

FACULDADE NOVOS HORIZONTES
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

**COMPETÊNCIA DO DOCENTE DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA
PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES:** um estudo em duas instituições
privadas de Belo Horizonte

Jane Gomes de Oliveira

Belo Horizonte
2007

Jane Gomes de Oliveira

COMPETÊNCIA DO DOCENTE DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES: um estudo em duas instituições privadas de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações.

Orientadora: Prof^a Dr^a Talita Ribeiro da Luz

Belo Horizonte

2007

O482c OLIVEIRA, Jane Gomes de
Competência do docente de graduação em
administração na percepção de alunos e professores: um
estudo em duas instituições privadas de Belo Horizonte. /
Jane Gomes de Oliveira. – Belo Horizonte: FNH, 2007.

100 f.

Orientadora: Profª Drª Talita Ribeiro da Luz
Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes,
Programa de Pós-graduação em Administração

1. Competências do docente. 2. Ensino superior. 3.
Educação – Competências do docente. I. Luz, Talita Ribeiro
da. II. Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-
graduação em Administração. III. Título

CDD: 371.12

Dedico esta dissertação ao meu marido, filhos e neta pela paciência, compreensão, dedicação e carinho durante meu trajeto para vencer mais esse desafio.

.AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto da colaboração de muitas pessoas. Dentre elas, gostaria de agradecer, especialmente.

As duas instituições de Ensino Superior, por terem permitido a realização do trabalho; e aos entrevistados, que contribuíram para que a pesquisa fosse realizada.

A Prof^a Dr^a Talita Ribeiro da Luz, minha orientadora, para quem os meus agradecimentos nunca serão suficientes. Que com inusitada sensibilidade, fez-me aprender a trilhar os caminhos da pesquisa e a dedicar-me ao meu objetivo.

A Professora Dr^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, que várias vezes me recebeu, pela participação crítica e inestimável ajuda.

Ao Professor Tueli Rodrigues Tavares, que com paciência, incentivo e atitude sempre compreensiva em relação à algumas ausências no trabalho, para cumprir as tarefas do mestrado, deu-me a resistência necessária para seguir em frente.

A todos os professores da FNH, pelo acompanhamento e incentivo, em especial à Prof^a Kely Paiva que me auxiliou em vários momentos de dúvidas e incertezas.

A todos os colegas de trabalho que dividiram comigo as angústias e expectativas.

As amigas do peito Alexandra e Érika por terem dividido comigo as dificuldades, ansiedades, lágrimas e por terem me auxiliado durante todo o tempo e aos amigos de luta, Ionara, Marco Aurélio e Solange pelo companheirismo e amizade.

Aos meus pais Aloísio de Terezinha, pelos valores dados, por terem me mostrado a importância do estudo e por terem me dado condições de realizar esse sonho.

Aos meus irmãos, Jorge, Janete e Jussara, pela amizade, incentivo e auxílio nos momentos mais difíceis desse percurso.

Ao meu marido, Marco Antonio, pela compreensão e amor, fatores essenciais para o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Aos meus amados filhos Felipe e Fernanda, minha neta Yasmin e o meu genro Raphael, que souberam compreender, a minha ausência temporária e me ajudaram a vencer mais esse desafio.

No geral, a todos os meus familiares e amigos, impossível mencioná-los todos, que me incentivaram e me deram força durante esse período, obrigada!

Nenhuma atividade docente se exerce ausente da competência. O professor que não leve a sério sua atividade, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Paulo Freire (1996).

RESUMO

Este estudo está centrado nas reflexões acerca das mutações sofridas pela educação ao longo dos tempos e do aparecimento de um novo perfil para o profissional requerido pelo mercado. Considerando esse cenário e a exigência de novas competências, faz-se necessário pensar e mapear quais seriam as competências profissionais adequadas ao ambiente a partir de um dos atores envolvidos no processo, o docente de ensino superior. A pesquisa objetivou descrever e analisar as competências do docente de graduação de administração na percepção de alunos e professores de duas instituições privadas de ensino superior de Belo Horizonte. Nessa investigação procurou-se identificar as competências do docente de graduação de Administração; descrever e analisar essas competências e comparar os resultados entre os grupos investigados, identificando traços comuns e díspares. A metodologia desenvolvida nesta pesquisa foi de natureza descritiva, com abordagem qualitativa sendo utilizado um estudo de caso. Foi desenvolvido um estudo empírico com 30 alunos formandos e 20 professores do curso de Administração, sendo 15 alunos e 10 professores de cada instituição pesquisada a partir de entrevistas semi-estruturadas e da técnica complementar de análise de desenho. Os resultados apresentados mostram que o docente de graduação frente a tantas mudanças deve levar em conta a capacidade de lidar com incertezas, com vários desafios. O cenário atual exige que seja ressignificado o perfil do docente de graduação de Administração. Ele deverá conhecer e participar dos processos decisórios, alinhando o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, o Projeto de Desenvolvimento Institucional- PDI e o Projeto Pedagógico Institucional- PPI. A vulnerabilidade deste profissional exige mudança de comportamento. Configura-se neste momento um professor se deparando com inúmeros desafios onde o principal é conciliar todas as atividades exigidas pela função. Ao assumir a docência, o indivíduo se depara em seu cotidiano com atribuições, barreiras e pressões que irão desafiar constantemente a sua capacidade.

Palavras Chave: docência, graduação, competências, ensino superior

ABSTRACT

This study is centered in the reflections about the changes suffered by the education along the times and of the appearance of a new profile for the professional applied by the market. Considering this scenery and the demand of new competences, it is made necessary to think and map what would be the professional competences appropriate to the environment from one of the actors wrapped in the process, the teacher of superior teaching. The inquiry aimed to describe and to analyze the competences of the teacher of graduation of administration in the perception of pupils and teachers of two private institutions of superior teaching of Belo Horizonte. In this investigation there tried to identify the competences of the teacher of graduation of Administration; to describe and to analyze these competences and to compare the results between the groups investigated, identifying common and dissimilar aspects. The methodology developed in this inquiry was of descriptive nature, with qualitative approach when a case study used. An empirical study was developed with 30 pupils and 20 teachers of the course of Administration, being 15 pupils and 10 teachers of each institution investigated from semi-structured interviews and of the complementary technique of analysis of drawing. The presented results show that the teacher of graduation in front of so many changes must take into account the capacity of dealing with uncertainties, with several challenges. The current scenery demands that a modification the profile of the teacher of graduation of Administration. He will have to know and participate of the decisional processes, aligning the Pedagogic Project of the Course - PPC, the Project of Institutional Development - PDI and the Pedagogic Institutional Project - PPI. The vulnerability of this professional demands change of behavior. A teacher is shaped at this moment coming across countless challenges where the principal is to reconcile all the activities demanded by the function. While assuming the teaching, the individual comes across in his daily life attributions, barriers and pressures that will be going to challenge constantly his capacity.

Words Keys: teaching, graduation, competences, superior teaching

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Matrículas em cursos de graduação no Brasil entre 1980 e 2004.	19
TABELA 2: Número de Cursos de graduação no Brasil – 1989/1990/1999- 2004.....	41
TABELA 3: Número de vagas oferecidas no vestibular pelos cinco cursos com maior número de vagas – 1998	42
Tabela 4: Número de matrículas no Brasil, nos cinco cursos com maior número de alunos – 2004	43
Tabela 05: Faixa etária dos professores entrevistados nas IES pesquisadas	64
Tabela 06: Distribuição dos professores entrevistados, por tempo no cargo	65
Tabela 07: Distribuição dos professores entrevistados por formação/titulação	65
Tabela 8: Fatores que levaram a ingressar na docência.....	66
Tabela 9: Critérios de contratação e processo de seleção.....	67
Tabela 10: Como conciliar outras atividades com a atividade docente.....	70
Tabela 11: Conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes entrevistados	71
Tabela 12: Competências do docente apontadas pelos professores entrevistados	73
Tabela 13: Faixa etária dos alunos entrevistados nas IES pesquisadas	81
Tabela 14: Competências do docente apontadas pelos alunos entrevistados	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Iceberg	30
Figura 1: Árvore das Competências	31
Figura 3: Competências como Fonte de Valor- Indivíduo e Organização.	33

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1: Professor super herói	78
Desenho 2: Trabalhando em equipe	80
Desenho 3: Controlando o espaço e o tempo	86
Desenho 4: Da teoria para a prática.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

CFA – Conselho Federal de Administração

CRA – Conselho Regional de Administração

CES – Conselhos de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

SESu – Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE DESENHOS.....	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	13
1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema e Justificativa.....	19
2 OBJETIVOS.....	24
2.1 Objetivo Geral	24
2.2 Objetivos Específicos	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
3.1 Competências	25
3.1.1 Competências Educacionais	31
3.2 O Curso de Administração no Brasil.....	36
3.3 O Trabalho do Docente Universitário	43
3.3.1 O Docente de Graduação de Administração.....	47
4 METODOLOGIA.....	49
4.1 Caracterização da pesquisa.....	49
4.2 Universo	50
4.2.1 Sujeitos pesquisados.....	51
4.3 Coleta de dados.....	52
4.4 Tratamento dos dados.....	55
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE OS DADOS	57
5.1 As IES pesquisadas e os cursos dos entrevistados	57
5.2 Os sujeitos professores	58
5.2.1 O ingresso e o processo de contratação	60
5.2.2 Atividades desempenhadas e suas influências	63
5.2.3 Conhecimentos didático-pedagógicos	65
5.2.4 A percepção dos docentes sobre suas competências	67
5.2.2.4 Os sujeitos alunos	75
5.3.1 O egresso do curso de Administração e suas competências.....	76
5.3.2 A percepção dos alunos sobre competências dos docentes	78
5.3.3 Identificando similaridades.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A- Perfil dos Alunos	97
APÊNDICE B- Perfil dos Professores	98
APÊNDICE C- Roteiro de Entrevista/Alunos	99
APÊNDICE D- Roteiro de Entrevista/Professores	100

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo tem sido marcado por mudanças e transformações aceleradas tanto no âmbito do conhecimento, pela expansão tecnológica, quanto pelas contestações de valores e pela explosão demográfica. A educação é um segmento que tem sido afetado por estas mudanças que marcam a virada do século.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998), realizada em outubro de 1998 em Paris, ao discutir o modelo de educação para este século, enfatizou a necessidade de diversificação da educação superior, destacando que esta estaria sendo desafiada a formar uma mão de obra realmente qualificada para atender às demandas de produtividade. No documento explicita-se que a educação superior deve “articular-se com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho” (Declaração, 1998, p. 22). Esta afirmação explicita em seu artigo 7º, “reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade”.

No Brasil a formação superior começa ter novos enfoques na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) que promoveram remodelação geral na educação, tornando-se referencial no cenário acadêmico. Como desdobramento da LDB-96, em 1997, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que servem de referência para as Instituições de Ensino Superior (IES) na organização de seus programas considerando as demandas sociais, permitindo uma maior flexibilidade, possibilitando a definição de múltiplos perfis profissionais e conseqüentemente, concebendo na formação superior a estruturação de novos conceitos de competências e habilidades a serem trabalhadas como um processo de aprendizagem contínuo, autônomo e permanente.

A partir desses documentos _ LDB e DCN _, é explicitada a necessidade do desenvolvimento de novas competências, em função de um novo perfil de formação do aluno, mais condizente com as atuais demandas da sociedade e das organizações.

Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes ao ensino fundamental e médio enfatizam o desenvolvimento das capacidades do aluno. Na educação profissional de nível técnico foram salientadas as áreas e suas respectivas competências profissionais. Quanto ao ensino superior, foram definidas as competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos egressos dos cursos de graduação.

No caso do ensino superior, foram especificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN) e adotada a pedagogia das competências como norteadora da elaboração dos documentos e processos. Para esse nível de ensino o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou uma maior flexibilidade para a criação de currículos, definindo um perfil para o egresso, suas competências e habilidades, enquanto para os demais níveis de ensino, foi mantida uma regulamentação estreita de forma a manter uma base nacional comum (BRASIL, 2002).

Verifica-se no sistema educacional brasileiro um direcionamento para que sejam articuladas as competências que se desejam formar nos alunos a partir dos seus conhecimentos disciplinares. Estão presentes nos diversos documentos elaborados pelo MEC sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, que se mostram coerentes com todas estas articulações (BRASIL, 2003).

Dowbor (2002) afirma que estamos frente a uma mutação do próprio papel da educação no processo de reprodução social na medida em que anteriormente, a educação destinava-se a disciplinar o profissional para adequá-lo ao mundo do trabalho. Hoje, novos desafios e, sobretudo novas oportunidades se apresentam para a educação. Na visão do autor, é preciso que a educação dedique-se à formação dos valores humanos, à formação do cidadão e de sua visão crítica e

criativa, uma vez que o conhecimento tornou-se o recurso do desenvolvimento moderno.

A partir das mutações sofridas pela educação ao longo dos tempos e do aparecimento de um novo perfil para o profissional requerido pelo mercado, o sistema educacional brasileiro passa a ser alvo de transformações e evoluções no seu formato ao longo das últimas décadas.

A primeira mudança significativa ocorreu a partir da década de 1980 com o aumento da procura pelos cursos superiores. Havia naquela época um total de 1.377.286 alunos matriculados no Ensino Superior no Brasil. A partir da década de 90 o ensino superior apresenta uma acelerada expansão na matrícula nesta modalidade de ensino. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2005, do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005), essa expansão do ensino superior brasileiro incorporou, em 1990, um aumento de 1,39% de novos alunos aos cursos de graduação, que chegaram a 1.540.080 alunos. No último ano dessa década (1990) já havia no Brasil 2.369.945, representando um crescimento acumulado de 56,03% durante a década.

Ressalta-se que entre 1991 e 1994 a taxa média anual de crescimento ainda foi baixa, da ordem de 2%. A partir da segunda metade da década de 1990, chegou a ser considerada a maior taxa registrada nas últimas duas décadas e o maior aumento anual da história em números absolutos de matrículas.

Segundo informações coletadas pelo censo da Educação Superior, houve um crescimento de 28% das matrículas entre 1994 e 1998, maior do que nos 4 anos anteriores _ 1980 a 1994_, em que não passou de 20,6% (BRASIL, 2001). No período compreendido entre 2000 e 2004, já se tinha um crescimento acumulado de 75,69% no número de matrículas, sendo que, em 2001 a educação superior brasileira atingiu a marca de 3 milhões de matrículas em cursos de graduação, o que representou um aumento de 42,56% em relação ao registrado em 1998. A TAB. 1 mostra esses dados.

TABELA 1 - Matrículas em cursos de graduação no Brasil entre 1980 e 2004.

Ano	Número de matrícula	Crescimento %
1980	1.377.286	–
1989	1.518.904	10,28
1990	1.540.080	1,39
1999	2.369.945	53,88
2000	2.694.245	13,68
2001	3.030.754	12,49
2002	3.479.913	14,82
2003	3.887.771	11,72
2004	4.163.733	7,10

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Brasil, 2001.

Nos últimos anos, o sistema de ensino superior absorveu um aumento de 717 mil matrículas, acumulando um crescimento relativo de 43,1%. O último censo realizado apresenta uma expansão das matrículas no ensino superior com um universo de 2.165 instituições de ensino superior, 20.407 cursos, 305.960 funções docentes e 4.453.156 matrículas (INEP, 2005). Esta expansão de matrículas reflete no crescimento do número de alunos e na demanda por professores qualificados para atender a esta modalidade de ensino.

Diante destas implicações oriundas das modificações legais e do crescimento acelerado deste universo do ensino superior nos deparamos com uma dupla exigência para o docente de graduação: a primeira exigência emerge das instituições e a outra surge das demandas a partir da sua própria práxis (ROPÉ E TANGUY, 2003).

A formação de competências torna-se uma das exigências essenciais dentro da formação superior. As competências explicitadas nos documentos do MEC representam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam “[...] a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos [...]” (BRASIL, 1998, p. 138).

Considerando o cenário já exposto e a exigência de novas competências, faz-se necessário pensar e mapear quais seriam as competências profissionais adequadas

ao ambiente a partir de um dos atores envolvidos no processo, os docentes de ensino superior.

1.1 Problema e Justificativa

Segundo Morosini (2005), a necessidade de transformações dentro das organizações vem exigindo um profissional capaz de facilitar, alimentar e alavancar o conhecimento das pessoas, maximizando a aprendizagem, e incentivando-as a se tornarem pensadores independentes, capazes de julgar a qualidade de suas idéias tornando-se, assim, autônomos. Para a autora, o profissional que a organização busca necessita possuir um perfil que possa ser desenvolvido ao longo dos anos. Além de características como flexibilidade, criatividade, intuição, capacidade de trabalho em equipe entre outras, esse profissional deve estar tão preocupado com o seu aprendizado quanto com o da organização.

Complementando Morosini (2005), Alarcão (2006) coloca que a formação profissional superior é capaz de estimular e desenvolver nos indivíduos uma compreensão maior a respeito dos conhecimentos e habilidades que embasam as suas práticas de trabalho. Assim, os cursos requerem a introdução de um suporte teórico capaz de tornar o indivíduo mais apto a interagir com as freqüentes mudanças técnicas no ambiente de trabalho, tornando-se um profissional mais crítico e criativo.

Diante dessas transformações, as Instituições de Ensino Superior (IES) acabam por sofrerem os impactos das mudanças contextuais promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) no sentido de pressionar tais instituições a capacitar seus futuros profissionais docentes em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo MEC.

Acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que regem o ensino superior, o parecer n. 776/97 do CNE (1997).

[...] aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada (CNE, 776/97).

Diante deste cenário, a partir das reflexões de Ramos (2001) este contexto vem se mostrando particularmente complexo para as IES que oferecem cursos de graduação em Administração, primeiro por que são as mais numerosas do país com Minas Gerais oferecendo cerca de 292 cursos, segundo dados fornecidos pelo Conselho Regional de Administração (CRA/MG, 2007). Em segundo lugar, por serem responsáveis tanto pela sua própria qualificação para lidar com o mercado, quanto pela qualificação dos profissionais que preparam para o mercado de trabalho, aplicando e fazendo cumprir adequadamente as leis que regem o ensino superior de administração.

A Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC, 2005), publicou no Diário Oficial da União de 17/05/2006, o Despacho do Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior, Mário Portugal Pederneiras, no qual são apresentadas orientações para as IES adaptarem — até o dia 19 de julho de 2007 —, seus respectivos projetos pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Administração às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES, 2005).

A partir desta publicação, as IES que oferecem cursos de graduação devem adaptar e flexibilizar seus currículos, buscando formar profissionais capazes de se adequarem melhor às diversas demandas regionais, locais e do mercado, atendendo às exigências legais.

Segundo Boog (2002, p. 81), “o sistema formal de ensino superior não vem fornecendo profissionais necessários para a atuação nas diversas áreas de formação”.

Sob este ponto de vista, pode-se afirmar que se torna imprescindível que as universidades brasileiras formem profissionais capacitados para as demandas oriundas do mundo competitivo.

Nóvoa (2002) corrobora a afirmação de Boog (2002) e acrescenta que o professor do ensino superior, sua identidade, formação e docência, têm sido instâncias do ensino brasileiro vulnerável e merecedor de atenção especial. A fragmentação do trabalho docente vem atrofiando a possibilidade de reflexão e de uma visão integrada/interativa das partes que compõem o mundo.

A literatura sobre o docente do ensino superior vem demonstrando a importância de aproximar-se do cotidiano deste profissional em duas instâncias: - estudos voltados para a sua trajetória de vida, contemplando o modo como articulam os aspectos pessoal, o profissional e, conseqüentemente como vão se (trans)formando ao longo do tempo, contribuindo assim para o conhecimento de ser professor. A outra instância é a preocupação com o aperfeiçoamento da docência por meio de um novo paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido, a fim de que, a partir dele, possamos promover modificações significativas em sua práxis construindo novas competências (NÓVOA, 2002).

Nesse contexto onde o mundo do trabalho e as organizações estão em constante processo de transformações, Vasconcelos (2001) complementa que o cenário passa a apresentar uma preocupação adicional quanto ao desempenho dos profissionais que optam pela carreira do magistério em administração, uma vez que grande parte desses profissionais, já divide as atividades de ensino com suas atividades paralelas fora da academia. A autora conclui que no centro deste debate surgem novas formas de trabalho, recaindo sobre o trabalhador a exigência de um novo perfil, condizente com a atual dinâmica assumida pelas organizações.

A partir de uma maior integração entre os novos perfis profissionais nas organizações e sua formação profissional, a noção de competências, de acordo com Albuquerque e Oliveira (2002) passa a nortear a definição desses perfis, promovendo transformações e construções importantes na configuração dos atores: aluno e professor.

O docente que milita no ensino superior passa a atuar em conformidade com as concepções orientadas a partir do arcabouço jurídico-legal sobre a educação superior, que trabalha com a pedagogia voltada para a construção e valorização de competências, o que exige da instituição de cursos de graduação que se preocupem com a condição humana e a cidadania. Para tal, é necessária a difusão do conhecimento já consolidado e a construção e o desenvolvimento de competências que permitam ao sujeito a contextualização e a aplicação desses saberes em práticas sociais (MASETTO, 2003a).

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu Título 1, “Da Educação”, define a abrangência do processo educacional, a sua inserção social, suas finalidades e princípios (1996). Quanto à abrangência do processo educacional, leia-se o artigo primeiro:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996).

A LDB (1996) quebra com a concepção tradicional de que a educação se dá apenas no ambiente escolar, e que tem por finalidade única a transmissão do conhecimento formal, legitimado pela figura do professor e referendado pelos conteúdos contidos nos diversos campos do conhecimento. “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, LDB, 1996 § 1º do art. 1º).

Segundo Masetto (1998) o ator principal, a figura central do processo de produção de conhecimento em um curso de graduação é o docente universitário que atua em atividades voltadas ao ensino que visam atingir o produto final que é a formação de um profissional qualificado, a partir da participação do aluno em um ciclo organizado e formal de aprendizado.

Olhando sob o prisma micro, o trabalho do docente se constitui de um conjunto de atividades operacionais. Na graduação, o docente atua desenvolvendo tarefas tais como: preparação das aulas, execução da aula em si e a avaliação dos seus alunos. Neste trabalho, o foco principal está diretamente relacionado com o trabalho

do docente e com competências necessárias para a sua execução (MASETTO, 1998).

Sendo assim, refletir sobre o desenvolvimento de competências torna-se necessário devido às mudanças ocorridas nas organizações e ao crescimento do ensino superior de administração no Brasil o que têm deixado cada vez mais evidenciada a importância de estudos sobre a competência do docente de graduação.

Com a notável expansão do curso de Administração a partir dos anos 90 Siqueira (2002, p. 10) afirma que,

[...] a partir da institucionalização do ensino de Administração nos anos 50, o mesmo passou a ser difundido como produto de exportação, saindo de um número de 300 instituições ainda nos anos 60 e fechando o ano 2000 com aproximadamente 1.500, considerando apenas os cursos reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Feitas estas considerações, constata-se a expressividade dos cursos de graduação em Administração no cenário brasileiro, o que reforça o interesse em sua análise, uma vez que tem passado por um crescimento significativo tanto nos aspectos quantitativos quanto no que se refere a sua diversificação.

Nesse sentido, acrescenta-se que esta dissertação visa contribuir com reflexões acerca da lógica das competências no âmbito do trabalho docente de graduação do curso de administração e trazer à luz maior conhecimento sobre as competências que envolvem este profissional.

A pergunta que motivou esta pesquisa foi: Quais são as competências do docente de graduação de Administração, na percepção de alunos e professores de duas instituições privadas de ensino superior de Belo Horizonte?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Descrever e analisar as competências do docente de graduação de administração, na percepção de alunos e professores de duas instituições privadas de ensino superior de Belo Horizonte.

2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar na percepção do aluno e do professor, as competências do docente de graduação de administração em duas instituições privadas de Belo Horizonte;
- ✓ Descrever e analisar na percepção do aluno e do professor, as competências do docente de graduação de administração em duas instituições privadas de Belo Horizonte;
- ✓ Comparar os resultados entre os grupos investigados, identificando traços comuns e díspares;

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Competências

O conceito de competência, segundo Le Boterf (2003), é um conceito em construção. Torna-se necessário, portanto, elencar alguns autores que já se debruçaram sobre o tema. Este autor coloca o conceito de competência como sendo a evolução do conceito de qualificação. Para ele a noção de qualificação reconhece a capacidade das pessoas para exercer uma profissão. Já a noção de competências refere-se à capacidade de combinar recursos incorporados à pessoa (conhecimentos, habilidades, experiência, capacidades cognitivas, emocionais.) e recursos do meio (banco de dados, redes de especialistas/documentos).

Autores como Ruas, Antonello e Bettis (2005) vão além desse conceito de competência proposto por Le Boterf (2003). Para eles, nos últimos anos, o conceito de competência tem aparecido como uma forma de repensar as interações entre pessoas, seus saberes e capacidades, e as organizações e suas demandas, afirmando que a competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber-fazer, mas sim à capacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos e capacidades numa condição particular, na qual se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. A competência, portanto, não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos, habilidades), mas na mobilização destes recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação. Assim, tem-se uma visão do conceito de competência que é concretizada na atitude, na capacidade de agir mobilizando conhecimentos e habilidades, sendo percebida de forma dinâmica, flexível e adaptável.

Barato, (2001, p. 57) constrói uma definição na qual competências “são saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes”.

Para Zarifian (1999), competência relaciona-se a aspectos comportamentais e sociais. O autor considera as questões técnicas ao definir competência como a capacidade de assumir responsabilidades frente a situações produtivas, associando aquilo que as pessoas provêm ou produzem.

Bittencourt (2001), por sua vez, coloca que a competência compreende aspectos intelectuais inatos e adquiridos tais como: conhecimentos, capacidades, experiências e maturidade.

Neste espaço de construção do conceito de competências, Luz (2001) afirma que a noção de competência, embora anteriormente associada à esfera da educação, vem assumindo diferentes significados em várias outras áreas de atividades, tais como a economia, o trabalho, e a formação profissional. Na esfera do trabalho, vem substituindo a noção de qualificação, e na área da educação, as noções de saberes e conhecimentos, conforme afirmam Ropé e Tanguy (2003).

Os conceitos de qualificação e de competências vêm passando por modificações e evoluindo a partir das transformações sociais e conseqüentemente do mundo do trabalho.

O conceito de qualificação é abordado por Vieira e Luz (2006) ao colocarem que o mesmo tem raízes voltadas para a economia e a sociologia. Segundo elas a qualificação aparece com várias conotações a partir de autores como Manfredi (1999) e Ramos (2001) que fazem diversas abordagens sobre o tema. Segundo Manfredi (1999) expressões como qualificação, competências e formação profissional têm sido tratadas como sinônimas, quando na verdade possuem diferentes sentidos, sendo assim torna-se necessário fazer a distinção entre os conceitos.

Paiva (2007) argumenta que a qualificação passa pela idéia de elevação da qualificação do trabalhador (anos 50); pela desqualificação que ganha fôlego nos anos 70 em função de movimentos sociais que repudiam a sociedade taylorista/fordicizada, e finalmente pelo ressurgimento do processo de requalificação dos trabalhadores já na década de 80.

A qualificação é tratada sob outras perspectivas por Ramos (2001) que apresenta as dimensões conceitual, social e experimental. Na dimensão conceitual a qualificação é reconhecida pela formalização de conceitos representados pela formação do indivíduo; a dimensão social é relacionada a lutas sociais, a relações sociais estabelecidas por meio das atividades desenvolvidas e seu reconhecimento; e a dimensão experimental é associada às relações tecnológicas que valorizam mais os conteúdos dos trabalhos, as qualidades dos indivíduos, aos atributos pessoais (RAMOS, 2001).

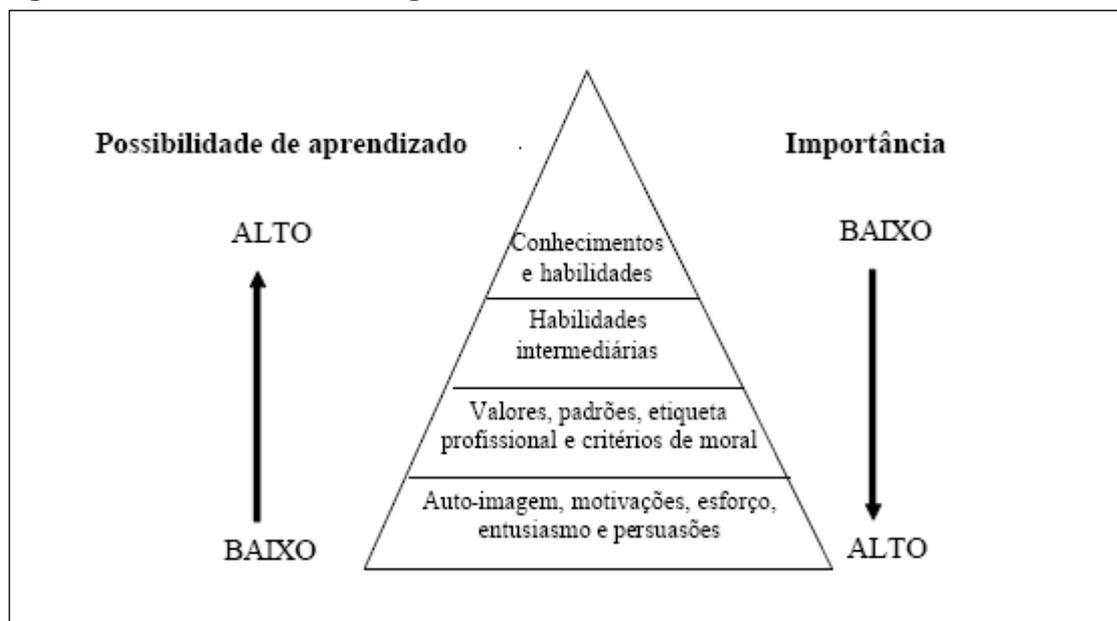
Vieira e Luz (2006, p. 241) concluem que “a qualificação está ligada à pessoa, mais do que às relações sociais e ao conhecimento tácito necessário para vigiar autômatos”.

No que tange ao conceito de competência Luz e Vieira (2006) colocam que as dimensões conceitual e social da qualificação enfraquecem com o seu aparecimento. Num contexto de reestruturação produtiva a dimensão experimental oriunda da qualificação se fortalece com o surgimento do conceito de competência. A noção de competência valoriza mais a experiência concreta, a subjetividade do trabalhador, se volta para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos (VIEIRA E LUZ, 2006).

O fenômeno da incorporação cada vez maior da noção de competências nas diversas esferas, tanto organizacionais quanto educacionais, parece ser conseqüência do deslocamento da atividade de formação, que atualmente é compartilhada por escolas e empresas. A escola, por sua vez, participa cada vez mais do mundo do trabalho, introduzindo nos cursos de formação profissional estágios em empresas, com os quais estabelece parcerias para diversos fins ligados à formação (LUZ, 2001).

Alguns autores (Bruno, 2005; Gramigna, 2004) também buscam o significado para competência por meio de representação gráfica. Uma das formas que podem ser citadas utilizadas para representar competências é o Modelo do Iceberg (FIG. 1). Segundo este modelo, a estrutura da competência humana pode ser comparada com um iceberg.

Figura 1: Modelo de Iceberg



Fonte: adaptado por Bruno (2005)

O Modelo do Iceberg, explicado por Bruno (2005), mostra os conhecimentos e habilidades sobre a superfície, uma vez que são mais fáceis de observar e medir, e uma série de outras competências ‘embaixo da água’, aquelas difíceis de ver e medir. A parte visível do iceberg representa o conhecimento explícito e as habilidades relacionadas com o desenvolvimento adequado de atividades ou desempenho de um papel ou função, e os traços de personalidade aparecem no nível oculto. Este nível engloba aspectos relacionados com auto-conceito, traços de personalidade e motivadores; os aspectos do nível oculto são mais difíceis de serem desenvolvidos (BRUNO, 2005).

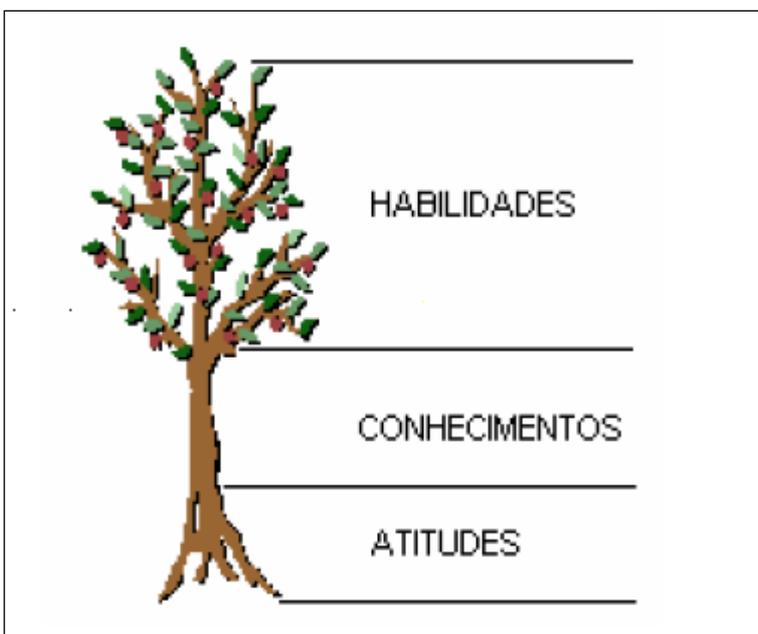
Bruno (2005) salienta que além de necessitarem de mais esforço para mensuração e observação, as características ‘submersas’ são os fatores que impulsionam as pessoas a se comportar de acordo com sua capacidade. Estas características

também refletem como as pessoas irão aplicar os conhecimentos e habilidades de que dispõem de forma eficiente e apropriada à cultura organizacional.

Apesar de discutir a fundo as diversas características que compõem a competência de um indivíduo, a simples observação do Modelo de Iceberg (2005) permite constatar que esta abordagem não considera a relação entre competência, comportamento e desempenho.

Outra abordagem bastante utilizada para representar o conceito de competência é apresentado por Gramigna (2002) como a *Árvore de Competências* baseada no conceito CHA (conhecimento, habilidade e atitude. A *Árvore de Competências* apresenta uma concepção de competência bem mais simples do que o Modelo do Iceberg de Bruno (2005). Seu principal objetivo, conforme apresentado na FIG. 2, é ilustrar como as competências podem ser estruturadas a partir da combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes (GRAMIGNA, 2002).

Figura 1: Árvore das Competências



Fonte: adaptado de Gramigna (2002)

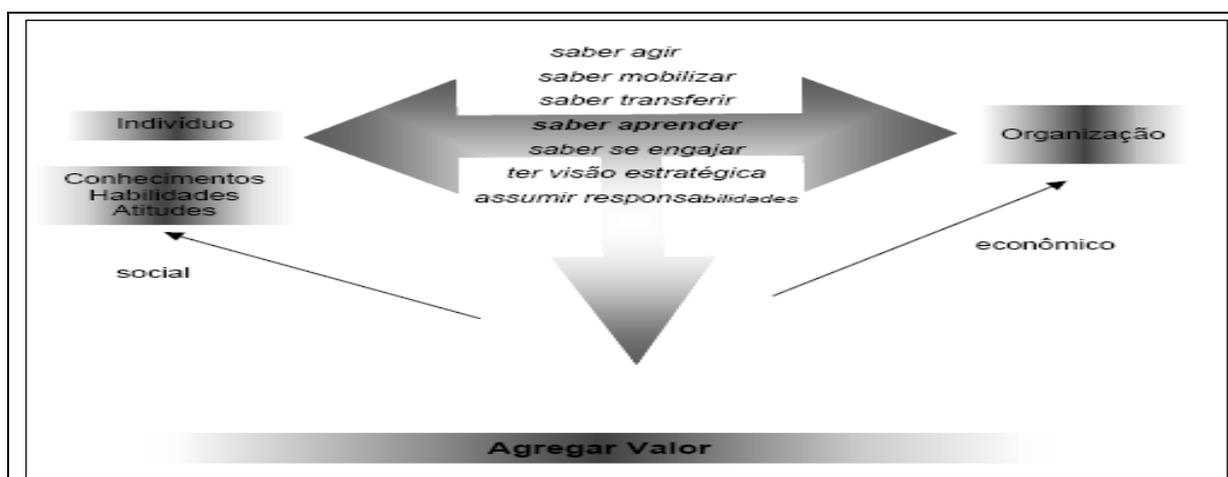
Pela representatividade da árvore das competências a copa representa as habilidades (talento, capacidade e técnica, resolução de problemas); o tronco e galhos representam os conhecimentos (informações); a raiz representa as atitudes (valores, crenças e princípios).

Para Gramigna (2002) estas três dimensões podem ser melhor entendidas se analisadas sob a seguinte ótica: o que precisa ser feito (conhecimento); como deve ser feito (habilidades); e, porque será feito (atitudes).

Retomando as abordagens conceituais, Fleury e Fleury (2001, p.21) argumentam que a noção de competência aparece associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. As competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social ao indivíduo.

Como demonstra a FIG.3, a competência é definida como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social a do indivíduo.

Figura 3: Competências como Fonte de Valor- Indivíduo e Organização



Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 21)

3.1.1 Competências Educacionais

Para a maior compreensão sobre competências para docentes do ensino superior, apresenta-se aqui a visão de alguns autores relacionados à área de educação, que de forma geral conceituam as principais características de um professor.

As competências educacionais, sob o olhar da UNESCO, assentam-se, segundo Delors (2001, p.89-101), em quatro pilares, a saber:

- ✓ Aprender a ser – competência pessoal
- ✓ Aprender a conviver - competência social
- ✓ Aprender a fazer – competência produtiva
- ✓ Aprender a conhecer – competência cognitiva.

A edificação destes pilares no setor educacional é obra de ofício de professores e, para tanto, eles devem possuir um portfólio de competências que os habilitem a desempenhar bem o seu papel.

Para Delors (2001), as dimensões decorrentes podem ser formuladas na matriz referencial a seguir:

- ✓ Cognitivas: lógica, pensamento, reflexão, raciocínio, cálculo, compreensão.
- ✓ Afetiva: emoções, sentimentos, sensações, motivações.
- ✓ Corporais: movimentos, habilidades, técnicas, instrumentos
- ✓ Ético–morais: valores, desejos, sonhos, intenções, interesses, virtudes, fins, objetivos.
- ✓ Simbólica: linguagem, imagens, representações, símbolos, signos.
- ✓ Estética: gosto, sensibilidade, inspiração, criatividade, expressão, plasticidade.
- ✓ Sociais: interação, participação, envolvimento social, convivência em grupo.
- ✓ Política: criticidade, capacidade de participação e resolução.

A partir desta matriz, instaura-se a competência do docente, em especial do docente do ensino superior, no sentido de dimensionar um trabalho contextualizado construindo a sua autonomia. A preocupação com a busca de indicadores de competências dos docentes, com o seu fazer e pensar, com seu trabalho e formação são objetos de inúmeras análises e estudos feitos sob diferentes perspectivas teórico – metodológicas (DELORS, 2001).

Nesta perspectiva, Perrenoud (2000, p.15) ressalta que a evolução do sistema educacional em direção a uma pedagogia que privilegia a formação de competências é algo emergente e difícil, exigindo transformações e o estabelecimento de interfaces entre alunos e professores.

No campo educacional, o conceito de Perrenoud (2000, p.17) que relaciona a noção de competência à “... capacidade de mobilizar diversos tipos de recursos cognitivos para enfrentar situações diversas” aproxima-se da perspectiva de Zarifian (1999), que estabelece as competências em três eixos: as competências profissionais (técnicas), as competências organizacionais e as competências relacionais.

Perrenoud (2000) propõe dez famílias de competências genéricas como prioridades para os docentes atuais. Para ele um professor deverá ser capaz de:

- (i) - Organizar e dirigir situações de aprendizagem, que significa trabalhar a partir das representações dos alunos, envolve-los em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
- (ii)- Administrar a progressão das aprendizagens que consiste em observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa.
- (iii) - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, que consiste em um meio de desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, bem como abrir a gestão de classe para um espaço mais vasto.
- (iv) - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho como instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos.
- (v) - Trabalhar em equipe que consiste em dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões para que estas se tornem decisórias, administrar crises ou conflitos interpessoais e enfrentar e analisar um conjunto de situações complexas, práticas e problemas profissionais.
- (vi) - Participar da administração da escola que consiste em elaborar e negociar um projeto da instituição, administrar os recursos da escola e estimular, no âmbito da escola a participação dos alunos.

(vii) - Informar e envolver os pais que consiste em dirigir reuniões de informação e de debate, fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes.

(viii) – Utilizar novas tecnologias que consiste em explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino e utilizar de ferramentas de multimídia no ensino.

(ix) – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão que consiste em prevenir a violência na escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais e desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

(x) – Administrar sua própria formação contínua que consiste em saber explicitar as próprias práticas e estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 20-21).

As competências apresentadas pelo autor são genéricas, voltadas para as práticas educacionais de diversos níveis de ensino, mas revelam a variedade de um portfólio de competências que, em qualquer nível de ensino, todos os professores deveriam possuir.

Analisando a competência pedagógica do docente de graduação, Masetto (2003b) entende que competência tem a ver com eixos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente tais como: saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Para o autor, as competências básicas para o docente do ensino superior são:

1- Domínio de uma área de conhecimento, que significa o domínio de uma determinada área, bem como de experiência profissional. Para ele, o docente necessita de uma constante atualização de seus conhecimentos e a atuação em pesquisa científica.

2- Domínio da área pedagógica que é essencial para um docente. Para ele é o ponto mais carente da prática docente universitária, já que os professores entendem que se trata de algo desnecessário para a atividade de ensino.

3- Domínio da dimensão política, que significa que o professor deve se posicionar enquanto cidadão, alguém comprometido com seu tempo, com a sociedade em que está inserido.

Um avanço nesse sentido está nos trabalhos de Schon (2000), pois sua hipótese nos leva a considerar que dentro do conceito de competência, tais saberes e

conhecimentos são construídos além da escola formal, na prática cotidiana sendo pessoais, tácitos, não sistemáticos, espontâneos, intuitivos e experimentais. Conseqüentemente, o autor se interroga sobre o estatuto de tais saberes na medida em que supõem uma racionalidade que envolve vários domínios por parte do professor que vão além da racionalidade técnica.

Tardif (2002) compartilha da posição de Schon (2000) e nos fala de “saberes da ação” (no trabalho e do trabalho) que seriam atemporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados, mas o autor não coloca a hipótese de que tais saberes sejam construídos somente no exercício do trabalho enquanto atividade, no exercício de faculdades humanas.

Partindo das reflexões de Tardif (2002) e Schon (2000), Barato (2001) acrescenta que o avanço e as mudanças dos conhecimentos, competências e habilidades no mundo contemporâneo são tão rápidos que se pode afirmar que o que se aprende hoje, provavelmente terá mudado amanhã. Na medida em que os conhecimentos nas diversas áreas avançam, as fronteiras entre os saberes se diluem.

Diante do exposto surgem os conceitos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, adotados pelas instituições de ensino superior e apresentados por Moreira (2003) que se formaram a partir de uma nova compartimentalização do conhecimento e que se constituíram em novas áreas do conhecimento. A partir desse quadro, o discente não tem que aprender conteúdos; tem que aprender a aprender, buscar sua autonomia, construindo habilidades e competências necessárias à sua formação e às necessidades do mercado (MOREIRA, 2003).

Para Perrenoud (2000), a aprendizagem baseada em competências e habilidades deve possibilitar mais do que uma formação profissional técnica, deve inserir as dimensões do conhecimento numa escala de valores que ajudem a discernir e orientar ações que privilegiem a organização do conhecimento como forma de contextualizar a aprendizagem às necessidades do mercado; desenvolvendo as capacidades geradoras de competências. Neste contexto, a gestão do conhecimento estabelecida pela relação professor x aluno deve ser orientada por competências e

habilidades desenvolvidas de forma a focalizar o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem.

A análise feita por Perrenoud (2000) compartilha com a visão de Schon (2000) que considera cada vez mais emergente o desenvolvimento das conexões entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação. Existe uma necessidade de se criar ou revitalizar uma fenomenologia da prática profissional que insira, como eixo central, uma reflexão sobre a reflexão-na-ação dos profissionais em seus ambientes organizacionais.

Schon (2000) considera que se faz necessário formular sistemas educacionais competitivos que incorporem novos elementos, promovendo, desta maneira, a transição de alunos que se comportam como aprendizes passivos em gestores ativos dentro do cenário global. Os docentes do ensino universitário devem conferir um lugar de destaque ao ensino prático reflexivo, oportunizando, criando um ambiente para a criação de telos entre a escola e os mundos da pesquisa e da prática (SCHON, 2000).

Nessa perspectiva, diante da instabilidade do mercado de trabalho e da indecisão sobre as necessidades que estão por vir, Perrenoud (2001) pontua que junto com os conhecimentos, as habilidades e atitudes que garantem o papel do professor universitário devem perpassar as competências de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. Ele afirma que é importante saber situar-se entre os dois pólos, na interface entre o saber do conhecimento e o saber por competências.

Complementando as reflexões de Perrenoud (2001), Cunha (2003) observa que a reconfiguração do trabalho docente universitário requer uma simbiose dessas duas vertentes, o saber do conhecimento, enriquecido pelo saber por competências, acrescidos de outras habilidades, conhecimentos, e saberes que provoquem no estudante o protagonismo e a construção de suas competências e, conseqüentemente de seu próprio saber.

Ao se posicionar em relação às competências de um docente de graduação, Masetto (2003b) assim se manifestou:

O exercício docente do ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isto tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 2003b, p. 11).

A temática sobre a competência docente vem sendo estudada de forma direta (MASETTO, 2003b; PERRENOUD, 2000; CUNHA, 2003), ou indireta, quando autores abordam as qualidades ou características dos docentes (TARDIF, 2002; SCHON, 2000; MOREIRA, 2003). A partir dessas diversas abordagens torna-se evidente que a temática sobre competências já está inserida no debate das atividades do docente universitário.

Dos conceitos de competência apresentados nesse trabalho os selecionados como referência bibliográfica para a pesquisa foram as abordagens feitas por Zarifian (1999); Perrenoud (2000); Fleury e Fleury (2001) e Masetto (2003). Esses autores vem estudando a temática sobre competência de forma direta enfocando em suas pesquisas as dimensões ligadas ao conhecimento, habilidades e atitudes que revelam um conjunto de atributos para o exercício da função de professor, conjunto esse que se constitui no objeto de estudo desse trabalho.

3.2 O Curso de Administração no Brasil

A reforma do ensino superior no Brasil se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20/12/1996. Para o ensino superior foram especificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.

Nos últimos dez anos o número de instituições de ensino superior cresceu cerca de 162% entre instituições públicas e privadas (INEP, 2005b). O ensino superior teve sua expansão decretada a partir da década de 1990. Em 1990, os cursos de graduação totalizaram 4.712; no final da mesma década, tinham aumentado 88,41%, totalizando 8.878 cursos em 1999. As matrículas nos diversos cursos de graduação apresentaram um crescimento anual de 7% em média, nos quatro anos finais do século XX, o que representou um crescimento acumulado em torno de 30% (INEP, 2000).

Já entre os anos 2000 a 2004 esse crescimento acumulado esteve acima dos 110%, fechando 2004 com 18.644 cursos (INEP, 2005^a). A TAB. 2 demonstra esse crescimento:

TABELA 2: Número de Cursos de graduação no Brasil – 1989/1990/1999- 2004

Ano	Cursos	Crescimento %
1989	4.453	–
1990	4.712	5,82
1999	8.878	88,41
2000	10.585	19,23
2001	12.155	14,83
2002	14.399	18,46
2003	16.453	14,26
2004	18.644	13,32

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2005).

A partir do crescimento dos cursos de graduação, verifica-se a expansão de cursos de graduação de Administração. Segundo Siqueira (2002, p. 10) “prosseguindo até o final do século XX, foi a década de oferta de cursos de graduação de Administração e do fenômeno de fragmentação da carreira [...]”. Nesse sentido Siqueira (2002) apresenta um dado expressivo.

[...] tradicionalmente, os cursos de Administração. [...] sempre estiveram entre os três cursos com maior número de matrículas no Brasil inteiro. Segundo dados do MEC, em 1998. Administração foi o curso campeão de matrículas nas regiões Nordeste, Sul e Centro Oeste, ficando em segundo no Sudeste e terceiro na região Norte (SIQUEIRA, 2002, p. 2).

O curso de Administração ocupava em 1998 o primeiro lugar em número de vagas oferecidas (12,80%), seguido do curso de Direito (11,48%), Pedagogia (6,96%), Engenharia (6,73%) e Letras (5,73%) (INEP, 2001). A TAB. 3 apresenta o número de vagas oferecidas no vestibular, dos cinco cursos com maior número de vagas, em 1998.

TABELA 3: Número de vagas oferecidas no vestibular pelos cinco cursos com maior número de vagas – 1998

Brasil	
Cursos	Vagas
Administração	99.338
Direito	89.080
Pedagogia	53.988
Engenharia	52.213
Letras	41.711

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP (2001).

Segundo dados do Censo da Educação Superior do ano de 2005, o curso de Administração foi o que concentrou o maior número de alunos, com um total de 620.718 matrículas, ou 14,91% do total de matrículas no ano de 2004. A TAB. 4 apresenta o número de matrículas nos cinco cursos com maior número de alunos em 2004.

Tabela 4: Número de matrículas no Brasil, nos cinco cursos com maior número de alunos – 2004

Cursos	Matrículas	% do total de matrículas
Administração	620.718	14,91
Direito	533.317	12,81
Pedagogia	388.350	9,33
Engenharia	247.478	5,94
Letras	194.319	4,67

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2005).

Em síntese, verifica-se que o curso de Administração posicionava-se em 1998 em primeiro lugar em número de vagas oferecidas (12,80%), sendo que em 2004 já era o curso que concentrava o maior número de alunos no País (14,91% do total de matrículas em cursos de graduação no Brasil).

Partindo das informações já apresentadas que apontam as mudanças estruturais dentro das organizações e do próprio crescimento acelerado das instituições formadoras dos administradores que irão atuar neste mercado, Steffen (1999) coloca que a formação eficiente dos diversos profissionais está cada vez mais vinculada às demandas da esfera do mercado.

O profissional da área da administração também está inserido neste grau de exigências e terá que possuir um conjunto de habilidades construídas a partir da articulação de saberes oriundos da escola, das empresas e de suas relações sociais (STEFFEN, 1999). Assim, se antes a atuação do trabalhador era restrita aos postos de trabalho, hoje, com a produção flexível e a competitividade, a qualificação profissional passa a ser vinculada às suas vivências profissionais, sociais e a uma requalificação contínua (STEFFEN, 1999).

Corroborando as afirmações de Steffen (1999), Frigotto (2001) acrescenta que as novas relações de trabalho deverão trazer à tona a necessidade de uma visão generalista e global sobre as organizações, acompanhada de uma formação técnica para os profissionais da Administração. Torna-se, portanto necessária uma revolução de conceitos, de comportamentos e valores adotando-se na formação do profissional a lógica do modelo de competência (FRIGOTTO, 2001).

Siqueira (2002) coloca que a formação do Administrador deve garantir a esse profissional habilidades que atendam às demandas dos modelos postos para a organização, ou seja, voltados para a construção de competências.

No curso de graduação em Administração, as DCNs foram inicialmente aprovadas e publicadas pelo Parecer n. 0146/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES). Nesse parecer constam diretrizes comuns a 11 cursos referentes a: projeto pedagógico, organização curricular, estágios e atividades complementares, acompanhamento e avaliação, monografia, bem como diretrizes específicas por curso e os aspectos peculiares ao perfil desejado do formando, competências, habilidades e conteúdos curriculares (BRASIL, 2002).

As diretrizes específicas para o curso de graduação em Administração foram aprovadas no ano seguinte, por meio do parecer CNE/CES n. 134, de 4 de junho de 2003, publicado em 05/09/2003 no Diário Oficial da União (DOU) (BRASIL, 2003). Em 2 de fevereiro de 2004, a resolução CNE/CES n. 4, de 13 de julho de 2005, complementa as DCN do curso de graduação em Administração (BRASIL, 2005). O Parecer CNE/CES n. 146/2002 estabelece o perfil desejado do formando, que se segue:

[...] capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2002, p. 13).

Esse perfil foi mantido na Resolução CNE/CES n. 1/2004 e na Resolução CNE/CES n. 4/2005 com alterações mínimas, conforme se segue

[...] capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2004, p. 2; 2005, p. 2).

O conjunto de competências e habilidades do Administrador atual ficou definido pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2005 que estabelece no seu artigo 4º: O Curso de graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I – reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo de tomada de decisão;

II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais e intergrupais;

III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas, presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim, expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI – desenvolver a capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (CNE, 2005).

Além dessas, a Resolução CNE/CES n. 1/2004 e a Resolução CNE/CES n. 4/2005, acrescentam mais duas, a saber:

[...] desenvolver a capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2004, p. 2; 2005, p. 2).

A partir deste conjunto de competências e habilidades apontadas pelo Conselho Nacional têm-se observado dificuldades dos alunos em atingirem estas metas. As IES em seus cursos de graduação, inclusive os de administração não têm conseguido adotar os modelos de competência em seus projetos pedagógicos e conseqüentemente nas práticas de seus docentes.

Diante das posições anteriores, Lopes (2002) afirma que os cursos de graduação em Administração e a reformulação de seus projetos pedagógicos, têm sido alvo de diferentes reflexões envolvendo tanto sua organização curricular quanto suas práticas didático-pedagógicas, buscando-se superar as dificuldades decorrentes da prática fragmentada do ensino.

Na visão de Gil (2006), a instituição de ensino superior no Brasil está cercada por desafios organizacionais, legais e estruturais a serem vencidos. As mudanças do mundo globalizado traduzem-se em novos perfis para os profissionais no mundo do trabalho e conseqüentemente, na necessidade de se formar profissionais de qualidade, transformadores, que se ajustem rapidamente aos avanços da ciência e da tecnologia. Dentre estes desafios devem estar inseridas reflexões e ações concretas relacionadas às práticas dos docentes que atuam no ensino superior e que são co-responsáveis pela formação dos futuros profissionais que irão atuar no mercado (GIL, 2006).

Gil (2006) considera que a introdução de competências no ensino superior em nível de graduação, assim como nos demais níveis de ensino induz à inclusão de novos conteúdos nos currículos que oportunizem um trabalho mais afinado com as competências e habilidades necessárias para a formação profissional.

Outro aspecto observado por Gil (2006) é que o perfil formatado para o egresso, levando em consideração competências e habilidades, exige também, reorientação da práxis docente, metodologias diferenciadas, novas maneiras de avaliar, enfim, um novo norteamento à prática e à gestão educacional voltada também para a formação de competências.

Ao analisar as diversas mudanças relativas aos cursos de graduação, em especial o de Administração e as novas concepções que se instalam para o perfil do profissional administrador faz-se necessária uma reflexão sobre o trabalho do docente de graduação de Administração e sua nova configuração.

3.3 O Trabalho do Docente Universitário

Os estudos sobre trabalho docente no Brasil que surgiram na década de 80 se caracterizavam por estarem muito centrados em conceitos do materialismo histórico e dialético (proletarização, mais-valia, valorização, trabalho produtivo e improdutivo, produção material e imaterial, subordinação formal ou real) dos quais se deduziam análises sobre o processo de trabalho na escola (SAVIANI, 1998).

Saviani (1998) observa o trabalho docente via conceito marxista de trabalho material/não material prevista no Capítulo VI – Inédito do Capital, “Teorias da mais-valia”. Por esta abordagem, não se aceita a subordinação real dos professores às relações capitalistas, pois devido às características não materiais do trabalho docente ele não estaria diretamente vinculado a esse modo de produção. Sendo assim, o trabalho docente será visto como um processo de produção não material não cabendo, portanto, uma penetração e generalização das relações capitalistas de produção no interior da escola. Conseqüentemente, o autor discorda das visões que associam e analisam o trabalho docente a partir do dueto conceitual marxista produtivo/improdutivo alegando ser essa diferenciação carregada de equívocos, uma vez que o trabalho é considerado “(...) pelo ângulo fetichizado, ou seja, o trabalho produtivo é encarado como sendo aquele que existe em si, que se materializa e

conseqüentemente é independente do sujeito que o produz (...) nós podemos ter tanto um trabalho que gera mais-valia como um trabalho que não gera mais-valia” (SAVIANI, 1998, p. 87).

Outros autores como Veiga (1998) e Nóvoa (2002) corroboram a tese de Saviani (1998) a partir da aceitação de algumas especificidades próprias ao trabalho docente. Os defensores dessa tese argumentam que apesar da divisão do trabalho também ter sido introduzida na organização do trabalho docente, a autonomia segue sendo uma característica importante ao mesmo. Esta cisão entre concepção e execução parece não se realizar efetivamente, ficando restrita ao nível formal.

Hernandez (1998) apresenta estudos sobre trabalho do docente que comprovam a inexistência de uma reflexão sobre os saberes, valores e competências do professor no exercício da formação do profissional. Isto porque não é o trabalho concreto que é tomado para análise, mas o trabalho abstrato, ou seja, o trabalho considerado enquanto produtor de mais-valia para o capital.

A legislação brasileira sobre educação, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Num acompanhamento detalhado dos diversos momentos de discussão da LDB é possível observar-se que na proposta inicial do então Senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino (SAVIANI, 1998, p. 144).

No entanto, na versão final da lei omitiu-se do texto a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se como: “Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDB, 1996).

De acordo com a percepção de Ribas (2000), a realidade brasileira no que concerne às instituições de ensino superior apresenta como uma de suas características priorizar a produção acadêmica e o estímulo à pesquisa, em detrimento do ensino. A formação do docente concentra-se dentro da sua área do saber separando-o da discussão sobre qualquer prática pedagógica. Historicamente a formação para a docência universitária valorizava o desempenho profissional. Acreditava-se (como muitos ainda hoje acreditam) que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (RIBAS, 2000).

Ramos (2001) complementa as colocações de Ribas (2000) afirmando que

“os cursos voltados para a formação profissional têm sido globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um tempo assistindo aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos posicionais, que indicam posturas pré-estabelecidas desconsiderando a imprevisibilidade. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles chegam até as empresas e vão aprender seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos posicionais não se aplicam bem na prática cotidiana. Os conhecimentos posicionais baseados na lógica disciplinar, conhecimentos veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação” (RAMOS, 2001).

Masetto (2003^a) analisando as atividades exercidas pelo docente universitário de graduação coloca:

[...] não se tem consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e o nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimento por parte de professores (MASETTO, 2003a, p.12).

Benedito, Ferrer e Ferreres (2001) afirmam que os professores universitários, na incessante busca pela qualidade, necessitam se dar conta da importância da dimensão processual da aprendizagem e onde está inserida a valorização da prática pedagógica. Os autores colocam que se deve levar em conta o contexto e procurar desenvolver a capacidade de balancear atividades e conteúdos alinhando os interesses dos alunos com os objetivos da disciplina. É por meio da formação

pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para pensar a educação, seus objetivos, seus meios, seus fins.

As funções praticadas pelo professor universitário extrapolam o reducionismo que hoje se pratica. Benedito, Ferrer e Ferreres (2001) apontam como funções para o trabalho docente: o estudo e a pesquisa; a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas; a investigação; a inovação da prática pedagógica, a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; a participação na gestão acadêmica, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho e da cultura, relações e intercâmbio departamental e interuniversitário e a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

Para Ramos (2001), a relação professor x aluno frente ao trabalho voltado para as competências deve buscar um processo ininterrupto de interações. Um processo de integração entre a teoria e a prática para gerar um administrador que consiga aplicar os conhecimentos adquiridos no seu curso no exercício efetivo da profissão. Essas reflexões sugerem uma continuidade desse exercício acadêmico, procurando respostas para os novos desafios que se colocam diante da gestão do conhecimento otimizada nos cursos de graduação pela relação professor x aluno, alinhando a teoria à prática (ABREU & MASETTO, 2001).

Lowan (2004) acrescenta ainda que o modelo que vem presidindo a atuação do docente universitário tem tido como foco principal a pesquisa. Ele constrói em seus alunos uma competência técnico-científica, mas fica comprometido quando se trata de se trabalhar rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integradora da realidade. Parece importante reconhecer que o professor para construir sua profissionalidade necessita recorrer aos saberes da prática e da teoria: A prática valorizada como espaço de construção de saberes e a teoria fruto de inúmeras reformulações. Ambas só adquirem sentidos enquanto contribuição para pesquisa e para reflexão (LOWAN, 2004).

O ensino superior no Brasil se encontra em uma encruzilhada pedagógica no que tange ao seu quadro de docentes. Observa-se que os docentes universitários dificilmente são efetivamente capacitados. Não se faz qualquer exigência ou pré-

requisito para que os docentes dominem teorias de aprendizagem e de planejamentos didáticos (GIL, 2006). Como salienta este autor, até então a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada. A formação docente universitária concentra-se na sua crescente especialização dentro de uma área de saber. A graduação tem sido alimentada por docentes titulados, sem preocupação com a competência pedagógica.

3.3.1 O Docente de Graduação de Administração

O contexto que ora se apresenta vem exigindo um perfil profissional mais condizente com a dinâmica assumida pelas organizações e impondo transformações significativas envolvendo os cursos de graduação. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação segundo o parecer n. 776/97 do CNE (1997), adotam a pedagogia das competências como norteadora da elaboração de documentos e processos.

Gil (2006) salienta que o paradoxo que se vê hoje nos cursos de graduação em geral é a valorização do saber tácito, mas sem oferecer condições reais para o seu desenvolvimento e disseminação. Percebe-se também uma ambigüidade na relação professor x aluno e na gestão do conhecimento quando se trata da adoção de conceitos de competências e habilidades, não ficando clara a distinção entre elas (GIL, 2006).

Neste contexto de mudanças significativas no perfil do Administrador, o docente desse curso assume um papel significativo. A partir dessas demandas merecem destaque alguns trabalhos que consideram o contexto de formação de quadros docentes para a área de administração no Brasil dentre eles os de Karawejczyk e Estivaleta (2003) e o de Stahl (2004).

Karawejczyk e Estivaleta (2003) ao discutirem uma série de transformações do mundo contemporâneo, procuram verificar as principais competências que devem ser desenvolvidas pelos professores de administração. Para esses autores, os docentes que atuam nesta área estão despreparados para tantas mutações impostas pelas mudanças estruturais dentro das organizações. Daí, a lógica da implementação abordada por Perrenoud (2000) do aprender a aprender, tornando-se necessária uma mudança de paradigmas, conceitos, comportamentos e valores na atuação desses profissionais docentes dentro das instituições de ensino.

As diversas teorias contemporâneas sobre as competências do docente de ensino superior apresentadas por autores como Masetto (2003), Lowan (2004), Gil (2006), Karawejczyk e Estivaleta (2003) e por Stahl (2004) procuram ressignificar o saber do docente de graduação.

Gil (2006), Masetto (2003) e Lowan (2004) têm opiniões convergentes ao colocarem que a revolução tecnológica está produzindo e indicando uma nova profissionalização docente. Não haverá, a curto prazo, lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte de informações, depositário da verdade. Manter este paradigma será decretar a extinção desse profissional e, conseqüentemente o surgimento de dificuldades na construção e formação de competências e habilidades dos principais atores dentro do processo de aprendizagem: aluno e professor (GIL, 2006; MASETTO, 2003; LOWAN, 2004).

4 METODOLOGIA

Apresentados os objetivos desta pesquisa e a revisão da literatura pertinente ao tema, neste item enfatiza-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, bem como caracterizam-se as IES que serviram de objeto de investigação.

4.1 Caracterização da pesquisa

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa foi de natureza descritiva, com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2002) e Vergara (2003) a pesquisa descritiva objetiva descrever as características de determinada população ou fenômeno ou de estabelecer correlações entre as variáveis do estudo. Conforme afirma Triviños (1987, p. 128):

Como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Dessa maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto, [...]. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias, etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, a primeira constituiu-se em um estudo de caso. Segundo (Yin, 2001), o principal propósito de estudo de caso é analisar uma dada unidade social. Por abordar um fenômeno particular - descrever e analisar a competência do docente de graduação de administração, na percepção de alunos e professores de duas instituições privadas de ensino superior de Belo Horizonte -, optou-se por este método. O estudo de caso se mostra adequado quando o pesquisador busca respostas tais como “como” e “por que” ocorrem certos fenômenos.

No que se refere aos objetivos, segundo Becker (1999), em geral o estudo de caso busca alcançar uma compreensão abrangente do grupo estudado. Nessa ótica, segundo o autor:

“o estudo de caso não pode ser concebido segundo uma mentalidade única para testar proposições gerais, tendo que ser preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e descritivos. Os vários fenômenos revelados pelas observações do investigador têm que ser todos incorporados ao seu relato do grupo e em seguida receber atribuição de relevância teórica.” (p. 118)

Becker (1999) também coloca a utilidade prática do estudo de caso, uma vez que ele dá espaço ao investigador para lidar com descobertas inesperadas, exigindo a reorientação de seu estudo à luz de tais descobertas. Além disso, o pesquisador deve considerar as múltiplas inter-relações dos fenômenos específicos por ele observados.

Na segunda etapa foi trabalhada a técnica complementar por meio da construção de desenhos. No que diz respeito à técnica complementar de desenho, Vergara (2006) argumenta que ela envolve apresentações de estímulos que contribuem para a manifestação de sentimentos e percepções de forma espontânea pelos entrevistados. A proposta de pesquisa é apresentar tais estímulos aos entrevistados por meio da construção de desenhos, verbalizando os significados por eles atribuídos, fornecendo mais insumos para a construção e compreensão da temática proposta na pesquisa. A utilização da técnica gráfica decorre da necessidade de novos investimentos em instrumentos de coleta de dados na área da administração (CAMPOS, 2002).

4.2 Universo

Foram definidas como unidades deste estudo: os cursos de graduação em Administração de duas IES da cidade de Belo Horizonte. O curso de graduação em Administração foi escolhido devido à sua representatividade. Este curso sofre uma acelerada expansão a partir dos anos 90. Em 1998 o curso detinha o primeiro lugar

em número de vagas oferecidas (12,80%) e o segundo lugar em número de matrículas em todo o país (12,11%). Em 2004, já era o curso que concentrava maior número de alunos no país (14,11%).

Quanto à representatividade do município escolhido tem-se que, segundo dados do censo de Educação Superior de 2002, Belo Horizonte encontra-se em quarto lugar em número de alunos matriculados no país, com 2,68% do total de matrículas em cursos de graduação, e o sexto colocado em número de cursos de graduação com 1,49% do total.

O universo considerado para a execução da pesquisa foi constituído por duas instituições privadas que oferecem o curso de Administração, com período de atuação de cinco a dez anos no mercado da cidade de Belo Horizonte o que faz com que sejam instituições já sedimentadas no cenário educacional da cidade. Foram selecionadas duas IES que se enquadravam dentro dos critérios estabelecidos e que, após consultadas, se mostraram receptivas em contribuir com a pesquisa.

4.2.1 Sujeitos pesquisados

A definição dos sujeitos pesquisados obedeceu a requisitos tais como: envolvimento no fenômeno; conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias envolvidas na questão de pesquisa; e a capacidade para exprimir a essência e o detalhe para a compreensão do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

A seleção do grupo a ser pesquisado foi definida pelo critério de acessibilidade que seleciona os indivíduos pela facilidade de acesso, segundo Vergara (2003), e pelo critério da intencionalidade, que escolhe os indivíduos a partir de certas características tidas relevantes pelos pesquisadores (GIL, 2002).

A seleção dos sujeitos pesquisados obedeceu aos seguintes critérios: tempo que os professores possuem de experiência na função, com no mínimo 03 anos de atuação, e os formandos do curso de administração das duas instituições pesquisadas por

considerar que estes alunos já tenham uma maturidade acadêmica analítica para opinar sobre a questão investigada, ou seja, colocar a sua percepção sobre quais as competências que o docente de graduação de administração deve possuir.

Deste modo, a pesquisa foi composta por 30 alunos formandos do Curso de Administração, sendo 15 de cada instituição pesquisada e 20 professores do curso de administração, sendo 10 de cada instituição. Na pesquisa os sujeitos da pesquisa foram os objetos de análise.

Na seqüência, foi realizado contato telefônico e pessoal com os responsáveis pela gestão dos cursos, a fim de convidá-los a participar da pesquisa, sendo a resposta positiva em todos os casos. Os gestores consultados que eram os coordenadores do curso de Administração das duas IES selecionadas ficaram encarregados de indicar e contatar os professores e alunos que seriam entrevistados, de acordo com os critérios e o perfil estabelecido pela pesquisadora.

4.3 Coleta de dados

Uma das características da pesquisa é o estudo de caso que vem sendo utilizado de forma extensiva em pesquisas da área das Ciências Sociais. Segundo Yin (2001) apresenta-se como estratégia adequada quando estão presentes fenômenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real e podem ser contempladas por outras investigações de caráter exploratório e descritivo.

Para atingir os objetivos propostos esta pesquisa se fundamentou na coleta de dados por meio de entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram gravadas com consentimento dos professores e alunos após a exposição dos objetivos e finalidade do estudo. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A seleção dos entrevistados ocorreu com base no critério de adequação aos objetivos da investigação. Os dados foram coletados no período de maio a agosto de 2007. O QUADRO 1 apresenta o número de entrevistados e o seu código de identificação na pesquisa.

Quadro 1: Número total de entrevistados na pesquisa de campo

Instituição	Entrevistados	Número de pessoas	Código do entrevistado
1	Professores de Administração	10	P1.1 a P1.10
	Alunos formandos de Administração	15	A1.1 a A1.15
1			
2	Professores de Administração	10	P2.11 a P2.20
	Alunos formandos do Curso de	15	A2.16 a A2.30
2	Administração		
Total de Entrevistados		50	

Fonte: Dados da pesquisa

A seleção da entrevista como técnica de coleta de dados ocorreu por permitir ao investigador retirar informações e elementos de reflexão (MINAYO, 2000). Como afirma Minayo (2000) outro fator importante para essa escolha refere-se à flexibilidade, à abertura e à capacidade adaptativa possibilitadas pela técnica durante a coleta de dados. Minayo (2000) afirma ainda que

[...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação (MINAYO, 2000, p. 101).

As entrevistas seguiram um roteiro previamente estruturado que permitiu conservar certa padronização das perguntas sem impor opções de respostas, além de admitir ao entrevistado formular respostas pessoais que melhor expressassem sua subjetividade (VERGARA, 2003).

Numa outra etapa foi utilizada a técnica de complementação - através do método de construção de desenho, com vistas a registrar percepções e concepções afetivas, normalmente não verbalizadas na entrevista formal (VERGARA, 2006). O QUADRO 2 apresenta a síntese dos dados coletados no Workshop quando foi desenvolvida a técnica complementar.

Quadro 2: Técnica complementar de Desenho

Workshop	Entrevistados	Número de Desenhos	Código do entrevistado
1	Subgrupo de Professores	01	GP.1
1	Subgrupo de Professores	01	GP.2
2	Subgrupo de Alunos	01	GA.1
2	Subgrupo de Alunos	01	GA.2
Total de Desenhos		04	

Fonte: Dados da pesquisa

No campo das Ciências Sociais já têm crescido os trabalhos que utilizam técnicas complementares de coleta de dados. Convém ressaltar que no Brasil, Melo (1991) já havia aplicado e desenvolvido em seus trabalhos esta metodologia com a adoção de técnicas complementares de coleta, tratamento e análise de dados, tendo em vista a complexidade das realidades educacionais.

Brito (2004) em sua tese de doutorado, desenvolveu a técnica gráfica de desenho que foi utilizada como estratégia para captação de aspectos subjetivos, por meio de desenhos que serviram de subsídios para enriquecer as análises de suas entrevistas. Outro trabalho que desenvolveu a técnica projetiva foi o de PAIVA (2007) que utilizou ilustrações apresentadas aos entrevistados para que os mesmos indicassem com quais eles se identificavam e em seguida que justificassem suas escolhas oportunizando a verbalização e uma maior compreensão dos fenômenos pesquisados.

As técnicas complementares “permitem uma maior diversidade de coleta e utilização de dados, apresentando um forte caráter investigativo e constituindo-se como importante aliado na busca da compreensão das realidades organizacionais e da prática social” (MELO, 2007, p. 9).

Após as entrevistas, foi agendado um workshop com autorização prévia de uma das instituições, onde a atividade foi realizada, sendo o agendamento realizado por telefone. A atividade do workshop teve a duração de 2 horas, com a participação de 10 alunos e de 12 professores, sendo os participantes divididos em 03 subgrupos (2 subgrupos com 5 alunos e 02 subgrupos com 6 professores), os subgrupos foram compostos por alunos e professores de cada instituição pesquisada. Foi solicitado a cada subgrupo que elaborasse um desenho que refletisse suas percepções acerca das competências que o docente de graduação deve possuir. Após a dinâmica, o grupo foi reunido e foi feita a interpretação dos desenhos por cada subgrupo, privilegiando a reflexão conjunta dos participantes (VERGARA, 2006).

4.4 Tratamento dos dados

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo e a análise temática. A análise de conteúdo visa à obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens contidas nos relatos dos entrevistados (BARDIN, 1979). A análise temática é uma técnica de tabulação que consiste na definição de temas relevantes que aparecem nos discursos dos entrevistados, em relação aos objetivos do estudo e ao referencial teórico adotado (MINAYO, 2000).

Todas as metodologias apresentadas partiram de pressupostos, apoiados nas pesquisas e observações realizadas. Os dados sofreram tratamento e análise em três etapas: preparação, tabulação quantitativa e análise ou categorização temática (MELO, 2003). A preparação se constituiu de transcrição na íntegra das gravações, observações percebidas, durante a entrevista, releitura dos dados e aspectos relevantes colocados pelos entrevistados. As duas outras etapas se sujeitaram aos

critérios de repetição e relevância (BARDIN, 1979).

A fase de tabulação qualitativa/temática consistiu na definição de temas, segundo os objetivos do projeto. Eles foram estruturados em tabelas que permitiram o agrupamento dos extratos mais significativos retirados das entrevistas transcritas, dando destaque à dimensão do dito ou da fala do entrevistado (MYNAYO, 2000).

A categorização ou análise temática consistiu em duas etapas: na primeira foram feitas repetidas leituras das entrevistas em sua totalidade; na segunda etapa, foram extraídos os temas relevantes que emergiram dos discursos dos entrevistados. A classificação dos dados envolveu a leitura repetida das entrevistas (leitura flutuante) e possibilitou a apreensão das estruturas de relevância dos atores sociais e as idéias centrais transmitidas.

Na técnica de tabulação temática, descrita por Minayo (2000), não houve preocupação com a frequência das respostas, mas sim com os temas relevantes que apareceram nos discursos, com as contradições dos entrevistados e outros elementos que chamaram a atenção do pesquisador com relação aos objetivos do estudo e ao referencial teórico adotado.

O tratamento dos dados coletados via técnica complementar se deu da seguinte forma: após a confecção do desenho, cada subgrupo fez a interpretação do seu desenho verbalmente explicitando sua representação. O pesquisador atuando como moderador, foi estimulando a explicação sobre o significado dos desenhos, registrando os comentários dos entrevistados e elencando as conclusões obtidas para sua validação, como sugere (VERGARA, 2006).

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE OS DADOS

5.1 As IES pesquisadas e os cursos dos entrevistados

Antes da apresentação dos resultados da pesquisa, mostra-se necessário apresentar as IES nas quais se desenvolveu a pesquisa.

A instituição “**A**” foi criada no ano de 1997 por Resolução da Assembléia Geral Extraordinária da Mantenedora, mantida por uma Sociedade de Ensino Superior de outro Estado com unidades em vários estados do país. A instituição oferece os cursos de Administração, com linhas de formação em Administração Geral, Comércio Exterior, Gestão Hoteleira e Turismo.

O curso de Administração de Empresas oferecido pela instituição “**A**” tem como objetivo formar profissionais críticos e criativos, engajados na realidade social, de tal maneira que compreendam as formas e processos das tendências atuais da administração. Atualmente conta com 1.800 alunos distribuídos entre os turnos da manhã e noite, 85 funcionários administrativos e 62 professores, sendo que 43 são do Curso de Administração de Empresas.

A instituição “**B**” foi criada no ano de 2001 por um Instituto de Ensino Superior e Pesquisa Ltda. São oferecidos os cursos de Ciências Contábeis, Tecnólogos, Direito e Administração com linhas de formação em Administração Geral, Finanças, Comércio Exterior, Gestão de Pessoas, Logística, Empreendedorismo e Marketing. Os cursos da instituição “**B**” refletem os objetivos de cobrir uma extensão importante da área de Ciências Sociais Aplicadas e de responder às necessidades da sociedade e do mercado. Esta instituição conta hoje, com cerca de 1900 alunos nos turnos manhã e noite, cerca de 57 funcionários administrativos e 94 professores do Curso de Administração distribuídos em duas unidades localizadas na cidade de Belo Horizonte.

5.2 Os sujeitos professores

O primeiro objeto de análise desta pesquisa foram os docentes de graduação. Por constituírem o cerne desta investigação, os dados referentes aos professores serão apresentados inicialmente. As entrevistas foram realizadas em 02 IES da cidade de Belo Horizonte. Foram entrevistados 20 professores do curso de Administração, 10 de cada instituição pesquisada.

Pelos dados obtidos nas entrevistas, pôde-se traçar o perfil do grupo de professores entrevistados. Assim, verificou-se que, com relação ao sexo, houve predominância do sexo masculino indicando 60% dos entrevistados. No que diz respeito à faixa etária, a maior parte do grupo (60%) constituiu-se de profissionais com até 40 anos de idade, 20% na faixa de 41 a 50 anos e 20% acima de 50 anos. Os dados referentes à faixa etária dos professores são explicitados na tabela 5:

Tabela 05: Faixa etária dos professores entrevistados nas IES pesquisadas

Faixa etária	Frequência (%)
Até 30 anos	20
31 a 40 anos	40
41 a 50 anos	20
Acima de 50	20

Fonte: Entrevista com professores

Em termos de tempo no cargo, como mostra a tabela 6, observou-se que 40% dos entrevistados situam-se na faixa de 01 a 05 anos na docência universitária, 30% estão no cargo por um período de 06 a 10 anos na função, enquanto 30% têm acima de 10 anos como professor universitário, refletindo uma estabilidade na função.

Tabela 06: Distribuição dos professores entrevistados, por tempo no cargo

Anos de trabalho	Frequência (%)
De 01 a 05 anos	40
De 06 a 10 anos	30
De 10 a 20 anos	20
Acima de 20	10

Fonte: Entrevista com professores

A experiência profissional traduz, a experiência acadêmica como docente. Observou-se que 40% dos docentes estão no início da carreira docente, refletindo a pouca experiência como professor universitário, mas os demais já apresentam experiência na função.

Analisando a formação/titulação dos professores entrevistados verificou-se que 50% realizaram pelo menos uma especialização, 30% mestrado e 20% doutorado, todos em suas áreas de formação. Por meio desses dados, percebe-se uma busca considerável por parte dos professores em investir em qualificação. Constatou-se ainda que somente 20% dos professores entrevistados têm algum curso de especialização direcionado à docência de ensino superior.

Tabela 07: Distribuição dos professores entrevistados por formação/titulação

Formação	Frequência (%)
Graduação	50
Mestrado	30
Doutorado	20

Fonte: Entrevista com professores

Após a descrição do perfil dos professores entrevistados, parte-se para a análise dos dados da pesquisa. A apresentação dos resultados foi estruturada em três partes: na primeira parte são levantadas como se dá a contratação dos docentes, como chegaram à função, se as competências da função são explicitadas pela IES que atua, se desenvolve alguma outra atividade além da docência; na segunda, os aspectos relativos às competências requeridas aos egressos nos cursos de graduação; o seu conhecimento quanto ao projeto pedagógico da instituição, e finalmente na terceira, na sua percepção, quais as competências necessárias para o docente de graduação atuar no curso de Administração.

5.2.1 O ingresso e o processo de contratação

A linha teórica adotada nesta dissertação preconiza que o trabalho docente na graduação se constitui em uma prática social, e como tal não pode ser entendida fora de um contexto macro e microssocial, e sim pela inter-relação entre os eixos organizacional, comportamental e o social em que sua atuação está inserida (MASETTO, 1998).

De acordo com os dados analisados percebe-se que, dentre os motivos mais citados para o ingresso na docência do ensino superior pelos professores foram: 70% por meio de convite e/ou indicação, complementação de renda (50%) e oportunidade de trabalho com 40%. Como requisitos para o ingresso na docência aparecem a socialização da experiência profissional, 40%; mudança de área de atuação, 30%; ter origem de família de docentes com 20% e qualificação em docência, 30%; entre outras, como fica evidenciado na tabela 8.

Tabela 8: Fatores que levaram a ingressar na docência

Itens Discriminados	%
Indicação/Convite	70
Complementação de renda	50
Interesse em ingressar na área acadêmica	40
Oportunidade de trabalho	40
Mudança de área de atuação	30
Status profissional e pessoal	30
Qualificação em docência superior	30
Socialização da experiência profissional	20
Origem de família de docentes	20
Gosto pela pesquisa	20
Troca de experiência	20
Transferência de conhecimento	10
Desejo pessoal	10

Fonte: Entrevista com professores

Nota: A soma das frequências é superior a 100% por ter sido possível aos entrevistados mais de uma resposta

Pode-se observar que os fatores que predominam com relação ao ingresso na docência são relacionados às oportunidades surgidas para 70% dos respondentes e ao aspecto financeiro, com 50%. A oportunidade e a complementação de renda estão expressas em alguns depoimentos:

Eu estava conversando com um ex colega de empresa e ele acabou me convidando para dar aula no curso de Administração que coordena atualmente. A princípio fiquei assustado, mas depois aceitei e tem sido muito desafiador (P1.6).

[...] vi que estavam procurando professores na minha área de atuação, então pensei, por que não! Enviei meu currículo, passei por uma entrevista e estava eu no outro semestre dando aula na graduação. A oportunidade apareceu e eu agarrei (P2. 14).

Sem nenhum constrangimento eu coloco que um dos motivos de eu estar dando aulas, além de gostar da docência e ser algo que sempre quis fazer é o aumento da minha renda mensal. Por que não unir o útil ao agradável [risos] (P2. 19).

Quando questionados sobre como se dá o processo de contratação na IES em que atuam, os entrevistados indicaram como principal critério para contratação a experiência profissional, com 70%; a titulação aparece como uma das mais valorizadas juntamente com a habilitação na área, ambas com 50%; aparece ainda o conhecimento do tema, a base teórica colocadas por 40% dos respondentes e ainda com 30% cada um, critérios de formação didático-pedagógico, experiência docente e relacionamento interpessoal (TAB. 9).

Tabela 9: Critérios de contratação e processo de seleção

Itens Discriminados	%
Experiência profissional	70
Titulação/ formação acadêmica	50
Habilitação na área do curso	50
Conhecimento do tema da disciplina	40
Base teórica	40
Formação didático-pedagógica	30
Experiência de docência	30
Relacionamento interpessoal	30

Fonte: Entrevista com professores

Nota: A soma das frequências é superior a 100% por ter sido possível aos entrevistados mais de uma resposta

A experiência na área fica evidenciada por meio de alguns depoimentos.

Ao ingressar nessa instituição a primeira pergunta que fizeram foi sobre a minha titulação e experiência profissional. Durante todo o tempo da entrevista ficou claro que eles queriam alguém que tivesse experiência na área, principalmente da disciplina que seria ministrada (P1.7).

... senti a necessidade de detalhar os cursos que havia feito voltados para aquela área. Todos os questionamentos levavam à minha titulação (P.2 11).

Constatou-se ao analisar a forma de contratação e o processo de seleção das IES que a formação didático-pedagógica e a experiência em docência são critérios ainda pouco valorizados no momento da contratação de docentes de ensino superior reforçando a afirmação de Masetto (2003b) de que a realidade universitária, tem exigido do professor uma formação restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada (conhecimento prático decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico) ficando a exigência pedagógica relegada a segundo plano, ou até esquecida. A formação pedagógica dos docentes universitários acaba ficando a cargo dos regimentos de cada instituição

Um outro item indagado aos professores referia-se a verificar se as competências requeridas para o docente de graduação eram explicitadas em algum momento pela instituição em que trabalha. A esse respeito, verificou-se que 80% dos entrevistados colocaram que as competências do docente não foram explicitadas e apenas 20% responderam que as competências foram indiretamente mencionadas durante a entrevista de seleção.

Da mesma forma que desconhecem a competência requerida para o docente de graduação, tem-se claro o desconhecimento por parte dos docentes quanto às competências requeridas os egressos do curso de graduação em Administração (80%).

Eu ainda não tive a oportunidade de conhecer quais as competências exigidas para a formação do egresso do curso de Administrador de Empresas. Acho até que essas competências deveriam ser entregues aos professores pela instituição para que todos conheçam (P1. 2).

Finalmente ao serem questionados se conheciam o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) em que trabalham e se este explicitava as competências do docente, 50% dos entrevistados colocaram que não conhecem na íntegra e, portanto não têm condições de saber o que versa em seu conteúdo; 30% conhecem parcialmente citando os princípios pedagógicos e a missão como as principais informações que têm acerca do PPI. Os 20% restantes colocaram que conhecem o PPI na íntegra e que este não explicita de forma clara as competências requeridas para o docente, mas aparece um rol de habilidades que devem ser formadas no egresso. Essas, por sua vez, correspondem às competências e habilidades requeridas aos egressos do curso de graduação em Administração conforme definido pelo MEC nas DCN.

Constatou-se que as IES pesquisadas não têm demonstrado ações que despertem interesse nos professores em conhecer o seu PPI, ao mesmo tempo em que o professor também não se mostra interessado em conhecer com afinco a proposta pedagógica da instituição.

5.2.2 Atividades desempenhadas e suas influências

Os professores entrevistados foram indagados acerca das atividades desenvolvidas fora do âmbito da docência, compreendendo o trabalho acadêmico em outra IES e outra atividade profissional. Dentre eles, 80% atuam em outra atividade. Somente 20% possuem a docência como única atividade profissional.

Quando questionados sobre sua principal atividade profissional, percebeu-se certo desconforto nos entrevistados:

Na minha visão, eu não considero que uma atividade seja a primeira ou a segunda, todas fazem parte do meu universo profissional e todas têm seu grau de importância (P1. 9)

Não saberia dizer, fui pego de surpresa, nunca parei para pensar (P2. 15).

Ao serem indagados como as atividades extra-acadêmicas influenciam nas atividades acadêmicas e como podem ser conciliadas 60% dos entrevistados colocam que buscam equilibrar as suas atividades; outros 50% afirmam que conseguem conciliar com persistência e determinação respectivamente; 40% dos entrevistados argumentam que as atividades se completam e 30% colocam a administração do tempo e a preparação antecipada das atividades, como estratégias para conciliar ambas as atividades como demonstra a tabela 10.

Tabela 10: Como conciliar outras atividades com a atividade docente

Itens Discriminados	%
Busca o equilíbrio	60
Consegue conciliar uma e outra	50
Persistência e determinação	50
As atividades se completam	40
Divide o tempo da melhor maneira possível	30
Prepara com antecedência as atividades docentes	30
Administra rigorosamente o tempo	30

Fonte: Entrevista com professores

Nota: A soma das frequências é superior a 100% por ter sido possível aos entrevistados mais de uma resposta

Alguns depoimentos representam a atitude e a percepção dos entrevistados diante do exercício de outras atividades:

Eu trabalho com Marketing e dou aula de Marketing, isto facilita muito a conciliação entre as duas atividades, já que considero que elas se completam (P1. 14).

O importante é saber separar as duas atividades. Nos finais de semana eu já preparo todas as aulas da semana. Assim, não me preocupo com o fato de ter que conciliar as duas atividades (P2. 17).

Você tem que fazer de tudo para uma não atrapalhar a outra. Administrando o tempo de maneira adequada, você pode com certeza desenvolver bem as duas atividades (P2. 13).

Apesar de acreditarem ser possível uma conciliação efetiva entre a atividade docente e outra atividade profissional, os depoimentos apresentados refletem, de certa forma, a indefinição dos seus papéis quando se trata de conciliar outra

atividade com a atividade docente. As justificativas que foram dadas para essa possibilidade mostram que a conciliação não é tão simples assim: mais de 50% dos itens respondidos não justificaram a conciliação das atividades apresentando respostas bem subjetivas tais como: persistência 50%; administração do tempo e preparação das aulas com antecedência com 30%.

Ao refletirem sobre suas atividades de natureza acadêmica e extra-acadêmica, os professores afirmaram sentir que uma complementa a outra e que as experiências mútuas enriquecem cada vez mais sua atuação. Eles enfatizaram que não enxergam suas atividades de maneira fragmentada já que apesar de diferenciadas, são atividades afins que se alimentam mutuamente.

5.2.3 Conhecimentos didático-pedagógicos

No decorrer da análise, foi possível identificar algumas especificidades dos docentes de graduação e sua prática. Em relação à forma de aquisição de conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos foi obtido o seguinte resultado conforme a tabela 11:

Tabela 11: Conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes entrevistados

Itens Discriminados	%
Seminários oferecidos pela instituição	50
Poucos conhecimentos didático-pedagógicos	50
Especialização em Docência do Ensino Superior	20
Pretendo fazer cursos na área	20
Tenho conhecimentos didático-pedagógicos	20
Procuero literaturas na área	10

Fonte: Entrevista com professores

Nota: A soma das frequências é superior a 100% por ter sido possível aos entrevistados mais de uma resposta

Os trechos de depoimentos que se seguem ilustram os dados da tabela 11, assim como evidenciam o fato de que os professores, no exercício da docência de ensino superior, não têm conhecimentos didático-pedagógicos:

Infelizmente meu tempo para participar de eventos relacionados à didática é muito pouco já que tenho que conciliar duas atividades profissionais e publicações. Logo que tiver chance estarei me qualificando também na área pedagógica, pois considero de grande relevância para a prática docente (P1. 10).

Procuro me qualificar em todo o tempo disponível. Leio textos sobre o assunto, procuro auxílio com as Pedagogas da instituição e quando for possível pretendo fazer a disciplina Metodologia do Ensino Superior (P2. 11).

Os dados da tabela 11 mostram que somente 20% dos professores entrevistados têm conhecimentos de conceitos didático-pedagógicos, ficando os restantes dependendo de ações oferecidas pelas instituições (50%); leituras na área e intenções de se qualificar futuramente (30%); com 50% relatando ter pouco conhecimento didático.

Constata-se que uma das instituições pesquisadas apresenta uma preocupação no que concerne à qualificação do docente de graduação ao oferecer seminários semestrais, como revela o relato abaixo:

Neste tempo de docência na graduação participei de todos os seminários oferecidos pela instituição. Pena que é só um por semestre com no máximo 4 horas de duração (P2. 17).

Quanto à participação em cursos específicos da área de docência os entrevistados deixaram claro que somente 20% procuram se qualificar nesta área. Os outros 80% ficam na dependência de ofertas feitas pelas IES ou então quando conseguirem tempo para tal. Ainda com relação à qualificação e ao envolvimento dos professores somente 30% dos entrevistados realiza pesquisas nas áreas relacionadas com as disciplinas ministradas. Verificou-se uma valorização maior de aspectos ligados às suas atividades extra-acadêmicas (70%).

5.2.4 A percepção dos docentes sobre suas competências

Neste tópico são apresentados e analisados os resultados da pesquisa que enfocam a percepção dos docentes sobre as competências que devem possuir para atuar na graduação do curso de Administração. De acordo com os dados analisados, percebe-se que as competências apresentadas podem ser divididas em dois grupos: o primeiro enfatiza a competência comportamental, constituída das habilidades e atitudes; o segundo reúne a competência técnica, ligada ao conhecimento. A TAB. 12 explicita a percepção dos entrevistados.

Tabela 12: Competências do docente apontadas pelos professores entrevistados

Itens Discriminados	%
Ter visão sistêmica	70
Ter bom relacionamento interpessoal	60
Ter habilidade de poder e análise	60
Conhecer o mercado e a conjuntura	60
Ter bom conhecimento técnico	60
Ter embasamento teórico	60
Ser atualizado	60
Ser bom comunicador	50
Procurar qualificação constante	50
Dar feedback	50
Saber trabalhar em equipe	40
Ter habilidade de liderança	40
Saber planejar	40
Saber negociar	40
Saber valorizar o ser humano	40
Ter conhecimento didático-pedagógico	40
Participar de programas de aprimoramento	40
Ser proativo	40
Ser criativo e inovador	40
Conhecer os alunos	40
Conhecer as competências do curso	30
Ter domínio da área de conhecimento	30

Fonte: Entrevista com professores

Nota: A soma das frequências é superior a 100% por ter sido possível aos entrevistados mais de uma resposta

As competências mais reconhecidas como revela a tabela 12, reúnem aspectos como: ter visão sistêmica, com 70%; ter relacionamento interpessoal, poder de intuição e análise, conhecer o mercado e a conjuntura, ter bom conhecimento técnico, embasamento teórico e ser atualizado, todos com 60%. Ter boa comunicação, procurar qualificação constante e dar feedback com 50% de respondentes. Competências como saber trabalhar em equipe, negociar, planejar, conhecer os alunos (40%) e ter conhecimento didático-pedagógico (30%), entre outras.

Na percepção dos entrevistados, a principal competência para o docente de graduação do curso de Administração é ter visão sistêmica (70%); ou seja, ser uma pessoa com conhecimento da conjuntura, do mercado, que possua uma visão estratégica. Ele deve ser observador e não pode ficar vinculado somente às suas atividades cotidianas. Alguns depoimentos confirmam essa constatação.

Acho que temos que estar por dentro de tudo que ocorre no mercado, as dificuldades, transformações, inovações (P1.3).

Deve-se ter o cuidado de não ficar olhando somente para o próprio umbigo, deixar a rotina e a correria do dia a dia nos engolir. Devemos ser oportunistas, observadores, sistêmicos. Devemos estar sempre atualizados, acompanhando o mercado, saber o que está acontecendo (P2.18).

[...] não posso ficar preso somente às minhas atividades rotineiras. Preciso acompanhar e conhecer o que está acontecendo a minha volta (P2.19).

A visão sistêmica apontada pelos entrevistados vai ao encontro da idéia de pensamento sistêmico apresentada por Senge (2001) que atribui esse pensamento ao conjunto de conhecimentos que visam esclarecer o contexto, mostrando as modificações a serem feitas a fim de melhorá-las. Segundo Senge (2001) a ausência da perspectiva sistêmica na organização afeta o entendimento dos problemas organizacionais

Além da importância de se ter uma visão sistêmica, a necessidade de se ter um bom relacionamento interpessoal é preponderante para 60% dos entrevistados,

vinculando-se à própria dificuldade que os docentes encontram de administrar as relações com os alunos.

Uma das principais competências é a relação interpessoal, saber lidar com os alunos. Não adianta ser um excelente profissional, um excelente professor, se não souber se relacionar (P1. 6).

O relacionamento interpessoal é importantíssimo em todas as funções. Eu considero fundamental saber lidar com os alunos já que o processo de aprendizagem não ocorre se não houver uma sinergia, uma troca, uma química (P2. 20).

Ter um bom relacionamento interpessoal, apontada por 60% dos respondentes é algo inerente do ser humano. O relacionamento interpessoal está associado à habilidade de manter e estimular um relacionamento harmônico, inclusive diante de situações conflitantes, conforme Gramigna (2004).

A questão da visão crítica, conhecimento da conjuntura e o embasamento técnico e teórico mencionadas por 60% dos entrevistados estão diretamente relacionados à questão da visão sistêmica já descrita anteriormente.

A liderança também foi mencionada por 40% dos entrevistados. Ela é apontada pelos respondentes como uma característica nata facilitando até o processo de negociação dentro de sala de aula. MacGregor (1996) já ressaltava que a liderança é um processo interpessoal em um contexto complexo que combina as características do líder, do liderado, da organização e da conjuntura e que pode ser aprendida e ensinada a todos.

Na essência, líderes são pessoas comprometidas com mudanças profundas, em si próprias e em suas organizações (FREIRE, 1997). Sendo assim, esta habilidade pode ser aprendida e desenvolvida pelo docente de graduação. Freire (1997) coloca que a função docente trabalha um conjunto de características que encontram ressonância com as de um líder, são elas: o ato de ensinar que requer segurança em si mesmo exigindo do professor bom senso, humildade, habilidade de análise, comprometimento e capacidade de ouvir.

Outra competência mencionada por 40% dos respondentes foi a participação em programas de aperfeiçoamento. Percebe-se que os programas de aprimoramento exercem influência sobre a forma como os docentes atuam. Os depoimentos apurados sugerem que a participação neste tipo de programa permite aos docentes desenvolverem um espírito mais crítico em relação à sua performance.

Quando comecei a ter atividades de qualificação docente pude conhecer outras técnicas de ensino que facilitaram na preparação de minhas aulas e no desenvolvimento da minha disciplina (P1. 8).

Os seminários de capacitação didática promovidos pela IES são muito interessantes e me ajudam bastante na reflexão sobre a minha prática e me encorajou a procurar o setor pedagógico para me auxiliar (P2. 14).

A facilidade de negociar é uma competência apontada por 40% dos professores, envolvendo aspectos como a regulação de conflitos, o que vai ao encontro das colocações de Reed (1997) que afirma que a negociação é um mecanismo utilizado para regulação de conflitos decorrentes das relações de poder.

Dos diversos trabalhos publicados sobre competência constata-se a dificuldade de definição e caracterização das principais competências requeridas para os profissionais. Verifica-se que os itens mais recorrentes encontrados pelos autores Zarifian (1999); Fleury e Fleury (2001); Perrenoud (2001); Masetto (2003^a), reforçam os encontrados neste estudo: ter capacidade de liderança; ter capacidade de se comunicar; capacidade de negociação; flexibilidade; saber trabalhar em equipe e a competência técnica dentre outras. São todas competências de 3^a dimensão, relacionadas às qualidades e habilidades sociais.

Outras competências presentes na opinião dos professores consistem em ter conhecimento didático-pedagógico (40%); ter domínio da área de ensino e conhecer as competências requeridas para o curso (30%). Estas competências aparecem como as menos valorizadas pelos entrevistados e vão ao encontro à realidade descrita por Ribas (2000) que coloca que o ensino superior brasileiro ainda prioriza a experiência profissional, a produção acadêmica e o estímulo à pesquisa em detrimento do ensino, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor universitário.

5.2.2.1 Representações da percepção dos docentes sobre suas competências

As representações gráficas dos professores entrevistados acerca de suas competências enquanto docentes de graduação constituem o objeto de análise deste tópico. Cabe salientar que foi utilizada uma técnica complementar de coleta de dados, sendo trabalhado como recurso o desenho projetivo, tendo ocorrido de forma coletiva e imediatamente após a realização das entrevistas individuais por meio de um workshop, o que permitiu que os professores refletissem sobre as competências do docente de graduação. O workshop reuniu dois subgrupos de professores, um de cada instituição pesquisada. A solicitação do desenho se deu mediante a seguinte proposta norteadora: “Elaborem um desenho que reflita sua percepção acerca das competências requeridas para o docente de graduação do curso de Administração”. Após a dinâmica, foi feita uma plenária onde foi feita a interpretação dos desenhos pelos próprios participantes de cada subgrupo.

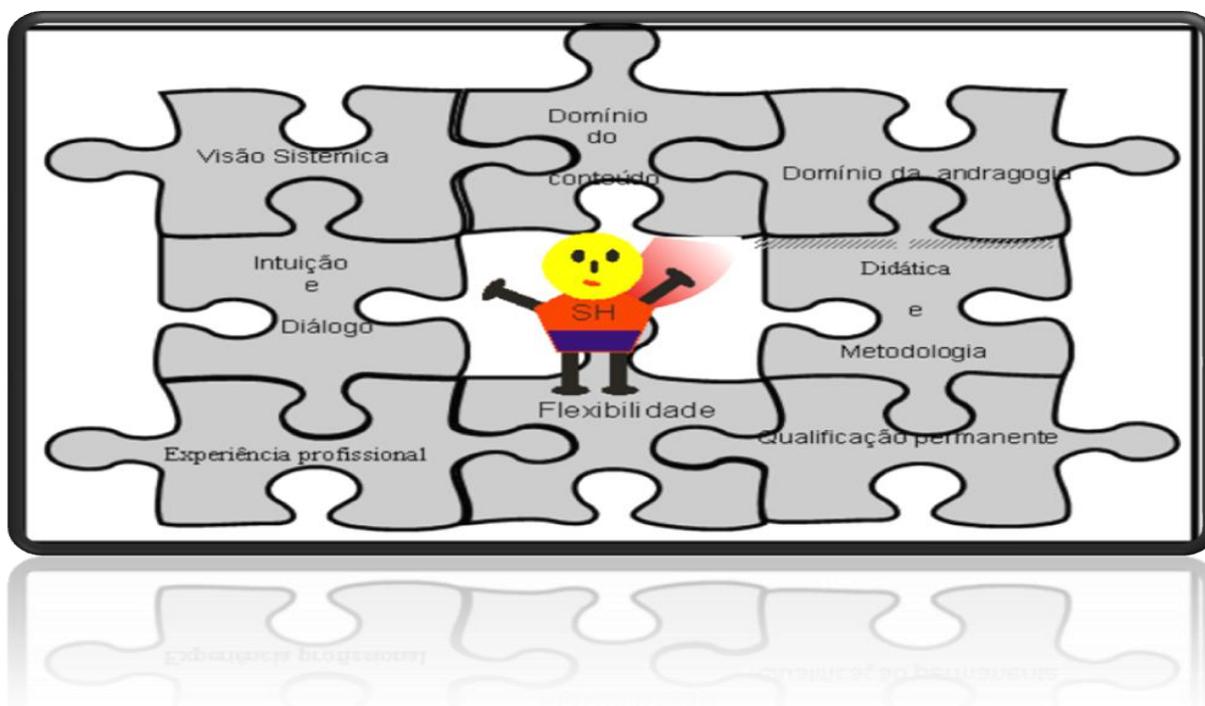
A análise dos dados se deu por meio de ações do pesquisador que privilegiou a reflexão conjunta dos participantes, tanto na fase de construção dos desenhos (coleta de dados) quanto na de interpretação (análise de dados) conforme indica Vergara (2006).

A discussão foi gravada, com autorização prévia dos participantes. Em seguida, procedeu-se à transcrição das fitas, bem como à análise pormenorizada dos desenhos feita pelos participantes e complementada pela pesquisadora. Observou-se que a elaboração dos desenhos de forma coletiva deu mais liberdade aos membros dos subgrupos, deixando-os mais à vontade para emitir suas opiniões já que estas estavam sendo construídas pelo grupo.

Pelos resultados dessa análise, o desenho 1 demonstra na percepção dos docentes (GP.1), a maioria de suas habilidades como de fundamental importância para o processo didático. Em seu relato eles realçaram a importância da prática docente, afirmando que as suas competências estão bem próximas às de um modelo de super herói. Já que estão longe de serem super heróis, devem procurar qualificar-se cada vez mais para chegar o mais próximo possível das competências demandadas

pelo mundo acadêmico, que pretende formar profissionais realmente qualificados para atender às constantes transformações do mundo do trabalho.

Desenho 1: Professor super herói



Fonte: Subgrupo 1 de docentes de graduação participantes do workshop

Todos os participantes GP. 1 (100%) se mostraram assustados com a quantidade de competências que estão sendo demandadas para os docentes de graduação nos dias de hoje.

Se formos levar em consideração o que o mercado exige do profissional em relação às competências, nós professores teremos que virar quase que um super herói, para reunir todas as habilidades que teremos que ter para formar bons administradores (GP.1).

[...] então resolvemos representar nossas competências dentro de um quebra cabeças já que consideramos a nossa função de docente bem complexa (GP.1).

[...] devemos estar atentos à preparação da aula. É um momento importante para aliar conhecimento técnico e objetivos à serem alcançados (GP.1).

Um dos maiores problemas que eu vejo para o professor é conciliar, selecionar, o objetivos, a metodologia a ser utilizada e os recursos (GP. 1).

(...) eu me preocupo em diversificar minhas aulas para atender o máximo possível as diferenças e expectativas dos alunos. Acho também que diversificando a aula fica mais dinâmica e prazerosa (GP. 1).

uma coisa que eu me preocupo é com minha qualificação profissional, eu estou sempre lendo e participando de seminários, congressos e eventos diversos ligados a docência do ensino superior (GP.1).

O desenho 2 elaborado pelo GP.2 descreve um momento que eles consideraram rico na relação entre professor e aluno. Eles identificaram um grupo de alunos reunido, analisando um estudo de caso e desenvolvendo habilidades diversas tais como: trabalho em equipe, distribuição de tarefas, criatividade, trabalhando com conflitos, autonomia. Este tipo de atividade proposta pelo professor estimula a interação e a integração entre professor e aluno, pois promove a troca de experiência entre os pares e entre professor e aluno.

Ao lado da mesa onde os alunos estão reunidos está o professor mostrando o seu dia a dia. Os estudos, as pesquisas, a elaboração de exercícios, as avaliações. O desenho retrata um momento importante de elaboração de tarefas e de aperfeiçoamento que faz parte do cotidiano de professor. Eles colocam ao explicitar o desenho a importância de competências tais como: planejamento, preparação, administração de tempo e aprimoramento profissional como relevantes para a prática docente.

Desenho 2: Trabalhando em equipe



Fonte: Subgrupo 2 de docentes de graduação participantes do workshop

As atividades do docente descritas no desenho 2 corroboram alguns relatos aqui apresentados:

Consideramos que o professor deve trabalhar atividades que propiciam a interação professor e aluno por meio de atividades que facilitem a interação entre a teoria e a prática (GP. 2).

Existem professores que têm muita dificuldade em trabalhar com atividades em grupo, principalmente quando a turma é muito grande, às vezes também percebemos uma pitada de comodismo por parte de muitos professores que não trabalham esse tipo de atividade (GP. 2).

Devemos estar sempre pesquisando, nos aprimorando para que nossos alunos percebam nosso esforço e se sintam estimulados e motivados a se aperfeiçoarem também (GP. 2).

[...] vivemos cercados de papel por todos os lados, pesquisa, livros, artigos, recadinhos institucionais (risos), que enchem nosso escaninho. Se não organizarmos nossa leitura, nossas tarefas (risos) institucionais, não conseguiremos ministrar nossas aulas (GP. 2).

Percebe-se, portanto, que as competências requeridas para os docentes, apresentadas na técnica complementar por meio dos dois desenhos, corroboram as percepções dos entrevistados quando das entrevistas e são ainda, acrescidas de outras competências que não aparecerem durante as entrevistas individuais.

A apuração das competências mais relevantes feita pelo próprio profissional é ressaltada por Luz (2001). Ela afirma em sua conclusão que as competências

devem ser apuradas junto aos próprios trabalhadores, pois ninguém conhece melhor o ofício de seu trabalho do que ele mesmo.

5.2.2.4 Os sujeitos alunos

O segundo objeto de análise desta pesquisa foram os alunos formandos do curso de graduação em Administração. Foram entrevistados 30 alunos de 02 IES da cidade de Belo Horizonte, sendo 15 de cada instituição.

A partir das entrevistas pôde-se traçar o perfil dos grupos de alunos. Verificou-se a predominância do sexo masculino representando 54% dos respondentes. Quanto à faixa etária, a maior parte do grupo (40%), constituiu-se de pessoas acima de 50 anos de idade, 26,66% na faixa de 41 a 50 anos e 33,33 % abaixo de 40 anos. Os dados referentes à faixa etária dos alunos são explicitados na tabela 13:

Tabela 13: Faixa etária dos alunos entrevistados nas IES pesquisadas

Faixa etária	Frequência (%)
Até 30 anos	13,33
31 a 40 anos	20,00
41 a 50 anos	26,66
Acima de 50	40,00

Fonte: Entrevista com alunos

Quanto à área de atuação constatou-se que 70% trabalham na área de Administração; 10% em áreas diferentes e 20% em áreas afins, refletindo um número significativo de alunos atuando na área do curso ou áreas afins.

5.3.1 O egresso do curso de Administração e suas competências

Ao serem questionados se conhecem as competências requeridas dos egressos do curso de Administração, 23,33% dos respondentes colocaram que não conhecem; 43,32 conhecem parcialmente e aqueles que conhecem todas totalizam 33,33%. Pode-se constatar que a maior parte dos alunos não conhece integralmente as competências requeridas aos egressos (66,65%).

Nunca tive a curiosidade de conhecer a fundo as competências do Administrador (GA. 1).

No início do curso alguns professores colocavam as competências requeridas para o egresso e até mostravam a ligação da disciplina com essas competências, mas ao longo do curso não fomos falando mais sobre isto (GA. 26).

Fiquei conhecendo as competências e até a legislação agora no final do curso. Antes já havíamos visto de uma maneira muito superficial (GA. 19).

Os depoimentos dos respondentes revelam que a instituição e, os professores não têm explicitado para os alunos as competências requeridas para o curso de Administração.

Ao serem perguntados se têm conhecimento de como a instituição seleciona seus professores, e que critérios eles consideram necessários para essa seleção, 90% colocaram que não tinham conhecimento de como se dá a contratação, sendo que 10% ouviram falar ser por meio de uma aula apresentada à uma banca composta por coordenadores do curso e às vezes também pela pedagoga.

Quanto aos critérios de seleção foram ressaltadas pelos alunos: a experiência de mercado e didática, ambas com 60%; prova escrita e avaliação de uma aula com 30% e 40% respectivamente. Pelas respostas dos alunos, percebe-se que deve existir na sua percepção, um equilíbrio entre a experiência profissional e didática, requisitos que irão propiciar o encontro entre a teoria e a prática.

Na análise desse fato adota-se a concepção de Gil (2006) de que a atuação do docente de ensino superior deve aliar duas características essenciais, ou seja, procurar aliar a teoria e a prática, tendo o professor como requisitos essenciais: a experiência de mercado e a habilidade didático- pedagógica.

De acordo com 20% dos entrevistados nenhum dos professores promove relações entre o conteúdo ensinado e as competências necessárias para a formação do Administrador; 50% acham que os professores promovem esta relação parcialmente, sendo que 30% consideram que os professores promovem a relação dos conteúdos com as competências. Percebe-se que essa relação é praticamente inexistente advinda do próprio desconhecimento do professor em relação a estas competências. Os alunos afirmam que a maior parte dos professores (70%), por não ter uma formação didático-pedagógica e por desconhecer as competências requeridas para a formação do Administrador, não conseguem estabelecer em suas aulas a relação entre o conteúdo ensinado e as competências do curso.

Quanto à indagação se as atividades desenvolvidas nas aulas pelos professores contribuem para a formação das competências requeridas para os egressos e por que, 80% dos respondentes consideram que não contribuem já que os professores privilegiam os conceitos e conseqüentemente as aulas teóricas, deixando de lado ou desconsiderando a contextualização do conteúdo com a realidade de mercado 20% colocam que algumas atividades desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento das competências. São elas: trabalho em equipe (20%); 40% consideram que as plenárias que acontecem durante os seminários desenvolvem competências como autonomia, capacidade de expressão e comunicação, e finalmente o estudo de caso, que aprimora a capacidade de análise, de desenvolver raciocínio lógico e crítico, dentre outras.

5.3.2 A percepção dos alunos sobre competências dos docentes

De acordo com a percepção dos alunos entrevistados 23,08% consideram que os professores devem possuir habilidades como domínio do conteúdo e experiência profissional na área. Quanto à prática dentro de sala de aula, cerca de 76,92% consideram que o professor deve adotar uma metodologia diversificada para que a aula seja menos cansativa, já que praticamente todos os alunos do curso noturno trabalham o dia inteiro. Alguns extratos de falas dos alunos entrevistados podem ser destacados abaixo:

Acho que o professor deve ter como pré-requisito para exercer sua função o domínio do conteúdo e experiência de mercado. Assim ele irá contribuir, com certeza, para nosso aprendizado relatando suas experiências práticas (A1. 3).

“Além do conteúdo o professor deve se preocupar em preparar aulas mais criativas, interessantes e diversificadas. Preocupar-se com a didática” (A2. 17).

[...] a preparação da aula é importante para que ela seja instigante e interativa (A1. 12).

O professor deve ter uma visão holística, do processo de aprendizagem e do mercado procurando aliar todos estes aspectos (A2. 27).

[...] observando a turma, suas reações, fazendo uma leitura constante para enriquecer e interagir cada vez mais com os alunos e saber selecionar suas estratégias de aula (A1. 13).

O professor competente é aquele que propicia uma aula contextualizada, que alie a teoria à realidade do mercado (A2. 29).

Um dado interessante é que 46,15% dos alunos consideram uma competência importante a preparação de uma aula que alie a teoria à prática, promovendo a interação dentro de sala e fazendo com que a aula fique mais instigante, e motivadora 36,46% dos alunos apontam que além das competências técnicas inerentes à função, o relacionamento com a turma é uma competência importante.

Observa-se que 15,38% elegeram a flexibilidade e a criatividade; 60% reconheceram a visão holística, as habilidades de negociação, diálogo e o controle da turma (38,46% e 15,38% respectivamente) como competências essenciais para o professor dentre outras.

Tabela 14: Competências do docente apontadas pelos alunos entrevistados

Ítems discriminados	%
Prepara a aula com metodologia diversificada	76,92
Tem capacidade didático-pedagógica	70,00
Tem visão holística do mercado	60,00
Possui experiência de mercado	60,00
Possui domínio da área de conhecimento	60,00
Ministra a aula aliando teoria e prática	46,15
Tem bom relacionamento	38,46
Compreende e analisa as dificuldades do aluno	38,46
Possui habilidades de negociação	38,46
Utiliza recursos e metodologias variados	30,77
Consegue prever possíveis problemas e soluções	23,08
Tem domínio sobre o processo acadêmico	23,08
Possuir domínio do conteúdo	23,08
Sabe trabalhar com as diferenças	15,38
Valoriza e encoraja as experiências dos alunos	15,38
É observador	15,38
Tem diálogo e o controle da turma	15,38
É criativo e flexível	15,38
Conhece e trabalha as limitações da turma	15,38
Dá feedback	7,69
Tem poder de análise e reflexão	7,69
Domina conteúdo e conhece o mercado	7,69
Autoridade moral e intelectual	7,69
Conhece seus alunos pelo nome	7,69

Fonte: Entrevista com alunos

Nota: A soma das frequências é superior a 100% por ter sido possível aos entrevistados mais de uma resposta

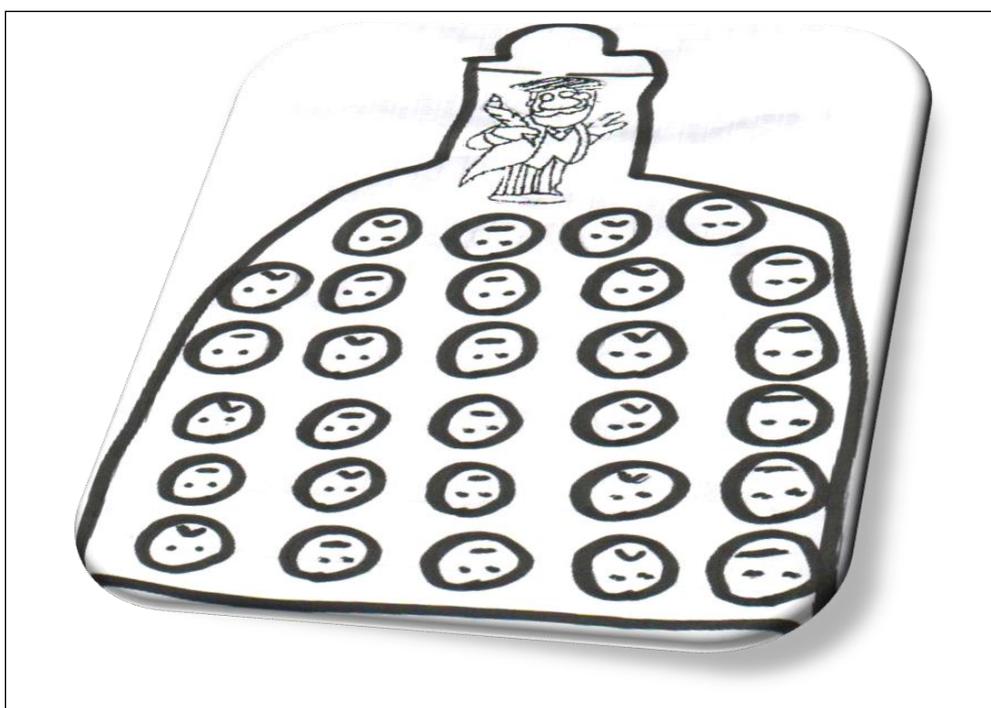
A preparação da aula, mencionada como uma das competências relevantes para o docente de graduação pelos alunos, merece um destaque bem especial. O planejamento para Gramigna (2004) é a capacidade para planejar trabalhos, atingindo resultados por meio do estabelecimento de prioridades e metas. O planejamento é inerente à vida do docente e deve atuar em todas as etapas desde a concepção do curso até a preparação das aulas.

Uma vez levantadas as percepções dos alunos sobre a competência do docente de graduação por meio das entrevistas individuais, partiu-se para análise das

competências atribuídas pela análise dos desenhos.

Foi promovido um workshop com os alunos, que foram divididos em dois subgrupos, cada um representando uma IES. Foi utilizada a mesma metodologia descrita para o workshop dos professores, ou seja, foi feita a solicitação para que o grupo fizesse um desenho que refletisse sua percepção acerca das competências requeridas para o docente de graduação do curso de Administração. Após a conclusão dos desenhos, ocorreu a interpretação dos mesmos pelos próprios participantes de cada subgrupo.

Desenho 3: Controlando o espaço e o tempo



Fonte: Grupo 1 de alunos de graduação participantes do workshop

O desenho 3 mostrou a visão do grupo de alunos (GA.1) sobre as aulas de um número expressivo de professores do ensino superior. Por meio do desenho eles procuraram retratar, o que a maior parte dos alunos sente em relação às aulas oferecidas pela maioria dos docentes que atuam na graduação. Apesar de não ser objeto direto deste trabalho acredita-se ser pertinente evidenciar esta percepção dos alunos por ter sido considerada bem significativa.

Os alunos colocaram que o desenho retrata o sentimento de sala de aula de que o

professor é o centro do processo. A sala é representada pela garrafa indicando delimitação, obediência às regras, idéia de controle. O professor, dono da verdade, ensina e o aluno passivamente aprende. A maior parte dos professores impõe uma relação de docilidade tendo em suas mãos o controle de espaço e do tempo. Esta afirmação do grupo pode ser relacionada à reflexão de Freire (1997) que compara a prática em sala de aula com uma educação bancária onde o professor é o depositário do saber, se apropriando de todas as verdades absolutas.

Desenho 4: Da teoria para a prática



Fonte: Grupo 2 de alunos de graduação participantes do workshop

No desenho 4 mostra-se a concepção de outro grupo de alunos (GA.2) que procurou demonstrar suas expectativas acerca das competências do docente de graduação ao colocarem que o mesmo deve procurar aliar a teoria e a prática em suas aulas. No universo das atividades de sala de aula pode-se conciliar o mundo acadêmico com o mundo do trabalho. O grupo relata que ao trabalhar a teoria contextualizada, o professor estará construindo diversas habilidades importantes na formação de qualquer profissional tais como: capacidade de enfrentar desafios, trabalhar em equipe, poder de análise e reflexão, conhecimento do mercado, habilidade de negociação, autonomia e criatividade dentre outras.

5.3.3 Identificando similaridades

Todas as competências propostas pelos professores e pelos alunos revelaram-se importantes para o trabalho de um docente como ator principal e articulador dos processos de ensino das IES.

Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos consideraram relevantes: ter uma visão holística do mercado (60%), capacidade de relacionamento interpessoal (38,46%) e habilidade para utilizar recursos e metodologias diversificados (30,77%) como demonstrados na tabela 14. Por outro lado, as três competências foram apontadas e entendidas como relevantes pelos docentes, sendo que alguns revelam que têm dificuldades para lidar com essas práticas.

Na visão dos dois grupos, as competências convergem quando apontam o domínio da área do conhecimento, o diálogo, a flexibilidade e a credibilidade como demonstram as tabelas 12 e 14. Isto sugere, na visão dos entrevistados, que estas competências são fundamentais para a atuação de um docente de graduação.

As entrevistas revelam que a competência didático-pedagógica é apontada pelos dois grupos pesquisados em níveis diferenciados. 70% dos alunos colocam a capacidade didático-pedagógica em segundo lugar no seu ranking de importância, sendo que os professores colocaram esta competência com uma média de 30%, sendo considerada baixa. Este resultado corrobora a afirmação de Masetto (2003^a) que afirma ser este ponto um dos mais carentes dentre as preocupações dos docentes de graduação. O fato dessa competência ter recebido um percentual dos mais baixos entre os itens selecionados pelos professores sugere que ainda existe algum desconforto acerca dessa competência por parte dos docentes.

As competências didático-pedagógicas na visão dos professores podem ser formadas a partir de uma qualificação constante. Como demonstrado na tabela 11, somente 20% dos professores têm conhecimentos de conceitos didáticos e pretendem fazer alguma especialização na área de ensino a curto prazo.

Os respondentes revelam que os programas de aprimoramento exercem influência sobre a forma como docentes percebem as competências, pois aqueles que atuam em instituições onde existem ações concretas de aprimoramento docente atribuíram um percentual maior para as competências relacionadas à didática em relação aos seus colegas da outra instituição onde este tipo de prática não existe.

Pode-se observar, nas colocações dos grupos pesquisados, professores e alunos, que as competências apontadas foram agrupados em dois eixos: o das competências comportamentais constituídas das habilidades e atitudes e o das competências técnicas ligadas ao conhecimento.

No que tange às competências comportamentais, tanto professores quanto alunos indicam como competências relevantes habilidades tais como: visão sistêmica, as relações interpessoais, valorização do ser humano, comunicação, o domínio da área de ensino. Os grupos entrevistados dão ênfase a algumas atitudes: trabalhar em equipe, ser criativo e inovador, dentre outras.

Quanto às competências técnicas são reveladas pelos grupos pesquisados: ter um bom embasamento técnico e teórico, conhecer as competências requeridas pelo curso, o conhecimento do mercado, ter conhecimento didático-pedagógico e procurar qualificação constante.

Comparando-se os dois grupos pode-se constatar que os professores consideram as competências comportamentais como mais relevantes ao passo que os alunos valorizam mais as competências técnicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou descrever e analisar a competência do docente de graduação de Administração, na percepção de alunos e professores de duas instituições privadas de ensino superior de Belo Horizonte. Para tanto foram identificados alguns conceitos sobre competências na visão de diversos autores (ZARIFIAN, 2003; FLEURY E FLEURY, 2001; MASETTO, 2003 a,b; PERRENOUD, 2001) dentre outros; foi detectada a percepção de professores e alunos formandos sobre as competências do docente de graduação de Administração e identificaram-se traços comuns das competências apontadas pelos dois grupos pesquisados.

O estudo foi de caráter descritivo e adotou-se uma abordagem qualitativa, na qual foi utilizado o método do estudo de caso. Apesar da análise e da possibilidade que houve de se examinar um fenômeno contemporâneo no seu contexto real, os resultados obtidos não permitem que se façam generalizações para todo o universo dos docentes de graduação do curso de Administração, mas apontam algumas singularidades que compõem o universo de trabalho nesses espaços organizacionais.

Note-se que a partir das percepções dos dois grupos investigados prevalecem algumas diferenças e similaridades quanto à relevância das competências apontadas por eles. Dessa maneira constata-se que os alunos tendem a preferir as competências relacionadas ao aspecto técnico enquanto os professores tendem a preferir as competências de cunho comportamental.

Examinando-se o eixo da competência comportamental, verifica-se que os aspectos ali presentes estão associados ao que Zarifian (2003) denominou de competência relacional e que Fleury e Fleury (2004) chamaram de competência social.

Em relação à competência técnica, também presentes na proposta de Zarifian (2003), Fleury e Fleury (2004), complementada por Perrenoud (2001) aparece o domínio do conteúdo, dos aspectos didático-pedagógicos, que alcançam índice

bastante elevado (70%), enquanto na percepção dos professores estas competências chegam a índices mais modestos (40%).

No conjunto de competências pesquisadas, as primeiras classificadas como relevantes tanto para professores quanto para o grupo de alunos foram: visão sistêmica, relacionamento interpessoal, utilização de recursos e metodologias diversificados.

Observou-se que tanto alunos quanto professores colocam que ainda é importante o conhecimento técnico e mercadológico, mas que é necessário equilibrar esta competência com outras tais como: a interação e o alinhamento entre teoria e a prática.

Percebe-se que o conjunto de competências exigidas para o exercício da docência de graduação convergem quanto a característica de flexibilidade, a necessidade de se ter uma visão holística dos aspectos acadêmicos e mercadológicos, além da capacidade técnica, a capacidade de planejamento e de diálogo e a capacidade de construção coletiva dentro do processo de ensino aprendizagem.

Examinando-se os dados de frequência de respostas observa-se que os mais altos Índices de discordância (acima de 25%) referem-se à capacidade didático-pedagógica, bom relacionamento, o conhecimento de mercado e o domínio da área de conhecimento que, embora façam parte das competências requeridas para o docente de graduação na percepção dos dois grupos, não são priorizadas, valorizadas da mesma maneira pelos grupos entrevistados.

Percebe-se por parte dos professores que as competências relacionadas à área de ensino estão relegadas à segundo plano. Isto reflete o desconhecimento generalizado da competência didático-pedagógica observado entre os professores da graduação, decorrente do fato de que a maior parte dos professores que atuam no ensino superior não terem tido formação voltada para a docência de nível superior.

Quanto aos aspectos genéricos das competências do docente, os professores entrevistados se assemelham aos demais professores de graduação. Foi observado que a maior parte dos respondentes de fato, reconhece a lacuna de conhecimento didático e corroboram a opinião dos alunos ao colocarem a falta de conhecimento específico na docência, mas ao mesmo tempo não se mobilizam efetivamente para aprimorar ou buscar esse conhecimento.

Corroborando Zarifian (2001) e Fleury e Fleury (2004) pode-se afirmar que o desenvolvimento das competências do docente conduz a um melhor desempenho das competências das IES, agregando mais valor profissional ao docente e valor econômico à sociedade (produção científica, eficácia no ensino e na formação de profissionais competentes).

Este estudo constatou que existe, na percepção dos entrevistados, uma conscientização da importância das competências do docente de graduação, que extrapola a visão do conhecimento incluindo a visão do comportamento e a visão do ensino.

Pode-se concluir neste trabalho que as competências relacionadas ao ensino são mais valorizadas pelos alunos do que pelos professores que por sua vez valorizam mais as competências comportamentais que envolvem principalmente as questões relativas às demandas de mercado.

Para atender às novas exigências do mercado e se obter todas as competências exigidas para o novo perfil dos docentes de graduação, torna-se necessário uma maior profissionalização deste profissional. Cabe as IES, investir na qualificação de seus docentes fugindo de improvisações que podem representar um diferencial importante na qualidade dos cursos.

Evidencia-se a necessidade das IES investirem mais no aperfeiçoamento didático-pedagógico dos seus docentes já que, corroborando a afirmação de Masetto (2003^a), o professor que consegue alinhar sua experiência profissional com a s

habilidades didático-pedagógicas estará chegando cada vez mais perto da construção das competências requeridas para os egressos de graduação.

Neste cenário o sucesso de programas de graduação está intimamente relacionado à qualidade dos docentes envolvidos. As IES necessitam cada vez mais de profissionais qualificados, capazes de articular de maneira coletiva o planejamento, a execução, a avaliação e a revisão das atividades intermediando as ações de cunho teórico e prático garantindo assim, a implementação plena do projeto pedagógico da instituição.

A arte de ensinar pessoas é sistêmica convivendo, a todo o momento, com situações peculiares e ambíguas. A realidade dos docentes é o convívio com contradições entre os modelos pregados como ideais, contrapondo-se às suas práticas cotidianas provocando concepções contraditórias nestes atores sociais. De acordo com os padrões de qualificação, como iniciativa de inovação, as instituições de ensino superior deveriam intensificar os programas de qualificação de seus profissionais, quando na realidade a maior parte, não oferece treinamentos ou condições para se desenvolverem novas competências. Nota-se uma grande distância entre o que é proposto para uma prática docente eficiente e as reais condições de trabalho acabando por provocar a insegurança e o estresse entre os docentes, prejudicando a produtividade e, conseqüentemente, a qualidade dos serviços.

Algumas das principais insatisfações apontadas pelos docentes são as contradições entre a teoria e a prática, os paradoxos entre o planejamento, a iniciativa e a criatividade e, finalmente, a falta de autonomia persistindo com ela, os mecanismos cada vez maiores de controle. Quando a prática é diversa do discurso, percebe-se com maior clareza as contradições geradas por esta dicotomia.

O docente de graduação frente a tantos desafios deve levar em conta a capacidade de lidar com incertezas, com vários desafios. A vulnerabilidade deste profissional exige mudanças de comportamento. Configura-se neste momento o professor se

deparando com inúmeros desafios onde o principal é conciliar todas as atividades exigidas pela função. Ao assumir a docência, o indivíduo se depara em seu cotidiano com atribuições, barreiras e pressões que desafiam constantemente a sua capacidade.

Cabe ao docente o constante fortalecimento de suas relações em sala de aula em detrimento da hierarquia e da autoridade. Percebe-se a necessidade imediata de se adotar uma prática pedagógica mais participativa e a necessidade constante de atualização e qualificação do profissional devido aos desafios e dificuldades que se apresentam cada vez maiores. Assim sendo, pode-se concluir que o professor de graduação deve buscar uma atuação direcionada de acordo com seu discernimento, levando em conta as políticas e práticas internas e externas da IES da qual faz parte.

O cenário atual exige que seja ressignificado o perfil do docente de graduação de Administração. Ele deverá conhecer e participar dos processos decisórios, alinhando o PPC, o PDI e o Projeto Pedagógico Institucional - PPI. Muitas são as variáveis a serem consideradas quando refletimos sobre a atuação do docente nos cursos de graduação de Administração. Muitos são os desafios que estes profissionais terão pela frente em tempos de turbulência, mas é condição natural que a adaptabilidade e a polivalência de conhecimentos e habilidades estejam entre os principais quesitos para o exercício desta função. Nesse sentido acredita-se que o perfil do docente do ensino superior mostra-se como abrangente e complexo levantando-se o questionamento que emerge como a viabilidade deste profissional “super herói”.

Quanto às limitações dessa dissertação, a principal é que o modelo adotado (conhecimentos, habilidades e atitudes) somente permitiu mapear o conjunto de competências relevantes para o docente de graduação, o que não assegura que todos os docentes se mobilizem em relação a elas.

Vale ressaltar que as conclusões obtidas neste estudo são específicas para o universo dessa pesquisa, ou seja, professores e alunos do curso de Administração de duas IES da cidade de Belo Horizonte. Recomenda-se a realização de estudos

que aprofundem, investiguem a prática do docente de graduação, os meios de ensino utilizados, bem como as competências requeridas para o aprimoramento deste profissional.

Coloca-se, então como desafio à relevância do conhecimento das metodologias e didática de ensino superior por parte dos docentes de graduação, por que trará significativa colaboração para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a eficácia na formação das competências requeridas para o egresso de graduação do curso de Administração.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C.; MASETTO, Marcos T. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. 4. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2006.

ALBUQUERQUE, L. G.; OLIVEIRA, P. M. Implementação do Modelo de Gestão de Pessoas por Competências: o caso da Oxiten. Salvador: ENANPAD, 2002.

BARATO, J. N. Competências essenciais e avaliação do ensino universitário. Brasília: UNB, 2001.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BECKER, P. L. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.178 P.

BENEDITO, A.V., FERRER, V. e FERRERES, V. La Formación universitária a debate. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 2001.

BITENCOURT, C. C. A Gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOOG, G. G. O desafio da competência: como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro. São Paulo: Best Seller, 2002.

BRASIL. Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador e dá outras providências. Brasília, 144^o da Independência e 77^o da República. Publicada no D.O.U. de 13/09/65, pág. 9.337 e retificada no D.O.U., de 16/09/65, pág. 9.531.

BRASIL. Lei n.9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no. 248, dez.1996, p.27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES , de 3/12/1997;. Edital da SESu/MEC 4/97 de 10/12/1997, de 12 dez de 1997. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Brasília, DF, 10 dez 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF. 1998.174 p.

BRASIL. Censo Brasileiro de Educação Superior, 2001. Endereço Eletrônico: <http://www.inep.gov.br/censo/2001/Superior/brasil.pdf>_acesso em 12/09/07.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0146/2002, de 03 de abril de 2002. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e design. Brasília, DF, 3 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0134/2003, de 04 de junho de 2003. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração. Brasília, DF, 4 jun. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 4, de 13 de julho de 2005. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CES 04/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ ensino médio – orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 25 jun.2007.

BRITO, M. J. M. A configuração Identitária da Enfermeira no Contexto das Práticas de Gestão em Hospitais Privados de Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG, 2004. (Tese).

BRUNO, Marcos L. Selecionar por competências. In NERI, Aguinaldo A. Gestão de RH por competências e a empregabilidade. Campinas: Papirus, 2005.

CAMPOS, M. de S. O teste do desenho como instrumento de personalidade. Validade, técnica de aplicação e normas de interpretação. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 110 p.

CFA. Diretrizes Curriculares do curso de Graduação em Administração. Site disponibilizado em 25 de julho de 2005. Site acessado em 20 de abril de 2007. Site disponibilizado no endereço: <http://www.cfa.org.br/arquivos/selecionaitem.php?p=selecionaitem.php&coditem=38>

CFA. Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador, 2005, site acessado pelo endereço: <http://www.cfa.org.br/arquivos/selecionaitem.php?p=selecionaitem.php&coditem=50>, site disponível no dia 27 de julho de 2005, site acessado no dia 20 de abril de 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 1 de 2 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Relator: Éfrem de Aguiar Maranhão. Diário Oficial da União, Brasília, n. 43, 04 mar. 2004. Seção 1, p. 11.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor universitário na transição dos paradigmas. Araraquara: JM, 2003.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR: Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI, visão e ação. Marco Referencial de ação Prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Piracicaba, ed. UNIMEP, 1998.

DELORS, Jaques. Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DOWBOR, Ladislau. Educação, tecnologia e desenvolvimento. In: BRUNO, Lúcia. Educação e Trabalho no Capitalismo. São Paulo, Atlas, 2002.

FLEURY, C. C.; FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e desenvolvimento de competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, M. T. L., MOACIR MIRANDA (Orgs.) Gestão Estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001. 349p.

FLEURY, A. & FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade na escola improdutiva. São Paulo: Atlas. 2001.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2006.

GRAMIGNA, Maria R. Modelo de competências e gestão de talentos. São Paulo: Makron Books, 2004.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. fev/abr, 1998.

INEP. Resultados e Tendências da Educação Superior - Brasil. Brasília: INEP, 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Último acesso em março, 2005^a.

INEP. Censo da Educação Superior – 2003. Brasília: INEP, 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Último acesso em março, 2005^b.

KARAWEJCZYK, Tamára Cecilia; ESTIVALETE, Vania. “Professor universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo em transformação”. Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD, Anais eletrônicos... 2003.

LE BOTERF, G. L. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOPES, P. da C. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: XXVI ENANPAD –ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002. Atas ... Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2002. 1 CD ROM.

LOWAN, J. Dominando as técnicas de ensino. São Paulo: Atlas, 2004.

LUZ, T. R. Telemar- Minas: competências que marcam a diferença. Belo Horizonte: UFMG/CEPEAD, 2001. Tese (doutorado em administração).

VIEIRA, A; LUZ, T. R. Do Saber aos Saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. In: GOULART, I. B (org.). Temas de Psicologia e Administração. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2006.

MAcGREGOR, D. O lado humano da empresa. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MANFREDI, S. M. As metamorfoses da qualificação: três décadas de um conceito. In: ENCONTRO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 13.,1999. Caxambu/SP. Anais...Caxambu/SP: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 1999.

MASETTO, Marcos (Org.) Docência na universidade. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 2003,a.

_____. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus Editorial, 2003,b.

MELO, M.C.O. L. Estratégias do trabalhador Informático nas Relações de Trabalho. Tese (Professor Titular) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

MELO, M.C.O. L. A Gerência Feminina: espaço e desafios da função em empresas do setor de serviços da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Faculdade Novos Horizontes, 2003. Relatório Integrado de Pesquisa.

MELLO, M.C.O.L. et al. Em Busca de Técnicas Complementares em Pesquisa Qualitativa no Campo da administração. In: GARCIA, F.C. & HONÓRIO, L.C. Administração- Metodologia- Organizações- Estratégia. Curitiba: Juruá, 2007.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269p.

MOREIRA, Daniel A. (org). Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 2003.

MOROSINI, M. C. (org.) Professor do ensino superior. Brasília: Plano, 2005.

NÓVOA, Antonio. A formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Portugal: Educa, 2002.

PAIVA, V. et. al. Qualificação e inserção alternativa no mundo do trabalho; a sociologia do trabalho para além da indústria. Novos estudos, s.l., n.48, p. 121-142, jul.1997.

PAIVA, K. C. M. Gestão de Competências e a Profissão Docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEPEAD/UFMG, 2007. (Tese).

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

_____. Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REED, M. Sociologia da Gestão. Lisboa: Celts, 1997.

RIBAS, M. H. Construindo a competência: Processo de formação de professores. São Paulo: Editora Olhos D'água, (2000).

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 2003.

RUAS, R., ANTONELLO, C. S.; BETTIS, R. Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1998.

SCHON, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENGE, P. M. A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 2001.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Administração: há vagas. Um estudo da avaliação da expansão dos cursos de administração na região metropolitana de Salvador, Bahia. (1994-2000). In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26, 2002, Salvador (Ba). Anais... ANPAD, 2002. (CD-ROM).

STAHL, Luciane Maria. "A expectativas dos alunos em relação ao desempenho de seus professores: um estudo numa IES pública". Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD, Anais eletrônicos... 2004.

STEFFEN, I. Tendências do mercado de trabalho e políticas de educação profissional. Turin: OIT, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Ações. Paris: Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Nove de outubro de 1998. disponível em: www.unesco.org- acessado em 12 abril 2007.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. A formação do professor do terceiro grau. São Paulo: Pioneira, 2001.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. Métodos de pesquisa em administração. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

YIN, R. K. Estudo de caso. Planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2ed. Porto Alegre; Brookman, 2001. Original inglês.

ZARIFIAN, P. A. Gestão pela competência. Rio de Janeiro: Papirus, 1999.

_____. Objetivo competência: uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, São Paulo, 2003.

APÊNDICE A- Perfil dos Alunos

Projeto: Competência do docente de graduação na percepção de alunos e professores

Mestranda: Jane Gomes de Oliveira

Orientadora: Dra. Profa. Talita Ribeiro da Luz

Prezado (a) Aluno (a),

O presente instrumento de pesquisa tem como objetivo mapear o perfil do aluno formando do curso de graduação de Administração. A sua colaboração é de fundamental importância para o levantamento do perfil do aluno entrevistado.

1) CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO			
1- Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	2- Faixa etária em anos: <input type="checkbox"/> 21 a 30 <input type="checkbox"/> 31 a 40 <input type="checkbox"/> 41 a 50 <input type="checkbox"/> Acima de 50 anos	3- Estado Civil: <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Viúvo <input type="checkbox"/> Outro	4- Renda familiar em salários mínimos: <input type="checkbox"/> 1 a 3 <input type="checkbox"/> 4 a 6 <input type="checkbox"/> 7 a 9 <input type="checkbox"/> 10 a 12 <input type="checkbox"/> Acima de 12
5- Atualmente qual sua área de atuação? <input type="checkbox"/> Trabalho exatamente na minha área de formação (Administração) <input type="checkbox"/> Trabalho em áreas afins à minha área de formação <input type="checkbox"/> Trabalho na minha área de formação <input type="checkbox"/> Não estou trabalhando atualmente			

Agradeço pela sua participação!

APÊNDICE B- Perfil dos Professores

Projeto: Competência do docente de graduação na percepção de alunos e professores

Mestranda: Jane Gomes de Oliveira

Orientadora: Dra. Profa. Talita Ribeiro da Luz

Prezado (a) Professor (a),

O presente instrumento tem como objetivo mapear o perfil do profissional que participa desta pesquisa. A sua colaboração, **ao respondê-lo** é de fundamental importância para o levantamento do perfil dos nossos entrevistados.

CARACTERIZAÇÃO DO DOCENTE			
1.2) Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	1.3) Faixa etária - anos: <input type="checkbox"/> até 30 <input type="checkbox"/> 31 à 40 <input type="checkbox"/> 41 à 50 <input type="checkbox"/> 51 à 60 <input type="checkbox"/> superior à 60	1.4) Estado civil: <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Viúvo <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Outro	1.5) Titulação Máxima Obtida: <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Pós-graduação Lato Sensu <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós Doutorado
2) CAPACITAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR			
2.1) Você já participou de algum curso relacionado à docência do ensino superior? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Quantos? _____			
3) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (exceto docência superior)			
3.1) Tempo de atuação profissional, excetuando docência superior, em anos: <input type="checkbox"/> até 2 <input type="checkbox"/> entre 2 e 4 <input type="checkbox"/> entre 4 e 8 <input type="checkbox"/> entre 8 e 12 <input type="checkbox"/> superior a 12 <input type="checkbox"/> somente docência	3.2) Atualmente exerce atividades profissionais além da Docência Superior? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se positivo, por quantas horas semanais? <input type="checkbox"/> inferior a 30 <input type="checkbox"/> entre 30 e 44 <input type="checkbox"/> acima de 44		
4) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE			
4.1) Tempo de atuação em docência superior, em anos: <input type="checkbox"/> até 2 <input type="checkbox"/> entre 2 e 4 <input type="checkbox"/> entre 4 e 8 <input type="checkbox"/> entre 8 e 12 <input type="checkbox"/> superior a 12			

Agradeço pela sua participação!

APÊNDICE C- Roteiro de Entrevista/Alunos

Projeto: Competência do docente de graduação na percepção de alunos e professores

Mestranda: Jane Gomes de Oliveira

Orientadora: Dra. Profa. Talita Ribeiro da Luz

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS

- 1- Você conhece as competências requeridas aos egressos do curso de graduação em Administração?
- 2- Você conhece o Projeto Pedagógico Institucional desta instituição?
- 3- A instituição explicita para os alunos as competências que pretende formar no curso?
- 4- Você tem conhecimento de como a instituição seleciona seus professores? Que critérios você considera necessários para esta seleção?
- 5- Você considera que seus professores promovem em suas aulas a interdependência entre o conteúdo ensinado e as competências necessárias para a formação do administrador?
- 6- As atividades desenvolvidas nas aulas pelos professores contribuem para a formação das competências requeridas para os egressos? Por que?
- 7- Na sua percepção, quais são as habilidades/competências necessárias para o docente de graduação do curso de administração?

APÊNDICE D- Roteiro de Entrevista/Professores

Projeto: Competência do docente de graduação na percepção de alunos e professores

Mestranda: Jane Gomes de Oliveira

Orientadora: Dra. Profa. Talita Ribeiro da Luz

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

- 1- Como se deu o seu ingresso e o processo de seleção nessa instituição?
- 2- As competências requeridas para o docente são explicitadas em algum momento pela instituição em que atua?
- 3- Você conhece o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da IES onde atua?
- 4- Qual é a sua principal atividade profissional?
- 5- Você desenvolve alguma outra atividade fora do âmbito da docência? Em caso afirmativo, como você organiza suas atividades?
- 6- Como as atividades profissionais influenciam nas atividades acadêmicas e como podem ser conciliadas?
- 7- Você possui conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos?
- 8- Você participa ou já participou de cursos específicos da área de docência do ensino superior? Com que periodicidade?
- 9- Como você desenvolve os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à docência?
- 10- Na sua percepção, quais as habilidades/competências necessárias para atuar como docente de graduação no curso de Administração?