

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração

Fabício César Bastos

**FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NA PUC-SP:
COMPETÊNCIAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Administração, sob orientação do Prof. Dr. Arnaldo José França Mazzei Nogueira.

São Paulo
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Fabício César Bastos

Formação de Administradores na PUC-SP: Competências do ensino-aprendizagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Administração.
Área de Concentração: Administração.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Orientador: _____

AGRADECIMENTOS

- Aos meus pais, Antonio e Jacira, por me possibilitarem a oportunidade da vida e toda atenção ao longo desta caminhada terrestre.
- À minha tia Cida, minha segunda mãe.
- Ao meu grande amigo e irmão de alma, João Monteiro, pelo apoio e força em todos os momentos.
- Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e compreensão durante os momentos de minha ausência.
- Ao Prof. Dr. Arnaldo Nogueira, pela orientação e atenção durante o desenvolvimento deste trabalho.
- Aos Professores Dr. Joel Dutra e Dr. Leonardo Trevisan, pelas sugestões e contribuições no exame de qualificação.
- Aos professores e alunos do Departamento de Administração da PUC-SP, por terem participado da pesquisa. Vocês são parte integrante desta dissertação.
- Às secretárias da FEA PUC-SP, Regina Bernardo Villani e Márcia Guirao Pires Rogério, assim como também Regina Santos Oliveira do Centro de ex-alunos, e Anamérica Prado Marcondes e Sandra Lúcia Ferreira Acosta Soares da CPA, pelo auxílio nas informações dos dados.
- À direção e coordenação da FEA PUC-SP, pela autorização da realização da pesquisa.
- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela bolsa concedida ao longo desta trajetória.

RESUMO

O presente estudo privilegiou a verificação de como professores e alunos de um curso de graduação em Administração, em uma Universidade particular na cidade de São Paulo, percebem as competências docentes. Da pesquisa se extraiu também uma averiguação das estratégias de ensino mais valorizadas no olhar dos docentes e dos discentes, assim como explorou a percepção do desenvolvimento de competências esperadas na formação de administradores, pelo alunado. O intuito da pesquisa centrou-se na observação de como os docentes empregam as competências no processo de ensino-aprendizagem e, como estas são percebidas pelos discentes. Para tanto, utilizou-se como metodologia uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, optando-se pelo estudo de caso único, com o objetivo de aprofundar o conhecimento e ampliar a compreensão sobre o tema das competências docentes. A pesquisa possibilitou traçar um perfil dos professores respondentes, além de comparar as visões entre docentes e discentes sobre competências docentes e aquelas desenvolvidas no alunado, como também estratégias de ensino. A pesquisa foi realizada com professores e alunos que cursam o último ano em Administração, por meio de um questionário estruturado com o intuito de averiguar eventuais similitudes e/ou diferenças nas percepções dos dois grupos. Os resultados deste estudo revelaram que as similitudes na percepção dos docentes e discentes ocorreram de forma mais acentuada ao se considerar as competências docentes e as estratégias de ensino. Por outro lado, o desenvolvimento de competências da formação específica apresentou divergências entre os olhares de professores e alunos.

Palavras-chave: Administração. Competências. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study has privileged to check how teachers and students of a graduation course in Business Administration of a private University of São Paulo, have noticed the teaching staff competences. From the survey it was extracted the investigation of the more valuable of the teaching strategies in the teaching staff and students points of view, as well as it has explored the perception of competences development expected to the administrators formation by the students. The aim of the survey was focused on the observation of how the teaching staff uses the competences in the teaching-learning process, and how these have been noticed by the students. Moreover, it was adopted a methodology based on the qualitative survey of exploratory background, choosing an unique case study with the purpose of acquiring more knowledge and enlarging the comprehension of the teaching staff competences theme. By the survey it was possible to draw the answering teachers profile, apart from comparing the points of view between teaching staff and senior business administration students, by a structured questionnaire, with the aim of checking eventually similarities and/or differences in both groups perception. On one hand the results of this study have revealed similarities in the teaching staff and students perception, which have strongly occurred considering the teaching staff competences and the teaching strategies. On the other hand, the competences development in the specific formation has shown differences between the teachers and the students points of view.

Key-words: Business Administration. Competence. Teaching-Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências para a docência no século XXI	65
Quadro 2 - Visão geral da cadeia de valores em educação em Administração	70
Quadro 3 - Entidades e suas Práticas Formalizadas de Formação do Professor em Administração	81
Quadro 4 - Considerações sobre Aprendizagem: Pedagogia e Andragogia	94
Quadro 5 - Abordagem Pedagógica Tradicional X Andragógica	95
Quadro 6 - Competências Docentes (média).....	181
Quadro 7 - Estratégias de Ensino (média)	182
Quadro 8 - Desenvolvimento de Competências nos Alunos (média)	183
Quadro 9 - Competências Docentes (fatores)	184
Quadro 10 - Estratégias de Ensino (fatores)	185
Quadro 11 - Desenvolvimento de Competências nos Alunos (fatores)	186

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Porcentagem das IES com o curso de Administração nos Estados brasileiros..... 47

LISTA DE TABELAS

O Ensino de Administração no Brasil

TABELA 1 – ÁREAS COM MAIOR NÚMERO DE CURSOS.....	45
TABELA 2 – NÚMERO DE BACHARELADOS EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL - ANO 2008.....	46

Análise do Perfil dos Professores

TABELA 1 – ÁREA DE ATUAÇÃO	127
TABELA 2 – GÊNERO.....	128
TABELA 3 – IDADE MÉDIA DOS PROFESSORES.....	128
TABELA 4 – BACHARELADO	129
TABELA 5 - ESPECIALIZAÇÃO	129
TABELA 6 – PÓS-GRADUAÇÃO.....	130
TABELA 7 – OUTRAS ATIVIDADES REMUNERADAS.....	130
TABELA 8 – TEMPO QUE LECIONA NO ENSINO SUPERIOR	130
TABELA 9 – TEMPO NA PUC-SP.....	131
TABELA 10 – QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES ONDE LECIONA	131
TABELA 11 – TEMPO NA PREPARAÇÃO DE AULAS	131
TABELA 12 – TÉCNICAS PARA PREPARAÇÃO DE AULA.....	132
TABELA 13 – COMPORTAMENTO GERAL.....	133
TABELA 14 – FATORES RETIDOS	135
TABELA 15 – TESTE ONE-WAY-ANOVA (1)	136
TABELA 16 – TESTE T DE STUDENT (1).....	136
TABELA 17 - TESTE T DE STUDENT (2).....	137
TABELA 18 - TESTE T DE STUDENT (3).....	137
TABELA 19 - TESTE T DE STUDENT (4).....	138
TABELA 20 - TESTE T DE STUDENT (5).....	138
TABELA 21 - TESTE T DE STUDENT (6).....	138
TABELA 22 - TESTE T DE STUDENT (7).....	139
TABELA 23 - TESTE T DE STUDENT (8).....	139
TABELA 24 - TESTE T DE STUDENT (9).....	140
TABELA 25 - TESTE T DE STUDENT (10).....	140
TABELA 26 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (2)	141
TABELA 27 – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES	141
TABELA 28 – ANÁLISE DE AGRUPAMENTO DAS ESTRATÉGIAS.....	142
TABELA 29 – TESTE ONE-WAY-ANOVA (3)	143
TABELA 30 - TESTE T DE STUDENT (11).....	144
TABELA 31 - TESTE T DE STUDENT (12).....	144
TABELA 32 - TESTE T DE STUDENT (13).....	145

TABELA 33 - TESTE T DE STUDENT (14).....	145
TABELA 34 - TESTE T DE STUDENT (15).....	146
TABELA 35 - TESTE T DE STUDENT (16).....	146
TABELA 36 - TESTE T DE STUDENT (17).....	147
TABELA 37 - TESTE T DE STUDENT (18).....	147
TABELA 38 - TESTE T DE STUDENT (19).....	148
TABELA 39 - TESTE T DE STUDENT (20).....	148
TABELA 40 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (4)	149
TABELA 41 – COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDA PELOS PROFESSORES NOS ALUNOS	149
TABELA 42 – FATORES RETIDOS.....	150
TABELA 43 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (5)	151
TABELA 44 - TESTE T DE STUDENT (21).....	151
TABELA 45 - TESTE T DE STUDENT (22).....	151
TABELA 46 - TESTE T DE STUDENT (23).....	152
TABELA 47 - TESTE T DE STUDENT (24).....	152
TABELA 48 - TESTE T DE STUDENT (25).....	152
TABELA 49 - TESTE T DE STUDENT (26).....	153
TABELA 50 - TESTE T DE STUDENT (27).....	153
TABELA 51 - TESTE T DE STUDENT (28).....	153
TABELA 52 - TESTE T DE STUDENT (29).....	154
TABELA 53 - TESTE T DE STUDENT (30).....	154
TABELA 54 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (6)	154

Análise dos Alunos

TABELA 1 - GÊNERO	155
TABELA 2 - IDADE	155
TABELA 3 – VÍNCULO COM O MERCADO DE TRABALHO.....	156
TABELA 4 – PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	156
TABELA 5 – TEMPO DEDICADO AOS ESTUDOS	156
TABELA 6 – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES	157
TABELA 7 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	157
TABELA 8 – COMPOSIÇÃO DOS FATORES.....	158
TABELA 9 – TESTE T DE STUDENT (1).....	159
TABELA 10 - TESTE T DE STUDENT (2).....	159
TABELA 11 – TESTE ONE-WAY-ANOVA (1)	159
TABELA 12 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (2)	160
TABELA 13 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (3)	160
TABELA 14 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (4)	161
TABELA 15 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	161
TABELA 16 – COMPOSIÇÃO DOS FATORES	163

TABELA 17 – TESTE T DE STUDENT (3).....	163
TABELA 18 - TESTE T DE STUDENT (4).....	164
TABELA 19 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (5).....	164
TABELA 20 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (6).....	165
TABELA 21 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (7).....	165
TABELA 22 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (8).....	166
TABELA 23 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	166
TABELA 24 – COMPOSIÇÃO DOS FATORES.....	167
TABELA 25 - TESTE T DE STUDENT (5).....	167
TABELA 26 - TESTE T DE STUDENT (6).....	168
TABELA 27 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (9).....	168
TABELA 28 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (10).....	168
TABELA 29 - TESTE ONE-WAY-ANOVA (11).....	169

Análise Comparada

TABELA 1 - TESTE T DE STUDENT (1).....	170
TABELA 2 - TESTE T DE STUDENT (2).....	170
TABELA 3 - TESTE T DE STUDENT (3).....	171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O TEMA DE PESQUISA.....	13
1.2 O PROBLEMA.....	14
1.3 OS OBJETIVOS	17
1.4 A JUSTIFICATIVA.....	19
1.5 A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	22
2 ADMINISTRAÇÃO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO	24
2.1 ADMINISTRAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONCEITOS.....	24
2.2 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	38
3 AS DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE COMPETÊNCIAS: O INDIVÍDUO E A DOCÊNCIA COMO FOCO.....	53
3.1 COMPETÊNCIAS: DEFINIÇÕES E CONCEITOS.....	53
3.2 COMPETÊNCIAS NA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI	59
4 PROFESSORES, DOCÊNCIA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	75
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	75
4.2 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO NÍVEL SUPERIOR	87
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	100
5.1 TÉCNICAS ESTATÍSTICAS.....	116
6 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA INSTITUIÇÃO ESTUDADA	120
7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	127
7.1 SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS: O COMPARATIVO DOS DADOS	171
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE A - ESTRUTURA TEÓRICA UTILIZADA COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS QUESTIONÁRIOS.	206
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES.....	207
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	212

ANEXO A - QUESTIONÁRIO UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA – BERKELEY (ALUNOS) / STUDENT DESCRIPTION OF TEACHING	219
ANEXO B - QUESTIONÁRIO UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA – BERKELEY (PROFESSOR) / FACULTY SELF-DESCRIPTION OF TEACHING.....	221

1 INTRODUÇÃO

1.1 O TEMA DE PESQUISA

O presente estudo visa compreender as competências dos docentes de um curso de graduação por meio de dois aspectos centrais: a observação das tendências da educação no nível superior (o Tratado de Bolonha é um exemplo de uma ação que alguns países europeus promoveram um “espaço comum” no ensino superior, e será abordado posteriormente) e o papel do professor universitário em uma nova conjuntura, onde o talvez eficiente papel de transmissão de conhecimentos pode ser superado pela tecnologia (MASETTO, 2003b, p. 18).

Drucker (1993) indica que as transformações que a tecnologia proporcionou e continuará a apresentar futuramente na área social e educacional fazem com que países e sociedades repensem o que faziam, e também os novos procedimentos a serem desenvolvidos, com o objetivo de usufruir novas maneiras de agir, pensar e gerar negócios. O autor relata:

O mais importante será repensar o papel e a função da educação escolar (dos cursos de graduação no ensino superior): seu foco, sua finalidade, seus valores. A tecnologia será importante, mas principalmente porque nos forçará a fazer coisas novas, e não porque permitirá que façamos melhor as coisas velhas (DRUCKER, 1993, p. 153).

De acordo com as constatações do autor faz-se necessário que as instituições de ensino superior (IES) revejam seus currículos de forma com que este esteja inserido de forma a contemplar os anseios dos estudantes na formação de conhecimentos e em sua preparação para que possam atuar como profissionais competentes.

Deste processo de preparação suscitam questões referentes às incertezas nas quais não existe uma resposta imediata. Algumas destas perguntas poderiam ser: qual é o (novo) papel do professor universitário?

Como estes podem estar preparados para enfrentar as possíveis mudanças vindouras e conseguir realizar sua função com maestria promovendo situações de ensino e aprendizagem?

Perrenoud (2000); Perrenoud *et al* (2002), Masetto (2003a, 2003b), Morin (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), relatam que a formação do professor universitário e o desenvolvimento de competências pedagógicas é um dos caminhos para que os docentes percebam que são profissionais do ensino.

No que tange a formação de professores, Benedito (1995) menciona estudos que têm mostrado que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131).

Esta constatação revela a necessidade de iniciativas da formação continuada dos docentes, assim como o papel central do docente no processo ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento das competências pedagógicas, objeto de estudo deste trabalho.

1.2 O PROBLEMA

Na última década, a educação brasileira tem enfrentado relevantes desafios. No ensino superior, por exemplo, tanto o número de IES – Instituições de Ensino Superior quanto à ampliação de vagas são fenômenos marcantes. Dados relativos ao ensino de administração no período indicam um aumento de cursos e vagas, além do número de formandos. “O curso de bacharelado em administração é mais numeroso dentre os cursos do ensino superior brasileiro,

acompanhado de perto pelo ensino jurídico e pedagogia.” (MEC/SESu, dezembro 2005). Em 1991 havia trezentos e trinta e três (333) cursos de administração, e até o final de 2005 este número já havia ultrapassado dois mil e quarenta e seis cursos (2046), apontando um crescimento de seiscentos e quatorze por cento (614%) em um período de quase quinze anos (MEC/SESu, 2005). Bertero (2007) ainda complementa: “[...] temos no país aproximadamente 600.000 matrículas na graduação em Administração [...] envolvendo cerca de 36.000 professores.” (BERTERO, 2007, p. 10).

Neste cenário observa-se uma ação também imperativa do que se denomina formação contínua ou educação continuada, em que a graduação é vista como momento inicial da formação superior, e que não se encerra nesta fase. Espelhando isso, cada vez mais se intensificam esforços de ampliação da formação em diferentes modalidades em áreas que possuem demanda e que se utiliza de políticas de formação continuada de pessoas, como é o caso da formação de professores, inclusive com aporte tecnológico como, por exemplo, o ensino a distância.

No caso da formação de administradores, especificamente o de bacharéis em administração, mesmo com indicação de crescimento através de estatísticas, existem diversos fatores complementares e fundamentais para que projetos educacionais sejam bem-sucedidos à luz da lógica que pretende formar mais administradores para atender ao mercado de trabalho. No que tange à valorização de competências como paradigma da formação do administrador pode-se perceber que a exigência surge tanto dentro do meio acadêmico quanto no meio empresarial.

No âmbito acadêmico, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES nº 0146/2002) estipulou-se um perfil desejado ao discente do curso de graduação em administração: capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, obedecido aos níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como desenvolver

o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2002).

Outro notável fator é o que diz respeito à permissão para maior flexibilidade da formação, com a substituição dos parâmetros mínimos de formação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que consentem com a constituição de projetos pedagógicos mais originais e específicos, onde a Instituição de Ensino Superior (IES) pode determinar, de certa maneira, o foco que deseja orientar para o curso e conseqüentemente para a formação dos estudantes.

Este quadro permite verificar que dentro do contexto do ensino superior em administração existem algumas variáveis que necessitam de aprofundamento, como o exame das competências dos professores do ensino superior. Com relação a esta variável alguns questionamentos podem surgir: O que é mais importante, a experiência como funcionário dentro de uma empresa ou experiência acadêmica (lecionar, realizar pesquisas, escrever artigos, participar de congressos científicos)? Como os professores que lecionam na graduação (neste estudo o foco estará centrado ao ensino de Administração) aprendem a ensinar? De que forma os professores podem desenvolver competências para lecionar no ensino superior? Para responder a estes questionamentos propõe-se a pesquisa e análise das variáveis: a formação do professor, o projeto pedagógico e o currículo do curso, as abordagens utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, busca-se evitar respostas simplistas e reducionistas.

São exatamente sobre estes questionamentos, referentes às competências dos professores que lecionam no ensino superior no curso de Administração, que este estudo visa buscar um aprofundamento para melhor compreensão e entendimento do assunto.

Diante do fato que o curso de Administração apresenta um caráter generalista e amplo, é possível expor a discussão deste trabalho, pautado em algumas perguntas: Quais são as competências que esse curso deve desenvolver em seus alunos? Quais são as competências que os formandos julgam terem desenvolvido ao longo do curso? Quais as competências que os docentes que lecionam no nível superior acreditam ser mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem?

Sendo assim, a problemática desta pesquisa consiste na identificação de quais competências são as mais valorizadas na docência, tanto pelos professores quanto pelos alunos, para que, de fato, a aprendizagem seja lograda. Desta forma, o intuito da pesquisa é averiguar os olhares dos docentes e dos discentes e, posteriormente, fazer um “cruzamento entre estes olhares” para relacionar as características, caso existam, das competências pedagógicas, de forma a se aproximar de uma melhor compreensão sobre quais competências são as mais importantes no processo de ensino-aprendizagem.

1.3 OS OBJETIVOS

Em uma abordagem mais ampla, esta dissertação sustenta-se na análise da educação de Administração no nível superior, com o intuito de ponderar os olhares dos discentes e dos docentes com relação às competências mais valorizadas no processo de ensino-aprendizagem. Para tal elaboração, a escolha foi de um curso de graduação em Administração de uma Universidade particular do Estado de São Paulo, com a finalidade de pesquisa nos dois principais atores no processo do ensino, como já mencionados anteriormente: os discentes e os docentes.

O foco do presente estudo está centrado na questão da competência pedagógica, mais especificamente em como estas são trabalhadas pelos docentes, no sentido de como são acessadas/adquiridas por estes e qual é a

percepção do alunado com relação a estas competências no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do panorama até aqui apresentado, o objetivo geral deste trabalho é verificar qual é a percepção dos docentes que lecionam no curso de Administração de uma Universidade particular na cidade de São Paulo sobre as competências que possuem, e como as competências dos docentes deste curso são percebidas no processo de ensino-aprendizagem pelos discentes.

Para o alcance deste objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a bibliografia pertinente ao conteúdo *teoria da administração* (tendo como base a trajetória histórica), *competências* (especificamente as individuais e da docência) e *ensino-aprendizagem no ensino superior* (foco em Administração);
- b) Verificar e comparar a avaliação das competências docentes (por meio de questionários respondidos por alunos e professores);
- c) Identificar similitudes e diferenças entre os olhares dos públicos supracitados sobre competências docentes;
- d) Analisar as estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes;
- e) Verificar as competências mais desenvolvidas nos alunos com base no projeto pedagógico do curso;
- f) Traçar um retrato atualizado dos docentes do curso de graduação em Administração da PUC-SP.

1.4 A JUSTIFICATIVA

Diante desse contexto, onde as mudanças ocorrem com grande rapidez, os professores veem-se às voltas com uma perspectiva bastante objetiva em termos dos requisitos que devam atender, pois à medida que eles são um dos responsáveis pela formação dos cidadãos, que já se encontram ou estarão no mercado de trabalho, é necessário que estes profissionais preparem-se para lidar com as exigências e complexidades em âmbito global. Por um lado isso é essencial para o país, para que se posicione com destaque (e para a própria sobrevivência) em termos mundiais, onde práticas neoliberais são comumente usuais; por outro lado, para o próprio desenvolvimento do ser humano, como pessoa e como profissional.

Analogamente se forem observadas as políticas praticadas no ensino fundamental e médio pelo setor público, nota-se que são condicionadas por um direcionamento de conteúdos e por uma postura assemelhada às praticadas pelas empresas, já que se volta a recompensar resultados, com uma política de premiação para os que cumprirem as determinações do sistema.

Em certo sentido, esta parece ser uma prática neoliberal, onde questões de relações de trabalho parecem estar abafadas e o capital influencia e determina quais caminhos devem ser seguidos. Diante de tal evidência, o conhecimento que o indivíduo adquire e as competências que consegue desenvolver são ferramentais necessários para que possam atuar em um mundo onde o trabalho parece estar cada vez mais precarizado, passando por “processos de flexibilização”, sendo esta flexibilização entendida como: uma “liberdade para a empresa” demitir os funcionários, sem penalidade alguma, de acordo com a sazonalidade do mercado; a possibilidade da empresa aumentar ou diminuir o horário de trabalho de acordo com a sua vontade; pagar salários mais baixos do que os merecidos, além de adotar práticas como *outsourcing* e o *downsizing*, com o objetivo reduzir custos e aumentar seus lucros (VASAPOLLO, 2005, p. 11).

No caso do ensino superior, dadas as relações de oferta e demanda, e com a crescente competitividade entre as escolas, os professores veem-se às voltas com desafios de como se preparar para ensinar alunos que nasceram e cresceram em uma época de forte influência da globalização, habituados a utilizar a tecnologia, o computador, e a internet, como é o caso da Geração Y (jovens nascidos entre 1980 e 1994).

Especificamente na formação de administradores, tanto pela demanda como pela formação generalista do curso, que muitas vezes possibilita um acesso mais amplo ao mercado de trabalho, é necessário que os alunos adquiram um ferramental que os possibilite exercer funções que estão, e estarão relacionadas ao mundo global.

Para que isso realmente possa ocorrer, é importante que o projeto pedagógico do curso esteja alinhado às exigências de saberes que serão necessárias para a prática da administração. O currículo da instituição deve conter disciplinas e áreas que promovam a reflexão crítica, os saberes básicos para a profissão, assim como desenvolver aspectos instrumentais e, principalmente, que os docentes estejam preparados para lecionar tendo como foco as necessidades dos alunos, assim como estes aprendizes também podem partir já preparados para o competitivo mundo do trabalho.

Neste (novo) papel, o docente não é apenas uma pessoa que conhece determinada área, com certa especialização, somente “transmitindo e repassando” seu conhecimento, mas deve adotar uma postura de facilitador, que constrói o conhecimento conjuntamente com o alunado. A partir dessa reflexão, acredita-se que os professores necessitam desenvolver competências relacionadas ao ofício da docência.

Para tanto, é fundamental que o docente tenha consciência disto e que desenvolva competências além da pesquisa e do conhecimento da área que ministra as aulas. Em relação a este princípio, Masetto (2003a) discorre:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, 2003a, p. 13).

Libâneo (2008) também referencia a competência pedagógica como necessária a ser desenvolvida. Menciona diagnósticos e análises obtidos em pesquisas, onde aponta problemas na docência em diversas instituições do país, demonstrando insatisfação por parte dos alunos, em relação ao currículo, às práticas de ensino e ao corpo docente.

Para efeito desta dissertação, a temática da competência será tratada com maior profundidade no escopo da docência do ensino superior. Esta perspectiva compreende conhecer e analisar as competências dos docentes e como estes a relacionam com o processo de aprendizagem; além desta percepção, também será analisado o olhar dos discentes ao referido tema.

A instituição escolhida para que a pesquisa fosse realizada é uma das mais renomadas universidades do país. Dentre as universidades particulares, figura entre as melhores do Brasil.

O bacharelado em Administração é o curso que tem o maior número de alunos da instituição: aproximadamente 3.500¹.

Como mencionado anteriormente, de acordo com dados obtidos pelo MEC, no final de 2005 os cursos de bacharelado em Administração já ultrapassava 2.046 (dois mil e quarenta e seis) cursos. Ao se considerar apenas o Estado de São Paulo tem-se 480 (quatrocentos e oitenta) cursos, segundo o Conselho Federal de Administração/CFA (dados base 2008).

¹ Dados obtidos por meio da secretaria do curso, referentes ao segundo semestre de 2008.

Considerando-se a complexidade de uma pesquisa em âmbito regional, ou até mesmo nacional (investimento, duração, contato com as instituições, coleta de dados, tabulação), e também o caráter exploratório do estudo - dado que a pesquisa consiste em analisar e observar questões afetas à área da educação e da administração onde se apresenta um campo fértil para pesquisas optou-se pela escolha de uma Universidade que pudesse demonstrar representatividade para o trabalho.

1.5 A ESTRUTURA DO TRABALHO

Com o propósito de alcançar os objetivos propostos, esta dissertação está estruturada em mais nove seções, cujos conteúdos estão sintetizados a seguir.

A segunda seção tem como finalidade apresentar tópicos relativos à administração, desde o histórico do desenvolvimento da Administração Científica até o momento atual, além do próprio ensino em Administração - como se deu o desenvolvimento do ensino no Brasil, e também algumas características do ensino em outros países.

Competências é o tema abordado na terceira seção. Discorre-se sobre as competências individuais, apresentando como base autores norte-americanos, franceses e brasileiros, além da competência aplicada na docência tendo como principal referência autores brasileiros e franceses.

A quarta parte tem como foco contextualizar a docência no ensino superior (mais especificamente na graduação), o processo de ensino-aprendizagem e analisar como ocorre a formação dos docentes que atuam neste nível de ensino. Estas três seções proporcionam a sustentação teórica para o trabalho.

Na quinta seção é relatada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Tem-se como meta evidenciar como foi desenvolvida a pesquisa e a justificativa da escolha da metodologia.

A seção posterior examina o curso de Administração na Instituição pesquisada, o surgimento da Universidade e do curso de graduação em Administração, assim como alguns dados e informações como quantidade de alunos, professores, áreas epistemológicas, o currículo e o projeto pedagógico do curso.

No sétimo item é exposta a apresentação dos resultados referentes aos dados coletados da pesquisa, além da análise e interpretação.

Posteriormente, seguem as considerações finais. Tendo como apoio a análise e interpretação dos dados da seção anterior, este tópico descreve as principais conclusões, onde se tece comentários necessários e possíveis contribuições deste trabalho.

Por fim, apresentam-se as referências que indicam a base utilizada no desenvolvimento desta dissertação, seguido pelos apêndices e anexos onde constam dados e informações adicionais relevantes.

2 ADMINISTRAÇÃO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

2.1 ADMINISTRAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

O que é a administração? Embora qualquer manual ou acesso à internet traga diferentes respostas ao conceito, não existindo uma definição universal, é certamente mais complexo definir especificamente esta palavra dentro do escopo da escolarização e do mundo dos negócios. Parece ser um conceito em construção, com visões modificando-se ao longo da história e, também, em função da possibilidade de sua aplicação, pois existem diferentes setores, como o público, o privado e o não governamental, e para cada um deles o foco da administração pode ter um significado. As especificidades destes setores, assim como o tamanho das organizações, são aspectos a serem observados. A variedade de empresas - micro, pequenas, médias e grandes - apresentam maneiras diversas de entender e praticar a administração. E, ainda, deve-se observar qual é a “pátria” da empresa. Empresa nacional, multinacional, transnacional. O processo de internacionalização expande-se gradualmente, inclusive entre empresas brasileiras, onde processos, culturas e formas de praticar a administração ora se convergem, ora se divergem.

Este estudo norteou-se através da definição de alguns autores para o conceito de “administração”, a fim de produzir um alinhamento e orientação que estabeleça vínculos entre a gestão e a perspectiva educativa - núcleo deste trabalho.

Para Masiero (2007) a administração está relacionada com mais três palavras. São elas: ciência, arte e teoria (MASIERO, 2007, p. 6). O autor apresenta definições para que se possa compreender o porquê destas palavras permanecerem unidas quando se busca uma melhor compreensão sobre o conceito de administração.

Masiero identifica *Ciência* como conhecimento, saber, que se adquire pela investigação, leitura, instrução, erudição e sabedoria; *Arte* como sendo a capacidade que o homem tem de pôr em prática uma ideia, valendo-se da faculdade de dominar a matéria; *Administração*, para ele, é a ação de administrar, seja gestão de negócios públicos ou particulares. Igualmente define administração com um conjunto de princípios, normas e funções que têm por finalidade ordenar os fatores de produção e controlar sua produtividade e eficiência, para obter determinado resultado; e, por fim, *Teoria* que Masiero a relaciona com o conhecimento especulativo - puramente racional, opiniões sistematizadas, hipótese, suposição, tese, conjectura, noções gerais.

Aktouf (2005) observa que uma dimensão muitas vezes esquecida no debate sobre “o que é a administração” é a questão ideológica. Assim, o autor tem uma visão diferente de Masiero, indicando que “a administração não é nem uma nem outra, já que a ciência é feita para compreender e não para multiplicar, maximizar ou fazer dinheiro, e a arte é uma busca do estético, da emoção, que não se avalia em dinheiro” (AKTOUF, 2005, p. 152).

Bateman e Snell (2007) visualizam a administração com foco no ambiente de trabalho. De acordo com estes autores a administração é “o processo de trabalhar com pessoas e recursos a fim de cumprir metas organizacionais.” (BATEMAN; SNELL, 2007, p. 16). A perspectiva que definiria a educação em administração seria relacionar a prática administrativa ao ambiente de trabalho. Não apenas aos processos e conhecimentos instrumentais, mas também tendo como ponto de convergência o processo de inter-relação com as pessoas. Percebe-se que isso é cada vez mais exigido dos funcionários no ambiente empresarial. Não necessariamente o indivíduo que possua uma maior habilidade intelectual, será o que apresentará melhores resultados. De acordo com a função, muitas vezes é uma soma de diferentes “inteligências”, e uma delas é saber se relacionar com os outros.

Nogueira (2007) aponta a ligação do conceito de administração com a noção de economia (do grego *oikonomía*), que quer dizer “administração,

direção de uma casa; organização, distribuição”. Este é um importante enfoque, principalmente para a evidência das atividades relacionadas à administração que já ocorriam desde as civilizações antigas, passando pelos impérios, feudos, exércitos, comunidades (sejam elas rurais ou não), oficinas artesanais e atividades comerciais e mercantis (NOGUEIRA, 2007, p. 30). Da mesma forma, a abordagem de Nogueira espelha uma importante relação na vinculação entre administração e escola, já que ao se refletir sobre a administração no escopo de seu ensino, pode-se pensar que a própria escola é uma organização, onde existe uma racionalidade e intencionalidade econômica.

Maximiano (2002) menciona que mais do que a definição do conceito, faz-se necessário entender o papel que a administração exerce para as empresas e, também, para a sociedade. E, para tanto, utiliza palavras-chave: objetivos, decisões e recursos, definindo administração como “o processo de tomar e colocar em prática decisões sobre objetivos e utilização de recursos.” (MAXIMIANO, 2002, p. 26). Além disso, Maximiano relata o processo administrativo em quatro principais funções (decisões) – planejamento, organização, execução e controle.

Apesar de que estas funções estão relacionadas com o princípio da administração científica, representada por nomes como Taylor, Fayol e Ford, é importante perceber como isso pode e deve ser transferido para os dias de hoje. Qual a organização que não precisa de planejamento, organização e execução/controla. Uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) que não utilize estes processos, não consegue realizar o objetivo ao qual se propõe, como qualquer tipo de organização. Alguns procedimentos para que as empresas funcionem não mudaram - o que se transformou foi o mundo, e é para isso que a educação e os educadores devem atentar.

Drucker (1984) afirma que a administração como tema para estudo tem um caráter multidimensional (DRUCKER, 1984, p. XXI). Observa que ela é uma

disciplina escolar e também é “gente”, além de posicioná-la juntamente às organizações modernas.

Na visão de Drucker, pode-se identificar que a administração apresenta uma ligação com o âmbito educacional, a partir do momento que ele indica que a administração é uma disciplina, um tema para estudo - com o âmbito individual, quando discorre sobre a administração relacionando-a com os indivíduos, sendo estes os atores centrais na realização e concretização das ações - e, também com o âmbito organizacional, no momento que alinha o surgimento da administração com o aparecimento das organizações, constituídas formalmente. Isto evidencia a multidimensionalidade citada anteriormente e remete a observação destes três elementos (disciplina escolar, pessoas e organizações) dentro de sua visão sobre o termo administração.

Estes conceitos expostos são visões mais recentes, principalmente sob a ótica do prisma organizacional. Todavia, a administração passou por diferentes momentos ao longo da história.

Para o entendimento mais profundo da administração atual, faz-se necessário a compreensão das fases pelas quais a noção de trabalho passou e evoluiu, pois com o surgimento das indústrias e fábricas o conceito de administração começa a ser observado de forma mais relevante, criando-se, assim, estudos a cerca desse fenômeno.

Desde que os homens passaram a viver em sociedade, o trabalho teve um papel determinante em suas vidas. Certamente o trabalho é tão antigo quanto o homem. Seja pelo *status*/poder que este proporciona, seja pela divisão de classes à que ele está relacionado, ou até mesmo pelo significado que podemos atribuí-lo.

Na Grécia antiga, os gregos acreditavam que o trabalho mecânico “embrutecia o espírito” e, assim, quem realizava as funções menos nobres, como esse tipo de trabalho, eram os escravos (MILLS, 1979, p. 233).

Já na época quando floresceu o Renascimento, o trabalho era visto de uma maneira bastante diferente, até mesmo oposta a dos gregos antigos. O trabalho era algo que contribuía como um estímulo ao desenvolvimento do ser humano, e não como um obstáculo. A ideia de que por meio do trabalho o homem tornava-se um realizador, um criador, é extremamente venerada nessa época, tanto que um dos principais personagens que retrata isso, perfeitamente, é Leonardo da Vinci.

Esta visão do Renascimento teve forte influência no surgimento do novo modelo artesanal. Uma definição da palavra artesão é apresentada por Ferreira (1975, p. 142) como o “indivíduo que exerce por conta própria uma arte, um ofício manual”. Durante a Idade Média, os camponeses passaram a ser obrigados a viver e trabalhar em um único lugar a serviço dos nobres feudais. Estes lavradores, chamados servos, que se ocupavam das terras de seus donos, a que chamavam senhor, recebiam como salário uma humilde casa, com um pequeno terreno adjacente, alguns animais de granja e proteção aos foragidos de outros senhores. Os servos deviam entregar parte de sua própria colheita como pagamento e estavam sujeitos a muitas outras obrigações e impostos.

Na Idade Moderna inicia-se uma mudança. Diversas famílias começaram a vender uma pequena produção artesanal. Geralmente este “trabalho” era passado de geração para geração, tornando-se assim artífices de determinado ofício, iniciando o trabalho artesanal. Mills (1975, p. 238) acredita que o artesão é livre para organizar o seu trabalho. E mais, por meio dele pode aprender e desenvolver habilidades, no próprio ambiente de trabalho, que é ao mesmo tempo sua casa, não havendo assim separação entre trabalho e divertimento, trabalho e cultura. Ou seja, o trabalho que o artesão realiza, além de propiciar o desenvolvimento da sua habilidade, também tem o potencial de desenvolvê-lo como ser humano.

O padrão do modelo artesanal e da mesma forma o modelo de agricultura teve forte impacto com o advento da Revolução Industrial (1760-1830), pois a partir daquele momento as pessoas (fossem elas artesãos ou não) foram agrupadas em unidades fabris para trabalhar e produzir bens e serviços (MASIERO, 2007, p. 8). Com o surgimento e expansão das indústrias foi necessário que houvesse mão-de-obra para trabalhar nesses novos lugares. Diversas famílias começaram a deixar o campo para ir às cidades onde as indústrias se fixavam, ocasionando o êxodo rural. Neste momento as pessoas ofereciam seu trabalho como moeda de troca. É nesta época que a noção de emprego toma sua forma, e a administração começa a ser observada de uma maneira diferente.

Esta modificada forma de ver a administração evidencia a formação de “escolas” de administração nas quais se identificam diferentes teorias e características. Ao longo do tempo, em seu desenvolvimento histórico, como se verá analisado, a administração se institucionaliza, como um campo de saber aplicado às organizações e à qualificação de pessoas, reunindo experimentos, visões de mundo e teorias que forjam as maneiras com as quais empresas e organizações em geral competem e se aliam frente às demandas sociais e de mercado.

A primeira abordagem que realiza estudos com enfoque científico sobre a administração foi Escola da Administração Científica, tendo como objeto a produção industrial e com o objetivo de sistematizar a produção e obter ganhos de produtividade, princípios encontrados na principal obra de Taylor “Princípios de Administração Científica”, publicada no ano de 1911. O cerne mais específico da administração científica visa a organização do trabalho de forma eficiente (MASIERO, 2007, p. 9). Como mencionado anteriormente, com a expansão das empresas, o papel de um administrador profissional surge como o ponto central para que a eficiência e a eficácia das fábricas fossem a tônica do trabalho. Tal importância da obra de Taylor, com seus estudos de tempo e movimentos para a padronização do trabalho de operadores nas fábricas, é demonstrada por Pave Gerencer, ao descrever a vida e obra de Frederick

Winslow Taylor, conferindo-lhe o título de “pai da organização científica do trabalho”, afirmando ainda, a sua contribuição para o desenvolvimento industrial do século XX (TAYLOR, 2006, p. 9).

Nogueira (2007) indica o cerne do pensamento de Taylor, enquadrando-os em quatro passos. O primeiro dedica-se aos estudos de tempo e movimentos do trabalho. Isto evidenciava a busca pela mensuração do tempo *versus* os movimentos realizados pelos trabalhadores. Por meio desta comparação, pretendia-se identificar condições para ampliar a produtividade. No segundo, o objetivo era a seleção científica do melhor trabalhador para cada atividade. A expectativa era de encontrar a pessoa exata para executar a tarefa certa. Já o terceiro passo, direcionava a Administração Científica ou supervisão do trabalho. Com base nos estudos da administração, focava quais eram as técnicas mais propícias para determinadas tarefas e o papel do supervisor, sempre com o intuito de controlar os procedimentos e os trabalhadores. Por fim, o quarto passo, que é a divisão funcional do trabalho entre planejamento e execução, ou seja, delimitam-se as pessoas que atuam no planejamento e gestão e quais indivíduos devem executar as tarefas estabelecidas, separando-se assim o trabalho intelectual do manual.

Henry Fayol, engenheiro francês e contemporâneo de Taylor, foi outro que se tornou um dos pensadores clássicos na era inicial do pensamento científico da administração. Tendo o mesmo objeto que Taylor, a indústria e preocupações com sua produtividade, ele categorizou as operações básicas de uma empresa industrial, dividindo-as como técnica (produção, fabricação, transformação); comercial (compras, vendas, permutas); financeira (procura e gerencia de capitais); segurança (proteção de bens e de pessoas); contabilidade (inventários, balanços, preços de custo, estatística etc); e, finalmente, administrativa (previsão, organização, direção, coordenação e controle) (FAYOL, 1994, p. 23).

Fayol também contribuiu para os conhecimentos em administração ao criar princípios que entendia como essenciais à gestão de uma empresa e que

poderiam ser universais: a divisão do trabalho; a autoridade e responsabilidade; a disciplina; a ordem; a unidade de comando; a unidade de direção; a centralização; a subordinação do interesse particular ao interesse geral; a equidade; a estabilidade de pessoal; a iniciativa; a remuneração; a rede escalar ou hierarquia; o espírito de equipe ou união.

Interessantes e importantes sob o ponto de vista do capital industrial, a obra e a materialização do pensamento de Taylor e Fayol não escaparam à crítica, gerando um novo movimento de desenvolvimento no pensamento administrativo. A visão destes clássicos e o produto de sua aplicação às fábricas resultaram numa concepção mecanicista do trabalho, inibidora da capacidade criativa humana e redutora do homem, já que não se levavam em conta aspectos de ordem psicológica e de relações sociais presentes no mundo do trabalho. Um novo enfoque surgia, que semeou o desenvolvimento das concepções da chamada escola de relações humanas e do movimento behaviorista.

O prisma da escola de relações humanas, conta com o experimento clássico de Elton Mayo (1968) na empresa Western Electric, em Chicago, no bairro de Hawthorne. Inicialmente patrocinado pela G&E, interessada em focar a importância da iluminação no aumento da produtividade, as descobertas de Mayo levaram-no a constatar a importância da variável psicológica no desempenho dos trabalhadores. Ficava demonstrado em seus experimentos que resultados positivos em relação à maior produtividade e satisfação no trabalho ocorriam em relação direta com o envolvimento e participação de operárias nos processos de trabalho.

Nogueira (2007) indica, ainda, que as conclusões de Mayo mais tarde foram corroboradas por Kurt Lewin em seus estudos sobre grupos e tipos de liderança. Neles, Lewin detectou que: o nível de produção era estabelecido por normas sociais; as recompensas e sanções não econômicas influenciavam no comportamento dos funcionários; os funcionários costumavam agir como

membros de grupos, e não como indivíduos isolados; o papel de liderança era bastante importante para o estabelecimento e a imposição de normas grupais.

Defendendo estas premissas, os pesquisadores da Escola das Relações Humanas procuraram evidenciar os aspectos psicossociais do comportamento humano dentro do ambiente de trabalho, observando também as relações de grupos (formais e informais) e o (possível) impacto na produtividade.

O Behaviorismo, por sua vez, também se opunha ao pensamento da Escola Clássica (Administração Científica), e apesar de aceitar a maioria das ideias da Escola de Relações Humanas, julgava que esta tinha uma visão ingênua em relação à satisfação do trabalhador que gerava, por si só, eficiência (MOTTA, 1998, p. 35).

Meireles e Paixão (2003) mencionam que a formulação da Escola do Comportamento Humano (Escola Behaviorista) esteve ligada aos psicólogos industriais. O principal núcleo desta escola, segundo os autores, estava na busca por uma “fórmula” que fizesse com que as pessoas dentro de uma empresa tivessem uma ação uniforme sob a coordenação da direção. Seu foco centra-se no estudo do indivíduo dentro da organização, considerando aspectos racionais e emocionais do comportamento do indivíduo relacionados ao ambiente interno de trabalho.

Motta (1998) cita Herbert Simon, Chester Barnard e McGregor como sendo os principais expoentes desta Escola. Meireles e Paixão (2003) complementam e destacam Frederick Herzberg, Rensis Likert, Abraham Maslow, Daniel Katz & Robert Kahn, Watson e Parkinson (MEIRELES; PAIXÃO, 2003, p. 118).

Esta Escola trazia, dentre as ideias centrais, uma nova concepção de homem, o homem administrativo que se compunha de ter processos afetivos e cognitivos atrelados ao trabalho, em meio aos processos de tomada de decisão e de autoridade e aceitação presentes no contexto organizacional e que se

contrapunham às concepções de homem dos clássicos, que entediavam o homem como um ente econômico, e da escola de relações humanas, que perfilavam o homem como um ser de relações sociais.

No final da década de 1950 surge a Teoria Estruturalista (MEIRELES; PAIXÃO, 2003, p. 143). Os teóricos estruturalistas tiveram influência marcante de Weber, sociólogo alemão que estudou o sistema social burocrático onde, para ele, administração e burocracia eram equivalentes.

Atualmente, as características de uma administração burocrática ainda são utilizadas em muitas empresas. Elas têm como principais atributos: o respeito ao princípio da hierarquia; o conhecimento técnico; a competência profissional (o foco deste trabalho pauta-se nas competências), e pelo estabelecimento e fiel cumprimento de um conjunto de normas pré-estabelecidas. O objeto de estudo dos estruturalistas extrapolam o privilégio da indústria como objeto do estudo da administração desenvolvidos anteriormente, focando diferentes empresas e seus diversos departamentos, além da sociedade com suas diversas organizações. Além de analisar questões relativas a fatores internos da organização, a teoria estruturalista também entende as empresas como sistemas abertos, em constante interação com o meio ambiente. Para tanto, o estudo pauta-se na análise de variáveis internas e externas, dando ênfase, principalmente, a estrutura organizacional e ao ambiente.

Motta (1998) cita que pelo aumento de estudos interdisciplinares, que tinham como objetivo a análise da realidade das organizações sob diferentes ângulos, diversos cientistas orientaram suas ações para o desenvolvimento de uma teoria geral dos sistemas (MOTTA, 1998, p. 74). O biólogo Ludwig von Bertalanffy é um dos maiores expoentes desta teoria, sendo o responsável por conceber o modelo do sistema aberto, entendido como um complexo de elementos em interação e em intercâmbio constante com o ambiente (MOTTA, 1998, p. 74; MEIRELES, PAIXÃO, 2003, p. 164). Indo ao encontro do pensamento de Bertalanffy espelhando-a no seio da visão da administração,

Meireles e Paixão (2003) apontam a obra de Gareth Morgan – *Imagens da Organização*, mais especificamente relacionando a metáfora de que a organização seja um organismo, um ser vivo.

Além de Ludwig von Bertalanffy, os principais teóricos, segundo Meireles e Paixão, são: Norbert Wiener (do Massachusetts Institute of Technology – MIT, que foi o primeiro a desenvolver as ideias de von Bertalanffy) e Charles Handy (dentre algumas obras publicou *Understanding Organizations*, *The Goals of Management*, *The Making of Managers*). Estes revelam uma comparação entre o ecossistema biológico e o ecossistema empresarial com a finalidade de observar semelhanças, dado que o primeiro é caracterizado por vários indivíduos de diversas espécies que interagem entre si e com o meio físico, e o segundo pode ser visualizado por várias empresas de distintos tipos que interagem entre si, com o meio físico, e com os *stakeholders* (clientes, funcionários, comunidade, governo).

Após estas escolas outras formas de pensar a administração surgem periodicamente, indicando a relatividade dos modelos de gestão, como o enfoque contingencial, surgido após a 1ª crise do petróleo. Percebe-se que das diferentes alternativas de estruturação de uma organização, a melhor dependerá de cada caso e que as condições ambientais é que comandam as mudanças necessárias. Da mesma forma, a aplicação de um só modelo, não permite haver sofisticação organizacional que dê conta das mudanças e transformações presentes no mercado e na sociedade.

Estas concepções de gestão são exemplo de como o pensamento administrativo se sofisticou ao longo do tempo, e surgiram e foram construídas espelhando momentos históricos vivenciados pela humanidade, com o objetivo de apresentar respostas (às vezes provisórias) para os desafios que eram desvelados. Tais desafios estão relacionados com os aspectos que impactam a vida da sociedade, influenciando o mundo organizacional e do trabalho, a formação e qualificação de pessoas para neles atuarem, mercados e outros fatores de ordem macroambiental sempre presentes no contexto humano.

Fatores como o desenvolvimento contínuo da tecnologia promovem impactos na comunicação e principalmente na quantidade de informação gerada, levando a grandes transformações nos processos de trabalho. O fenômeno da globalização também é uma das questões que modificaram o formato do trabalho nas empresas. Fusões, aquisições, e vínculos de trabalhos diferentes da tradicional carteira assinada (terceirizações, prestação de serviços temporais) e o trabalho à distância são alguns exemplos, que ocorrem cada vez mais e de forma incessante, seja no Brasil, em países da Europa, na América do Norte e no mundo todo, e se impõem como justificativa à redução nos custos frente a uma competitividade crescente.

Diante de tal fato a concepção de organização/empresa, independente do tamanho e da localidade, assim também como a economia, tiveram que se transformar com o objetivo de ajustar-se às novas necessidades de ambientes cada vez mais integrados (empresas, universidades, países) e súbitas informações.

Nesse sentido, Mintzberg e Gosling (2003) contextualizam o ensino em Administração no panorama global, entrelaçando as teorias anteriormente apresentadas. Os autores afirmam que a estruturação da educação em Administração deve levar em conta a natureza das atividades de gestão, o que indica que deve-se ir além das funções “tradicionais” que o administrador trabalha (marketing, finanças, recursos humanos, estratégia, etc). Trabalhar a formação baseada em princípios (planejamento, organização, direção) pode trazer uma maior compreensão do funcionamento das organizações flexíveis, sujeitas às constantes mudanças do ambiente interno e externo, pois estas são fundamentadas no conhecimento.

Por sua vez, Bethalem (1999) e Senge (2000) apresentam opiniões semelhantes indicando a necessidade de que sejam desenvolvidas competências e habilidades ao administrador para que possa atuar no contexto de mudanças, no qual as organizações estão inseridas.

Nogueira (2007) complementa a visão dos autores supracitados, ao mencionar os *paradigmas contemporâneos da administração* (NOGUEIRA, 2007, p. 106). Para o autor, são três os paradigmas que estão presentes na contemporaneidade: paradigma sistêmico e estratégico (teoria dos sistemas, administração estratégica e abordagem sociotécnica); paradigma da qualidade e da participação (qualidade total, administração participativa e modelo japonês de administração); e paradigma da reestruturação flexível (extensão do modelo japonês para o mundo, por meio da reestruturação produtiva, busca da flexibilidade organizacional e competitividade).

Nogueira (2007) analisa as transformações nas organizações que estes três paradigmas contemporâneos da administração representam. Aspectos como “enriquecimento” de cargos e tarefas, sistema cooperativo e participativo, formação de grupos semi-autônomos (tendo como referência o *volvismo*), controle de qualidade, participação flexibilidade e multifuncionalidade (tendo como base o *toyotismo*) (NOGUEIRA, 2007, p. 109), exigem maior eficácia e eficiência da organização e, conseqüentemente, dos funcionários. Esse aumento na exigência do trabalho configura-se como a “cobrança/necessidade” do desenvolvimento de competências. Uma questão que emerge ao se considerar o contexto mencionado anteriormente seria: Quais as formas/possibilidades de competências a serem desenvolvidas?

Um dos caminhos apontados por instituições, empresas, governos e inclusive pela própria comunidade acadêmica, para que os países e a sua população consigam lidar com as transformações já citadas anteriormente, é a educação. Contudo, muitas vezes este termo é utilizado de forma ampla e genérica, dificultando o significado sobre o que realmente poderia, de forma efetiva, ser a alavanca para a formalização, aquisição e desenvolvimento de competências e conhecimentos exigidos para desempenhar as funções como de empregados, de maneira a obter sustentabilidade organizacional – por parte da empresa, e empregabilidade – por parte dos funcionários.

Além disso, a formação feita através de um curso de Administração possui uma particularidade: geralmente acompanha as transformações que acontecessem no mundo organizacional. Diante de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais o mundo, as empresas, e as pessoas são impactados diretamente. Neste contexto, os trabalhadores devem manter-se atualizados de modo que as competências exigidas e necessárias para realizar uma função, em determinado cargo, possam ser desenvolvidas. Para tanto, o curso de Administração, e conseqüentemente os docentes destes cursos, devem atentar-se para a obsolescência do conhecimento e das práticas organizacionais. Isto pode suscitar questões como: O curso deve ter como foco o que o “mercado” quer?; O curso deve ter como foco o que os “diretores” da faculdade querem?; O curso deve ter como foco o que o(s) aluno(s) quer(em)?; e, ainda: O curso deve ter como foco o que o(s) professor(es) quer(em)?

O principal objetivo ao se analisar as questões antecedentes, não é encontrar respostas simplistas e reducionistas, mas gerar reflexões para um olhar mais amplo e profundo da complexidade que circunda o tema. Torna-se impossível não considerar todos estes agentes, pois interagem no processo do ensino do curso de Administração, e desta interação podem surgir lacunas e, igualmente, oportunidades. E é nesse sentido, focalizando a formação de profissionais em administração, que se recorta a percepção de alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem. São estes dois olhares que são aqui privilegiados, em meio às competências vinculadas ao trabalho dos que formam os administradores.

Cabe destacar que todo olhar e percepção está envolvido por modelos mentais, experiências pessoais e profissionais, dentre outros aspectos. É importante ressaltar que, talvez, a visão dos alunos e dos professores apresentem características e especificidades distintas. E o intuito desta dissertação é comparar estas visões e verificar possíveis semelhanças e diferenças, pois os docentes e os discentes são os “atores” principais dentro do processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto a educação superior assume, ou, ao menos dela se espera, que tenha desempenho adequado na preparação das pessoas para atuar no mercado de trabalho. O próximo tópico aborda o surgimento do curso de graduação em Administração, além de indicar as mudanças pelas quais passou, configurando-se na estrutura atual.

2.2 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

A administração esta presente no dia-a-dia da humanidade há séculos, porém como objeto de escolarização e dentro do ensino universitário é algo mais recente, como é o caso brasileiro.

A história dos cursos de Administração no Brasil é recente quando comparada à dos Estados Unidos e França. Não se sabe ao certo qual foi o país pioneiro no curso. Meireles e Paixão (2003) citam que a *Merchant Taylor's School*, fundada na Inglaterra em 1561, é considerada a primeira escola de Administração e dedicava-se à Administração Comercial. Entretanto, como educação no nível superior a primeira escola de Administração surgiu nos Estados Unidos da América - *Wharton School of Finance & Commerce* (Universidade da Pensilvânia), fundada em 1881, com enfoque meramente técnico. Na França surgiu também no final do século XIX, na *École des Hautes Études Commerciales* (HEC). Em nível de pós-graduação, a *Harvard University* introduziu o primeiro curso de Administração de Negócios no ano de 1908 (MEIRELES; PAIXÃO, 2003, p. 29).

O surgimento da administração na universidade possibilitou o desenvolvimento da educação formal em administração nos Estados Unidos, enquanto que na Europa, em função da secular universidade, surgiram barreiras que só viriam a ser superadas no final da Segunda Guerra Mundial (BERTERO, 2006, p. 3).

Ao longo do século XX os Estados Unidos se tornaram uma potência econômica mundial, coincidindo com a expansão do ensino em administração. Pode-se observar o papel de destaque exercido por este país até o início do século XXI, produzindo cerca de dois terços de publicação científica e tendo como consequência uma influência bastante relevante no ensino (BERTERO, 2006, p. 3).

No Brasil, as cidades que possuem o pioneirismo na escolarização em administração, foram: São Paulo, com a administração de negócios e Rio de Janeiro, com a administração pública.

O período que propiciou o estabelecimento dos cursos foi o momento pós Segunda Guerra Mundial, influenciado por certa euforia e otimismo quanto ao futuro, e embasado na visão de que o desenvolvimento econômico poderia ser a resposta para as dificuldades da humanidade. Assim, a questão da economia poderia indicar o caminho adequado para ocorrer o crescimento e desenvolvimento político e social.

Durante a década de 1940, com a expansão da economia e tendo início o processo de surgimento das indústrias no Brasil (o país atravessava de um estágio agrário para industrialização), principiouse a busca pela mão-de-obra especializada, o que propiciou campo para a profissionalização do ensino. Desta forma, o sistema escolar funcionou como base e apoio para a formação de um profissional capacitado para lidar com o processo de industrialização.

Até os primórdios desta mesma década, a organização de cursos superiores estava centrada na engenharia, medicina e advocacia. Esta efervescência advinda do crescimento e desenvolvimento brasileiro possibilitou a abertura para novas áreas e campos exigidos pela complexidade que acompanha toda e qualquer mudança, principalmente de ordem econômica e social.

Neste momento ocorre um marco na história do Brasil: o Congresso Brasileiro de Economia, que sucedeu em 1943. O foco apontou para os assuntos econômicos referentes ao momento que o Brasil vivia. Começou-se a observar com mais pertinência as iniciativas e ações, por parte do Estado, para fomentar estudos e pesquisas voltados para aspectos econômicos, oriundos principalmente da industrialização.

Pode-se relacionar o ensino em administração ao desenvolvimento do país, principalmente em dois momentos específicos: pelo governo de Getúlio Vargas e pelo governo de Juscelino Kubitschek, atrelados ao projeto de caráter nacionalista e abertura econômica internacionalista, respectivamente (ANDRADE; AMBONI, 2005, p. 3).

Outro importante ponto a ser mencionado e que contribuiu com este processo de desenvolvimento foi o êxodo rural, tendo como consequência a urbanização e aparecimento de grandes centros. No início do século XX, setenta e cinco por cento da população brasileira vivia no campo. Já por volta de 1980, este número se inverteu e a população urbana era aproximadamente de setenta e cinco por cento (BERTERO, 2006, p. 13). De acordo com o último Censo do IBGE, no ano de 2000, a população urbana aumentou para quase 81%.²

Covre (1982) corrobora a afirmação de Bertero quando cita que na transição de um processo agrário para um de industrialização haveria a necessidade de criar centros que fornecessem apoio para as questões administrativas e econômicas da sociedade naquele momento. Com isto o objetivo era a formação, por meio de um sistema educacional, de um profissional capacitado para o processo de industrialização.

² IBGE – Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/7a12/conhecer_brasil/default.php?id_tema_menu=2&id_tema_submenu=5>.

Um fator fundamental para a criação dos cursos de Administração era a circunstância pela qual o Brasil passava, necessitando de pessoas qualificadas para auxiliar no desenvolvimento e na modernização do Estado.

Além disso, este cenário foi propício ao desenvolvimento de escolas, pois as pessoas que migravam para as áreas urbanas demandavam educação, e outras, com mais recursos financeiros, acesso à universidade.

Bertero (2006) relata que a estreia do ensino em Administração ocorreu na cidade de São Paulo. O padre Roberto Sabóia de Medeiros iniciou a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em 1941. O decreto nº 50.164 assinado pelo então Presidente Juscelino Kubistchek, em 28 de janeiro de 1961, confirma a ESAN como a primeira Escola Superior de Administração de Empresas do país (I Anuário dos Administradores). Esta escola estava baseada no conhecimento do jesuíta e, também, no contato dele com a *Harvard Business School*.

Entretanto, as duas instituições que contribuíram de forma mais relevante para o processo de crescimento do ensino em administração foram a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Universidade de São Paulo (USP), apresentando papel relevante também no desenvolvimento econômico do Brasil.

Um dos primeiros exemplos que se tem do ensino de Administração no Brasil remonta a 1938, quando surge o DASP - Departamento de Administração do Serviço Público, órgão com o propósito de construir um padrão de eficiência no serviço público federal, além de recrutar pessoas para a administração pública.

Com o intuito de preparar mão-de-obra qualificada para a administração, tanto pública quanto privada, além de pesquisar e estudar aspectos voltados ao trabalho, como princípios e métodos de organização, o então presidente

Getúlio Vargas autorizou o DASP a criar uma instituição que pudesse concretizar estas metas.

O surgimento da Fundação Getúlio Vargas coincidiu com a fase de transição do modelo europeu para o norte-americano dentro do ensino superior brasileiro (ANDRADE; AMBONI, 2005, p. 4). O próprio processo para transformar a instituição em uma fundação tem como exemplo o ensino universitário norte-americano.

No ano de 1948 representantes da FGV foram aos Estados Unidos e visitaram 25 universidades que ministravam cursos de administração. O objetivo era aprender e conhecer os diferentes formatos adotados pelas instituições.

Em função desta proximidade foi inaugurada em 1952, no Rio de Janeiro, pela Fundação Getúlio Vargas, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), que contava em um primeiro momento com o apoio da ONU e da UNESCO.

Após dois anos, em 1954, foi fundada em São Paulo a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). A escolha da criação do curso nesta cidade deu-se em função do fato de ser considerada a capital econômica do país e, também, visando atender às necessidades dos empresários. A fundação da instituição teve apoio da iniciativa privada e do governo federal.

Por meio de um acordo com o Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos (USAID), a FGV firmou um convênio que possibilitou um intercâmbio de professores norte-americanos da Universidade Estadual de Michigan (*Michigan State University*), especialistas em administração, para virem ministrar aulas no Brasil. Ademais, o objetivo destes professores visitantes permanecerem no Brasil era o auxílio na implementação da escola.

Por outro lado, docentes da instituição brasileira deveriam realizar cursos de pós-graduação nos Estados Unidos para exercer futuramente a docência da EAESP.

O sucesso neste processo permitiu que a FGV passasse a oferecer cursos de pós-graduação a partir de 1960 (áreas de economia, administração pública e de empresas).

Por volta da metade da referida década iniciou o curso de mestrado e, em meados da década de 1970 o curso de doutorado. A fundação passava assim, a ser uma referência como centro formador de docentes para outras instituições.

Além da FGV, a Universidade de São Paulo (USP) desempenha um papel central no ensino em administração. Seu surgimento ocorreu em 1934, com o agrupamento de faculdades já existentes e a criação de novos cursos. Na década de 1940 foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (BERTERO, 2006, p. 7), e posteriormente a Faculdade de Economia e Administração (FEA), fundada em 1946.

O objetivo principal da criação da FEA foi, assim também como no caso da EBAP e da EAESP, a capacitação dos recursos humanos, vinculado às demandas existentes da rápida expansão econômica.

Importante ressaltar que no início a FEA só ofertava os cursos de ciências econômicas e ciências contábeis (ANDRADE; AMBONI, 2005, p. 6). A partir do final de 1950 e início de 1960, depois de algumas modificações em sua estrutura, surge o departamento de administração, com base nas disciplinas dos cursos das ciências econômicas e contábeis.

O papel destas instituições foi fundamental para que a profissão de administrador fosse reconhecida. Isto ocorreu somente no dia 9 de setembro

de 1965. A partir deste momento a profissão de administrador foi regulamentada pela Lei nº 4.769.

Juntamente com a regulamentação, outras iniciativas sucederam com o intuito de desenvolver o curso de administração dentro das universidades. Uma delas data do ano de 1966, quando foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, no dia 8 de julho, o Parecer nº 307/1966, que instituía o Currículo Mínimo para o curso de administração. Este currículo objetivava agrupar disciplinas de cultura geral, priorizando o conhecimento administrativo, além de outras instrumentais, que possibilitassem a formação do profissional. As disciplinas consideradas no Parecer nº 307/1966 totalizavam quatorze. São elas: Matemática; Estatística; Contabilidade; Teoria econômica; Economia brasileira; Psicologia aplicada à administração; Sociologia aplicada à administração; Instituições de direito público e privado; Legislação social; Legislação tributária; Teoria geral da administração; Administração financeira e orçamento; Administração de pessoal; Administração de material.

Além destas quatorze disciplinas, era obrigatório que o aluno optasse por cursar direito administrativo ou administração de produção e de vendas, além de realizar um estágio com duração de seis meses para receber seu diploma.

Nota-se que, por meio da adoção do Currículo Mínimo, as diversas disciplinas que o compunham estavam relacionadas a diferentes ciências (Economia, Direito, Engenharia, Psicologia, Sociologia, Ciências Contábeis).

Nesta fase inicia-se o funcionamento dos Conselhos Regionais de Administração (CRA), a fim de controlar o exercício da profissão (ANDRADE; AMBONI, 2005, p. 8).

A partir deste momento os cursos de administração começaram a se expandir, principalmente em função de que para sua implementação inicial não

são necessários investimentos financeiros tão elevados (ANDRADE; AMBONI, 2005, p. 11).

O papel das IES (Instituição de Ensino Superior) particulares merece destaque nesta expansão, pois na década de 1980 já era responsável por aproximadamente 79% dos alunos, e as IES públicas por 21% (ANDRADE; AMBONI, 2005, p. 11).

Esta propagação já é verificada há algum tempo. A tabela que segue demonstra tal fato fazendo uma comparação das áreas com maior número de cursos. Inicialmente em 1991 e, posteriormente em 2002.

Tabela 1 – Áreas com maior número de cursos

Em 1991		Em 2002	
Pedagogia	406	Administração	1.413
Letras	379	Pedagogia	996
Administração	333	Engenharia	809
Ciências Contábeis	262	Letras	692
Ciências	246	Ciências Contábeis	641
História	198	Direito	599
Economia	177	Matemática	539
Direito	165	Comunicação Social	478
Geografia	155	História	419
Engenharia	149	Ciências Biológicas	411

Fonte: INEP/MEC (*apud* SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 6).

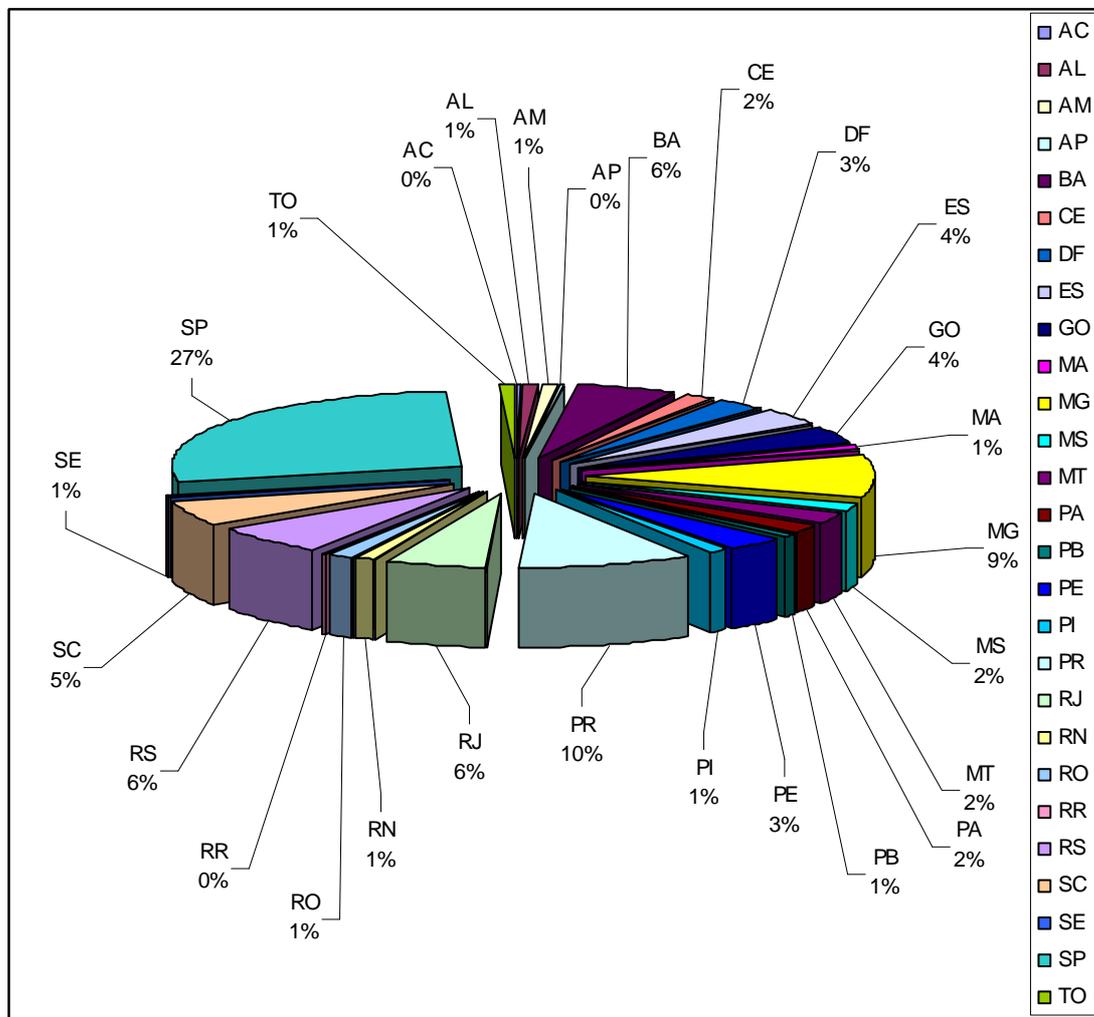
Como se pode verificar, na tabela seguinte, os cursos de Administração continuaram crescendo. A tabela 2 apresenta o número de IES por Estados no Brasil:

Tabela 2 – Número de Bacharelados em Administração no Brasil - Ano 2008

Unidades da Federação	Instituições de Ensino Superior
AC	05
AL	16
AM	15
AP	01
BA	98
CE	33
DF	47
ES	62
GO	65
MA	20
MG	163
MS	33
MT	41
PA	29
PB	19
PE	56
PI	22
PR	168
RJ	99
RN	21
RO	22
RR	6
RS	114
SC	96
SE	11
SP	480
TO	17

Fonte: Conselho Federal de Administração (2008).

O gráfico 1 demonstra a concentração dos cursos de administração em algumas regiões.



Fonte: Autor, com base nos dados do CFA (2008).

Gráfico 1 – Porcentagem das IES com o curso de Administração nos Estados brasileiros

É possível observar que a concentração dos cursos ocorre principalmente nas regiões sul e sudeste. São Paulo aparece em primeiro lugar com 27% dos cursos, seguido pelos Estados do Paraná (10%), Minas Gerais (9%), Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (ambos com 6%) e Santa Catarina (5%), totalizando 63%. O único Estado com concentração relevante e não pertencente ao sul e sudeste é o da Bahia, com 6%.

Andrade e Amboni (2005) indicam que esta ocorrência deve-se a maior concentração e diferenciação produtiva, alinhando-se também com as

oportunidades de mercado de trabalho para a profissão de administrador. A aprovação do novo Currículo Mínimo que ocorreu em 1993 teve papel fundamental da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e do Conselho Federal de Administração (CFA) (ANDRADE; AMBONI, 2005, p. 11).

Por meio da Resolução nº 2, de 4 de outubro de 1993, os conteúdos mínimos e duração do curso de graduação em Administração tinham um formato que objetivava o desenvolvimento dos estudantes, priorizando quatro focos: formação básica e instrumental, formação profissional, disciplinas eletivas e complementares e estágio supervisionado³. A seguir detalha-se cada uma destas etapas.

Formação básica e instrumental - Ênfase em uma visão generalista. Disciplinas: Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Informática. A duração total desta etapa era de setecentas e vinte horas aula, o que correspondia a vinte e quatro por cento do curso.

Formação profissional - Ênfase nas áreas de atuação do administrador. Disciplinas: Teorias de Administração, Administração Mercadológica, Administração de Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Materiais e Patrimoniais, Administração de Sistemas de Informação, Organização, Sistemas e Métodos. A duração total desta etapa era de mil e vinte horas aula e correspondia a trinta e quatro por cento do total do curso, representando a etapa com maior duração de horas.

Disciplinas eletivas e complementares - Ênfase em disciplinas que complementassem as já estudadas anteriormente e a possibilidade dos estudantes elegerem áreas onde gostariam de se especializar, por meios das

³ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº 2, de 4 de outubro de 1993. Fixa os mínimos de conteúdos e a duração do curso de graduação em administração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1993, Seção 1, p. 15422.

eletivas. A duração total desta etapa era de novecentas e sessenta horas aula, correspondendo a trinta e dois por cento do curso.

Estágio supervisionado - Ênfase na parte prática. Nesta etapa os estudantes trabalhariam dentro de empresas, com o objetivo de aplicar na realidade prática os conhecimentos adquiridos na universidade. O total de horas exigidas ao estágio supervisionado era o menor das quatro etapas - apenas trezentas horas, correspondendo a dez por cento do total do curso.

Contudo, o Currículo Mínimo estabelecia um caráter universal às Instituições de Ensino Superior (IES) constituindo certa rigidez, pois os professores deviam seguir uma “grade curricular” e os conteúdos que seriam transmitidos aos alunos estavam relacionados diretamente ao padrão estabelecido pelo Currículo Mínimo.

O papel do projeto pedagógico das IES, assim como a flexibilidade em função da visão que estas pretendem formar em seus cursos de Administração e quais disciplinas deveriam constar em seus currículos, teve espaço quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) substituiu o Currículo Mínimo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Observa-se isso de acordo com os objetivos presentes nessas diretrizes:

conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente (BRASIL, 2008a).

Tal substituição ocorreu após diversos encontros realizados pelo CFA (Conselho Federal de Administração) e pela ANGRAD (Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração). Estas instituições, com o apoio da comunidade acadêmica, encaminharam uma proposta ao SESu/MEC

(Secretaria de Educação Superior) e, igualmente, ao Conselho Nacional de Educação.

Após algumas alterações e revisões, a Câmara de Ensino Superior do conselho citado instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, nível bacharelado, em fevereiro de 2004.

Para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabeleceu-se que seria considerado o perfil desejado do formando, as competências e habilidades desejadas e os conteúdos curriculares (BRASIL 2008b).

Andrade e Amboni (2005) reforçam que além destas ações estabelecidas, estas diretrizes pautavam-se nas seguintes recomendações:

- a) possibilitar maior autonomia às Instituições de Ensino Superior na estruturação dos currículos de seus cursos, de acordo com o foco que se pretenda desenvolver;
- b) estabelecer uma carga mínima de horas;
- c) alinhar a estruturação modular dos cursos objetivando um aproveitamento superior dos conteúdos ministrados;
- d) orientar atividades que integrem o conhecimento acadêmico/teórico com a prática profissional, além das atividades de estágio; e
- e) contribuir para a inovação e qualidade do projeto pedagógico.

Ao analisar estas proposições, verifica-se que o principal objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) era garantir flexibilidade, criatividade e responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na formulação de suas propostas curriculares por curso.

As DCNs foram estabelecidas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES nº 0146/2002) e contemplava os cursos de graduação em administração, direito, ciências

econômicas, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e design. Ressaltam-se as diretrizes específicas para cada curso, para constituir o que mais se alinha ao perfil desejado do formando, remetendo também às competências e habilidades e aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2002).

Para o curso de graduação em administração o perfil desejado é: estar capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento em seu conjunto, observado os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2002).

As habilidades e competências indicam o que deve ser desenvolvido pelos profissionais egressos de cursos de graduação em administração, definidas como: 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 cotidiana para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável (BRASIL, 2002).

Importante ressaltar que o ensino de Administração na graduação, como anteriormente explicitado, é uma característica particular do Brasil e de países como a França (no qual grande parte do sistema educacional brasileiro foi baseado) e a Itália. Nos Estados Unidos da América, em alguns países da Europa (Alemanha, por exemplo), Japão, e China, o foco do ensino de Administração não é a graduação, mas sim a pós-graduação, seja na educação continuada (cursos de especialização), *MBA (Master in Business Administration)* e *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado).

Dessa forma, define-se, dentro de políticas educacionais, a necessidade de serem desenvolvidas determinadas competências e habilidades em cursos de nível superior, que serão requeridas na atividade profissional pelos estudantes e formandos.

Importante ressaltar a relevância do termo – *competência* – principalmente dentro do campo da Administração. A próxima seção apresenta conceitos referentes a este termo e como está inserido no cenário da Administração e na docência.

3 AS DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE COMPETÊNCIAS: O INDIVÍDUO E A DOCÊNCIA COMO FOCO

3.1 COMPETÊNCIAS: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

Um dos aspectos que tem sido abordado tanto na área acadêmica quanto na área organizacional, como componente essencial para que um profissional exerça sua atividade com o propósito na produção de resultados, é o conceito de competência.

Como já referido na seção anterior verifica-se que o processo de formação em Administração, principalmente mais recentemente com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas em 2002, pauta-se no alinhamento do perfil que se espera que o formando obtenha com o desenvolvimento de competências e habilidades, conjuntamente com os conteúdos curriculares.

O tema competência é abordado e entendido de diversas perspectivas por alguns autores. Tem-se assim, visões e abordagens muitas vezes divergentes em razão da subjetividade do conceito.

Ruas (2001) contextualiza o modelo de competências em três categorias: essenciais (ou organizacionais), funcionais e individuais.

Nesta seção privilegia-se o arcabouço teórico relacionado às competências individuais. Por meio da revisão da literatura optou-se por duas principais vertentes: a primeira constituída por autores norte-americanos (McClelland, Boyatzis, Parry) seguida pela linha dos autores franceses (Le Boterf, Zarifian); e a segunda que complementa estas duas visões, são as contribuições de autores brasileiros (Dutra, Fleury e Fleury).

Os estudos relativos às competências individuais ganharam maior notoriedade a partir da última década do século XX. Autores como McClelland

(1973), Le Bortef (2003) e Zarifian (2001) serão resgatados para nortear os estudos sobre competências individuais.

Cooper (2000) destaca que David C. McClelland, um psicólogo com atuação na área de treinamento e avaliação de recursos humanos, publicou um artigo na *American Psychologist* criticando o uso de testes de personalidade e de Q.I. como instrumentos capazes de prever o potencial de sucesso dos trabalhadores (*Testing for competence rather than for intelligence*). Para McClelland, as empresas deveriam contratar pessoas com base em competências e não na pontuação obtida em testes padronizados. O psicólogo inicia seus estudos com o objetivo de desenvolver novos métodos capazes de prever o desempenho das pessoas. Buscou identificar os comportamentos que caracterizavam o sucesso e, conseqüentemente, a competência das pessoas em determinadas situações, definindo competências como as características pessoais que podem levar ao desempenho superior. Estas características pessoais são aptidões (talento natural, passível de aprimoramento), habilidades (aplicação prática de um talento) e conhecimento (o saber necessário para realizar algo).

McClelland não teve como finalidade definir o termo competência, embora sua proposta seja, até hoje, referência para a maioria dos trabalhos escritos nos Estados Unidos da América sobre o assunto. Durante os anos de 1980 e 1990 alguns autores, a maioria americanos, como exemplo McLagan, construíram uma primeira visão sobre competências. Esta visão teve como base os estudos de McClelland, onde competência foi conceituada como um conjunto de habilidades e atitudes que geram o desempenho superior, sendo tal desempenho baseado na inteligência e personalidade do indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 18).

Além de McClelland e McLagan, Boyatzis também teve um papel essencial no desenvolvimento do conceito de competência.

Para Boyatzis (1982) não se pode entender a competência de um indivíduo observando-se apenas algumas de suas competências ou

agrupamentos de competências sem que se observe o contexto onde são desempenhadas. As competências provocam efeitos diretos sobre os comportamentos manifestos e, ao mesmo tempo, influenciam as próprias competências. O resultado da ação provoca, também, consequências na demanda funcional e situacional do trabalho, sendo este limitado pelo ambiente cultural e organizacional. Desta forma, as competências de uma pessoa não podem ser compreendidas sem que seja analisado o contexto onde são desempenhadas, e seus efeitos indicam a existência de uma interação dinâmica entre a tríade: competências pessoais, desempenho no trabalho e ambiente organizacional que se influenciam reciprocamente.

Dutra (2002) aponta para a definição que Parry (1996) sustenta sobre competência como sendo

um *cluster* de conhecimentos, *skills* e atitudes relacionados que afetam a maior parte de um *job* (um papel ou responsabilidade), que se correlaciona com a performance do *job*, que possa ser medida contra parâmetros bem aceitos, e que pode ser melhorada através de treinamento e desenvolvimento (PARRY, 1996, p. 50 *apud* DUTRA, 2002, p. 127-128).

Desta definição, Dutra (2002) relata o questionamento que Parry (1996) faz - se as competências devem ou não incluir traços de personalidade, valores e estilos. Este questionamento é importante, pois existem estudos que apresentam diferenças entre *soft competencies* (envolvem os traços de personalidade) e *hard competencies* (envolvem apenas habilidades exigidas para determinados trabalhos).

Concomitantemente ao desenvolvimento dos conceitos de competências na abordagem norte-americana, no final da década de 1980 surge na França um novo modelo de gestão da mão-de-obra. Tratava-se do “modelo da competência”, apresentado por Zarifian no ano de 1988, baseado em pesquisas desenvolvidas no CEREQ (Centro de Estudos e de Pesquisas sobre o Emprego e Qualificações). Este modelo propiciou o desenvolvimento da “lógica da competência” (DUGUÉ, 2004).

Para os autores franceses (Le Bortef e Zarifian) a abordagem sobre competência é distinta da referida visão norte-americana. Para estes dois autores a competência não está tão relacionada às habilidades e outras variáveis inerentes ao indivíduo, mas sim à capacidade das pessoas de compreender e de ter certo domínio de novas situações no ambiente de trabalho, marcado por constantes transformações, desafios e imprevisibilidades, demandando dos profissionais uma comunicação eficaz e um foco na resolução dos problemas.

Para Le Bortef (2003) competência é resultante do saber agir, poder agir e querer agir. O *saber agir* se configura em saber fazer e como mobilizar, integrar recursos e transferir conhecimentos e habilidades em um determinado contexto profissional; o *poder agir* envolve um contexto facilitador que fornecerá os meios apropriados para a criação da competência: a autoridade para agir, as redes de recursos e a própria organização do trabalho; e o *querer agir* implica em ser encorajado por desafios, por uma auto-imagem positiva que fortalece e incentiva a mobilização, também por um contexto de reconhecimento e confiança, estimulando o trabalhador a assumir riscos. (LE BORTEF, 2003, p. 158-161).

Assim, para Le Bortef competência não é um estado ou conhecimento que se adquire (ou adquiriu), nem é resultado de treinamento, competência é a capacidade de colocar em prática aquilo que se sabe dentro de um determinado contexto, que é marcado pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e de recursos.

Zarifian (2003) define competência como “a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.” (ZARIFIAN, 2003, p. 139-141).

Esta definição apresenta dois importantes aspectos no quesito de competência: a necessidade de iniciativa por parte do profissional e a consciência de sua responsabilidade com as situações impostas ao seu

trabalho. Neste conceito o autor destaca a importância da noção de *assumir responsabilidade*, que significa assumir a plenitude de sua ação em face aos outros e também em face a si mesmo.

O autor ainda apresenta mais algumas características do que se configura o conceito de competência, exposto a seguir:

O “tomar iniciativa” e o “assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. [...] Um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações. [...] A faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade (ZARIFIAN, 2001, p. 68-74).

A forma pela qual os autores brasileiros entendem o termo competência coaduna-se com a visão dos franceses.

Fleury (2002) define competência como “um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” (FLEURY, 2002, p. 55).

Nota-se que a visão de Fleury complementa a definição de Le Bortef e de Zarifian sobre a noção de valor agregado, tanto por parte da organização como por parte do funcionário, integrando o ganho da organização (valor econômico) com o do funcionário (valor social).

Esta visão de integração relacionando competência, organização e funcionário é bastante relevante. Dutra (2001) indica que alguns teóricos da administração, assim também como algumas pessoas, compreendem o termo competência como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Contudo, ele ressalta que esta percepção “tem se mostrado pouco instrumental” (DUTRA, 2001, p. 28). Isto porque, não se pode garantir que o indivíduo que possua o conjunto de competências (conhecimentos, habilidades

e atitudes) esteja apto a utilizá-las ou a concretizar a entrega de um resultado desejado.

O autor ainda complementa indicando a abordagem que os autores norte-americanos têm a respeito do conceito de competência. De acordo com Dutra (2002, p. 127) estes autores veem competência como o “conjunto de qualificações que a pessoa tem para executar um trabalho, com nível superior de *performance*.”. A maioria destes autores são norte-americanos, tendo realizado seus estudos durante os anos de 1970 e 1980, com destaque para McClelland, Boiyatzis e Spencer e Spencer (DUTRA, 2002, p. 127).

Ainda, acrescenta que o conceito de competência ocorre quando há “competência em ação”. Pode-se traduzir esta ideia de “saber ser” e “saber mobilizar” o repertório individual em diferentes contextos (DUTRA, 2004, p. 30).

Assim, Dutra ressalta que o conceito de competência deve considerar a *entrega do funcionário* exigida pela organização. Ou seja, a competência está relacionada com a mobilização e a efetivação que a pessoa realiza no desenvolvimento de suas tarefas na organização.

Fleury (2002) indica a importância de se considerar o conceito de *entrega* ao se referir sobre competência, pois as pessoas podem ter “competências”, mas isto não garante que a organização se beneficie diretamente delas, a não ser que haja essa *entrega* (FLEURY, 2002, p. 56).

Dutra (2004) também chama a atenção para a relevância do fator motivacional ao se levar em conta a *entrega*. Este fator pode mobilizar o indivíduo e levá-lo a utilizar seu repertório de competências de maneira pertinente ou mesmo adquirir outras novas que o capacitem a realizar as *entregas* esperadas.

O papel da *entrega* é o fator que propicia o aspecto “latente” das competências configurarem-se em valor tangível. Não apenas no âmbito organizacional, mas também na área educacional.

Para isso, o papel do docente é fundamental neste processo. Quais são as competências que os professores do ensino superior devem desenvolver para que o processo de ensino-aprendizagem (entendido neste trabalho com a ideia da *entrega*) ocorra e, conseqüentemente os alunos percebam isso de forma tangível? Este será o foco do próximo tópico.

3.2 COMPETÊNCIAS NA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

Da exigência de desenvolver formandos com um perfil de competências relacionado ao curso que frequentam, com a condição de aplicarem estas competências na atividade profissional que exercem, faz-se necessário uma reflexão a cerca do profissional que tem o papel de contribuir neste processo formativo: o professor universitário.

Surge, então, a ideia de que um dos principais objetivos da Universidade, independente do curso, não seja apenas o ensino de conteúdos disciplinares, mas também o desenvolvimento de competências.

Competências estas que são requeridas principalmente no mundo do trabalho, onde é apresentado um cenário cada vez mais competitivo.

É interessante analisar a semântica das palavras competência e competitividade. A origem é o verbo competir (*com + petere*), do latim, que significa *buscar junto com*, esforçar-se junto com ou pedir junto com. Somente no latim tardio é que prevaleceu o significado de *disputar junto com* (MACHADO, 2002, p. 140).

Entretanto, no caso do ensino, ao fazer menção da palavra competência, esta geralmente está relacionada à ideia de conhecimento, e neste contexto pode-se dar, vender ou passar o conhecimento sem precisar permanecer sem ele, pois o conhecimento não se gasta, se transfere.

Isso possibilita a proposta de um retorno ao significado original da competição e da competência no sentido de se *buscar junto com*, para que os docentes consigam, de maneira efetiva, atuar como um facilitador no processo do ensino-aprendizagem.

Em uma profissão como a docência, que se volta ao domínio e aplicação técnica, e também arte, há de se esperar que os requisitos da escola salientem a experiência profissional, mais do que qualidades específicas do escopo pedagógico sejam desenvolvidas e focadas, para que o momento dentro da sala de aula, e fora dela também, seja um espaço para reflexões, desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e habilidades.

Para tanto é necessário entender como o conceito de competência está inserido no contexto da docência.

Masetto (2003) ressalta a importância da habilidade que deve ser desenvolvida nos indivíduos que desejem lecionar no ensino superior. Segundo o autor, além de um diploma de bacharel, mestre ou doutor, e o exercício de uma determinada profissão são apenas partes, mas não a totalidade dos requisitos para realizar essa função. Afirma a importância da competência pedagógica para que toda a esfera fique completa.

Nesta perspectiva Masetto apresenta três tipos de competências necessárias para a docência no ensino superior. São elas:

1 - Competência técnica – Determina que o indivíduo seja competente em determinada área do conhecimento. Requer o domínio de conhecimentos básicos em uma determinada área, necessita também experiência profissional

de campo, o que pode ser obtido por meio de cursos e de exercício profissional. No entanto, segundo o autor, somente o domínio cognitivo não é suficiente para o indivíduo que pretende lecionar. Exige-se que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados. Além disso, do professor do ensino superior é exigido também que domine uma área de conhecimento específico demonstrado por publicações e pesquisas.

2 - Competência política – Exige do indivíduo o “exercitar da dimensão política”. O professor, antes mesmo de desenvolver uma atividade docente, é um cidadão, faz parte de um povo, de uma nação, tem a visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação. Assim, o professor universitário deve ser alguém que esteja atento ao que acontece ao seu redor, para que, desta forma, possa desenvolver pensamento crítico, adaptar-se às mudanças, etc. Portanto, independente da disciplina que leciona, o papel político do professor universitário deve ser exercitado, estimulando diálogos, debates, discussões e provocando reflexões sobre vários aspectos como cidadania, ética, participação, ecologia, formação, etc.

3 - Competência pedagógica – É a que o indivíduo domina na área pedagógica. De acordo com Masetto, este é o ponto mais vulnerável dos professores universitários, pois muitos acham isto desnecessário, e outros nunca tiveram contato com a área pedagógica. Contudo, esta competência é uma das mais importantes para a contribuição do processo ensino-aprendizagem (MASETTO, 2003b, p. 20).

Para um aprofundamento mais detalhado da competência pedagógica é importante a vinculação desta com quatro eixos do processo ensino-aprendizagem: o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo ensino-aprendizagem, a teoria e a prática básica da tecnologia educacional e o processo de ensino-aprendizagem (MASETTO, 2003b, p. 21).

A importância do conhecimento pelo professor, do currículo do curso, pode possibilitar uma relação com as diferentes áreas e disciplinas que os alunos cursam ao longo do período de sua formação universitária, principalmente quando consideramos o curso de Administração que tem uma visão generalista, e que em um mesmo semestre os alunos estudam temas que abordam visões de áreas diferentes. Como exemplo, em um determinado semestre estão as seguintes disciplinas: Matemática Financeira, Gestão de Pessoas, Gestão de Marketing, Direito Comercial, Contabilidade Custos e Gestão de Operações. Apesar do foco específico de cada uma das disciplinas é possível relacioná-las, e isso pode propiciar um aprendizado mais amplo aos discentes, pois ao realizar a conexão entre estas diferentes áreas (mencionadas no exemplo anterior), não se segmenta as disciplinas, mas sim englobam-se os diferentes saberes contribuindo para uma visão mais integrada dos negócios, o que é exigido atualmente dos profissionais.

A relação professor-aluno e aluno-aluno direciona o papel do professor para uma atuação como orientador, em que este desenvolve uma atitude de parceria e co-responsabilidade pelo aprendizado dos discentes.

Masetto (2003b) indica a necessidade de uma revisão a respeito do papel tradicional do professor que apenas transmite informações e conhecimentos.

Conforme o autor é necessário que professor e alunos desenvolvam conjuntamente objetivos comuns de aprendizagem, que os docentes motivem e incentivem o desenvolvimento dos alunos, como também devem corrigi-los quando necessário. É ressaltado ainda por Masetto que o professor tem um papel fundamental na integração entre os alunos.

Tecnologia educacional não se relaciona apenas à utilização de dispositivos como computador, internet, projetor multimídia, mas também ao domínio de estratégias, técnicas e procedimentos de ensino-aprendizagem que

os docentes possuem como repertório para atuar, principalmente no ensino superior.

As técnicas e procedimentos de ensino-aprendizagem são as diferentes formas que podem ser empregadas para abordar um assunto relacionado à disciplina que o docente ministra. Teixeira (2008), em um artigo publicado no ano de 2005⁴, relata diversos autores e métodos de ensino usados em administração, dentre eles: aula expositiva (PLANTY; COLS, 1948), método de palestras (BUSCH, 1949; HOVLAND; COLS, 1957), utilização de filmes (CARPENTER; GREENHILL, 1955), método de estudo de caso (GLOVER; HOWER, 1963; MCNAIR, 1954), método de discussão (LEWIN, 1943), método de desempenho de papéis (MAIER, 1952) e jogos de empresa (ANDLINGER, 1958).

A utilização conjunta destes dois fatores – técnicas e tecnologia - pode promover uma ampliação de possibilidades para a atuação dos docentes, e proporcionar maior captação do conteúdo e aprendizagem dos assuntos de cada disciplina por parte do alunado.

E, principalmente, ao se analisar o processo ensino-aprendizagem, um ponto fundamental é observá-lo como objetivo principal da docência. Este objetivo vincula-se à aprendizagem dos alunos. Masetto relata que é necessário aos docentes terem clareza sobre o que significa aprender, como aprender a aprender constantemente, e de acordo com o ponto central considerando o foco nos alunos universitários: como se aprende na educação superior e quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas. Com relação ao aprendizado de adultos (andragogia) dedica-se especial atenção e será tratado no tópico 4.2 – O processo de ensino-aprendizagem no nível superior.

⁴ Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=14&texto=876>>. Acesso em: 13 nov. 2008.

Já Perrenoud *et al.* (2002), ao discorrer sobre competências, tem seu foco nas competências profissionais, principalmente “aquelas que emergem atualmente.” (PERRENOUD, 2000, p. 12).

O autor define a noção de competência como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para o enfrentamento de situações (PERRENOUD, 2000, p. 15). Para uma melhor compreensão desta definição, Perrenoud detalha quatro aspectos a ela relacionados: 1) as competências não são por si só saberes, ou atitudes, mas mobilizam, integram e direcionam estes recursos; 2) esta mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular; 3) o exercício da competência passa por operações mentais complexas (esquemas de pensamento), que possibilitam a determinação e realização de uma ação relativamente adaptada à situação; e 4) as competências profissionais constroem-se e desenvolvem-se durante o processo de formação. Esta visão de competência de Perrenoud aproxima-se do conceito de *entrega* que Dutra aborda, já mencionado anteriormente. Esta é a abordagem que o estudo tem como propósito: analisar a competência como fator de *entrega*.

Por meio de um projeto no qual Perrenoud teve participação, relaciona 10 áreas prioritárias (definidas por competências básicas) para a formação de professores. Este projeto foi conduzido pela Comissão de Formação de uma instituição de ensino em Genebra no ano de 1996, e era formada por representantes da administração da instituição e professores, e formadores da Sociedade Pedagógica de Genebra, com o intuito de juntos debaterem sobre problemas da formação de professores.

Este debate propiciou o desenvolvimento de um “inventário” que tem como finalidade redelinear a atividade docente (PERRENOUD, 2000, p. 12 *apud* ALTELT, 1994). O inventário é composto por dez tipos de competências: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu

trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10) Administrar sua própria formação contínua.

O quadro que segue especifica e define a conceituação e as ações relacionadas com cada uma das dez competências.

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. - Trabalhar a partir das representações dos alunos. - Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. - Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. - Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. - Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. - Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. - Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. - Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> - Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. - Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. - Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. - Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de auto-avaliação. - Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos. - Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. - Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. - Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. - Formar e renovar uma equipe pedagógica. - Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. - Administrar crises ou conflitos.
6. Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar um projeto da instituição. - Administrar os recursos da escola. - Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). - Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir reuniões de informação e debate. - Fazer entrevistas. - Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar editores de texto. - Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. - Comunicar-se à distância por meio da telemática. - Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenir a violência na escola e fora dela. - Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. - Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. - Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.

	- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> - Saber explicitar as próprias práticas. - Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. - Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). - Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativo. - Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: Perrenoud (2000, p. 21).

Quadro 1 – Competências para a docência no século XXI

Este inventário serviu como base para o delineamento do escopo da presente dissertação. Como o principal foco é a relação professor-aluno e estes dois atores dentro do processo ensino-aprendizagem, privilegiou-se apenas as dimensões que possibilitariam verificar este contexto. Assim, as dimensões do inventário consideradas com o intuito de construir o modelo de análise (e que posteriormente nortearam a formulação das assertivas utilizadas no desenvolvimento dos questionários para a realização da pesquisa) foram: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; e envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. A seção 5 – Metodologia da Pesquisa – se detém no aprofundamento e explicitação do desenvolvimento do instrumento e no aporte teórico utilizado como referência.

Por meio de análise é possível observar que Perrenoud relaciona a ideia de competência à possibilidade da integração e mobilização entre os recursos adquiridos. O trecho seguinte apresenta tal relação.

Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido. Conhecer

um processador de texto, alguns *softwares* didáticos e um pouco de informática é uma condição necessária para integrar o computador a uma prática em sala de aula, mas se a formação contínua não trabalhar visando a essa integração, que é o objetivo-obstáculo maior, o recurso continuará virtual e, se não for mobilizado, vai-se tornar inútil (PERRENOUD, 2008, p. 208).

Nesse sentido, para Perrenoud a questão principal sobre competência não é necessariamente o “o que”, mas sim “como” e “quando”. “Como” e “quando” este “o que” pode ser utilizado em uma determinada situação.

Para tanto é necessário que se tenha uma visão ampla e integrada para que a competência de fato se efetive. O desenvolvimento, a preparação e a formação contínua do(s) professor(es) são quesitos importantes, porém deve-se somar a isso a percepção da situação que norteará qual é a melhor técnica, procedimento ou caminho a ser escolhido, para que este(a) promova o melhor resultado.

Isso remete a algumas mudanças que estão ocorrendo no ensino superior e no mundo, principalmente no início do século XXI, para que as competências dos docentes possam ter o sentido de integração exposto por Perrenoud.

Dessa forma, discorre dois casos específicos: um que está atrelado à Europa – Declaração de Bolonha – considerando o ensino superior de uma forma geral, e o outro aos Estados Unidos da América – focado no ensino em Administração, para que se possa refletir sobre a necessidade do desenvolvimento das competências docentes no contexto global.

Ao considerar as mudanças em âmbito internacional pelas quais o ensino superior vem passando, Delors *et al.* (1999) citam o papel relevante atrelado às Universidades, afirmando que um dos motores de desenvolvimento econômico das sociedades é o ensino superior, principalmente quando as exigências para se exercer uma atividade profissional, independente da área de atuação, valorizam cada vez mais os recursos cognitivos, enquanto que

fatores de desenvolvimento e a importância do ensino superior e de suas instituições será cada vez maior. Soma-se a tudo isso a inovação e o progresso tecnológico, o retrato formado é de países e economias demandando profissionais cada vez mais competentes, habilitados e com estudos de nível superior (DELORS *et al.*, 1999, p. 140).

Uma das maiores comprovações desta mudança mundial na educação de nível superior está vinculada à Declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999, por Ministros da Educação de vinte e nove países europeus (Alemanha, Áustria, Bélgica - comunidades flamenga e francófona -, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Romênia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa).

Este documento estabelece alterações às políticas relacionadas ao ensino superior dos países signatários, tendo em vista estabelecer uma Área Européia de Ensino Superior (THE BOLOGNA DECLARATION OF 19 JUNE 1999).⁵

Os países europeus envolvidos veem nesta ação uma concretização de maior compatibilidade e comparabilidade com intuito de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior, reconhecendo também a importância da educação para o desenvolvimento sustentável e econômico.

Friga, Bettis e Sullivan (2004) em um artigo intitulado: *Mudanças no ensino em Administração: Novas estratégias para o século XXI* analisam alguns possíveis cenários para o ensino em Administração. Neste artigo eles abordam, principalmente, a cadeia de valores em educação em Administração, algumas mudanças que influenciaram, na visão deles, esta cadeia de valores e

⁵ Disponível em: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

concluem com alguns exemplos de estratégias de escolas em Administração, dos Estados Unidos da América, com moldes similares ao da Declaração de Bolonha ocorrida na Europa, tendo em vista adaptar-se às mudanças que mencionam (globalização, tecnologias de ruptura, mudanças demográficas e desregulamentação).

O quadro a seguir indica a cadeia de valores em educação em Administração:

CONHECIMENTO			
	BASEADO EM EMPRESAS (Por volta de 1950)	BASEADO NO CORPO DOCENTE (1950-1999)	BASEADO NOS ESTUDANTES (2000 em diante)
CRIAÇÃO	Lições práticas profissionais	Teórico/empírico Professores PhDs	Unidades modulares Corpo docente misto
ASSIMILAÇÃO	Bibliotecas limitadas	Livros e periódicos de gestão	Bibliotecas digitais
DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA	Local	Regional/nacional	Global
ELEMENTOS-CHAVE			
	Fundação Ford Revolução Industrial	<i>Rankings</i> da mídia Base de dados eletrônica	Proliferação da internet Revolução do conhecimento

Fonte: Friga; Bettis; Sullivan (2004, p. 98).

Quadro 2- Visão geral da cadeia de valores em educação em Administração

Para estes autores os aspectos relacionados às fases pelas quais o conhecimento passou até chegar ao foco baseado nos alunos estão intimamente associados às mudanças referidas previamente e isto exige uma atenção principalmente com relação às competências do corpo docente.

Indicam-se alguns exemplos de novas estratégias adotadas por escolas de Administração nos Estados Unidos da América. Importante relacionar o que

o docente precisa desenvolver como competências para atuar dentro deste contexto.

O primeiro exemplo de estratégia que Friga, Bettis e Sullivan (2004) pontuam são os novos mercados. Eles relatam a expansão internacional da Universidade de Chicago, como novos *campi* em Cingapura e Barcelona, a *Harvard Business School* que criou centros de pesquisa em Hong Kong e Buenos Aires e ainda com planos para atuar no mercado europeu, e a *Northwestern's Kellogg School* unindo-se a *Wharton School* para criar a nova *Indian School of Business* em Hyderabad (Índia) (FRIGA, BETTIS e SULLIVAN, 2004, p. 112 *apud* CELESTINO, 1999b; CELESTINO, 1999a; KARP, 2000; ANDERSON, 2001; GLATER, 2000).

O segundo são “novos produtos”. Dentre estes produtos os autores relatam apenas MBAs (*Master in Business Administration*). Dentre eles: MBA Internacional (*University of North Carolina* une-se à quatro escolas líderes no mundo para oferecer um programa executivo único em quatro continentes), MBA Adaptado (programas dentro das empresas - *In company*) e MBA *on-line* (dentre as principais citadas pelos autores – *Indiana University, University of Florida* e *Rensselaer Polytech Institute*) (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004, p. 112 *apud* WEIDLICH, 2001).

E o último exemplo de estratégia indicado pelos autores está relacionado a novas parcerias, tanto entre escolas de Administração⁶ quanto entre empresa privada e escolas de Administração⁷ (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004, p. 12 *apud* MERRIT, 2001b; LEONHARDT, 2000; ALSOP, 2001a, GLATER, 2001; MCGEEHAN, 1999; BRADSHAW, 2001).

⁶ *Harvard* e *Stanford* fundem seus programas de educação executiva; *Columbia University* e *London Business School* que criaram MBA e cursos de extensão em conjunto; *Columbia University* e *University of California/Berkeley* que têm um programa de MBA em conjunto; *New York University*, *HEC School of Management* e *London School of Economics* que mantêm um programa de educação executiva em conjunto; e *Wharton School* e *Insead* que permitem que os alunos da França e Cingapura estudem em ambas as escolas.

⁷ *UNext* – trabalho entre as universidades de *Chicago, Columbia, Stanford, Carnegie-Mellon* e *London School of Economics*; e *FT Knowledge (Pearson/Financial Times)* que possui um trabalho juntamente com a *Wharton* na elaboração de conteúdo.

Somadas às visões de Masetto e Perrenoud, obtém-se o enfoque de Delors *et al.* (1999) que utiliza como base o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (UNESCO), desenvolvido no livro *Educação: Um Tesouro a Descobrir* – destacando o 4º capítulo - *Os quatro pilares da educação*, onde são indicadas as quatro aprendizagens fundamentais, que segundo o autor, são necessárias desenvolver ao longo da vida das pessoas: i) aprender a conhecer (aprender a aprender, combinando uma cultura vasta com o aprofundamento em um reduzido número de disciplinas); ii) aprender a fazer (não apenas desenvolver uma qualificação profissional, mas também competências que possibilitem os indivíduos a enfrentar situações específicas e a trabalhar em equipe); iii) aprender a viver juntos (desenvolver a compreensão do outro e a percepção de interdependências); e iv) aprender a ser (desenvolver uma maior capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal).

Complementando a perspectiva mencionada anteriormente, Morin (2000) analisa o papel da educação a partir de esferas mais amplas, ao considerar não apenas questões como conteúdo, currículo, projetos pedagógicos, mas sim em ter como foco o desenvolvimento do ser humano e a integração em termos globais. Pode-se notar esse foco nesta passagem: “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.” (MORIN, 2000, p. 11).

O objetivo de Morin é aprofundar a visão transdisciplinar da educação e, para isso, constituiu sete saberes necessários. São eles: 1) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão (entender e compreender as potencialidades e os limites dos conhecimentos humanos); 2) os princípios do conhecimento pertinente (promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais, obtendo assim uma visão mais ampla e prática do conhecimento adquirido em sala de aula); 3) ensinar a condição humana (ensinar a amplitude de esferas as quais

fazem parte do ser humano e interagem a todo o momento – físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico); 4) ensinar a identidade terrena (comunicação entre todos os continentes, países e blocos econômicos cada vez mais interligados e partilhando de um mesmo destino comum); 5) enfrentar as incertezas (ao mesmo tempo em que as ciências permitiram que nós, seres humanos, adquiríssemos muitas certezas, nos revelaram durante todo o século XX, também, diversas áreas de incertezas); 6) ensinar a compreensão (questões como a comunicação e a compreensão mútua); e 7) a ética do gênero humano (segundo Morin, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana).

A despeito de centrar-se na análise das competências dos docentes (foco no indivíduo), representadas neste item por Masetto e Perrenoud, procurou-se também abordar questões referentes ao ensino superior, mais especificamente no curso de Administração (Declaração de Bolonha e Friga, Bettis e Sullivan), além de apresentar a visão integradora de Morin - relacionando o conteúdo a ser ensinado e o desenvolvimento do ser humano no contexto global.

Ressalta-se, nesta dissertação, a opção de considerar o conceito de competência ligada à ideia de entrega. Nesse sentido, privilegia-se o enfoque de autores como Fleury e Dutra, em um alinhamento com autores franceses (como base optou-se por Le Bortef e Zarifian). Perrenoud concede sua visão ao intento deste trabalho, ao considerar por meio de um inventário 10 competências voltadas para a docência o que se alia à concepção de Masetto sobre competência pedagógica, já que esta se justapõe ao meio e aos atores diretamente estudados: um curso superior em administração e o protagonismo de professores e alunos no processo de trabalho.

A finalidade deste tópico foi apresentar alguns autores que tratam do conceito de competências como quesitos pertencentes aos indivíduos e como

estas são utilizadas em suas atividades profissionais. Além disso, também foram referidos outros autores que analisam o papel das competências dentro do contexto da docência, considerando o olhar micro (o indivíduo no seu papel docente) e, também, o macro (mundo e algumas tendências do ensino superior).

Percebe-se a importância do desenvolvimento de competências pelos docentes do ensino superior para que estes possam realizar o papel de formação dos estudantes, tanto em aspectos da ética da profissão e de visão de mundo como, também, a formação de competências relacionadas ao curso escolhido e as que serão exigidas no mundo do trabalho.

Dessa forma, é importante analisar como ocorre a formação dos professores que atuam na docência do ensino superior. Atualmente exige-se destes profissionais um curso de mestrado e/ou doutorado indicando, por meio dessa titulação, credenciamento para lecionar. No entanto, qual é o enfoque destes cursos (principalmente no campo da Administração)? Qual é o foco que estes visam desenvolver? Docentes? Pesquisadores? Ambos? A próxima seção apresenta algumas considerações com relação a este assunto.

4 PROFESSORES, DOCÊNCIA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O processo de formação de professores para que atuem no ensino superior ocorre, basicamente, pelos cursos *stricto sensu* – mestrado e/ou doutorado. Não obstante, observa-se que o foco destes cursos estão centrados no desenvolvimento dos alunos como pesquisadores e pouca atenção é despendida para a docência.

Libâneo (2001) ao relatar a formação de docentes apresenta algumas indagações que geram reflexões sobre o tema. Dentre elas tem-se: o significado de qualidade do ensino, em que consiste aprender a pensar, como exercitar a reflexão sobre a ação, o que é necessário para a aprendizagem que leva o indivíduo a construir seu aprendizado. E ainda complementa que o trabalho desenvolvido em sala de aula, inicia-se no processo de sua formação como professor (LIBÂNEO, 2001).

Os aspectos que compreendem as complexidades e desafios sobre o tema “formação de professores em Administração no Brasil” envolvem pelo menos quatro âmbitos: o institucional, o legislativo, o sócio econômico e o profissional (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 114).

O âmbito institucional refere-se a normas, regras e concepções ao redor do conceito da Universidade como organização antiga e, também, para a realidade de cada instituição. Já o legislativo remete-se principalmente as Diretrizes e Bases da Educação de 1996, coadunando-se com a expansão do ensino superior privado, mais especificamente no curso de Administração do Brasil. Com relação ao âmbito sócio econômico, observa-se às exigências oriundas das transformações sociais e econômicas, mundiais e no perfil de gestores e trabalhadores de empresas. E, por fim, o profissional, demonstrado

pelas novas possibilidades de carreira e papéis realizados na atividade profissional do professor universitário. Neste trabalho o foco recai, mais especificamente, sobre o papel profissional do docente.

Aktouf (2005) revela que o professor de Administração deve ter três qualidades: 1) sensibilidade humana e desviar da norma do ensino tradicional em Administração; 2) uma grande cultura geral; e 3) uma experiência de campo. Em outras palavras, Aktouf integra os conceitos específicos na área de Administração com as outras disciplinas/conhecimentos somados à vivência/experiência organizacional.

Já Souza-Silva e Davel (2005) relatam impressões de entrevistados (ANPAD, ANGRAD, CAPES, MEC) referente aos “tipos” de professor que atuam no ensino superior de Administração do Brasil. Eles revelam quatro tipos: 1) alta experiência docente e alta vivência empresarial; 2) alta experiência docente e carência de vivência empresarial; 3) baixa experiência docente e alta vivência empresarial; e 4) baixa experiência docente e baixa vivência empresarial (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 121).

De acordo com os entrevistados o primeiro tipo mencionado (alta experiência docente e empresarial) é o modelo ideal e almejado de professor na área de Administração.

O segundo, geralmente é mais teórico, possui profunda formação acadêmica e alta titulação. Comumente é o professor que está dentro de universidades públicas e possuem atividade e identidade de pesquisador.

O terceiro tipo de professor (baixa experiência docente e alta vivência empresarial) são os executivos e trabalhadores de cargos administrativos que decidem ingressar na vida acadêmica. Além da baixa experiência docente, muitas vezes este tipo de professor tem pouca titulação, possuindo, de forma geral, cursos de especialização (*lato sensu*). Normalmente trabalha em faculdades privadas de Administração de prestígio mediano.

O quarto tipo de professor não tem experiência nem na docência e nem vasta vivência em organizações. Segundo os entrevistados, este grupo se divide em: aqueles com titulação *stricto sensu* e aqueles que não a possuem.

Mais do que caracterizar e enquadrar professores em um determinado perfil, considera-se indispensável apresentar a visão das principais organizações que verificam e determinam políticas para o desenvolvimento do ensino em Administração no Brasil. Contudo, o objetivo deste tópico dentro deste trabalho é levar em conta aspectos que sejam importantes para as pessoas que lecionam ou que pretendam lecionar no ensino superior, mais especificamente em Administração. Para tanto, elucida-se a visão de alguns autores que estudam e pesquisam o tema.

O assunto sobre formação de professores que atuam ou atuarão na docência do ensino superior é bastante debatido e tratado por diversas pesquisas e inúmeros autores - Thurler, 2002; Perrenoud, 2000; Masetto, 2003a, 2003b; Pimenta e Anastasiou, 2002; dentre outros.

Percebe-se a visão crítica da maioria dos autores (habitualmente são pesquisadores e docentes da área da educação) quando relatam que, na maioria das vezes, essa formação fica estritamente ligada ao fato de uma pessoa ter realizado um curso de mestrado e doutorado, e é credenciada para lecionar no ensino superior.

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam a LDBEN nº 9.349/1996 (define as diretrizes e bases da educação nacional) e o Decreto nº 2.207/1997 (regulamenta o Sistema Federal de Ensino) como pontos que favorecem a visão para que a preparação de futuros docentes esteja relacionada à pós-graduação *stricto sensu*. Os autores retratam um trecho para demonstrar tal fato:

a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado

e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 40 *apud* LDBEN, art. 66).

No entanto, com algumas exceções, os programas de pós-graduação *stricto sensu* que contém disciplinas relacionadas à didática e metodologia do ensino superior são na área da Educação.

Independente da área do conhecimento, os dois principais objetivos dos programas *stricto sensu* configuram-se na formação de pesquisadores e docentes do ensino superior (MASETTO, 2003a, p. 183). De uma forma geral, estes cursos desenvolvem de uma forma profunda a formação de pesquisador, que é um dos atributos necessários para a formação de docente, mas com relação às competências e habilidades no processo de ensino-aprendizagem parece que esta meta nem sempre é focalizada.

Diversos autores observam a separação existente entre o ensino e a pesquisa nos programas de mestrado e doutorado.

Demo (2002) confirma esta separação indicando a fragmentação das universidades, caracterizando dois “tipos”: aquelas que são especialistas somente em ensino; e no outro extremo, aquelas que têm o foco exclusivamente na pesquisa.

Bertero (2007) sinaliza que o docente muitas vezes decide prestigiar mais a pesquisa e as publicações do que o ensino (principalmente os professores que lecionam nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*), pois isto está relacionado aos critérios de avaliação que os professores e os cursos de pós-graduação acabam se submetendo. Entretanto, esta não é apenas uma realidade brasileira, ocorrendo em outros países, dentre eles os do Atlântico Norte (BERTERO, 2007, p. 3). O mesmo autor complementa:

a ênfase do *stricto sensu* vem sendo mais desenvolver habilidades de pesquisa que resultem em publicações. Poucos programas contêm

disciplinas voltadas para a área de pedagogia como a didática, a psicologia educacional e as tecnologias de instrução (BERTERO, 2007, p. 7).

E Demo conclui sobre a questão ensino/pesquisa: “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina, jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista.” (DEMO, 2002, p. 14).

Em uma pesquisa realizada pela internet, analisou-se o currículo do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de cinco instituições da cidade de São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (única que não possui o curso de doutorado em Administração – ano base 2009); Fundação Getúlio Vargas - FGV-SP; Universidade de São Paulo – USP; Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM e Universidade Nove de Julho – Uninove. O recorte centrou-se na cidade de São Paulo em função de que a instituição aqui estudada localiza-se nesta cidade e considerou-se apenas programas reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com nota igual ou superior a quatro (PUC-SP e UNINOVE – nota 4; UPM – nota 5; USP e FGV-SP – nota 6).

Na grade curricular desses programas, duas instituições têm dentre as disciplinas obrigatórias a ser cursada: uma que está relacionada à didática no ensino em Administração: USP (Didática do Ensino em Administração) e UPM (Ensino em Administração); duas instituições em caráter eletivo: FGV-SP (Comunicação e Didática, disciplina optativa na Linha de Pesquisa em Estudos Organizacionais) e Uninove (Didática do Ensino em Administração); e na PUC-SP apenas os discentes que possuem bolsas de estudo (CAPES ou CNPQ) têm a obrigação fazer um estágio em docência, acompanhando um docente da graduação, seja ele da instituição ou não.

Souza-Silva e Davel (2005) apresentam em seu artigo *Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil* uma investigação do processo de formação do professor em Administração no Brasil. Para tanto, entrevistaram

representantes das principais organizações responsáveis pelo fomento e regulação do ensino em Administração no país – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES/consultores *ad hoc*) e Ministério da Educação (MEC/consultores *ad hoc*). Ao efetivarem as entrevistas com essas organizações, relatam que quanto à formação específica do professor que leciona na graduação em Administração não há qualquer lei que defina um perfil de formação. O único pré-requisito é possuir formação superior (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 128).

Uma menção à formação de professores que estejam atuando ou que ainda atuarão no magistério superior é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O artigo nº 66 dispõe:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDB/1996, Lei nº 9.394/1996).

Não há referência à formação específica para a prática da docência no ensino superior, nem mesmo no Decreto nº 2.207/1997 que regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Desta forma, tem-se a titulação de mestre e/ou doutor como o aspecto determinante e balizador para atuar no magistério do nível superior. Contudo, no mesmo artigo, um dos representantes das instituições citadas previamente indica que “os programas que titulam não capacitam para a docência.” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 128).

É de extrema relevância que os futuros docentes assim como os que já exercem essa função, conheçam aspectos metodológicos afetos à didática, e métodos que desenvolvam competências e habilidades da docência no ensino superior.

Todavia, oferecer apenas uma disciplina de metodologia do ensino superior nestes programas, não caracteriza uma preocupação no sentido de uma maior observância com a questão do processo ensino-aprendizagem.

O quadro 3 indica práticas formalizadoras e institucionalizadas relacionadas à formação e aprendizagem do professor no ensino em Administração. Apresentam-se quatro esferas: governo, instituições de ensino superior (públicas e privadas), organizações que fomentam o ensino de Administração e parceria interinstitucional.

Tipo de entidade	Entidades	Práticas formalizadas segundo os representantes
Governo	MEC e CAPES	Inexistência de políticas e práticas efetivas e formalizadas de formação do professor no ensino superior da Administração; a ênfase é colocada na formação do pesquisador e não na docência.
Instituições de ensino superior públicas	Diversas	Quase inexistência de práticas formalizadas de formação do professor; o enfoque é colocado na formação em termos de pesquisa.
Instituições de ensino superior privadas	A maioria	Inexistência de práticas formalizadas de formação do professor e de práticas de acompanhamento do professor novato na atividade do magistério. Em alguns casos, as políticas de formação são formuladas, mas não são aplicadas. A prioridade do investimento recai na parte infraestrutural: construção de laboratórios, bibliotecas, salas de aula, prédios, etc.
	A minoria	Existência de práticas limitadas, diretas e/ou indiretas. As diretas consistem em ofertas de cursos, seminários e treinamentos internos em didática e pedagogia. As indiretas referem-se ao suporte financeiro que o professor usa livremente para se formar, ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares e mentoria (em casos raros).

Organizações que fomentam o ensino da Administração	ANPAD e ANGRAD	As duas organizações, em seus fóruns anuais, abrem espaço (nas específicas áreas temáticas), fomentando a exposição de experiências de ensino, bem como os debates que estimulam a pesquisa voltada para o ensino da Administração. Tais práticas têm o potencial de criar um espaço de relacionamento e troca de experiências de ensino entre professores.
Parceria interinstitucional	FONEAD e PCDA	Existência de uma ação conjunta do Conselho Federal de Administração (CFA) e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) para a criação do Fórum Nacional de Ensino da Administração (FONEAD). Uma vez criado, o FONEAD reunirá a ANPAD, a CAPES e o MEC para se elaborar e implementar um Programa de Capacitação Docente Avançada (PCDA). Tal programa, em fase de elaboração, fornecerá ao professor um curso de formação em termos de conteúdos específicos sobre Administração, conhecimentos ligados à didática, um espaço de reflexão e um laboratório de práticas. O PCDA será avaliado e terá o selo de qualidade conferido pela ANPAD.

Fonte: Adaptado de Souza-Silva; Davel (2005, p. 126).

Quadro 3 - Entidades e suas Práticas Formalizadas de Formação do Professor em Administração

Ao analisar este quadro percebe-se que práticas para a formação do professor são quase inexistentes. Quando ocorrem, são ações pontuais e embrionárias.

Uma delas é o PCDA (Programa de Capacitação Docente em Administração – desenvolvido por meio de parceria envolvendo a FGV/EBAPE, a FGV/EAESP, a PUC/MG, a UFBA e a UFRGS, monitorado e avaliado pela diretoria de acreditação da ANPAD), que consiste em uma ação que cria e define políticas e diretrizes com o intuito de constituir grupos e linhas de pesquisa em ensino, cria alternativas de capacitação docente nos cursos,

constrói projetos de mestrado no ensino de administração, e propõe cursos de especialização, presenciais e a distância. Além desta ação, no ano de 2008 foi lançado (por meio de um edital) pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração – PRÓ-ADMINISTRAÇÃO, cujo objetivo é fomentar no Brasil a realização de projetos conjuntos de pesquisa e apoio à capacitação docente, tendo como apoio diferentes IES (Instituições de Ensino Superior) e possibilitando, assim, a produção de pesquisas científicas e tecnológicas, e também a formação de recursos humanos pós-graduados na área de Administração, visando à melhoria de ensino de pós-graduação e graduação em Administração (PRÓ-ADMINISTRAÇÃO/ANPAD, 2009; FREITAS, FISCHER, 2007).

Masetto (2003a) ressalta a importância do incentivo aos programas *stricto sensu* para estarem mais próximos do programa de Educação (onde há uma vasta oferta de disciplinas que contribuem com o aspecto de aprendizagem). Como sugestão menciona a organização de *workshops*, seminários e encontros para tratar de tópicos relacionados à educação. Alinhando-se à essa visão de Masetto, a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD, já possui em seu Congresso – ENANPAD/Encontro da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - uma área que focaliza o estudo do ensino em administração: EPQ – Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, subdividindo-se em Ensino e Pesquisa em Administração, Ensino e Pesquisa em Contabilidade e Estudos Gerais e Reflexivos de Campo.

Outra associação que tem um papel fundamental na disseminação e no estudo do ensino na área de administração é a ANGRAD (Associação Nacional dos Cursos em Graduação em Administração), com a realização de congressos, pesquisa e periódicos específicos da área.

Masetto ainda ressalta o aspecto autodidata de alguns professores que, por iniciativa própria, iniciaram leituras individuais e grupos de estudo na

tentativa de ampliarem práticas e novas ideias para serem aplicados em sala de aula.

Pimenta e Anastasiou (2002) relatam a complexidade da formação para lecionar no ensino superior, discorrendo que além da Pedagogia, a área de educação envolve áreas como: Filosofia, Sociologia, Psicologia (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 63).

Neste prisma das várias áreas do conhecimento, os autores relatam que a Didática, como disciplina, municia o docente a construir as habilidades para lecionar, pois aborda as finalidades do ensinar (construção do conhecimento), aspectos psicopedagógicos (desenvolvimento da capacidade de pensar e sentir, questões afetas a hábitos, atitudes e valores), questões éticas (formação humana) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, seleção de conteúdos de ensino, desenvolvimento e construção de currículos, aulas, modos de ensinar, avaliação, dentre outros).

E no contexto atual, Masetto (2003a) acredita que a atitude do professor deve mudar: de um especialista que ensina para um profissional da aprendizagem que promove um ambiente de motivação e incentivo ao estudante, que seja um facilitador, uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem.

Tal fato configura uma maior profissionalização dos docentes, em contraponto ao que o próprio Masetto discorre sobre a ideia de ensinar “por boa vontade”, ou com o objetivo do *status* do título de “professor universitário”, ou apenas como uma “complementação salarial”, ou ainda “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão.” (MASETTO, 2003a, p. 25).

O mesmo autor em seu livro *Docência na Universidade* (2003b), no 1º capítulo - *Professor Universitário: Um profissional da educação na atividade docente* - relata que no início dos cursos superiores no Brasil (a partir de 1808,

quando o rei e a corte portuguesa transferiram-se formalmente para o Brasil, na década de 1820, com as Escolas Régias Superiores: Direito em Olinda/Pernambuco, Medicina em São Salvador/Bahia e Engenharia no Rio de Janeiro), o foco era “formar profissionais”. Masetto (2003b) analisa que o aluno não aparecia no centro do processo de aprendizagem. O centro era ocupado pelo professor. Cabia a este profissional ser competente, atualizado em conhecimentos e em experiências, especializado, pesquisador, produtores de ciência e nas aulas, transmissores desses conhecimentos e verificadores do aprendizado dos alunos (MASETTO, 2003b, p. 12).

Masetto reporta que este fato ainda ocorre atualmente (primeira década do século XXI), e muitos professores não têm consciência, na prática, de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação, onde o professor deve privilegiar o processo de ensino-aprendizagem, onde a ênfase esteja na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos docentes (MASETTO, 2003b, p. 12).

Thurler (2002) afirma que os professores devem buscar a introdução de novos objetivos de aprendizagem e novas metodologias de ensino, e isso caracterizará um contexto onde os professores deverão se habituar a inventar, permanentemente, arranjos didáticos e situações de aprendizagem que correspondam à heterogeneidade das necessidades dos alunos, assim como as mudanças tanto no mercado de trabalho como no próprio contexto acadêmico.

Para que se isso se efetive, importante observar sete princípios na formação de professores (GARCÍA, 1999, p. 30 *apud* MARCELO, 1989).

O primeiro princípio indica que a formação de professores deve ocorrer continuamente. Isto implica que além de se manter atualizado frente aos conteúdos das disciplinas que lecionam, deve-se compreender e entender questões didáticas e tendências internacionais (algumas já mencionadas no item anterior).

O segundo aponta para a importância da integração da formação dos professores referentes às mudanças, inovação e desenvolvimento curricular. É imprescindível que a formação dos docentes esteja alinhada ao conhecimento do projeto pedagógico e do currículo, além das disciplinas que ministram.

Juntamente ao princípio anterior, salienta-se a fundamentabilidade de conciliar o processo de formação de professores com o desenvolvimento da Universidade. A própria instituição educativa pode e deve criar um contexto favorável para a aprendizagem dos professores.

Posteriormente indica-se a articulação entre a formação de professores de acordo com os conteúdos que ministram no âmbito acadêmico referente às disciplinas e a formação pedagógica. Isto foi bastante abordado por Masetto, no que tange ao desenvolvimento da competência pedagógica. Ressalta-se assim a relevância do conhecimento didático do conteúdo como forma a estruturar a atuação pedagógica do professor (GARCÍA, 1999, p. 31 *apud* MARCELO, 1992).

O quinto princípio refere-se à necessidade do desenvolvimento teórico-prático na formação de professores. García (1999) salienta que o aprender a ensinar deve ser desenvolvido por meio de um processo onde haja uma integração entre o conhecimento teórico e o prático, de forma que estes estejam relacionados com o currículo.

García (1999) *apud* Pérez (1992) destaca no sexto princípio que na concepção da formação de professores, “o principal conteúdo é o método pelo qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores”. Disto advém a relevância da congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido.

Por fim, salienta-se a individualização como elemento de formação de professores. Dado que o ensino é uma atividade com implicações científicas,

tecnológicas e artísticas (GARCÍA, 1999, p. 32), é importante ressaltar que o aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo, dado as particularidades de cada indivíduo, sendo necessário atentar-se para as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada docente, ou grupo de docente, de modo a desenvolver suas próprias potencialidades.

Ao se observar este panorama aqui explicitado – a formação de professores - deve-se identificar possibilidades que sejam aplicadas dentro do contexto da educação do nível superior, e neste trabalho, especificamente, dentro do campo da Administração. Um ponto central para o docente que leciona no ensino superior é conhecer como aprendem os alunos que frequentam suas aulas. Estes, geralmente, são jovens e adultos. Para tanto, é necessário que as técnicas e os métodos de ensino estejam voltados a eles. Um questionamento que pode surgir ao abordar este assunto seria: o processo de aprendizagem de jovens e adultos é igual ao das crianças? Como, na maioria das vezes, os alunos que ingressam na Universidade durante o primeiro ano encontram-se entre a adolescência e a fase adulta, torna-se oportuno observar alguns pontos. No tópico que segue analisa-se o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente com o foco na Andragogia (aprendizado para adultos), pois acredita-se que este conhecimento por parte dos docentes pode facilitar o desenvolvimento de competências e potencializar o processo de aprendizagem dos alunos.

4.2 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO NÍVEL SUPERIOR

Libâneo (1990) relata que com o aparecimento do ensino surgiu a didática, “relacionada ao desenvolvimento das sociedades, da produção e das ciências, configurando-se como uma atividade planejada e intencional dedicada à instrução.” (LIBÂNEO, 1990, p. 57).

O autor discorre que desde a Antiguidade Clássica, e também no período medieval, desenvolveram-se formas de ação pedagógica em locais como escolas, mosteiros, igrejas e universidades.

Masetto (1997) observa que desde a Grécia antiga o termo didática é conhecido e tinha o significado de ensinar, instruir, fazer aprender (MASETTO, 1997, p. 12). Libâneo (1990) complementa e indica que o termo aparece quando adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens, por meio de planejamento do ensino, ao contrário de intervenções relativamente espontâneas anteriores.

Tanto Masetto quanto Libâneo comentam sobre a *Didactica Magna*, que foi a primeira obra clássica sobre Didática. Escrita em 1633, por João Amós Comênio (1592-1670), um padre protestante e educador tcheco que tinha como objetivo investigar as ligações entre ensino e aprendizagem. Nesta obra Comênio definia Didática como a “arte de ensinar tudo a todos.” (MASETTO, 1997, p. 12; LIBÂNEO, 1990, p. 58).

Candau (1986) aponta os elementos que estruturam o método didático, os quais fundamentam a ação docente de ensinar, como sendo: o conteúdo, a estrutura e organização interna específicas de cada área, o elemento lógico, o elemento contextual no qual ocorre a prática pedagógica, o indivíduo da aprendizagem e os fins da educação.

Masetto pontua outras áreas e adiciona o que já foi referido por Candau. Inicialmente o autor discorre sobre as áreas do conhecimento que estão presentes no estudo da Didática (Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, História, Política, Teorias da Comunicação, dentre outras) e cita exemplos sobre como a Didática se contextualiza dentro da sala de aula: como os alunos aprendem, como é a atividade do professor em sala de aula, como os alunos de uma turma se relacionam entre si e com o professor, como o professor ajuda os alunos a aprender, qual a influência do governo e da sociedade sobre a Universidade, como organizar o currículo de um curso, como desenvolver a

capacitação de professores, como motivar os alunos, como fazer o processo de avaliação, etc. (MASETTO, 1997, p. 13).

No entanto, ao abordar o processo de ensino-aprendizagem é necessário contextualizar em que nível será ministrado.

Masetto (2003a) ao enfatizar o processo de aprendizagem na docência universitária, relata que este é “um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa na sua totalidade.” (MASETTO, 2003a, p. 37).

Esta definição coaduna-se com a visão transdisciplinar da educação de Morin, onde é importante que o professor tenha a consciência desta totalidade dos seres humanos, e que em um determinado momento estão na sala de aula como alunos.

Masetto (2003) revela que o processo de ensino e de aprendizagem são distintos. Coloca que de uma forma geral a docência universitária está centrada no processo de ensino. Disto advém a organização curricular ser “fechada e estanque”, disciplinas maximizadas e focadas no conteúdo, pouca abertura para outras áreas do conhecimento, pouca ou nenhuma interdisciplinaridade e com o mínimo incentivo à investigação científica na graduação. *A metodologia* tem como foco, em quase sua totalidade, aulas expositivas ou leitura de livros priorizando-se o cumprimento do programa, sendo que a avaliação é utilizada como meio de verificar o que foi assimilado do curso, por meio de provas tradicionais e notas que aprovam ou não. *Do corpo docente* é exigido (na maioria das vezes) um mestrado e doutorado, com o intuito de que estes profissionais sejam mais competentes na comunicação do conhecimento, embora ainda não sejam requeridas competências profissionais de um educador (MASETTO, 2003, p. 36).

O mesmo autor menciona que o processo de aprendizagem abarca o desenvolvimento em quatro áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores.

O desenvolvimento na área do conhecimento compreende aquisição, acesso ao(s) assunto(s) referente(s) à área do conhecimento, a elaboração de um saber integrado entre os tópicos da área específica com outras áreas de caráter interdisciplinar.

Na área afetivo-emocional, o desenvolvimento ocorre por meio do autoconhecimento e dos variados recursos que se utiliza, com intuito de desenvolver a atenção, a cooperação e o respeito para que se transmita conhecimentos que possam ser utilizados nas vivências profissionais e no âmbito pessoal.

Com relação à área de habilidades, o objetivo é desenvolver capacidades humanas e profissionais, abrangendo tudo o que pode ser feito e onde é possível aplicar os conhecimentos adquiridos. Como exemplo, aprender a se comunicar, a se expressar, redigir e apresentar trabalhos científicos.

E, por fim, o desenvolvimento de atitudes e valores, que se relacionam com a ética - como o professor pode desenvolver este assunto com o objetivo de que os alunos, além de competentes, eficientes e eficazes, também considerem os aspectos éticos de cada profissão.

Quando se integra o processo de ensino ao de aprendizagem existe a possibilidade de encontrarmos a seguinte configuração:

- a) na organização curricular – currículos flexíveis, permanentemente atualizados, aberto e integrado às diferentes áreas do conhecimento, interdisciplinaridade, um currículo voltado para o “aprender a aprender”, e não somente com o objetivo da transmissão de conhecimentos atuais;
- b) contratação do corpo docente – além do título de mestre e doutor, selecionar professores com a competência pedagógica, ou investir no desenvolvimento desta, para resultar em uma boa

relação professor-aluno; metodologia de aula participativa por parte do professor e dos alunos possibilitando espaço para reflexões.

Masetto também considera dois pontos fundamentais que se alinham às questões já mencionadas. São eles: aprendizagem significativa e aprendizagem continuada.

Na aprendizagem significativa (Carl Rogers e David Ausubel) objetiva-se a descoberta, a aquisição de novos significados com a contribuição dos alunos, ou seja, permite envolver o aluno em oposição a um aprendizado mecânico.

A aprendizagem continuada (*lifelong learning*) é um fenômeno que tem se expandido com muitíssima força atualmente (MASETTO, 2003a, p. 44), e que é comumente conhecida como educação continuada.

Nesta primeira década do século XXI, a exigência pela aquisição de conhecimento aparece em diversas áreas da vida humana. É preciso se desenvolver e continuar estudante para se manter atualizado, a fim de acompanhar a tecnologia e, também, as mudanças mundiais. Já se ressalta a importância disso, não apenas ao se deixar a faculdade, mas é necessário buscá-la desde os cursos de graduação, pois pelas tendências de utilização do conhecimento em todas as atividades, será preciso focar na aprendizagem contínua e se manter em constante busca pelo desenvolvimento. Para os professores não é diferente, também faz-se necessário que entendam e conheçam as filosofias que estudam o processo e ensino-aprendizagem.

No Brasil, os alunos que ingressam em uma Universidade geralmente acabaram de finalizar o ensino médio e a maioria deles, neste momento, encontra-se na idade entre dezoito e dezenove anos (é necessário considerar a possibilidade do ingresso de pessoas acima ou abaixo desta faixa etária).

Esta consideração torna-se indispensável, pois o ponto principal do processo ensino-aprendizado a ser explicitado tem como base os alunos em idade adulta e/ou no final da adolescência.

Desta forma, não será tratado o termo pedagogia (“peda” – criança), mas sim da andragogia (“andra”- adultos) (FORREST III; PETERSON, 2006, p. 115).

Disto advém a relevância de se diferenciar estes dois termos que são utilizados na educação: pedagogia e andragogia.

A pedagogia está centrada no processo de ensino-aprendizagem para as crianças, enquanto que a andragogia possui seu foco nos adultos. O termo andragogia remonta ao século dezanove (mais precisamente em 1883). Na Europa, mais especificamente na Alemanha, Alexander Kapp, um educador alemão, utilizou o termo para explicitar que adultos aprendem de forma diferente. Não obstante, o termo acaba ficando em desuso, e volta a surgir com maior destaque em 1921, durante uma palestra em Frankfurt, feita por Eugene Rosenback. Tal fato propiciou a disseminação do termo e do conceito e, durante os anos 1960, foi muito utilizado na França, Iugoslávia e Holanda. O autor mais contemporâneo, que desenvolveu uma pesquisa a cerca do tema, é Malcom Knowles. Em seu trabalho inicial (1968/1970) - *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy* diferenciava pedagogia de andragogia e analisava como os adultos aprendem (FORREST III; PETERSON, 2006, p. 115).

É importante pontuar as principais diferenças entre estes dois focos, dado que as abordagens e orientação para o aprendizado têm especificidades de acordo com o público (alunos) que será instruído.

Cachapuz (2002) relata que ao se observar o contexto da preparação do professorado, os programas de formação de docentes para o ensino superior pecam por adotar práticas usadas na preparação de docentes para o ensino

fundamental e médio (CACHAPUZ, 2002). Para tanto, é preciso que o profissional que atue na docência do ensino superior conheça as diferenças entre pedagogia e andragogia.

Forrest III e Peterson (2006) pontuam que a diferença central entre as duas abordagens está na experiência e vivência que os alunos possuem: no caso da criança - pouca, e por isso o papel do professor terá a finalidade de transmitir o conteúdo de acordo com programa do curso (FORREST III; PETERSON, 2006, *apud* KNOWLES, 1980), enquanto que no caso dos adultos a experiência – profissional, relações, etc. – e a vivência serão maiores e, assim, o professor deve considerar o que os alunos trazem para o processo de aprendizado. Uma importante reflexão que surge é que o aprendizado da criança está alinhado ao futuro (o que ela precisa desenvolver e que será exigido no mundo vindouro, principalmente considerando-se o mercado de trabalho), enquanto que no caso dos adultos o aprendizado tem como foco o momento presente (o que precisam saber e conhecer para aplicar em suas vidas – tanto no âmbito pessoal como profissional).

Cabe ressaltar que a observância e o conhecimento desta distinção faz com que não seja mais plausível, aos docentes que lecionam/lecionarão no nível superior, incorporar o papel de um mero difusor dos conhecimentos; surge a necessidade do papel de incentivador da aprendizagem e do pensamento crítico e autônomo. Lévy (1993, 1999) reforça isso quando menciona que o docente deve ser um animador da inteligência coletiva dos grupos, que problematize, incite a curiosidade, e promova a troca e a autonomia na busca de novos saberes.

Para um aprofundamento que propicie uma melhor compreensão, a seguir é apresentado um quadro que permite visualizar as diferenças entre estas duas abordagens:

Premissas	Pedagogia	Andragogia
Autoconceito	Os alunos são dependentes de fontes externas, como um professor que atenda às necessidades deles.	Os alunos sabem quais são suas necessidades, responsabilidades e trazem conhecimentos relacionados à atividade educacional.
Experiência do aluno	Os alunos trazem pouca experiência para a atividade educacional, e seus conhecimentos não são utilizados no processo de aprendizado.	Os alunos trazem muita experiência e conhecimentos para a atividade educacional, e isso é utilizado no processo de aprendizado.
Preparação para o aprendizado	A necessidade do saber desenvolve-se por meio de uma fonte externa (professor).	A necessidade do saber desenvolve-se por meio de uma necessidade interna (a da própria pessoa).
Orientação para o aprendizado	Subjetivo – Centrado no professor.	Situação-problema e <i>performance</i> . Centrado nos alunos.

Fonte: Adaptado de Forrest III; Peterson (2006, p. 115).

Quadro 4 – Considerações sobre Aprendizagem: Pedagogia e Andragogia

A primeira premissa indica o quanto o adulto já tem formado um autoconceito e, também, aborda as questões das experiências e vivências adquiridas. Esta proposição está totalmente relacionada com a segunda, referente à experiência do aluno. E tanto a terceira quanto a quarta premissa tem o aluno como centro.

Ao se considerar as quatro proposições indicadas no quadro anterior (autoconceito, experiência do aluno, preparação para o aprendizado e orientação para o aprendizado) é possível perceber que as abordagens são completamente diferentes para adultos e para crianças.

O já citado estudo de Júnior e Sauaia (2008) – *Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de*

Materiais – analisa, na pesquisa, apenas a orientação para resultado. Entretanto, ao se considerar as outras premissas do processo de ensino-aprendizagem obtém-se melhores resultados, tanto por parte do professor (desenvolver melhor as aulas, criar reflexões e motivar os alunos) como por parte dos alunos (adquirir conhecimentos relevantes e com significado).

Além disso, Knowles (2005) indica os elementos necessários para se desenvolver uma abordagem andragógica, demonstrados no próximo quadro:

ELEMENTOS DO PROCESSO		
Elemento	Abordagem Tradicional	Abordagem Processual (andragógica)
1 - Preparação do aluno	Mínima	- Provê informação - Prepara para a participação - Ajuda desenvolver expectativas realísticas - Inicia a pensar sobre o assunto
2 - Clima	- Orientação autoritária - Formal - Competitivo	- Relaxado, de confiança - Mutuamente respeitoso - Informal, aquecido - Colaborativo, com suporte - Abertura e autenticidade - Humanismo
3 - Planejamento	Pelo professor	- Mecanismos de planejamento são mútuos entre alunos e professores
4 - Diagnóstico de necessidades	Pelo professor	- Avaliação mútua
5 - Estabelecer objetivos	Pelo professor	- Negociação mútua
6 - Designando planos de atividades	- Lógica de assuntos - Unidade por conteúdo	- Sequência por prontidão - Unidades por problemas
7 - Atividades de aprendizagem	Técnicas transmissivas	- Técnicas experimentais (inquisitivas)
8 - Avaliação	Pelo Professor	- Novo diagnóstico de necessidades (mútuo) - Programas de mensuração

Fonte: Knowles *et al.* (2005, p. 116).

Quadro 5 – Abordagem Pedagógica Tradicional X Andragógica

Este quadro apresenta o modelo andragógico proposto por Malcom Knowles, baseado na aprendizagem como um processo.

Algumas diferenças deste modelo em comparação à educação tradicional são que neste molde o professor decide antecipadamente quais conhecimentos ou habilidades devem ser transmitidas, estrutura os conteúdos baseado em módulos (sequência lógica) e escolhe o(s) método(s) mais propício à transmissão do conteúdo selecionado. Configura-se no modelo de conteúdo.

Na abordagem processual (andragógica), o professor prepara com antecipação um conjunto de procedimentos para envolver os alunos em um processo que inclui: a preparação do(s) aluno(s), estabelecer um clima de condução e orientação do aprendizado, criar mecanismos para o aprendizado mútuo, formulação de um programa de objetivos atrelado às necessidades dos alunos, desenvolver um padrão de experiências de aprendizagem, guiar essas experiências com técnicas e materiais específicos, avaliar os resultados de aprendizagem e, novamente, diagnosticar as necessidades de aprendizado.

Ao se relacionar as características que norteiam a abordagem andragógica, percebe-se que esta se baseia na preparação e desenvolvimento do aluno em relação ao o que ele busca.

Para o ensino em Administração, onde existem disciplinas técnicas, operacionais e relacionais, a abordagem andragógica pode capacitar e municiar os discentes com ferramentas e reflexões necessárias à prática como administrador.

Forrest III e Peterson (2006) fornecem alguns exemplos de como a abordagem andragógica pode contribuir para que os alunos de Administração consigam relacionar os aprendizados da sala de aula com os desafios dentro da organização.

O primeiro exemplo citado pelos autores ocorre quando existe uma comunicação e interação maior entre professor e alunos, criando, nos alunos, um sentido de se tornarem “parceiros” na construção do conhecimento, além de passarem de uma postura passiva para uma ativa. Os autores observam que a construção dessa relação é fundamental para que profissionais obtenham êxito trabalhando em estruturas mais enxutas (*flatter organizational*) expandindo-se para diversas empresas no mundo.

Em um segundo exemplo mencionam a relevância da utilização da experiência como aprendizagem, interligando-se com as informações e conteúdos referentes à disciplina. Isso leva os alunos a “vivenciarem” a realidade organizacional, sendo que tal experiência é de suma importância em um mundo onde a rápida adaptação e flexibilidade são exigidas. Além disso, a vivência do alunado pode contribuir significativamente, pois a heterogeneidade dentro de uma sala de aula (tanto com relação à aspectos pessoais e profissionais) possibilita à lidarem com a diversidade de grupos que passa a existir, cada vez mais, dentro das organizações.

E por último exemplo, os autores relatam que os cursos de graduação trabalham muitas vezes com o estudo de caso alinhado a determinado tema ou teoria. A andragogia trata de temas com ênfase no entendimento de “problemas”. Quando um problema é apresentado (como, por exemplo, uma questão específica em um estudo de caso), identifica-se o real sentido de contexto, e a partir disto pode-se desenvolver o aprendizado, pois o processo de examinação é enfatizado. Pode ocorrer a não-resolução, surgindo a possibilidade de se trabalhar de outras maneiras, e não apenas de uma forma.

Importante ressaltar que a andragogia não é a única filosofia de ensino. Como já foi supracitado, nos primeiros anos do curso a maioria dos alunos estão no final da adolescência e, portanto, uma abordagem com alguns (ou vários) traços da pedagogia pode ser eficiente.

O objetivo deste tópico foi a análise da importância da formação dos professores, bem como sinalizar a relevância aos docentes que lecionam no ensino superior em conhecer a andragogia, que pode e deve ser utilizado de forma conjunta com a abordagem pedagógica. Visto assim, deve-se considerar esse conhecimento de filosofias e abordagens como um “arsenal” para o ensino, que somado às competências dos docentes tende a propiciar um contexto para que o aprendizado ocorra de forma natural e espontânea.

As três seções iniciais (Administração: Um conceito em construção; As diferentes abordagens sobre competências: O indivíduo e a docência como foco; e - Professores, docência e o processo ensino-aprendizagem no ensino superior) tiveram o intento de apresentar o referencial teórico que embasa este trabalho.

A relação dos temas das seções – ensino em Administração, competências e competências dos professores, formação de docentes e o ensino-aprendizagem no nível superior - juntamente com os objetivos desta dissertação (verificar e comparar a avaliação de competências feitas por alunos e professores; identificar similitudes e diferenças entre os olhares de competências desses públicos; e traçar um retrato atualizado dos docentes do curso de graduação em Administração da PUC-SP) propiciaram a indicação de questões que serão tratadas na seção subsequente – Metodologia da pesquisa.

A principal questão que visa esta pesquisa é a análise da percepção dos docentes que lecionam no curso de graduação em Administração sobre as competências que possuem, além da verificação sobre como os discentes percebem as competências destes docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, o conceito de competência teve o apoio da visão de Dutra e Fleury, sendo que essa concepção é entendida como a *entrega* que o(s) indivíduo(s) realiza(m) para que a competência passe de um aspecto “latente”

para um valor tangível. Esta definição assemelha-se com a competência pedagógica de Masetto, onde é vista como essencial para o indivíduo-docente, principalmente do ensino superior. Ela compreende o conhecimento do currículo do curso por parte do professor, a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo ensino-aprendizagem, a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional e o processo de ensino-aprendizagem.

Juntamente a estes três autores acrescenta-se a visão de Perrenoud, que sinaliza 10 competências para a docência, tratadas em um inventário considerando 10 dimensões para cada uma destas competências. Quatro delas relacionam-se com o objeto do estudo deste trabalho - relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem, e são elas: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. Estas 4 dimensões nortearam a construção dos questionários aplicados tanto aos docentes quanto aos discentes.

Os aspectos metodológicos, assim como o detalhamento da base utilizada para a realização da pesquisa serão descritos na próxima seção.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A construção da metodologia para a realização desta pesquisa foi um processo que se demonstrou enriquecedor, tanto pelo aprofundamento proporcionado em leituras e debates com colegas afetos ao tema e às técnicas de pesquisa como por encontrar as dimensões e dilemas que habitam o labor de um pesquisador em ciências sociais aplicadas, quer seja pelo fato de sempre se almejar a seriedade e veracidade de dados e fatos ao se produzir ciência, quer seja por observar o caminho estreito e complexo ao se investigar realidades sob um prisma qualitativo.

A presente seção visa demonstrar a metodologia escolhida para a realização da pesquisa.

As inúmeras maneiras de fazer uma pesquisa devem ser avaliadas pelo investigador para que este opte por aquela que possa retratar da melhor maneira possível o objeto a ser estudado. A escolha de uma abordagem metodológica tem como meta definir o enfoque dado ao trabalho de pesquisa, de tal forma que as concepções, os interesses e propósitos do pesquisador sejam compatíveis com a procura de respostas para o problema da pesquisa (SELLTIZ *et al.*, 1987).

Cada estratégia de pesquisa possui pontos favoráveis e desfavoráveis. A escolha do método de pesquisa depende do tipo de problema que se busca esclarecer, do controle que o investigador detém sobre o verdadeiro comportamento dos eventos e do enfoque dado ao evento ser contemporâneo ou sobre fenômenos históricos.

Segundo Selltiz *et al.* (1987), os cientistas que trabalham em áreas relativamente não-estruturadas, nas quais existe pouca experiência que sirva de guia, encontram, dentro do estudo de exemplos selecionados, um método produtivo para estimular a compreensão e sugerir hipóteses para pesquisa. Nesse mesmo sentido, diante de problemas desconhecidos, onde existe a

possibilidade de observar o todo de forma incompleta, ou procurar conhecer profundamente uma pequena parte desse todo, mesmo que não se saiba o quanto ela é representativa do universo, o estudo de caso é um dos métodos indicados.

Cooper e Schindler (2003) comparam a pesquisa na área da Administração com a pesquisa na área da Física. Os autores indicam que enquanto a pesquisa na segunda área mencionada (Física) é geralmente conduzida sob condições controladas em laboratório, na primeira (Administração) raramente isso acontece; ainda, a Administração normalmente pesquisa tópicos como, por exemplo, atitudes humanas, comportamento e desempenho, assuntos muitas vezes complexos e subjetivos (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 33).

É importante destacar a diferença existente na forma de se fazer pesquisa entre as diversas áreas do conhecimento (como mencionado – Ciências Sociais Aplicadas – Administração; e Ciências Exatas - Física), pois as variáveis que devem ser consideradas, somadas ao contexto, podem influenciar substancialmente uma área e não impactar, ou impactar menos, outra.

Por isso, faz-se necessário estabelecer especificamente o recorte do trabalho, assim como seu(s) objetivo(s). A definição dos propósitos apresentados na introdução, assim como os problemas, conduziram para a realização deste trabalho por meio de um estudo exploratório.

De acordo com Triviños (1995) os estudos exploratórios

permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar (TRIVIÑOS, 1995, p. 109).

Vergara (2000) complementa Triviños com relação à investigação exploratória: “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem não comporta hipóteses que poderão surgir durante ou ao final da pesquisa.” (VERGARA, 2000, p. 47).

Collis e Hussey (2005) corroboram com os dois autores e afirmam que o principal objetivo deste tipo de pesquisa é procurar padrões, ideias ou hipóteses, ao invés de apenas testar uma hipótese (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 24).

Dessa forma, o objetivo neste trabalho propende ao conhecimento, de maneira profunda, em uma realidade única. Para tanto, optou-se pela aplicação de uma pesquisa qualitativa. E dentro desta abordagem, a escolha mais especificamente foi a realização de estudo de caso único.

Importante ressaltar a opção por tal metodologia. Como o foco do estudo está pautado nas competências dos docentes do ensino superior que lecionam em um curso de graduação em Administração, sendo um campo inserido no contexto educacional, este campo encontra-se imbricado entre as ciências humanas e as ciências sociais aplicadas.

Durante a busca por artigos, livros e demais referências sobre o tema, foram encontradas pesquisas que identificaram informações e dados relevantes na competência dos docentes, entretanto a maioria dos estudos estavam centrados na área da educação.

Por meio de pesquisas realizadas nos anais dos congressos da ANPAD (Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração) foram identificados alguns trabalhos que versavam sobre o tema, dentre eles destacam-se: Lacombe e Chu (2005); Klein e Bittencourt (2007); Nicolini (2001); Lopes (2006); Costa; Moreira e Ethur (2006); Saraiva (2007); Campos e Mesquita (2005); Maciel; Castro e Hocayen-da-Silva (2006); Karawejczyk e Estivaleta (2002). Todavia, os trabalhos no campo da

administração ora retratavam o enfoque nos docentes, ora o objeto centrava-se nos alunos. Dentre os materiais pesquisados não foram encontrados estudos e/ou pesquisas que observassem as duas perspectivas ao mesmo tempo com o intuito de efetivar uma comparação entre os dois olhares como aqui se propõe.

Encontrou-se também duas edições especiais em periódicos da área de Administração cujos artigos publicados focavam o ensino em Administração: Revista Organizações & Sociedade (da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia) e Cadernos EBAPE.BR (FGV EBAPE/RJ). Alguns dos autores que contribuíram com artigos para estas edições foram: Souza-Silva e Davel (2005); Fischer, Nicolini e Silva (2005); Aktouf (2005); Festinalli (2005); Borba, Silveira e Faggion (2005); Ruas e Comini (2007); Bertero (2007); Oliveira e Cruz (2007).

A despeito de alguns destes trabalhos, o único estudo encontrado pelo pesquisador, mais próximo do tema desta dissertação, versava sobre uma pesquisa que, por meio de um grupo de controle, comparava a aprendizagem centrada no participante com a centralizada no professor (JÚNIOR; SAUAIA, 2008). No entanto, o foco estava mais na questão de métodos, técnicas e avaliação do que propriamente no papel do professor. Nada foi mencionado sobre competências dos docentes.

Para Yin (2007), a pesquisa mediante estudo de caso permite investigar de forma empírica um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto real de vida, quando as fronteiras entre o fenômeno e contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são empregadas.

Tipicamente qualitativo, não emprega mensurações em populações ou amostras, e nem possibilita, portanto, inferências estatísticas. Ao invés disso, procura analisar em profundidade um número relativamente pequeno de situações, de forma a captar as percepções dos elementos pesquisados sobre eventos de interesse.

Ao analisar o problema proposto neste estudo, de acordo com as recomendações de Yin (2007) e as observações dos demais autores pesquisados, concluiu-se de que o método do estudo de caso é a escolha mais adequada para a condução da pesquisa. Tal opção encontrou apoio em Selltiz *et al.* (1987), ao enfatizarem, como já referido, que ao se trabalhar em áreas relativamente mal estruturadas, servindo como exemplos ou com pouca experiência, o estudo de caso é um método produtivo para estimular a compreensão e sugerir hipóteses para futuras pesquisas. Portanto, acredita-se que esse fenômeno será melhor compreendido se estudado por meio de um estudo de caso, com o objetivo de aprender, com maior profundidade, a variedade dos fatores que possam ter relação dentro do tópico competência dos docentes que lecionam no ensino superior.

Ao se definir o método de estudo de caso, é necessário, ainda, optar entre o estudo de caso único ou múltiplo. Para Yin (2007), a adoção de um único estudo de caso se justifica nas seguintes situações:

- a) Quando se procura verificar se as proposições teóricas estão corretas, em contraponto a eventuais proposições alternativas;
- b) Quando o caso for de natureza única ou rara, e que seu registro e análise justifique a realização do trabalho;
- c) Quando o caso tiver caráter revelador, pelo qual o investigador terá a oportunidade de analisar um fenômeno ainda não investigado cientificamente.

Nesta pesquisa, em função da complexidade do problema a ser estudado e por não terem sido encontrados trabalhos e pesquisas que versassem sobre esse foco (competências dos docentes e as percepções dos docentes e do alunado), a proposta é analisar, em profundidade, um único caso, que possa comprovar e demonstrar como os discentes do curso de Administração percebem as competências dos docentes no processo ensino-aprendizagem e qual é a auto percepção dos próprios docentes do curso em

relação a estas competências. Para tanto a instituição escolhida foi a PUC-SP, assim como os atores a serem pesquisados são os docentes e os discentes do curso de graduação de Administração desta universidade.

Para o fortalecimento do método escolhido a ser empregado no processo de pesquisa, Yin (2007) indica que o pesquisador que optar pela utilização de estudo de caso deve pautar-se no protocolo de estudo de caso, pois este tem como função aumentar a confiabilidade da pesquisa, além de orientar o pesquisador a fazer a coleta dos dados a partir de um estudo de caso único (YIN, 2007, p. 92).

De acordo com o autor, o protocolo deve conter quatro seções. A primeira seção apresenta uma *visão geral do projeto do estudo de caso* (objetivos do trabalho e leituras relevantes sobre o tópico que será investigado); a segunda discorre sobre os *procedimentos de campo* (onde será realizado o estudo, qual a população a ser investigada); a seção posterior detalha as *questões do estudo de caso* (questões desenvolvidas para a coleta de dados); e por fim, a última seção é o *guia para o relatório do estudo de caso* (esboço, formato para os dados, uso e apresentação de outras documentações).

Segue a explanação do protocolo para a realização do presente trabalho:

• **Visão geral do projeto do estudo de caso**

O objetivo da pesquisa é estudar a percepção por parte dos docentes da competência pedagógica de um curso de graduação em Administração, e também como estes enxergam a relevância do desenvolvimento desta competência para o ofício da atividade.

As principais questões a serem evidenciadas sobre a questão da competência pedagógica neste estudo são: qual é a percepção dos docentes

que lecionam no curso de graduação em Administração de uma Universidade particular do Estado de São Paulo sobre as competências que possuem? E, também, como os discentes percebem as competências destes docentes no processo de ensino-aprendizagem?

Estas questões visam identificar quais são as competências mais valorizadas no olhar dos professores, e também no dos alunos, para que ocorra a aprendizagem.

Após a coleta dos diferentes olhares (docentes e discentes), efetua-se um cruzamento para analisar possíveis pontos de convergência e divergência, a fim de que se possa aprofundar sobre a questão das competências no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Os principais autores pesquisados e utilizados como base para o constructo da parte teórica, sobre o tema das competências voltadas para a área do ensino, foram: Masetto (2003a; 2003b), Morin (1999), Perrenoud (2000); Perrenoud *et al.* (2002); e Pimenta e Anastasiou (2002).

◦ **Procedimentos de campo**

O campo de estudo deste trabalho engloba o ensino superior em Administração de uma Universidade particular da cidade de São Paulo. A população escolhida para ser pesquisada é composta por professores e alunos da referida Universidade.

A amostra escolhida foi intencional. Cooper e Schindler (2003) mencionam dois modelos deste tipo de amostra: amostragem por julgamento e por quota.

Amostragem por julgamento ocorre quando o pesquisador seleciona uma determinada amostra baseado em alguns critérios. Enquanto que a amostragem por quota pode ser adotada quando características relevantes

descrevem as dimensões da população (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 169). Ambas são consideradas como amostragem não probabilística.

Neste trabalho optou-se pela amostragem por julgamento. Os mesmos autores indicam que para estudos exploratórios, e quando se deseja selecionar um determinado grupo (viesado) para fins de filtragem, este método é uma boa escolha (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 169).

A justificativa por esta opção pauta-se no fato desta pesquisa ser um estudo experimental, e com o interesse em se observar dois grupos específicos: os professores e os alunos de um curso de graduação em Administração.

Dentro da população “alunos”, decidiu-se por aqueles que irão cursar o último ano do curso de graduação em Administração durante o ano de 2009, e em dezembro concluirão o curso. Nesse critério de escolha (julgamento do pesquisador) foi levado em conta o *tempo de curso que estes alunos vivenciaram* (quatro anos até 2008; porém eles ainda cursam o currículo antigo com um total de cinco anos), *possíveis experiências profissionais* (estágio, trabalho), *variedade de disciplinas cursadas e diferentes professores que os discentes tiveram no curso*.

Para tanto, recorreu-se ao Departamento de Administração da Universidade onde a pesquisa foi realizada para o levantamento de informações de quantos discentes se formarão em 2009. De acordo com dados obtidos pela secretaria da FEA/PUC-SP, o número total de alunos matriculados no curso de graduação em Administração nos três *campi* onde são ofertados este curso - Monte Alegre (Perdizes), Santana e Barueri, contempla 3.396 estudantes.

Assim sendo, os *campi* selecionados são Monte Alegre (Perdizes) e Santana, pois até a data da pesquisa o *campus* de Barueri não tinha alunos concluindo o curso, o que ocorrerá somente em dezembro de 2010.

Com relação à previsão de alunos que concluirão o curso em 2009 – *campus* Monte Alegre (Perdizes) – têm-se um total de 446 estudantes, enquanto que o *campus* Santana mantém 42 alunos. Assim o universo a ser considerado contempla 488 alunos. Obteve-se um total de 227 respondentes o que corresponde a um percentual de 46,51%.

Por parte do corpo docente, o número total da instituição que leciona no curso de graduação em Administração é de 112 professores (dados referentes ao 1º semestre de 2009 – dados obtidos na secretaria da FEA/PUC-SP). Deste universo, 43 professores responderam o questionário correspondendo a 38,39% do total de docentes.

Outro ponto a ressaltar, embora periférico para os objetivos e metodologias enfocadas no trabalho, é que sendo professor do curso, o investigador também exerceu a observação participante, com o intuito de complementar o estudo de caso. Conforme Minayo (1993)

na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados (MINAYO, 1993, p. 70).

Com base no que a autora aponta sobre a observação participante, tem-se informações e percepções sobre quais devem ser os focos das questões e o que realmente evidencia uma problemática (no caso da pesquisa competências dos docentes).

Dessa forma, cria-se a possibilidade de uma percepção mais profunda sobre questões que podem complementar a pesquisa com o intuito de identificar o perfil do docente do curso de graduação em Administração da Universidade pesquisada; estabelecer os procedimentos e estratégias que os docentes desta Universidade utilizam para aquisição e desenvolvimento de

conhecimentos e novas metodologias de ensino; e procurar detectar os fatores mais importantes para que o processo de ensino e aprendizagem resulte no curso de Administração desta instituição.

Além disso, pode-se complementar a pesquisa com consultas aos acervos da Universidade, pois o pesquisador teve acesso a documentos técnicos (anais, históricos, formulários de avaliação de professores utilizados internamente, projeto pedagógico) que nem sempre estão disponíveis ao público.

◦ **Questões do estudo de caso**

Conforme o problema prognosticado na introdução deste trabalho, que consiste em identificar quais são as competências mais valorizadas na docência, tanto pelos professores quanto pelos alunos, para que a aprendizagem ocorra, optou-se em construir um questionário como instrumento de pesquisa. A fim de contemplar os objetivos que esta dissertação se propõe - verificar qual é a percepção sobre as competências dos docentes de um curso de Administração de uma Universidade particular na Cidade de São Paulo tendo como meta a captação dos dois olhares (alunos e professores) no processo de ensino-aprendizagem, além de identificar o perfil dos docentes, quais as estratégias de ensino utilizadas por eles e possíveis fatores que promovam e auxiliem a aprendizagem, decidiu-se pela própria elaboração de dois questionários.

Como já aludido, e em função do enfoque do trabalho, para a construção dos instrumentos de pesquisa (questionários) utilizou-se como referência dois pesquisadores da área da educação: Perrenoud e Masetto, cuja contribuição elenca as categorias/itens de competências a serem retratadas para o objeto do estudo. Além deste esforço de construção que recorta as categorias/itens, a pesquisa também contemplou diversos instrumentos que buscam retratar a avaliação de professores e estudantes em cursos de administração, a exemplo

de Berkeley, cujos instrumentos indicam diversas semelhanças com o constructo obtido.

O questionário utilizado na Universidade da Califórnia - Berkeley (*University of California – Berkeley*) foi desenvolvido pelo professor Robert Wilson. Este questionário é empregado como parte do Programa de Aperfeiçoamento dos Professores. Sua aplicação consiste no preenchimento por parte dos docentes (auto-avaliação) e, também, dos discentes (DAVIS; WOOD; WILSON, 1983 - *A Berkeley Compendium of Suggestions for Teaching with Excellence*). Os questionários possuem as mesmas assertivas, tanto para os professores como para os alunos.

Com relação ao aporte teórico, a base foi o “inventário” de competências adotado em Genebra, em 1996, para a formação contínua de professores. Um dos autores que elaborou esse inventário de competências foi o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Perrenoud é uma referência na área da educação, principalmente com relação à profissionalização de professores.

O inventário aborda dez áreas/domínios de competências (PERRENOUD, 2000, p. 20). Para tanto, foi necessário entender o conceito de competências que tinha como objetivo estudar as competências dos docentes. Com base nestas dez áreas foram desenvolvidas quatro dimensões que auxiliaram o estabelecimento das categorias de análise. São elas: 1) Organizar e desenvolver situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Relação professor-aluno e aluno-aluno e 4) Comprometimento e envolvimento com a aprendizagem do aluno. A escolha por tais categorias pautou-se no objetivo principal desta pesquisa: observar os olhares sobre competências e o processo ensino-aprendizagem onde ele ocorre - na relação aluno-professor. E as quatro categorias de análise possuem seu foco nesta relação.

Já foi mencionado anteriormente as diversas possibilidades de pesquisa tendo como foco o professor universitário. Tópicos como: o que a direção da faculdade/universidade espera/quer do docente; o papel do professor na gestão da instituição; o investimento da faculdade/universidade na formação dos professores; a relação dos professores com seus pares e com a direção, dentre outros. Contudo, os assuntos citados previamente não se enquadram no recorte deste trabalho e, portanto, não serão abordados no questionário.

O foco desta dissertação foi a relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, foram relacionadas quatro dimensões a estes dois aspectos e, assim, definiu-se componentes a serem observados referentes aos objetivos deste trabalho (o modelo desenvolvido com as quatro dimensões encontra-se no Apêndice A). E, por fim, destes componentes, foram desenvolvidas as perguntas para a construção dos questionários respondidos pelos discentes e pelos docentes (Apêndice B e C, respectivamente) que serviram como indicadores.

Esta estrutura (conceitos, dimensões, componentes e indicadores) é enunciada por Quivy e Campenhoudt (2005) como base para se construir um modelo de análise, tendo como propósito “traduzir” o fenômeno estudado, por meio de uma linguagem e um formato que possibilitem a condução do trabalho sistemático de coleta e análise dos dados de forma precisa e confiável (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 109).

Além disso, outro objetivo do desenvolvimento destas categorias foi facilitar qual “área” estava sendo analisada e, também, na criação das questões, como já referido. Sobre a constituição destas questões, também foi utilizada como complementação o constructo de Masetto, sobre as competências para a docência no ensino superior, explanadas no item 3.2 da terceira seção.

Com base nos autores Perrenoud, Masetto e Wilson configurou-se o modelo de questionário final.

Acredita-se que a concepção teórica destes dois autores (Perrenoud e Masetto), complementadas com o questionário desenvolvido por Wilson e aplicado na Universidade da Califórnia – Berkeley (*University of California – Berkeley*) desde 1983, possibilitam criar um instrumento que tenha validade e confiabilidade no desenvolvimento das questões, a fim de que se possa estudar o tema “competências” no âmbito da docência de forma metodológica, procurando capturar com exatidão um retrato do assunto.

O Apêndice A indica o modelo de categoria de análise (demonstrando o embasamento teórico que norteou a construção do instrumento), Os questionários desenvolvidos pelo autor encontram-se no Apêndice B (utilizado para os discentes) e Apêndice C (utilizado para os docentes). Os questionários presentes nos Anexos D (questionário para os discentes) e E (questionário para os docentes) são utilizados na Universidade da Califórnia – Berkeley.

Um ponto que merece destaque é que além das questões fechadas, no final do questionário dos docentes há um espaço para comentários/complementos. Esta escolha se deu devido à possibilidade de capturar aspectos e percepções além das assertivas do questionário, pois acredita-se que tal espaço possa complementar as questões formuladas, além de o(s) pesquisado(s) ter(em) a possibilidade de expressar suas opiniões com maior liberdade, possibilitando uma análise mais ampla para o estudo.

Como supracitado, as pesquisas dentro da área das Ciências Sociais aplicadas têm uma maior complexidade do que as das áreas das Ciências Exatas. Com o intuito de minimizar possíveis vieses, no questionário aplicado aos docentes as assertivas foram feitas de forma indireta, para evitar uma indução à respostas “positivas” que poderiam não representar o fato real.

Para os alunos, na parte inicial, apresentaram-se assertivas para uma autoavaliação (dos próprios alunos) ao longo do curso de Administração, para posteriormente responder as assertivas referentes aos docentes. Além disso, no final do questionário há uma avaliação geral dos professores do curso, visando, com isso, observar se as respostas dadas por eles na parte das assertivas condiziam com o que indicaram no final.

Babbie (2005) relata a importância de se efetuar um pré-teste, antes da aplicação de um questionário, “que são os testes iniciais de um ou mais aspectos do desenho da pesquisa.” (BABBIE, 2005, p. 303). Busca-se aplicar o questionário com o objetivo de identificar o melhor esboço, para que se façam complementações e alterações necessárias nas questões do questionário em si, a fim de que quando, de fato, se pesquise o objeto, as respostas devam ser fidedignas e relevantes, tendo como consequência a compreensão mais ampla e profunda da problemática apresentada.

Definiu-se um cronograma considerando a realização de um pré-teste do questionário, para, que se necessário fosse, fazer ajustes e complementações. Feita sua aplicação, como os questionários mostraram-se claros e não requereram alterações, a realização da coleta de dados, tabulação, análise e interpretação dos dados seguiu o cronograma previamente estabelecido:

- Segunda semana de fevereiro de 2009: aplicação do pré-teste (questionários) para docentes e discentes. Realizado no dia 10/02/2009, o questionário foi aplicado a cinco discentes e quatro docentes, seguido por uma avaliação para certificar sua clareza e exatidão;
- Terceira semana de fevereiro de 2009: aplicação do questionário para os docentes e discentes presencialmente. Com relação aos dados dos docentes utilizou-se o momento antes e após a aula, além do horário de intervalo para a coleta. Já os dados referentes aos questionários dos discentes ocorreu da seguinte forma:

- Segunda-feira (16/02/2009) – pesquisa realizada nas salas número 513 (Disciplina: Qualidade de Vida no Trabalho); 521 (Disciplina: Cases de Estratégias Empreendedoras); e 528 (Disciplina: Bolsa de Valores, de Futuros e Administração de Risco);
 - Terça-feira (17/02/2009) – pesquisa realizada nas salas número 321 (Gestão de Preços e Custos); 325 (Disciplina: Marketing de Varejo, Franchising); 516 (Disciplina: Dimensão Humana da Qualidade); e 137 (Disciplina: 3º Setor: As Tendências de Gestão em Ambiente Globalizado);
 - Quarta-feira (18/02/2009) – pesquisa realizada nas salas número P-32 (Disciplina: Comportamento Organizacional, no *campus* Santana); e 530 (Disciplina: Administração e Gestão Contemporânea); e
 - Quinta-feira (19/02/2009) – pesquisa realizada nas salas número 323 (Disciplina: Criatividade nos Negócios); 520 (Disciplina: Internet e os impactos na organização); e 521 (Disciplina: Operações com derivativos).
- Quarta semana de fevereiro e primeira semana de março de 2009: tabulação, análise e interpretação dos dados.

◦ **Guia para o relatório de estudo de caso**

Apresenta as principais considerações e conclusões oriundas da análise e interpretação dos dados. Encontra-se na parte final - Considerações Finais.

Resumidamente, pode-se classificar a natureza deste trabalho como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que utiliza a metodologia de estudo de caso a partir da opção por um caso único, apoiando-se em um questionário estruturado, com observação direta, sendo complementado por uma análise documental.

Importante ressaltar que todo procedimento (“método”) de pesquisa apresenta possibilidades e limitações.

A seguir indicam-se alguns aspectos que podem representar limitações deste trabalho, todavia, limitações essas que não interferem na credibilidade, transferência, confiança e confirmação (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 259), pois indicam e determinam o recorte do estudo realizado.

A despeito da importância da instituição pesquisada, como a natureza de um estudo exploratório de caso único, deve-se ressaltar que as generalizações dos resultados que foram obtidos devem ser observados cuidadosamente dentro de outros contextos. No entanto, o objetivo inicial deste trabalho é exatamente o aprofundamento sobre as competências dos docentes no curso de graduação em Administração para que, posteriormente, possam ser efetivados outros estudos que proporcionem a possibilidade de tratar outras instituições e/ou populações.

Ao se optar pelo estudo de uma única Universidade, pode-se considerar que a representatividade do estudo tenha sido reduzida, porém como estudo de caráter exploratório, e em função da escassez de estudos e pesquisas, acaba apresentando resultados relevantes sobre as competências dos docentes no ensino superior e a formação de administradores.

Os mesmos autores indicam que o uso da triangulação (uso de diferentes métodos e técnicas de pesquisa no mesmo estudo) possibilita “transpor o preconceito e a esterilidade potencial de uma abordagem de método único.” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 81). E ainda detalham que a

triangulação metodológica ocorre quando métodos quantitativos e qualitativos de coleta de dados são utilizados. Yin (1981) afirma que o estudo de caso pode trabalhar com evidências qualitativas e/ou quantitativas.

Collis e Hussey (2005) inclusive relatam que todo pesquisador adota ou o paradigma positivista ou o paradigma fenomenológico, e que estas visões têm forte influência na metodologia utilizada.

As características do paradigma positivista são descritas pelos autores: tendem a produzir dados quantitativos, utilizam grandes amostras, utilizam-se testes de hipóteses, os dados são altamente específicos e precisos, a confiabilidade é alta, a validade é baixa e generaliza a amostra para população; enquanto que no paradigma fenomenológico: tendem a produzir dados qualitativos, usam pequenas amostras, tem como foco a geração de teorias, os dados são repletos de significados e subjetivos, a confiabilidade é baixa, a validade é alta, generaliza de um cenário para outro.

Com o objetivo de fortalecer as limitações já mencionadas, buscou-se o apoio das características de ambos os paradigmas (positivista e fenomenológico) e decidiu-se pela utilização da triangulação para prover uma maior confiabilidade e validade dos dados, utilizando inclusive tratamento estatístico.

5.1 TÉCNICAS ESTATÍSTICAS

Após a coleta de dados (por meio dos questionários), aplicou-se algumas técnicas estatísticas para a realização da análise e interpretação dos dados.

Os testes estatísticos usados para analisar os resultados foram três: teste *t de student*, teste One-way-ANOVA e análise fatorial.

O pressuposto da normalidade foi respeitado uma vez que as variáveis resultantes dos fatores rodados apresentavam significância adequada ($p > 0,05$) para o teste de Kolmogorov-Smirnov.

O teste t de student

Cooper e Schindler (2003) mencionam que o teste *t* é utilizado para determinar a significância estatística entre uma média de distribuição amostral e um parâmetro (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 400).

Dessa forma, a estatística inferencial do tipo paramétrica denominada teste *t de student* é usada para amostras independentes, cujo objetivo foi testar a significância da diferença entre as médias da opinião dos professores num primeiro momento, e num segundo momento da opinião dos alunos.

No caso o teste *t* foi usado quando tínhamos dois grupos distintos. Exemplos: sexo, ou idade (transformado em menos de 50 e mais de 50), mestres e não mestres, doutores e não doutores, administradores e não administradores, especialistas e não especialistas. Nem todas essas variáveis eram originalmente binominais, porém a análise descritiva apontou que para uma apropriada análise seria adequada a transformação das variáveis como se apresenta.

O pressuposto da normalidade foi respeitado uma vez que as variáveis resultantes dos fatores rodados apresentavam significância adequada ($p > 0,05$) para o teste de Kolmogorov-Smirnov.

O teste One-way-ANOVA

O objetivo da análise da variância é o de comparar médias de diferentes amostras e concluir acerca da igualdade das médias teóricas das distribuições de cada grupo.

No caso o teste one-way-ANOVA foi usado quando tínhamos mais de dois grupos distintos. Exemplos: área de atuação do professor (área epistemológica na instituição), número de instituições que o professor atua, participação dos alunos no curso, tipo de trabalho do aluno e tempo dedicado ao estudo.

O pressuposto da normalidade foi respeitado uma vez que as variáveis resultantes dos fatores rodados apresentavam significância adequada ($p > 0,05$) para o teste de Kolmogorov-Smirnov.

Análise Fatorial

Cooper e Schindler (2003) mencionam que o objetivo da análise fatorial é reduzir a um número administrável inúmeras variáveis que formam um grupo e se sobrepõem às características de mensuração (COOPER, SCHINDLER, 2003).

Neste método não há pressuposição da normalidade dos dados e tem o intuito de resumir o padrão de correlação entre as variáveis e muitas vezes é possível chegar a um conjunto de variáveis que não sejam correlacionadas umas com as outras (HAIR *et al.*, 2005). Consequentemente auxilia na escolha do número de fatores, que no caso específico o critério de escolha do número de fatores foi baseado no número de autovalores (*eigenvalues*) maiores que 1.

Escolhido o número de fatores parte-se para a análise fatorial dos fatores com autovalores maior que 1. A análise fatorial é uma técnica de análise multivariada que tem como objetivo examinar a interdependência entre variáveis e a sua principal característica é a capacidade de redução de dados. A análise fatorial possibilita trabalhar com um número reduzido de variáveis sem muita perda significativa de informações O método de rotação usado foi o método varimax (HAIR *et al.*, 2005).

Para a aplicação da análise fatorial é necessário testar se os dados estão ligados o suficiente, que é verificado nos testes de Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) e Bartlett Test of Sphericity (BTS).

No caso das três análises fatoriais, o KMO foi acima de 0,700, que consegue descrever satisfatoriamente a variação dos dados originais (HAIR *et al.*, 2005).

O Bartlett Test of Sphericity (BTS) foram $p < 0,05$ atendendo os pressupostos necessários para a análise (HAIR *et al.*, 2005).

A definição do número de componentes a serem utilizados foi feita por meio do critério de seleção, que consiste em incluir somente aquelas componentes cujos valores próprios sejam superiores a 1 (HAIR *et al.*, 2005).

A seção que segue apresenta aspectos históricos e especificidades da instituição estudada, tendo como objetivo contextualizar o foco e a relevância do estudo.

6 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA INSTITUIÇÃO ESTUDADA

A história da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) tem início formal no ano de 1946. Não obstante, é necessário pontuar o ano de 1908, pois neste momento foram fundadas duas importantes instituições: Faculdade Eclesiástica de São Paulo e a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, conhecida posteriormente como São Bento. A fundação de ambas ocorreu pelo primeiro Arcebispo da Cidade de São Paulo – Dom Duarte Leopoldo e Silva (12º Bispo e primeiro arcebispo metropolitano) e mostram as raízes do surgimento da Universidade hoje conhecida como PUC-SP.

Outro importante aspecto para a criação da Universidade Católica foi a iniciativa das Cônegas de Santo Agostinho que, em 1932, fundaram a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Sedes Sapientiae” direcionada ao ensino superior para mulheres. Esta instituição foi a primeira faculdade de filosofia no Brasil a obter regulamentação pelo MEC no ano de 1934.

Contudo, o I Congresso Católico de Educação, ocorrido no Rio de Janeiro, norteou o desenvolvimento da formação de escolas superiores católicas no país.

Além das faculdades citadas, outras unidades se agregaram à Universidade. Foram elas: Faculdade de Engenharia Industrial (FEI); Faculdade Superior de Administração e Negócios (ESAN); Faculdade de Ciências Econômicas de Campinas; Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Campinas; Escola de Serviço Social de São Paulo; Faculdade de Ciências Econômicas Contábeis e Atuariais Coração de Jesus; Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção; Faculdade de Medicina de Sorocaba; Escola de Enfermagem Coração de Maria; Escola de Jornalismo Cásper Líbero e Faculdade Paulista de Serviço Social.

Algumas unidades se incorporaram; outras apenas se agregaram; e ainda outras foram seguindo seu próprio rumo e destino (como exemplos têm-se: Cásper Líbero, PUC de Campinas, dentre outras).

A Universidade Católica de São Paulo foi fundada em 13 de Agosto de 1946 por Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta. E, em 25 de janeiro de 1947, recebeu do Papa XII o título de Pontifícia (I ANUÁRIO DOS ADMINISTRADORES).

O curso de Administração da PUC-SP teve início em 1971. A primeira reforma curricular ocorreu em 1975, simultaneamente à reforma da Universidade com a adoção do ciclo básico. Em 1981 implantou-se um novo currículo cujo objetivo central era adaptar o curso às demandas emergentes da realidade econômica e social, fruto das transformações ocorridas com o desenvolvimento acelerado do país na década de 1970.

O currículo resultante dessa reforma complementou a formação básica exigida pelo Currículo Mínimo do Conselho Federal de Educação (CFE), com disciplinas importantes na formação do administrador, como Marketing, Finanças, Organização, Recursos Humanos e Produção, de modo que os contornos de cada uma destas áreas ficassem devidamente delineados e diferenciados como campo de ensino e pesquisa. Neste momento, o curso foi modificado de nove para 8 semestres, com aulas também aos sábados.

No final da década de 1980, formou-se um grupo de estudo com o objetivo de reavaliar e propor mudanças curriculares que permitissem atualizar e modernizar o Curso de Administração da PUC-SP. Dessa proposta nasceu uma configuração, implementada em 1990, com o intuito de contemplar as tendências relativas ao futuro, abordando a área econômica e social, além de novas tecnologias que exigiam do Administrador um amplo conhecimento geral de seu ambiente. Ainda assim, manteve-se o foco no conhecimento especializado nas áreas do universo de estudo e de pesquisa da Administração.

A referida reforma estabeleceu a criação do quinto ano composto apenas por disciplinas optativas das cinco áreas funcionais (Recursos Humanos, Marketing, Produção, Geral e Finanças). Essa alteração permitiu notável flexibilidade ao curso, mantendo-o atualizado, uma vez que as optativas podem ser oferecidas de acordo com o contexto do ambiente dos negócios. A duração do curso, nessa reforma, passa de oito para 10 semestres (tendo sido suprimidas as aulas aos sábados) e, a exemplo do que ocorreu em toda a Universidade, foi eliminada a estrutura do ciclo básico (sendo mantida somente a disciplina de Teologia, comum a todos os cursos da PUC-SP).

A última reforma do Curso de Administração, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, da PUC-SP, foi efetivada em 2007, com a introdução de um novo currículo, onde o curso passou a ter o formato de quatro anos (período matutino) e quatro anos e meio (período noturno).

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Administração da PUC-SP, tem-se o objetivo da formação do jovem profissional em administração e preconizar sua essência, o provimento de padrões éticos e de conhecimentos técnicos e humanos que permitam o pleno desenvolvimento de suas atividades no campo dos negócios, quer sejam eles lucrativos ou não, em organizações da iniciativa pública, privada ou do terceiro setor (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP, 2006).

O departamento do curso de administração pode ser entendido como uma unidade onde desenvolvem-se estratégias para o ensino, pesquisa e extensão em quaisquer níveis (graduação, tecnologia, especialização – *lato sensu* e pós-graduação/*stricto sensu*). Além dos docentes, neste departamento

existem as funções de Chefe de Departamento (e vice-chefe), Coordenador do Curso (e vice-coordenador) e Coordenadores das Áreas Epistemológicas.⁸

A função do Chefe de Departamento de Administração é ser um gestor do processo de produção de conhecimento na área abrangida pelo seu Departamento.

Para isso é necessário que desenvolva o desencadeamento do processo de articulação da pesquisa com o ensino e a extensão, e estimule os professores a permanente capacitação e a produção didática e científica, além da promoção da avaliação contínua de seus professores.

Com relação ao coordenador do curso, as atribuições englobam uma visão de natureza administrativa, que se refere a organização e viabilização dos horários das atividades pedagógicas dos professores, a organização e direção dos trabalhos da Comissão Didática e ao atendimento de alunos e professores. Na esfera pedagógica diz respeito à responsabilidade de assegurar que a Comissão Didática cumpra a sua atribuição, principalmente de elaboração e atualização do projeto pedagógico do curso.

As principais atividades que os coordenadores de áreas epistemológicas realizam são: supervisionar e fomentar os grupos e projetos de pesquisa dos professores vinculados a sua área; acompanhar o andamento dos planos de aula, avaliando o desempenho dos professores (avaliação docente) e das turmas; discutir conteúdos programáticos das disciplinas com os professores e Coordenação de Curso; coordenar a integração entre os conteúdos ministrados, de uma mesma disciplina, por diferentes professores; atualizar as referências bibliográficas referentes aos programas de ensino; discutir e propor,

⁸ São cinco as áreas epistemológicas e correspondem também às linhas de pesquisa: Gestão Estratégica e das Organizações, Gestão de Finanças, Gestão de Marketing, Gestão de Operações e Gestão de Pessoas

juntamente com os seus pares, as disciplinas optativas e atividades complementares.⁹

Dentre as categorias nas quais se enquadram os docentes no escopo da PUC-SP, e suas devidas responsabilidades, estão:

- **Professor Assistente Mestre:** estudos individuais, atividades de ensino e extensão, desenvolvimento orientado de pesquisa, atividades de gestão acadêmica, participação em atividades de planejamento, e avaliação/orientação de iniciação científica, supervisionada por professor com pelo menos o título de Doutor.

- **Professor Assistente Doutor:** estudos individuais, atividades de ensino e extensão, orientação de mestrado, doutorado e iniciação científica, produção científica, técnica e/ou artística, atividades de gestão acadêmica e participação em atividades de planejamento e avaliação.

- **Professor Associado:** estudos individuais, atividades de ensino e extensão, orientação de mestrado, doutorado e iniciação científica, produção comprovada em pesquisa, produção científica, técnica e/ou artística, atividades de gestão acadêmica e participação em atividades de planejamento e avaliação.

- **Professor Titular:** estudos individuais, atividades de ensino e extensão, pesquisa científica, técnica e/ou artística, liderança comprovada em área de pesquisa, orientação de mestrado e doutorado, atividades de gestão acadêmica e participação em atividades de planejamento e avaliação.

Ressalta-se a incumbência em desenvolvimento de estudos individuais, a presença em atividades de ensino, extensão e pesquisa, desde a categoria de professor assistente de mestre até a de professor titular.

⁹ Texto publicado pela Vice Reitoria Acadêmica - Professora Dra. Bader B. Sawaia – Fonte: Blog PUC-SP – Administração. Disponível em: <<http://blog.pucsp.br/aadm/>>. Acesso em: 05 nov. 2008.

Importante fazer referência ao perfil que espera ter se desenvolvido no egresso do curso de graduação de Administração da PUC-SP. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Administração desenvolvido em 2006, o curso visa

a formação de um profissional que domine os fundamentos da administração, com formação generalista, que permita a sua rápida adaptação à dinâmica do mercado, capaz de compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas que constituem o ambiente das organizações; que possua espírito empreendedor, capaz de vislumbrar novas oportunidades ou negócios ainda não explorados, podendo, inclusive, direcionar essa qualidade para a criação de empreendimentos próprios; que esteja adaptado às diversas estruturas e culturas organizacionais, capaz de desenvolver-se no espaço ocupacional desde o nível operacional até o estratégico; que seja orientado para a vocação ética e humanística de respeito à sociedade e à comunidade, tendo consciência da complexidade e amplitude global da sociedade, para avaliar os impactos de suas ações ao longo do tempo (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP, 2006).

E para que este perfil possa ser construído estabeleceram-se competências a ser desenvolvidas pelos discentes ao longo do curso. Dividem-se em: técnica, operacional, relacional e humanística. Segue o detalhamento destas competências:

Técnica - Ter o domínio dos conceitos e práticas atuais ligados à administração financeira, marketing, pessoas, serviços e produção, estratégia e tecnologia da informação, em distintos modelos organizacionais.

Operacional - Exercer o processo de tomada de decisão, na gestão de recursos e prazos e no processo de planejamento organizacional; ter capacidade inovadora com absorção e transferência de conhecimentos; ser capaz de analisar e utilizar dados e informações técnicas, aperfeiçoamento de processos, produtos e serviços.

Relacional - Desenvolver a liderança e o trabalho em equipe; ser capaz de se comunicar eficazmente, com articulações internas e externas à organização, com constante aprimoramento do relacionamento interpessoal; ser negociador.

Humanística - Ter uma postura ética, capaz de compreender a responsabilidade social e agir em prol da sustentabilidade, em suas dimensões econômicas, sociais e ambientais; dominar os princípios e fundamentos da equidade.

É fundamental o conhecimento do perfil e das competências dos discentes por parte dos professores para que estes saibam o que o projeto pedagógico visa, com o intuito de prover uma visão onde estes carecem desenvolvimentos, e quais conhecimentos os alunos necessitam adquirir para atingir os objetivos traçados no projeto pedagógico.

Com relação à estrutura, a PUC-SP é formada por sete unidades - cinco *campi*: *Campus* Monte Alegre, *Campus* Marquês de Paranaguá, *Campus* Santana, *Campus* Sorocaba, *Campus* Barueri; e a Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão/COGEAE, além da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação/DERDIC.

Além do *campus* Monte Alegre (Perdizes), existem dois outros *campi* onde também há graduação em Administração: *campus* Santana (inaugurado em março de 2005) e *campus* Barueri (inaugurado em agosto de 2006).

A próxima seção apresentará a análise e interpretação dos dados coletados, como também, uma síntese comparativa das informações obtidas.

7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A presente seção apresenta os resultados, seguido de análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Com o intuito de facilitar a compreensão da análise e interpretação efetivou-se uma divisão, obtendo-se três seções.

A primeira seção trata da análise dos resultados da pesquisa dos docentes. Posteriormente é descrita a análise dos discentes. E, por fim, realiza-se uma análise comparada entre professores e alunos.

Análise do Perfil dos Professores

O universo do corpo docente da instituição pesquisada, que leciona no curso de graduação em Administração, é de 112 professores. Deste total, obteve-se uma amostra de 43 professores. A seguir são apresentados os resultados da pesquisa referente aos docentes.

A tabela 1 apresenta a distribuição da frequência conforme a área de atuação dos professores.

Tabela 1 – Área de Atuação

ÁREA	FREQUÊNCIA	%
GESTÃO DE PESSOAS/RECURSOS HUMANOS	9,00	20,9
GESTÃO DE MARKETING	7,00	16,3
GESTÃO DE OPERAÇÕES/PRODUÇÃO	4,00	9,3
GESTÃO DE FINANÇAS	11,00	25,6
GESTÃO ESTRATÉGICA E DAS ORGANIZAÇÕES	12,00	27,9
Total	43	100

Fonte: Autor.

A tabela 2 apresenta a distribuição da frequência por gênero.

Tabela 2 – Gênero

GÊNERO	FREQUÊNCIA	%
MASCULINO	30,00	69,80
FEMININO	13,00	30,20
Total	43,00	100,00

Fonte: Autor.

A idade média dos professores é de 50 anos (desvio padrão de 10 anos). A tabela 3 mostra a distribuição das idades, mostrando a concentração de professores entre 40 e 60 anos.

Tabela 3 – Idade média dos professores

IDADE	FREQUÊNCIA	%
27	1,00	2,30
28	2,00	4,70
29	1,00	2,30
31	1,00	2,30
38	1,00	2,30
40	3,00	7,00
41	1,00	2,30
42	2,00	4,70
43	1,00	2,30
47	1,00	2,30
48	1,00	2,30
49	2,00	4,70
50	2,00	4,70
51	2,00	4,70
52	4,00	9,30
53	3,00	7,00
55	2,00	4,70
56	1,00	2,30
57	1,00	2,30
58	2,00	4,70
60	2,00	4,70
61	2,00	4,70
62	1,00	2,30
64	1,00	2,30
65	1,00	2,30
66	1,00	2,30
69	1,00	2,30
Total	43	100

Fonte: Autor.

A tabela 4 exibe que mais da metade dos professores são formados em administração, seguido pelos professores com formação em economia e psicologia respectivamente.

Tabela 4 – Bacharelado

BACHARELADO	FREQUÊNCIA	%
ADMINISTRAÇÃO	25,00	58,10
ECONOMIA	6,00	14,00
DIREITO	2,00	4,70
PSICOLOGIA	5,00	11,60
CIÊNCIAS SOCIAIS	2,00	4,70
ENGENHARIA	1,00	2,30
OUTRAS	2,00	4,70
Total	43	100

Fonte: Autor.

Cerca de 60% dos professores não fizeram especialização. Dos que fizeram, a maioria esta na área de administração (tabela 5).

Tabela 5 - Especialização

ESPECIALIZAÇÃO	FREQUÊNCIA	%
NÃO FEZ	26,00	60,50
ADMINISTRAÇÃO	11,00	25,60
ECONOMIA	1,00	2,30
PSICOLOGIA	2,00	4,70
OUTRAS	3,00	7,00
Total	43	100

Fonte: Autor.

Por sua vez, dos docentes pesquisados apenas 4,7% não são mestres. A grande maioria dos mestres é da área de administração. Seguiram a formação acadêmica com o título de doutor cerca de metade dos professores (tabela 6).

Tabela 6 – Pós-Graduação

MESTRADO	FREQUÊNCIA	%	DOUTORADO	FREQUÊNCIA	%
NÃO FEZ	2,00	4,70	NÃO FEZ	23,00	53,50
ADMINISTRAÇÃO	29,00	67,40	ADMINISTRAÇÃO	7,00	16,30
ECONOMIA	4,00	9,30	ECONOMIA	1,00	2,30
DIREITO	1,00	2,30	PSICOLOGIA	1,00	2,30
PSICOLOGIA	2,00	4,70	CIÊNCIAS SOCIAIS	8,00	18,60
CIÊNCIAS SOCIAIS	2,00	4,70	ENGENHARIA	1,00	2,30
OUTRAS	3,00	7,00	OUTRAS	2,00	4,70
Total	43	100	Total	43	100

Fonte: Autor.

A maior parte dos professores (cerca de 79%) exerce ou exerceu nos últimos 5 anos outra atividade remunerada além da docência (tabela 7).

Tabela 7 – Outras atividades remuneradas

EXERCE/EXERCEU (ÚLT. 5 ANOS) OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA			
		FREQUÊNCIA	%
	NÃO	9	20,9
	SIM	34	79,1
	Total	43	100

Fonte: Autor.

Os professores em geral têm grande experiência no ensino superior (tabela 8), sendo que grande parte dessa experiência advém do ensino na própria PUC-SP (tabela 9). A maioria dos professores pesquisados leciona apenas na instituição em questão (55,81%). Os docentes que lecionam em outra instituição, além da PUC-SP, representam 27,9% (tabela 10).

Tabela 8 – Tempo que leciona no Ensino Superior

TEMPO QUE LECIONA NO ENSINO SUPERIOR		
	FREQUÊNCIA	%
ENTRE 1 E 2 ANOS	2,00	4,70
ENTRE 3 E 4 ANOS	4,00	9,30
ENTRE 5 E 6 ANOS	3,00	7,00
MAIS DE 7	34,00	79,10
Total	43	100

Fonte: Autor.

Tabela 9 – Tempo na PUC-SP

TEMPO QUE LECIONA NA PUC-SP		
	FREQUÊNCIA	%
MENOS DE 1 ANO	1,00	2,30
ENTRE 1 E 2 ANOS	8,00	18,60
ENTRE 3 E 4 ANOS	5,00	11,60
ENTRE 5 E 6 ANOS	1,00	2,30
MAIS DE 7	28,00	65,10
Total	43	100

Fonte: Autor.

Tabela 10 – Quantidade de Instituições onde leciona

EM QUANTAS INSTITUIÇÕES EXERCE ATUALMENTE A DOCÊNCIA		
	FREQUÊNCIA	%
1	24,00	55,81
2	12,00	27,90
3+	7,00	16,30
Total	43	100

Fonte: Autor.

O tempo utilizado para preparar aulas é elevado, em geral mais que quatro horas por semana (tabela 11).

Tabela 11 – Tempo na Preparação de Aulas

TEMPO QUE UTILIZA SEMANALMENTE PARA PREPARAR AULAS		
	FREQUÊNCIA	%
MENOS DE 2 HORAS	1	2,3
ENTRE 2 E 3 HORAS	5	11,6
ENTRE 3 E 4 HORAS	8	18,6
ENTRE 4 E 5 HORAS	11	25,6
MAIS DE 5 HORAS	18	41,9
Total	43	100

Fonte: Autor.

Para a preparação das aulas, o livro é o material utilizado por todos professores. Cerca de 93% usam revistas frequentemente, 79% internet, e aproximadamente 75% fazem uso de jornais e artigos científicos (tabela 12).

Tabela 12 – Técnicas para preparação de aula

TÉCNICAS USADAS PARA PREPARAR A AULA		FREQUÊNCIA	%
LEITURA PRÉVIA DE LIVROS			
	GERALMENTE	7	16,30
	SEMPRE UTILIZO	36	83,70
	Total	43	100,00
PESQUISAS NA INTERNET			
	RARAMENTE	2	4,80
	ÀS VEZES	8	19,00
	GERALMENTE	12	28,60
	SEMPRE UTILIZO	20	47,60
	Total	42	100,00
LEITURA DE ARTIGOS (REVISTAS)			
	NÃO UTILIZO	1	2,30
	RARAMENTE	1	2,30
	ÀS VEZES	1	2,30
	GERALMENTE	13	30,20
	SEMPRE UTILIZO	27	62,80
	Total	43	100,00
LEITURA DE ARTIGOS (JORNAIS)			
	ÀS VEZES	11	25,60
	GERALMENTE	12	27,90
	SEMPRE UTILIZO	20	46,50
	Total	43	100,00
LEITURA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS			
	NÃO UTILIZO	1	2,30
	ÀS VEZES	10	23,30
	GERALMENTE	15	34,90
	SEMPRE UTILIZO	17	39,50
	Total	43	100,00
LEITURA DE PERIÓDICOS DA ÁREA			
	NÃO UTILIZO	1	2,30
	ÀS VEZES	10	23,30
	GERALMENTE	15	34,90
	SEMPRE UTILIZO	17	39,50
	Total	43	100,00

Fonte: Autor.

Análise das Competências Docentes da PUC/SP

A tabela 13 indica as competências gerais dos professores da instituição em relação às atividades docentes. Tais competências estão dispostas por ordem de relevância, ou seja, das mais aplicadas pelos professores até as menos empregadas. De modo geral, observa-se que os professores adotam todo o rol listado (média geral da escala de Likert é igual a 4,23).

Tabela 13 – Comportamento Geral

	Média	Mediana	Moda	Desvio
COMPROMETIMENTO COM A EFETIVA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	4,72	5,00	5,00	0,50
DOMÍNO EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DA(S) DISCIPLINA(S) MINISTRADA(S)	4,70	5,00	5,00	0,46
EXPLICAÇÃO DOS CONCEITOS E TEORIA E SUA APLICAÇÃO AO UNIVERSO DA ADMINISTRAÇÃO	4,60	5,00	5,00	0,58
COMUNICAÇÃO CLARA QUE FACILITA A COMPREENSÃO DOS ALUNOS	4,56	5,00	5,00	0,50
DISPONIBILIDADE PARA EXPLICAR E TIRAR DÚVIDAS	4,49	5,00	5,00	0,83
PROMOÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAL DOS ALUNOS	4,33	4,00	4,00	0,68
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA(S) QUE MOTIVE(M) A APRENDIZAGEM	4,30	4,00	4,00	0,56
UTILIZAÇÃO DE MEIOS E RECURSOS QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM	4,28	4,00	4,00	0,70
FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM RESPEITANDO A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS	4,14	4,00	4,00	0,68
ORIENTAÇÃO DE ALUNOS COM O OBJETIVO DE SUPERAR AS DIFICULDADES	4,14	4,00	4,00	0,80
INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO(S) PROGRAMA(S) DA(S) DISCIPLINA(S) AO LONGO DO CURSO	4,00	4,00	4,00	0,80
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE AS AULAS	4,00	4,00	4,00	0,85
ARTICULAÇÃO DA(S) DISCIPLINA(S) COM OUTRAS ÁREAS/DISCIPLINA(S) DO CURSO	3,84	4,00	3,00	0,84
ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES PESSOAIS	3,76	4,00	4,00	0,82
INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM PESQUISA(S) NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO	3,63	4,00	3,00	0,98

Fonte: Autor.

Com o objetivo de verificar dentro desta lista de competências se havia grupos normalmente usados pelos professores, realizou-se uma análise fatorial.

A tabela 14 exibe os fatores retidos que explicam 65% da amostra (F1 = 27%, F2 = 13%, F3 = 10%, F4 = 8%, F5 = 7%). Foram retidos cinco fatores que são denominados:

F1 - INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS (Engloba – Promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos; Incentivo à participação dos alunos durante as aulas);

F2 - ARTICULAÇÃO DO CONTEÚDO, INCENTIVO À PESQUISA E ORIENTAÇÃO AOS ALUNOS (Engloba – Articulação da(s) disciplina(s) com outra(s) área(s)/disciplina(s) do curso; Integração dos conteúdos do(s) programa(s) da(s) disciplina(s) ao longo do curso; Incentivo à participação dos alunos em pesquisa(s) no campo da administração; Orientação de alunos com objetivo de superar as dificuldades);

F3 - COMPROMETIMENTO COM A APRENDIZAGEM E COM AS NECESSIDADES DOS ALUNOS (Engloba – Comprometimento com a efetiva aprendizagem do aluno; Utilização de meios e recursos que facilitem a aprendizagem; Atendimento às necessidades pessoais);

F4 - METODOLOGIA E COMUNICAÇÃO QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM E RESPEITO À DIVERSIDADE (Engloba - Utilização de metodologia(s) que motive(m) a aprendizagem; Facilitação da aprendizagem respeitando a heterogeneidade dos alunos; Comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos); e

F5 - DOMÍNIO DE CONTEÚDOS, APLICAÇÃO DOS CONCEITOS NO UNIVERSO DA ADMINISTRAÇÃO E DISPONIBILIDADE PARA ATENDER OS ALUNOS (Engloba – Domínio em relação aos conteúdos da(s) disciplina(s) ministrada(s); Disponibilidade para explicar e tirar dúvidas; Explicitação dos conceitos e teorias e sua aplicação ao universo da administração).

Tabela 14 – Fatores Retidos

	1	2	3	4	5
PROMOÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAL DOS ALUNOS	0,841				
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE AS AULAS	0,810				
ARTICULAÇÃO DA(S) DISCIPLINA(S) COM OUTRAS ÁREAS/DISCIPLINA(S) DO CURSO		0,872			
INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO(S) PROGRAMA(S) DA(S) DISCIPLINA(S) AO LONGO DO CURSO		0,653			
INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM PESQUISA(S) NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO		0,496			
ORIENTAÇÃO DE ALUNOS COM O OBJETIVO DE SUPERAR AS DIFICULDADES		0,442			
COMPROMETIMENTO COM A EFETIVA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS			0,816		
UTILIZAÇÃO DE MEIOS E RECURSOS QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM			0,700		
ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES PESSOAIS			0,548		
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA(S) QUE MOTIVE(M) A APRENDIZAGEM				0,787	
FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM RESPEITANDO A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS				0,682	
COMUNICAÇÃO CLARA QUE FACILITA A COMPREENSÃO DOS ALUNOS				0,458	
DOMÍNIO EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DA(S) DISCIPLINA(S) MINISTRADA(S)					0,773
DISPONIBILIDADE PARA EXPLICAR E TIRAR DÚVIDAS					-0,617
EXPLICITAÇÃO DOS CONCEITOS E TEORIAS E SUA APLICAÇÃO AO UNIVERSO DA ADMINISTRAÇÃO					0,531

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA apresentado na tabela 15 mostra que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para a execução de qualquer uma das competências dos fatores listados em relação à área de atuação do professor (área epistemológica). Ou seja, os resultados indicados na tabela 14 ocorrem de uma forma geral.

Tabela 15 – Teste One-way-ANOVA (1)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	1,31	4	0,327	0,653	0,628
	Within Groups	19,051	38	0,501		
	Total	20,36	42			
F2	Between Groups	1,117	4	0,279	0,693	0,601
	Within Groups	15,305	38	0,403		
	Total	16,422	42			
F3	Between Groups	0,123	4	0,031	0,096	0,983
	Within Groups	12,218	38	0,322		
	Total	12,341	42			
F4	Between Groups	0,536	4	0,134	0,725	0,580
	Within Groups	7,02	38	0,185		
	Total	7,556	42			
F5	Between Groups	0,227	4	0,057	0,396	0,810
	Within Groups	5,453	38	0,143		
	Total	5,68	42			

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 16 denota que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para a execução de qualquer uma das competências dos fatores listados em relação ao gênero do professor. Entretanto, existe uma diferença marginal ($p < 0,10$) quanto ao fator F2 (Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos) e F5 (Domínio de Conteúdos, Aplicação dos Conceitos no Universo da Administração e Disponibilidade para Atender os Alunos). Os professores do sexo feminino desenvolvem mais (F2) enquanto os professores do sexo masculino utilizam mais (F5).

Tabela 16 – Teste t de student (1)

	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,055	41	0,957	0,013	0,234	-0,460	0,485
F2	1,865	41	0,069	0,376	0,202	-0,031	0,784
F3	0,014	41	0,989	0,003	0,182	-0,365	0,371
F4	0,517	41	0,608	0,074	0,142	-0,213	0,360
F5	-1,765	41	0,085	-0,210	0,119	-0,451	0,030

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 17 demonstra que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para a execução de qualquer uma das competências dos fatores listados em relação à idade do professor.

Tabela 17 - Teste t de student (2)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	1,248	41	0,219	0,269	0,216	-0,167	0,705
F2	0,832	41	0,410	0,163	0,196	-0,232	0,558
F3	0,736	41	0,466	0,125	0,170	-0,218	0,469
F4	0,731	41	0,469	0,097	0,133	-0,171	0,366
F5	-1,006	41	0,320	-0,115	0,115	-0,347	0,116

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 18 mostra que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para a execução de qualquer uma das competências dos fatores listados em relação ao professor ter graduação em administração ou em outra área.

Tabela 18 - Teste t de student (3)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,250	41	0,804	0,054	0,218	-0,385	0,494
F2	-0,639	41	0,526	-0,124	0,195	-0,518	0,269
F3	-0,864	41	0,393	-0,145	0,168	-0,485	0,194
F4	1,478	41	0,147	0,191	0,129	-0,070	0,452
F5	0,491	41	0,626	0,056	0,115	-0,175	0,288

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 19 ilustra que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para a execução do fator Comprometimento com a Aprendizagem e com as Necessidades dos Alunos (F3) com mais intensidade para os professores com especialização frente aqueles que não têm especialização.

Tabela 19 - Teste t de student (4)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,340	41	0,735	0,075	0,220	-0,369	0,518
F2	-0,782	41	0,439	-0,153	0,196	-0,549	0,242
F3	-2,465	41	0,018	-0,394	0,160	-0,716	-0,071
F4	-0,242	41	0,810	-0,032	0,134	-0,303	0,238
F5	0,404	41	0,689	0,047	0,116	-0,187	0,281

Fonte: Autor.

Na tabela 20, o mesmo teste exibe que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para a execução de qualquer uma das competências dos fatores listados em relação ao professor ser mestre.

Tabela 20 - Teste t de student (5)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,360	41	0,720	-0,083	0,229	-0,545	0,380
F2	-0,021	41	0,983	-0,004	0,206	-0,420	0,412
F3	-0,75	41	0,458	-0,133	0,177	-0,491	0,225
F4	1,561	41	0,126	0,212	0,136	-0,062	0,486
F5	-0,606	41	0,548	-0,073	0,121	-0,317	0,171

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 21 expõe que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para a execução do fator Domínio de Conteúdos, Aplicação dos Conceitos no Universo da Administração e Disponibilidade para Atender os Alunos (F5) com mais intensidade por parte dos professores com doutorado.

Tabela 21 - Teste t de student (6)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,804	41	0,426	-0,232	0,289	-0,815	0,351
F2	-1,233	41	0,225	-0,317	0,257	-0,835	0,202
F3	-0,533	41	0,597	-0,120	0,226	-0,577	0,336
F4	0,645	41	0,523	0,114	0,176	-0,243	0,470
F5	-2,740	41	0,013	-0,254	0,093	-0,448	-0,060

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 22 mostra que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para uma maior intensidade na execução do fator Integração e Participação dos Alunos (F1) para os professores que não exercem outra atividade remunerada além da docência.

Tabela 22 - Teste t de student (7)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	2,233	41	0,036	0,427	0,191	0,030	0,823
F2	1,111	41	0,273	0,260	0,234	-0,212	0,732
F3	1,331	41	0,191	0,268	0,201	-0,139	0,675
F4	-0,291	41	0,772	-0,047	0,161	-0,372	0,278
F5	0,297	41	0,768	0,041	0,139	-0,240	0,323

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 23 demonstra que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para uma maior intensidade na execução dos fatores Integração e Participação dos Alunos (F1) e Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos (F2) para os professores com mais de sete anos de experiência. Assim como existe uma diferença significativa marginal ($p < 0,10$) para uma maior intensidade na execução dos fatores Comprometimento com a Aprendizagem e com as Necessidades dos Alunos (F3) e Domínio de Conteúdos, Aplicação dos Conceitos no Universo da Administração e Disponibilidade para Atender os Alunos (F5) para os mesmos professores (com o mesmo mais de sete anos de experiência na docência).

Tabela 23 - Teste t de student (8)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	3,263	41	0,002	0,768	0,235	0,293	1,243
F2	2,854	41	0,007	0,619	0,217	0,181	1,056
F3	1,973	41	0,055	0,388	0,197	-0,009	0,785
F4	0,585	41	0,562	0,094	0,160	-0,230	0,417
F5	1,783	41	0,082	0,240	0,134	-0,032	0,511

Fonte: Autor.

Já para os professores com maior tempo (em anos) de docência na PUC-SP, o teste *t de student* da tabela 24 expõe que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para uma maior intensidade na execução dos fatores Integração e Participação dos Alunos (F1) e Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos (F2). Da mesma forma, também existe uma diferença significativa marginal ($p < 0,10$) para uma maior intensidade na execução do fator Comprometimento com a Aprendizagem e com as Necessidades dos Alunos (F3).

Tabela 24 - Teste t de student (9)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	3,288	41	0,002	0,660	0,201	0,254	1,065
F2	2,083	41	0,043	0,401	0,193	0,012	0,790
F3	1,703	41	0,096	0,289	0,170	-0,054	0,632
F4	1,006	41	0,320	0,137	0,136	-0,138	0,411
F5	1,123	41	0,268	0,132	0,117	-0,105	0,369

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 25 mostra que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para a execução de qualquer uma das competências dos fatores listados em relação ao professor usar mais de 5 horas ou menos de 5 horas semanais para a preparação de aulas.

Tabela 25 - Teste t de student (10)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,409	41	0,685	-0,089	0,217	-0,528	0,350
F2	-0,148	41	0,883	-0,029	0,196	-0,424	0,366
F3	0,271	41	0,788	0,046	0,169	-0,296	0,388
F4	-0,24	41	0,811	-0,032	0,133	-0,300	0,236
F5	0,772	41	0,445	0,088	0,114	-0,143	0,319

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 26 revela que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) de maior intensidade para a execução do fator Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos (F2) quando o professor atua em mais de uma instituição (duas, três, ou mais instituições).

Tabela 26 - Teste One-way-ANOVA (2)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	0,445	2	0,222	0,447	0,643
	Within Groups	19,916	40	0,498		
	Total	20,36	42			
F2	Between Groups	3,047	2	1,524	4,557	0,016
	Within Groups	13,374	40	0,334		
	Total	16,422	42			
F3	Between Groups	0,268	2	0,134	0,444	0,644
	Within Groups	12,073	40	0,302		
	Total	12,341	42			
F4	Between Groups	0,37	2	0,185	1,031	0,366
	Within Groups	7,185	40	0,180		
	Total	7,556	42			
F5	Between Groups	0,090	2	0,045	0,321	0,728
	Within Groups	5,59	40	0,140		
	Total	5,68	42			

Fonte: Autor.

Análise das Estratégias de Ensino

A tabela 27 mostra as estratégias de ensino utilizadas pelos professores em ordem do quanto é aplicada mais frequentemente. Diferentemente das técnicas de ensino, as estratégias de ensino apresentam grande variabilidade, com aulas expositivas e trabalho em grupo predominando como estratégias de ensino, enquanto jogos de empresa e TELEDUC com pouca frequência de uso.

Tabela 27 – Estratégias utilizadas pelos professores

	Media	Mediana	Moda	Desvio
AULAS EXPOSITIVAS	4,72	5,00	5,00	0,59
TRABALHOS EM GRUPO	4,28	5,00	5,00	0,96
LEITURAS (FORA DO AMBIENTE DE AULA)	3,95	4,00	4,00	0,75
ESTUDOS DE CASO	3,93	4,00	4,00	0,97
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS	3,74	4,00	5,00	1,36
POWER POINT (COM PROJETOR MULTIMÍDIA)	3,74	4,00	4,00	1,24
TRABALHOS INDIVIDUAIS	3,72	4,00	3,00	1,01
LEITURAS (EM CLASSE)	3,09	3,00	4,00	1,17
PESQUISA NA INTERNET	2,98	3,00	3,00	1,08
MOODLE	2,95	3,00	1,00	1,60
DINÂMICAS DE GRUPO	2,81	3,00	3,00	1,22
FILMES	2,40	2,00	2,00	1,18
TRANSPARÊNCIA (COM RETROPROJETOR)	2,05	1,00	1,00	1,40
JOGOS DE EMPRESA	1,81	1,00	1,00	1,14
TELEDUC	1,26	1,00	1,00	0,58

Fonte: Autor.

Realizou-se uma análise fatorial com o objetivo de observar como as estratégias de ensino se agrupam.

A tabela 28 mostra os fatores retidos que explicam 69% da amostra (F1 = 19%, F2 = 13%, F3 = 11%, F4 = 10%, F5 = 9%, F6 = 7%). Foram retidos seis e são denominados conforme segue na tabela posterior:

Tabela 28 – Análise de agrupamento das estratégias

	1	2	3	4	5	6
TRABALHOS EM GRUPO	0,705					
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS	0,699					
LEITURAS (EM CLASSE)	0,636					
FILMES	0,603					
JOGOS DE EMPRESA		0,827				
DINÂMICAS DE GRUPO		0,783				
POWER POINT (COM PROJETOR MULTIMÍDIA)			0,798			
TELEDUC			-0,615			
TRANSPARÊNCIA (COM RETROPROJETOR)			-0,513			
MOODLE				0,819		
PESQUISA NA INTERNET				0,687		
TRABALHOS INDIVIDUAIS					0,867	
AULAS EXPOSITIVAS					0,461	
LEITURAS (FORA DO AMBIENTE DE SALA DE AULA)						-0,876
ESTUDOS DE CASO						0,547

Fonte: Autor.

F1 – ATIVIDADES COLETIVAS E INDIVIDUAIS (Engloba - Trabalhos em Grupo; Seminário; Leituras e Filmes);

F2 – SIMULAÇÕES (Engloba - Jogos de Empresa; Dinâmicas de Grupo);

F3 – TECNOLOGIA A (Engloba - Power Point; Transparência e TELEDUC);

F4 – TECNOLOGIA B (Engloba - Moodle; Pesquisa Internet);

F5 – ESTRATÉGIAS TRADICIONAIS (Aulas Expositivas; Trabalhos Individuais); e

F6 – CASES E LEITURAS EXTRACLASSE (Engloba - Estudos de Caso; Leituras fora do ambiente de sala de aula).

O teste One-way-ANOVA da tabela 29 ilustra que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para as estratégias do fator Atividades Coletivas e Individuais (F1) e marginal para Tecnologia A (F3) ($p < 0,10$) em relação à área de atuação do professor (área epistemológica). Professores de finanças e operações usam menos os fatores Atividades Coletivas e Individuais (F1) e Tecnologia A (F3).

Tabela 29 – Teste One-way-ANOVA (3)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	16,61	4	4,152	11,854	0
	Within Groups	13,312	38	0,350		
	Total	29,922	42			
F2	Between Groups	6,713	4	1,678	1,665	0,178
	Within Groups	38,299	38	1,008		
	Total	45,012	42			
F3	Between Groups	3,323	4	0,831	2,536	0,056
	Within Groups	12,445	38	0,327		
	Total	15,767	42			
F4	Between Groups	6,102	4	1,526	1,315	0,282
	Within Groups	44,095	38	1,160		
	Total	50,198	42			
F5	Between Groups	2,717	4	0,679	1,852	0,139
	Within Groups	13,935	38	0,367		
	Total	16,651	42			
F6	Between Groups	0,472	4	0,118	0,427	0,788
	Within Groups	10,224	37	0,276		
	Total	10,696	41			

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 30 expõe que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o uso de estratégias de ensino em relação ao gênero do professor.

Tabela 30 - Teste t de student (11)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-1,018	41	0,315	-0,285	0,280	-0,851	0,281
F2	0,026	41	0,980	0,009	0,348	-0,694	0,712
F3	-1,349	41	0,185	-0,272	0,202	-0,679	0,135
F4	0,924	41	0,361	0,336	0,364	-0,399	1,070
F5	0,456	41	0,651	0,096	0,211	-0,330	0,522
F6	-0,625	40	0,535	-0,107	0,172	-0,455	0,240

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 31 mostra que existe uma diferença significativa marginal ($p < 0,10$) para o uso mais intenso de estratégias de ensino relacionadas aos fatores Atividades Coletivas e Individuais (F1) e Simulações (F2) para os professores com mais de 50 anos, e o uso menos intenso do fator Tecnologia B (F4) por este grupo de professores.

Tabela 31 - Teste t de student (12)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	1,873	41	0,068	0,479	0,256	-0,037	0,996
F2	1,705	38,478	0,096	0,519	0,305	-0,097	1,136
F3	1,157	41	0,254	0,220	0,190	-0,164	0,605
F4	-1,841	37,854	0,073	-0,593	0,322	-1,245	0,059
F5	-0,365	41	0,717	-0,072	0,198	-0,473	0,328
F6	0,854	40	0,398	0,138	0,161	-0,188	0,463

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 32 denota que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o uso com mais intensidade de estratégias de ensino do fator Tecnologia B (F4) quando o professor tem graduação em administração.

Tabela 32 - Teste t de student (13)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,564	41	0,576	-0,148	0,263	-0,680	0,383
F2	-0,045	41	0,965	-0,014	0,324	-0,669	0,640
F3	0,027	41	0,979	0,005	0,192	-0,382	0,392
F4	-3,056	41	0,004	-0,943	0,309	-1,567	-0,320
F5	-0,721	41	0,475	-0,141	0,196	-0,537	0,254
F6	-1,495	40	0,143	-0,237	0,158	-0,556	0,083

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 33 exibe que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o uso com mais intensidade de estratégias de ensino do fator Simulações (F2) quando o professor tem especialização em administração.

Tabela 33 - Teste t de student (14)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,763	41	0,450	-0,202	0,265	-0,736	0,332
F2	-2,086	41	0,043	-0,648	0,311	-1,276	-0,021
F3	-0,710	41	0,482	-0,137	0,192	-0,525	0,252
F4	-1,026	41	0,311	-0,350	0,341	-1,038	0,339
F5	1,121	41	0,269	0,220	0,196	-0,176	0,615
F6	0,264	40	0,793	0,043	0,164	-0,289	0,375

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 34 mostra que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o uso com mais intensidade de estratégias de ensino dos fatores Atividades Coletivas e Individuais (F1) e Tecnologia A (F3) quando o professor tem mestrado em administração e, marginalmente ($p < 0,10$), para o fator Tecnologia B (F4).

Tabela 34 - Teste t de student (15)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-2,013	41	0,049	-0,534	0,265	-1,070	0,002
F2	0,344	41	0,733	0,117	0,341	-0,571	0,805
F3	-2,797	41	0,008	-0,517	0,185	-0,891	-0,144
F4	-1,840	41	0,073	-0,637	0,346	-1,336	0,062
F5	-0,303	41	0,763	-0,063	0,207	-0,481	0,356
F6	-0,023	40	0,982	-0,004	0,173	-0,353	0,345

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 35 demonstra que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o uso de estratégias de ensino por parte dos professores com ou sem doutorado.

Tabela 35 - Teste t de student (16)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,293	41	0,771	-0,103	0,353	-0,815	0,609
F2	-1,542	41	0,131	-0,649	0,421	-1,499	0,201
F3	-0,596	41	0,554	-0,152	0,255	-0,667	0,363
F4	-0,091	41	0,928	-0,042	0,457	-0,965	0,881
F5	-0,621	41	0,538	-0,163	0,262	-0,692	0,367
F6	-1,014	40	0,317	-0,214	0,211	-0,642	0,213

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 36 indica que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o uso mais intenso de estratégias de ensino do fator Simulações (F2) para os professores que não exercem outra atividade remunerada, além da docência.

Tabela 36 - Teste t de student (17)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,043	41	0,966	0,014	0,320	-0,633	0,661
F2	2,354	41	0,023	0,868	0,369	0,123	1,612
F3	0,726	41	0,472	0,168	0,231	-0,299	0,634
F4	-0,063	41	0,950	-0,026	0,415	-0,864	0,812
F5	-0,288	41	0,775	-0,069	0,239	-0,551	0,413
F6	0,972	40	0,337	0,187	0,192	-0,202	0,575

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 37 aponta que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o uso mais intenso de estratégias de ensino do fator Simulações (F2) para os professores com mais de sete anos de experiência. Assim como existe uma diferença significativa marginal ($p < 0,10$) para o uso mais intenso de estratégias de ensino do fator Cases e Leituras Extra-classe (F6) para este mesmo grupo de professores.

Tabela 37 - Teste t de student (18)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,954	41	0,345	0,302	0,317	-0,337	0,942
F2	2,204	41	0,033	0,819	0,371	0,069	1,569
F3	1,537	41	0,132	0,348	0,226	-0,109	0,804
F4	-0,106	41	0,916	-0,044	0,415	-0,882	0,793
F5	0,288	41	0,775	0,069	0,239	-0,413	0,551
F6	1,746	40	0,089	0,342	0,196	-0,054	0,738

Fonte: Autor.

Já para os professores com mais tempo (anos) de docência na PUC-SP, o teste *t de student* da tabela 38 expõe que existe uma diferença significativa marginal ($p < 0,10$) para o uso mais intenso de estratégias de ensino do fator Cases e Leituras Extraclasse (F6) (professores com mais de sete anos de experiência na instituição).

Tabela 38 - Teste t de student (19)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	1,208	41	0,234	0,324	0,269	-0,218	0,867
F2	1,151	41	0,256	0,380	0,330	-0,287	1,046
F3	0,465	41	0,644	0,092	0,198	-0,308	0,492
F4	-1,032	41	0,308	-0,361	0,350	-1,067	0,345
F5	0,92	41	0,363	0,186	0,202	-0,222	0,593
F6	1,991	40	0,053	0,321	0,162	-0,005	0,648

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 39 exhibe que existe uma diferença significativa marginal ($p < 0,10$) para o uso mais intenso de estratégias de ensino do fator Simulações (F2) para os professores que gastam mais de 5 horas semanais na preparação de aulas.

Tabela 39 - Teste t de student (20)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,162	41	0,872	0,043	0,264	-0,490	0,576
F2	1,959	41	0,057	0,607	0,310	-0,019	1,232
F3	0,696	41	0,491	0,133	0,191	-0,252	0,518
F4	1,777	41	0,083	0,586	0,330	-0,080	1,251
F5	-0,231	41	0,818	-0,046	0,197	-0,443	0,352
F6	-1,459	40	0,152	-0,229	0,157	-0,547	0,088

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 40 expõe que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) de menor intensidade para a execução do fator Atividades Coletivas e Individuais (F1) quando o professor atua em duas ou mais instituições.

Tabela 40 - Teste One-way-ANOVA (4)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	4,239	2	2,120	3,301	0,047
	Within Groups	25,682	40	0,642		
	Total	29,922	42			
F2	Between Groups	2,691	2	1,346	1,272	0,291
	Within Groups	42,32	40	1,058		
	Total	45,012	42			
F3	Between Groups	0,249	2	0,124	0,321	0,727
	Within Groups	15,519	40	0,388		
	Total	15,767	42			
F4	Between Groups	6,595	2	3,297	3,025	0,06
	Within Groups	43,603	40	1,090		
	Total	50,198	42			
F5	Between Groups	0,134	2	0,067	0,162	0,851
	Within Groups	16,517	40	0,413		
	Total	16,651	42			
F6	Between Groups	0,541	2	0,271	1,039	0,363
	Within Groups	10,155	39	0,26		
	Total	10,696	41			

Fonte: Autor.

Análise do Desenvolvimento de Competências nos Alunos

A tabela 41 mostra as competências contidas no projeto pedagógico que os professores procuram desenvolver nos alunos em ordem de importância. Postura ética é a competência mais enfatizada pelos professores. Desenvolver liderança é a menos enfatizada. Entretanto, a variabilidade é muito pequena já que a pontuação da maioria apresenta mediana 4.

Tabela 41 – Competências desenvolvida pelos professores nos alunos

	Media	Mediana	Moda	Desvio
TER POSTURA ÉTICA	4,49	5,00	5,00	0,83
ANALISAR E UTILIZAR DADOS E INFORMAÇÕES TÉCNICAS	4,35	4,00	4,00	0,69
AGIR DE FORMA SUSTENTÁVEL(CONSIDERANDO AS DIMENSÕES	4,05	4,00	4,00	0,82
DESENVOLVER O TRABALHO EM EQUIPE	3,98	4,00	4,00	0,91
SER CAPAZ DE SE COMUNICAR EFICAZMENTE	3,95	4,00	4,00	0,90
DOMÍNIO DE CONCEITOS E PRÁTICAS ATUAIS LIGADOS À ADM	3,93	4,00	4,00	0,80
DESENVOLVER O PROCESSO DE PLANEJAMENTO	3,86	4,00	4,00	0,89
TER CAPACIDADE INOVADORA	3,67	4,00	3,00	0,87
EXERCER O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO	3,65	4,00	4,00	0,95
TER HABILIDADES PARA NEGOCIAR /SER NEGOCIADOR	3,51	4,00	4,00	0,98
DESENVOLVER A LIDERANÇA	3,35	3,00	3,00	0,92

Fonte: Autor.

Com o objetivo de verificar dentro desta lista de atividades quais podem compor grupos de competências que os professores procuram desenvolver em seus alunos, foi realizada uma análise fatorial.

A tabela 42 mostra os fatores retidos que explicam 60% da amostra (F1 = 44%, F2 = 16). Foram retidos dois fatores que são denominados conforme segue:

Tabela 42 – Fatores retidos

	1	2
SER CAPAZ DE SE COMUNICAR EFICAZMENTE	0,863	
DESENVOLVER O TRABALHO EM EQUIPE	0,841	
TER POSTURA ÉTICA	0,694	
AGIR DE FORMA SUSTENTÁVEL	0,693	
TER HABILIDADES PARA NEGOCIAR /SER NEGOCIADOR	0,496	
DESENVOLVER O PROCESSO DE PLANEJAMENTO		0,825
EXERCER O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO		0,780
TER O DOMÍNIO DE CONCEITOS E PRÁTICAS ATUAIS LIGADOS À ADM		0,711
SER CAPAZ DE ANALISAR E UTILIZAR DADOS E INFORM. TÉCNICAS		0,646
DESENVOLVER A LIDERANÇA		0,580
TER CAPACIDADE INOVADORA		0,539

Fonte: Autor.

F1 – COMPETÊNCIAS GRUPO 1 (Engloba – Ser capaz de se comunicar eficazmente; Desenvolver o trabalho em equipe; Ter postura ética; Agir de forma sustentável; Ter habilidades para negociar/ser negociador); e

F2 – COMPETÊNCIAS GRUPO 2 (Engloba – Desenvolver o processo de planejamento; Exercer o processo de tomada de decisão; Ter o domínio de conceitos e práticas atuais ligados à administração; Ser capaz de analisar e utilizar dados e informações técnicas; Desenvolver a liderança; Ter a capacidade inovadora).

O teste One-way-ANOVA da tabela 43 ilustra que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para as estratégias do fator Competências Grupo 1 (F1) em relação à área de atuação do professor (área epistemológica). Professores de finanças e operações usam menos as Competências Grupo 1 (F1).

Tabela 43 - Teste One-way-ANOVA (5)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	4,27	4	1,068	2,724	0,043
	Within Groups	14,889	38	0,392		
	Total	19,159	42			
F2	Between Groups	1,368	4	0,342	0,852	0,502
	Within Groups	15,258	38	0,402		
	Total	16,625	42			

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 44 revela que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento mais intenso de competências do fator Competências Grupo 2 (F2) quando o professor é do sexo masculino.

Tabela 44 - Teste t de student (21)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,068	41	0,946	0,015	0,227	-0,443	0,474
F2	2,062	41	0,046	0,415	0,201	0,008	0,821

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 45 indica que existe uma diferença significativa marginal ($p < 0,10$) para o desenvolvimento mais intenso de competências do fator Competências Grupo 1 (F1) para os professores com menos de 50 anos.

Tabela 45 - Teste t de student (22)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	1,761	41	0,086	0,362	0,206	-0,053	0,777
F2	1,062	41	0,294	0,208	0,196	-0,188	0,604

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 46 aponta que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento mais intenso de competências do fator Competências Grupo 2 (F2) quando o professor tem graduação em administração.

Tabela 46 - Teste t de student (23)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-1,252	41	0,218	-0,260	0,207	-0,678	0,159
F2	-2,388	41	0,022	-0,440	0,184	-0,813	-0,068

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 47 mostra que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento mais intenso de competências do fator Competências Grupo 2 (F2) quando o professor tem especialização em administração.

Tabela 47 - Teste t de student (24)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-1,245	41	0,220	-0,261	0,209	-0,683	0,162
F2	-2,073	41	0,044	-0,392	0,189	-0,773	-0,010

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 48 expõe que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento mais intenso de competências do fator Competências Grupo 2 (F2) quando o professor tem mestrado em administração; já para o fator Competências Grupo 1 (F1) se apresenta marginalmente ($p < 0,10$).

Tabela 48 - Teste t de student (25)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-1,744	41	0,089	-0,374	0,215	-0,808	0,059
F2	-2,506	41	0,016	-0,484	0,193	-0,873	-0,094

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 49 aponta que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento de competências por parte dos professores com ou sem doutorado.

Tabela 49 - Teste t de student (26)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,75	41	0,458	-0,210	0,281	-0,777	0,356
F2	-1,018	41	0,314	-0,265	0,260	-0,789	0,260

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 50 expõe que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento de competências para os professores que exercem ou não outra atividade remunerada.

Tabela 50 - Teste t de student (27)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,797	41	0,430	0,203	0,254	-0,311	0,716
F2	1,062	41	0,295	0,250	0,236	-0,226	0,726

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 51 denota que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento de competências para os professores com mais de sete anos de experiência.

Tabela 51 - Teste t de student (28)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	1,438	41	0,158	0,360	0,250	-0,146	0,864
F2	1,654	41	0,106	0,382	0,231	-0,084	0,849

Fonte: Autor.

Já para os professores com maior tempo (anos) de docência na PUC-SP, o teste *t de student* da tabela 52 demonstra que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento de competências (professores com mais de sete anos de experiência na instituição).

Tabela 52 - Teste t de student (29)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	1,607	41	0,116	0,341	0,212	-0,087	0,769
F2	1,389	41	0,172	0,277	0,199	-0,126	0,679

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 53 exibe que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento de competências para os professores que gastam mais de 5 horas semanais para preparar a aula.

Tabela 53 - Teste t de student (30)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,782	41	0,439	-0,164	0,210	-0,588	0,260
F2	-0,215	41	0,831	-0,042	0,197	-0,440	0,355

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 54 indica que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) para o desenvolvimento de competências do fator Competências Grupo 2 (F2) quando o professor atua em duas ou mais instituições.

Tabela 54 - Teste One-way-ANOVA (6)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	0,923	2	0,461	1,012	0,373
	Within Groups	18,236	40	0,456		
	Total	19,159	42			
F2	Between Groups	3,853	2	1,927	6,034	0,005
	Within Groups	12,772	40	0,319		
	Total	16,625	42			

Fonte: Autor.

Análise dos Alunos

O universo correspondente aos discentes que cursam Administração na instituição pesquisada contempla 488 alunos. Obteve-se deste total uma amostra de 227 respondentes. A seguir são apresentados os resultados da pesquisa referente aos alunos

A tabela 1 mostra a distribuição dos alunos por gênero.

Tabela 1 - Gênero

GÊNERO	FREQUÊNCIA	%
MASCULINO	136,00	59,90
FEMININO	91,00	40,10
Total	227,00	100,00

Fonte: Autor.

A tabela 2 indica a distribuição da idade dos alunos. Sendo que a idade média é 23 anos.

Tabela 2 - Idade

IDADE	FREQUÊNCIA	%
20,0	1,00	0,40
21,0	48,00	21,10
22,0	67,00	29,50
23,0	47,00	20,70
24,0	25,00	11,00
25,0	19,00	8,40
26,0	4,00	1,80
27,0	3,00	1,30
28,0	2,00	0,90
29,0	3,00	1,30
31,0	2,00	0,90
34,0	2,00	0,90
35,0	2,00	0,90
46,0	2,00	0,90
Total	227,00	100,00

Fonte: Autor.

A tabela 3 exhibe o vínculo dos alunos com o mercado de trabalho. A maioria realiza estágio, seguido por aqueles que já estão empregados em tempo integral.

Tabela 3 – Vínculo com o mercado de trabalho

VÍNCULO COM O MERCADO DE TRABALHO		
	FREQUÊNCIA	%
NÃO TRABALHA	18,00	7,90
ESTÁGIO	84,00	37,00
TRABALHO EVENTUAL	6,00	2,60
TRABALHO ATÉ 30 HORAS	12,00	5,30
TRABALHO MAIS DO QUE 31 HORAS SEMANAIS	73,00	32,20
TRABALHO EM EMPRESA DA MINHA FAMÍLIA	34,00	15,00
Total	227,00	100,00

Fonte: Autor.

A tabela 4 exhibe a opinião dos alunos quanto sua participação no curso de administração. A maioria considera ter uma boa participação.

Tabela 4 – Participação no Curso de Administração

PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO		
	FREQUÊNCIA	%
EXCELENTE	20,00	8,80
BOA	164,00	72,20
REGULAR	42,00	18,50
FRACA	1,00	0,40
Total	227,00	100,00

Fonte: Autor.

A tabela 5 expõe a dedicação dos alunos ao estudo. Uma dedicação que circula entre menos de uma hora para 33% e entre uma e duas horas para 38% dos alunos (semanalmente).

Tabela 5 – Tempo dedicado aos estudos

TEMPO NORMALMENTE DEDICADO AOS ESTUDOS (SEMANALMENTE)		
	FREQUÊNCIA	%
MENOS DE 1 HORA	75,00	33,00
ENTRE 1 E 2	87,00	38,30
ENTRE 2 E 3	32,00	14,10
ENTRE 3 E 4	16,00	7,00
MAIS DE 4 HORAS	17,00	7,50
Total	227,00	100,00

Fonte: Autor.

A tabela 6 denota a avaliação do desempenho considerando o conjunto dos professores da instituição. São classificados em geral como bons.

Tabela 6 – Avaliação do desempenho dos professores

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO CONJUNTO DOS PROFESSORES		
	FREQUÊNCIA	%
EXCELENTES	25,00	11,00
BONS	163,00	71,80
REGULARES	38,00	16,70
FRACOS	1,00	0,40
Total	227,00	100,00

Fonte: Autor.

Análise das Competências Docentes da PUC-SP

A tabela 7 exibe a avaliação dos alunos quanto às competências mais aplicadas pelos professores em sala de aula. Os resultados demonstram que o domínio do conteúdo e a disponibilidade para tirar dúvidas são as mais identificadas nos professores da instituição. A articulação da disciplina com relação às outras, e o incentivo para realizar pesquisa de campo são as menos recordadas.

Tabela 7 – Avaliação dos alunos

	Media	Mediana	Moda	Desvio
DOMÍNIO EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DA(S) DISCIPLINA(S) MINISTRADA(S)	4,14	4,00	4,00	0,68
DISPONIBILIDADE PARA EXPLICAR E TIRAR DÚVIDAS	3,91	4,00	4,00	0,67
EXPLICAÇÃO DOS CONCEITOS E TEORIA E SUA APLICAÇÃO AO UNIVERSO DA ADMINISTRAÇÃO	3,68	4,00	4,00	0,79
COMUNICAÇÃO CLARA QUE FACILITA A COMPREENSÃO DOS ALUNOS	3,41	3,00	3,00	0,67
COMPROMETIMENTO COM A EFETIVA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	3,40	3,00	3,00	0,78
PROMOÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAL DOS ALUNOS	3,37	3,00	3,00	0,85
INCENTIVAM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE AS AULAS	3,37	3,00	3,00	0,76
FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM RESPEITANDO A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS	3,34	3,00	3,00	0,87
INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO(S) PROGRAMA(S) DA(S) DISCIPLINA(S) AO LONGO DO CURSO	3,30	3,00	3,00	0,90
UTILIZAÇÃO DE MEIOS E RECURSOS QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM	3,13	3,00	3,00	0,89
ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES PESSOAIS	3,07	3,00	3,00	0,83
ORIENTAÇÃO DE ALUNOS COM O OBJETIVO DE SUPERAR AS DIFICULDADES	3,02	3,00	3,00	0,90
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA(S) QUE MOTIVEM A APRENDIZAGEM	3,00	3,00	3,00	0,66
ARTICULAÇÃO DA(S) DISCIPLINA(S) COM OUTRAS ÁREAS/DISCIPLINA(S) DO CURSO	2,97	3,00	3,00	0,95
INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM PESQUISA(S) NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO	2,55	2,00	2,00	1,03

Fonte: Autor.

Uma análise fatorial foi rodada para um melhor entendimento das competências docentes percebidas pelo alunado. A redução do espaço amostral resultou em três fatores que explicam 52% da amostra (F1 = 37%, F2 8%, F3, 7%). A seguir apresentam-se os três fatores:

F1 - METODOLOGIAS QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM, DISPONIBILIDADE, ATENDIMENTO E ORIENTAÇÃO AOS ALUNOS
(Engloba – Utilização de metodologia(s) que motivem a aprendizagem;

Comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos; Disponibilidade para explicar e tirar dúvidas; Comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos; Atendimento às necessidades pessoais; Orientação de alunos com o objetivo de superar as dificuldades);

F2 - INTEGRAÇÃO, EXPLICITAÇÃO E ARTICULAÇÃO DOS CONTEÚDOS E TEORIAS E INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO (Engloba – Integração dos conteúdos do(s) programa(s) da(s) disciplina(s) ao longo do curso; Explicitação dos conceitos e teorias e sua aplicação ao universo da administração; Articulação da(s) disciplina(s) com outra(s) área(s)/disciplina(s) do curso; Incentivo à participação dos alunos em pesquisa(s) no campo da administração; Domínio em relação aos conteúdos da(s) disciplina(s) ministrada(s)); e

F3 - INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS (COLETIVA E INDIVIDUAL), RESPEITO À DIVERSIDADE DOS ALUNOS E UTILIZAÇÃO DE MEIOS QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM (Engloba - Promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos; Facilitação da aprendizagem respeitando a heterogeneidade dos alunos; Incentivo a participação dos alunos durante as aulas; Utilização de meios e recursos que facilitem a aprendizagem).

A tabela 8 demonstra a composição dos fatores.

Tabela 8 – Composição dos fatores

	1	2	3
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA(S) QUE MOTIVE(M) A APRENDIZAGEM	0,690		
COMUNICAÇÃO CLARA QUE FACILITA A COMPREENSÃO DOS ALUNOS	0,647		
DISPONIBILIDADE PARA EXPLICAR E TIRAR DÚVIDAS	0,636		
COMPROMETIMENTO COM A EFETIVA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	0,582		
ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES PESSOAIS	0,540		
ORIENTAÇÃO DE ALUNOS COM O OBJETIVO DE SUPERAR AS DIFICULDADES	0,481		
INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO(S) PROGRAMA(S) DA(S) DISCIPLINA(S) AO LONGO DO CURSO		0,788	
EXPLICITAÇÃO DOS CONCEITOS E TEORIA E SUA APLICAÇÃO AO UNIVERSO DA ADMINISTRAÇÃO		0,704	
ARTICULAÇÃO DA(S) DISCIPLINA(S) COM OUTRAS ÁREAS/DISCIPLINA(S) DO CURSO		0,599	
INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM PESQUISA(S) NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO		0,585	
DOMÍNIO EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DA(S) DISCIPLINA(S) MINISTRADA(S)		0,557	
PROMOÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAL DOS ALUNOS			0,793
FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM RESPEITANDO A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS			0,651
INCENTIVAM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE AS AULAS			0,636
UTILIZAÇÃO DE MEIOS E RECURSOS QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM			0,548

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 9 indica que a diferença de gênero não altera a avaliação de como os discentes percebem as competências significativamente ($p < 0,05$).

Tabela 9 – Teste t de student (1)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,936	225	0,350	-0,066	0,070	-0,204	0,072
F2	0,075	225	0,940	0,006	0,084	-0,160	0,173
F3	-0,96	223	0,338	-0,081	0,084	-0,247	0,085

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 10 exibe que a diferença de idade não altera a avaliação das competências significativamente ($p < 0,05$).

Tabela 10 - Teste t de student (2)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,192	225	0,848	0,013	0,069	-0,122	0,149
F2	0,281	225	0,779	0,023	0,083	-0,140	0,186
F3	-0,531	223	0,596	-0,044	0,083	-0,208	0,120

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 11 aponta que o fato de trabalhar integralmente, parcialmente ou não trabalhar não altera a avaliação das competências significativamente ($p < 0,05$).

Tabela 11 – Teste One-way-ANOVA (1)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	0,161	2	0,081	0,300	0,741
	Within Groups	60,246	224	0,269		
	Total	60,408	226			
F2	Between Groups	1,121	2	0,560	1,457	0,235
	Within Groups	86,185	224	0,385		
	Total	87,306	226			
F3	Between Groups	0,871	2	0,436	1,129	0,325
	Within Groups	85,661	222	0,386		
	Total	86,532	224			

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 12 revela que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) na avaliação das atividades dos professores em todos os quesitos quanto à participação do aluno. Os alunos que dizem ter uma participação regular ou fraca no curso avaliam pior as atividades dos professores do que aqueles que indicaram ter uma participação excelente ou boa.

Tabela 12 - Teste One-way-ANOVA (2)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	3,489	2	1,745	6,865	0,001
	Within Groups	56,919	224	0,254		
	Total	60,408	226			
F2	Between Groups	2,359	2	1,180	3,111	0,047
	Within Groups	84,947	224	0,379		
	Total	87,306	226			
F3		3,636	2	1,818	4,869	0,009
		82,896	222	0,373		
		86,532	224			

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 13 indica que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) na avaliação das competências dos professores quanto ao tempo que o aluno dedica aos estudos. Os alunos que se dedicam mais ao estudo avaliam melhor o fator Integração, Explicitação e Articulação dos Conteúdos e Teorias e Incentivo à Participação em Pesquisa no Campo da Administração (F2) como também o fator Integração e Participação dos Alunos (coletiva e individual), Respeito à Diversidade dos Alunos e Utilização de Meios que Facilitem a Aprendizagem (F3).

Tabela 13 - Teste One-way-ANOVA (3)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	0,459	2	0,230	0,858	0,425
	Within Groups	59,948	224	0,268		
	Total	60,408	226			
F2	Between Groups	4,898	2	2,449	6,657	0,002
	Within Groups	82,408	224	0,368		
	Total	87,306	226			
F3		4,369	2	2,184	5,902	0,003
		82,163	222	0,370		
		86,532	224			

Fonte: Autor.

A tabela 14 mostra que os professores que receberam indicação de excelentes e bons na avaliação (melhores avaliados) foram os que obtiveram maior pontuação nas competências listadas ($p < 0,01$), demonstrando coerência na avaliação dos alunos (aspecto racional).

Tabela 14 - Teste One-way-ANOVA (4)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	13,211	2	6,606	31,351	0,000
	Within Groups	47,197	224	0,211		
	Total	60,408	226			
F2	Between Groups	18,005	2	9,003	29,099	0,000
	Within Groups	69,301	224	0,309		
	Total	87,306	226			
F3		10,577	2	5,289	15,458	0,000
		75,955	222	0,342		
		86,532	224			

Fonte: Autor.

Análise das Estratégias de Ensino

A tabela 15 aponta a avaliação dos alunos quanto às estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula. Os resultados mostram que as estratégias mais usadas segundo os alunos são: trabalhos em grupo, aulas expositivas e apresentação de seminários. Filmes, jogos e TELEDUC são as estratégias menos pontuadas.

Tabela 15 – Avaliação dos Alunos

	Media	Mediana	Moda	Desvio
TRABALHOS EM GRUPO	4,15	4,00	4,00	0,70
AULAS EXPOSITIVAS	4,06	4,00	5,00	0,91
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS	3,93	4,00	4,00	0,75
TRANSPARÊNCIA (COM RETROPROJETOR)	3,77	4,00	4,00	0,93
POWER POINT (COM PROJETER MULTIMÍDIA)	3,61	4,00	4,00	0,89
ESTUDOS DE CASO	3,55	4,00	4,00	0,85
TRABALHOS INDIVIDUAIS	3,49	4,00	4,00	0,97
MOODLE	3,03	3,00	3,00	0,86
PESQUISA NA INTERNET	2,84	3,00	3,00	1,04
DINÂMICAS DE GRUPO	2,74	3,00	2,00	1,08
LEITURAS (EM CLASSE)	2,73	3,00	3,00	0,92
LEITURAS (FORA DO AMBIENTE DE SALA DE AULA)	2,72	3,00	3,00	1,02
FILMES	2,20	2,00	2,00	0,82
JOGOS DE EMPRESA	1,96	2,00	2,00	0,88
TELEDUC	1,75	1,00	1,00	0,94

Fonte: Autor.

Uma análise fatorial foi rodada para verificar como as estratégias de ensino estão configuradas. A redução do espaço amostral resultou em quatro fatores que explicam 55% da amostra (F1 = 27%, F2 11%, F3, 9 %, F4, 8%). Os fatores são apresentados a seguir:

F1 – TRABALHO EM GRUPO E INDIVIDUAL, AULAS COM TRANSPARÊNCIA E ESTUDO DE CASO (Engloba – Trabalhos em grupo; Apresentação de seminários; Trabalhos individuais; Utilização de transparência (retroprojeto); Estudos de Caso);

F2 – ATIVIDADES INOVATIVAS (Engloba - Dinâmicas de grupo; Jogos de Empresa; Filmes);

F3 – ATIVIDADES TRADICIONAIS & PESQUISA NA INTERNET (Engloba – Leituras fora do ambiente de sala de aula; Aulas expositivas; Pesquisa na internet; Leituras em classe); e

F4 – RECURSOS TECNOLÓGICOS (Engloba – Moodle; Power Point; TELEDUC).

A tabela 16 expõe a composição dos fatores.

Tabela 16 – Composição dos Fatores

	1	2	3	4
TRABALHOS EM GRUPO	0,740			
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS	0,723			
TRABALHOS INDIVIDUAIS	0,552			
TRANSPARÊNCIA (COM RETROPROJETOR)	0,550			
ESTUDOS DE CASO	0,536			
DINÂMICAS DE GRUPO		0,734		
JOGOS DE EMPRESA		0,730		
FILMES		0,559		
LEITURAS (FORA DO AMBIENTE DE SALA DE AULA)			0,679	
AULAS EXPOSITIVAS			0,655	
PESQUISA NA INTERNET			0,608	
LEITURAS (EM CLASSE)			0,527	
MOODLE				0,739
POWER POINT (COM PROJETO MULTIMÍDIA)				0,577
TELEDUC				0,573

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 17 exibe que existe uma avaliação do uso mais intenso das estratégias do fator Atividades Tradicionais & Pesquisa na Internet (F3) por parte dos alunos do sexo feminino ($p < 0,05$). Já o fator Recursos Tecnológicos (F4) aparece marginalmente ($p < 0,10$) na percepção dos alunos do sexo feminino.

Tabela 17 – Teste t de student (3)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-1,002	224	0,317	-0,075	0,075	-0,223	0,073
F2	-1,559	224	0,120	-0,150	0,096	-0,340	0,040
F3	-2,570	224	0,011	-0,235	0,091	-0,414	-0,055
F4	-1,760	222	0,080	-0,153	0,087	-0,323	0,018

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 18 indica que existe uma avaliação do uso mais intenso das estratégias do fator Atividades Inovativas (F2) por parte dos alunos acima de 23 anos (média dos alunos) ($p < 0,05$).

Tabela 18 - Teste t de student (4)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	0,372	224	0,710	0,028	0,074	-0,118	0,173
F2	2,161	224	0,032	0,203	0,094	0,018	0,387
F3	1,051	224	0,294	0,095	0,091	-0,083	0,274
F4	0,472	222	0,637	0,040	0,086	-0,128	0,209

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 19 revela que o fato de trabalhar integralmente, parcialmente ou não trabalhar não altera a avaliação do uso das estratégias de ensino significativamente ($p < 0,05$).

Tabela 19 - Teste One-way-ANOVA (5)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	0,218	2	0,109	0,353	0,703
	Within Groups	68,863	223	0,309		
	Total	69,080	225			
F2	Between Groups	0,045	2	0,022	0,044	0,957
	Within Groups	113,405	223	0,509		
	Total	113,450	225			
F3	Between Groups	0,234	2	0,117	0,251	0,778
	Within Groups	104,189	223	0,467		
	Total	104,423	225			
F4	Between Groups	0,430	2	0,215	0,524	0,593
	Within Groups	90,618	221	0,410		
	Total	91,048	223			

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 20 mostra que não existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) na a avaliação do uso das estratégias de ensino dos professores quanto à participação (excelente, boa, regular ou fraca) do aluno no curso.

Tabela 20 - Teste One-way-ANOVA (6)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	0,175	2	0,087	0,283	0,754
	Within Groups	68,906	223	0,309		
	Total	69,08	225			
F2	Between Groups	1,848	2	0,924	1,847	0,16
	Within Groups	111,602	223	0,500		
	Total	113,45	225			
F3	Between Groups	0,735	2	0,367	0,79	0,455
	Within Groups	103,688	223	0,465		
	Total	104,423	225			
F4	Between Groups	1,396	2	0,698	1,721	0,181
	Within Groups	89,652	221	0,406		
	Total	91,048	223			

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 21 descreve que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) na avaliação do uso das estratégias de ensino quanto ao tempo que o aluno dedica aos estudos. Os alunos que dedicam mais horas (semanalmente) aos estudos avaliam melhor os fatores Atividades Inovativas (F2), Atividades Tradicionais & Pesquisa na Internet (F3) e Recursos Tecnológicos (F4).

Tabela 21 - Teste One-way-ANOVA (7)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	0,197	2	0,098	0,318	0,728
	Within Groups	68,884	223	0,309		
	Total	69,080	225			
F2	Between Groups	8,105	2	4,053	8,579	0,000
	Within Groups	105,345	223	0,472		
	Total	113,450	225			
F3	Between Groups	5,315	2	2,658	5,98	0,003
	Within Groups	99,107	223	0,444		
	Total	104,423	225			
F4	Between Groups	3,989	2	1,994	5,063	0,007
	Within Groups	87,059	221	0,394		
	Total	91,048	223			

Fonte: Autor.

A tabela 22 exibe que os professores que obtiveram a indicação como excelentes e bons na avaliação (melhores avaliados) foram os que obtiveram maior pontuação em todos os fatores da avaliação do uso das estratégias de ensino ($p < 0,05$).

Tabela 22 - Teste One-way-ANOVA (8)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	5,177	2	2,588	9,032	0,000
	Within Groups	63,904	223	0,287		
	Total	69,08	225			
F2	Between Groups	9,601	2	4,800	10,308	0,000
	Within Groups	103,849	223	0,466		
	Total	113,45	225			
F3	Between Groups	5,228	2	2,614	5,876	0,003
	Within Groups	99,195	223	0,445		
	Total	104,423	225			
F4	Between Groups	5,387	2	2,693	6,949	0,001
	Within Groups	85,661	221	0,388		
	Total	91,048	223			

Fonte: Autor.

Análise do Desenvolvimento de Competências

A tabela 23 aponta a avaliação dos alunos com relação ao desenvolvimento de competências ao longo do curso (contidas no projeto pedagógico). Os resultados mostram que nenhuma das competências propostas chegou a ser bem desenvolvida (todos os resultados abaixo de 4). As competências mais desenvolvidas, segundo os alunos, foram: trabalho em equipe e ter postura ética. Entre as menos desenvolvidas estão: capacidade inovadora, liderança, e negociação.

Tabela 23 – Avaliação dos Alunos

	Media	Mediana	Moda	Desvio
DESENVOLVER O TRABALHO EM EQUIPE	3,87	4,00	4,00	0,83
TER POSTURA ÉTICA	3,78	4,00	4,00	0,98
SER CAPAZ DE SE COMUNICAR EFICAZMENTE	3,54	4,00	4,00	0,91
DESENVOLVER O PROCESSO DE PLANEJAMENTO	3,45	3,00	4,00	0,78
SER CAPAZ DE ANALISAR E UTILIZAR	3,43	3,00	4,00	0,87
TER O DOMÍNIO DE CONCEITOS E PRÁTICAS ATUAIS LIGADOS À ADM	3,43	3,00	3,00	0,70
EXERCER O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO	3,32	3,00	3,00	0,84
AGIR DE FORMA SUSTENTÁVEL(CONSIDERANDO AS DIMENSÕES	3,30	3,00	4,00	0,93
TER CAPACIDADE INOVADORA	3,19	3,00	3,00	0,92
DESENVOLVER A LIDERANÇA	3,05	3,00	3,00	0,90
TER HABILIDADES PARA NEGOCIAR /SER NEGOCIADOR	2,99	3,00	3,00	0,92

Fonte: Autor.

Uma análise fatorial foi rodada para verificar como as competências desenvolvidas estão agrupadas. A redução do espaço amostral resultou em dois fatores que explicam 55% da amostra (F1 = 45%, F2 10).

F1 – COMPETÊNCIAS A (Engloba – Ter capacidade inovadora; Desenvolver a liderança; Exercer o processo de tomada de decisão; Desenvolver o processo de planejamento; Ter o domínio de conceitos e práticas atuais ligados à administração; Ter habilidades para negociar/ser negociador; Ser capaz de se comunicar eficazmente; Desenvolver o trabalho em equipe); e

F2 – COMPETÊNCIAS B (Engloba - Ter postura ética; Agir de forma sustentável; Ser capaz de analisar e utilizar dados e informações técnicas).

A tabela 24 mostra a composição dos fatores.

Tabela 24 – Composição dos fatores

	1	2
TER CAPACIDADE INOVADORA	0,748	
DESENVOLVER A LIDERANÇA	0,721	
EXERCER O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO	0,715	
DESENVOLVER O PROCESSO DE PLANEJAMENTO	0,697	
TER O DOMÍNIO DE CONCEITOS E PRÁTICAS ATUAIS LIGADOS À ADM	0,638	
TER HABILIDADES PARA NEGOCIAR /SER NEGOCIADOR	0,616	
SER CAPAZ DE SE COMUNICAR EFICAZMENTE	0,561	
DESENVOLVER O TRABALHO EM EQUIPE	0,561	
TER POSTURA ÉTICA		0,863
AGIR DE FORMA SUSTENTÁVEL(CONSIDERANDO AS DIMENSÕES		0,788
SER CAPAZ DE ANALISAR E UTILIZAR DADOS E INFORM. TÉCNICAS		0,621

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 25 aponta que existe uma avaliação do desenvolvimento de competências do fator Competências A (F1) (marginal, $p < 0,10$) por parte dos alunos do sexo feminino.

Tabela 25 - Teste t de student (5)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-1,868	224	0,063	-0,152	0,081	-0,311	0,008
F2	-0,125	225	0,900	-0,013	0,102	-0,214	0,189

Fonte: Autor.

O teste *t de student* da tabela 26 descreve que não existe uma diferença na avaliação do desenvolvimento de competências conforme a idade ($p < 0,05$).

Tabela 26 - Teste t de student (6)

Independent Samples Test							
	t	df	Sig.	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
F1	-0,857	224	0,392	-0,069	0,080	-0,226	0,089
F2	0,457	225	0,648	0,046	0,100	-0,152	0,243

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 27 expõe que o fato de trabalhar integralmente, parcialmente ou não trabalhar não altera a avaliação do desenvolvimento de competências significativamente ($p < 0,05$).

Tabela 27 - Teste One-way-ANOVA (9)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	1,371	2	0,686	1,911	0,150
	Within Groups	79,987	223	0,359		
	Total	81,358	225			
F2	Between Groups	0,930	2	0,465	0,818	0,443
	Within Groups	127,370	224	0,569		
	Total	128,300	226			

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 28 exhibe que existe uma diferença significativa marginal ($p < 0,10$) na avaliação do desenvolvimento de competências do fator Competências B (F2) quando os alunos avaliam uma melhor participação deles no curso.

Tabela 28 - Teste One-way-ANOVA (10)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	2,036	2	1,018	2,863	0,059
	Within Groups	79,322	223	0,356		
	Total	81,358	225			
F2	Between Groups	1,812	2	0,906	1,604	0,203
	Within Groups	126,488	224	0,565		
	Total	128,300	226			

Fonte: Autor.

O teste One-way-ANOVA da tabela 29 aponta que existe uma diferença significativa ($p < 0,05$) na avaliação do desenvolvimento de competências quanto ao tempo que o aluno dedica aos estudos. Os alunos que se dedicam

mais ao estudo avaliam melhor ambos fatores Competências A (F1) e Competências B (F2).

Tabela 29 - Teste One-way-ANOVA (11)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	2,317	2	1,158	3,268	0,040
	Within Groups	79,042	223	0,354		
	Total	81,358	225			
F2	Between Groups	3,934	2	1,967	3,543	0,031
	Within Groups	124,365	224	0,555		
	Total	128,300	226			

Fonte: Autor.

A tabela 30 revela que quando os professores foram avaliados como excelentes e bons (melhores avaliados) existia um maior desenvolvimento das competências ($p < 0,01$).

Tabela 30 - Teste One-way-ANOVA (12)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	17,641	2	8,820	30,87	0,000
	Within Groups	63,718	223	0,286		
	Total	81,358	225			
F2	Between Groups	20,801	2	10,401	21,672	0,000
	Within Groups	107,498	224	0,480		
	Total	128,300	226			

Fonte: Autor.

Análise Comparada

Nesta parte final é realizada a comparação da autoavaliação dos professores e a avaliação dos professores por parte dos alunos.

O teste *t de student* ($p < 0,05$) da tabela 1 compara as competências utilizadas pelos professores. Os resultados indicam que em todos os itens existe uma diferença significativa entre o que os professores acreditam utilizar e o que os alunos realmente percebem, havendo uma disparidade em relação ao desempenho das competências listadas.

Tabela 1 - Teste t de student (1)

	t	df	Sig.	Mean Dif	Std. Error Difference	95% Confidence Interv.	
						Lower	Upper
DISPONIBILIDADE PARA EXPLICAR E TIRAR DÚVIDAS	-4,996	268	0,000	-0,577	0,115	-0,804	-0,349
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA(S) QUE MOTIVE(M) A	-12,260	268	0,000	-1,307	0,107	-1,517	-1,097
COMUNICAÇÃO CLARA QUE FACILITA A COMPREENSÃO DOS	-10,755	268	0,000	-1,153	0,107	-1,364	-0,942
COMPROMETIMENTO COM A EFETIVA APRENDIZAGEM DOS	-10,681	268	0,000	-1,325	0,124	-1,569	-1,080
ARTICULAÇÃO DA(S) DISCIPLINA(S) COM OUTRAS	-5,602	268	0,000	-0,868	0,155	-1,173	-0,563
ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES PESSOAIS	-4,901	268	0,000	-0,674	0,138	-0,944	-0,403
INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM PESQUISA(S) NO	-6,334	268	0,000	-1,077	0,170	-1,412	-0,742
INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO(S) PROGRAMA(S) DA(S)	-4,740	267	0,000	-0,705	0,149	-0,998	-0,412
DISCIPLINA(S) AO LONGO DO CURSO							
EXPLICITAÇÃO DOS CONCEITOS E TEORIA E SUA APLICAÇÃO	-7,304	268	0,000	-0,926	0,127	-1,176	-0,677
AO UNIVERSO DA ADMINISTRAÇÃO							
FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM RESPEITANDO A	-5,729	267	0,000	-0,803	0,140	-1,079	-0,527
PROMOÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA E	-6,965	268	0,000	-0,956	0,137	-1,226	-0,685
UTILIZAÇÃO DE MEIOS E RECURSOS QUE FACILITEM A	-7,969	268	0,000	-1,147	0,144	-1,430	-0,864
ORIENTAÇÃO DE ALUNOS COM O OBJETIVO DE SUPERAR AS	-7,637	268	0,000	-1,122	0,147	-1,411	-0,833
DOMINO EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DA(S) DISCIPLINA(S)	-5,120	268	0,000	-0,557	0,109	-0,771	-0,343
INCENTIVAM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE AS	-4,926	268	0,000	-0,634	0,129	-0,888	-0,381

Fonte: Autor.

A tabela 2 exibe o teste *t de student* ($p < 0,05$) para a análise das estratégias de ensino. Os professores relatam usar mais as seguintes estratégias de ensino do que os alunos assinalam que eles realmente as utilizam.

- 1º) estudo de caso
- 2º) aulas expositivas
- 3º) leitura (fora do ambiente de sala de aula)
- 4º) leitura (em classe)

Tabela 2 - Teste t de student (2)

	t	df	Sig.	Mean Dif	Std. Error	95% Confidence Interv.	
						Lower	Upper
ESTUDOS DE CASO	-2,487	268	0,014	-0,361	0,145	-0,646	-0,075
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS	1,307	268	0,192	0,190	0,145	-0,096	0,476
AULAS EXPOSITIVAS	-4,609	268	0,000	-0,664	0,144	-0,947	-0,380
LEITURAS (FORA DO AMBIENTE DE SALA DE AULA)	-7,544	268	0,000	-1,235	0,164	-1,558	-0,913
LEITURAS (EM CLASSE)	-2,260	268	0,025	-0,362	0,160	-0,677	-0,047
TRABALHOS EM GRUPO	-1,010	268	0,314	-0,125	0,124	-0,368	0,119
TRABALHOS INDIVIDUAIS	-1,429	268	0,154	-0,232	0,162	-0,552	0,088
DINÂMICAS DE GRUPO	-0,379	268	0,705	-0,069	0,183	-0,430	0,292
JOGOS DE EMPRESA	1,009	268	0,314	0,155	0,154	-0,148	0,458
FILMES	-0,218	268	0,828	-0,069	0,318	-0,696	0,557
PESQUISA NA INTERNET	-0,781	268	0,436	-0,135	0,173	-0,477	0,206
MOODLE	0,461	268	0,645	0,077	0,168	-0,253	0,408
TELEDUC	3,346	267	0,001	0,496	0,148	0,204	0,789
TRANSPARÊNCIA (COM RETROPROJETOR)	10,145	268	0,000	1,716	0,169	1,383	2,049
POWER POINT (COM PROJETOR MULTIMÍDIA)	-0,889	268	0,375	-0,141	0,158	-0,452	0,171

Fonte: Autor.

Entretanto, os alunos dizem que os professores usam muito mais transparências e o TELEDUC do que os professores assinalam.

O teste *t de student* ($p < 0,05$) da tabela 3 aponta a percepção dos professores *versus* a dos alunos quanto às competências desenvolvidas. Na opinião dos alunos as competências indicadas na tabela 3 são muito mais desenvolvidas do que na opinião dos professores. A única competência que não existe uma diferença significativa foi a de desenvolver trabalhos em equipe.

Tabela 3 - Teste t de student (3)

	t	df	Sig.	Mean Dif	Std. Error	95% Confidence Interv.	
						Lower	Upper
TER O DOMÍNIO DE CONCEITOS E PRÁTICAS ATUAIS LIGADOS À ADM	-4,240	268	0,000	-0,503	0,119	-0,737	-0,269
EXERCER O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO	-2,331	268	0,021	-0,334	0,143	-0,616	-0,052
DESENVOLVER O PROCESSO DE PLANEJAMENTO	-3,110	268	0,002	-0,411	0,132	-0,671	-0,151
TER CAPACIDADE INOVADORA	-3,188	268	0,002	-0,485	0,152	-0,785	-0,185
DESENVOLVER A LIDERANÇA	-1,977	268	0,049	-0,296	0,150	-0,591	-0,001
DESENVOLVER O TRABALHO EM EQUIPE	-0,742	268	0,459	-0,105	0,141	-0,382	0,173
SER CAPAZ DE SE COMUNICAR EFICAZMENTE	-2,788	268	0,006	-0,420	0,151	-0,717	-0,124
TER HABILIDADES PARA NEGOCIAR /SER NEGOCIADOR	-3,379	268	0,001	-0,525	0,155	-0,831	-0,219
TER POSTURA ÉTICA	-4,432	268	0,000	-0,709	0,160	-1,024	-0,394
AGIR DE FORMA SUSTENTÁVEL(CONSIDERANDO AS DIMENSÕES	-4,884	268	0,000	-0,743	0,152	-1,042	-0,443
SER CAPAZ DE ANALISAR E UTILIZAR	-6,524	268	0,000	-0,917	0,141	-1,194	-0,640

Fonte: Autor.

7.1 Síntese das informações obtidas: o comparativo dos dados

As técnicas estatísticas que foram utilizadas são: *teste t de student*, teste One-away-ANOVA e análise fatorial. Por meio da análise estatística foram encontrados fatores para professores e alunos. Estes fatores referem-se a três análises: *Análise das Competências Docentes*; *Análise das Estratégias de Ensino*; e *Análise do Desenvolvimento de Competências nos alunos* (relacionado com o projeto pedagógico do curso).

Os fatores dos docentes apresentaram a seguinte configuração *Competências Docentes*: 5 fatores; *Estratégias de Ensino*: 6 fatores, e *Desenvolvimento de Competências nos Alunos*: 2 fatores.

Os 5 fatores correspondentes às *Competências Docentes* são:

F1 - Integração e Participação dos Alunos (Engloba – Promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos; Incentivo à participação dos alunos durante as aulas);

F2 - Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos (Engloba – Articulação da(s) disciplina(s) com outra(s) área(s)/disciplina(s) do curso; Integração dos conteúdos do(s) programa(s) da(s) disciplina(s) ao longo do curso; Incentivo à participação dos alunos em pesquisa(s) no campo da administração; Orientação de alunos com objetivo de superar as dificuldades);

F3 - Comprometimento com a Aprendizagem e com as Necessidades dos Alunos (Engloba – Comprometimento com a efetiva aprendizagem do aluno; Utilização de meios e recursos que facilitem a aprendizagem; Atendimento às necessidades pessoais);

F4 - Metodologia e Comunicação que Facilitem a Aprendizagem e Respeito à Diversidade (Engloba - Utilização de metodologia(s) que motive(m) a aprendizagem; Facilitação da aprendizagem respeitando a heterogeneidade dos alunos; Comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos); e

F5 - Domínio de Conteúdos, Aplicação dos Conceitos no Universo da Administração e Disponibilidade para Atender os Alunos (Engloba – Domínio em relação aos conteúdos da(s) disciplina(s) ministrada(s); Disponibilidade para explicar e tirar dúvidas; Explicitação dos conceitos e teorias e sua aplicação ao universo da administração).

Para *Estratégias de Ensino* têm-se:

F1 – Atividades Coletivas e Individuais (Engloba - Trabalhos em Grupo; Seminário; Leituras e Filmes);

F2 – Simulações (Engloba - Jogos de Empresa; Dinâmicas de Grupo);

F3 – Tecnologia A (Engloba - Power Point; Transparência e TELEDUC);

F4 – Tecnologia B (Engloba - Moodle; Pesquisa Internet);

F5 – Estratégias Tradicionais (Aulas Expositivas; Trabalhos Individuais); e

F6 – Cases e Leituras Extraclasse (Engloba - Estudos de Caso; Leituras fora do ambiente de sala de aula).

E *Desenvolvimento de Competências nos Alunos* apresenta:

F1 – Competências Grupo 1 (Engloba – Ser capaz de se comunicar eficazmente; Desenvolver o trabalho em equipe; Ter postura ética; Agir de forma sustentável; Ter habilidades para negociar/ser negociador); e

F2 – Competências Grupo 2 (Engloba – Desenvolver o processo de planejamento; Exercer o processo de tomada de decisão; Ter o domínio de conceitos e práticas atuais ligados à administração; Ser capaz de analisar e utilizar dados e informações técnicas; Desenvolver a liderança; Ter a capacidade inovadora).

Já para os alunos, os fatores ficaram divididos da seguinte forma: *Competências Docentes*: 3 fatores; *Estratégias de Ensino*: 4 fatores, e *Desenvolvimento de Competências nos alunos*: 2 fatores.

Os fatores referentes às *Competências Docentes* na percepção dos alunos foram:

F1 - Metodologias que Facilitem a Aprendizagem, Disponibilidade, Atendimento e Orientação aos Alunos (Engloba – Utilização de metodologia(s) que motivem a aprendizagem; Comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos; Disponibilidade para explicar e tirar dúvidas; Comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos; Atendimento às necessidades pessoais; Orientação de alunos com o objetivo de superar as dificuldades);

F2 - Integração, Explicitação e Articulação dos Conteúdos e Teorias e Incentivo à Participação em Pesquisa no Campo da Administração (Engloba – Integração dos conteúdos do(s) programa(s) da(s) disciplina(s) ao longo do curso; Explicitação dos conceitos e teorias e sua aplicação ao universo da administração; Articulação da(s) disciplina(s) com outra(s) área(s)/disciplina(s) do curso; Incentivo à participação dos alunos em pesquisa(s) no campo da administração; Domínio em relação aos conteúdos da(s) disciplina(s) ministrada(s)); e

F3 - Integração e Participação dos alunos (Coletiva e Individual), Respeito à Diversidade dos alunos e Utilização de Meios que Facilitem a Aprendizagem (Engloba - Promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos; Facilitação da aprendizagem respeitando a heterogeneidade dos alunos; Incentivo a participação dos alunos durante as aulas; Utilização de meios e recursos que facilitem a aprendizagem).

A seguir, apresentam-se os fatores da análise das *Estratégias de Ensino*:

F1 – Trabalho em Grupo e Individual, Aulas com Transparência e Estudo de Caso (Engloba – Trabalhos em grupo; Apresentação de seminários;

Trabalhos individuais; Utilização de transparência (retroprojeter); Estudos de Caso);

F2 – Atividades Inovativas (Engloba - Dinâmicas de grupo; Jogos de Empresa; Filmes); e

F3 – Atividades Tradicionais & Pesquisa Na Internet (Engloba – Leituras fora do ambiente de sala de aula; Aulas expositivas; Pesquisa na internet; Leituras em classe); e

F4 – Recursos Tecnológicos (Engloba – Moodle; Power Point; TELEDUC).

E, finaliza-se com *Desenvolvimento de Competências nos alunos*:

F1 – Competências A (Engloba – Ter capacidade inovadora; Desenvolver a liderança; Exercer o processo de tomada de decisão; Desenvolver o processo de planejamento; Ter o domínio de conceitos e práticas atuais ligados à administração; Ter habilidades para negociar/ser negociador; Ser capaz de se comunicar eficazmente; Desenvolver o trabalho em equipe); e

F2 – Competências B (Engloba - Ter postura ética; Agir de forma sustentável; Ser capaz de analisar e utilizar dados e informações técnicas).

Após a explicitação das etapas anteriores, neste momento apresentam-se inicialmente os dados referentes aos professores e alunos, para posteriormente discorrer sobre as informações obtidas de forma comparativa.

O retrato do perfil dos docentes encontrado no curso de graduação em Administração da PUC-SP é em sua maioria do sexo masculino, representando aproximadamente 70% dos respondentes. Constatou-se distinções nas atuações entre os gêneros. Geralmente o gênero masculino de professores aplica mais o fator Domínio de Conteúdos, Aplicação dos Conceitos no Universo da Administração e Disponibilidade para Atender os Alunos, enquanto

que as professoras empregam mais o fator Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos. Os professores do sexo masculino, assim, tendem a utilizar mais o fator Competências Grupo 2.

A amostra de professores (43 no total) distribuiu-se nas seguintes áreas epistemológicas: Gestão Estratégica das Organizações (27,9%); Gestão de Finanças (25,6%); Gestão de Pessoas (20,9%); Gestão de Marketing (16,3%); e, Gestão de Operações/Produção (9,3%). Em relação às Estratégias de Ensino os testes estatísticos evidenciaram diferenças de atuação relacionada à área epistemológica que o professor atua. Os professores da área de Finanças e Operações/Produção utilizam menos os fatores Atividades Coletivas e Individuais e Tecnologia A. Considerando o Desenvolvimento de Competências dos alunos (contidas no projeto pedagógico do curso), os testes estatísticos indicaram que os professores da área epistemológica de Finanças e Operações/Produção utilizam menos o fator Competências Grupo 1. Por sua vez, os professores das demais áreas possuem padrões equilibrados na utilização das competências dos dois grupos.

Considerando a totalidade de professores respondentes, 58,1% são bacharéis em Administração. A maioria dos docentes – 60,5% - não fez especialização (*lato sensu*), e dos professores que cursaram alguma especialização, 25,6% fizeram na área da Administração. Os testes estatísticos indicaram que os professores com especialização *lato sensu* demonstram uma maior atenção com o fator Comprometimento com a Aprendizagem e com as Necessidades dos Alunos do que aqueles que não a fizeram. Os professores com graduação em administração tendem a utilizar de forma mais intensa o fator Tecnologia B do que os professores graduados em outras áreas. Por sua vez, os professores que possuem especialização em administração (*lato sensu*) utilizam mais o fator Simulações. Professores com graduação em Administração, assim como aqueles que possuem especialização na mesma área (Administração) tendem a utilizar mais o fator Competências Grupo 2.

Ao se analisar quantos cursaram a pós-graduação *stricto sensu*, 95,3% dos docentes possuem mestrado. Destes, 67,4% são mestres em Administração. Com relação ao doutorado, o número total de doutores respondentes foi de 46,5%, onde 16,3% são formados em Administração. Do total pesquisado de docentes do departamento de Administração, a formação com o maior número de doutores aparece em Ciências Sociais (18,6%). Percebe-se que a maioria dos docentes tem uma formação dentro da área da Administração (graduação e mestrado). Os testes estatísticos indicaram que ter a graduação e o mestrado na área de Administração, no olhar dos docentes, não impacta em diferenças nas realizações das Competências Docentes. Já os professores que possuem o título de doutor (não considerando uma área específica) indicaram uma intensidade mais relevante na utilização do fator Domínio de Conteúdos, Aplicação dos Conceitos no Universo da Administração e Disponibilidade para Atender os Alunos. Os professores com mestrado na área da Administração apontam com maior relevância os fatores Atividades Coletivas e Individuais e Tecnologia A e também o uso mais intenso do fator Competências Grupo 2.

A porcentagem dos docentes que lecionam apenas na PUC-SP é de 55,81%, seguida de 27,9% e 16,3% para duas e três ou mais instituições respectivamente. Os testes estatísticos indicaram que o fator Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos aparece com mais relevância para professores que atuam em duas ou mais instituições. Estes utilizam de maneira reduzida as atividades do fator Atividades Coletivas e Individuais, além de aplicar mais o fator Competências Grupo 2.

A idade média dos professores é de 50 anos; 79,1% lecionam há mais de 7 anos no ensino superior; e 65,1% lecionam há mais de 7 anos na PUC-SP. Estes docentes indicam dois fatores com mais destaque: Integração e Participação dos Alunos; e Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos. Surgem ainda 2 fatores, porém com menor intensidade que os mencionados anteriormente: Comprometimento com a Aprendizagem e com as Necessidades dos Alunos; e Domínio de Conteúdos, Aplicação dos

Conceitos no Universo da Administração e Disponibilidade para Atender os Alunos. Além disso, os professores que atuam há mais tempo na PUC-SP (mais de 7 anos) pontuam com mais intensidade dois fatores: Integração e Participação dos Alunos e Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos, seguido do fator Comprometimento com a Aprendizagem e com as Necessidades dos Alunos. Os testes estatísticos indicaram que professores com mais de 50 anos utilizam de forma mais intensa os fatores Atividades Coletivas e Individuais e Simulações; e de forma menos intensa o fator Tecnologia B. Professores com mais de 7 anos de experiência utilizam com maior frequência o fator Simulações, seguido do fator Cases e Leituras Extraclasse. Este último também é ressaltado pelos professores que atuam há mais de 7 anos na PUC-SP. Professores com menos de 50 anos tendem a utilizar mais o fator Competências Grupo 1.

A maioria dos professores (79%) exerce, ou exerceu, nos últimos 5 anos outra atividade remunerada além da docência. Deste total, 35,7% indicou a consultoria (Financeira, em Gestão de Pessoas, em RH, em Orientação de Carreira e *Outplacement*, Organizacional) como atividade. Os testes estatísticos apontaram uma maior intensidade para o fator Integração e Participação dos Alunos para os professores que não exercem outra atividade remunerada além da docência. Além disso, com relação às estratégias de ensino, os testes estatísticos apontaram para um uso mais intenso no fator Simulações para estes professores.

De acordo com a pesquisa, 41,9% dos docentes utilizam mais do que 5 horas semanalmente para a preparação de aulas. Apenas 2,3% dos professores indicam que utilizam menos de 2 horas semanais para este planejamento. Os testes estatísticos indicam que professores que utilizam mais de 5 horas, tendem a utilizar mais o fator Simulações. No entanto, estes testes não indicaram relação no desenvolvimento das Competências Docentes e a quantidade de horas dispensadas para a preparação da aula.

Os alunos do curso são na maioria do sexo masculino 59,9%, enquanto 40,1% pertencem ao sexo feminino. As alunas indicam uma maior utilização por parte dos professores do fator Atividades Tradicionais & Pesquisa na Internet, assim também como do fator Recursos Tecnológicos. Igualmente indicam um maior desenvolvimento de competências do fator Competências A do que os alunos.

A idade média dos alunos é de 23 anos. Os que estão acima desta faixa etária apontam uma maior utilização do fator Atividades Inovativas. Os demais fatores não apresentam distinção significativa.

Com relação ao vínculo com o mercado de trabalho, a maioria dos alunos faz estágio - 37%; 15% trabalham em empresas da própria família e 7,9% não trabalham.

Os alunos que consideram boa sua própria participação são 72,2%, seguido de regular com 18,5% e 8,8% assinalaram como excelente sua participação. Apenas 0,4% indicam como fraca. Esta autoavaliação dos alunos relaciona-se intensamente com a percepção que estes têm referente ao desempenho dos professores. Os alunos que dizem ter uma participação regular ou fraca no curso avaliam desta mesma forma todas as competências dos professores, do que aqueles que indicaram ter uma participação excelente ou boa. Quando os alunos avaliam ter uma melhor participação no curso (excelente e bom) indicam um maior desenvolvimento de competências do fator Competências B.

A dedicação dos alunos aos estudos semanais apresenta a seguinte configuração: aproximadamente 38% dos discentes estudam entre 1 e 2 horas; 33% dos estudantes apontaram menos de 1 hora; aproximadamente 14% dos discentes responderam entre 2 e 3 horas; 7% do alunado indicou entre 3 e 4 horas. Apenas 7,5% dos alunos estudam mais de 4 horas semanais. Os alunos com maior quantidade de horas dedicadas ao estudo avaliam melhor o fator Integração, Explicitação e Articulação dos Conteúdos e Teorias e Incentivo à

Participação em Pesquisa no Campo da Administração, como também o fator Integração e Participação dos Alunos (coletiva e individual), Respeito à Diversidade dos Alunos e Utilização de Meios que Facilitem a Aprendizagem. Os alunos que dedicam mais horas (semanalmente) aos estudos avaliam melhor os fatores Atividades Inovativas; Atividades Tradicionais & Pesquisa na Internet; e Recursos Tecnológicos. Os alunos que se dedicam mais ao estudo (em horas semanais) avaliam melhor os fatores Competências A e Competências B.

A maioria dos alunos (71,8%) avalia como bom o desempenho dos professores da instituição. Os professores indicados como excelentes e bons na avaliação (melhores avaliados) foram os que obtiveram maior pontuação em todos os fatores da avaliação do uso das estratégias de ensino. Quando os alunos avaliaram os professores como excelentes e bons (melhores avaliados) os discentes indicavam um maior desenvolvimento das competências.

Após a apresentação dos principais resultados encontrados no trabalho, têm-se uma análise com o objetivo de verificar diferenças e similitudes entre a percepção dos docentes e dos discentes.

Ao se verificar às médias dos docentes e dos discentes, tendo como foco o assunto *Competências Docentes*, as 3 principais competências que os docentes indicaram que mais utilizam são (em ordem de importância): 1º) Comprometimento com a Efetiva Aprendizagem dos Alunos; 2º) Domínio em Relação aos Conteúdos da(s) Disciplina(s) Ministrada(s); 3º) Explicação dos Conceitos e Teoria e sua Aplicação ao Universo da Administração. Enquanto que na percepção dos alunos, as 3 principais competências percebidas nos professores foram: 1º) Domínio em Relação aos Conteúdos da(s) Disciplina(s) Ministrada(s); 2º) Disponibilidade para Explicar e Tirar Dúvidas; 3º) Explicação dos Conceitos e Teoria e sua Aplicação ao Universo da Administração.

Já as competências que os docentes indicaram que menos desenvolvem são: 1º) Incentivo à Participação dos Alunos em Pesquisa(s) no Campo da

Administração; 2º) Atendimento às Necessidades Pessoais dos Alunos. Os alunos apontaram as duas competências menos utilizadas pelos docentes como sendo: 1º) Incentivo à Participação dos Alunos em Pesquisa(s) no Campo da Administração; 2º) Articulação da(s) Disciplina(s) com outras Áreas/Disciplina(s) do Curso.

Professores (Competências que utilizam mais)	Alunos (Competências que os docentes utilizam mais, segundo a percepção dos discentes)
1º) Comprometimento com a Efetiva Aprendizagem dos Alunos	1º) Domínio em Relação aos Conteúdos da(s) Disciplina(s) Ministrada(s)
2º) Domínio em Relação aos Conteúdos da(s) Disciplina(s) Ministrada(s)	2º) Disponibilidade para Explicar e Tirar Dúvidas
3º) Explicitação dos Conceitos e Teoria e sua Aplicação ao Universo da Administração	3º) Explicitação dos Conceitos e Teoria e sua Aplicação ao Universo da Administração
Professores (Competências que utilizam menos)	Alunos (Competências que os docentes utilizam menos, segundo a percepção dos discentes)
1º) Incentivo à Participação dos Alunos em Pesquisa(s) no Campo da Administração	1º) Incentivo à Participação dos Alunos em Pesquisa(s) no Campo da Administração
2º) Atendimento às Necessidades Pessoais dos alunos	2º) Articulação da(s) Disciplina(s) com outras Áreas/Disciplina(s) do Curso

Fonte: Autor.

Quadro 6 - Competências Docentes (média)

Ao se comparar o resultado obtido pela pesquisa e apresentado no quadro anterior com o modelo de Categorias de Análise (4 dimensões - Apêndice A) percebe-se que tanto alunos quanto professores apontaram Competências Docentes relacionadas às duas dimensões: *Organizar e desenvolver situações de aprendizagem* (Explicitação dos conceitos e teorias e sua aplicação ao universo da administração; e *Comprometimento e envolvimento com a aprendizagem do aluno* (Disponibilidade para Explicar e Tirar Dúvidas; e Comprometimento com a Efetiva Aprendizagem dos Alunos). As Competências Docentes das dimensões *Administrar a progressão das*

aprendizagens e Relação professor-aluno e aluno-aluno não foram mencionadas entre as mais utilizadas (análise com base na média dos professores e alunos).

Para o tópico *Estratégias de Ensino* as 3 principais estratégias de ensino que os docentes mais utilizam são: 1º) Aulas Expositivas; 2º) Trabalhos em Grupo; 3º) Leituras (Fora do Ambiente de Sala de Aula). O alunado aponta as 3 principais estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores sendo: 1º) Trabalhos em Grupo; 2º) Aulas Expositivas; 3º) Apresentação de Seminários. Os docentes indicam que as menos utilizadas por eles são: 1º TELEDUC; 2º Jogos de Empresa. E os discentes indicam exatamente as mesmas: 1º TELEDUC; 2º Jogos de Empresa.

Professores (Estratégias de ensino que mais utilizam)	Alunos (Estratégias de ensino que os docentes utilizam mais, segundo a percepção dos discentes)
1º) Aulas Expositivas	1º) Trabalhos em Grupo
2º) Trabalhos em Grupo	2º) Aulas Expositivas
3º) Leituras (Fora do Ambiente de Sala de Aula)	3º) Apresentação de Seminários
Professores (Estratégias de ensino que menos utilizam)	Alunos (Estratégias de ensino que os docentes utilizam menos, segundo a percepção dos discentes)
1º) TELEDUC	1º) TELEDUC
2º) Jogos de Empresa	2º) Jogos de Empresa

Fonte: Autor.

Quadro 7 - Estratégias de Ensino (média)

Quanto ao *Desenvolvimento de Competências nos alunos* (tendo como referência o projeto pedagógico do curso), os professores apontaram que as 3 principais competências que desenvolveram nos alunos são: 1º) Ter postura ética; 2º) Analisar e Utilizar Dados e Informações Técnicas; 3º) Agir de Forma Sustentável. Entre as 3 principais competências que os alunos acreditam ter

desenvolvido ao longo do curso são: 1º) Desenvolver o Trabalho em Equipe; 2º) Ter Postura Ética; 3º) Ser Capaz de se Comunicar Eficazmente. Os docentes relataram que as competências que eles menos desenvolveram nos alunos foram: 1º) Ter Habilidades para Negociar/Ser Negociador; 2º) Desenvolver a Liderança. E, na percepção dos alunos: 1º) Desenvolver a Liderança; 2º) Ter Habilidades para Negociar/Ser Negociador.

Professores (Competências que acreditam ter desenvolvido mais nos discentes)	Alunos (Competências que perceberam um maior desenvolvimento/aquisição)
1º) Ter postura ética	1º) Desenvolver o Trabalho em Equipe
2º) Analisar e Utilizar Dados e Informações Técnicas	2º) Ter Postura Ética
3º) Agir de Forma Sustentável	3º) Ser Capaz de se Comunicar Eficazmente
Professores (Competências que acreditam ter desenvolvido menos nos discentes)	Alunos (Competências que perceberam um menor desenvolvimento/aquisição)
1º) Ter Habilidades para Negociar/Ser Negociador	1º) Desenvolver a Liderança
2º) Desenvolver a Liderança	2º) Ter Habilidades para Negociar/Ser Negociador

Fonte: Autor.

Quadro 8 - Desenvolvimento de Competências nos Alunos (média)

Ter postura ética é a competência que os professores acreditam ter mais desenvolvido nos alunos. Contudo, os discentes indicam esta competência como a segunda mais desenvolvida. Esta é a única competência que aparece na percepção dos dois grupos.

Em relação às menos desenvolvidas existe uma aproximação, tanto do ponto de vista dos professores quanto dos discentes, que indicaram as competências Ter habilidades para negociar/ser negociador e Desenvolver liderança.

Professores (Fatores de Competências Docentes. Em ordem de importância)	Alunos (Fatores de Competências Docentes. Em ordem de importância, segundo a percepção dos discentes referente aos docentes)
1º) Integração e Participação dos Alunos (F1)	1º) Metodologias que Facilitem a Aprendizagem, Disponibilidade, Atendimento e Orientação aos Alunos (F1)
2º) Articulação do Conteúdo, Incentivo à Pesquisa e Orientação aos Alunos (F2)	2º) Integração, Explicitação e Articulação dos Conteúdos e Teorias e Incentivo à Participação em Pesquisa no Campo da Administração (F2)
3º) Comprometimento com a Aprendizagem e com as Necessidades dos Alunos (F3)	3º) Integração e Participação dos Alunos (Coletiva e Individual), Respeito à Diversidade dos Alunos e Utilização de Meios que Facilitem a Aprendizagem (F3)
4º) Metodologia e Comunicação que Facilitem a Aprendizagem e Respeito à Diversidade (F4)	
5º) Domínio de Conteúdos, Aplicação dos Conceitos no Universo da Administração e Disponibilidade para Atender os Alunos (F5)	

Fonte: Autor.

Quadro 9 - Competências Docentes (fatores)

Para análise de fatores deve-se considerá-los integralmente, ou seja, não se deve analisar cada um dos componentes que formam o fator. Porém é interessante observar se existe alguma similitude nos componentes dos fatores. Ao se comparar os fatores Integração e Participação dos Alunos (1º fator de maior relevância para os professores) e Metodologias que Facilitem a Aprendizagem, Disponibilidade, Atendimento e Orientação aos Alunos (1º fator com maior peso para os alunos) com o modelo de Categorias de Análise (4 dimensões) as duas dimensões com maior número de competências são:

4-) *Comprometimento e envolvimento com a aprendizagem do aluno* (Disponibilidade para explicar e tirar dúvidas; Utilização de metodologia(s) que motive(m) a aprendizagem; Comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos) e 3-) *Relação professor-aluno e aluno-aluno* (Atendimento às necessidades pessoais de aprendizagem dos alunos; Promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos; Orientação de alunos com o

objetivo de superar as dificuldades), apresentando 3 Competências Docentes em cada uma destas dimensões.

Por outro lado, a dimensão 2-) *Administrar a progressão das aprendizagens* (Comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos) e 1-) *Organizar e desenvolver situações de aprendizagens* (Incentivo à participação dos alunos em pesquisa(s) no campo da administração) aparecem com apenas 1 Competência Docente em cada dimensão. Assim, utilizando o modelo de Categorias de Análise como referência, observa-se que as Competências Docentes na instituição, tanto na percepção dos docentes quanto na dos discentes centra-se nas dimensões: 4-) *Comprometimento e envolvimento com a aprendizagem do aluno* e 3-) *Relação professor-aluno e aluno-aluno*, enquanto que as dimensões 2-) *Administrar a progressão das aprendizagens* e 1-) *Organizar e desenvolver situações de aprendizagens* praticamente não são desenvolvidas.

Professores (Fatores de Estratégias de Ensino. Em ordem de importância)	Alunos (Fatores de Estratégias de Ensino. Em ordem de importância, segundo a percepção dos discentes referentes aos docentes)
1º) Atividades Coletivas e Individuais (F1)	1º) Trabalho em Grupo e Individual, Aulas com Transparência e Estudo de Caso (F1)
2º) Simulações (F2)	2º) Atividades Inovativas (F2)
3º) Tecnologia A (F3)	3º) Atividades Tradicionais & Pesquisa na Internet (F3)
4º) Tecnologia B (F4)	4º) Recursos Tecnológicos (F4)
5º) Estratégias Tradicionais (F5)	
6º) Cases e Leituras Extraclasse (F6)	

Fonte: Autor.

Quadro 10 - Estratégias de Ensino (fatores)

Os professores indicaram o fator Atividades Coletivas e Individuais (Trabalhos em Grupo; Seminário; Leituras e Filmes) e os alunos o fator Trabalho em Grupo e Individual, Aulas com Transparência e Estudo de Caso

(Trabalhos em grupo; Apresentação de seminários; Trabalhos individuais; Utilização de transparência - retroprojeto; Estudos de Caso) como os mais utilizados. Observa-se que duas estratégias de ensino estão presentes nos dois fatores: trabalhos em grupo e apresentação de seminários, revelando que ambas são valorizadas pelos respondentes.

Professores (Fatores de Desenvolvimento de Competências nos Alunos. Percepção dos docentes para as competências desenvolvidas nos discentes. Em ordem de importância)	Alunos (Fatores de Desenvolvimento de Competências nos Alunos. Quais competências estes acreditam que desenvolveram. Em ordem de importância)
1º) Competências Grupo 1 (F1)	1º) Competências A (F1)
2º) Competências Grupo 2 (F2)	2º) Competências B (F2)

Fonte: Autor.

Quadro 11 - Desenvolvimento de Competências nos Alunos (fatores)

Com relação às competências desenvolvidas nos alunos, os professores acreditam que desenvolvem mais o fator Competências Grupo 1 (Ser capaz de se comunicar eficazmente; Desenvolver o trabalho em equipe; Ter postura ética; Agir de forma sustentável; Ter habilidades para negociar/ser negociador) e os discentes indicaram ter desenvolvido as Competências A (Ter capacidade inovadora; Desenvolver a liderança; Exercer o processo de tomada de decisão; Desenvolver o processo de planejamento; Ter o domínio de conceitos e práticas atuais ligados à administração; Ter habilidades para negociar/ser negociador; Ser capaz de se comunicar eficazmente; Desenvolver o trabalho em equipe).

Observa-se, ao comparar estes dois fatores, que existem 3 competências que estão presentes em ambos os grupos: Ser capaz de se comunicar eficazmente; Desenvolver o trabalho em equipe; Ter habilidades para negociar/ser negociador. Conclui-se que tais competências são as mais relevantes desenvolvidas nos alunos, tanto na percepção dos docentes quanto dos discentes.

Esta seção teve como objetivo apresentar os dados coletados referente aos questionários respondidos pelos discentes (que cursam o último ano em 2009) e pelos docentes que lecionam no curso de Administração da PUC-SP. Pautando-se na análise e interpretação detalhada, para finalização do trabalho, será apresentado na próxima seção as considerações finais e as principais reflexões deste estudo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve seu foco voltado à fatores relevantes na formação de administradores, que se referem ao tratamento de competências que são desenvolvidas ao longo da qualificação de estudantes para forjá-los enquanto futuros profissionais. Centrou-se no processo da formação básica (inicial) em administração, procurando entender alguns fenômenos relativos à interação das competências dos docentes no desenvolvimento das competências de administradores.

O objetivo principal foi a verificação da percepção dos docentes e dos discentes sobre as competências docentes do processo de ensino-aprendizagem e como se revelam *entregues* no ensino de graduação em um curso de Administração.

Para este intento, realizou-se, em primeiro plano, uma revisão bibliográfica pertinente ao conteúdo de administração, competências, e também sobre ensino-aprendizagem no ensino superior.

Em relação à teoria da administração focou-se os movimentos que o conhecimento sobre administração realizou e vem realizando ao longo de seu processo histórico. Ao lidar com as competências, o estudo centrou-se na abordagem que privilegia o indivíduo, sob um prisma organizacional e também educacional, com enfoque no trabalho docente. No que tange ao processo de ensino-aprendizagem valorizou-se aspectos atinentes às especificidades do ensino superior e relevantes para esta pesquisa, retratando, dessa forma, questões sobre andragogia e didática.

A pesquisa também foi complementada por meio de um estudo de caso, de forma a se explorar os constructos teóricos na realidade. Este estudo norteou-se a partir do exame de quatro dimensões desenvolvidas para analisar as competências dos docentes: Organizar e Desenvolver Situações de Aprendizagem; Administrar a Progressão das Aprendizagens; Relação

Professor-Aluno e Aluno-Aluno; e, por fim, Comprometimento e Envolvimento com Aprendizagem do Aluno. Foram destas dimensões que se extraíram os indicadores para mensuração e que deram a base para a elaboração do questionário. Com isto foi criada a perspectiva de se efetivar a verificação da avaliação destas competências sob o prisma de alunos e professores, com uma autoavaliação dos professores e como os discentes percebem as mesmas competências. Desta forma, potencializou-se também a identificação de similitudes e diferenças entre os dois olhares. O estudo em campo ainda proporcionou uma aproximação de um perfil atualizado dos docentes do curso de graduação em Administração da PUC-SP.

Além do foco principal nas competências docentes, efetivou-se também a análise das estratégias de ensino e do desenvolvimento de competências (com base no projeto pedagógico) nos alunos.

De acordo com as respostas dos professores participantes da pesquisa, observou-se que o desenvolvimento das Competências Docentes e a quantidade de horas dispensadas para a preparação da aula não possuem uma relação explícita. Pode-se supor, a partir do caso estudado, que algumas das competências indicadas no questionário não estão ligadas ao tempo que o professor dispense na preparação de aula, mas provavelmente relacionadas à sua experiência na docência como, também, advinda de sua vivência profissional.

Verificou-se também que o Fator Comprometimento com a Aprendizagem e com as Necessidades dos Alunos (F3) ocorreu com mais intensidade para os professores com especialização.

Já os professores com o título de doutor, desenvolveram mais o Fator Domínio de Conteúdos, Aplicação dos Conceitos no Universo da Administração e Disponibilidade para Atender os Alunos (F5).

Os professores que não exercem outra atividade remunerada além da docência apresentaram uma maior intensidade na execução do Fator Integração e Participação dos Alunos (F1), além de utilizar de maneira mais intensa estratégias de ensino do Fator Simulações (F2)

Importante observar a área epistemológica em que o professor atua. Surgiram diferenças nos Fatores Atividades Coletivas e Individuais (F1) e Tecnologia A (F3). No caso dos professores das áreas de Finanças e Operações ressalta-se uma menor utilização dos Fatores Atividades Coletivas e Individuais (F1) e Tecnologia A (F3).

Para os alunos, quando o professor é do sexo masculino, tem graduação, especialização ou mestrado em administração este desenvolve com mais intensidade competências do fator Competências Grupo 2 (F2).

Cabe destacar o papel de dedicação do alunado no curso. Há uma relação direta entre a autoavaliação dos estudantes e sua percepção das competências dos professores. Caso tenham se avaliado como regulares ou fracos, avaliam da mesma forma os professores. E isto também acontece quando se autoavaliam como excelentes ou bons.

Além disso, os alunos que se dedicam mais ao estudo avaliam melhor o Fator Integração, Explicitação e Articulação dos Conteúdos e Teorias e Incentivo à Participação em Pesquisa no Campo da Administração (F2), como também o fator Integração e Participação dos Alunos (coletiva e individual), Respeito à Diversidade dos Alunos e Utilização de Meios que Facilitem a Aprendizagem (F3), como também avaliam que desenvolveram mais os Fatores Competências A (F1) e Competências B (F2).

Ocorre o mesmo nas estratégias de ensino. Quanto maior o tempo de estudo (semanalmente) dos discentes, melhor avaliam os Fatores Atividades Inovativas (F2), Atividades Tradicionais & Pesquisa na Internet (F3) e Recursos Tecnológicos (F4).

Percebe-se uma relação importante ao se analisar os dados: os professores que obtiveram a indicação de excelentes e bons na avaliação foram os que obtiveram também maior pontuação em todos os fatores da avaliação do uso das estratégias de ensino.

Para os alunos, o fato de trabalhar integralmente, parcialmente ou não trabalhar não altera a avaliação do uso das estratégias de ensino nem a avaliação do desenvolvimento de competências. Ou seja, talvez estes não percebam possíveis relações entre o que é desenvolvido no meio acadêmico com a prática da profissão.

Os resultados da pesquisa foram obtidos por duas análises principais: análise das médias e análise dos fatores (relativas às competências docentes, às estratégias de ensino e ao desenvolvimento de competências nos alunos).

Ao se analisar as médias, encontraram-se algumas semelhanças:

Competências Docentes apresentou como principais competências por parte dos docentes: 1º) Comprometimento com a Efetiva Aprendizagem dos Alunos; 2º) Domínio em Relação aos Conteúdos da(s) Disciplina(s) Ministrada(s); 3º) Explicitação dos Conceitos e Teoria e sua Aplicação ao Universo da Administração. Já os discentes indicaram: 1º) Domínio em Relação aos Conteúdos da(s) Disciplina(s) Ministrada(s); 2º) Disponibilidade para Explicar e Tirar Dúvidas; 3º) Explicitação dos Conceitos e Teoria e Sua Aplicação ao Universo da Administração. O surgimento de duas competências iguais mencionadas por professores e alunos indica que o domínio dos conteúdos da disciplina, assim como a explicitação dos conceitos e aplicação da teoria são as que mais se apresentam valorizadas por ambos. Por sua vez, as competências que os docentes menos utilizam são: 1º) Incentivo à Participação dos Alunos em Pesquisa(s) no Campo da Administração; 2º) Atendimento às Necessidades Pessoais dos alunos. Os alunos apontaram que as duas competências menos utilizadas pelos docentes como sendo: 1º) Incentivo à Participação dos Alunos em Pesquisa(s) no Campo da

Administração; 2º) Articulação da(s) Disciplina(s) com outras Áreas/Disciplina(s) do Curso. Nesta análise, nota-se um distanciamento entre as percepções dos respondentes de ambos os grupos, sendo que a percepção destes indica semelhança em apenas um item: o incentivo a participar de pesquisa tendo a administração como foco.

Sobre *Estratégias de Ensino*, as principais mencionadas pelos docentes foram: 1º) Aulas Expositivas; 2º) Trabalhos em Grupo; 3º) Leituras (Fora do Ambiente de Sala de Aula). Os alunos indicaram que os professores utilizam mais: 1º) Trabalhos em Grupo; 2º) Aulas Expositivas; 3º) Apresentação de Seminários. As menos utilizadas para docentes e discentes foram iguais: 1º) TELEDUC; 2º) Jogos de Empresa. A visão dos professores e alunos mais uma vez aproxima-se tanto nas estratégias mais utilizadas (aulas expositivas e trabalhos em grupo) quanto nas menos utilizadas (TELEDUC e jogos de empresa). Este ponto traz uma importante reflexão, porque há de se esperar que o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem ocorra também a partir de uma diversificação das estratégias de ensino.

Um momento relevante desta dissertação refere-se à constatação relacionada às competências mais estritas dos administradores. Na pesquisa, os docentes mencionaram no tópico *Desenvolvimento de Competências nos alunos* que as competências que mais desenvolveram nos discentes foram: 1º) Ter postura ética; 2º) Analisar e Utilizar Dados e Informações Técnicas; 3º) Agir de Forma Sustentável. As principais competências que os alunos acreditam ter desenvolvido ao longo do curso são: 1º) Desenvolver o Trabalho em Equipe; 2º) Ter Postura Ética; 3º) Ser Capaz de se Comunicar Eficazmente. Os docentes relataram que as competências que eles menos desenvolveram nos alunos foram: 1º) Ter Habilidades para Negociar/Ser Negociador; 2º) Desenvolver a Liderança. E, na percepção dos alunos: 1º) Desenvolver a Liderança; 2º) Ter Habilidades para Negociar/Ser Negociador, o que indica uma percepção muito próxima entre os respondentes dos dois grupos.

Apesar da análise da média apresentar informações importantes, quando comparada com a análise estatística (fatores) surgem diferenças.

Os resultados estatísticos indicam que em todos os itens das *Competências Docentes* existe uma diferença significativa entre o que os professores acreditam desenvolver, e o que os alunos percebem, ocorrendo assim uma disparidade entre a utilização das competências nos olhares dos docentes e dos discentes.

Com relação às *Estratégias de Ensino*, os professores relatam utilizar mais: estudo de caso, aulas expositivas, e leitura (fora do ambiente de sala de aula e em classe). Entretanto, na visão dos alunos os professores utilizam de forma menos constante estas estratégias.

Para o *Desenvolvimento de Competência nos Alunos* os discentes apontam para um maior desenvolvimento do que na visão dos professores. Na opinião dos estudantes todas as competências foram mais desenvolvidas do que apontaram os docentes. A única competência que não apresentou uma diferença significativa foi a de desenvolver trabalhos em equipe. Isso talvez esteja relacionado à experiência dos docentes. Dos professores respondentes, aproximadamente 80% lecionam há mais de 7 (sete) anos no ensino superior e, também, 80% exercem/exerceram outra atividade remunerada além da docência nos últimos cinco anos. Pode acontecer dos professores desenvolverem competências nos alunos de forma “natural”, ou seja, de suas vivências e experiências, não observando que o fazem ou não relacionando com as competências do projeto pedagógico do curso.

De acordo com o modelo desenvolvido para análise dos fatores –

1-) *Organizar e desenvolver situações de aprendizagem*; 2-) *Administrar a progressão das aprendizagens*; 3-) *Relação professor-aluno e aluno-aluno*; e 4-) *Comprometimento e envolvimento com a aprendizagem do aluno*. Verificou-se um maior desenvolvimento nas dimensões *Comprometimento e envolvimento com a aprendizagem do aluno* e *Relação professor-aluno* e

aluno-aluno. O mesmo não se pode dizer das dimensões *Administrar a progressão das aprendizagens* e *Organizar e desenvolver situações de aprendizagens*, que praticamente não foram desenvolvidas. Tem-se assim, um maior desenvolvimento em competências que proporcionam a aprendizagem, o que revela a priorização da relação do professor com os alunos e também entre os próprios discentes.

Assim, pode-se constatar que ocorreu a *entrega* da competência especificamente nas dimensões Comprometimento e Envolvimento com a Aprendizagem do Aluno e Relação Professor-Aluno e Aluno-Aluno.

Importante ressaltar que o estudo de fenômenos que tratam do ser humano, como é comumente o caso das Ciências Sociais Aplicadas, envolve complexidades e, também, certa imprevisibilidade.

Outra importante observação refere-se à escolha do método de estudo de caso, reconhecido pela dificuldade de generalizar resultados, em função das restrições para mensuração de percepções e controlar as variáveis. Ao mesmo tempo, e segundo a proposta deste estudo, com o método foi possível explorar o universo do campo da educação e da administração, trabalhando conceitos do ensino-aprendizagem, de competências e da formação de professores.

Cabe ressaltar que este estudo teve como objetivo analisar a percepção de estudantes e professores. É necessário atentar para este detalhe, pois é possível que muitas diferenças ocorram de expectativas e necessidades que estes públicos tenham.

Sugere-se, para um aprofundamento no tema, a continuidade dos estudos aqui iniciados, buscando ampliar a dimensão, por meio de pesquisas em cursos de administração em outras universidades do Brasil. Não obstante, pode-se estudar estes cursos e a integração com a região que estão inseridos. Quais são as possíveis relações com o mercado de trabalho local em diferentes regiões? Como a sociedade de regiões diversas observa a formação

dos administradores? Como os estudantes avaliam a sua própria formação? A busca por estas indagações e outras questões pode nortear estudos futuros.

REFERÊNCIAS

I ANUÁRIO DOS ADMINISTRADORES. Faculdade de Economia e Administração FEA – PUC-SP.

AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: Por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, out.-dez. 2005.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de.; AMBONI, Nério. **Gestão de cursos de Administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BATEMAN, Thomas, S.; SNELL, Scott A. **Administração: Liderança e colaboração no mundo competitivo**. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.

BENEDITO, Vicenç *et al.* **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson, 2006.

_____. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos EBAPE.BR**. Volume V, jan. 2007. Disponível em: <http://www.ebape.fgv.br/cadernosebape/asp/dsp_texto_completo.asp?cd_pi=474284>. Acesso em: 12 dez. 2008.

BETHLEM, Agrícola. **Gestão de negócios: Uma abordagem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

BITENCOURT, Cláudia Cristina; KLEIN, Maria Josefina. Desenvolvimento de competências: A percepção dos egressos do curso de graduação em administração. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.
BLOG PUC-SP – Administração: Disponível em: <<http://blog.pucsp.br/aadm/>>. Acesso em: 05 nov. 2008.

BORBA, Gustavo; SILVEIRA, Teniza; FAGGION, Gilberto. Praticando o que ensinamos: Inovação na oferta do curso de graduação em Administração – Gestão para inovação e liderança da Unisinos. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 165-181, out.-dez. 2005.

BOYATZIS, Richard E. **The competence manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 146, de 2002. Brasília, DF, 3 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº 2, de 4 de outubro de 1993. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Administração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 1993. Seção 1, p. 15.422.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): parte I – bases legais. **MEC**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2008a.

CACHAPUZ, António. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

CAMPOS, Lucas Odoni Bastos Nascimento de; MESQUITA, Helenilza Tavares. O ensino da administração sob a ótica do discente. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 29., 2005, Brasília, DF. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2005.

CANDAU, Vera M (Org.). **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CFA – Conselho Federal de Administração. Cursos de Bacharelado ofertados no Brasil. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/arquivos/ies_n.php?coditem=36>. Acesso em: 08 out. 2008.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela, S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Bookman, 2003.

COOPER, Kenneth Carlton. **Effective competency modeling & reporting**. New York: Amacon, 2000.

COSTA, Francisco José da; MOREIRA, José Antonio; ETHUR, Susana Zeido. O perfil dos professores de pós-graduação em administração na perspectiva dos alunos. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 30, 2006, Salvador, BA. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

DAVIS, Barbara Gross; WOOD, Lynn; WILSON, Robert C. **A Berkeley Compendium of Suggestions for Teaching with Excellence**. Disponível em: < <http://teaching.berkeley.edu/compendium/>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

DELORS *et al.* **Educação**: Um tesouro à descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2002.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Introdução à administração**. São Paulo: Thomson, 1984.

_____. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUGUÉ, Elizabeth. A lógica da competência: O retorno do passado. In: TOMASI, Antonio (Org.). **Da qualificação à competência**: Pensando o século XXI. Campinas: Papirus, 2004.

DUTRA, Joel Souza (Org.). **Gestão por competências**: Um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas**: Modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Competências**: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FESTINALI, Rosane Calgaro. A formação de mestres em administração: Por onde caminhamos? **Organizações & Métodos**, v. 12, n. 35, p. 135-150, out.-dez. 2005.

FISCHER, Tânia; Nicolini, Alexandre Mendes; Silva, Manuela Ramos. Aos mestres de Administração. **Organizações & Métodos**, v. 12, n. 35, p. 109-111, out.-dez. 2005.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Estratégias empresariais e formação de competências**: Um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Org.). **As pessoas na organização**. 5. ed. São Paulo: Gente, 2002.

FREITAS, Antônio; FISCHER, Tânia. Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA). **Cadernos EBAPE.BR**. Volume V. jan. 2007.

Disponível em:

<http://www.ebape.fgv.br/cadernosebape/asp/dsp_texto_completo.asp?cd_pi=474172>. Acesso em: 12 dez. 2008.

FORREST III, Sephen Paul; PETERSON, TIM O. It's called Andragogy. **Academy of Management - Learning & Education**, v. 5, n. 1, p. 113-122, mar. 2006.

FRIGA, Paul N.; Bettis, Richard A.; SULLIVAN, Robert S. Mudanças no ensino em Administração: Novas estratégias para o século XXI. **Revista de Administração de Empresas/RAE**, v. 44, n. 1, p. 96-115, jan-mar 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

HAIR, Joseph F.; BLACK, Bill; BABIN, Barry; ANDERSSON, Rolph. E.; TATHAM, Ronald L. **Multivariate Data Analysis**, 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/7a12/conhecer_brasil/default.php?id_tema_menu=2&id_tema_submenu=5>. Acesso em: 22 ago. 2008.

JÚNIOR, Waldemar Hazoff; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de Materiais. **Revista de Administração Contemporânea/RAC**, v. 12, n. 003, p. 631-658, jul./set. 2008.

KARAWEJCZYK, Tamára Cecília; ESTIVALETE, Vânia de Fátima Barros. O sentido do trabalho e o desenvolvimento de competências: Perspectivas sob a ótica do professor universitário. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 26, 2002, Salvador, BA. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

KNOWLES, Malcom S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The adult learner**: The definitive classic in adult education and human resources development. 6th ed. San Diego: Elsevier, 2005.

LACOMBE, Beatriz Maria Braga; CHU, Rebeca Alves. Carreiras sem fronteiras: Investigando a carreira do professor universitário em administração de empresas no Brasil. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 29, 2005, Brasília, DF. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2005.

LE BORTEF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de graduação na universidade. **Sala de aula**. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf>. Acesso em 23 nov. 2008.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, Paulo da Costa. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 26, 2002, Salvador, BA. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACIEL, Cristiano Oliveira; CASTRO, Marcos de; HOCAYEN-DA-SILVA, Atônio João. O ideário de escola na ótica dos docentes: Pura subjetividade ou padrões estruturados de cognição nos curso de administração? In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 30., 2006, Salvador, BA. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

MASIERO, Gilmar. **Administração de empresas**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MASSETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003a.

_____. **Docência na Universidade**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2003b.

_____. **Didática**: A aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital.** São Paulo: Atlas, 2002.

MAYO, Elton. **The human problems of an industrial civilization.** New York: Viking, 1968.

McCLELLAND, David. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, n. 28, p. 1-14, jan.1973.

MEIRELES, Manuel; PAIXÃO, Marisa Regina. **Teorias da Administração: Clássicas e Modernas.** São Paulo: Futura: 2003.

MILLS, Charles Wright. **A nova classe média.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras, **Revista de Administração de Empresas/RAE**, São Paulo, v. 43, n. 2, abr./maio/jun. 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes, **Teoria geral da Administração: Uma introdução.** São Paulo: Pioneira, 1998.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 25, 2001, Campinas SP. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001.

NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. **Teoria geral da administração para o século XXI.** São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; CRUZ, Francisca de Oliveira. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em Administração. **Cadernos EBAPE.BR.** Volume V, jan. 2007. Disponível em:

<http://www.ebape.fgv.br/cadernosebape/asp/dsp_texto_completo.asp?cd_pi=474416> Acesso em: 12 dez. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formação continua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf>. Acesso em: 21 out. 2008.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PRÓ-ADMINISTRAÇÃO – EDITAL PRÓ-ADMINISTRAÇÃO Nº 9/2008.

ANPAD. Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/diversos/pcda/pcda_edital_proadministracao_2008.html>. Acesso em: 05 jan. 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO/PUC-SP, 2006.

QUINN, Robert E.; THOMPSON, Michael P.; MCGRATH, Michael R.

Competências gerenciais: princípios e aplicações. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RUAS, Roberto Lima. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA Jr., Moacir de Miranda (Orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, Roberto Lima; COMINI, Graziella Maria. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**. Volume V,

jan. 2007. Disponível em:

<http://www.ebape.fgv.br/cadernosebape/asp/dsp_texto_completo.asp?cd_pi=474304>. Acesso em: 12 dez. 2008.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. O túnel no fim da luz: A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** v. 1 – Delineamentos de Pesquisa. São Paulo: EPU, 1987.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina:** Arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 2000.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: Examinando o caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-133, out.-dez. 2005.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

TEIXEIRA, Gilberto. **Métodos de ensino usados em administração:** Características e aplicações. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=14&texto=876>>. Acesso em: 13 nov. 2008.

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: THE BOLOGNA DECLARATION OF 19 JUNE 1999. Disponível em: <http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: Novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI:** A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-111.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2007.

_____. **The case study crisis: Some answers**. Administrative Science Quarterly, Cornell University, v. 26, mar. 1981.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**. São Paulo: SENAC, 2003.

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

APÊNDICE A - Estrutura teórica utilizada como base para o desenvolvimento dos questionários.

Autores referência: Perrenoud (Competências para a docência no século XXI) e Masetto (Competência pedagógica)

Categorias de Análise (Dimensões)	Componentes	Indicadores para a mensuração - assertivas do questionário (os números referem-se à questão)
1. Organizar e desenvolver situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. - Trabalhar a partir das representações dos alunos. - Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. - Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. - Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. 	<p>7 - Incentivo à participação dos alunos em pesquisa(s) no campo da administração</p> <p>9 - Explicitação dos conceitos e teorias e sua aplicação ao universo da administração</p> <p>14 - Domínio em relação aos conteúdos da(s) disciplina(s) ministrada(s)</p> <p>15 - Participação dos alunos durante as aulas</p> <p>16 - Utilização de estratégias de ensino na(s) disciplina(s) que leciona</p>
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. - Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. - Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. - Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. - Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. 	<p>3 - Comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos</p> <p>5 - Articulação da(s) disciplina(s) com outras áreas/disciplina(s) do curso</p> <p>8 - Integração dos conteúdos do(s) programa(s) da(s) disciplina(s) ao longo do curso</p> <p>17 - Competências desenvolvidas ao longo do curso de Administração da PUC-SP</p>
3. Relação professor-aluno e aluno-aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. - Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. - Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo. 	<p>6 - Atendimento às necessidades pessoais de aprendizagem dos alunos</p> <p>10 - Facilitação da aprendizagem respeitando a heterogeneidade dos alunos</p> <p>11 - Promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos</p> <p>13 - Orientação de alunos com o objetivo de superar as dificuldades</p>
4. Comprometimento e envolvimento com a aprendizagem do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, e desenvolver no aluno a capacidade de auto-avaliação. - Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. 	<p>1 - Disponibilidade para explicar e tirar dúvidas</p> <p>2 - Utilização de metodologia(s) que motive(m) a aprendizagem</p> <p>4 - Comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos</p> <p>12 - Utilização de meios e recursos que facilitem a aprendizagem</p>

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

ESTE QUESTIONÁRIO VISA EXAMINAR ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP.

AO RESPONDÊ-LO, VOCÊ CONTRIBUIRÁ PARA UMA PESQUISA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM ADMINISTRAÇÃO (MESTRADO) DA PUC-SP.

AGRADECEMOS SUA PARTICIPAÇÃO COMO RESPONDENTE DESTA PESQUISA.

I. DADOS DO RESPONDENTE:

NOME (OPCIONAL): _____

SEXO: (M) (F)

IDADE: _____

A-) ATUALMENTE QUAL VÍNCULO VOCÊ TEM COM O MERCADO DE TRABALHO (ASSINALE COM UM "X"):

- () ESTÁGIO
- () TRABALHO EVENTUAL
- () TRABALHO ATÉ 30 HORAS SEMANAIS, COM CARTEIRA ASSINADA
- () TRABALHO COM MAIS DE 31 HORAS SEMANAIS, COM CARTEIRA ASSINADA
- () TRABALHO EM EMPRESA DA MINHA FAMÍLIA (COMO PROPRIETÁRIO, FILHO OU PARENTE)
- () NENHUMA DAS ANTERIORES

B-) COMO VOCÊ CONSIDERA SUA PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO:

- () EXCELENTE
- () BOA
- () REGULAR
- () FRACA

C-) COM RELAÇÃO AO TEMPO NORMALMENTE DEDICADO AOS ESTUDOS (SEMANALMENTE) NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP:

- () ESTUDEI MENOS DE 1 HORA
- () ESTUDEI ENTRE 1 E 2 HORAS
- () ESTUDEI ENTRE 2 E 3 HORAS
- () ESTUDEI ENTRE 3 E 4 HORAS
- () ESTUDEI MAIS DE 4 HORAS

II. USE A ESCALA INDICADA A SEGUIR PARA **AVALIAR** OS PROFESSORES E ATIVIDADES DOCENTES EM SEU CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA PUC-SP:

(PARA RESPONDER, POR FAVOR, NÃO CONSIDERE UM PROFESSOR ESPECÍFICO. CONSIDERE OS PROFESSORES DE UMA FORMA GERAL)

1	2	3	4	5
NUNCA SE APLICA	RARAMENTE SE APLICA	ÀS VEZES SE APLICA	GERALMENTE SE APLICA	SEMPRE SE APLICA

OS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP, DE UMA FORMA GERAL:

1- MOSTRAM-SE DISPONÍVEIS PARA EXPLICAR E TIRAR DÚVIDAS	1 2 3 4 5
2- UTILIZAM METODOLOGIAS QUE MOTIVAM A APRENDIZAGEM	1 2 3 4 5
3- COMUNICAM-SE DE FORMA CLARA FACILITANDO A COMPREENSÃO DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
4- DEMONSTRAM COMPROMETIMENTO COM A EFETIVA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
5- ARTICULAM A(S) DISCIPLINA(S) COM AS OUTRAS ÁREAS DO CURSO	1 2 3 4 5
6- ATENDEM ÀS NECESSIDADES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
7- INCENTIVAM OS ALUNOS A PARTICIPAREM DE PESQUISAS NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO	1 2 3 4 5
8- INTEGRAM OS CONTEÚDOS DO(S) PROGRAMA(S) DA(S) DISCIPLINA(S) AO LONGO DO CURSO	1 2 3 4 5

9- EXPLICITAM CONCEITOS E TEORIAS E SUA APLICAÇÃO NO UNIVERSO DA ADMINISTRAÇÃO	1 2 3 4 5
10- FACILITAM A APRENDIZAGEM RESPEITANDO A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
11- PROMOVEM E INTEGRAM A PARTICIPAÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAL DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
12- UTILIZAM MEIOS E RECURSOS QUE FACILITAM A APRENDIZAGEM	1 2 3 4 5
13- ORIENTAM OS ALUNOS COM O OBJETIVO DE SUPERAR SUAS DIFICULDADES	1 2 3 4 5
14- DOMINAM OS CONTEÚDOS DA(S) DISCIPLINA(S) QUE MINISTRAM	1 2 3 4 5
15- INCENTIVAM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE AS AULAS	1 2 3 4 5

16- UTILIZAM QUAIS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA(S) DISCIPLINA(S) QUE LECIONAM:

ESTUDOS DE CASO	1 2 3 4 5
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS	1 2 3 4 5
AULAS EXPOSITIVAS	1 2 3 4 5
LEITURAS (FORA DO AMBIENTE DE SALA DE AULA)	1 2 3 4 5
LEITURAS (EM CLASSE)	1 2 3 4 5
TRABALHOS EM GRUPO	1 2 3 4 5
TRABALHOS INDIVIDUAIS	1 2 3 4 5
DINÂMICAS DE GRUPO	1 2 3 4 5
JOGOS DE EMPRESA	1 2 3 4 5

FILMES	1 2 3 4 5
PESQUISA NA INTERNET	1 2 3 4 5
MOODLE	1 2 3 4 5
TELEDUC	1 2 3 4 5
TRANSPARÊNCIA (COM RETROPROJETOR)	1 2 3 4 5
POWER POINT (COM PROJETO MULTIMÍDIA)	1 2 3 4 5

17- USE A ESCALA ABAIXO PARA AVALIAR O QUANTO, NA SUA PERCEPÇÃO, OS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP DESENVOLVERAM NOS ALUNOS AS COMPETÊNCIAS MENCIONADAS A SEGUIR:

1	2	3	4	5
NÃO DESENVOLVIDA	POUCO DESENVOLVIDA	MEDIANAMENTE DESENVOLVIDA	BEM DESENVOLVIDA	MUITO DESENVOLVIDA

A-) TER O DOMÍNIO DE CONCEITOS E PRÁTICAS ATUAIS LIGADOS À ADMINISTRAÇÃO EM DISTINTOS MODELOS ORGANIZACIONAIS	1 2 3 4 5
B-) EXERCER O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO	1 2 3 4 5
C-) DESENVOLVER O PROCESSO DE PLANEJAMENTO	1 2 3 4 5
D-) TER CAPACIDADE INOVADORA	1 2 3 4 5
E-) DESENVOLVER A LIDERANÇA	1 2 3 4 5
F-) DESENVOLVER O TRABALHO EM EQUIPE	1 2 3 4 5

G-) SER CAPAZ DE SE COMUNICAR EFICAZMENTE	1 2 3 4 5
H-) TER HABILIDADES PARA NEGOCIAR /SER NEGOCIADOR	1 2 3 4 5
I-) TER POSTURA ÉTICA	1 2 3 4 5
J-) AGIR DE FORMA SUSTENTÁVEL (CONSIDERANDO AS DIMENSÕES ECONÔMICAS, SOCIAIS E AMBIENTAIS)	1 2 3 4 5
K-) SER CAPAZ DE ANALISAR E UTILIZAR DADOS E INFORMAÇÕES TÉCNICAS	1 2 3 4 5

EM SUA PERCEPÇÃO, VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO CONJUNTO DE PROFESSORES DA PUC-SP DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PREDOMINANTEMENTE COMO :

- EXCELENTES
- BONS
- REGULARES
- FRACOS

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

ESTE QUESTIONÁRIO VISA EXAMINAR ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP.

AO RESPONDÊ-LO, VOCÊ CONTRIBUIRÁ PARA UMA PESQUISA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM ADMINISTRAÇÃO (MESTRADO) DA PUC-SP.

AGRADECEMOS SUA PARTICIPAÇÃO COMO RESPONDENTE DESTA PESQUISA.

I. IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE:

ÁREA EPISTEMOLÓGICA A QUE ESTÁ VINCULADO NA PUC-SP:

- () GESTÃO DE PESSOAS/RECURSOS HUMANOS
 () GESTÃO DE MARKETING/MARKETING
 () GESTÃO DE OPERAÇÕES/PRODUÇÃO
 () GESTÃO DE FINANÇAS/FINANÇAS
 () GESTÃO ESTRATÉGICA E DAS ORGANIZAÇÕES/ADMINISTRAÇÃO GERAL

SEXO: (M) (F)

IDADE: _____

II. PERFIL ACADÊMICO

INDIQUE SUAS ÁREAS DE FORMAÇÃO, ASSINALANDO OS ESPAÇOS CORRESPONDENTES COM UM "X":

FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	PÓS-DOUTORADO
ÁREA					
ADMINISTRAÇÃO					
ECONOMIA					
CIÊNCIAS CONTÁBEIS					
DIREITO					
PSICOLOGIA					
CIÊNCIAS SOCIAIS					
ENGENHARIA					
OUTRAS ÁREAS					

ASSINALE COM "X" AS QUESTÕES A SEGUIR:

A - NOS ÚLTIMOS 5 ANOS, VOCÊ EXERCE/EXERCEU OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA ALÉM DA DOCÊNCIA?

NÃO

SIM

EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE QUAL ATIVIDADE EXERCE/EXERCEU E O TEMPO EM QUE ATUA/ATUOU NO MERCADO COMO PROFISSIONAL:

B- HÁ QUANTO TEMPO LECIONA NO ENSINO SUPERIOR (GRADUAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO, MESTRADO, DOUTORADO)?

MENOS DE 1 ANO

ENTRE 1 E 2 ANOS

ENTRE 3 E 4 ANOS

ENTRE 5 E 6 ANOS

MAIS DE 7

C- HÁ QUANTO TEMPO LECIONA NA PUC-SP?

MENOS DE 1 ANO

ENTRE 1 E 2 ANOS

ENTRE 3 E 4 ANOS

ENTRE 5 E 6 ANOS

MAIS DE 7 ANOS

D - EM QUANTAS INSTITUIÇÕES EXERCE ATUALMENTE A DOCÊNCIA (CONSIDERE APENAS CURSOS DE GRADUAÇÃO)?

1

2

3 OU MAIS

E- COMO VOCÊ SE MANTÊM ATUALIZADO PARA LECIONAR NA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP? (1- NÃO UTILIZO; 2- RARAMENTE; 3- ÀS VEZES; 4- GERALMENTE ; 5- SEMPRE UTILIZO)

LEITURA PRÉVIA DE LIVROS	1 2 3 4 5
PESQUISAS NA INTERNET	1 2 3 4 5
LEITURA DE ARTIGOS (REVISTAS)	1 2 3 4 5
LEITURA DE ARTIGOS (JORNAIS)	1 2 3 4 5
LEITURA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS	1 2 3 4 5
LEITURA DE PERIÓDICOS DA ÁREA	1 2 3 4 5

() OUTROS POR FAVOR, ESPECIFIQUE: _____

F- QUANTO TEMPO UTILIZA SEMANALMENTE PARA PREPARAR AULAS (CONSIDERE APENAS SEU TRABALHO NA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP)?

- () MENOS DE 2 HORAS
 () ENTRE 2 E 3 HORAS
 () ENTRE 3 E 4 HORAS
 () ENTRE 4 E 5 HORAS
 () MAIS DE 5 HORAS

III. USE A ESCALA ABAIXO PARA CLASSIFICAR O GRAU DE OCORRÊNCIA DE CADA ITEM NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ LECIONA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA PUC-SP:

1	2	3	4	5
NUNCA SE APLICA	RARAMENTE SE APLICA	ÀS VEZES SE APLICA	GERALMENTE SE APLICA	SEMPRE SE APLICA

1- DISPONIBILIDADE PARA EXPLICAR E TIRAR DÚVIDAS	1 2 3 4 5
--	-----------

2- UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA(S) QUE MOTIVE(M) A APRENDIZAGEM	1 2 3 4 5
--	-----------

3- COMUNICAÇÃO CLARA FACILITANDO A COMPREENSÃO DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
4- COMPROMETIMENTO COM A EFETIVA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
5- ARTICULAÇÃO DA(S) DISCIPLINA(S) COM OUTRAS ÁREAS/DISCIPLINA(S) DO CURSO	1 2 3 4 5
6- ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
7- INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM PESQUISA(S) NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO	1 2 3 4 5
8- INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO(S) PROGRAMA(S) DA(S) DISCIPLINA(S) AO LONGO DO CURSO	1 2 3 4 5
9- EXPLICITAÇÃO DOS CONCEITOS E TEORIAS E SUA APLICAÇÃO AO UNIVERSO DA ADMINISTRAÇÃO	1 2 3 4 5
10- FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM RESPEITANDO A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
11- PROMOÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAL DOS ALUNOS	1 2 3 4 5
12- UTILIZAÇÃO DE MEIOS E RECURSOS QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM	1 2 3 4 5
13- ORIENTAÇÃO DE ALUNOS COM O OBJETIVO DE SUPERAR AS DIFICULDADES	1 2 3 4 5

14- DOMÍNIO EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DA(S) DISCIPLINA(S) MINISTRADA(S)	1 2 3 4 5
--	-----------

15- PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE AS AULAS	1 2 3 4 5
--	-----------

16- UTILIZA QUAIS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA(S) DISCIPLINA(S) QUE LECIONA:

ESTUDOS DE CASO	1 2 3 4 5
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS	1 2 3 4 5
AULAS EXPOSITIVAS	1 2 3 4 5
LEITURAS (FORA DO AMBIENTE DE SALA DE AULA)	1 2 3 4 5
LEITURAS (EM CLASSE)	1 2 3 4 5
TRABALHOS EM GRUPO	1 2 3 4 5
TRABALHOS INDIVIDUAIS	1 2 3 4 5
DINÂMICAS DE GRUPO	1 2 3 4 5
JOGOS DE EMPRESA	1 2 3 4 5
FILMES	1 2 3 4 5
PESQUISA NA INTERNET	1 2 3 4 5
MOODLE	1 2 3 4 5
TELEDUC	1 2 3 4 5
TRANSPARÊNCIA (COM RETROPROJETOR)	1 2 3 4 5
POWER POINT (COM PROJETOR MULTIMÍDIA)	1 2 3 4 5

17- CONSIDERANDO AS COMPETÊNCIAS MENCIONADAS A SEGUIR, INDIQUE, SEGUNDO A ESCALA ABAIXO, O QUANTO ACREDITA TER DESENVOLVIDO EM SEUS ALUNOS, POR MEIO DE SUA AÇÃO DOCENTE, DURANTE O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP:

1	2	3	4	5
NÃO DESENVOLVIDA	POUCO DESENVOLVIDA	MEDIANAMENTE DESENVOLVIDA	BEM DESENVOLVIDA	MUITO DESENVOLVIDA

A-) TER O DOMÍNIO DE CONCEITOS E PRÁTICAS ATUAIS LIGADOS À ADMINISTRAÇÃO EM DISTINTOS MODELOS ORGANIZACIONAIS	1 2 3 4 5
B-) EXERCER O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO	1 2 3 4 5
C-) DESENVOLVER O PROCESSO DE PLANEJAMENTO	1 2 3 4 5
D-) TER CAPACIDADE INOVADORA	1 2 3 4 5
E-) DESENVOLVER A LIDERANÇA	1 2 3 4 5
F-) DESENVOLVER O TRABALHO EM EQUIPE	1 2 3 4 5
G-) SER CAPAZ DE SE COMUNICAR EFICAZMENTE	1 2 3 4 5
H-) TER HABILIDADES PARA NEGOCIAR /SER NEGOCIADOR	1 2 3 4 5
I-) TER POSTURA ÉTICA	1 2 3 4 5

ANEXO A - Questionário Universidade da Califórnia – Berkeley (alunos) / Student Description of Teaching

Department _____ Course Number _____

Instructor _____ Semester _____ 20____

The following items reflect some of the ways teachers can be described. For the instructor named above, please circle the number which indicates the degree to which you feel each item is descriptive of him or her. In some cases, the statement may not apply. In these cases, check "Doesn't apply or don't know."

Responses will not be returned to the instructor until after final grades have been given.

	Not at all Descriptive		3	Very Descriptive		Doesn't apply or don't know
	1	2		4	5	()
1. Discusses point of view other than his/her own						
2. Discusses recent developments in the field						
3. Gives reference for more interesting & involved points						
4. Emphasizes conceptual understanding						
5. Explains clearly						
6. Is well prepared						
7. Gives lectures that are easy to outline						
8. Summarizes major points						
9. Identifies what he/she considers important						
10. Encourages class discussion						
11. Invites students to share their knowledge and experiences						
12. Invites criticism of his/her own ideas						

13. Knows if the class is understanding him/her or not
14. Has students apply concepts to demonstrate understanding
15. Gives personal help to students having difficulties in course
16. Relates to students as individuals
17. Is accessible to students outside of class
18. Has an interesting style of presentation
19. Varies the speed and tone of his/her voice
20. Motivates students to do their best work
21. Gives interesting and stimulating assignments
22. Gives examinations permitting students to show understanding
23. Keeps students informed of their progress

ANEXO B - Questionário Universidade da Califórnia – Berkeley (professor) / *Faculty Self-Description of Teaching*

Department _____ Course Number _____

Instructor _____ Semester _____ 20____

The following items reflect some of the ways teachers can be described. Please circle the number which indicates the degree to which you feel each item is descriptive of your teaching in this course. In some cases, the statement may not apply. In these cases, check "Doesn't apply or don't know."

	Not at all Descriptive	Very Descriptive	Doesn't apply or don't know
In teaching this course, I:			
1. Discuss points of view other than my own	1 2	3 4 5	()
2. Discuss recent developments in the field			
3. Give references for more interesting & involved points			
4. Emphasize conceptual understanding			
5. Explain clearly			
6. Am well prepared			
7. Give lectures that are easy to outline			
8. Summarize major points			
9. Identify what I consider important			
10. Encourage class discussion			
11. Invite students to share their knowledge and experience			
12. Invite criticism of my own ideas			
13. Know if the class is understanding me or not			

14. Have students apply concepts to demonstrate understanding
15. Give personal help to students having difficulties in course
16. Relate to students as individuals
17. Am accessible to students outside of class
18. Have an interesting style of presentation
19. Vary the speed and tone of my voice
20. Motivate students to do their best work
21. Give interesting and stimulating assignments
22. Give examinations permitting students to show understanding
23. Keep students informed of their progress

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)