir a efetividade do EBC e a necessidade de rever o modelo de gestão institucional para se adequar à nova lógica de ensino proposta pelo EBC.

Mesmo este estudo tendo atingido plenamente os objetivos propostos, existe uma limitação que deve ser mencionada: esta tese centrou-se em estudar os critérios para adoção do EBC em escolas de negócio; no entanto, essa é a parte inicial do processo de escolha. Pesquisas futuras, portanto, podem ampliar os resultados desta tese, desenvolvendo um estudo que permita compreender o processo e os passos que as instituições podem traçar depois de definirem os critérios e decidirem pela implementação do Ensino Baseado em Competência.

Outro caminho para ampliação dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa é buscar compreender em que peso os fatores apresentados pelo modelo teórico interferem na escolha específica por um modelo ou por outro. Dessa forma, seria possível estabelecer um olhar mais assertivo sobre os critérios escolhidos a partir de cada realidade organizacional.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, D. Examining the Basis for Competency-based Education. **The Journal of Higher Education**, v. 48, v. 3, p. 321, 2006.

ALBANESE, R. Competency-based management education: Three operative and normative issues. **Journal of Management Education**, v. 14, n. 1, p. 16–28, 1990.

BALDERRAMA, J. I. L., LÓPEZ, L. V. G.; LAFARGA, C. V. Organizational Transformation to Promote Knowledge Transfer at Universities and R&D Institutions in Sonora, Mexico. **Industry and Higher Education**, v. 27, n. 3, p. 179–191, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. rev. e atual. Lisboa: Edições, v. 70, n. 3, 2009.

BERDROW, I.; EVERS, F. T. Bases of competence: A framework for facilitating reflective learner-centered educational environments. **Journal of Management Education**, v. 35, n. 3, p. 406–427, 2011.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidad**e. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 1985.

BOAHIN, P.; HOFMAN, W. H. Adriaan. Implementation of innovations in higher education: the case of competency-based training in Ghana. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 49, n. 3, p. 283-293, 2012.

BOVERIE, P.; GRASSBERGER, R.; LAW, V. Leading individual development and organizational change around learning, meaning, and nurturing environment. **Advances in Developing Human Resources**, v. 15, n. 4, p. 382-400, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. São Paulo: Porto editora, 1994.

BURNETTE, D. M. The renewal of competency-based education: A review of the literature. **The Journal of Continuing Higher Education**, v. 64, n. 2, p. 84-93, 2016.

CAMACHO, D. J.; LEGARE, J. M. Shifting gears in the classroom-movement toward personalized learning and competency-based education. **The Journal of Competency-Based Education**, v.1, n. 4, p. 151–156, 2016.

CICMIL, S.; KEKÄLE, T. Implications of organizational and individual learning for effective change management in education-an exploratory study of management practices in elementary schools in England and Finland. **Journal of Workplace Learning**, 1997.

CLARK, B. R. **Creating entrepreneurial universities**: Organizational pathways of transformation. Issues in higher education. York, NY: Elsevier Science Regional SalesNew,1998.

CHING, H. Y., SILVA, E. C. da; TRENTIN, P. H. Formação Por Competência: Experiência Na Estruturação Do Projeto Pedagógico De Um Curso De Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.15, n. 4, p. 697, 2015.

CUNNINGHAM, J., KEY, E.; CAPRON, R. An evaluation of competency-based education programs: A study of the development process of competency-Based programs. **The Journal of Competency-Based Education**, v. 1, n. 3, p. 130–139, 2016.

DA SILVA, R.; BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia cientifica**. São Paulo: 2007.

DEACONU, A.; NISTOR, C. S. Competences in Romanian higher education–an empirical investigation for the business sector. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 11, p. 1917–1940, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Strategies of inquiry. **Handbook of qualitative research**, v. 2, p. 367-378, 2000.

DILL, D. D. Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization. **Higher Education,** v. 38, n. 2, p. 127–154, 1999.

EXTER, N.; GRAYSON, D.; MAHER, R.; EXTER, N.; GRAYSON, D.; MAHER, R. Facilitating organizational change for embedding sustainability into academia: a case study. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 3, p. 319–332, 2013.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of management review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FAIN, P. **Moving ahead with competency. Inside Higher Education.** 2015. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/news/2015/02/17/two-year-colleges-washington-state-expand-competency-based-project-business-degree>. Acesso em 15 de jan. 2020.

FROHMAN, A. L. Igniting organizational change from below: The power of personal initiative. **Organizational Dynamics**, v. 25, n.3, p. 39–53, 1997.

FERNÁNDEZ C. C.; BAPTISTA L. P.; HERNÁNDEZ S. R. **Metodología de la investigación**. Editorial McGraw Hill, 2006.

FLICK, U. **Qualitative research designs**. Designing qualitative research, p. 109-114, 2007.

GERVAIS, J. The operational definition of competency-based education. **The Journal of Competency-Based Education**, v. 1, n. 2, p. 98-106, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 2, p. 1-23, 2011.

GLASER BARNEY, G.; STRAUSS ANSELM, L. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New York: Adline de Gruyter, 1967.

GODOI, C.; MATTOS, PLCL. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento diálogo.(in) GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (org.) **Pesquisa**

qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

GUMPORT, P. J. Academic Restructuring : Organizational Change and Institutional Imperatives. **The International Journal of Higher Education Research**, v. 39, n. 1, p. 67–91, 2016.

GUION, L. A. **Triangulation**: Establishing the validity of qualitative studies. **EDIS**, v. 2002, n. 6, 2002.

GODOY .A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; BAPTISTA-LUCIO, P. Analisis de los datos cuantitativos. **Metodología de la investigación**, p. 407-499, 2006.

HILL, J.; HOUGHTON, P. A reflection on competency-based education: Comments from europe. **Journal of Management Education**, v. 25, n. 2, p.146–166, 2001.

IONS, K.; MINTON, A. Can work-based learning programmes help companies to become learning organisations? Higher Education, **Skills and Work-Based Learning**, v. 2, n. 1, p. 22–32, 2012.

JACOBS, R. L.; RUSS-EFT, D. Cascade training and institutionalizing organizational change. **Advances in Developing Human Resources**, v. 3, n. 4, p. 496-503, 2001.

JACKSON, D. Undergraduate management education: Its place, purpose and efforts to bridge the skills gap. **Journal of Management and Organization**, v. 15, n. 2, p. 206, 2009.

JOHNSON, M. Grading in competence-based qualifications – is it desirable and how might it affect validity? **Journal of Further and Higher Education**, v. 32, n. 2, p.175–184, 2008.

JONES, A. The place of judgement in competency-based assessment. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 51, n.1, p.145–160, 1999.

KAESTLE, P. **A new rationale for organizational structure**. Planning Review, 1990.

KEMELGOR, B. H.; JOHNSON, S. D.; SRINIVASAN, S. Forces Driving Organizational Change: A Business School Perspective. **Journal of Education for Business**, v. 75, n. 3, p. 133–137, 2000.

KEZAR, A. Higher education change and social networks: A review of research. **Journal of Higher Education**,v. 85, n. 1, p. 91–125, 2014.

KLEMPIN, S.; KARP, M. M. Leadership for Transformative Change: Lessons From Technology-Mediated Reform in Broad-Access Colleges. **The Journal of Higher Education**, v. 89, n.1, p. 81–105, 2018.

KLINK, M. R. V.; BOON, J. Competencies: the triumph of a fuzzy concept. **International Journal of Human Resources Development and Management**, v. 3, n. 2, 125, 2005.

KOCHANSKI, J. Competency-based Management Education. **Journal of Management Development**, v. 51, n. 10, 40-52, 1997.

KONDAKCI, Y.; VAN DEN BROECK, H. Institutional imperatives versus emergent dynamics: A case study on continuous change in higher education. **Higher education**, v. 58, n. 4, p. 439-464, 2009.

LINDELL, J. Forganizational change through deliberations: The deliberative jury in a university setting. **Tertiary Education and Management**, v. 20, n. 1, p. 30–43, 2014.

LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

MALHOTRA, N. K.; MALHOTRA, N. K. **Basic marketing research**: Integration of social media. Boston: Pearson, 2012.

MCCLARTY, K. L.; GAERTNER, M. N. Measuring mastery best practices for assessment in competency-based education. **Competency-Based Higher Education**, v. 3, n.16, 2015.

MCEVOY, G. M.; HAYTON, J. C.; WARNICK, A. P.; MUMFORD, T. V.; HANKS, S. H.; BLAHNA, M. J. A competency-based model for developing human resource professionals. **Journal of Management Education**, v. 29, n. 3, p. 383–402, 2005.

MERRIAN, S. B. **Pesquisa: estudo de caso em educação**. Tradução Elza de Oliveira. Londres: Jossen Bass Publishers, 1988.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of management review**, v. 5, n. 4, p. 491-500, 1980.

NODINE, T. R. How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. **The Journal of Competency-Based Education**, v. 1, n. 1, p. 5-11, 2016.

PLATT, J. “Case study” in American methodological thought. **Current Sociology**, v. 40, n. 1, p. 17-48, 1992.

PUUSA, A.; KUITTINEN, M.; KUUSELA, P. Paradoxical change and construction of identity in an educational organization. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 41, n. 2, p. 165-178, 2013.

RAINWATER, T. S. M. Teaching and learning in competency-based education courses and programs: faculty and student perspectives. **The Journal of Competency-Based Education**, v. 1, n. 1, p. 42–47, 2016.

RAUSCH, E.; SHERMAN, H.; WASHBUSH, J. B. Defining and assessing competencies for competency-based, outcome-focused management development. **Journal of Management Development**, v. 21, n. 3, p. 184–200, 2002.

REED, J. B. A competency-based method of grading for the marketing principles course. **Journal of Marketing Education**, v. 1, n. 1, p. 45–51, 1979.

SIMS, R. R.; SAUSER, W. I. Guiding Principles for the Development of Competency-Based Business Curricula. **Journal of Management Development**, v. 4, n. 5, p. 51–65, 2007.

SIERRA, F. Función y sentido de la entrevista cualitativa em investigación social. In: CÁCERES, L. J. G. (Coord.): **Técnicas de investigación em sociedad, cultura y comunicación**. México: Prentice Hall, 1998.

TICHY, N. M. Managing Change Strategically: The Technical, Political, and Cultural Keys Noel. **Organizational Dynamics**, v. 11, n. 22, p. 59–80, 1982.

TURNBULL, S.; EDWARDS, G. Leadership Development for Organizational Change in a New U.K. University. **Advances in Developing Human Resources**, v. 7, n. 3, p. 396–413, 2005.

WATSON, A. Competency-based vocational education: Is this the answer?. **The Vocational Aspect of Education**, v. 42, n. 114, p. 133-145, 1991.

WENTWORTH, D. K.; BEHSON, S. J.; KELLEY, C. L. Implementing a new student evaluation of teaching system using the Kotter change model. **Studies in Higher Education**, v. 0, n. 0, p. 1–13, 2018.

WILLOUGHBY, G. I.; TOSEY, P. ImagineMeadfield' Appreciative Inquiry as a Process for Leading School Improvement. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 35, n. 4, p. 499-520, 2007.

YE, C., V. Os, J.; CHAPMAN, D.; JACOBSON, D. An Online Project-Based Competency Education Approach to Marketing Education. **Journal of Marketing Education**, v. 39, n. 3, p. 162–175, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Ed Bookman, 2005.

ZAYIM, M.; KONDAKCI, Y. An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 43, n. 4, p. 610-625, 2015.

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES

1) Você poderia explicar qual o conceito sua escola adota como Ensino Baseado em Competência?

2) Existe algum princípio institucional que norteou a implementação do Ensino Baseado em Competência? Você sabe como esse princípio foi constituído?

3) Como foi o momento ou processo que levou vocês a questionarem o modelo e pensarem em um novo modelo?

4) Quais sujeitos foram envolvidos neste momento? Vocês sabem dizer se existiu algum critério para essa escolha?

5) Explique os papéis esses sujeitos tiveram durante esse processo.

6) Quando vocês começaram a pensar o Ensino Baseado em Competência na sua instituição, vocês realizaram algum tipo de estudo sobre a temática? Como ele foi desenvolvido?

7) Vocês buscaram estudar a implementação do Ensino Baseado em Competência em nível internacional e aqui no Brasil? O que vocês descobriram? Como foi desenvolvido esse estudo?

8) Já ocorreu a transição completa para Ensino Baseado em Competência na sua instituição ou curso?

9) Como foram feitas as adequações do modelo de Ensino Baseado em Competência adotado pela sua IES em relação às diretrizes legais (MEC e outros órgãos de classe)?

10) Quais os principais sujeitos envolvidos na implementação do Ensino Baseado em Competências? Eram os mesmos envolvidos na construção da proposta? Porque?

11) Quais as principais dificuldades encontradas no processo de implementação do Ensino Baseado em Competência? Explique.

12) Quais critérios vocês utilizaram quando escolheram adotar o ensino baseado em competência? Explique o processo de como esses critérios foram escolhidos?

13) Tratando de alguns aspectos particulares, em relação ao design do curso, como foram feitas as escolhas por um ou outro modelo? Vocês estabeleceram algum critério para essa escolha? SE SIM, QUAL(IS)?

14) Tratando de alguns aspectos particulares, em relação a avaliação do curso baseado em competência explique como vocês escolheram as ferramentas de avaliação?

15) Vocês escolheram alguma ferramenta para avaliar a implementação? Se sim, você consegue explicar como ela foi escolhida?

16) Vocês estabeleceram alguma diretriz para realizar as escolhas pelos métodos e tipos de avaliação que foram escolhidos?

17) Ainda tratando da implementação do Ensino Baseado em Competência, quais as limitações que foram percebidas por vocês?

18) A estrutura hierárquica da sua organização influenciou os critérios utilizados para a escolha por implementar, o design ou a avaliação do ensino baseado em competência?

19) As questões tecnológicas influenciaram os critérios que nortearam a implementação do Ensino Baseado em Competência? Se sim, explique como acredita que aconteceu essa influência.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

1) Você poderia explicar qual o conceito sua escola adota como Ensino Baseado em Competência?

2) Existe algum princípio institucional que norteou a implementação do Ensino Baseado em Competência? Você sabe como esse princípio foi constituído?

3) Você consegue explicar qual o momento que foi questionado o modelo e pensarem em um novo modelo?

4) Você foi envolvido no projeto de construção da proposta de Ensino Baseado em Competência? Vocês sabem dizer se existiu algum critério para essa escolha?

5) Explique qual o seu papel durante esse processo.

6) Quando vocês começaram a pensar o Ensino Baseado em Competência na sua instituição, vocês realizaram algum tipo de estudo sobre a temática? Como ele foi desenvolvido?

7) Vocês buscaram estudar a implementação do Ensino Baseado em Competência em nível internacional e aqui no Brasil? O que vocês descobriram? Como foi desenvolvido esse estudo?

8) Já ocorreu a transição completa para Ensino Baseado em Competência na sua instituição ou curso?

9) Como você percebeu as adequações do modelo de Ensino Baseado em Competência adotado pela sua IES em relação às diretrizes legais (MEC e outros órgãos de classe)?

10) Quais os principais sujeitos envolvidos na implementação do Ensino Baseado em Competências? Eram os mesmos envolvidos na construção da proposta? Porque?

11) Como professor, quais as principais dificuldades encontradas no processo de implementação do Ensino Baseado em Competência? Explique.

12) Quais critérios vocês utilizaram quando escolheram adotar o Ensino Baseado em Competência? Explique o processo de como esses critérios foram escolhidos?

13) Tratando de alguns aspectos particulares, em relação ao design do curso, como foram feitas as escolhas por um ou outro modelo? Vocês estabeleceram algum critério para essa escolha? SE SIM, QUAL(IS)?

14) Tratando de alguns aspectos particulares, em relação a avaliação do curso baseado em competência explique como vocês escolheram as ferramentas de avaliação?

15) Vocês escolheram alguma ferramenta para avaliar a implementação? Se sim, você consegue explicar como ela foi escolhida?

16) Vocês estabeleceram alguma diretriz para realizar as escolhas pelos métodos e tipos de avaliação que foram escolhidos?

17) Ainda tratando da implementação do Ensino Baseado em Competência, quais as limitações que foram percebidas por vocês?

18) A estrutura hierárquica da sua organização influenciou os critérios utilizados para a escolha por implementar, o design ou a avaliação do Ensino Baseado em Competência?

19) As questões tecnológicas influenciaram os critérios que nortearam a implementação do Ensino Baseado em Competência? Se sim, explique como acredita que aconteceu essa influência.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DISCENTES

1) Você percebeu diferença no sistema de ensino da sua IES? Você consegue explicar essa diferença?

Como a sua instituição explica o sistema de ensino que ela pratica?

2) Como você percebe o funcionamento dos processos de avaliação do que você aprende? Explique.

3) Você foi envolvido no projeto de construção da proposta de Ensino Baseado em Competência?

4) Explique qual o seu papel durante esse processo.

5) Como você percebe a destreza do seu professor em relação ao Ensino Baseado em Competências? Explique.

6) Você consegue elencar as características positivas e negativas deste método e explicar por qual razão você classificou-as como positivas ou negativas?

7) Você responde ou tem espaço para avaliar o método de ensino que vocês estão desenvolvendo?

8) Como você percebe a influência da tecnologia neste modelo de ensino?