



**UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA**

ANA PAULA MARTINS VARANDAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS COMPETÊNCIAS
PARA A DOCÊNCIA DESENVOLVIDAS NOS MESTRADOS
ACADÊMICOS EM ADMINISTRAÇÃO DE SALVADOR.**

Salvador
2006

ANA PAULA MARTINS VARANDAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS COMPETÊNCIAS
PARA A DOCÊNCIA DESENVOLVIDAS NOS MESTRADOS
ACADÊMICOS EM ADMINISTRAÇÃO DE SALVADOR.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Administração Estratégica, Universidade Salvador –
UNIFACS, como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo M. Boaventura.

Salvador
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

(Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Salvador - UNIFACS)

Varandas, Ana Paula Martins

Formação de professores: as competências para a docência
desenvolvidas nos mestrados acadêmicos em administração de Salvador /
Ana Paula Martins Varandas. - 2006.

124 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Salvador – UNIFACS.

Mestrado em Administração Estratégica, 2006.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo M. Boaventura.

1. Administração – Estudo e ensino (Pós-graduação). 2.
Professores - Formação. I. Boaventura, Edvaldo M., orient. II. Título.

CDD: 658.007

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA PAULA MARTINS VARANDAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA
DESENVOLVIDAS NOS MESTRADOS ACADÊMICOS EM ADMINISTRAÇÃO DE
SALVADOR.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Administração Estratégica, Universidade Salvador – UNIFACS, pela seguinte banca
examinadora:

Edivaldo M. Boaventura – Orientador _____
Doutor em Administração Educacional, The Pennsylvania State University
Universidade Salvador – UNIFACS

Augusto de Oliveira Monteiro _____
Doutor em Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Salvador - UNIFACS

Jader Cristino de Souza-Silva _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Luiz Carlos dos Santos _____
Doutor em Ciências Empresariais, Universidad del Museo Social Argentino (UMSA)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador, 05 de setembro de 2006.

Aos meus pais, Ubirajara e Vera Varandas.
Ao meu companheiro, Pery.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre ao meu lado.

Às Faculdades Jorge Amado, pelo apoio na realização do curso.

À equipe do NPG, que durante as minhas ausências sempre prestou o melhor serviço aos nossos alunos e professores.

A Edivaldo Boaventura, meu orientador, pessoa dotada de grande generosidade e sensibilidade humana, que me acompanhou e aconselhou ao longo desta jornada.

À Mônica Mac-Allister e Augusto Monteiro, pelas contribuições importantíssimas para a construção deste trabalho.

Aos professores do mestrado, Augusto Monteiro, Edivaldo Boaventura, Manoel Joaquim, Armando Neto, Mônica Mac-Allister, Rodrigo Ladeira, Hermes de Melo, Adriano Bruni, Guilherme Marback e Izolda Falcão, pelos ensinamentos.

Ao professor Omar Aktouf, por compartilhar conosco suas idéias maravilhosas.

Aos colegas da 5ª turma do mestrado, que agregaram a esta experiência um valor inestimável em amizade.

À Danila Siena e Márcia Mattos, secretárias do mestrado, pelos serviços prestados sempre com boa-vontade e paciência.

À Fátima Dias Costa, que gentilmente me abriu as portas para a realização da pesquisa com alunos e coordenadores do programa de mestrado acadêmico em Administração da UFBA.

A Manoel Joaquim, que gentilmente me autorizou a realizar a pesquisa com alunos e coordenadores do programa de mestrado acadêmico em Administração da UNIFACS.

A Haroldo Peon, cuja contribuição para a construção do instrumento de coleta de dados foi essencial para o sucesso da pesquisa.

A Sérgio Goes, pelo apoio na preparação para o teste ANPAD.

A Florence e Maria do Socorro, pelo empréstimo de vasta literatura sobre a formação de professores.

Aos coordenadores e representantes dos mestrados acadêmicos em Administração da UNIFACS e UFBA, que me concederam as entrevistas essenciais para a realização deste trabalho.

Aos coordenadores de cursos de graduação, que me concederam entrevistas valiosas para a complementação desse trabalho.

Aos alunos e egressos dos programas de mestrado acadêmico em Administração, da UFBA e da UNIFACS, que responderam ao questionário, possibilitando a conclusão desse trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

A minha família e amigos que compreenderam as minhas ausências e não me esqueceram em suas orações.

Muito obrigada.

RESUMO

O propósito deste estudo é avaliar a eficácia dos programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos na cidade de Salvador, quanto ao desenvolvimento de competências para a docência no ensino superior. Para a realização deste trabalho, as competências para docência foram divididas em 5 grupos: domínio de conteúdos específicos de Administração; práticas docentes; relacionamento professor-aluno; competências comportamentais e desenvolvimento de competências nos alunos. A eficácia dos programas de mestrado analisados foi verificada, primeiramente, sob a ótica de alunos e egressos dos programas e, em seguida, sob a ótica dos representantes desses programas. Foi verificado, também, como os coordenadores de cursos de graduação em Administração avaliavam as competências necessárias para docência no momento da seleção e contratação de um novo professor. Os dados foram coletados pela aplicação de um questionário a 68 alunos e egressos dos dois programas de mestrado avaliados, além da realização de entrevistas semi-estruturadas com representantes dos dois programas de mestrado e com três coordenadores de cursos de graduação em Administração. Como resultado, constatou-se que os programas de mestrado avaliados realmente se propõem a formar docentes para o ensino superior e que os alunos que neles ingressam possuem a expectativa de que serão capacitados para a docência. Constatou-se, também, que os programas conseguem ser muito eficazes no desenvolvimento de algumas competências, mas não de todas aquelas avaliadas neste trabalho. Em especial, os programas se mostraram muito eficazes no desenvolvimento das competências relacionadas ao domínio dos conteúdos de Administração. No entanto, os alunos e egressos demonstraram que os programas não foram eficazes no desenvolvimento de competências relacionadas à prática docente. Isso pode ser comprovado avaliando-se a estrutura curricular dos programas, que privilegiam as disciplinas de formação em Administração. O trabalho conclui que os programas de mestrado, para cumprirem com seus objetivos de capacitação para docência, precisariam adotar medidas específicas visando aumentar a eficácia das disciplinas e atividades específicas para capacitação docente.

Palavras-chave: pós-graduação em Administração, gestão por competências, capacitação docente, formação de professores de Administração.

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of master's degree in Administration programs, offered by two different Universities, both located in Salvador, in developing the necessary competencies required for teaching in higher education. In the context of this study, the competencies required for teaching were divided in 5 groups: domain of specific Administration contents; teaching techniques; teacher-student relationship; behavior competencies; and developing competencies in future students. In order to assess the efficacy in developing these competencies, the study examined carefully both students and course staff points of view. Additionally the study verified how Administration undergraduate course coordinators evaluated the required competencies for teaching when selecting and hiring new teachers for their courses. The data were collect through the application of 68 questionnaires to students and former students of the two evaluated master's degree courses. Besides, interviews were conducted with these two courses staff and undergraduate courses coordinators from three different Universities. The results of this study point in the direction that the master's degree courses really intend to develop teaching competencies, and that enrolled students expect that they will receive the necessary education in order to become teachers. Furthermore, it was possible to identify that the master's degree courses are effective in developing some of the required teaching competencies, but not all of them. In what regards the competencies related to acquiring knowledge of specific Administration contents, the master's degree courses proved to be very effective. Nevertheless, both students and former students demonstrated that the master's degree were not very effective in developing competencies related to teaching techniques. A careful analysis of the two master's degree curricular structures shows that they focus on Administration areas of study, confirming the students and former students point of view. The study concludes that the master's degree courses evaluated need to adopt specific measures in order to accomplish its goal of developing teaching competencies in an effective way.

Key-words: master's degree in Administration, competency management, educational training, Administration teacher's education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ambiente de Estudio

22

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias de Pesquisa	65
Tabela 2 – Categorias, referencial teórico e instrumento de coleta	66
Tabela 3 – Questionário aplicado aos alunos e egressos de mestrado	67
Tabela 4 – Roteiro de entrevista com representantes dos mestrados acadêmicos	68
Tabela 5 – Roteiro de entrevista com coordenadores de cursos de Administração	69
Tabela 6 – Número de questionários enviados, recebidos e respondidos por universidade	70
Tabela 7 – Perfil dos cursos de Administração pesquisados	71
Tabela 8 – Técnicas de Coleta	72
Tabela 9 – Universidade onde cursou o mestrado	74
Tabela 10 – Tipo de dedicação ao mestrado	74
Tabela 11 – Sexo	74
Tabela 12 – Ano de ingresso no mestrado	75
Tabela 13 – Idade quando ingressou no mestrado	76
Tabela 14 – Titulação	76
Tabela 15 – Prazo de realização do mestrado	76
Tabela 16 – Previsão de conclusão do mestrado	77
Tabela 17 – Área de conhecimento da graduação	77
Tabela 18 – Experiência docente e em pesquisa	78
Tabela 19 – Fator motivador para ingresso no mestrado	78
Tabela 20 – Objetivos do programa de mestrado	80
Tabela 21 – Foco da estrutura curricular do programa de mestrado	82
Tabela 22 – Participação em atividades práticas durante o mestrado	82
Tabela 23 – Desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio de conteúdos	90

Tabela 24 – Desenvolvimento de competências relacionadas à prática pedagógica	93
Tabela 25 – Desenvolvimento de competências referentes ao relacionamento professor-aluno	95
Tabela 26 – Desenvolvimento de competências comportamentais	97
Tabela 27 – Correlações significativas	98
Tabela 28 – Desenvolvimento de competências nos futuros alunos	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	TEMA-PROBLEMA	15
1.2	QUESTÕES ORIENTADORAS	16
1.3	OBJETIVOS	17
1.3.1	Objetivo Geral	17
1.3.2	Objetivos Específicos	17
1.4	JUSTIFICATIVA	18
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO	18
2	CONTEXTUALIZAÇÃO	21
2.1	ANÁLISE DO AMBIENTE	21
2.2	A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	23
3	GESTÃO POR COMPETÊNCIA	31
3.1	CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES	33
3.2	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	35
3.3	SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS	38
4	PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES	42
4.1	O ENSINO E AS COMPETÊNCIAS	43
4.2	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	47
4.3	FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES	51
4.4	COMPETÊNCIAS DE UM PROFESSOR PROFISSIONAL	56
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	61
5.1	PERGUNTAS DA PESQUISA	61
5.2	DELINEAMENTO DA PESQUISA	62
5.3	CATEGORIAS DE PESQUISA	63
5.4	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	67
5.5	DELIMITAÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA	70
5.6	COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS	71

6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
6.1	PERFIL DOS ALUNOS E EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFBA E DA UNIFACS	73
6.2	NATUREZA E OBJETIVO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFBA E DA UNIFACS	79
6.3	GESTÃO POR COMPETÊNCIA	85
6.3.1	Estrutura de gestão de recursos humanos	85
6.3.2	Seleção por competências	86
6.4	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA DOCÊNCIA	89
6.4.1	Competências relativas ao domínio de conteúdos	89
6.4.2	Competências técnicas relacionadas à prática docente	91
6.4.3	Competências relativas ao relacionamento professor-aluno	94
6.4.4	Competências comportamentais	96
6.4.5	Desenvolvimento de competências nos futuros alunos	99
7	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	101
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A – Questionário aplicado a alunos e egressos do mestrado	113
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com representante de programa de mestrado	118
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com coordenador de curso de Administração	121

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa avaliar se os programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos pelas universidades autorizadas e credenciadas para atuar em atividades de Pós-Graduação, com sede em Salvador, exercem seu papel na formação de recursos humanos capacitados à docência em nível superior.

As atuais exigências encontradas na legislação educacional brasileira referentes à formação, em nível superior, de administradores estabelecem, além de um currículo mínimo, habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes desses cursos, de forma que o egresso dos cursos de Administração desenvolva uma ampla capacidade intelectual, de compreensão e de ação frente aos fenômenos relacionados à produção e ao seu gerenciamento.

A efetividade dos programas de mestrado acadêmico no desenvolvimento das competências necessárias para a formação de futuros administradores será avaliada sob a ótica de seus egressos, de seus coordenadores e dos coordenadores de cursos de graduação que recrutam e selecionam corpo docente para cursos de Administração.

1.1 TEMA-PROBLEMA

Os avanços percebidos nos sistemas de gestão de recursos humanos ao longo dos últimos anos são caracterizados, principalmente, pela adoção de uma abordagem baseada em competências, considerada mais adequada para fazer face às novas demandas da sociedade contemporânea. Fleury e Fleury (2004, p. 30) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Os profissionais passam, então, a ser avaliados, selecionados e remunerados com base nas competências técnicas e comportamentais que possuem, adquiridas ao longo de sua própria história de vida, de sua formação educacional e da experiência profissional. Além das competências individuais,

espera-se dos profissionais que eles apresentem competências organizacionais, ou seja, que possuam visão estratégica e que possam criar condições de vantagem competitiva para as organizações em que trabalham (FLEURY, FLEURY, 2004; RABAGLIO, 2004).

No âmbito da formação educacional, destaca-se o papel essencial dos professores de cursos de nível superior, os quais precisam estar preparados para formar profissionais que atendam às exigências da sociedade e do mercado de trabalho, ou seja, que possuam um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, além de habilidades e competências que, quando mobilizados de forma adequada, resultem em um desempenho superior nas atividades inerentes a sua profissão.

Destaca-se, portanto, que para fazer frente aos desafios atuais da formação de profissionais, os professores também precisam ser profissionais, ou seja, além de ter domínio sobre o conteúdo a ser ensinado, precisam apresentar competências essenciais para o ofício de ensinar, que são aquelas baseadas em conhecimentos didáticos e pedagógicos, que lhes garantem a adoção de estratégias eficientes frente às situações imprevistas, tão comuns no contexto educacional. Os professores precisam estar aptos a pesquisar o ensinar e a ter capacidade de se desenvolver a partir das experiências vivenciadas em sua ação profissional (ALTET, 2001; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

Partindo-se da premissa de que a pós-graduação *stricto sensu* se apresenta, no Brasil, como uma das alternativas mais procuradas para a formação de docentes de nível superior ou para a melhoria da qualidade docente dos professores que já atuam no nível superior, este estudo visa verificar se os programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos pelas universidades com sede em Salvador desenvolvem as competências necessárias para o exercício da profissão docente em cursos superiores de Administração.

1.2 QUESTÕES ORIENTADORAS

As questões que norteiam a realização deste trabalho são as seguintes:

- Qual a natureza e os principais objetivos de formação dos programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos pelas Universidades com sede em Salvador?
- Quais as competências para docência em nível superior que esses programas se propõem a desenvolver?
- Como os egressos desses programas avaliam sua eficácia no desenvolvimento de competências para docência?
- Quais as competências consideradas essenciais, sob a ótica dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração, durante um processo de contratação de professores para lecionar nos cursos sob sua coordenação?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar se os programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos em Salvador são eficazes no desenvolvimento de competências necessárias para a docência no ensino superior de Administração.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Descrever a natureza e principais objetivos de formação acadêmica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração oferecidos pelas Universidades com sede em Salvador.
- Identificar as competências para docência em nível superior que esses programas se propõem a desenvolver, sob a ótica dos coordenadores dos programas.

- Analisar, sob a ótica dos alunos e dos egressos, se essas competências são desenvolvidas.
- Analisar, sob a ótica dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração, se essas competências coincidem com aquelas vistas como essenciais em um processo de contratação de professores.

1.4 JUSTIFICATIVA

A formação do professor de Administração vem sendo tema de projetos e debates da comunidade acadêmica que atua nessa área do conhecimento. Muito tem sido dito a respeito do papel estratégico desempenhado pelo professor de Administração na formação de gestores que atuarão em cenários de grande incerteza e competitividade. Mas, para formar gestores capazes de enfrentar os desafios impostos pela sociedade contemporânea, é necessário que os professores possuam um perfil de competências extenso e sólido, que abranja, não somente, o domínio de conteúdos da Administração, mas também os aspectos pedagógicos, didáticos e comportamentais necessários para um desempenho de excelência na profissão docente.

Este trabalho se justifica, portanto, no momento em que se propõe a investigar o desenvolvimento das competências consideradas essenciais para o exercício da profissão docente em Administração pelos programas de mestrado acadêmico em Administração, visto que esses programas apresentam como objetivo claramente definido a formação para docência em nível superior.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está estruturado em 7 capítulos, organizados de forma a estabelecer uma seqüência lógica de introdução, desenvolvimento e conclusão sobre o tema estudado.

O primeiro capítulo, denominado Introdução, apresenta o tema e o problema da pesquisa realizada, tecendo breves considerações sobre a natureza e o contexto em que se encontram. São apresentadas, também, as questões norteadoras, os objetivos geral e específicos e a justificativa para realização deste trabalho.

No segundo capítulo, Contextualização, descreve-se o ambiente no qual estão inseridos os agentes envolvidos na pesquisa, a saber: as universidades com sede em Salvador que oferecem programas de mestrado acadêmico em Administração, as Instituições de Ensino Superior (IES) que selecionam e contratam professores para cursos superiores de Administração, e os mestres, egressos dos referidos programas de mestrado que, em muitos casos, buscam colocação no mercado de trabalho ou já fazem parte do corpo docente das IES. Este capítulo resgata, ainda, os principais pontos da história do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, como forma de contextualizar as principais diretrizes estabelecidas para os programas de mestrado.

O terceiro e quarto capítulos tratam do referencial teórico que sustenta o desenvolvimento da pesquisa. O terceiro capítulo versa sobre o tema “Gestão por Competência” e apresenta os principais conceitos e classificações associados à competência encontrados na literatura disponível. Em seguida, discute-se como as competências são formadas e desenvolvidas, seja nos processos de formação acadêmica, seja na prática profissional. O terceiro capítulo é finalizado com um resumo das teorias que tratam da seleção de profissionais com base em um perfil de competências, e não somente com base no estoque de conhecimentos técnicos acumulados ao longo da vida acadêmica e profissional.

O quarto capítulo aborda as questões relativas à formação de professores, sempre com foco em competências. Inicialmente, discute-se a profissionalização do ensino e as conseqüentes demandas de um novo perfil de professores advindas dessa profissionalização. Em seguida, é feita uma avaliação da docência no ensino superior, de uma forma ampla, buscando estabelecer as principais dimensões da atividade cujo principal objetivo é formar os profissionais que irão atuar no mercado de trabalho. O foco é, então, ajustado para a formação específica de administradores, por sua relação direta com o objeto desta pesquisa. O referencial teórico é finalizado com uma apresentação sobre as competências que se espera encontrar em um professor profissional.

Após a construção do referencial teórico, inicia-se o capítulo referente à metodologia utilizada para a realização da pesquisa. O quinto capítulo traz, portanto, informações sobre a definição dos métodos escolhidos para levantamento de informações junto aos alunos e egressos dos programas de mestrado em Administração de Salvador, junto aos representantes desses programas de mestrado e junto aos coordenadores acadêmicos de cursos de Administração oferecidos por IES com sede em Salvador. Nesse capítulo são apresentados e explicados os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa (questionário e roteiros de entrevista), a definição do universo de pesquisa e respectiva amostra adotada para efeitos do levantamento de informações.

O sexto capítulo é composto pela análise qualitativa e quantitativa das informações coletadas durante a pesquisa, sempre tomando como base o referencial teórico apresentado nos capítulos 3 e 4, além da contextualização do problema, apresentada no capítulo 2. É nesse capítulo que se verifica se os resultados obtidos na pesquisa se aproximam ou se afastam daquilo que é previsto ou definido pelas teorias disponíveis.

Finalmente, o último capítulo apresenta as principais conclusões obtidas após a realização deste trabalho, trazendo, inclusive, recomendações para a continuidade da pesquisa inicial.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 ANÁLISE DO AMBIENTE

Conforme definido anteriormente, o objetivo geral desse trabalho é avaliar se os programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos em Salvador são eficazes no desenvolvimento de competências para a docência no ensino superior de Administração.

Esse objetivo pode ser interpretado sob a ótica dos agentes que dele participam, direta ou indiretamente. Pode-se identificar, *a priori*, dois tipos de organizações diretamente envolvidas no problema de pesquisa: as IES que formam mestres, em programas de mestrados acadêmicos, e as IES que oferecem cursos de graduação em Administração e que, portanto, contratam professores para esses cursos. Indiretamente, pode-se observar que os órgãos reguladores da educação no Brasil, seja no âmbito da graduação ou da pós-graduação, também se encontram envolvidos nas relações existentes entre esses agentes, pois é sabido que esses órgãos estabelecem diretrizes que devem ser seguidas e cumpridas pelas IES que formam mestres e pelas IES que oferecem cursos de graduação.

Segundo Loiola e outros (2004), o reconhecimento de que as organizações são sistemas abertos que se relacionam com o ambiente em sua volta contribui para uma melhor compreensão da dinâmica organizacional, visto que a natureza desses relacionamentos afeta o desempenho organizacional.

A Figura 1 representa, de forma macro, o ambiente no qual se situa o problema de pesquisa que norteia este trabalho, incluindo diversos agentes que compõem o ambiente de estudo, como, por exemplo, as empresas que contratam

mestres em administração para seus quadros funcionais, as associações de classe que reúnem professores de nível superior e até mesmo outros professores, graduados ou especialistas, que se relacionam com as IES.

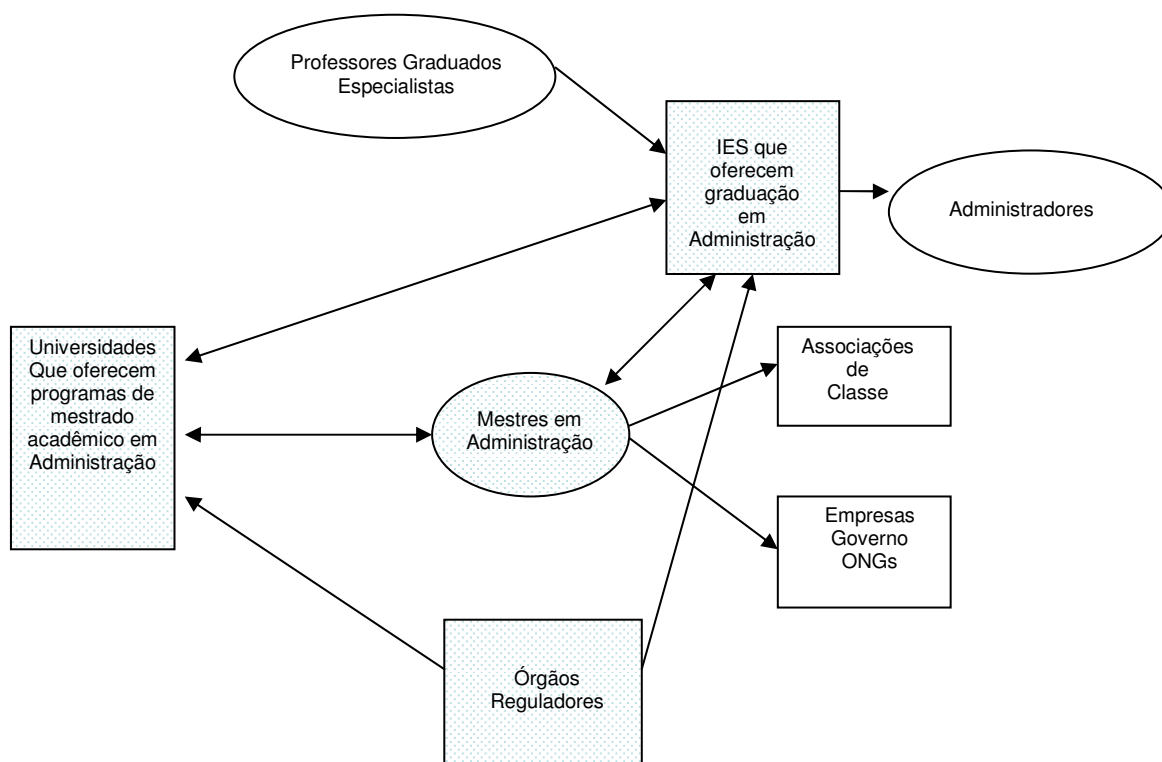


Figura 1 - Ambiente de Estudo

Fonte: Elaborada pela autora.

No entanto, optou-se por destacar, em área sombreada, o que Daft (2002, *apud* LOIOLA e outros, 2004, p. 116) chamou de ambiente organizacional específico ou de tarefa, ou seja, aquele ambiente no qual os elementos que se encontram fora de uma determinada organização têm o poder de influenciá-la em seu todo ou em parte, limitando esse ambiente ao escopo do problema pesquisado.

Considerando-se os órgãos reguladores, por exemplo, pode-se identificar o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como organizações que influenciam diretamente as universidades e demais IES, principalmente através de legislações e procedimentos de credenciamento e avaliação que as regem.

As universidades que oferecem programas de mestrado acadêmico, por sua vez, estabelecem objetivos e estruturam seus programas de formação de mestres alinhados com as demandas locais e regionais, seja na formação de corpo

docente para as IES, seja na formação de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho.

As pessoas que procuram qualificação em nível de mestrado estabelecem contratos com as universidades que oferecem esse tipo de programa, ficando sujeitas às normas e procedimentos dessas universidades para fins de obtenção da titulação desejada. Uma vez obtendo a titulação, os mestres que desejam seguir ou se desenvolver na carreira docente interagem com as IES ou com as próprias universidades no sentido de participarem de seu corpo docente.

Do ponto de vista dos sujeitos, aqueles que estão diretamente envolvidos com o problema da pesquisa são:

- os mestres egressos dos programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos pelas universidades com sede em Salvador;
- os coordenadores dos programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos pelas universidades com sede em Salvador;
- os coordenadores de cursos de graduação em Administração oferecidos por IES com sede em Salvador.

Voltando ao objetivo geral do trabalho, pode-se verificar, ainda, que o domínio ambiental, também chamado de campo de ação ambiental, segundo Loiola e outros (2004), é a cidade de Salvador. Ou seja, o território escolhido para a realização da pesquisa está limitado à cidade de Salvador, tanto no que tange às instituições que formam mestres em administração, quanto às instituições que formam administradores.

2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Dando prosseguimento à contextualização do problema de pesquisa que direciona a realização deste trabalho, faz-se necessário descrever a evolução do sistema de pós-graduação no Brasil, destacando as principais características desse sistema que influenciam o ambiente descrito na seção anterior, seja na regulamentação dos programas de pós-graduação, seja no planejamento nacional da pós-graduação, com seus objetivos e metas a serem cumpridos.

Não obstante já existirem cursos de mestrado e doutorado no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 conferiu destaque especial à pós-graduação brasileira, ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores em seu artigo 69:

- de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961, p. 11429).

No entanto, o Ministério da Educação identificou que a classificação acima, no que diz respeito à pós-graduação, não era suficiente para garantir uma interpretação precisa da natureza e fins desses cursos e que era necessária uma definição e regulamentação dos cursos de pós-graduação.

Newton Sucupira, relator do parecer n° 977/65 da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Federal de Educação (CFE), exarou, no referido parecer, a origem histórica da pós-graduação nas universidades norte-americanas, e enfatizou seu desenvolvimento sistemático nas três últimas décadas do século XIX, destacando a influência germânica e o novo foco no desenvolvimento de atividades de pesquisa científica e tecnológica. A organização da pós-graduação norte-americana foi, então, tomada como ponto de partida para a definição mais precisa da pós-graduação brasileira, a qual, segundo o referido parecer, deveria ser instaurada e regulamentada imediatamente, com base em três objetivos principais:

- formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL, 1965, p. 73).

A seguir, encontram-se algumas conclusões estabelecidas pelo parecer, que foram importantes para a organização e sistematização da pós-graduação no Brasil:

- a pós-graduação, citada na alínea b do artigo 69, refere-se à pós-graduação de caráter *stricto sensu*, a qual possui as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e tem objetivo essencialmente científico, confere grau acadêmico e,

finalmente, possui uma sistemática, formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário;

- a matrícula para cursos de pós-graduação é exigida pela LDB, e o diploma de curso de graduação é pré-requisito para efetuar matrícula em pós-graduação;
- a exigência da matrícula para pós-graduação remete ao caráter sistemático que esses cursos devem apresentar, configurando-se em cursos regulares oferecidos pelas instituições de ensino superior;
- a adoção de critérios de seleção para a pós-graduação não são obrigatórios porém são recomendáveis, dado que a pós-graduação, por sua própria natureza, implica em alta seletividade intelectual. (BRASIL, 1965).

No que diz respeito à definição e características dos cursos de pós-graduação, tomando como base a experiência norte-americana, o parecer CFE/CES 977/65 propõe que a pós-graduação seja estruturada em dois níveis: mestrado e doutorado. O parecer sugere, ainda, um prazo mínimo para realização de cada um dos níveis, além de sugerir um programa de estudos, dividido em área de concentração e campo conexo, e indica a necessidade de orientação do aluno por um diretor de estudos.

A investigação ou pesquisa aparece definida como uma etapa obrigatória que culminará com a preparação de uma dissertação, no caso do mestrado, ou tese, no caso do doutorado, que exprima os resultados obtidos. A tese deve, obrigatoriamente, representar trabalho de pesquisa que importe em real contribuição para o conhecimento do tema escolhido.

Os cursos de mestrado e doutorado são considerados autônomos, ou seja, mestrado não é pré-requisito para doutorado, e estabelece-se uma diferença entre doutorado de pesquisa e doutorado profissional, sendo o primeiro relativo às áreas de Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia e, o segundo, relativo a profissões específicas, tais como Engenharia, Medicina etc. No caso do mestrado, é sugerido que o mesmo seja designado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente (BRASIL, 1965).

Em uma análise mais atual, Velloso (2002) sugere que é possível caracterizar os cursos de mestrado e doutorado tomando-se em conta os fins da

pós-graduação *stricto sensu*. Os mestrados têm como objetivo a formação e aperfeiçoamento de docentes para o ensino superior, enquanto o doutorado visa à formação de pesquisadores independentes.

Finalizando a análise sobre o parecer CFE/CES 977/65, destaca-se a obrigatoriedade estabelecida para aprovação dos cursos de pós-graduação pelo ex-Conselho Federal de Educação, o que possibilitaria o registro dos diplomas no Ministério da Educação, dotando-os de efeito legal. O parecer não estabelece normas fixando os critérios de aprovação dos cursos (BRASIL, 1965).

Em 1968, a Lei nº 5.540 estabelece a seguinte classificação para os cursos de nível superior: graduação, especialização e aperfeiçoamento, pós-graduação e extensão. Tanto a pós-graduação quanto a especialização eram abertas à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação, sendo que, no caso da pós-graduação, os candidatos deveriam preencher as condições prescritas no processo de seleção do programa escolhido. A referida lei faz menção a uma futura política nacional e regional para formação e aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior, definida pelo extinto Conselho Federal de Educação, com a participação de representantes de diversos organismos, entre eles o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a CAPES (CARVALHO, 1973).

Em 4 de janeiro de 1974, o Decreto nº 73.411 institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação no Ministério da Educação e Cultura, cujos trabalhos iniciais resultam no primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Esse plano foi concebido de forma integrada, operacional e estrategicamente, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). O I PNPG estabeleceu as principais diretrizes de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades da pós-graduação por um período de 5 anos, contados a partir de 1975. Naquela ocasião, entendia-se que a pós-graduação assumiria uma importância estratégica crescente, em especial no que tange à formação de recursos humanos para o ensino superior (CURY, 2004).

As principais preocupações expressas no I PNPG dizem respeito à institucionalização do sistema de pós-graduação brasileiro, à elevação dos padrões de desempenho e qualidade dos cursos e ao planejamento de sua expansão, minimizando disparidades regionais.

O I PNPG detalha, pela primeira vez na pós-graduação brasileira, aspectos operacionais e administrativos importantes para a caracterização e padronização do sistema. Dentre outros, destacam-se os seguintes pontos:

- organização de linhas regulares de projetos de pesquisa;
- definição do processo seletivo como estratégico para os programas;
- a importância da dedicação em tempo integral e da concessão de bolsas para o desempenho acadêmico do pós-graduando;
- a importância da contratação em tempo integral dos docentes, pesquisadores e técnicos do programas;
- necessidade de se incentivar e apoiar materialmente a produção e publicação de trabalhos científicos, teses e projetos. (MEC, 1975).

Dentre as principais metas estabelecidas pelo I PNPG para o período 1975-1979 destacam-se a previsão de titulação de 16.800 mestres e de 1.400 doutores no período, além do aumento de vagas de mestrado e de doutorado em, respectivamente, 4.700 e 700, no período (MEC, 1975).

O II PNPG foi elaborado para o período 1982-1985, buscando-se uma integração com o II PND e o II PBDCT (1980-1985), e manteve o foco na formação de recursos humanos qualificados para atividades de docência, pesquisa e técnicas. No entanto, a ênfase do novo plano recai sobre a qualidade da pós-graduação, destacando a necessidade de se institucionalizar e aperfeiçoar o sistema de avaliação que existia apenas embrionariamente (MEC, 1982).

O III PNPG, elaborado paralelamente ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, cobria o período de 1986 a 1989. Naquela ocasião, o cenário se caracterizava pela busca de uma autonomia nacional, presente na aprovação da reserva de mercado para informática e na tentativa de se definir uma empresa nacional pela Assembléia Constituinte. Portanto, o III PNPG colocou toda a ênfase no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, somando esforços para o alcance da independência econômica, científica e tecnológica que a sociedade e o governo almejavam para o Brasil do século seguinte.

Visando garantir a institucionalização da pesquisa, o III PNPG prescreveu algumas medidas, como, por exemplo, destacar verbas específicas nos orçamentos das universidades para a pesquisa e a pós-graduação, valorizar a produção

científica na contratação e promoção do corpo docente para a institucionalização da pesquisa, fortalecer o pós-doutorado e promover a atualização da infra-estrutura, envolvendo bibliotecas e laboratórios (MEC, 1986).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu capítulo IV, que trata da Educação Superior, determina o que se segue no artigo 44:

Art. 44 A Educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
I – cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (BRASIL, 1996, p. 27836).

Comparando-se a classificação acima com a estabelecida no artigo 69 da LDB de 1961, percebe-se que os cursos de pós-graduação, a partir desse momento já reconhecidos como programas de mestrado e doutorado, foram classificados no mesmo grupo de cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, todos tendo como exigência básica o diploma de graduação. No entanto, a Resolução da CES/CNE nº 1, de 3 de abril de 2001, estabelece normas de funcionamento diferenciadas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados, e para os *lato sensu*, aí incluídos os cursos de especialização e MBA (*Master in Business Administration*) em sua versão brasileira.

O primeiro artigo da referida resolução estabelece que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação. É importante ressaltar que a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado e dependem de parecer favorável da CES/CNE. Cabe à CAPES a avaliação dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* que estejam em processo de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento. Os resultados da avaliação da CAPES devem ser homologados pelo MEC, e, somente então, são submetidos à CSE do CNE para o parecer final (BRASIL, 2001).

Conforme apontado anteriormente, o mestrado e doutorado possuem exigências diferenciadas quanto ao trabalho acadêmico a ser elaborado para obtenção do título. No caso do mestrado, exige-se a elaboração de uma dissertação e, no caso do doutorado, uma tese. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em sua norma técnica NBR 14724, uma dissertação é caracterizada como:

Documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor), visando à obtenção do título de mestre (ABNT, 2002, p. 2).

Ainda de acordo com a ABNT, uma tese é definida como:

Documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor) e visa à obtenção do título de doutor, ou similar (ABNT, 2002, p. 2).

Em 9 de dezembro de 2004, o IV Plano Nacional de Pós-Graduação, PNPG, referente ao quinquênio 2005-2010, foi entregue ao Conselho Superior da CAPES, pela comissão responsável por sua elaboração, para análise e deliberação, tendo sido aprovado.

O IV PNPG começou a ser construído no final de 1996, com a realização do Seminário Nacional *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*, no qual foram discutidos onze estudos, preparados previamente, sobre temas essenciais para a formulação do IV PNPG. Dentre outros, os temas discutidos abordavam questões relativas à evolução das formas de organização da pós-graduação, à avaliação da CAPES, à expansão da pós-graduação e ao desequilíbrio regional e ao financiamento e ao custo da pós-graduação.

Os principais objetivos da pós-graduação para os anos seguintes ao da publicação do IV PNPG são: “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos” (BRASIL, 2005, P.59-60).

Dentre as diversas propostas de diretrizes apresentadas no PNPG 2005-2010, destacam-se as seguintes:

- indução de programas que venham a reduzir as diferenças regionais, intra-regionais e entre estados, e de programas estratégicos alinhados às políticas públicas de médio e longo prazos;
- ampliação do relacionamento e da articulação entre as agências federais, CAPES, CNPq e FINEP, e entre essas agências e Governos de Estado e o Setor Empresarial;
- melhoria na gestão dos fundos setoriais, garantindo a liberação dos recursos e um fluxo de caixa adequado à realização das pesquisas;
- elaboração de políticas de cooperação internacional que visem institucionalizar o intercâmbio de alunos e professores e possibilitar captação de recursos para pesquisa junto a organismos internacionais;
- diversificação do modelo de avaliação da pós-graduação, de forma a contemplar os diferentes modelos de pós-graduação (mestrado acadêmico, profissional e doutorado), cada um com suas especificidades e objetivos diferenciados (MEC, 2005).

O IV PNPG é, portanto, o documento oficial, vigente no momento de realização deste projeto, em que se encontram traçadas as principais estratégias e metas para a pós-graduação brasileira.

Em resumo, este capítulo delineou o ambiente no qual se inserem os principais agentes envolvidos na formação em nível de mestrado acadêmico, além de traçar um panorama histórico da pós-graduação no Brasil. Essa contextualização visa permitir uma melhor avaliação e compreensão das teorias que embasam este projeto, pois situa o problema de pesquisa no espaço e no tempo.

3 GESTÃO POR COMPETÊNCIA

Na revisão de literatura, observou-se uma grande diversidade de abordagens sobre o tema Gestão por Competência, destacando-se aquelas que relacionam as competências à gestão de pessoas, as que associam competência à competitividade das empresas e as que se dispõem a tratar expressamente do conceito de competência (RUAS e outros, 2005).

Historicamente, o marco inicial dos sistemas de gestão de pessoas remonta ao período de introdução do taylorismo-fordismo nas empresas, ocasião em que o modelo adotado era fortemente baseado na definição do cargo e suas respectivas tarefas. Dessas definições extraíam-se os critérios para seleção de pessoas, as necessidades de treinamento, ainda que fortemente vinculadas às tarefas de cunho operacional, e até mesmo o sistema de recompensas, que já associava os salários à produtividade (FLEURY, FLEURY, 2004).

A partir da década de 30, as empresas, preocupadas em melhorar o clima no ambiente de trabalho, estruturaram programas de treinamento específicos para supervisores, cujo objetivo principal era desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal. Na década de 60, o surgimento da abordagem sociotécnica nos países europeus, com grande destaque para a Suécia, já preconizava a necessidade de se desenvolver competências que pudessem agregar valor à organização. Naquela ocasião, as empresas suecas enfatizaram o desenvolvimento de competências associadas à produção, deixando em segundo plano as competências relacionadas ao seu posicionamento estratégico no mercado (FLEURY, FLEURY, 2004).

Mas foi o sucesso obtido pelas empresas japonesas na década de 80 que desencadeou uma nova onda de discussões acadêmicas e empresariais acerca dos modelos de gestão de pessoal, culminando com o surgimento do conceito de gestão

estratégica dos recursos humanos. Somente então estabeleceu-se que as políticas de gestão de pessoal deveriam ser parte integrante das estratégias de negócios das empresas. Destaca-se, no caso das empresas japonesas, a atribuição das responsabilidades pela execução do trabalho a um grupo de trabalhadores, e não a um indivíduo. Além disso, ao contrário da abordagem sociotécnica, o foco para o desenvolvimento de conhecimentos está fortemente associado à estratégia competitiva da empresa. É neste ambiente no qual se percebe, pela primeira vez, como habilidades e conhecimentos vão se transformando em competências “pelos verbos mobilizar, participar, aprender, comprometer” (FLEURY, FLEURY, 2004, p. 75-76).

Para este início de século, Fleury e Fleury (2004) apontam como principais tendências dos sistemas de gestão das empresas, ainda que não de forma generalizada, o desenvolvimento de competências associadas à pesquisa e desenvolvimento, com foco na inovação de produtos e processos, maior ênfase na comunicação e maior relevância das funções de recursos humanos, em especial na definição de estratégias de negócios e seus desdobramentos para atração, desenvolvimento e retenção de talentos. O indivíduo, e não mais o cargo, passa a ser o foco do sistema de gestão de pessoas.

Estevão (2001, p. 197) atribui às escolas de gestão e ao imperativo da produtividade total o reconhecimento dos recursos humanos como os bens mais valiosos e de caráter verdadeiramente estratégico para o sucesso das organizações. O autor, no entanto, chama a atenção para o fato de que os sistemas de gestão baseados em competências impõem ao indivíduo a responsabilidade pelo desenvolvimento e constante valorização de seu perfil de competências “para poder vender-se ou alugar-se por um tempo determinado, o que leva a que a formação se transforme num meio extremamente útil para responsabilizar o indivíduo pela sua permanente boa forma no mercado, ou seja, pela sua manutenção em estado de empregabilidade”.

As seções que compõem este capítulo tratam, respectivamente, dos conceitos de competência e suas classificações, da formação e desenvolvimento de competências e da seleção baseada em competências.

3.1 CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES

A ênfase na aplicação do conceito de competência foi se modificando, ao longo do tempo, em decorrência da evolução dos sistemas de gestão. Pode-se identificar, inicialmente, uma maior ênfase no levantamento das capacidades necessárias para o desempenho de determinadas atividades. No entanto, ao longo da década de 90, com o mundo do trabalho passando por profundas modificações, decorrentes, entre outras, do processo de globalização e do uso em larga escala das novas tecnologias de informação e comunicação, a competência passa a ser avaliada no momento da ação, quando o sujeito mobiliza e combina as capacidades adequadas para a ação que precisa tomar. Recentemente, o conceito de competência se associa à estratégia empresarial, ou seja, quanto maior a contribuição do trabalho para a estratégia, maior a competência (RUAS e outros, 2005).

Zarifian (1994 *apud* FLEURY, FLEURY, 2004, p. 28-29) destaca, ainda, que o modelo de gestão baseado em competências se justifica com base em três grandes mudanças ocorridas no ambiente do trabalho. Em primeiro lugar, a necessidade cada vez maior de lidar com imprevistos, ou seja, realizar tarefas não contidas, inicialmente, nas definições de um determinado cargo, a partir da mobilização de recursos adequados. Em seguida, a importância de comunicar, compreender, entrar em acordo, partilhar normas e recursos. E, finalmente, o fortalecimento da noção de serviço, em que o atendimento ao cliente interno ou externo da organização é parte essencial de todas as atividades.

Atualmente, uma definição bastante utilizada para competência considera não somente o estoque de recursos cognitivos pertencentes ao sujeito (conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos, repertório de condutas e de rotinas disponíveis, informações, esquemas de ação e percepção), mas também sua capacidade de agir e reagir adequadamente, em determinadas situações, mobilizando os recursos disponíveis (ALLESSANDRINI, 2002; BELÁIR, 2001; MACHADO, 2002; PERRENOUD, 2002; RABAGLIO, 2004).

Qualificação é um termo comumente utilizado para definir os requisitos associados a um determinado cargo ou posição na empresa ou para designar os saberes e conhecimentos de uma pessoa, aquilo que pode ser obtido e certificado

pelo sistema educacional. No entanto, competência extrapola o conceito de qualificação, pois pressupõe capacidade de agir responsavelmente, agregando valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (FLEURY, FLEURY, 2004).

Le Boterf (1994 *apud* FLEURY, FLEURY, 2004, p. 29) define competência como sendo o resultado da combinação de três eixos distintos: formação educacional, experiência profissional e a formação pessoal, ou seja, considera que a biografia e o nível de socialização da pessoa contribuem diretamente para sua competência.

Machado (2002) atribui três características básicas ao conceito de competência: pessoalidade, âmbito e mobilização. Pessoalidade está associada ao fato de que as pessoas é que são ou não são competentes; seria inadequado tentar atribuir competência a um objeto. Quanto melhor definido o âmbito no qual será exercida determinada competência, mais fácil será caracterizar uma pessoa como competente. Mobilização está associada ao fato de que competência não é um acúmulo de conhecimentos, mas sim a capacidade de se utilizar do que se sabe para realizar determinada atividade.

Diversos autores classificam as competências em individuais e organizacionais. As competências individuais, segundo Fleury e Fleury (2004, p. 30), estão associadas a verbos como “saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”, ou seja, conhecimentos somente se transformam em competência quando são comunicados e trocados.

Os sistemas de gestão de pessoas enfatizam as competências individuais, trabalhando aspectos relativos ao mapeamento, formação e desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho das funções, assim como estabelecendo políticas de avaliação e remuneração baseadas em competências (RUAS e outros, 2005).

Segundo Rabaglio (2004), as competências individuais podem, ainda, ser classificadas em técnicas e comportamentais. As competências técnicas são aquelas baseadas em conhecimentos e habilidades técnicas específicas para o desempenho de uma determinada função. As competências comportamentais dizem respeito às atitudes e comportamentos esperados de quem desempenha determinadas atribuições. Neste grupo, incluem-se competências tais como:

[...] iniciativa, liderança, habilidade de relacionamento interpessoal, comunicação verbal, criatividade, negociação, empreendedorismo, espírito de equipe, bom humor, entusiasmo, espírito de servir, humildade, extroversão, persuasão, atenção a detalhes, participação, cooperação, facilidade para trabalhar com metas, foco em resultados, flexibilidade, empatia, agilidade etc. (RABAGLIO, 2004, p. 6).

No que tange à competência organizacional, pode-se afirmar que sua definição está fortemente vinculada à estratégia competitiva das empresas. Hamel e Prahalad (1990 *apud* FLEURY, FLEURY, 2004, p. 32), a partir da definição de competências essenciais (*core competence*), diferenciaram as competências imprescindíveis para obtenção e manutenção de vantagens competitivas sustentáveis daquelas competências necessárias ao desempenho de cada função (competências organizacionais).

A origem do conceito de competência organizacional encontra-se na caracterização das organizações como um portfólio de recursos (*resource based view of the firm*), sejam eles financeiros, humanos, físicos, organizacionais ou, até mesmo, intangíveis, responsáveis, em última instância, pela criação de vantagens competitivas. Portanto, a definição das estratégias competitivas, sob esta ótica, estaria condicionada ao profundo conhecimento desses recursos e de suas condições de gerarem resultados sustentáveis, promovendo um ciclo virtuoso, em que as competências existentes ajudam na definição das estratégias e a definição das estratégias sinaliza para as competências necessárias a sua implementação. (FLEURY, FLEURY, 2004).

3.2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Em decorrência da grande velocidade com que as informações são, atualmente, geradas e disponibilizadas para todos, não faz mais sentido que a ênfase do processo educativo esteja na transmissão de informações ou conteúdo, pois estes se tornam obsoletos muito rapidamente. Pelo contrário, faz-se necessário que as pessoas desenvolvam capacidades superiores, que lhes permitam analisar e aplicar as informações disponíveis, de forma criativa, promovendo o desenvolvimento de suas atividades, avaliando e julgando as ações recentes e propondo novos critérios de análise para atividades que ainda serão

desempenhadas. Além disso, somente nos últimos anos as habilidades interpessoais e o entendimento das relações passaram a ser reconhecidas como tendo grande importância para o exercício das profissões (COWAN, 2002).

Fleury e Fleury (2004) classificam as competências que podem ser desenvolvidas nos indivíduos em três grupos: competências de negócio, competências técnico-profissionais e competências sociais. Competências de negócios estão relacionadas à visão estratégica, planejamento e compreensão do negócio (clientes, produtos, mercado) no qual o indivíduo está inserido. Competências técnico-profissionais dizem respeito à realização de determinadas atividades que requerem conhecimentos específicos, os quais precisam ser constantemente atualizados. Competências sociais são aquelas associadas ao relacionamento interpessoal, que envolvem habilidades de comunicação, negociação, trabalho em equipe, entre outras.

Muitos desses novos recursos, ou competências, são resultantes da experiência profissional, ou seja, são desenvolvidos ao longo da prática, “por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus*” (PERRENOUD, 2002, p.19).

A prática pode ser explicada como a mobilização de recursos para obtenção de resultados, ou seja, reforça o conceito de competência e sugere que esta pode ser construída, aperfeiçoada e corrigida. O desenvolvimento de uma competência deve procurar o equilíbrio entre o saber (conhecimento), saber fazer (habilidades) e saber agir (atitudes) (MOURA, BITTENCOURT, 2006).

Assim como nas demais profissões, o desenvolvimento de um perfil de competências para o exercício da profissão docente também deve se dar de forma abrangente, envolvendo competências técnicas e comportamentais, resultantes da educação formal e da experiência profissional.

A formação acadêmica de um professor deve envolver conhecimentos científicos a respeito de seu campo de atuação, assim como da Educação, da Pedagogia e da Didática. A formação do professor deve ser contínua, no âmbito das instituições de ensino nas quais ele desenvolve suas atividades profissionais, e deve tomar “o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.186).

De forma análoga, Marchesi e Martín (2003) entendem que, para que os professores exerçam melhor suas funções, é necessário que haja uma formação baseada em conhecimentos que o docente deve ter e outra que seja resultante do seu desenvolvimento profissional, ou seja, das mudanças e progressos que realiza ao longo de sua carreira profissional. Os autores destacam, ainda, a importância dos processos de profissionalização docente continuada que privilegiem a reflexão e a pesquisa sobre a prática docente.

Souza-Silva e Davel (2005, p. 122) classificam o processo de formação de um professor de Administração da seguinte forma:

- absorção explícita (de conteúdos técnico-profissionais, de conhecimento em didática, pedagogia e tecnologias de ensino, de conhecimentos sobre a história da Administração);
- de interação (com estudantes e com os pares); e
- participação em comunidades (de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial).

No entanto, as principais práticas institucionalizadas para a formação de professores de Administração se baseiam na absorção de conteúdos, geralmente de forma não contextualizada com a prática profissional, e se materializam sob a forma de cursos, workshops, programas de mestrado ou doutorado ou cursos específicos (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005).

Do ponto de vista organizacional, o desenvolvimento de competências no corpo docente de uma instituição de ensino deve estar alinhado à sua missão e a suas estratégias. Na maioria dos casos, as competências estarão associadas à capacidade de ministrar boas aulas, tanto no plano formal quanto no de conteúdo, e à produção de conhecimento científico e tecnológico de qualidade (GUIMARÃES, CARUSO, 1996).

O instrumento mais comumente utilizado pelas instituições de ensino para formação e desenvolvimento de seu corpo docente, no Brasil, é a pós-graduação. De uma maneira geral, estima-se que a titulação formal obtida através dos programas de pós-graduação, em especial os programas *stricto sensu*, melhore a qualidade dos docentes. No entanto, não se deve confiar apenas nos indicadores baseados em titulação formal, mas sim naqueles indicadores que articulam a titulação formal com os objetivos principais de uma instituição de ensino superior: o ensino de graduação e a produção científica e tecnológica (GUIMARÃES, CARUSO, 1996).

O desenvolvimento constante e a valorização das competências profissionais não representam, somente, uma questão de desempenho técnico e melhores condições de negociação de trabalho. Dentre alguns benefícios geralmente promovidos pela formação destacam-se o aumento da eficiência e da motivação dos trabalhadores, melhora em suas capacidades de comunicação, expressão, relacionamento, ou seja, a formação representa o exercício da cidadania, pois transcende o ambiente das organizações e prepara as pessoas para a vida na sociedade moderna (LEITE, 1995; ESTEVÃO 2001).

3.3 SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS

A crescente aproximação das estruturas e políticas de recursos humanos ao pensamento estratégico empresarial, a partir da década de 90, abriu espaço para a modernização das práticas de gestão de pessoas, possibilitando a introdução dos conceitos de competência nos processos de atração, desenvolvimento e retenção de talentos. O indivíduo passa a ser a principal unidade de gestão, e não mais o cargo ao qual está associado (FLEURY, FLEURY, 2004).

No entanto, percebe-se que muitas organizações, apesar de rotularem suas estratégias de recursos humanos como sendo baseadas no modelo de gestão de competências, mantêm o cargo e suas respectivas tarefas como unidade central da gestão. Muitas organizações implantam modelos de gestão de competências em que as únicas mudanças perceptíveis encontram-se nos processos burocráticos utilizados para seleção de pessoas, sendo que os princípios fundamentais da gestão ainda se encontram vinculados ao cargo e suas respectivas atividades (FLEURY, FLEURY, 2004).

Um processo de seleção de pessoas baseado em competências parte da premissa de que o trabalho a ser desenvolvido é muito mais do que um conjunto de tarefas relacionadas a um cargo. A conceituação de trabalho em um mundo altamente complexo, em que o imprevisto ocorre com frequência cada vez maior, se relaciona diretamente com a capacidade de o indivíduo mobilizar as competências necessárias para agir nas diversas situações que se apresentam. Portanto, mais do que possuir conhecimentos técnicos para desempenhar uma determinada tarefa,

faz-se necessário verificar se o indivíduo possui competências para mobilização dos recursos necessários à ação, se possui visão estratégica, e se está preparado para assumir responsabilidades e se engajar nos projetos da empresa (FLEURY, FLEURY, 2004).

Para realizar um processo de seleção baseado em competências, torna-se necessário mapear as competências que fazem parte das estratégias de diferenciação e competitividade da organização. Com base nessas informações, é possível definir um perfil de competências desejado para cada pessoa, cargo ou segmento da empresa, de forma personalizada. Um perfil de competências deve conter: perfil da vaga a ser ocupada, perfil pessoal e profissional, definição ou conceito das competências desejadas, competências técnicas e competências comportamentais (RABAGLIO, 2004).

A elaboração de um perfil de competências requer que a área requisitante, ou seja, aquela que tem necessidade de preencher uma determinada vaga, estabeleça uma parceria com a área de gestão de pessoas, para que haja um compreensão clara e completa das necessidades do requisitante. A equipe deve, então, relacionar os indicadores de competências que, em última instância, são informações relevantes sobre o cargo. Cada indicador de competência pode ser materializado em uma ou mais competências imprescindíveis para o bom desempenho da função. O agrupamento e classificação das competências identificadas servirão como base para realização das atividades de seleção propriamente ditas, tais como entrevistas e jogos comportamentais (RABAGLIO, 2004).

Fleury e Fleury (2004, p. 31) propõem uma classificação de competências do profissional, conforme se segue:

- Saber agir: saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
- Saber mobilizar: saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
- Saber comunicar: compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
- Saber aprender: trabalhar o conhecimento e a experiência. Rever modelos mentais. Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
- Saber comprometer-se: saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
- Saber assumir responsabilidades: ser responsável, assumindo os riscos e as conseqüências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
- Ter visão estratégica: conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Mills e outros (2002 *apud* FLEURY, FLEURY, 2004, p. 34) sugerem uma classificação de competências em diferentes níveis, considerando a estrutura e as estratégias organizacionais, a saber:

- Competências essenciais: competências e atividades mais elevadas, no nível corporativo, que são chave para a sobrevivência da empresa e centrais para sua estratégia.
- Competências distintivas: competências e atividades que os clientes reconhecem como diferenciadores de seus concorrentes e que provêm vantagens competitivas.
- Competências organizacionais: competências coletivas associadas às atividades meios e às atividades-fins.
- Competências individuais: saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Todo profissional possui um perfil de competências próprio, desenvolvido ao longo dos anos, com base em uma formação acadêmica e em uma experiência profissional, além da sua própria experiência social. Esse perfil é composto por competências técnicas e comportamentais, as quais serão confrontadas com o perfil de competências desejado por uma empresa para um determinado cargo (RABAGLIO, 2004).

A entrevista comportamental é uma das técnicas mais utilizadas para se conhecer e avaliar o comportamento do candidato em situações já vivenciadas, através da simulação de situações similares àquelas que provavelmente serão vivenciadas no novo cargo. Para que seja efetiva, a entrevista comportamental precisa ser estruturada com base no perfil de competências elaborado para o cargo (RABAGLIO, 2004).

Uma outra técnica comumente utilizada nos processos de seleção é o jogo com foco em competências, o qual, de forma análoga à entrevista, deve ser estruturado com base no perfil de competências, porém tem por objetivo principal observar comportamentos específicos em situações do presente, e não do passado (RABAGLIO, 2004).

Portanto, percebe-se que novas e modernas práticas de seleção de pessoas, baseadas em competências, vêm sendo adotadas pelas organizações que buscam identificar profissionais com grande potencial de crescimento, postura flexível e atitude estratégica, para fazer face às novas demandas do mercado competitivo e à complexidade imposta pelo mundo do trabalho (FLEURY, FLEURY, 2004).

Em resumo, a breve descrição da evolução histórica dos sistemas de gestão contextualiza o surgimento das abordagens baseadas em gestão por competências. Apesar das diversas definições e classificações atribuídas ao termo competência, percebe-se que há um consenso no que tange à importância da formação tradicional, obtida no sistema escolar, e ao desenvolvimento de competências realizado ao longo da vida profissional. Sendo assim, cada profissional possui seu próprio perfil de competências, construído ao longo dos anos de estudo, experiências profissionais e sociais. É este perfil, técnico e comportamental, que será avaliado no momento de uma seleção de pessoal, sendo confrontado com o perfil de competências desejado pela empresa que está recrutando um profissional para um determinado cargo ou função.

4 PROFISSONALIZAÇÃO DE PROFESSORES

Diversos fatos ocorridos ao longo da última década exerceram forte influência na sociedade e, como consequência, nas instituições de ensino, nos programas de formação oferecidos, no perfil docente desejado para fazer frente aos novos cenários, e nas relações professor-aluno-instituição. Dentre esses fatos, destacam-se a internacionalização da economia, as novas tecnologias de informação e de comunicação, o desenvolvimento científico e tecnológico nos mais diversos campos do saber, a integração cultural decorrente da queda de barreiras entre nações, e a mudança no perfil da população, com aumento significativo da expectativa de vida e do aumento da participação da mulher no mercado de trabalho (MARCHESI, MARTÍN, 2003).

As transformações ocorridas na sociedade deram origem ao que hoje se denomina sociedade pós-moderna, e provocaram uma onda de reflexão acerca do seu próprio significado e das consequências impostas por seus novos valores, permitindo uma melhor compreensão dos fenômenos que se seguiram: incerteza, insegurança, inflexibilidade, relativismo, ambigüidade. Esse paradoxo da sociedade pós-moderna se manifestou nas diferentes organizações, em especial nas relações trabalhistas. Os contratos de trabalho já não possuem mais um caráter duradouro e estável, as dificuldades para se encontrar um emprego aumentam a cada dia, proliferam-se as ofertas de trabalho em tempo parcial, não há perspectiva de redução do desemprego, principalmente para aqueles que não possuem uma formação acadêmica sólida ou que não têm acesso aos programas de especialização (MARCHESI, MARTÍN, 2003).

Para dar conta dessa nova realidade, os sistemas educacionais precisaram analisar os desafios impostos pelas mudanças e propor novas

estruturações de currículos, seus conteúdos e seus desenvolvimentos. Tornou-se prioridade educativa a configuração de uma sociedade de aprendizagem em que os lugares, os tempos e os processos de aprendizagem se ampliam, e a educação se estende ao longo de toda a vida. A busca pela qualidade educativa também é um objetivo a ser perseguido, garantindo, a todos, uma educação mais completa e adequada à nova realidade (MARCHESI, MARTÍN, 2003).

As seções que compõem este capítulo têm por objetivo aproximar a discussão sobre competências, iniciada no capítulo anterior, com o ensino, de uma forma geral, e com a docência no ensino superior, em especial aquela realizada no âmbito dos cursos de Administração. O capítulo se encerra com uma abordagem acerca do perfil de competências de um professor profissional.

4.1 O ENSINO E AS COMPETÊNCIAS

Os conceitos, métodos e práticas associados às atividades de ensino vêm evoluindo ao longo de muitos anos. De uma visão puramente artesanal, em que se aplicavam regras e técnicas, o ofício de ensinar passou a ser tratado como uma profissão, “em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia” (ATLET, 2001, p. 25).

Paquay e Wagner (2001) indicam que existem seis paradigmas relativos à natureza do ensino e que, a depender do paradigma adotado, as perspectivas dos professores e seus modos de ação diferem. Um “professor culto” é aquele que domina os saberes, enquanto o “técnico” possui um vasto repertório de técnicas relacionadas à ação. O “prático artesão” desenvolveu, na prática, e de forma contextualizada, seus esquemas de ação, enquanto o “prático reflexivo” desenvolveu de forma mais teorizada o seu saber. O “ator social” está, geralmente, engajado em projetos coletivos, e o “pessoa” encontra-se em constante auto-desenvolvimento. Independente do paradigma adotado, o ensino sempre envolve a responsabilidade daquele que o exerce, se caracteriza como um trabalho criativo, requer o domínio de um vasto conjunto de técnicas e está a serviço da coletividade.

Educação é um conceito associado à libertação, e não ao controle. Para aprender, as pessoas precisam se afastar de suas descrenças e estar abertas para aceitar novas idéias, remodelando sua forma de pensar e agir. Portanto, o professor precisa fornecer aos alunos idéias diferentes, que os faça romper com os paradigmas existentes, mesmo que, a princípio, essas idéias pareçam irrealistas e impraticáveis quando analisadas sob uma ótica convencional (MINTZBERG, 2005).

O professor que crê que o ensino está sob seu controle privilegia a transmissão de informações e habilidades, mas tende a restringir a aprendizagem. O aluno é o sujeito no centro do processo de aprendizagem e, portanto, o ensino precisa dar respostas ao aluno e ser customizado para ele, acompanhando seu fluxo de descobertas. Isto não significa que o professor não precise ensinar nem seguir diretrizes, porém ele deve estar atento à dinâmica da classe, adaptando-se aos alunos disponíveis, combinando a oferta de conceitos com a demanda ou preocupações expressas pelos alunos. (MINTZBERG, 2005; MINTZBERG, GOSSLING, 2003).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) introduziram o conceito do “ensino centrado no aluno”, trazendo o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem, incentivando-o a construir o seu próprio conhecimento. Com isto, muda-se do paradigma do ensino expositivo, em que o professor é responsável pela transmissão e explicação do conteúdo, para o paradigma do ensino construtivista, em que o aluno precisa entender as situações que lhe são postas e, então, reconstruir determinados conteúdos. Palavras com forte significado e presença no dia a dia dos professores, como por exemplo, “conteúdo”, “autonomia”, “erro” e “avaliação”, dão lugar a novos conceitos, tais como “competências”, “habilidades”, “valores”, “pensamento divergente”, “contextualização” (CARVALHO, 2003).

Thurler (2002) destaca que são poucos os professores que primeiro avaliam os objetivos de uma determinada formação para depois definir as melhores práticas pedagógicas a serem utilizadas naquela situação. Em geral, os professores seguem os programas pré-estabelecidos, que determinam o que ele deve ensinar, e não o que o aluno deve aprender.

Na educação superior, e em especial na formação gerencial, percebe-se que o resultado obtido no processo ensino-aprendizagem é mais eficiente quando as experiências vividas pelos alunos são trabalhadas em sala de aula, de forma

conectada e sincronizada com as teorias e idéias, despertando reflexões que desenvolvem o conhecimento. Para que isso ocorra, os alunos precisam ser ativos, precisam estar comprometidos e participantes no processo de aprendizagem. Isto não significa dizer que o aprendizado se dá exclusivamente com base na apresentação e exploração de casos práticos. A abordagem teórica ajuda o estudante a desenvolver estruturas conceituais que serão utilizadas em diversas situações da prática profissional, pois simplificam a realidade e a forma como os estudantes a compreendem (MINTZBERG, 2005; MINTZBERG, GOSSLING, 2003).

Uma questão muito discutida entre os educadores é como equilibrar a formação teórica com a formação prática. Chega-se a classificar os professores como teóricos ou práticos. Os professores teóricos seriam responsáveis pela formação teórica, materializada em aulas no formato clássico, nas quais há pouca ou nenhuma articulação com a prática da profissão. Os professores práticos seriam aqueles que interagem com os alunos ao longo da prática do estágio, acompanhando-os em seus primeiros passos no exercício da profissão. Perrenoud (2002) defende a idéia de que a formação é única, teórica e prática simultaneamente, independente de onde acontece, na sala de aula ou no campo de estágio, e deve estimular a reflexão, a crítica e a formação de uma identidade. Dessa forma, todos os professores seriam responsáveis por promover a articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para o desenvolvimento das competências e saberes necessários à formação profissional.

As teorias podem mudar a prática. Algumas teorias ajudam os estudantes a interpretarem de forma não convencional a prática, possibilitando uma nova perspectiva e novas opções de escolha. Nenhuma teoria é sempre verdadeira, portanto, não deve ser utilizada para doutrinação. Algumas teorias são consideradas incômodas, pois tiram o aluno de sua zona de conforto, porém são essenciais para o desenvolvimento do intelecto. As teorias não devem trazer prescrições, mas, ao contrário, fornecer os subsídios para que os alunos escolham ou desenvolvam suas próprias prescrições (MINTZBERG, 2005).

A educação diz respeito ao desenvolvimento da capacidade intelectual. Educação pressupõe que os alunos tenham resposta para perguntas que lhe serão feitas muito tempo depois de já terem esquecido o que aprenderam na sala de aula, e mesmo respostas para questões que nunca lhe foram apresentadas anteriormente. Ou seja, é preciso saber encontrar a resposta. Educação também tem a ver com o

desenvolvimento de atitudes e valores, que preparam o profissional para agir nas situações em que não há consenso (CASTRO, [200-?]).

O desenvolvimento de competências surge como um novo pilar da educação, suscitando questionamentos sobre a importância do ensino centrado em conteúdos disciplinares. Ao que tudo indica, a organização do ensino continuará sendo disciplinar, porém conteúdos e competências não devem disputar o espaço e o tempo escolar. Não é recomendável que haja um professor de conteúdos e um professor de competências. Uma nova organização do trabalho escolar deve considerar a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos e competências simultaneamente. Para que isso ocorra, além da dimensão explícita do conhecimento, aquela que se pode materializar em palavras, faz-se necessário trabalhar a dimensão tácita do conhecimento, ou seja, o que se sabe mas não se pode materializar em palavras. É nessa dimensão tácita que se desenvolvem as competências, ou seja, a capacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos para realização de uma ação (MACHADO, 2002).

A organização multidisciplinar do ensino resultou em uma estrutura curricular bastante fragmentada e encadeada, que dificulta a contextualização do conhecimento construído. O conhecimento deve ser encarado como uma rede de significações, e o trabalho escolar precisa transcender as fronteiras entre as diferentes disciplinas, de forma a buscar uma maior integração entre os diversos conteúdos. A transdisciplinaridade, entendida aqui como um enfoque que ultrapassa a simples integração entre as disciplinas, e na qual pressupõe-se uma total redefinição de seus objetivos e objetos, aliada ao foco no desenvolvimento de competências pessoais, possibilitará a contextualização do conhecimento, tornando mais eficiente o aprendizado (MACHADO, 2002).

A realidade da sala de aula aponta, atualmente, para a necessidade de se trabalhar com grupos de alunos cada vez mais heterogêneos, o que exige dos professores novas habilidades de ensino, voltadas para o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, a alunos com diferentes origens étnicas e culturais, e a alunos com histórico de formação acadêmica muito distinta. Apesar disso, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno é, em grande parte, atribuída ao professor, mesmo que a este não sejam dadas as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho (MARCHESI, 2003).

Marchesi (2003), baseado em um estudo de Darling-Hammond realizado em 1983, aponta que o exercício da docência pode se dar de várias formas diferentes. O ensino é considerado um trabalho quando o docente apenas executa atividades previamente planejadas e organizadas por outros educadores responsáveis pela administração do ensino. Para se tornar profissão, o ensino requer que o professor esteja preparado para julgar quando e como deve aplicar as técnicas que domina. Mas o ensino como arte pressupõe um professor criativo e intuitivo, capaz de lidar com situações imprevistas e não planejadas. A realidade é que poucos eventos podem ser previstos durante a fase de planejamento ou antecipação das atividades. Portanto, durante a fase interativa do ensino, o professor precisa agir de forma imediata, perante o público, em um contexto de múltiplas informações e grandes incertezas (RIFF, DURAND, 1993 *apud* CHARLIER, 2001, p. 86).

A imprevisibilidade inerente à atividade docente requer professores com capacidade de inovar, ou seja, que sejam capazes de abordar as questões de ensino e aprendizagem de um outro modo. Não significa que o professor precise inventar ou descobrir algo novo, mas sim que ele possa aplicar conhecimentos previamente existentes a situações reais. Em geral, os professores inovadores possuem um perfil de investigação que propicia descobertas e a transformação nas práticas pedagógicas, além de valorizarem o trabalho coletivo, socializando os resultados de seus trabalhos e investigações (CASTANHO, 2000; SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005).

4.2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os conceitos e noções relativos à “empregabilidade” sofreram grandes transformações nos últimos anos. O profissional formado hoje pelas instituições de ensino superior tem como destino, em grande parte, a sobrevivência autônoma, desvinculada das organizações. Em decorrência dessa nova realidade, a formação em nível superior deve garantir que o profissional aprenda a aprender, que saiba pensar e fazer funcionar, que seja criativo e empreendedor, que seja orientado à

qualidade, e que esteja em permanente formação, mesmo após o término de seu curso superior (MORAES, LIMA, 2000).

A legislação educacional em vigor no Brasil até meados da década de 90 exigia que o projeto pedagógico dos cursos de graduação contemplasse um currículo mínimo obrigatório, inibindo a inovação, a diversificação e dificultando a adaptação dos cursos às novas demandas da formação profissional (Parecer CES/CNE 146 de 2002).

Em 1995, a Lei 9.131 atribuiu à CES/CNE a competência para a elaboração de um projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para orientação dos cursos de graduação. A Lei 9.394 de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reforça essa atribuição feita ao CES/CNE e, em 1997, o Parecer 776 define as principais orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Dentre essas orientações, destaca-se a necessidade de assegurar flexibilidade e qualidade da formação oferecida aos estudantes.

O Parecer 776 de 1997 estabelece, ainda, que as DCN devem sugerir tópicos ou campos de estudos para o currículo, mas deve evitar, ao máximo, a fixação de conteúdos específicos. Além disso, as DCN devem incentivar uma sólida formação geral, o desenvolvimento de competências teóricas e práticas, e estimular a prática de estudos independentes que preparem o profissional para superar os desafios impostos pelas rápidas transformações da sociedade e do mercado de trabalho, além de possibilitarem uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno. Os projetos pedagógicos devem, ainda, de acordo com as orientações das DCN, valorizar a experiência e as competências desenvolvidas pelo aluno fora do ambiente escolar, desde que sejam relevantes para sua área de formação, e fortalecer a articulação da teoria com a prática, a partir de atividades de extensão, do estágio e da valorização da pesquisa individual e coletiva.

A nova abordagem para elaboração de projetos pedagógicos e seus respectivos currículos trazida pelas DCN ainda não foi totalmente assimilada pelas instituições de ensino superior, cujos projetos pedagógicos continuam, de forma geral, fortemente orientados à grade curricular e conteúdos instrumentais e prescritivos. Para formar um sujeito crítico, com autonomia intelectual, apto a enfrentar os novos desafios da sociedade contemporânea, é preciso que as disciplinas estimulem a compreensão e a interpretação, que a reflexão seja exercitada a partir da literatura pertinente, que as práticas pedagógicas privilegiem a

construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, e que o sistema de avaliação de aprendizagem ajude no desenvolvimento das competências e atitudes desejadas no perfil do egresso (ANDRADE, LIMA, TORDINO, 2001).

Conforme apontado por Machado (2002, p. 153), são as competências pessoais, desenvolvidas no âmbito das disciplinas, que permanecem “depois que o tempo apaga da memória os conteúdos- pretextos que não lograram contextualizar-se”. O autor destaca que é cada vez mais freqüente a atuação profissional em áreas distintas daquela em que se obteve o diploma de graduação, tornando-se imprescindível a formação baseada no conceito de competências.

Porém, o fato de o ensino superior exigir um vasto e profundo aporte disciplinar dificulta a concepção de programas de formação profissional baseado exclusivamente em torno de competências. Não faz sentido planejar o desenvolvimento de uma competência por unidade disciplinar ou módulo. Cada competência deve ser desenvolvida e reforçada em várias disciplinas, e uma disciplina deve possibilitar o desenvolvimento de várias competências (PERRENOUD, 2002).

Para que isto se torne realidade, o conjunto organizado de profissionais que fazem parte de uma instituição de ensino deve assumir, coletivamente, a responsabilidade pelo desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem que levem o aluno a atingir os objetivos determinados para o seu ciclo de estudos. A participação do docente no processo de tomada de decisões coletivas requer flexibilidade para reconhecer novas formas de ação e exige saber ouvir, ponderar, posicionar-se e deixar-se reconhecer profissionalmente (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; THURLER, 2002).

Pimenta e Anastasiou (2002) sugerem que o grande desafio para o professor está na ação de pesquisar o ensinar, seja na construção de sua identidade como profissional do ensino, seja na revisão das ações que acontecem em sala de aula. A profissionalidade do professor encontra-se, exatamente, na pesquisa de sua própria prática realizada com intencionalidade, flexibilidade e coragem de enfrentamento. Não basta, ao bom professor, conhecer sua área de atuação. Ao contrário, faz-se necessário que ele conceba e implemente novas práticas docentes que venham ao encontro dos anseios da sociedade.

Os alunos, o tempo, os conhecimentos a serem trabalhados, os resultados a serem atingidos e os métodos de ensinar e fazer aprender constituem

as principais dimensões da prática docente. Métodos iguais podem produzir resultados muito diferentes em grupos de alunos distintos, dado que cada aluno ou grupo possui características próprias e especificidades. O tempo, geralmente expresso em semestres ou anos, impõe limitações ao conhecimento que deve ser trabalhado, a partir de conteúdos previamente existentes e organizados, mas que devem possibilitar novas sínteses, tanto pelo docente quanto pelos alunos, sempre de forma qualitativamente superior, resultando na apropriação dos conteúdos (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

Faz-se necessário diferenciar o conteúdo que se deve ensinar do conteúdo escolar. O primeiro está relacionado ao domínio dos conteúdos pelo professor e, o segundo, relacionado ao modo ou método como o conteúdo deve ser trabalhado em sala de aula. Para romper com as barreiras de um ensino dependente da memorização repetitiva de conteúdos, o professor precisa planejar um ensino considerando a extensão do conceito de conteúdo escolar, possibilitando aos alunos que trabalhem, paralelamente, os conteúdos sob as óticas conceitual, procedimental e atitudinal. Isso é possível quando o professor conhece, além do conteúdo a ser ensinado, os problemas que originaram os conhecimentos em questão e as orientações metodológicas que contribuíram para sua construção, as interações da sociedade e da tecnologia com o desenvolvimento daquele conhecimento, os desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas e, ainda, é capaz de relacionar esses conhecimentos com outras disciplinas através de uma abordagem transdisciplinar (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 1993 *apud* CARVALHO, 2003, p. 4-5).

Uma das metodologias disponíveis para se trabalhar o conteúdo escolar é a aprendizagem por problemas, proposta por Perrenoud (2002). Nessa metodologia, os estudantes devem ser confrontados com situações similares àquelas que serão enfrentadas no desenvolvimento de sua atividade profissional, de forma que eles tomem consciência de seus limites teóricos e metodológicos e sintam a necessidade de formação. Como consequência, os alunos partem em busca dos conhecimentos necessários, teóricos ou práticos, para poder voltar ao problema e resolvê-lo com mais recursos. Nas escolas de negócios, essa metodologia se materializa em estudos de caso e, nas escolas técnicas, em projetos, ou seja, a aprendizagem por problemas pode ser adaptada à natureza das profissões.

Destacam-se ainda como abordagens de ensino inovadoras: a preocupação do professor com a relação teoria-prática e com a interdisciplinaridade;

a criação de um ambiente propício para o despertar da curiosidade do aluno, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de indagar, questionar, duvidar; o estímulo à participação do aluno, a partir de um modelo menos centralizador e controlador, que leve à construção da autonomia do aluno; a organização do trabalho em sala de aula, seja por meio de pesquisa, aulas em grupos ou apresentação de seminários; o interesse do professor nos resultados obtidos pelo aluno; o constante desenvolvimento do professor, possibilitando a realização de aulas diferentes e dinâmicas. Ou seja, a preocupação do professor deve ir muito além do conteúdo, de forma que sua atuação demonstre uma preocupação com um plano social muito mais amplo do que os limites da sala de aula (CASTANHO, 2000).

Para se ir além do conteúdo, o corpo docente deve possuir um espírito de investigação. O professor que possui o perfil de investigador adota didáticas que privilegiam a reflexão e o questionamento, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade intelectual do aluno e das habilidades necessárias à investigação metódica, além de reforçarem a importância da aplicação e socialização dos conhecimentos construídos. O espírito de investigação do corpo docente vem sendo apontado como um dos fatores que mais contribuem para o sucesso de algumas instituições de ensino superior, nas quais a tríade ensino-pesquisa-extensão se constitui em um dos principais pilares do projeto pedagógico institucional. (ANDRADE, LIMA, TORDINO, 2001).

4.3 FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - dos cursos de graduação em Administração vigentes no momento de elaboração desse trabalho encontram-se descritas na Resolução N° 4, de 13 de julho de 2005, emitida pelo CES/CNE.

Dentre as diretrizes específicas para os cursos de Administração, destacam-se o perfil desejado do formando, as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes e os conteúdos curriculares mínimos. O egresso da graduação em Administração deve possuir uma capacidade ampla de compreensão das questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, além de ser capaz de participar do processo de tomada de decisões

em seus mais diversos níveis, apresentando flexibilidade na conduta e tratamento das diversas situações que se apresentam no exercício da profissão (BRASIL, 2005).

A Resolução N° 4, de 13 de julho de 2005 estabeleceu, ainda, as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros administradores, conforme relação a seguir:

- reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, 2005, p. 26).

Os currículos mínimos estabelecidos para os cursos de graduação em Administração devem contemplar os seguintes campos interligados de formação:

- Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
- Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;
- Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração;
- Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar, para o enriquecimento do perfil do formando. (BRASIL, 2005, p. 26).

Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Administração devem, portanto, endereçar as questões relativas ao desenvolvimento de competências identificadas como essenciais para o profissional da área, sem perder de vista que esses profissionais estarão inseridos em um mercado de trabalho caracterizado pela globalização e pela tecnologia, no qual o dinamismo é valorizado e onde há uma predominância das atividades ligadas ao setor de serviços (MORAES, LIMA, 2000).

Um administrador deve ser capaz de ir além da aplicação de regras, de técnicas e da realização dos trabalhos de rotina. Os cursos convencionais de administração tendem a oferecer um programa de formação muito voltado para a prática e aplicação de teorias, não oferecendo oportunidade para o desenvolvimento intelectual, para a sistematização do pensamento analítico e para o tratamento de abstrações complexas. No entanto, a atividade profissional de um administrador requer que se tomem decisões e que se façam opções em cenários de risco e incerteza, diante de situações nunca antes vivenciadas ou previstas, com carência de informações. Daí a importância da formação geral básica para os alunos de administração, proposta pelas DCN, que pavimentam o caminho para a formação de um profissional mais completo e preparado para enfrentar os desafios impostos pela profissão (CASTRO, [200-?]).

Historicamente, o ensino de Administração no Brasil se baseia em estruturas curriculares rígidas, nas quais a disciplina se apresenta como uma unidade produtiva do curso. Porém, as mudanças ocorridas, e que ainda vêm ocorrendo, nas estruturas organizacionais contemporâneas demandam uma forma de organização do ensino diferente, alinhada com as pesquisas mais recentes e com os avanços das teorias que delimitam o campo dos estudos organizacionais. Foram muitas as mudanças ocorridas no ensino de Administração no Brasil ao longo dos últimos cinquenta anos. O domínio das contribuições norte-americanas cedeu algum espaço para as escolas européias e latino-americanas, inclusive com a participação de pesquisadores brasileiros em redes de pesquisa articuladas ao redor do mundo. A influência dos pensadores críticos e do movimento pós-moderno resultou na introdução de disciplinas consideradas alternativas e de conteúdo contestatório nos currículos, além de promover a desconstrução e reconstrução das teorias postas. A consolidação das fontes tradicionais de informação e o surgimento de novas fontes, baseadas em bancos de dados digitais, alargaram os horizontes dos pesquisadores

brasileiros. O reconhecimento da importância da identidade e da cultura brasileiras promoveu uma maior aproximação das teorias gerais com a realidade nacional (FISCHER, 2001).

Em meio a tantas mudanças percebidas no ensino de Administração no Brasil, do ponto de vista de currículo, destaca-se o papel das DCN, que retiram as disciplinas do centro das atenções e sugerem um currículo estruturado em torno de campos interligados de formação, com forte caráter interdisciplinar. Dessa forma, os cursos podem adquirir sua própria identidade, de forma flexível e autônoma, aproximando-se mais da realidade de seu objeto de estudos: as organizações. Os professores precisam estar preparados para exercer suas funções sob essa nova abordagem, caracterizada por estruturas curriculares mais complexas, nas quais uma disciplina não possui uma delimitação clara e rígida, mas sim um vasto espectro de relacionamentos interdisciplinares (FISCHER, 2001).

Mas os alunos, como sujeitos responsáveis que são no processo de ensino-aprendizagem, também precisam adotar uma nova postura frente ao atual processo de formação que se propõe. Não se concebe mais o modelo de fábrica formadora de administradores, em que os alunos se apresentam como matéria-prima a serem transformados pela linha de produção (currículo) em produtos finais (administradores). Ao estudante cabe, então, um papel mais ativo na busca da consciência crítica e da vivência do conhecimento, a partir do inter-relacionamento entre teoria e prática (NICOLINI, 2003).

Uma Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, reunida em 1997, concluiu que:

[...] a nova realidade organizacional demanda administradores que sejam capazes de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente e ser criativo, que tenham iniciativa, vontade de aprender, abertura à mudanças, habilidades de negociação e consciência da qualidade e das implicações de seu trabalho (NICOLINI, 2003, p. 51).

Aktouf (2005) chama a atenção para a lógica da reprodução presente nas escolas de administração. A lógica da reprodução se baseia na adoção de modelos disponíveis, conservadores e elitistas, que formarão administradores e teóricos não preparados para lidar com as constantes mutações da sociedade e do mundo das organizações. Há uma contradição entre a lógica da reprodução e o constante apelo à mudança, que demandaria uma lógica voltada à desconstrução das teorias e modelos existentes. Uma lógica da reprodução, provavelmente, deixaria de fora

aspectos importantes da formação de novos administradores, tais como a consciência ecológica, a responsabilidade social, o respeito aos trabalhadores e uma postura em que um não precise perder para que o outro ganhe.

Para se deslocar de uma lógica da reprodução para uma lógica de mudança, as escolas de administração devem promover mudanças radicais nos conteúdos que adotam como pilares da formação profissional:

- a) a definição restrita de administração centrada na predominância do fator capital e na preocupação do enriquecimento individual;
- b) a onipresença dos aspectos quantitativos, em particular a do cálculo econômico; e
- c) a falta de cultura geral na formação de administração. (AKTOUF, 2005, p. 152).

O administrador deve ter uma formação que lhe permita atuar como mediador entre o capital, o trabalho e as reservas naturais, possuindo competências apropriadas para realizar negociações e para tomar decisões conjuntas que envolvam vários grupos de interesse. A formação deve se preocupar, ainda, em manter um estreito vínculo entre as questões econômicas, a ética e o bem-estar coletivo, preferencialmente a partir da leitura dos grandes pensadores clássicos, o que possibilitaria o desenvolvimento da inteligência, de uma cultura geral, da sensibilidade e da intuição (AKTOUF, 2005).

Com relação ao método de ensino, Perrenoud (2002) afirma que a natureza das profissões é fator determinante na escolha e adequação de como será conduzido o processo de ensino-aprendizagem. No caso das escolas de administração, a abordagem por problemas é traduzida sob a forma de estudos de casos, cuja intenção principal é simular situações próximas ao ambiente empresarial, na sala de aula, a partir das quais o conhecimento será construído pelo aluno.

Porém, a adoção de casos publicados pode servir, unicamente, para expor a experiências de outras pessoas, não levando em consideração as experiências vividas pelo próprio aprendiz. A reflexão provocada pelo método do estudo de caso deve ser estimulada tanto no âmbito pessoal como coletivo, envolvendo toda a sala. A experiência de cada aluno influenciará na forma como ele interpreta os conceitos e modelos apresentados pelo professor e, portanto, o compartilhamento dessas experiências propiciará uma interpretação mais profunda dos casos analisados (MINTZBERG, 2005).

Os casos mais comumente utilizados nas escolas de administração refletem o modo de pensar e agir dos dirigentes, e portanto se constituem em uma

lógica de reprodução, quando deveriam se preocupar em mostrar os pontos de vista dos trabalhadores, desempregados e outros sujeitos envolvidos com a realidade organizacional. Os discursos utilizados na construção dos casos costumam ser superficiais e já trazem em seu conteúdo uma indicação clara da solução desejada. Dessa forma, se privilegia uma tomada de decisões rápida, sem uma maior reflexão sobre as conseqüências dessa decisão no âmbito social, ético, ecológico ou humano (AKTOUF, 2005).

Uma pedagogia de mudança, baseada na lógica da desconstrução, deve possibilitar uma ruptura com os conceitos e modelos pré-existentes. Os alunos devem ser expostos a situações reais que coloquem em xeque suas convicções, provocando reações e questionamentos que levem à desconstrução das ideologias dominantes. Em seguida, os alunos devem ser estimulados a reconstruir de forma pessoal e mais profunda suas convicções, abrindo espaço para a sensibilidade nas questões que envolvem o desemprego, a destruição do ambiente e as desigualdades sociais (AKTOUF, 2005).

Um ensino de administração que se integre a um projeto social mais amplo e que seja adepto de uma lógica de mudanças pressupõe um professor capaz de se desviar dos modelos pré-existentes, devendo ser dotado de grande cultura geral e sensibilidade humana e de experiência de campo, para que possa formar administradores criativos, inovadores, que respeitem a vida e o ambiente, despertando, assim, em seus alunos a sensibilidade para os aspectos humanos (AKTOUF, 2005).

4.4 COMPETÊNCIAS DE UM PROFESSOR PROFISSIONAL

Um professor profissional deve evoluir constantemente, de forma a responder aos desafios impostos pela transformação dos sistemas educacionais frente às mudanças da sociedade. O profissionalismo de um professor não depende, unicamente, do domínio de conhecimentos específicos, mas de sua capacidade de mobilizar seus conhecimentos para analisar situações complexas e optar pelo conhecimento e estratégia mais adequados aos objetivos a serem atingidos, além de avaliar suas ações e resultados, garantindo um aprendizado

contínuo ao longo de sua carreira. Somem-se a essas competências a postura condizente com a profissão, que parte do respeito ao outro, e passa pela atitude colaborativa, pela maturidade e controle emocional, pela crença na educabilidade e pelo engajamento profissional (PAQUAY e outros, 2001).

Para se tornarem profissionais do ensino, os professores precisam desenvolver as competências necessárias ao ofício de ensinar, caracterizadas pelos conhecimentos pedagógicos e didáticos, que servirão para a organização e gestão da aprendizagem. Os profissionais precisam saber agir em qualquer situação e ser capazes de refletir sobre a ação, adaptando-se e dominando qualquer nova situação. “A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (ALTET, 2001:25).

O ensino só faz sentido quando seu objetivo, que é fazer aprender, é alcançado. Para fazer aprender, o ensino se baseia na comunicação verbal e no discurso dialógico. Porém, a dificuldade do ato de ensinar está na diversidade de situações e interações vivenciadas na sala de aula e suas respectivas e múltiplas possibilidades de ação, que resultarão, ou não, no aprendizado de diferentes alunos. O professor pode, e deve, se planejar, preparar um roteiro de atividades, mas as reações dos alunos não podem ser totalmente antecipadas, requerendo do professor uma grande capacidade de tomada de decisão, de escolhas, no momento da ação, para lidar com os imprevistos. Portanto, a prática de sala de aula requer que os professores desempenhem funções didáticas, aquelas de estruturação e gestão de conteúdos, e funções pedagógicas, referentes à gestão interativa dos acontecimentos em sala de aula (ALTET, 2001).

Baseados em dois modelos de competências bastante distintos, Marchesi e Martín (2003) classificam os professores em técnicos e reflexivos-criativos. Enquanto, no primeiro caso, a atuação do professor é calcada sobre habilidades técnicas, no modelo reflexivo-criativo pressupõe-se que o professor esteja preparado para enfrentar as situações interativas da sala de aula, elaborando estratégias para responder adequadamente a cada uma das situações que se apresentam.

Bélair (2001) classifica as competências a serem adquiridas pelos professores reflexivos em cinco grupos: competências ligadas à gestão e à organização da sala de aula, seja em termos de tempo, espaço, atividades, recursos e adaptação ao clima da sala; competências de comunicação e relacionamento com

os alunos, que passam pelo reconhecimento das dificuldades e pelos diferentes estilos de aprendizagem, pelo encorajamento e pela personalização, tanto das atividades quanto da avaliação; competências relacionadas ao domínio dos conteúdos a serem ensinados; competências de ordem social, que passam pela conduta de pesquisa e produção de novos conhecimentos; competências inerentes à sua pessoa, consideradas as mais importantes, pois dizem respeito à sua ação e conduta para transformar-se em um professor reflexivo.

É importante definir claramente o sentido do termo reflexivo, atribuído ao modelo de competências de um professor profissional. Refletir não deve ser uma ação casual. Refletir requer análise, síntese, esforço e confronto de idéias novas com antigas crenças. A análise não deve se limitar à compreensão do que aconteceu, mas por que aconteceu, e como uma determinada situação se relaciona a outras já vivenciadas. A reflexão deve contar com o engajamento dos alunos, pois, compartilhando suas reflexões, uns aprendem com os outros (MINTZBERG, 2005; MINTZBERG, GOSSLING, 2003).

No ato de refletir, a teoria se sobrepõe à prática e permite que se formulem generalizações a partir das experiências vividas. Os pontos de maior destaque e relevância de uma experiência, a partir da reflexão, são unidos e sintetizados, de forma que estejam disponíveis para influenciar a ação em experiências futuras. A reflexão tem, portanto, um caráter avaliativo sobre o desempenho de um profissional, permitindo uma comparação com os objetivos e aspirações iniciais, o que possibilita um aprendizado a partir dos acertos, erros, sucessos ou fracassos. Uma reflexão sistemática necessita de compromisso, ou seja, é preciso definir como e quando se irá refletir, o que costuma ser denominado de reflexão-sobre-a-ação. No entanto, deve haver reflexão enquanto se vive uma experiência, ou seja, a reflexão pode ser incidental, também denominada reflexão-na-ação (COWAN, 2002; MARCHESI, MARTÍN, 2003).

O desenvolvimento das competências em um professor profissional deve ser contínua e articulada à prática. O local de trabalho do professor deve oferecer condições para que ele desenvolva suas competências profissionais, enriquecendo seus esquemas de ação, os quais serão mobilizados nos momentos de tomada de decisão para escolha da ação adequada a um determinado contexto (CHARLIER, 2001).

Os programas de formação inicial de professores, em geral, se preocupam principalmente com o domínio dos conteúdos que serão ensinados e com alguns princípios básicos da pedagogia e da didática. Isso se deve, em parte, à falta de análise das competências e recursos exigidos para o exercício da profissão. É necessário desenvolver as competências que levem a uma prática reflexiva, a uma postura crítica na avaliação e auto-avaliação das situações vividas, a uma escolha de estratégias adequadas para atingir os objetivos educacionais e a construção de uma identidade profissional, o que requer um amplo espectro de saberes e uma cultura geral que extrapolem o que se precisa dominar em uma sala de aula (PERRENOUD, 2002; ALESSANDRINI, 2002).

Perrenoud (2002) sugere, ainda, que a formação dos professores seja baseada em uma metodologia de aprendizagem por problemas, ou de um procedimento clínico de formação, que possibilite a vivência típica da sala de aula e a construção da teoria, mesmo que em parte, a partir dessas experiências ou casos. Nesse tipo de abordagem, deve-se buscar o perfeito equilíbrio entre os aportes teóricos que servirão para antecipar os problemas e os aportes necessários para desenvolver o conhecimento interativamente, no âmbito das experiências vividas pelos alunos.

Considerado um fenômeno complexo, o ensino se caracteriza por uma intensa relação entre seres humanos e, portanto, é modificado em decorrência das relações entre eles estabelecidas e das ações desenvolvidas. Por sua vez, os indivíduos envolvidos também se modificam ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, que haja um constante processo de pesquisa nesse campo, envolvendo os sujeitos participantes do processo (professores e alunos), suas identidades e desafios, a comunicação entre eles, os elementos da pedagogia disponíveis e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos. O profissional docente deve, portanto, possuir as competências necessárias para realizar e intensificar esse processo de pesquisa (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

Evolui-se, então, para o conceito de pesquisa-ação, que pressupõe um professor profissional e autônomo, que pesquise sua própria prática e a transforme em fonte permanente de conhecimento. A formação de professores deve pressupor o desenvolvimento das competências necessárias ao desenvolvimento da pesquisa sobre a prática, que passam pela habilidade em se definir um problema, dada uma

situação incerta, encontrar a solução adequada e colocá-la em prática. Porém, não se trata de uma atividade individual. A pesquisa-ação requer cooperação, compartilhamento de idéias, trabalho e discussões em grupo. (MARCHESI, MARTÍN, 2003).

No que tange aos métodos de ensino, os professores profissionais precisam estar preparados para levar o aluno a uma reconstrução crítica das teorias disponíveis, sob uma perspectiva evolutiva e, de forma articulada, estimular uma aproximação das teorias com a realidade prática, o que pode e deve ser feito com base em estudos de casos, preferencialmente contextualizados na sociedade em que vive o aluno. Sem abandonar os métodos tradicionais de estudo, em especial aqueles baseados na exposição de conteúdos e na leitura de publicações convencionais, o professor deve utilizar novos recursos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, tais como ensino a distância e a própria tecnologia da informação (FISCHER, 2001).

Mintzberg (2005) sugere, ainda, em relação aos métodos para ensinar, que os professores sejam flexíveis, ou seja, que não se apóiem em modelos fechados e que estimulem discussões produtivas na sala de aula, mesmo que isso represente uma necessidade de modificação no planejamento original. Os alunos precisam encontrar seu próprio ritmo de aprendizagem. Para isso, é necessário que os professores saibam ouvir e que estejam abertos a novas abordagens.

Em resumo, a formação de um professor profissional não é tarefa simples nem de curto prazo, principalmente quando pensamos que esta formação precisa estar alinhada com parâmetros que se encontram em constante mutação. A pesquisa sobre a prática docente se coloca, então, como uma fonte permanente de desenvolvimento para o professor profissional, pois possibilita o aprimoramento de suas competências, favorecendo e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir da revisão de literatura que embasou a fundamentação teórica referente ao objeto desse estudo, pretendeu-se responder ao seguinte problema de pesquisa: os programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos pelas universidades com sede em Salvador desenvolvem as competências necessárias para o exercício da profissão docente em cursos superiores de Administração?

5.1 PERGUNTAS DA PESQUISA

Durante a realização da pesquisa, buscou-se responder às seguintes questões:

- Qual a natureza e os principais objetivos de formação dos programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos pelas universidades com sede em Salvador?
- Quais as competências para docência em nível superior que esses programas se propõem a desenvolver?
- Como os egressos desses programas avaliam sua eficácia no desenvolvimento de competências para a docência?
- Quais as competências consideradas essenciais, sob a ótica dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração, durante um processo de contratação de professores para lecionar nos cursos sob sua coordenação?

5.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O objeto geral deste estudo é a análise da formação em nível de mestrado acadêmico em Administração, ofertada na cidade de Salvador, que será avaliada quanto ao desenvolvimento de competências para docência, sob a ótica de alunos, de egressos e de coordenadores dos programas de mestrado. O estudo será, ainda, complementado, analisando-se a visão de coordenadores de cursos de graduação em Administração em relação a competências consideradas essenciais no momento de contratação de um professor.

A escolha desses atores como fonte de informação para avaliação das variáveis da presente pesquisa se justifica pelos seguintes aspectos:

- os alunos e egressos dos mestrados acadêmicos em Administração são os sujeitos que se submetem à formação objeto deste estudo e, portanto, apresentam melhores condições de avaliar os resultados decorrentes dessa formação;
- os representantes dos programas de mestrado acadêmico em Administração selecionados para participarem dessa pesquisa conhecem profundamente os programas e, portanto, podem contribuir com uma melhor compreensão sobre os objetivos e atividades desenvolvidas pelo programa relativos à capacitação docente;
- os coordenadores de cursos de graduação em Administração são os principais demandantes de mão-de-obra qualificada para docência nessa área de conhecimento e possuem responsabilidade direta sobre a definição dos critérios de seleção do corpo docente de seus cursos.

Considerando-se os atores especificados acima, decidiu-se pela realização da pesquisa em três etapas. Para cada etapa foi definido um instrumento de pesquisa, apropriado ao tamanho da amostra e aos objetivos que se desejava obter, conforme especificado a seguir:

- etapa 1 – levantamento ou *survey*, realizado com alunos e egressos dos programas de mestrado citados, a partir da aplicação de questionários;

- etapa 2 – entrevista semi-estruturada com representantes dos programas de mestrado acadêmico estudados;
- etapa 3 – entrevista semi-estruturada com coordenadores de cursos de Administração oferecidos por instituições de ensino superior com sede em Salvador.

5.3 CATEGORIAS DE PESQUISA

A partir da definição do problema de pesquisa e das questões orientadoras, realizou-se uma pesquisa prévia na literatura para se definir as categorias que seriam utilizadas nas três etapas da pesquisa de campo.

Foram identificadas oito categorias de pesquisa, conforme mostra a Tabela 1, sendo que em cada categoria foram especificados alguns componentes específicos que nortearam a construção dos instrumentos de pesquisa e as análises dos dados coletados.

Para avaliação das competências necessárias à docência em nível superior, foram identificadas 6 categorias: competências técnicas relacionadas ao conteúdo das disciplinas; competências técnicas relacionadas à prática do ensino; competências de relacionamento inter-pessoal; competências comportamentais; desenvolvimento de competências nos futuros alunos; e experiências práticas.

Essas competências foram utilizadas como base para construção dos instrumentos de coleta de dados das três etapas da pesquisa, ou seja, procurou-se identificar se as competências para docência eram desenvolvidas tanto sob a ótica dos alunos e egressos dos programas de mestrado, quanto dos representantes dos programas avaliados e dos coordenadores de cursos de graduação em Administração que contratam mestres para lecionar nos cursos sob sua responsabilidade.

A categoria referente à natureza e objetivos dos mestrados acadêmicos em Salvador foi utilizada, exclusivamente, na segunda etapa, pois tinha como objetivo auxiliar a identificação de informações relevantes que possibilitassem o conhecimento mais profundo dos programas de mestrado analisados nessa pesquisa.

A categoria referente à gestão por competência foi utilizada, exclusivamente, na realização da terceira etapa da pesquisa, em que se buscou avaliar se as IES analisadas já haviam incorporado, em seus sistemas de gestão de pessoas, as técnicas e métodos baseados em competências.

Tabela 1 – Categorias de Pesquisa

Categorias de Pesquisa	Componentes
Competências técnicas relacionadas ao conteúdo das disciplinas.	Diversas correntes e pensamentos antagônicos sobre o tema. Perspectiva histórica do desenvolvimento das teorias. Contextualização dos conteúdos abordados. Relação com outras disciplinas ou campos do saber.
Competências técnicas relacionadas à prática do ensino	Domínio de conteúdos específicos da Administração. Práticas pedagógicas baseadas em resolução de problemas. Práticas pedagógicas baseadas em estudos de caso. Adoção de práticas interdisciplinares Planejamento das atividades de ensino. Gestão e organização dos trabalhos em sala de aula Elaboração de instrumentos de avaliação discente. Como integrar teoria e prática na formação profissional. Pesquisa sobre a prática docente.
Competências de relacionamento interpessoal	Tratar o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem. Valorizar as experiências pessoais dos alunos. Estimular os alunos a construir seu próprio conhecimento. Ouvir os alunos e adaptar o programa do curso. Estimular a interpretação/reflexão crítica dos alunos.
Competências comportamentais	Criatividade. Inovação. Flexibilidade. Reflexividade. Capacidade de comunicação. Maturidade emocional. Postura investigativa. Atitude colaborativa. Socialização de suas reflexões e experiências. Habilidade para lidar com os imprevistos.
Desenvolvimento de competências nos futuros alunos	Criatividade. Empreendedorismo. Consciência ética, social e ecológica. Alunos que questionem, indaguem e duvidem. Raciocínio lógico e analítico bem desenvolvidos.
Experiências práticas	Apresentar seminários durante as disciplinas. Observar aulas de professores experientes na graduação. Ministrar aulas em turmas de graduação. Avaliar as atividades desenvolvidas em sala de aula.
Natureza e objetivos dos mestrados acadêmicos em administração	Objetivos. Processo seletivo. Áreas de concentração e linhas de pesquisa. Características do programa.
Gestão por competências	Estruturas de gestão de recursos humanos. Seleção por competências.

Fonte: Elaborada pela autora.

As categorias acima, identificadas a partir do referencial teórico, visam responder às questões que norteiam este trabalho. A Tabela 2 relaciona as categorias com a(s) respectiva(s) seção(ões) do referencial teórico que as embasam, ou seja, com as teorias que originaram as categorias, e com o instrumento adotado para a coleta de informações que serviram para análise da respectiva categoria.

Tabela 2 – Categorias, referencial teórico e instrumento de coleta

Categoria	Seções do referencial teórico	Instrumento de coleta de dados
Natureza e objetivos dos mestrados acadêmicos em administração	2.2 A Pós-Graduação no Brasil 3.2 Formação e Desenvolvimento de Competências	Entrevista RM
Gestão por competência	3.1 Conceitos e Classificações 3.2 Seleção por Competências	Entrevista CG
Competências técnicas relacionadas ao conteúdo das disciplinas	4.2 Docência no Ensino Superior 4.3 Formação de Administradores	Questionário Entrevista CG Entrevista RM
Competências técnicas relacionadas à prática do ensino	4.1 O Ensino e as Competências 4.2 Docência no Ensino Superior 4.3 Formação de Administradores	Questionário Entrevista CG Entrevista RM
Competências de relacionamento interpessoal	4.1 O Ensino e as Competências 4.4 Competências de um Professor Profissional	Questionário Entrevista CG Entrevista RM
Competências comportamentais	4.1 O Ensino e as Competências 4.2 Docência no Ensino Superior 4.3 Formação de Administradores 4.4 Competências de um Professor Profissional	Questionário Entrevista CG Entrevista RM
Desenvolvimento de competências nos futuros alunos	4.2 Docência no Ensino Superior 4.3 Formação de Administradores	Questionário Entrevista CG Entrevista RM
Experiências práticas	4.4 Competências de um Professor Profissional	Questionário Entrevista CG Entrevista RM

Legenda: CG = Coordenadores de graduação, RM = representantes dos mestrados.

Fonte: Elaborada pela autora.

5.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, trabalhou-se basicamente com três instrumentos de pesquisa, definidos e estruturados para atender aos objetivos de cada etapa da pesquisa. A primeira etapa baseou-se em um questionário, enquanto as segunda e terceira etapas basearam-se em realização de entrevista semi-estruturada.

A. Questionário (Etapa 1)

O questionário utilizado para levantamento das informações junto aos alunos e egressos dos programas de mestrado estudados foi estruturado em três grandes blocos. A Tabela 3 mostra a relação entre as categorias, os blocos e as perguntas do questionário.

Tabela 3 – Questionário aplicado aos alunos e egressos de mestrado

Categoria	Bloco de Perguntas	Perguntas
Natureza e objetivos dos mestrados acadêmicos em administração	A. Perfil do programa	01 a 06
Competências técnicas relacionadas ao conteúdo de disciplinas	B. Desenvolvimento de Competências para Docência	07 a 10
Competências técnicas relacionadas à prática docente	B. Desenvolvimento de Competências para Docência	11 a 19
Competências de relacionamento interpessoal	B. Desenvolvimento de Competências para Docência	20 a 24
Competências comportamentais	B. Desenvolvimento de Competências para Docência	25 a 34
Desenvolvimento de competências nos futuros alunos	B. Desenvolvimento de Competências para Docência	35 a 39
Experiências práticas	B. Desenvolvimento de Competências para Docência	40 a 42
Não se aplica	F. Perfil do Respondente	43 a 59

Fonte: Elaborada pela autora.

Cada categoria de pesquisa foi dividida em um conjunto de perguntas, as quais foram avaliadas pelo grau de concordância do respondente em relação à ação ou ao fato citado, usando uma escala do tipo *Likert*, com pontuação variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

B. Entrevista Semi-Estruturada (Etapa 2)

O roteiro de entrevista construído para a etapa dois, que consistiu em coletar informações junto aos representantes dos mestrados acadêmicos estudados, também se baseou nas categorias que se pretendia avaliar, agrupando perguntas em grandes blocos, conforme Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Roteiro de entrevista com representantes dos mestrados acadêmicos

Categoria	Bloco de Perguntas	Perguntas
Natureza e objetivos dos mestrados acadêmicos em administração	A. Perfil do programa	01 a 07
Natureza e objetivos dos mestrados acadêmicos em administração	B. Natureza e organização do programa	08 a 14
Competências técnicas relacionadas ao conteúdo de disciplinas	C. Desenvolvimento de Competências para Docência	15
Competências técnicas relacionadas à prática docente	C. Desenvolvimento de Competências para Docência	16
Competências de relacionamento interpessoal	C. Desenvolvimento de Competências para Docência	17
Competências comportamentais	C. Desenvolvimento de Competências para Docência	18
Desenvolvimento de competências nos futuros alunos	C. Desenvolvimento de Competências para Docência	19
Experiências práticas	C. Desenvolvimento de Competências para Docência	20
Não se aplica	F. Perfil do Entrevistado	21 a 25

Fonte: Elaborada pela autora.

Cada categoria de pesquisa foi dividida em um conjunto de perguntas abertas, as quais foram respondidas pelos entrevistados de forma livre, ou seja, não se utilizou qualquer escala padronizada para aferir as respostas.

C. Entrevista Semi-Estruturada (Etapa 3)

O roteiro de entrevista construído para a etapa três, que consistiu em coletar informações junto aos coordenadores de cursos de Administração das IES selecionadas, também se baseou nas categorias que se pretendia avaliar, agrupando perguntas em grandes blocos, conforme Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Roteiro de entrevista com coordenadores de cursos de Administração

Categoria	Bloco de Perguntas	Perguntas
Não se aplica	A. Perfil da IES	01 a 04
Não se aplica	B. Perfil do curso de Administração	05 a 13
Gestão por competências	C. Gestão de Pessoas na IES	14 a 20
Gestão por competências	D. Processo Seletivo de Corpo Docente	21 a 24
Competências técnicas relacionadas ao conteúdo de disciplinas	E. Perfil Docente Desejado	25
Competências técnicas relacionadas à prática docente	E. Perfil Docente Desejado	26
Competências de relacionamento interpessoal	E. Perfil Docente Desejado	27
Competências comportamentais	E. Perfil Docente Desejado	28
Desenvolvimento de competências nos futuros alunos	E. Perfil Docente Desejado	29
Experiências práticas	E. Perfil Docente Desejado	30
Não se aplica	F. Perfil do Entrevistado	31 a 35

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como nas entrevistas da segunda etapa, cada categoria de pesquisa da terceira etapa foi dividida em um conjunto de perguntas abertas, as quais foram respondidas pelos entrevistados de forma livre, ou seja, não se utilizou qualquer escala padronizada para aferir as respostas.

5.5 DELIMITAÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA

A delimitação da população e da amostra foi feita, primeiramente, com base nos objetivos gerais e específicos deste estudo. A escolha dos programas de mestrado acadêmico em Administração da UFBA e da UNIFACS seguiu critérios de acessibilidade e proximidade geográfica, além de representarem programas reconhecidos pela CAPES com pelo menos 5 anos de existência.

Para realização da etapa um, optou-se por aplicar o questionário ao seguinte público:

- egressos dos programas da UNIFACS e da UFBA, cuja titulação tenha acontecido a partir do ano 2000.
- alunos do programa da UNIFACS que ingressaram nos anos de 2003, 2004 e 2005 e que ainda não obtiveram a titulação.

A decisão de incluir os alunos do programa da UNIFACS que ingressaram nos anos de 2003 e 2004 se deveu, basicamente, à disponibilidade dos dados. No entanto, a decisão só foi tomada após avaliação, realizada em conjunto com alguns professores do programa, que sinalizou para o fato desses alunos, que já concluíram os créditos do programa e que estão elaborando suas dissertações, estarem em condições de responder ao questionário proposto.

Conforme descrito na Tabela 6, 172 questionários foram recebidos por seus destinatários. Desse total, 68 foram respondidos, totalizando um percentual de retorno de aproximadamente 40%.

Tabela 6 – Número de questionários enviados, recebidos e respondidos por universidade

Universidade	E-mails enviados	E-mails não recebidos ¹	E-mails recebidos	E-mails respondidos	Taxa de Sucesso ² (%)
UFBA	88	28	60	14	23,33
UNIFACS	131	19	112	54	48,21
Totais	219	47	172	68	39,53

Fonte: Elaborada pela autora.

¹ Retorno dos provedores informando a não entrega dos e-mails aos destinatários, independente do motivo.

² A taxa de sucesso foi calculada dividindo-se o número de e-mails respondidos pelo número de e-mails recebidos, por Universidade.

Para a realização da etapa dois, foram realizadas entrevistas com um representante de cada um dos programas de mestrado acadêmico objetos desse estudo.

A etapa três foi realizada junto a três instituições de ensino superior, com sede em Salvador, que possuem cursos de Administração de reconhecida qualidade, e que foram selecionadas pelos critérios de acessibilidade, e por critérios quantitativos, conforma Tabela 7. O nome das instituições de ensino superior pesquisadas não será divulgado, a pedido de seus representantes.

Tabela 7 – Perfil dos cursos de Administração pesquisados

IES	Quantidade de ingressantes por semestre	Total de anos em que o curso é oferecido	Alunos já formados ¹	Quantidade de professores do curso	Quantidade de professores com mestrado
IES 1	250	7	600	56	31
IES 2	300	7	420	70	N/I
IES 3	200	34	3000	50	21

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados durante entrevista com os coordenadores de curso de Administração.

¹ Até o segundo semestre de 2005.

(N/I) - Não informado.

5.6 COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados utilizados nesta pesquisa foram oriundos, basicamente, de fontes primárias. Apenas no que tange à natureza e objetivos dos programas de mestrado pesquisados, a internet foi utilizada como fonte de informações, as quais, no entanto, foram confirmadas no momento das entrevistas com os representantes dos referidos programas.

Para a obtenção dos dados junto à amostra selecionada, optou-se pela aplicação das técnicas de coleta de dados apresentadas na Tabela 8. A técnica utilizada durante a realização do levantamento junto aos alunos e egressos dos programas de mestrado baseou-se em um questionário, desenvolvido em tecnologia *web*, que uma vez acessado e respondido, automaticamente gravava as respostas em um banco de dados. Desta forma, não era necessário que o respondente

encaminhasse suas respostas por correio ou e-mail, fator que estimulou os respondentes a participarem da pesquisa.

Tabela 8 – Técnicas de Coleta

Etapa	Instrumento	Técnica de Coleta
Etapa 1	Questionário	Envio de e-mail individual para o público selecionado, contendo o link para a página da internet na qual se encontravam as explicações para preenchimento e o próprio questionário. No momento em que o respondente finalizava o preenchimento, um banco de dados era alimentado com as respostas.
Etapa 2	Entrevista semi-estruturada	Entrevista realizada diretamente com os representantes dos programas de mestrado.
Etapa 3	Entrevista semi-estruturada	Entrevista realizada diretamente com os coordenadores de cursos de graduação das IES selecionadas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a coleta dos dados, realizou-se o tratamento e análise dos dados, cujos resultados encontram-se descritos no Capítulo 6 desta dissertação. Para a realização das análises, primeiramente foi realizada a tabulação dos dados coletados e, em seguida, o processamento desses dados, buscando-se descrever o perfil da amostra trabalhada e identificar a avaliação realizada pelos diversos participantes quanto às categorias de pesquisa previamente definidas.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados coletados durante as três etapas previstas para esta pesquisa são analisados nas quatro seções que se seguem: (1) perfil dos alunos e egressos dos programas de mestrado acadêmicos em Administração da UFBA e da UNIFACS; (2) natureza e objetivo dos programas de mestrado acadêmicos em Administração da UFBA e da UNIFACS; (3) gestão por competência; e (4) desenvolvimento de competências para docência.

6.1 PERFIL DOS ALUNOS E EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFBA E DA UNIFACS

Nessa seção, serão analisadas as informações coletadas acerca do perfil dos alunos e egressos do Mestrado em Administração Estratégica da UNIFACS e dos egressos do Mestrado em Administração da UFBA que responderam ao questionário da pesquisa.

No total, a pesquisa foi respondida por 68 pessoas, entre alunos e ex-alunos dos programas de mestrado avaliados. A Tabela 9 mostra a distribuição dos respondentes por universidade cursada.

Tabela 9 – Universidade onde cursou o mestrado

Universidade	Quantidade	Percentual (%)
UFBA	14	20,6
UNIFACS	54	79,4
Total	68	100,0

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Dentre os respondentes, apenas 22,1% se dedicaram exclusivamente ao mestrado durante o período do curso, enquanto 64,7% não se dedicaram exclusivamente ao mestrado em nenhum momento do curso, conforme apresentado na Tabela 10. Apenas 16,7% dos respondentes que fizeram seu mestrado na UNIFACS tiveram dedicação exclusiva aos estudos durante todo o período do curso. Na UFBA, este percentual sobe para 42,9%. A partir da realização de testes de correlação foi possível identificar que as variáveis Universidade e Tipo de Dedicação são moderadamente relacionadas (*Spearman's rho* de -292*). Provavelmente, os alunos que ingressam nos programas *stricto sensu* de universidades particulares custeiam seus estudos com a renda do trabalho, o que justificaria os resultados obtidos na pesquisa.

Tabela 10 – Tipo de dedicação ao mestrado

Dedicação exclusiva	Quantidade	Percentual (%)
Não	44	64,7
Sim	15	22,1
Sim, parcialmente	9	13,2
Total	68	100

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

A proporção de homens e mulheres se mostrou bastante equilibrada entre os respondentes, conforme mostra a Tabela 11, com uma leve predominância dos alunos e egressos do sexo feminino.

Tabela 11 – Sexo

Sexo	Quantidade	Percentual (%)
Feminino	35	51,5
Masculino	33	48,5
Total	68	100

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Quanto ao ano de ingresso no mestrado, foram obtidas 67 respostas válidas, conforme mostra a Tabela 12. O maior percentual de respondentes, 58,2%, ingressou no mestrado nos três anos anteriores à realização da pesquisa (2003, 2004 e 2005). Dois fatores contribuíram para esse resultado. Primeiramente, o fato de que os alunos que ingressaram mais recentemente nos programas estarem com seus dados de contato atualizados junto às coordenações dos respectivos programas, aumentando a taxa de recepção do questionário. Estima-se, também, que os alunos ainda envolvidos com os programas possuem maior interesse em participar de pesquisas dessa natureza, pois estão, eles mesmos, envolvidos com suas próprias pesquisas para elaboração da dissertação. Como foi visto anteriormente, 80% dos respondentes estão associados ao programa da UNIFACS, o que pode se justificar pelo desenho da amostra, que incluiu alunos que ingressaram nesse programa em 2003, 2004 e 2005, ao contrário do que aconteceu com a amostra da UFBA, que só considerou alunos já titulados.

Tabela 12 – Ano de ingresso no mestrado

Ano de ingresso	Quantidade	Percentual (%)
1997	1	1,5
1998	1	1,5
1999	5	7,5
2000	9	13,4
2001	7	10,4
2002	5	7,5
2003	12	17,9
2004	12	17,9
2005	15	22,4
Total	67	100,0

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

A Tabela 13 mostra a distribuição de idade dos respondentes no momento em que ingressaram no mestrado. Apenas 64 respondentes forneceram as informações necessárias para se calcular corretamente a idade no momento do ingresso no mestrado. A distribuição das idades no momento do ingresso no mestrado se apresentou bastante equilibrada, com 31,2% dos respondentes com idades variando entre 21 e 30 anos, 31,2% entre 31 e 40 anos e 32,8% entre 41 e 50 anos. Conforme relatado pela representante do programa da UFBA, há uma tendência a que os alunos ingressem no mestrado cada vez mais novos, logo após a

conclusão da graduação. No entanto, esta percepção não pode ser comprovada pelos dados obtidos nessa pesquisa.

Tabela 13 – Idade quando ingressou no mestrado

Idade	Quantidade	Percentual (%)
De 21 a 25 anos	7	10,9
De 26 a 30 anos	13	20,3
De 31 a 35 anos	9	14,0
De 36 a 40 anos	11	17,2
De 41 a 45 anos	15	23,4
De 46 a 50 anos	6	9,4
Acima de 51 anos	3	4,7
Total	64	100

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Do total de respondentes, 60,3% já haviam obtido a sua titulação no momento da entrevista, conforme mostra a Tabela 14. Ou seja, praticamente todos os respondentes que ingressaram no mestrado a partir de 2003 (59,7% do total) já estavam titulados quando da realização da pesquisa.

Tabela 14 – Titulação

Obteve titulação	Quantidade	Percentual (%)
Não	27	39,7
Sim	41	60,3
Total	68	100

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Dentre os já titulados, observou-se que 59% obtiveram a titulação em um prazo que variou entre 2 e 3 anos após o início do mestrado e 12,8% obtiveram a titulação antes de completarem 2 anos de ingresso no programa, conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15 – Prazo de realização do mestrado

Quantidade de anos do ingresso até a titulação	Quantidade	Percentual (%)
Menos de 2 anos	5	12,8
Entre 2 e 3 anos	23	59,0
Acima de 3 anos	11	28,2
Total	39	100

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Dentre aqueles ainda não titulados no momento da pesquisa, 80,7% estimavam que obteriam a titulação em um prazo de 2 a 3 anos após o início do mestrado, conforme mostra a Tabela 16.

Tabela 16 – Previsão de conclusão do mestrado

Previsão de anos para obtenção da titulação	Quantidade	Percentual (%)
Menos de 2 anos	4	15,4
Entre 2 e 3 anos	21	80,7
Acima de 3 anos	1	3,9
Total	26	100

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

A Tabela 17 mostra que 45,6% do total de alunos que ingressaram nos programas avaliados fizeram um curso de graduação em outra área de conhecimento que não a de Administração. Pode-se verificar, ainda, que dentre os alunos que não cursaram graduação em Administração, 93,5% ingressaram na UNIFACS, demonstrando haver uma associação moderadamente significativa entre as duas variáveis (*Asymp. Sig.* = .008 e *Spearman's rho* = -.320**).

Tabela 17 – Área de conhecimento da graduação

6.1.1.1 Área na graduação e no mestrado	Quantidade	Percentual (%)
Não é a mesma	31	45,6
É a mesma	37	54,4
Total	68	100

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Quanto ao exercício de atividades acadêmicas, seja docência ou pesquisa, verificou-se um crescimento no número de respondentes em ambas as atividades, considerando-se o período decorrido entre o ingresso no programa de mestrado e a participação nesta pesquisa. Apenas 41,2% dos respondentes já haviam exercido alguma atividade docente quando ingressaram no mestrado. No entanto, no momento da realização da pesquisa, 70% informaram que estavam exercendo atividade docente. Com relação ao exercício de atividades de pesquisa, o percentual subiu de 13,2% para 33,8%, no mesmo período, conforme mostra a Tabela 18.

Tabela 18 – Experiência docente e em pesquisa

		Quantidade	Percentual (%)
Realizava atividade de docência quando ingressou no mestrado	Não	40	58,8
	Sim	28	41,2
	Total	68	100
Realizava pesquisa quando ingressou no mestrado	Não	59	86,8
	Sim	9	13,2
	Total	68	100
Exerce atividade docente atualmente	Não	20	29,4
	Sim	48	70,6
	Total	68	100
Realiza pesquisa atualmente	Não	45	66,2
	Sim	23	33,8
	Total	68	100

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Testes de correlação demonstraram que, dentre os alunos que já exerciam alguma atividade de pesquisa quando ingressaram no mestrado, 66,7% ingressaram na UFBA. Verificou-se que existe um forte relacionamento entre essas duas variáveis (*Asymp. Sig.* = .000 e *Spearman's rho* = -.445**).

A principal motivação (tabela 19) para ingresso no mestrado foi a preparação para carreira docente (66,2%), seguida pelo aperfeiçoamento profissional (23,5%). Apenas 5,9% dos respondentes informaram que estavam buscando uma preparação para a carreira de pesquisador.

Tabela 19 – Fator motivador para ingresso no mestrado

Fator motivador	Quantidade	Percentual (%)
Preparação para a carreira de docência	45	66,2
Preparação para a carreira de pesquisador	4	5,9
Aperfeiçoamento profissional	16	23,5
Outros	3	4,4
Total	68	100,0

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

6.2 NATUREZA E OBJETIVO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFBA E DA UNIFACS

Nesta seção serão analisadas as informações coletadas acerca da natureza e objetivos dos programas de mestrado avaliados durante a pesquisa, seja pela ótica de seus representantes, seja pela ótica dos alunos ou egressos.

Os principais objetivos dos programas avaliados, conforme disponível no *site* dos referidos programas e confirmado por seus representantes, são os seguintes:

- UFBA: formar recursos humanos capacitados à docência e à pesquisa em Administração;
- UNIFACS: formar e atualizar professores, capacitando-os para o desempenho qualificado do ensino de Graduação e Pós-graduação em Administração.

Em ambos os casos, os entrevistados citaram que, apesar dos programas possuírem outros objetivos, a formação para docência em Administração se constitui em objetivo prioritário. A formação para pesquisa também foi citada como sendo um dos objetivos de ambos os programas avaliados. Porém, na visão dos representantes dos programas, o mestrado possibilita ao aluno uma iniciação à pesquisa. A formação para pesquisador se dá, efetivamente, nos programas de doutorado. Com relação à formação avançada de profissionais para atuarem em empresas públicas e privadas, tanto a UFBA quanto a UNIFACS declaram um objetivo específico para esta finalidade, apesar de reconhecerem que este não é o objetivo principal do programa. Vale destacar, a título de comparação, que o material disponível sobre o programa de mestrado profissional da UFBA destaca a formação para gestão como seu principal objetivo.

A grande maioria (75% ou mais) dos alunos e egressos que responderam ao questionário da pesquisa concordam, em parte ou totalmente, que os programas cursados, seja na UFBA ou na UNIFACS, têm por objetivo uma formação completa, seja para a gestão, para a docência ou para a pesquisa. Vale a pena ressaltar, no entanto, que os índices de concordância referentes à formação para a docência e para a pesquisa receberam um percentual maior de respostas (85,29%) quando comparados com a formação para gestão (75%), conforme apresentado na Tabela

20. Percebe-se, portanto, uma coerência entre os objetivos estabelecidos e a percepção dos alunos e egressos quanto aos objetivos dos programas analisados.

Tabela 20 – Objetivos do programa de mestrado

Objetivos		Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Não discordo e nem concordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente	Total
Gestão	Quant.	8	7	2	38	13	68
	(%)	11,76	10,29	2,94	55,88	19,12	100,00
Docência	Quant.	3	3	4	39	19	68
	(%)	4,41	4,41	5,88	57,35	27,94	100,00
Pesquisa	Quant.	3	4	3	34	24	68
	(%)	4,41	5,88	4,41	50,00	35,29	100,00

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Esta percepção dos alunos e egressos com relação aos objetivos dos programas cursados está alinhada às diretrizes estabelecidas para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, conforme inicialmente definido no parecer 977/65 e, posteriormente, nos sucessivos Planos de Pós-Graduação (PNPG). Esses documentos ressaltam a natureza acadêmica da pós-graduação *stricto sensu*, assim como destacam o objetivo de formação de recursos humanos qualificados para atividades de docência, pesquisa e técnicas.

Em seguida, foi feita uma avaliação da estrutura curricular e das atividades previstas nos programas de forma a identificar as disciplinas e atividades diretamente relacionadas à capacitação docente. A representante do programa da UFBA destacou que, desde sua implantação, o programa oferece disciplinas específicas para a capacitação docente. Inicialmente denominada Capacitação Docente, a disciplina passou a se chamar, recentemente, Ensino e Aprendizagem em Administração. Essa disciplina é oferecida em três etapas. A primeira apresenta um caráter mais teórico-reflexivo, e os alunos lêem e discutem textos relacionados ao tema central da disciplina, sendo despertados para questões importantes do ensino da Administração. A segunda etapa se preocupa em desenvolver nos alunos as competências relacionadas à organização do ensino. A terceira e última etapa tem um caráter de formação prática e envolve um estágio na graduação ou monitoria, sempre sob a supervisão de professores do programa. Em 2004, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (ANPAD)

implantou o Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA), cuja proposta foi elaborada pelos participantes do Fórum Nacional de Ensino de Administração (FONEAD). A escola de Administração da UFBA, através de seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de participar do FONEAD, se constituiu um pólo de implantação e teste do PCDA. Portanto, as atividades desenvolvidas hoje, a título de capacitação docente no mestrado acadêmico em Administração, encontram-se alinhadas às propostas do PCDA (FISCHER, 2005).

A estrutura curricular do programa da UNIFACS apresenta uma disciplina obrigatória de Metodologia do Ensino Superior, cujo principal objetivo é capacitar os alunos para docência, e uma disciplina optativa de Gestão de Empreendimentos Educacionais, que propõe uma abordagem mais ampla para as questões relativas ao ensino, passando por políticas e estratégias educacionais. O programa prevê, ainda, uma atividade complementar, denominada tirocínio docente, obrigatória para alunos que não tenham experiência comprovada na docência do ensino superior. Esta atividade se caracteriza, basicamente, por estágio na graduação, em que o aluno acompanha um professor durante seis aulas e, em seguida, assume a responsabilidade por lecionar duas aulas para a mesma turma, dando continuidade ao programa da disciplina estabelecido pelo professor.

Quando perguntado aos alunos e egressos sobre quais seriam as áreas de formação privilegiadas na estrutura curricular do programa cursado (tabela 21), 90% concordaram, totalmente ou em parte, que as disciplinas voltadas à gestão são privilegiada. 66,18% concordaram que a estrutura curricular do programa cursado privilegiava disciplinas voltadas à pesquisa e, 51,47%, disciplinas voltadas à docência. Pode-se verificar, portanto, que a percepção dos alunos e egressos com relação aos objetivos do programa cursado não se materializa na estrutura curricular dos programas, a qual privilegia, de forma mais evidente, o conjunto de disciplinas voltadas à gestão das organizações. Não se pode esquecer que o domínio de conteúdos a serem ensinados constitui-se competência essencial para a docência. No entanto, as informações levantadas parecem apontar para um possível desequilíbrio, no que tange às estruturas curriculares, entre os esforços direcionados à capacitação para gestão e para a docência.

Tabela 21 – Foco da estrutura curricular do programa de mestrado

Foco da Estrutura Curricular		Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Não discordo e nem concordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente	Total
Gestão	Quant.	1	4	2	17	44	68
	(%)	1,47	5,88	2,94	25,00	64,71	100,00
Docência	Quant.	11	15	7	28	7	68
	(%)	16,18	22,06	10,29	41,18	10,29	100,00
Pesquisa	Quant.	7	10	6	30	15	68
	(%)	10,29	14,71	8,82	44,12	22,06	100,00

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Dentre os alunos e egressos dos programas pesquisados, mais de 70% concordaram total ou parcialmente que tiveram a oportunidade de observar professores experientes na graduação e também de ministrar aulas em turmas de graduação, conforme mostra a Tabela 22. Este alto percentual de concordância confirma a realização das atividades de capacitação docente previstas nos dois programas avaliados, conforme informado pelos seus respectivos representantes.

Tabela 22 – Participação em atividades práticas durante o mestrado

Participação em atividades práticas		Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Não discordo e nem concordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente	Total
Apresentação de seminários durante as disciplinas	Quant.	1	0	0	11	56	68
	(%)	1,47	0,00	0,00	16,18	82,35	100,00
Observação de professores experientes na graduação	Quant.	11	5	3	22	27	68
	(%)	16,18	7,35	4,41	32,35	39,71	100,00
Ministrar aulas em turmas de graduação	Quant.	11	3	6	15	33	68
	(%)	16,18	4,41	8,82	22,06	48,53	100,00
Avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula	Quant.	7	10	6	22	23	68
	(%)	10,29	14,71	8,82	32,35	33,82	100,00

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Durante as entrevistas com os representantes dos programas, foi possível identificar que as disciplinas e atividades de capacitação docente são as

responsáveis, quase que exclusivamente, pelo desenvolvimento das competências necessárias para a docência. Nas demais disciplinas, consideradas conceituais ou de formação para gestão, não há nenhuma obrigatoriedade de o professor realizar uma abordagem metodológica que contribua para a capacitação docente, excluindo-se, obviamente, aquela relacionada ao domínio dos conteúdos. Naturalmente, as metodologias e práticas adotadas por todos os professores podem servir como modelo para os alunos, mas, conforme apontado pela representante do programa da UFBA, isso pode trazer resultados bons ou ruins, a depender da qualidade do modelo apresentado. Ou seja, não necessariamente uma prática adotada por um professor do programa de mestrado será considerada uma prática adequada, ou até mesmo uma boa prática de ensino. A representante destacou, principalmente, que muitas aulas são ministradas como sendo em formato de seminário, mas que, na realidade, não seguem uma metodologia adequada ao que seria um verdadeiro seminário.

Os processos seletivos dos dois programas avaliados são claramente definidos e divulgados.

A UFBA realiza um processo de seleção em três etapas: teste ANPAD; prova dissertativa; análise curricular e do anteprojeto e entrevista. Cada uma das etapas é eliminatória. De acordo com a representante do programa, o processo não prevê uma valorização, ou pontuação adicional, para candidatos que já possuam experiência em docência. Ao contrário, segundo informado, há uma tendência a que os alunos ingressem no mestrado cada vez mais novos. No geral, eles iniciam sua carreira para docência ao longo do curso, adquirindo experiência prática em complementação à formação obtida ao longo do programa.

A UNIFACS realiza um processo de seleção baseado nos seguintes critérios: resultado do teste ANPAD; análise do *curriculum vitae*; análise do anteprojeto, tendo por base a sua adequação às linhas de pesquisa do mestrado; redação temática e entrevista. Os critérios são avaliados concomitantemente e registrados em um barema. A classificação final das pontuações obtidas por cada candidato define o ingresso no programa. De acordo com o representante do programa da UNIFACS, um dos pontos avaliados durante a seleção é se o candidato possui perfil e aptidão para seguir carreira acadêmica. Competências comportamentais, como facilidade de comunicação e capacidade de reflexão são avaliadas e pontuadas no barema. Experiências profissionais prévias, seja na

docência, na pesquisa ou na atuação gerencial também são valorizadas. Mas, considera-se muito importante que o candidato esteja comprometido e determinado a cursar, por completo, o mestrado, no prazo estipulado pelos órgãos reguladores.

Os programas são estruturados em áreas de concentração e respectivas linhas de pesquisa. O mestrado em Administração Estratégica da UNIFACS está inserido na área de concentração Gestão Estratégica das Organizações e possui duas linhas de pesquisa: Inovação em Gestão e Competitividade Empresarial e Gestão Estratégica e Desenvolvimento Regional. O programa conta com 15 professores em seu quadro permanente, sendo que a maioria possui doutorado em Administração. Destaca-se, no entanto, que 1/3 do quadro permanente é composto por doutores em Educação. Atualmente, 30 alunos ingressam anualmente no programa, sendo que mais de 80 já obtiveram a sua titulação. A primeira turma de mestrado acadêmico em Administração Estratégica da UNIFACS foi aberta no ano 2000, sendo que o reconhecimento pela CAPES aconteceu no ano de 2001, sendo oficializado em fevereiro de 2002.

O programa *stricto sensu* oferecido pela escola de Administração da UFBA é composto por um mestrado acadêmico, um mestrado profissional e um doutorado. O programa foi iniciado em 1983, sendo, portanto, bem mais maduro do que o programa oferecido pela UNIFACS. Atualmente ingressam 20, anualmente, alunos do mestrado acadêmico em Administração da UFBA. O quadro permanente do programa é composto por 23 professores doutores, dos quais, 70% aproximadamente possuem doutorado em Administração. Não foi identificado nenhum doutor em Educação no quadro docente permanente do programa da UFBA. As áreas de concentração e respectivas linhas de pesquisa do programa são as seguintes:

- Tecnologia, Qualidade e Competitividade
 - Gestão de Tecnologia, Qualidade e Competitividade
- Estado e Sociedade
 - Instituições, Finanças e Políticas Públicas
- Poder e Organizações Locais
 - Poderes Locais, Organizações e Gestão

6.3 GESTÃO POR COMPETÊNCIA

Nesta seção serão analisadas as informações associadas à categoria Gestão por Competência, a qual foi subdividida em dois componentes, a saber: estrutura de gestão de recursos humanos, e seleção por competências. Cabe ressaltar que, para efeito da realização deste trabalho, a categoria Gestão por Competência está diretamente associada às instituições de ensino superior, pois buscou-se avaliar como essas instituições conduzem o processo de seleção de professores para seus cursos de Administração.

6.3.1 Estrutura de gestão de recursos humanos

Durante as entrevistas com coordenadores de cursos de Administração, foi possível identificar que as IES avaliadas ainda não possuem, em sua estrutura, uma área de gestão de pessoas, ou gestão de recursos humanos, desempenhando um papel estratégico na condução das atividades fins. Em nenhuma das IES pesquisadas foi identificada uma diretoria de Recursos Humanos.

As estruturas das IES estudadas contam com um setor de pessoal responsável pelas atividades burocráticas e legais da contratação de professores, ou seja, encaminhamento para exames médicos, conferência da documentação necessária para contratação e elaboração do contrato de trabalho. Essas estruturas não participam do processo de seleção de professores. No momento da realização das entrevistas, apenas uma IES informou estar implantando uma área composta por profissionais de recursos humanos, que terá entre suas principais responsabilidades a condução ativa do processo seletivo de professores.

Do ponto de vista da responsabilidade sobre a contratação, todos os coordenadores entrevistados foram categóricos em afirmar que são responsáveis pelas escolhas feitas, independente de contarem ou não com apoio de outros setores na avaliação dos candidatos.

6.3.2 Seleção por competências

O processo seletivo dos professores para cursos de Administração, nas IES pesquisadas, é de responsabilidade dos coordenadores dos referidos cursos, conforme já informado na subseção anterior. Em alguns casos, os coordenadores contam com o apoio de uma equipe técnica que auxilia na avaliação dos candidatos. Essa avaliação se dá, geralmente, durante a realização de bancas em que são avaliadas as aulas ministradas pelos candidatos.

Os coordenadores entrevistados informaram que, até o momento da entrevista, não utilizavam nenhum instrumento formal para retratar o perfil de competências desejado para uma função que se necessitava preencher. De uma forma geral, todos afirmaram que sabem identificar, no momento do processo seletivo, se o candidato possui ou não o perfil desejado. Segundo os entrevistados, o perfil desejado está fortemente relacionado à disciplina para a qual se busca um professor, em decorrência de sua natureza e particularidades. Algumas disciplinas requerem um professor com domínio profundo das teorias que a sustentam, outras requerem alguém com experiência prática naquela matéria. Por exemplo, disciplinas de fundamentos de Administração requerem um perfil mais teórico, enquanto disciplinas do tipo Marketing ou Finanças requerem professores com experiência prática. Todos informaram que, no momento da seleção de um novo professor, não recorrem a nenhum tipo de documento formal onde este perfil esteja especificado.

Quando questionados sobre as características que melhor definem o perfil de um professor a ser contratado, os coordenadores citaram, principalmente:

- experiência acadêmica ou experiência de mercado, a depender da natureza da disciplina;
- formação em Administração ou outras áreas do conhecimento, a depender do conteúdo a ser ministrado na disciplina.

Os coordenadores foram estimulados a informar quais as competências comportamentais que melhor definem o perfil desejado dos professores que serão contratados. A seguir, encontram-se relacionadas as competências citadas pelos três coordenadores entrevistados:

- criatividade;

- reflexividade;
- valorização do trabalho em equipe;
- saber ouvir, e não somente escutar;
- sensibilidade humana.

Quando questionados se era possível identificar essas e outras competências no candidato, durante o processo seletivo, os coordenadores informaram que não há um instrumento ou atividade específica que os auxilie a identificá-las nos candidatos. Durante a entrevista, no entanto, é possível verificar se o candidato apresenta determinadas competências, mas não necessariamente todas as competências desejadas. Essa verificação é feita de forma subjetiva, com base na experiência do entrevistador.

Em seguida, buscou-se identificar se o perfil desejado pelos coordenadores estava alinhado ao perfil docente definido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES. Todos reconheceram que o PDI de suas instituições sinaliza para o perfil docente desejado, mas avaliam que esta definição é feita de forma muito ampla no PDI, não sendo totalmente aplicável a cada uma das disciplinas. No entanto, algumas estratégias definidas no PDI direcionam, de certa forma, o perfil docente desejado. Por exemplo, se uma determinada IES deseja formar administradores com o perfil empreendedor, deve buscar professores que sejam capazes de desenvolver essa competência nos alunos. Neste caso, será valorizado o candidato cujo perfil demonstre uma forte tendência ao empreendedorismo. Da mesma forma, se a IES deseja formar profissionais aptos a trabalhar no setor de serviços, é preciso buscar professores que conheçam esse segmento e possam auxiliar os alunos a construir seus conhecimentos sobre o setor, de forma eficiente.

Os entrevistados informaram que o projeto pedagógico dos cursos por eles coordenados já se encontra, total ou parcialmente, adaptado às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Administração. No entanto, quando questionados se o projeto pedagógico já trazia uma abordagem voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, conforme estabelecido pelas diretrizes, todos informaram que esse aspecto já estava em discussão, mas que ainda não estava totalmente definido ou documentado. Alguns coordenadores citaram a dificuldade de se adaptar o currículo do curso para fazer face ao

desenvolvimento das competências consideradas essenciais para um administrador, visto que ainda existe uma grande pressão pelo domínio de um extenso conteúdo associado à profissão. Outra dificuldade mencionada foi que, para se desenvolver uma determinada competência, não basta uma disciplina. Às vezes são necessárias várias disciplinas, ou até mesmo o curso completo, para se desenvolver determinada competência.

No que tange às competências relacionadas à prática docente, os entrevistados citaram que consideram muito importante que um professor ou candidato tenha domínio de práticas pedagógicas baseadas em aprendizagem por problemas, que saibam fazer abordagens interdisciplinares e que saibam planejar as atividades docentes. Porém, mais uma vez, foi dito que dificilmente se consegue avaliar essas competências no processo seletivo. Geralmente, só se confirma se o professor possui essas competências quando os discentes avaliam seus professores. Foi citado por um coordenador que as avaliações discentes se constituem em instrumentos essenciais para programas de capacitação e desenvolvimento de competências nos docentes, pois tendem a indicar quais as deficiências apresentadas pelos professores durante suas aulas.

Os coordenadores avaliam que determinadas competências relativas ao relacionamento professor-aluno são essenciais para se enfrentar o perfil do alunado que ingressa no ensino superior atualmente. Com o excesso de oferta de vagas e os mecanismos de financiamento públicos disponíveis, não é raro encontrar salas de aula do ensino superior em que muitos alunos não tiveram uma formação sólida e completa no ensino fundamental e médio. Portanto, os coordenadores consideram como sendo essencial que os professores saibam lidar com a heterogeneidade do público presente em sala de aula, assim como saibam reconhecer as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos. Porém, como citado por um entrevistado, isto não é tarefa fácil, pois demanda uma formação específica, que muito se aproxima da psicopedagogia, e que poucos professores do ensino superior possuem. Foi consenso entre os entrevistados que os professores precisam saber fazer com que os alunos construam seus próprios conhecimentos, estimulando a interpretação e a reflexão crítica sobre os temas apresentados. Os três entrevistados consideraram que saber comunicar bem e com clareza é uma competência essencial ao professor e pode ser avaliada durante a entrevista ou banca.

Quando questionados sobre o que diferencia um professor com titulação de mestre daquele que não possui a titulação, os coordenadores citaram, essencialmente, a vivência acadêmica proporcionada pelos programas de mestrado. Esta vivência seria responsável por desenvolver competências técnicas e comportamentais que fazem a diferença na sala de aula. Como exemplo, foram citadas as seguintes competências: fazer com que o aluno construa seu próprio conhecimento, despertar a consciência crítica e reflexiva do aluno, um maior rigor no planejamento e desenvolvimento das atividades de docência, busca da excelência nos resultados apresentados pelos alunos e saber exigir sem se tornar autoritário.

Todos os coordenadores entrevistados informaram que as referências pessoais do professor candidato são muito importantes. Ou seja, a rede de relacionamentos desses coordenadores parece desempenhar papel mais importante no momento de uma contratação do que o setor de recursos humanos das IES, até mesmo porque esses setores ainda são incipientes ou não existem.

Com relação ao processo seletivo de professores, foram identificados modelos múltiplos, a depender da IES. Existem processos formais, prévia e claramente definidos, envolvendo etapas tais como análise de currículo, entrevista e banca de avaliação, assim como processos mais flexíveis, que possibilitam uma contratação mais rápida quando o candidato já é conhecido da coordenação ou da instituição contratante.

6.4 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA DOCÊNCIA

A partir de agora, serão analisadas as categorias de pesquisa referentes ao desenvolvimento de competências para a docência.

6.4.1 Competências relativas ao domínio de conteúdos

O desenvolvimento de competências relativas ao domínio de conteúdos de Administração, necessários para o ensino no nível superior, foi avaliado em

função das diferentes abordagens que podem ser utilizadas pelos professores ao longo do processo ensino-aprendizagem. A grande maioria dos respondentes concordou, totalmente ou em parte, que as disciplinas oferecidas no programa cursado apresentaram as abordagens sugeridas no questionário, conforme resultados apresentados a seguir:

- diversas correntes e pensamentos antagônicos sobre o mesmo tema: 73,53%;
- perspectiva histórica do desenvolvimento das teorias: 89,71%;
- contextualização dos conteúdos abordados: 92,65%;
- relação da disciplina com outros campos do saber (interdisciplinaridade): 64,71%.

De todas as abordagens indicadas, a interdisciplinaridade foi a que obteve maior índice de discordância, total ou parcial, atingindo 26,4%.

A Tabela 23 apresenta a apuração dos resultados referentes à categoria de pesquisa associada ao domínio de conteúdos.

Tabela 23 – Desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio de conteúdos

Abordagem utilizada nas disciplinas		Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Não discordo e nem concordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente	Total
Diversas correntes e pensamentos antagônicos	Quant.	3	11	4	27	23	68
	(%)	4,41	16,18	5,88	39,71	33,82	100,00
Perspectiva histórica do desenvolvimento das teorias	Quant.	1	3	3	25	36	68
	(%)	1,47	4,41	4,41	36,76	52,94	100,00
Contextualização dos conteúdos abordados	Quant.	1	3	1	36	27	68
	(%)	1,47	4,41	1,47	52,94	39,71	100,00
Relação com outras disciplinas ou campos do saber (interdisciplinaridade)	Quant.	8	10	6	31	13	68
	(%)	11,76	14,71	8,82	45,59	19,12	100,00

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Não foi encontrada nenhuma relação significativa entre a área de conhecimento da graduação e o desenvolvimento das competências relacionadas ao

domínio de conteúdo de Administração durante o mestrado, ou seja, o conhecimento prévio dos conteúdos básicos de Administração provavelmente não influencia a aquisição dos novos conteúdos apresentados ao longo do programa do mestrado.

6.4.2 Competências técnicas relacionadas à prática docente

Para se avaliar o desenvolvimento das competências relativas à prática docente, optou-se por selecionar um conjunto de nove práticas citadas pelos autores cujas obras serviram como referência para a construção da fundamentação teórica deste trabalho.

Apenas a prática associada ao domínio dos conteúdos específicos da Administração obteve um grau de concordância expressivo, visto que 89,71% dos respondentes concordaram, totalmente ou em parte, que desenvolveram essa competência nos mestrados cursados. Esse resultado vai ao encontro da avaliação feita pelos respondentes a respeito da estrutura curricular dos programas cursados, em que quase 90% dos respondentes consideraram os programas cursados como tendo uma estrutura curricular que privilegiava as disciplinas voltadas à gestão. Vale ressaltar que, apesar de 45,6% dos alunos e egressos que responderam à pesquisa serem oriundos de uma área de conhecimento distinta da Administração, a grande maioria concorda que desenvolveu competências relativas ao domínio dos conteúdos da área ministrados no mestrado

O índice mais baixo de concordância foi atribuído à competência referente à construção de instrumentos de avaliação discente. Apenas 17,65% dos respondentes concordam, totalmente ou em parte, que desenvolveram essas habilidades ao longo do programa cursado.

O percentual de concordância, total ou parcial, para os demais itens não foi expressivo, ficando, aproximadamente, em 45% para gestão e organização dos trabalhos em sala de aula, 42% para adoção de práticas interdisciplinares, 41% para práticas pedagógicas baseadas em estudos de caso, planejamento das atividades de ensino e integração entre teoria e prática na formação profissional, 39% para práticas pedagógicas baseadas em resolução de problemas, e 35% para pesquisa sobre a prática docente.

Vale ressaltar que nenhuma das práticas docentes relacionadas obteve índice de concordância total maior do que 12%, exceto aquela relacionada ao domínio de conteúdos, que obteve concordância total de 51,47%.

Chama a atenção o fato de que 58,82% dos respondentes discordaram, totalmente ou em parte, da questão relativa ao desenvolvimento de competências para a pesquisa sobre a prática docente, considerada essencial para o exercício da profissão docente por vários autores citados neste trabalho.

A Tabela 24 mostra os resultados obtidos para a categoria de análise que endereça as questões relativas à prática docente.

Tabela 24 – Desenvolvimento de competências relacionadas à prática pedagógica

Competências relacionadas à prática pedagógica		Não discordo e nem concordo					Total
		Discordo Totalmente	Discordo em Parte		Concordo em Parte	Concordo Totalmente	
Domínio de conteúdos específicos de Administração	Quant.	0	6	1	26	35	68
	(%)	0,00	8,82	1,47	38,24	51,47	100,00
Práticas pedagógicas que partem da resolução de problemas para a construção do aprendizado	Quant.	18	19	4	22	5	68
	(%)	26,47	27,94	5,88	32,35	7,35	100,00
Práticas pedagógicas baseadas em Estudos de Caso	Quant.	17	18	5	20	8	68
	(%)	25,00	26,47	7,35	29,41	11,76	100,00
Adoção de práticas interdisciplinares	Quant.	17	16	6	27	2	68
	(%)	25,00	23,53	8,82	39,71	2,94	100,00
Planejamento das atividades de ensino	Quant.	19	18	3	25	3	68
	(%)	27,94	26,47	4,41	36,76	4,41	100,00
Gestão e organização dos trabalhos em sala de aula	Quant.	14	20	3	24	7	68
	(%)	20,59	29,41	4,41	35,29	10,29	100,00
Elaboração de instrumentos de avaliação discente	Quant.	32	21	3	12	0	68
	(%)	47,06	30,88	4,41	17,65	0,00	100,00
Como integrar teoria e prática na formação profissional	Quant.	10	21	9	24	4	68
	(%)	14,71	30,88	13,24	35,29	5,88	100,00%
Pesquisa sobre a prática docente	Quant.	18	22	4	18	6	68
	(%)	26,47	32,35	5,88	26,47	8,82	100,00

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Foi feita uma análise cruzada entre as variáveis utilizadas para medir as competências relativas à prática docente e aquela que identificava se o respondente possuía experiência no exercício da prática antes do ingresso no mestrado. Apenas no componente Como Integrar Teoria e Prática na Formação Profissional foi identificada uma correlação (*Asymp. Sig* = 0,06 e *Spearman's rho* = -.271*) entre as duas variáveis, ou seja, pode-se concluir que a experiência prévia em docência contribuiu para um maior desenvolvimento dessa competência.

Na busca de um relacionamento entre a experiência em pesquisa anterior ao ingresso no mestrado e o desenvolvimento de habilidades referentes à prática

docente, encontrou-se uma significância maior entre esse tipo de experiência e as seguintes práticas: domínio de conteúdos específicos de Administração (*Asymp. Sig.* = .029) e práticas pedagógicas baseadas em estudo de caso (*Asymp. Sig.* = .032). No entanto, a associação só parece ser significativa no primeiro caso (*Spearman rho* = -.285*).

Considerando-se a amostra obtida, não foi possível encontrar nenhuma associação entre o desenvolvimento de práticas docentes e o programa cursado, ou seja, não é possível afirmar se algum dos programas pesquisados está melhor preparado para desenvolver em seus alunos as competências relativas às práticas docentes selecionadas para serem avaliadas neste estudo. Vale ressaltar que, durante as entrevistas com os representantes dos programas de mestrado avaliados, ambos informaram que essas práticas são desenvolvidas pelos programas, através das disciplinas voltadas especificamente para a capacitação docente. O representante da UNIFACS informou que apenas a competência de pesquisa sobre a própria prática docente não é desenvolvida pelo programa.

6.4.3 Competências relativas ao relacionamento professor-aluno

Os alunos e egressos concordam que o programa cursado contribuiu para o desenvolvimento de competências relativas ao relacionamento professor-aluno (Tabela 25). Destacam-se, contudo, as competências relacionadas a estimular os alunos a construir seus próprios conhecimentos e a interpretar e refletir de forma crítica sobre os temas apresentados, ambas com 76,47% de concordância, total ou parcial.

Enxergar o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem e valorizar as experiências do aluno adquiridas fora do contexto acadêmico obtiveram um grau de concordância próximo a 60%.

O componente com maior grau de discordância (54,41%), total ou parcial, foi aquele relativo a ouvir os alunos e adaptar o programa do curso às necessidades apresentadas.

Não fez parte dos objetivos da pesquisa identificar se os respondentes, quando no exercício da profissão docente, colocam em prática essas competências.

Mas, de uma forma geral, as respostas apresentadas demonstram que os alunos e egressos dos programas de mestrado possuem uma consciência bastante clara sobre a importância de se desenvolver um relacionamento com os alunos que contribua para o processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 25 – Desenvolvimento de competências referentes ao relacionamento professor-aluno

Relacionamento Professor-Aluno	Quant. (%)	Discordo			Concordo		Total
		Totalmente	em Parte	Não discordo e nem concordo	em Parte	Totalmente	
Enxergar o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem	Quant. (%)	13 19,12	12 17,65	3 4,41	28 41,18	12 17,65	68 100,00
Valorizar as experiências dos alunos adquiridas fora do contexto acadêmico	Quant. (%)	13 19,12	10 14,71	4 5,88	26 38,24	15 22,06	68 100,00
Estimular os alunos a construir seu próprio conhecimento	Quant. (%)	5 7,35	11 16,18	0 0,00	31 45,59	21 30,88	68 100,00
Ouvir os alunos e adaptar o programa do curso às necessidades apresentadas	Quant. (%)	14 20,59	23 33,82	3 4,41	22 32,35	6 8,82	68 100,00
Estimular a interpretação e a reflexão crítica sobre os temas apresentados	Quant. (%)	5 7,35	10 14,71	1 1,47	25 36,76	27 39,71	68 100,00

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Não foi encontrada nenhuma associação mais significativa entre as variáveis que compõem a categoria relacionamento professor-aluno com as demais variáveis avaliadas durante a pesquisa.

Os representantes dos programas avaliados informaram que, de uma forma geral, o desenvolvimento das competências referentes ao relacionamento professor-aluno faz parte dos objetivos das disciplinas e atividades voltadas à capacitação docente. No entanto, a representante do mestrado da UFBA reconheceu que é muito difícil avaliar se os egressos do programa realmente dominam e utilizam essas competências durante o exercício da profissão docente.

6.4.4 Competências comportamentais

O grau de concordância, total ou parcial, expressado pelos alunos e egressos dos programas de mestrado avaliados, em relação ao desenvolvimento de determinadas competências comportamentais foi bastante elevado (tabela 26). Reflexividade obteve 92,65% de concordância, postura investigativa, 89,71% e socialização das reflexões e experiências, 82,35%. Interessante notar que as três competências comportamentais com maior grau de concordância estão diretamente relacionadas à ação de pesquisar. A formação para pesquisa, mesmo que em estágio inicial, é um dos principais objetivos dos programas de mestrado acadêmico, conforme já relatado anteriormente.

Um segundo grupo de competências obteve um grau de concordância bastante próximo e, também, elevado. Nesse grupo, encontram-se competências mais diretamente relacionadas às atividades de ensino, como por exemplo, capacidade de comunicação, com 77,94% de concordância, total ou parcial, atitude colaborativa e maturidade emocional, ambas com 73,53% de concordância, inovação e flexibilidade, ambas com 69,12%.

Um terceiro grupo, composto pelas competências relativas à criatividade e à capacidade de lidar com imprevistos, atingiu um grau menor de concordância, 55,88% e 50%, respectivamente. É interessante notar que essas duas competências estão associadas. Ou seja, geralmente, para lidarmos com situações imprevistas, precisamos usar criatividade para encontrar soluções adequadas à situação que se apresenta.

Tabela 26 – Desenvolvimento de competências comportamentais

Competências Comportamentais		Não discordo e nem concordo					Concordo Totalmente	Total
		Discordo Totalmente	Discordo em Parte		Concordo em Parte			
Criatividade	Quant.	12	11	7	29	9	68	
	(%)	17,65	16,18	10,29	42,65	13,24	100,00	
Inovação	Quant.	7	9	5	36	11	68	
	(%)	10,29	13,24	7,35	52,94	16,18	100,00	
Flexibilidade	Quant.	4	10	7	35	12	68	
	(%)	5,88	14,71	10,29	51,47	17,65	100,00	
Capacidade de comunicação	Quant.	4	8	3	30	23	68	
	(%)	5,88	11,76	4,41	44,12	33,82	100,00	
Reflexividade	Quant.	1	0	4	26	37	68	
	(%)	1,47	0,00	5,88	38,24	54,41	100,00	
Maturidade emocional	Quant.	6	5	7	26	24	68	
	(%)	8,82	7,35	10,29	38,24	35,29	100,00	
Postura investigativa	Quant.	0	3	4	20	41	68	
	(%)	0,00	4,41	5,88	29,41	60,29	100,00	
Atitude colaborativa	Quant.	3	6	9	32	18	68	
	(%)	4,41	8,82	13,24	47,06	26,47	100,00	
Socialização de suas reflexões e experiências	Quant.	2	6	4	29	27	68	
	(%)	2,94	8,82	5,88	42,65	39,71	100,00	
Habilidade para lidar com os imprevistos	Quant.	11	10	13	20	14	68	
	(%)	16,18	14,71	19,12	29,41	20,59	100,00	

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Os respondentes que já possuíam alguma experiência para docência no momento em que ingressaram no mestrado demonstraram um grau de concordância bem superior (85%) quanto ao desenvolvimento da habilidade denominada flexibilidade, ao daqueles que não possuíam experiência prévia em docência (57,5%). Um teste de correlação sinaliza que essas duas variáveis possuem uma associação moderadamente significativa (*Asymp. Sig.* = 0.41 e *Spearman rho* = .284*).

Os respondentes que exerciam alguma atividade de docência no momento em que responderam ao questionário demonstraram um grau de

concordância total bem superior, quando comparado com aqueles que não estavam exercendo nenhuma atividade para docência naquele momento, quanto ao desenvolvimento de algumas variáveis comportamentais, conforme mostra a Tabela 27.

Tabela 27 – Correlações significativas

Competência Comportamental	Taxa de concordância total dos que exercem atividade de docência (%)	Concordância total dos que não exercem atividade de docência (%)	Asymp. Sig. (2-sided)	Spearman rho (nonparametric correlations)
Reflexividade	64,6	30,0	0.029	.304*
Maturidade emocional	45,8	10,0	0.015	.357**
Postura investigativa	70,8	35,0	0.006	.307*
Atitude colaborativa	33,3	10,0	0.022	.324**
Socialização de suas experiências	50,0	15,0	0.027	.277**

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Uma possível explicação para o relacionamento que, aparentemente, existe entre as competências comportamentais citadas na Tabela 27 e o exercício da atividade docente no momento em que os entrevistados responderam ao questionário é que a vivência da sala de aula e a necessidade de enfrentar os desafios diários, impostos pela profissão docente, tornam os professores mais conscientes de suas competências, pois fazem uso dessas habilidades no dia-a-dia profissional. A correlação é ainda mais forte entre a variável que informa se o respondente exerce alguma atividade docente e maturidade emocional, atitude colaborativa e socialização de experiências. Provavelmente, porque reflexividade e postura investigativa estão mais relacionadas à atividade em pesquisa, como se verá a seguir.

Os 82,6% dos respondentes que exerciam alguma atividade de pesquisa no momento da pesquisa concordaram totalmente que o programa cursado contribuiu para o desenvolvimento de uma postura investigativa, contra 48.9% dos

que não exerciam atividade de pesquisa. A correlação entre essas variáveis é significativa (*Asymp. Sig.* = .044 e *Spearman's rho* = .315**) e pode ser explicada pelo fato da postura investigativa ser essencial para o pesquisador. Naturalmente, a prática em pesquisa também é responsável pelo desenvolvimento dessa habilidade, mas os respondentes afirmam que o programa de mestrado contribuiu para o desenvolvimento da postura investigativa. Não foi encontrada correlação significativa entre reflexividade e exercício da atividade de pesquisa, como poderia parecer natural.

Os representantes dos programas avaliados informaram que os programas contribuem para o desenvolvimento de algumas competências comportamentais. Entre as competências citadas, destacam-se: criatividade, inovação, reflexividade, postura investigativa e valorização do trabalho em equipe.

6.4.5 Desenvolvimento de competências nos futuros alunos

Essa categoria se propôs a avaliar se os alunos e egressos dos programas de mestrado avaliados possuíam consciência sobre a sua responsabilidade na formação dos futuros administradores. Não fez parte do escopo deste trabalho identificar se, na prática, os respondentes agiam de acordo com o grau de concordância informado para cada um dos itens, mas apenas verificar se estavam conscientes de suas responsabilidades como professor. Do total de respondentes, 73,53% concordaram, parcial ou totalmente, que desenvolveram consciência relativa à necessidade de formar profissionais que questionem, indaguem e duvidem. Muitos também demonstraram estar conscientes quanto à necessidade de formar alunos que possuam raciocínio lógico e analítico bem desenvolvido (66,18%). Podemos aferir que os alunos e egressos dos mestrados possuem uma consciência bastante elevada quanto à necessidade de formar alunos que saibam pensar, que não sejam meros repetidores, que estejam preparados para enfrentar as situações imprevisíveis do dia-a-dia do trabalho.

Os respondentes demonstraram, ainda, conforme a Tabela 28, estar conscientes quanto à necessidade de se formar alunos que possuam consciência

ética, social e ecológica (61,76%), alunos criativos (54,41%) e alunos empreendedores (51,47%).

Tabela 28 – Desenvolvimento de competências nos futuros alunos

Desenvolvimento de Competências nos Alunos		Discordo			Concordo		Total
		Totalmente	em Parte	e nem concordo	em Parte	Totalmente	
Alunos que sejam criativos	Quant.	8	13	10	21	16	68
	(%)	11,76	19,12	14,71	30,88	23,53	100,00
Alunos que sejam empreendedores	Quant.	9	12	12	18	17	68
	(%)	13,24	17,65	17,65	26,47	25,00	100,00
Alunos que possuam consciência ética, social e ecológica	Quant.	6	12	8	19	23	68
	(%)	8,82	17,65	11,76	27,94	33,82	100,00
Alunos que questionem, indaguem e duvidem	Quant.	4	7	7	18	32	68
	(%)	5,88	10,29	10,29	26,47	47,06	100,00
Alunos que possuam raciocínio lógico e analítico bem desenvolvido	Quant.	6	4	13	19	26	68
	(%)	8,82	5,88	19,12	27,94	38,24	100,00

Fonte: Pesquisa realizada entre 01 e 30 do mês de junho, 2006, Salvador.

Os representantes dos programas avaliados, durante a entrevista, informaram que algumas atividades realizadas ao longo do programa contribuem para o desenvolvimento de uma conscientização do aluno quanto à necessidade de formar profissionais éticos que indaguem, duvidem, que sejam criativos e empreendedores. Dentre essas atividades, foram destacadas a leitura de textos específicos durante a disciplina de capacitação docente, seminários oferecidos pelo programa e algumas situações de ensino-aprendizagem às quais os alunos são submetidos ao longo do programa.

As análises realizadas ao longo deste capítulo basearam-se nos dados coletados durante a pesquisa de campo e nas categorias de análise construídas a partir do referencial teórico que compõe este trabalho. A partir dessas análises, foi possível traçar algumas conclusões, que respondem às questões que nortearam esta pesquisa. Essas conclusões encontram-se descritas no próximo capítulo desta dissertação.

7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Conforme apresentado anteriormente, o presente estudo guiou-se pelo objetivo de analisar se os programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos em Salvador são eficazes no desenvolvimento de competências necessárias para a docência no ensino superior de Administração. Ambos os programas analisados são oferecidos por universidades com sede em Salvador há pelo menos 5 anos, e estabelecem, como um de seus principais objetivos, a formação de corpo docente qualificado, para atuação no ensino de graduação e pós-graduação em Administração. Esse objetivo está, portanto, alinhado com as determinações e orientações emitidas pelos órgãos reguladores (CAPES, MEC) e pelos sucessivos Planos Nacionais de Pós-Graduação. E, como não poderia deixar de ser, os alunos que procuram os programas de mestrado em Administração têm uma grande expectativa quanto à sua formação para docência, conforme comprovado pela pesquisa de campo realizada com alunos e egressos dos programas avaliados.

Este projeto foi iniciado com a delimitação do objeto de estudo e sua contextualização, identificando os principais sujeitos envolvidos na formação em nível de mestrado e suas inter-relações. Portanto, decidiu-se trabalhar com os alunos e egressos dos programas de mestrado em Administração da UFBA e UNIFACS, cujos pontos de vista sobre a formação para docência recebida nos programas cursados serviriam como principal eixo de análise da pesquisa. No entanto, achou-se importante confrontar os pontos de vista dos alunos e egressos com aquele dos representantes dos programas, que refletiria os objetivos estabelecidos pelos programas, possibilitando uma análise cruzada entre o que os programas se propõem e o que realmente conseguem realizar. Finalmente, optou-se por ouvir alguns coordenadores de cursos de graduação em Administração, principais responsáveis pela contratação de professores para esse tipo de curso e, portanto, peças-chave para a compreensão das competências para a docência consideradas essenciais nos dias de hoje.

Uma revisão da literatura acerca dos temas Gestão por Competência e Profissionalização de Professores possibilitou a compreensão e o levantamento das

principais teorias que sustentam os referidos temas e a identificação das categorias de análise utilizadas na construção dos instrumentos de coleta de informações.

Uma vez organizadas e analisadas, as informações coletadas possibilitaram a identificação dos principais pontos de aproximação e de afastamento entre as teorias estudadas e a realidade pesquisada. São esses os pontos que serão apresentados a seguir.

No que tange aos objetivos e à natureza do mestrado acadêmico em Administração, a pesquisa confirma que esse tipo de programa é visto e entendido como sendo direcionado à formação de corpo docente qualificado para atuação em nível superior. Esse não é o único objetivo dos programas, mas sem dúvida aparece com destaque no material de divulgação e no discurso dos representantes dos programas avaliados.

A maioria dos alunos que ingressam no mestrado (66%) indicam como principal fator motivador dessa escolha a formação para carreira docente. Do ponto de vista da inserção no mercado de trabalho, pode-se concluir que esse objetivo é atingido, visto que há um crescimento de aproximadamente 30% no número de alunos e ex-alunos dos programas que passam a exercer atividades de docência após o ingresso ou conclusão do programa, totalizando 70% do total de alunos e ex-alunos que participaram da pesquisa. Mesmo alunos que nunca exerceram atividades de docência antes do ingresso no mestrado tendem a iniciar a carreira docente ainda durante o curso, conforme informado pela representante do programa da UFBA. Portanto, parece haver um consenso entre os principais sujeitos avaliados nessa pesquisa quanto à importância dos programas de mestrado em Administração na preparação e formação de corpo docente qualificado para atuação nos cursos de graduação e pós-graduação dessa área de conhecimento.

Quando se avalia a estrutura curricular dos programas de mestrado em Administração, objetos de estudo desse trabalho, nota-se uma forte concentração de disciplinas voltadas à gestão. Essa percepção é confirmada por 90% dos alunos e egressos dos programas, sendo que apenas 51% consideram que a estrutura curricular privilegia a formação para docência. Esses mesmos alunos e ex-alunos consideram que os programas, da forma como são estruturados e conduzidos, privilegiam mais a formação para pesquisa (66%) que para a docência (51%).

Portanto, pode-se perceber uma forte contradição entre os objetivos declarados pelos programas, as expectativas dos alunos, e a composição curricular

dos programas. Nos dois programas avaliados, foi encontrada apenas uma disciplina obrigatória, específica para formação docente, contra aproximadamente seis a oito disciplinas específicas para gestão que o aluno precisa cursar para cumprir os créditos obrigatórios. A disciplina voltada à capacitação docente é complementada por atividades do tipo ensino e monitoria na graduação, geralmente dispensada para alunos com comprovada experiência na docência do ensino superior, o que pode reduzir ainda mais o tempo previsto nos programas para a formação docente propriamente dita.

No caso da formação para pesquisa, apesar de contar com apenas uma disciplina nos programas avaliados, os programas demandam um alto grau de envolvimento e dedicação dos alunos para a elaboração da dissertação. Isso resulta em uma percepção, por parte dos alunos, de que a formação para pesquisa recebida nos programas é mais completa do que a formação para docência.

Os programas de mestrado deveriam, *a priori*, formar professores e iniciá-los em atividades de pesquisa, sendo os programas de doutorado os responsáveis pela formação completa do pesquisador. No entanto, os programas de mestrado acadêmico no Brasil apresentam uma grande demanda de atividades de pesquisa, mas deixam em segundo plano o objetivo relativo à formação para a docência.

Iniciativas como o Programa de Capacitação Docente Avançada, em implantação na UFBA, ampliam o debate sobre a necessidade de uma capacitação docente avançada e propõem uma formação para docência mais sistemática e organizada nos programas *stricto sensu*, podendo contribuir de forma mais eficaz para o desenvolvimento de competências para a docência no âmbito dos mestrados.

Foram analisados diversos aspectos relativos ao desenvolvimento de competências para docência pelos mestrados acadêmicos em Administração. Os alunos e egressos crêem que os programas de mestrado em Administração são muito eficazes no desenvolvimento das competências técnicas, relacionadas ao domínio de conteúdos específicos dessa área do conhecimento. A estrutura curricular dos programas favorece o desenvolvimento dessas competências. O corpo docente, altamente qualificado, também. A abordagem adotada pelos professores favorece uma construção de conhecimentos dotados de perspectiva histórica da evolução das teorias, de visões antagônicas sobre um mesmo tema e de contextualização dos conteúdos abordados. Mesmo para alunos que não se graduaram em Administração, o domínio dos conteúdos avançados de

Administração não se apresentou como um problema, conforme demonstrado pelos resultados da pesquisa. No entanto, o domínio dos conteúdos a serem ensinados é condição essencial, mas não suficiente, para um bom desempenho na carreira docente.

No entanto, a avaliação feita pelos alunos e egressos quanto à eficácia dos programas cursados no desenvolvimento de competências próprias da prática docente não obteve um resultado muito favorável. Nenhum dos itens avaliados nessa categoria de pesquisa obteve concordância total superior a 12%. No entanto, esses resultados parecem compatíveis com o que é oferecido pelos programas em termos de disciplinas/atividades de capacitação docente. Não são compatíveis, porém, com os objetivos declarados nos programas, com os objetivos estabelecidos pelos PNPG e nem com a percepção dos alunos com relação aos objetivos dos programas de mestrado.

Para fazer frente a essa demanda por formação docente, seria recomendável que os programas oferecessem disciplinas específicas, com carga horária apropriada, voltadas à gestão do ensino (planejamento, organização das atividades em sala de aula), às didáticas e práticas do ensino e à pesquisa da prática docente. Um item que também merece atenção é a formação dos professores para a construção e aplicação de instrumentos de avaliação, visto que estes se constituem em ferramenta importante do processo de ensino-aprendizado.

A avaliação feita pelos alunos e egressos sobre o desenvolvimento de competências relativas ao relacionamento professor-aluno obteve altos índices de concordância, o que sugere que, mesmo tendo relativamente poucas atividades e disciplinas voltadas à capacitação docente, essas competências parecem ser desenvolvidas ao longo de todo o programa, seja na interação com os próprios colegas, na interação com os professores, ou ao longo da disciplina e de atividades de capacitação docente.

No entanto, não seria incorreto afirmar que o desenvolvimento dessas competências de relacionamento professor-aluno é fortemente articulado à prática profissional. Como a maioria dos respondentes já possuía experiência docente no momento da pesquisa, fica difícil avaliar se realmente os programas de mestrado contribuíram de forma eficaz para o desenvolvimento dessas competências ou se isso se deu em decorrência da prática profissional.

Os resultados obtidos na pesquisa confirmam que as competências comportamentais geralmente associadas ao perfil de um pesquisador são desenvolvidas com bastante eficácia pelos programas de mestrado. Praticamente todas as disciplinas exigem a construção de artigos, o que requer a realização de pesquisa. A elaboração da dissertação requer um envolvimento ainda maior e mais sistemático com a pesquisa. Isso parece sinalizar que, caso os programas passem a oferecer mais atividades e disciplinas relativas à capacitação docente, os resultados em termos de formação para docência podem ser mais eficazes, assim como o são para a pesquisa.

O desenvolvimento de algumas competências comportamentais mereceria um tratamento diferenciado pelos programas, como, por exemplo, aquelas relacionadas à criatividade e inovação, consideradas competências essenciais para um professor profissional nos dias de hoje.

Os alunos deveriam ser estimulados a participar de um maior número de atividades práticas, como estágio e monitoria, para vivenciarem uma ampla gama de situações e aprenderem com os professores mais experientes. Essas vivências deveriam ser seguidas de uma reflexão por parte do aluno, em que todos os passos do processo de ensino-aprendizagem vivenciado seriam avaliados, questionados, criticados, possibilitando a construção de um conhecimento próprio e a pesquisa sobre a prática docente.

Os resultados dessas atividades deveriam, então, ser compartilhados com os colegas e com os professores, preferencialmente aqueles diretamente ligados às disciplinas e atividades de capacitação docente, visando a uma construção coletiva de novas tecnologias e metodologias que possam ser utilizadas pelos futuros mestres no desempenho de suas atividades docentes. Dessa forma, diversas competências consideradas essenciais para a docência estariam sendo desenvolvidas, além da apropriação de conhecimentos pedagógicos e didáticos importantes para o desempenho da profissão docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para os cursos de Administração no momento da realização desta pesquisa dão ênfase à necessidade de se desenvolver habilidades e competências específicas para a formação de futuros administradores preparados para enfrentar os desafios impostos pela profissão, em um contexto de globalização e alta competitividade, de forma ética e responsável socialmente.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores de cursos de graduação para adaptarem os projetos pedagógicos dos cursos a essas diretrizes, existe uma consciência geral sobre a importância de se desenvolver essas competências nos alunos de graduação. Em particular, os alunos e egressos dos programas avaliados apresentaram alto grau de concordância quando questionados se o programa os havia auxiliado na conscientização de seu papel como formadores de futuros administradores. As limitações da pesquisa não permitiram concluir, no entanto, se o mérito dessa conscientização deve ser atribuído somente à disciplina e às atividades de capacitação docente ou se é decorrência de toda a experiência vivida no programa de mestrado, incluindo-se a convivência com professores de formações distintas e com colegas também portadores das mais diversas formações e experiências profissionais.

Os pontos apresentados resumem os resultados e conclusões decorrentes da pesquisa realizada. Os programas de mestrados não se propõem a esgotar, nos limites de suas fronteiras, a formação completa de um professor profissional. No entanto, pelo que foi verificado na pesquisa, seria possível que esses programas contribuíssem de forma mais eficaz para o desenvolvimento de algumas competências consideradas essenciais para a docência, em especial aquelas relativas à prática docente.

A capacitação docente deve ser encarada como um processo contínuo, fortemente influenciado pela atuação profissional do professor e por sua capacidade de pesquisar a prática docente, transformando-a em fonte permanente de conhecimento. Portanto, os egressos dos programas de mestrado deveriam possuir essa consciência e as competências necessárias para promoverem seu próprio desenvolvimento a partir das práticas vivenciadas no exercício da profissão docente.

Para efeito de continuidade desta pesquisa, recomenda-se um estudo mais aprofundado sobre o desenvolvimento de competências para docência no nível superior ao longo da prática profissional, considerando-se a pesquisa sobre a prática docente, as atividades de formação oferecidas pelas IES, a participação dos docentes em cursos, seminários e congressos e sua inserção em comunidades de prática.

Recomenda-se, ainda, uma avaliação mais detalhada sobre a articulação entre o planejamento estratégico das IES e a definição das competências docentes a serem valorizadas em cada curso ou disciplina oferecidos, inclusive considerando-

se a modalidade do oferecimento, seja ela presencial, a distância, graduação plena, graduação tecnológica, pós-graduação *lato sensu* ou pós-graduação *stricto sensu*.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 151-159, out./dez. 2005.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe; *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 7.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: que estratégias? que competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1.

ANDRADE, Rui Otávio; LIMA, Manolita Correia; TORDINO, Cláudio Antônio. **O que podemos aprender com os cursos 5A** - análise dos cursos de graduação em administração com classificação 5A. São Paulo: Makron Books, 2001.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: que estratégias? que competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 3.

BRASIL. Conselho Federal de Educação - Câmara de Educação Superior. Parecer n° 977, de 03 de dezembro de 1965. Definição de cursos de pós-graduação. **Documenta**. Rio de Janeiro, v. 44, dez. 1965, p. 67-86.

_____. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração. Resolução n° 4, de 13 de Julho de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jun. 2005. Seção 1, p. 26-27.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n° 01, de 03 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento

de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 abr. 2001. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-841.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Coord.). **Formação continuada de professores**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. cap. 1.

CARVALHO, Guido Ivan. **Ensino superior**: legislação e jurisprudência. Rio de Janeiro, 1973.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. Professores e inovações. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs). **O que há de novo na educação superior**. Campinas, SP: Papirus, 2000. cap. 3.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O ensino de administração por um principiante**. [S.l.: s.n.], [200-?].

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação Contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais**: que estratégias? que competências? 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 5.

COWAN, John. **Como ser um professor universitário inovador**. Reflexão na ação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualificação pós-graduada no exterior: reflexão na ação. Porto Alegre: Artmed, 2002. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; CANEDO, Letícia Bicalho; GARCIA, Afrânio *et al.* **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004, p. 107-143.

ESTEVÃO, Carlos V. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Salvador, ano 22, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 5, p. 123-139, dez. 2001.

_____. Engenhos e artes do ofício de ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **Organizações e Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 183-193, out./dez. 2005.

FLEURY, Anfonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GUIMARÃES, Reinaldo; CARUSO, Nádia. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. Infocapes. V. 4, n. 3, p. 07-18, 1996. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes>>. Acesso em: 05 mar. 2006.

LEITE, Elenice M. **Educação, trabalho e desenvolvimento**: o resgate da qualificação. Em Aberto, v.15, n. 65, p. 5-17, jan./mar. de 1995.

LOIOLA, Elizabeth; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; QUEIROZ, Napoleão; Silva, Tatiana Dias. Dimensões básicas de análise das organizações. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BITTENCOURT, Antônio Virgílio (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 3.

MACHADO, Nílson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 6.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**, 1975-1979. Brasília, 1975.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**, 1982-1985, Brasília, 1982.

_____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**, 1986-1989, Brasília, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **IV Plano Nacional de Pós-Graduação**, 2005-2010, Brasília, 2005.

MINTZBERG, Henry. **MBA, não obrigado!** Uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MINTZBERG, Henry; GOSSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. **RAE**, abr./jun. 2003.

MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**. Brasília, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000.

MOURA, Maria Cristina C.; BITENCOURT, Cláudia Cristina. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE-eletrônica**, v. 5, n.1, jan./jul. 2006.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **RAE**, abr./jun. 2003.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: que estratégias? que competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 8.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: que estratégias? que competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-213.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 1.

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por competências**. 4. ed. São Paulo: Educator, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RUAS, Roberto; GHEDINE, Tatiana; DUTRA, Joel Souza; BECKER, Grace Vieira; DIAS, Gisele Becker. **O conceito de competência de A à Z** – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. Anais do XXIX ENANPAD, 2005. Brasília, 2005 CD-ROM.

SOUZA-SILVA, Jader C.; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organizações e Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005.

THURLER, Mônica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe; *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 4.

VELLOSO, J. (Org). **A pós-graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. 1 v.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS E EGRESSOS DO MESTRADO

Instruções Gerais

Este questionário é um dos instrumentos de pesquisa utilizados para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado sobre o tema “Desenvolvimento de Competências para Docência nos Mestrados Acadêmicos em Administração”.

Por **competência**, no contexto desse trabalho, entende-se a capacidade de um sujeito em mobilizar os recursos mais adequados, sejam eles conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos, informações e/ou esquemas de ação e percepção, para agir e tomar decisões no seu ambiente de trabalho.

O principal objetivo desse instrumento é levantar informações a respeito da formação para docência proporcionada pelos programas de mestrado acadêmico em Administração, oferecidos pelas Universidades com sede na cidade de Salvador.

Em sua primeira parte, o questionário irá abordar questões referentes à percepção do respondente quanto à finalidade e estrutura do programa de mestrado cursado ou em curso.

A segunda parte do questionário objetiva identificar, também sob a ótica do respondente, o quanto, e em que dimensões, o programa de mestrado contribuiu para o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para a docência em nível superior, de acordo com a literatura disponível sobre o tema.

Ao responder a segunda parte do questionário, o respondente deve ter em mente que, o que se pretende avaliar, é se o programa de mestrado **contribuiu para o desenvolvimento** de determinadas competências. Desta forma, se o respondente considera que já possuía determinada competência antes do início de seu mestrado, mas acredita que durante o curso esta competência foi aprimorada, deve indicar isto na resposta escolhida.

A terceira e última parte do questionário tem por objetivo traçar o perfil dos respondentes.

A identidade dos respondentes será totalmente preservada.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração!

Ana Paula M. Varandas

A – Caracterização do programa de Mestrado em Administração cursado ou em curso

No seu ponto de vista, o programa de mestrado que cursado, ou em curso, possui os seguintes objetivos:

		Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
01	Formação e atualização de recursos humanos capacitados à gestão	1	2	3	4	5
02	Formação e atualização de recursos humanos capacitados à docência	1	2	3	4	5
03	Formação e atualização de recursos humanos capacitados à pesquisa	1	2	3	4	5

A estrutura curricular do programa de mestrado cursado, ou em curso, privilegia a(s) seguinte(s) área(s) de formação:

		Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
04	Disciplinas de formação em Administração	1	2	3	4	5
05	Disciplinas relacionadas com a capacitação docente	1	2	3	4	5
06	Disciplinas relacionadas à realização de pesquisa	1	2	3	4	5

B – Desenvolvimento de Competências para Docência no Mestrado em Administração

De uma forma geral, a abordagem utilizada pelos professores nas disciplinas que você cursou em seu programa de mestrado apresentava:

		Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
07	Diversas correntes e pensamentos antagônicos sobre o mesmo tema	1	2	3	4	5
08	Perspectiva histórica do desenvolvimento das teorias	1	2	3	4	5
09	Contextualização dos conteúdos abordados	1	2	3	4	5
10	Relação com outras disciplinas ou campos do saber (visão interdisciplinar)	1	2	3	4	5

Você pode afirmar que o programa de mestrado cursado, ou em curso, contribuiu para que você desenvolvesse conhecimentos e/ou habilidades referentes a:

		Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
11	Domínio de conteúdos específicos da Administração	1	2	3	4	5
12	Práticas pedagógicas que partem da resolução de problemas para a construção do aprendizado	1	2	3	4	5
13	Práticas pedagógicas baseadas em Estudos de Caso	1	2	3	4	5
14	Adoção de práticas interdisciplinares	1	2	3	4	5
15	Planejamento das atividades de ensino	1	2	3	4	5
16	Gestão e organização dos trabalhos em sala de aula	1	2	3	4	5
17	Elaboração de instrumentos de avaliação discente	1	2	3	4	5
18	Como integrar teoria e prática na formação profissional	1	2	3	4	5
19	Pesquisa sobre a prática docente	1	2	3	4	5

Você poderia afirmar que o programa de mestrado cursado, ou em curso, contribuiu para que você desenvolvesse habilidades relativas ao relacionamento professor-aluno, tais como:

		Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
20	Enxergar e tratar o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5
21	Valorizar as experiências dos alunos adquiridas fora do contexto acadêmico	1	2	3	4	5
22	Estimular os alunos a construírem seu próprio conhecimento	1	2	3	4	5
23	Ouvir os alunos e adaptar o programa do curso às necessidades apresentadas	1	2	3	4	5
24	Estimular a interpretação e a reflexão crítica dos alunos sobre os temas apresentados	1	2	3	4	5

Você considera que o programa de mestrado cursado, ou em curso, contribuiu para o desenvolvimento do seu perfil no que tange a:

		Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
25	Criatividade	1	2	3	4	5
26	Inovação	1	2	3	4	5
27	Flexibilidade	1	2	3	4	5
28	Capacidade de comunicação	1	2	3	4	5
29	Reflexividade	1	2	3	4	5
30	Maturidade emocional	1	2	3	4	5
31	Postura investigativa	1	2	3	4	5
32	Atitude colaborativa	1	2	3	4	5
33	Socialização de suas reflexões e experiências	1	2	3	4	5
34	Habilidade para lidar com os imprevistos	1	2	3	4	5

É possível afirmar que o programa de mestrado cursado, ou em curso, contribuiu para a sua conscientização de que, como professor, você precisa formar profissionais que:

		Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
35	Sejam criativos	1	2	3	4	5
36	Sejam empreendedores	1	2	3	4	5
37	Possuam consciência ética, social e ecológica	1	2	3	4	5
38	Questionem, indaguem e duvidem	1	2	3	4	5
39	Possuam raciocínio lógico e analítico bem desenvolvido	1	2	3	4	5

Durante a realização de seu mestrado, você teve a oportunidade de vivenciar atividades inerentes às dinâmicas do processo de ensino, tais como:

		Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
40	Apresentar seminários durante as disciplinas	1	2	3	4	5
41	Observar aulas de professores experientes na graduação	1	2	3	4	5
42	Ministrar aulas em turmas de graduação	1	2	3	4	5
43	Avaliar as atividades desenvolvidas em sala de aula	1	2	3	4	5

C – Perfil do Aluno do Programa de Mestrado Acadêmico

44. Em qual instituição de ensino superior você cursou ou está cursando o programa de mestrado acadêmico em administração?

UFBA [1]
UNIFACS [2]

45. Em que ano você ingressou no mestrado? _____

46. Você já obteve sua titulação de mestre?

Não [1]
Sim [2]

47. Caso você já tenha obtido a sua titulação, informe o ano no qual você a obteve.

48. Caso você ainda não tenha obtido a sua titulação, informe o ano previsto para sua titulação. _____

49. A área de conhecimento de seu mestrado é a mesma da graduação?

Não [1]
Sim [2]

50. Sua dedicação ao mestrado foi em tempo integral?

Não [1]
Sim, durante uma parte do curso [2]
Sim, durante todo o curso [3]

51. Quando você ingressou no mestrado, você já havia exercido alguma atividade de docência?

Não [1]
Sim [2]

52. Quando você ingressou no mestrado, você já havia exercido alguma atividade de pesquisa?

Não [1]
Sim [2]

53. Atualmente você exerce alguma atividade de docência?

Não [1]
Sim [2]

54. Atualmente você exerce alguma atividade de pesquisa?

Não [1]
Sim [2]

55. Avalie os motivos que o levaram a ingressar no mestrado

Preparação para a carreira de docência [1]
Preparação para a carreira de pesquisador [2]
Aperfeiçoamento profissional [3]
Outros: [4]

56. Sexo: Feminino [1]
Masculino [2]

57. Data de nascimento (mês, ano): _____ / _____

58. Você tem interesse em conhecer os resultados dessa pesquisa?

Não [1]
Sim [2]

59. Caso sua resposta à pergunta anterior seja afirmativa, informe seu e-mail: -

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DE PROGRAMA DE MESTRADO

A. Perfil do Programa

01. Oferece o mestrado acadêmico em Administração há quantos anos:
02. Quantas vagas são oferecidas no programa por ano:
03. Quantos professores, e seus respectivos vínculos e dedicação, compõem o quadro docente do mestrado em Administração:
04. Qual a média de orientando por orientadores do programa: _____
05. Quantos professores possuem doutorado em Administração: _____
06. Quantos professores possuem Doutorado em Educação: _____
07. Quantidade de alunos titulados pelo programa (até dezembro de 2005): _____

B. Natureza e Organização do Programa

08. Quais são as propostas (objetivos) do programa em termos de ensino, pesquisa e orientação:
09. Qual o perfil de egresso desejado pelo programa:
10. Quais são as áreas de concentração do programa:
11. Quais são as linhas de pesquisa oferecidas pelo programa:
12. Quais são os projetos de pesquisa desenvolvidos atualmente no programa:
- 13 Qual é a estrutura curricular do programa (disciplinas obrigatórias e opcionais, com respectivas cargas horárias):
- 14 Como está estruturado o processo de seleção do programa? A experiência prévia em docência é considerada pré-requisito, ou é valorizada de alguma forma?

C. Desenvolvimento de Competências para Docência no Programa de Mestrado Acadêmico em Administração

15. De uma forma geral, é possível afirmar que a abordagem utilizada pelos professores do programa contribui para que os alunos construam um conhecimento técnico profundo sobre os conteúdos das disciplinas? Descreva a abordagem utilizada pelos professores.

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente:

- Diversas correntes e pensamentos antagônicos sobre o mesmo tema
- Perspectiva histórica do desenvolvimento das teorias
- Contextualização dos conteúdos abordados
- Visão interdisciplinar

16. É possível afirmar que o programa de mestrado contribui, seja por meio de disciplinas ou atividades específicas, seja pela metodologia utilizada pelos próprios professores, para que o aluno desenvolva competências relacionadas à prática docente? Quais seriam essas competências?

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente:

- Domínio de conteúdos específicos da Administração
- Práticas pedagógicas baseadas em aprendizagem por problemas
- Práticas pedagógicas baseadas em Estudos de Caso
- Realização de abordagens interdisciplinares
- Planejamento das atividades de ensino
- Gestão e organização dos trabalhos em sala de aula
- Elaboração de instrumentos de avaliação discente
- Como integrar teoria e prática na formação profissional
- Pesquisa sobre a prática docente

17. É possível afirmar que o programa de mestrado oferecido contribui para que o aluno desenvolva habilidades relativas ao relacionamento professor-aluno? Quais seriam essas habilidades?

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente:

- Enxergar e tratar o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem
- Valorizar as experiências dos alunos adquiridas fora do contexto acadêmico
- Estimular os alunos a construir seu conhecimento
- Demonstrar interesse pelos resultados obtidos pelos alunos
- Ouvir os alunos e adaptar o programa do curso às necessidades apresentadas
- Estimular a interpretação e a reflexão crítica sobre os temas apresentados
- Reconhecer as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos
- Reconhecer os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos

18. É possível afirmar que o programa de mestrado oferecido contribui para o desenvolvimento de competências comportamentais do aluno? Quais seriam essas competências?

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente:

- Criatividade
- Inovação

- Intuição
- Flexibilidade
- Reflexividade
- Maturidade emocional
- Postura investigativa
- Saber comunicar
- Valorização do trabalho em equipe
- Socialização de suas reflexões e experiências
- Habilidade para lidar com os imprevistos
- Experimentar novas abordagens
- Saber ouvir, e não somente escutar
- Sensibilidade humana

19. É possível afirmar que o programa de mestrado oferecido contribui para a conscientização do aluno de que, como futuro professor, ele precisará formar profissionais que possuam competências técnicas e comportamentais exigidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho?

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente:

- Aprendam a aprender
- Sejam criativos
- Sejam empreendedores
- Saibam pensar
- Sejam orientados à qualidade
- Se preocupem com a formação permanente
- Possuam consciência social e ecológica
- Valorizem a ética
- Questionem, indaguem e duvidem
- Possuam raciocínio lógico e analítico bem desenvolvido

20. Do ponto de vista da coordenação do programa, quais são as disciplinas, metodologias utilizadas ou atividades do programa que mais contribuem para o desenvolvimento das competências específicas para docência?

D. Perfil do Entrevistado

21. Nome completo:

22. Formação Acadêmica:

Graduação (Área, IES) :
Pós-graduação lato sensu:
Pós-Graduação stricto sensu:

23. Histórico Profissional:

24. Há quanto tempo atua no programa de mestrado acadêmico em Administração:

25. Participou da elaboração/revisão do projeto do mestrado:

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DE CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

A. Perfil da IES

01. Razão Social:
02. Ano de fundação:
03. Quantidade de Cursos oferecidos:
04. Quantidade de Alunos :

B. Perfil do Curso de Administração

05. Oferece bacharelado em Administração há quantos anos:
06. Quantos alunos ingressam na graduação em Administração por semestre e ano:
07. Quantos professores lecionam no curso de Administração:
08. Quantos professores possuem titulação de mestrado:
09. Quantos professores possuem titulação de mestrado em administração:
10. Quantos professores possuem vínculo com a IES em tempo integral (40 h por semana):
11. Quais os turnos em que são oferecidas vagas para o curso:
12. Quantidade de egressos do curso:
13. Em que medida, o projeto pedagógico do curso de Administração encontra-se aderente às diretrizes curriculares nacionais (formação geral, conteúdos curriculares mínimos, competências teóricas e práticas, prática de estudos independentes, autonomia profissional e intelectual do aluno, valorização das experiências e competências do aluno, articulação teoria e prática através de atividades de extensão e pesquisa)?

C. Gestão de Pessoas na IES (sob a ótica do coordenador de curso de graduação)

14. A IES possui uma área de Gestão de Recursos Humanos ou Gestão de Pessoas?
15. Qual o status dessa área? (diretoria, pró-reitoria, gerência, coordenação, assessoria, outros)
16. O papel desempenhado pela área de RH é considerado estratégico na organização?
17. A IES possui um planejamento estratégico, ou PDI, que seja de seu conhecimento?
18. Existe algum documento institucional ou do próprio curso onde o perfil desejado do docente seja especificado? Qual?
19. De que maneira o projeto pedagógico do curso de Administração influencia na definição do perfil docente desejado para o curso?

20. Existe uma abordagem baseada em competências na definição do perfil docente? Comente.

D. Processo Seletivo de Corpo Docente

21. Qual o principal instrumento utilizado como base para o processo seletivo de professores? (definição do cargo, perfil de competências, outro) Descreva-o.

22. Qual o relacionamento existente, no momento da seleção de professores, entre a coordenação de graduação em Administração e a área de Gestão de RH?

23. Qual a área responsável pela seleção do professor:

24. Quais as atividades que compõem o processo seletivo do professor:

E. Perfil Docente Desejado

25. Quais as competências técnicas, relacionadas aos conteúdos a serem ensinados, que são valorizadas no momento de contratação de professores para o curso de Administração?

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente:

- Diversas correntes e pensamentos antagônicos sobre o mesmo tema
- Perspectiva histórica do desenvolvimento das teorias
- Contextualização dos conteúdos abordados
- Visão interdisciplinar

26. É possível afirmar que os professores a serem contratados para o curso de Administração devem possuir competências relacionadas à prática docente? Quais seriam essas competências?

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente:

- Domínio de conteúdos específicos da Administração
- Práticas pedagógicas baseadas em aprendizagem por problemas
- Práticas pedagógicas baseadas em Estudos de Caso
- Realização de abordagens interdisciplinares
- Planejamento das atividades de ensino
- Gestão e organização dos trabalhos em sala de aula
- Elaboração de instrumentos de avaliação discente
- Como integrar teoria e prática na formação profissional
- Pesquisa sobre a prática docente

27. Você considera importante que os professores a serem contratados para o curso de Administração possuam competências relativas ao relacionamento professor-aluno? Quais?

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente:

- Enxergar e tratar o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem
- Valorizar as experiências dos alunos adquiridas fora do contexto acadêmico
- Estimular os alunos a construir seu conhecimento
- Demonstrar interesse pelos resultados obtidos pelos alunos
- Ouvir os alunos e adaptar o programa do curso às necessidades apresentadas
- Estimular a interpretação e a reflexão crítica sobre os temas apresentados
- Reconhecer as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos
- Reconhecer os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos

28. Que verbos ou adjetivos melhor descrevem o perfil docente desejado para o curso de Administração?

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente:

- Criatividade
- Inovação
- Intuição
- Flexibilidade
- Reflexividade
- Maturidade emocional
- Postura investigativa
- Saber comunicar
- Valorização do trabalho em equipe
- Socialização de suas reflexões e experiências
- Habilidade para lidar com os imprevistos
- Experimentar novas abordagens
- Saber ouvir, e não somente escutar
- Sensibilidade humana

29. No momento da seleção e contratação, é possível afirmar que a IES valoriza o professor que se preocupa com a formação de um profissional que possua competências técnicas e comportamentais exigidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho?

Utilizar relação abaixo como guia para o respondente.

Formar alunos que:

- Aprendam a aprender
- Sejam criativos
- Sejam empreendedores
- Saibam pensar
- Sejam orientados à qualidade
- Se preocupem com a formação permanente
- Possuam consciência social e ecológica
- Valorizem a ética
- Questionem, indaguem e duvidem
- Possuam raciocínio lógico e analítico bem desenvolvido

30. No momento da seleção e contratação, é possível afirmar que a IES valoriza o professor que já possui experiência prática? Comente.

F. Perfil do Entrevistado

31. Nome completo:

32. Formação Acadêmica:

33. Histórico Profissional:

34. Há quanto tempo atua na coordenação de curso superior de Administração?

35. Há quanto tempo atua na docência superior?