



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS

CÁSSIO RAIMUNDO VALDISSER

DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: um estudo em IESs mineiras

**UBERLÂNDIA – MG
2012**

CÁSSIO RAIMUNDO VALDISSER

DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: um estudo em IESs mineiras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão Organizacional

Linha de Pesquisa: Organização e Mudança

Orientador: Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior.

**UBERLÂNDIA – MG
2012**

Cássio Raimundo Valdisser

Da formação à docência: um estudo em IESs mineiras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão Organizacional

Linha de Pesquisa: Organização e Mudança

Uberlândia, 25 de junho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior
Orientador/Presidente – FAGEN/ UFU

Profa. Dra. Cristiana Fernandes De Muylder
FUMEC/MG

Profa. Dra. Edileusa Godói de Sousa
FAGEN/UFU



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CÁSSIO RAIMUNDO VALDISSER – Mat -11012ADM004

NÚMERO DE ORDEM: 101

DATA: 25/06/2012

Às oito horas e trinta minutos do dia vinte e cinco de junho de dois mil e doze, na sala 1F 119 do Campus Santa Mônica, reuniu-se a banca examinadora composta pelos Professores Doutores: Valdir Machado Valadão Júnior (UFU), Edileusa Godoi de Sousa (UFU), e Cristiana Fernandes de Muylder (FUMEC), para desenvolver os trabalhos de avaliação da Dissertação de Mestrado intitulada: "Da formação à Docência: Um estudo em IESs mineiras", sob a orientação do Prof. Valdir Machado Valadão Júnior, apresentada pelo aluno Cássio Raimundo Valdisser em complementação aos requisitos determinados pela Resolução Nº 24/2003 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação que dispõe sobre o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Administração. O candidato apresentou oralmente seu trabalho diante da Banca Examinadora e da comunidade universitária, sendo arguido em seguida. Depois de examinado, o trabalho foi julgado pela Banca Examinadora, sendo considerado aprovado, conferindo ao aluno o título de Mestre em Administração na Área de Organização e Mudança. As correções observadas pelos examinadores deverão ser realizadas no prazo máximo de 30 dias. Para constar, lavrou-se a presente ata que será assinada pelo presidente e demais membros da banca. Nada mais a ser tratado, foi encerrada a presente sessão.

Uberlândia, 25 de junho de 2012.

Prof Dr. Valdir Machado Valadão Júnior
Orientador/Presidente/FAGEN/UFU

Profa. Dra. Edileusa Godoi de Sousa
FAGEN/UFU

Profa. Dra. Cristiana Fernandes de Muylder
FUMEC

mestrado
administração

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Avenida João Naves de Ávila, 2121 – Bloco A – Sala 1A355

Santa Mônica – Uberlândia – MG – 38409-100

+55-34-3236-4523 – posgradm@fagen.ufu.br – <http://www.posgrad.fagen.ufu.br>

Aos meus pais, Valdomiro Valdisser Júnior e Terezinha de Moraes Valdisser (In memoriam), e ao meu irmão Rodrigo, por garantirem o verdadeiro espírito de uma família, onde o amor é demonstrado incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, fonte de toda inspiração e de todo saber, sem cujo auxílio este trabalho não se teria realizado.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialmente ao **Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)** que, por meio de seus professores (as) e funcionários (as), contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional.

Ao **Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior**, meu orientador, o reconhecimento pela sua competência e pelo envolvimento permanente em todas as etapas da dissertação, acompanhando-me e estimulando-me.

Aos (Às) professores (as) participantes da banca de qualificação do Projeto de Dissertação, **Edileusa Godói de Sousa, José Eduardo Ferreira Lopes, Stella Naomi Moriguchi**, pelas indicações de melhorias que contribuíram para a evolução da pesquisa.

À **Fundação Carmelitana Mário Palmério – FUCAMP** e à **Prefeitura Municipal de Monte Carmelo**, por todo o apoio durante o período de Mestrado.

Ao amigo **José Eduardo Ferreira Lopes**, pelo inestimável auxílio na configuração eletrônica do instrumento de coleta de dados, bem como no processamento e na análise dos dados.

Aos colegas de Mestrado: **Andrea van Herk, Henrique Penatti, Paulo Henrique Desidério, Rafaela Almeida, Vivian Couto** e, especialmente, **Taiza Rita Bertoldi Buzatto**, pela presença, pelo apoio e pelo companheirismo.

Aos **colegas** da Fundação Carmelitana Mário Palmério – FUCAMP, que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Aos Professores **Cleber Carvalho de Castro (UFLA), Kely César Martins de Paiva (UNIHORIZONTES)**, por sua atenção, pela intervenção e pela disponibilidade, proporcionando o apoio técnico necessário à coleta de dados.

À **minha família**, pela constante presença, pela paciência e pelo incentivo durante a realização do Mestrado.

RESUMO

As intensas mudanças que têm afetado o mundo moderno, muitas delas decorrentes de avanços tecnológicos, e, em consequência, têm influenciado fortemente o campo educacional. Dado esse contexto, os profissionais atuantes no ensino em Administração têm-se visto obrigados a se capacitarem, de forma que possam adquirir e utilizar adequadamente as competências necessárias no processo de formação de docentes e, posteriormente, empregar metodologias de ensino-aprendizagem que contribuam para a melhoria no ensino da Administração. Nesse sentido, os programas de Pós-Graduação têm-se tornado responsáveis pela formação de docentes para atuarem no Ensino Superior, pesquisadores e profissionais que optam em atuar no mercado não acadêmico. No entanto, há fortes indícios e comprovações incontestáveis da não efetividade ou da pouca contribuição na formação de docentes pelos referidos cursos *stricto sensu*. Levado em consideração esse contexto esposado, o presente estudo apresentou como propósito analisar se as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras, especificamente UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, possibilitam aos egressos desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários a um profissional que vai atuar no ensino de Administração e como utilizam essas competências para ensinar. Os objetivos específicos também apresentados no estudo consideram a necessidade de identificar as competências, ou perfil idealizado, inerentes à atuação docente em Administração; analisar se os cursos em análise apresentam conteúdos que contemplam saberes relacionados à atuação docente, além de identificar as competências desenvolvidas pelos alunos face às propostas dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. O estudo é caracterizado como uma pesquisa de natureza qualitativo-quantitativa, tendo sido adotados a pesquisa bibliográfica, o levantamento e a pesquisa documental como estratégias de pesquisa. As fontes de dados utilizadas são: bibliografia relacionada à temática em estudo, os documentos dos programas e os egressos dos programas que atuam como docentes. Como técnicas de coleta de dados aplicadas têm-se: levantamento bibliográfico, levantamento documental e aplicação de questionário. Já em relação às técnicas de análise dos dados adotou-se o uso da análise documental, análise estatística descritiva e análise fatorial. Foi utilizado o parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais proposto por Paiva (2007), o qual contempla seis dimensões de competências: metacompetências e transcompetências; competências intelectuais; competências técnico-funcionais; competências comportamentais; competências éticas e competências políticas. Por meio da análise fatorial, verificou-se a extração de seis fatores relacionados às atividades de aprendizagem e cinco fatores relacionados às competências. É possível inferir que por meio da participação em atividades de aprendizagem realizadas no curso de Mestrado, os respondentes desenvolveram algumas competências mais incidentes, a saber: ter visão crítica (competência política); aprender continuamente (metacompetência e transcompetência); ser crítico e analítico (metacompetência e transcompetência), entre outras. Já em relação às competências menos reconhecidas pelos egressos, destacam-se: ler em outro idioma (competência intelectual); orientar trabalhos científicos (competência técnico-funcional) e reconhecer-se como docente (competência política). Assim, apesar de contribuírem para a formação e desenvolvimento de competências, detecta-se que os programas de Pós-Graduação ainda precisam priorizar mais a formação e o desenvolvimento de competências relacionadas à atuação docente.

Palavras-chave: Atividades de Aprendizagem. Competências. Docência. IESs.

ABSTRACT

Among the major changes that has affected the modern world, many of them arising from technological advances, have strongly influenced the educational field. Given this context, the education professionals working in administration have seen themselves forced to build capacity, so they can acquire and properly use the skills in the process of teacher training and then employing the teaching-learning methodologies that help improving the teaching of Directors. In this sense, the graduate programs have become responsible for training teachers to work in higher education, researchers and professionals who choose to act in non-academic market. However, there is strong evidence and incontrovertible evidence of little or no effective contribution to the training of teachers for these courses in the strict sense. Taken into account this context, the present study has as purpose to analyze whether the learning experiences developed in the courses of the Graduate Management strictly in IESs mining, specifically UFLA, UFU and UNIHORIZONTES, to enable graduates to develop knowledge and skills needed a professional who will act in the teaching of Directors and how they use these skills to teach. The specific objectives presented in the study also considered the need to identify the skills, or idealized profile inherent in the teaching practice in administration, to analyze whether the courses that include content analysis have knowledge related to teaching performance, and identify the skills developed by students against the proposals of post-graduate studies. The study is characterized as a research qualitative-quantitative in nature, having adopted a literature search, survey and documentary research and research strategies. The data sources used are: literature related to the topic under study, program documents and graduates of programs that act as teachers. As data collection techniques have been applied: bibliographic, documentary survey and questionnaire. In relation to the techniques of data analysis adopted the use of documentary analysis, descriptive statistics and factor analysis. We used the parameter of theoretical analysis and conceptual skills for research proposed by Paiva (2007), which includes six dimensions of competence: transcompetências and meta-competencies, intellectual skills, technical and functional skills, behavioral skills, competencies and skills ethical policies. Through factor analysis verified the extraction of six factors related to learning activities and skills related to five factors. It is possible to infer that by participating in learning activities carried out in graduate school, the respondents have developed some skills more incidents, namely: to have critical vision (power politics); continually learn (and metacompetência transcompetência); be critical and analytical (metacompetência and transcompetência), among others. In relation to powers less recognized by graduates include: reading in another language (intellectual competence); guiding scientific (technical-functional) and recognize me as a teacher (political skill). Thus, although they contribute to the training and skills development, detects that the graduate programs still need to prioritize more training and skills development related to teaching performance.

Keywords: Learning Activities. Competences. Teaching. IESs.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo de <i>performance</i> efetiva.....	29
FIGURA 2 – O que é competência?	30
FIGURA 3 – Mobilização Profissional	33
FIGURA 4 – Interação entre as três dimensões da competência	34
FIGURA 5 – A terceira dimensão da competência – Distanciamento/Reflexividade	35
FIGURA 6 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	36
FIGURA 7 – Parâmetro de Análise Revisado de Competências Profissionais.....	42
FIGURA 8 – Parâmetro de Análise de Competência Profissional proposto por Cheetham e Chivers adaptado por Paiva (2007)	43
FIGURA 9 – Quantidade de competências identificadas nas ementas, objetivo(s) e propostas dos programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.....	80
FIGURA 10 – Quantidade de competências após o agrupamento em seis dimensões	85
FIGURA 11 – Gráfico representativo das atividades de aprendizagem desenvolvidas durante a realização do Curso de Mestrado	90

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Competências para o profissional.....	36
QUADRO 2 – Aspectos abordados pelas diferentes correntes de pensamento sobre gestão de competências	38
QUADRO 3 – Possíveis capacitações (competências) do docente em Administração.....	58
QUADRO 4 – Descrição do desenvolvimento da pesquisa	62
QUADRO 5 – Quadro sinóptico da metodologia utilizada no estudo	72
QUADRO 6 – Legenda das atividades de aprendizagem.....	93
QUADRO 7 – Legenda das competências	98

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição de frequência relativa à formação profissional em nível de Graduação dos respondentes	88
TABELA 2 – Distribuição de frequência relativa à IES de realização do Mestrado	89
TABELA 3 – Participação dos respondentes em atividades de pesquisa científica.....	94
TABELA 4 – Participação dos respondentes em atividades desenvolvidas em sala de aula...	94
TABELA 5 – Participação dos respondentes em atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas	95
TABELA 6 – Participação dos respondentes em atividades de estágio e de extensão	96
TABELA 7 – Participação dos respondentes em atividades informais.....	96
TABELA 8 – Participação dos respondentes em atividades diversas	97
TABELA 9 – Competências constituídas pelos respondentes	99
TABELA 10 – Matriz simplificada de cargas fatoriais rotacionada por VARIMAX.....	101
TABELA 11 – Fator 1: Atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente visando a sua participação nas disciplinas	103
TABELA 12 – Fator 2: Atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência.....	104
TABELA 13 – Fator 3: Atividades de interação docente – discente.....	105
TABELA 14 – Fator 4: Atividades técnico-administrativas junto ao Programa de Pós-Graduação.....	105
TABELA 15 – Fator 5: Atividade de desenvolvimento da dissertação	106
TABELA 16 – Fator 6: Atividades informais complementares à formação docente.....	107
TABELA 17 – Matriz simplificada de cargas fatoriais rotacionada por VARIMAX.....	109
TABELA 18 – Matriz simplificada de cargas fatoriais rotacionada por VARIMAX.....	110
TABELA 19 – Fator 1: Ação Humana (Comportamento e Ética)	112
TABELA 20 – Fator 2: Competências Polivalentes (Metacompetências/Transcompetências, Intelectuais e Técnico-Funcionais).....	114
TABELA 21 – Fator 3: Competências Cognitivas.....	117
TABELA 22 – Fator 4: Competências Políticas	118
TABELA 23 – Fator 5: Competências Horizontais/Prospectivas	119
TABELA 24 – Disciplinas Obrigatórias – PPGA/UFLA.....	152
TABELA 25 – Disciplinas específicas da área de concentração: Gestão Estratégica e Inovação – PPGA/UFLA	153

TABELA 26 – Disciplinas específicas da área de concentração: Organizações, Gestão e Sociedade – PPGA/UFLA.....	153
TABELA 27 – Disciplinas específicas da área de concentração: Economia e Gestão de Negócios – PPGA/UFLA	154
TABELA 28 – Disciplinas Obrigatórias – PPGA/UFU	154
TABELA 29 – Disciplinas específicas da Linha de Pesquisa: Organização e Mudança – PPGA/UFU.....	155
TABELA 30 – Disciplinas específicas da Linha de Pesquisa: Gestão Financeira e Controladoria – PPGA/UFU	155
TABELA 31 – Disciplinas Obrigatórias/Núcleo Básico – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES	156
TABELA 32 – Disciplina – Tarefa Especial – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES	156
TABELA 33 – Disciplinas Optativas/Núcleo de Aprofundamento – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES	157
TABELA 34 – Disciplinas Optativas/Núcleo de Formação – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES	158
TABELA 35 – Disciplinas – Prática Acadêmica e Profissional – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEREQ	Centro de Estudos e de Pesquisas sobre o Emprego e Qualificações
CFA	Conselho Federal de Administração
CHA	Conhecimentos, habilidades e atitudes
CONFAGEN	Conselho da Faculdade de Gestão e Negócios
CONPEP	Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAGEN	Faculdade de Gestão e Negócios
FNH	Faculdade Novos Horizontes
FONEAD	Fórum Nacional do Ensino de Administração
IES	Instituição de Ensino Superior
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCDA	Programa Capacitação Docente Avançada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
PRÓ-ADMINISTRAÇÃO	Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIHORIZONTES	Faculdade Novos Horizontes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problema de pesquisa	22
1.2 Objetivos.....	23
1.3 Justificativa.....	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 Abordagens sobre Competência	26
2.1.1 A noção de competências segundo a perspectiva norte-americana.....	27
2.1.2 A noção de competências segundo a perspectiva francesa	31
2.1.3 A noção de competências segundo autores brasileiros.....	35
2.1.4 Parâmetros para a análise de competências a partir de Cheetham e Chivers	40
2.2 O papel do currículo na formação de docentes.....	44
2.3 O processo de formação de docentes baseado em competências	47
2.4 O desenvolvimento de competências a partir do processo de aprendizagem.....	50
2.5 As competências inerentes à atuação docente no campo da Administração: um perfil idealizado	55
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 Forma de abordagem do problema	61
3.2 Natureza da pesquisa do ponto de vista de seus objetivos	63
3.3 Natureza da pesquisa do ponto de vista dos procedimentos e fontes de coleta de dados	63
3.4 Fontes e técnicas de coleta dos dados.....	64
3.4.1 Levantamento bibliográfico.....	65
3.4.2 Levantamento documental.....	65
3.4.2.1 Análise dos principais documentos dos programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> objeto de análise	65
3.4.3 Levantamento junto aos egressos: competências formadas e desenvolvidas	66
3.4.3.1 Amostra	67
3.4.3.2 Questionário	67
3.4.3.2.1 A construção final do instrumento de coleta de dados	69
3.4.3.2.2 A operacionalização das variáveis constantes no instrumento de coleta de dados	70
3.4.4 Limites dos métodos e técnicas de análise utilizadas	71

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
4.1 Conhecendo os programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração pesquisados	74
4.1.1 O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras – PPGA/UFLA.....	74
4.1.1.1 Gestão estratégica, <i>marketing</i> e inovação.....	75
4.1.1.2 Organizações, gestão e sociedade.....	75
4.1.1.3 Gestão de negócios, economia e mercados	76
4.1.2 O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia – PPGA/UFU	76
4.1.3 O Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da UNIHORIZONTES ..	77
4.2 Uma análise visual das disciplinas/ementas constantes dos Programas de Pós-Graduação em Administração das IESs que contemplam a formação e desenvolvimento de competências.....	78
4.3 Experiências de aprendizagem no PPGA e competências.....	86
4.3.1 Caracterização dos respondentes – (Bloco I)	87
4.3.1.1 Perfil demográfico	87
4.3.1.2 Formação Profissional	87
4.3.1.3 Mestrado	88
4.3.2 Análise de frequência das atividades de aprendizagem (Bloco II).....	91
4.3.3 Análise de frequência das competências (Bloco III).....	97
4.3.4 Análise Fatorial (AF) das atividades de aprendizagem.....	100
4.3.5 Análise Fatorial (AF) das competências.....	108
4.3.6 Avaliação geral das atividades de aprendizagem e competências decorrentes da análise fatorial.....	121
4.3.6.1 Avaliação das atividades de aprendizagem	121
4.3.6.2 Avaliação das competências	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	140
Apêndice A – Resultados da avaliação do instrumento de coleta de dados efetuada pelos juízes (experts).....	140
Apêndice B – Questionário aplicado na pesquisa com egressos dos cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração	142

Apêndice C – Solicitação de colaboração com pesquisa enviada aos coordenadores dos programas.....	150
Apêndice D – Estrutura Curricular dos Programas de Pós-Graduação em Administração das IESs pesquisadas	152
Apêndice E – Nova escala para as atividades de aprendizagem após a análise fatorial.....	159
Apêndice F – Escala para avaliação das competências formadas e desenvolvidas por egressos dos programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.....	161
Apêndice G – Matriz de análise das disciplinas dos programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração das IESs pesquisadas	163

1 INTRODUÇÃO

As transformações vivenciadas pelo mundo moderno, muitas advindas dos avanços tecnológicos e que influenciam fortemente o campo educacional, somadas à intensificação da mundialização da economia, passam a exigir das instituições de ensino maior competitividade, constante aprendizagem e formação continuada dos profissionais que as corporificam.

Considerando esse cenário, surge a necessidade de os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração e, por conseguinte, seu corpo docente, estarem atentos a essas mudanças, com o intuito de aprimorar o ensino.

Essa busca do aprimoramento tem deixado evidente que os profissionais atuantes no ensino em Administração devem primeiramente se capacitar, de forma que possam adquirir e utilizar adequadamente as competências necessárias no processo de formação de docentes e, posteriormente, empregar metodologias de ensino-aprendizagem que contribuam para a melhoria no ensino da Administração.

Para Brígido (1999), a relação existente entre a oferta de formação e a demanda por profissionais considerados, de fato, competentes tem sua origem em áreas/segmentos distintos, que apresentam suas especificidades, tais como: o modelo produtivo que pressiona pela elevação nos níveis de qualificação; as instituições governamentais e privadas de ensino e formação que devem ampliar as oportunidades e aproximar-se do mundo do trabalho; a comunidade internacional que visa à padronização e à normalização de procedimentos ocupacionais e reconhecimento de competências tácitas do trabalhador, da segurança e saúde no trabalho e da questão da diversidade; além dos órgãos sindicais, que procuram estabelecer a certificação das competências como espaço de negociação e ampliação do leque de qualificações, a fim de criar mais oportunidades de emprego.

Contemplando também esse cenário de mudanças, Desaulniers (1997) afirma que, visando a atender às novas exigências impostas pelo capitalismo, novas abordagens e terminologias emergiram, tais como a substituição da noção de qualificação pela de competência, no contexto do mundo do trabalho e, ainda, a substituição da noção de saberes pela de construção da competência, especificamente, na área educacional.

Considerando como recorte de análise da área educacional as mudanças ocorridas nos cursos de Pós-Graduação, no Brasil, no que tange à substituição da noção de saberes pela

de construção da competência, faz-se necessário contextualizar o processo de regulamentação dos cursos de Pós-Graduação oferecidos no País.

Ao se buscar a origem do processo de regulamentação dos cursos de Pós-Graduação oferecidos no Brasil, constata-se que tal processo oficializou-se em 1965, por meio do Parecer nº 977/1965 do Conselho Federal de Educação, que apresentava a natureza e os objetivos dos cursos de Pós-Graduação, além de estabelecer a distinção entre Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*: a Pós-Graduação *lato sensu* refere-se tão somente a cursos de especialização e de aperfeiçoamento, que podem ser realizados após a Graduação, entretanto, eles não conferem grau acadêmico, por sua característica de formação técnico-profissional; em contrapartida, a Pós-Graduação *stricto sensu* relaciona-se a cursos de Mestrado e de Doutorado, em sequência à Graduação e que, pela sua natureza acadêmica e de pesquisa, conferem a obtenção de grau acadêmico.

Consoante essa distinção estabelecida, deve-se ressaltar que a implantação do sistema de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil ocorreu considerando como fundamentos: **formar docentes competentes**, em número suficiente para o atendimento à expansão do Ensino Superior, capazes de elevar o nível de qualidade do ensino; preparar pesquisadores para o desenvolvimento da pesquisa científica; formar profissionais de alto padrão intelectual, para o atendimento às necessidades de desenvolvimento do País nos diversos setores (BRASIL, 2005).

Já na década de 1970, mais precisamente no ano de 1975, o desenvolvimento e a expansão da Pós-Graduação brasileira passaram a ser regulamentados pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação, que foram considerados um dos diversos instrumentos das políticas de desenvolvimento social e econômico do País (BRASIL, 1998).

No mesmo ano, foi elaborado o I Plano Nacional de Pós-Graduação – (I PNPG), que apresentou as diretrizes, as metas e os programas para o período de 1975 a 1979; o II PNPG (1982 a 1985) foi elaborado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

No III PNPG (1986 a 1989) destaca-se o fato de que entre os papéis da Pós-Graduação não foi mencionado, de maneira explícita, aquele relacionado à formação de docentes e que fortalecia a pesquisa científica, propondo que se deveria estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica, que devem transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da Pós-Graduação.

Por sua vez, no IV PNPG (2005 a 2010), destacam-se os avanços proporcionados pelos planos anteriores e ressalta-se seu princípio norteador de que as conquistas alcançadas até então pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação devem ser preservadas e aprimoradas, uma vez que os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira (CAPES, 2005).

O V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) dá continuidade aos planos anteriores e introduz novas e importantes inflexões. Paralelamente a esse Plano, está sendo elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em outras instâncias do MEC e de órgãos do Governo, exigindo a coordenação de propostas e atividades. Será a primeira vez em que um plano nacional de Educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de Pós-Graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE.

A partir de documentos expedidos em decorrência das reuniões de desenvolvimento e elaboração do V PNPG, verifica-se a existência de abordagem das metas que foram atingidas e as que não foram no PNPG anterior, além de ter eixos apoiadores – uns que permanecem desde o início dos anos 80 e outros mais recentes, como a parte dedicada à área multi e interdisciplinar.

O PNPG (2011-2020) também propõe a criação de uma agenda nacional de pesquisa; visa a tornar a universidade brasileira mais competitiva nos próximos anos; ampliar os centros de excelência em pesquisa, além de tentar reduzir as disparidades mesorregionais, as quais são muitas. O novo PNPG aborda como se desenvolveu a pesquisa brasileira e relata a expectativa de que nessa década, o País esteja entre os dez maiores produtores de ciência no mundo (BRASIL, 2010a).

As diversas ações implantadas a partir de orientações dos PNPG permitiram o desenvolvimento da Pós-Graduação e do sistema de Ensino Superior como um todo. Entre tais ações, destacam-se:

- A integração da Pós-Graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições;
- O aumento da capacitação do corpo docente do Ensino Superior, por meio de programas direcionados para essa finalidade;
- A construção de um amplo sistema de bolsas no País e no exterior, que tem contribuído para a qualificação e reprodução do corpo docente e de pesquisadores;
- A estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de Pós-Graduação;
- A participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de Pós-Graduação;

A implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas, realizado por meio de julgamento de pares;
 A integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos;
 O fortalecimento da iniciação científica;
 A criação de um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses; e
 A articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional (BRASIL, 2010a, p. 38).

A Pós-Graduação nacional tem exercido, ainda, um papel dinamizador na ampliação e na renovação de campos específicos do saber (BRASIL, 2010b). Assim, o PNPG (2011-2020) leva em consideração o legado dos planos anteriores, propondo a continuidade do crescimento com qualidade do SNPG e incorpora novas ações e políticas.

Segundo Rodrigues (2011), os planos nacionais para a Pós-Graduação, ao estabelecerem que a formação de profissionais docentes para o Ensino Superior seja papel claramente atribuído aos cursos de Mestrado e de Doutorado, atribuem e delegam a esses cursos a incumbência de formar “profissionais considerados de alta qualificação¹” e “docentes competentes²”; tal situação permite inferir que, a partir das situações de aprendizagem vivenciadas no curso, os pós-graduandos, invariavelmente, desenvolverão os conhecimentos e as habilidades considerados necessários a um profissional qualificado e competente.

No entanto, esse papel de formação passa a ser questionado, como o faz Bertero (2007, p. 2) quando indaga “[...] até que ponto os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* se preocupam com aprimorar a qualidade dos cursos de Graduação”.

Segundo Bertero (2007), a realidade é crítica, pois, há uma grande lacuna entre a Pós-Graduação e a Graduação, basta considerar a massificação dos cursos de Graduação, que apresentam um novo perfil de aluno³ e um desequilíbrio entre o número de docentes qualificados pela Pós-Graduação e o de fato, necessário para garantir qualidade no ensino de Graduação; juntem-se a isso os critérios do sistema de avaliação dos programas de Pós-Graduação, que induzem docentes e discentes a privilegiar a produção científica e a buscar publicações.

¹ Refere-se a recursos humanos (profissionais) capacitados, formados em serviço e em condições apropriadas, por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e que poderão atuar nas empresas.

² Trata-se de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando ao atendimento dos setores público e privado.

³ Os alunos que chegam às IESs possuem uma visão de ensino que é criada durante toda a educação básica brasileira e permanece no ensino superior. Para muitos o objetivo é decorar o que será cobrado nas avaliações para conseguirem notas e serem aprovados no final do período/semestre. Nesse cenário, não se vê a menor preocupação dos estudantes em evoluírem como seres humanos, de sintetizarem novas ideias a partir dos conhecimentos aprendidos durante a graduação. Observa-se apenas a mera reprodução de conhecimentos, sem questionamentos ou críticas.

O que se torna mais preocupante é que, dadas essas mudanças, consequentemente, espera-se que os docentes apresentem novas competências⁴ (BERTERO, 2007) para atuarem nesse cenário. Entretanto, a realidade, no que se refere ao processo de capacitação dos docentes, evidencia o que Fischer (2005), ao tratar sobre ensino e capacitação para a docência, já havia constatado: ela sugere que a docência, como profissão, encontra-se em crise, como decorrência, em grande parte, de um contexto institucional incerto e precário, que pouco tem contribuído para a profissionalização do docente.

Tal realidade já havia sido confirmada por Fensterseifer (2001) e por Fischer (2001a), uma vez que esses autores haviam constatado que, nos programas de Pós-Graduação, o processo de formação docente restringe-se ao ensino de conteúdos específicos, em detrimento da ausência de um foco específico e prioritário na formação para o processo de ensino.

Essa mudança de enfoque, segundo Aktouf (2005), especificamente na área de Administração, somente ocorrerá, de fato, caso o próprio professor, como aluno de Pós-Graduação, tenha uma formação diferente daquela que vem recebendo, que incluiria a vivência, o contato, a experimentação de disciplinas com conteúdo de várias áreas de estudo.

A realidade apresentada permite reforçar a proposição feita por Guimarães e Caruso (1996), portanto, há mais de quinze anos, segundo a qual o sistema de Educação no Brasil tende a associar a ideia de capacitação docente quase exclusivamente ao indicador da titulação acadêmica⁵; isso mostra a fragilidade de se pensar que, regra geral, um grau acadêmico mais elevado melhora a qualidade do trabalho docente.

No intuito de esclarecer tal fato, é pertinente citar Ramos (2006), para quem o fato de se associar a ideia de capacitação docente com a titulação acadêmica pode ser fruto da gênese do conceito de qualificação, diretamente ligado ao processo de ensino profissional, que reproduz saberes a partir dos diplomas.

Para Ramos (2006), é válido ressaltar, no entanto, que, na década de 1980, em decorrência da utilização de novas tecnologias produtivas e dos sistemas de organização do trabalho, ocorreu um deslocamento conceitual da concepção de qualificação para a noção de competência profissional.

⁴ Mais do que o desenvolvimento de habilidades de pesquisa que resultem em publicações, espera-se do docente o desenvolvimento na área de Pedagogia, desenvolvendo e/ou aperfeiçoando a Didática, a Psicologia Educacional e as tecnologias de instrução.

⁵ Talvez, uma formação diferente possa ser obtida através da formação com enfoque mais técnico, a qual pode ser ofertada pelos IFES (antigos CEFETS).

Assim, as organizações, que antes estavam focadas na identificação de profissionais qualificados, vistos como indivíduos com escolaridade e formação adequadas, passaram a buscar um novo perfil de profissional, que apresentasse capacidade de adaptação, de iniciativa e de aprendizado (ZARIFIAN, 2001).

Dessa forma, a obtenção do título não é o suficiente, é muito importante que se considere relevante a identificação e a compreensão das competências desenvolvidas pelo pós-graduado em sua interação com os processos de ensino-aprendizagem de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*.

É importante que o processo de identificação das competências se dê sob a perspectiva daquele que, em última instância, possui tanto a atribuição de, quanto a autonomia para pôr em ação as competências desenvolvidas.

1.1 Problema de pesquisa

Dado esse contexto de mudanças, algumas inquietações têm acometido os programas de Pós-Graduação, uma vez que os planos nacionais para a Pós-Graduação bem como as políticas educacionais no País não têm privilegiado a capacitação para a docência. Assim, começam a surgir questionamentos sobre como os discentes matriculados em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* têm conseguido formar e desenvolver competências necessárias para atuar na docência.

Esta pesquisa apresenta como propósito analisar e discutir, a partir das experiências de aprendizagens desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras, especificamente UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, se é possível afirmar que os egressos adquirem os conhecimentos e habilidades necessários a um profissional que irá atuar no ensino de Administração.

Nesse sentido, este estudo procura responder a seguinte questão: Quais são as competências formadas e desenvolvidas pelos egressos de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras, especificamente UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, e como essas competências contribuem, posteriormente, na atuação no ensino de Administração?

1.2 Objetivos

Considerando o problema de pesquisa apresentado, o objetivo geral do estudo é analisar como as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras, especificamente UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, possibilitam aos egressos formar e desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários a um profissional que vai atuar no ensino de Administração.

No intuito de conseguir atingir o objetivo geral proposto para o estudo, faz-se necessária a proposição dos seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar quais são as competências, ou perfil idealizado, inerentes à atuação docente no campo da Administração;
- b) Analisar se os conteúdos ministrados nos cursos em análise apresentam atividades e/ou disciplinas que contemplem saberes relacionados à atuação do docente no campo da Administração;
- c) Investigar se as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração possibilitam aos egressos a formação e o desenvolvimento de competências docentes.

1.3 Justificativa

Segundo autores como Aktouf (2005) e Vergara, Davel e Ghadiri (2007), o ensino de Administração tem sido bastante discutido nos últimos anos. No entanto, mesmo havendo significativos debates acadêmicos relacionados à temática, percebe-se ainda a fragilidade do processo de formação de docentes na área.

Nesse sentido, Fischer (2005) defende a necessidade premente de uma ampla reformulação do ensino de Administração no Brasil. Para a autora, é imperativa a mudança da atual estrutura, mas que essa mudança inclua a construção e experimentação de modelos de ensino; a institucionalização de linhas de pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração; a produção de materiais e textos didáticos; e estímulos a experimentações e inovações no ensino presencial e à distância (FISCHER, 2005).

Fensterseifer (2001), Fischer, Davel e Vergara (2006), Aktouf (2005) e Bertero (2007) discutem em suas obras e afirmam que, por mais que as diretrizes para a Pós-Graduação no Brasil tenham enfatizado o papel dos cursos de Mestrado e de Doutorado como

responsáveis diretos pela formação de docentes que irão atuar no ensino na Graduação, existem indícios e comprovações incontestáveis da não efetividade ou da pouca contribuição na formação de docentes.

Segundo Souza-Silva e Davel (2005), ainda que restrito, pontual ou mesmo não implantado, o estímulo às práticas mais consistentes de formação de docentes provém das principais instituições responsáveis pelo fomento e regulamentação do ensino de Administração no País (ANPAD e ANGRAD).

Tais instituições, 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. Essas medidas procuram criar um espaço de relacionamento e de troca de experiências de ensino entre professores.

Entretanto, o contexto ainda é de precariedade. Somado a esses problemas, deve-se registrar que, segundo os critérios utilizados para avaliar os programas de Pós-Graduação, os órgãos governamentais (MEC e CAPES) tendem a valorizar mais a formação do pesquisador, em detrimento da formação de docentes⁶.

Nesse sentido, independente da vertente preterida pelos órgãos governamentais, este projeto preocupa-se com a precípua correspondência entre os resultados a serem proporcionados pela formação buscada pelo indivíduo e a possibilidade de construção das competências requeridas para sua atuação em seu futuro contexto profissional.

Dessa forma, a contextualização da realidade do papel dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, que são considerados responsáveis diretos pela formação de docentes para o ensino na Graduação, bem como as experiências decorrentes da realização dessa pesquisa nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas universidades estudadas, representam um contato direto com essa realidade e podem contribuir para refletir e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de Administração.

Além disso, esta pesquisa pretende de alguma forma contribuir para:

- a) a identificação das competências constituídas a partir do ingresso nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, que podem contribuir para o aprimoramento e a consolidação de práticas de formação essenciais ao processo de disseminação do conhecimento;
- b) o aperfeiçoamento e desenvolvimento de pesquisas que possam gerar novos dados sobre a formação e desenvolvimento de competências individuais decorrentes do

⁶ É importante nesse contexto de formação equilibrar a demanda pela atualização na área específica e a demanda pelo desenvolvimento na dimensão didático-pedagógica da docência, já que uma ênfase maior à busca de competência na área específica de cada campo do conhecimento e/ou profissão pode fazer com que a docência fique em segundo plano em investimento profissional.

ingresso nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, tendo em vista que os estudos desenvolvidos sobre essa temática ainda não se esgotaram;

c) o debate sobre pesquisas e estudos relacionados com a formação e capacitação docente e a sua inter-relação com o ensino de Graduação em Administração, incentivando a realização de novas pesquisas sobre a temática;

d) a identificação e apresentação das contribuições sociais, ainda que em um contexto regional, decorrentes da participação em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, desde que ocorram aprimoramento e consolidação das práticas de formação desenvolvidas pelos referidos cursos.

É importante considerar que a proposta desta pesquisa vincula-se aos propósitos da Linha “Organização e Mudança” do Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Projeto Ensino na Administração, além de constituir, ainda, uma das respostas ao Edital Pró-Administração (Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração) da CAPES.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tomando por base que o objetivo geral do estudo foi o de analisar se as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras, especificamente UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, possibilitam aos egressos formar e desenvolver os conhecimentos e habilidades considerados necessários a um profissional altamente qualificado e competente, além de habilitá-los para atuar no ensino de Administração, este estudo se estrutura de forma a permitir que uma análise seja feita visando a identificar se a noção de competências está imbricada nos processos de ensino-aprendizagem dos referidos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

2.1 Abordagens sobre Competência

A expressão “competência” tem sua origem no latim *competentia*, que deriva de *competere*, que significa “chegar ao mesmo ponto”, oriunda de *petere*, “dirigir-se para”. Em essência, a expressão refere-se a “o que convém”; e que no francês antigo, significava “apropriado” (DADOY, 2004, p. 108).

Ao buscar a definição do conceito de competência, é importante ressaltar que Le Boterf (2003) afirma que é um conceito em construção, algo inacabado. Assim, é de grande relevância e necessário, também, considerar o trabalho de alguns autores que já se dedicaram ao estudo desse tema, acumulando conhecimentos e experiências, no intuito de que, após essa contextualização, seja possível traçar uma definição conceitual capaz de traduzir alguns de seus significados e que possam ser utilizados para fins de reflexão sobre esta pesquisa.

É preciso deixar claro que o conceito de competência não é recente. Na verdade, de acordo com Sant’Anna (2007), competência constitui uma ideia consideravelmente antiga, entretanto (re)conceituada e (re)valorizada no presente, em decorrência de fatores como os processos de reestruturação produtiva em curso, a intensificação das discontinuidades e imprevisibilidades das situações econômicas, organizacionais e de mercado e as sensíveis mudanças nas características do mercado de trabalho, resultantes, em especial, dos processos de globalização.

Haja vista a dificuldade de se afirmar que existe um consenso sobre o conceito de competência, Barato (1998) relata, em sua obra, a prevalência de duas correntes principais: a

perspectiva norte-americana, que define competências tomando como referência o mercado de trabalho e enfatizando fatores ou aspectos ligados aos descritores de desempenho requeridos pelas organizações (visão funcionalista); e a perspectiva francesa, que enfatiza a vinculação entre trabalho e Educação, indicando as competências como uma resultante de processos sistemáticos de aprendizagem (visão interpretativista).

Após a realização de uma revisão da literatura sobre competências, é possível analisá-las de acordo com algumas vertentes, a saber: aquela constituída por autores norte-americanos (Parry, 1996; Spencer e Spencer, 1993; Boyatzis, 1982; McClelland, 1973), outra de autores franceses (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2001) e, ainda, uma que revela contribuições de autores brasileiros (Paiva e Melo, 2008; Paiva, 2007; Dutra, 2001; Fleury e Fleury, 2001).

Mesmo havendo perspectivas e modelos distintos, Barato (1998, p. 13) destaca como ponto comum às diversas noções de competência, seu entendimento acerca da temática “como a capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho”.

A seguir é apresentada a discussão sobre a noção de competências segundo a perspectiva norte-americana.

2.1.1 A noção de competências segundo a perspectiva norte-americana

O fato é que a definição de competência pode ser encontrada desde os primeiros estudos desenvolvidos sobre o tema, nas décadas de 1970 e 1980, realizados por autores como McClelland (1973), Boyatzis (1982); até estudos um pouco mais recentes, desenvolvidos por autores como Spencer e Spencer (1993) e Parry (1996).

De acordo com McClelland (1973), a competência pode ser sintetizada como o conjunto de características individuais observáveis – conhecimentos, habilidades, objetivos, valores – capazes de predizer e/ou causar um desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outras situações da vida.

Para se ter uma ideia, a clássica pesquisa de McClelland é, até hoje, referência para a maioria dos trabalhos escritos sobre o assunto. Foi com a publicação do artigo intitulado “*Testing for Competence Rather Than for ‘Intelligence’*”, em janeiro de 1973, que David C. McClelland deu início aos estudos em que se questionava a validade do uso de testes de inteligência ou aptidão para que os jovens americanos pudessem ter acesso às

universidades. O sucesso obtido foi tão grande que os testes de inteligência passaram a ser utilizados em instituições de ensino e até mesmo para a contratação de profissionais que pleiteavam vagas de empregos.

De acordo com McClelland (1973), esse teste passou a interferir no destino de muitas pessoas, pois sua influência começou a ditar quem seriam os “qualificados” que se sobressairiam aos demais. Nas universidades, esse teste passou a ter significativa representatividade e poder na vida dos jovens, pois era ele que determinava quais seriam os jovens mais qualificados que iriam ingressar nessas instituições.

No mesmo ano, dadas as várias críticas que o teste de QI vinha sofrendo, McClelland pronunciou-se, afirmando que o bom comportamento e o desempenho do indivíduo no ambiente de trabalho são decorrentes de suas “competências” e não de sua inteligência. O autor afirma, ainda, que qualquer indivíduo pode aprender e desenvolver, ao longo do tempo, as habilidades específicas necessárias à realização de uma determinada tarefa, diferentemente do teste de QI, que espelha a capacidade mental inata do indivíduo, e não algo que foi consolidado ao longo do tempo.

McClelland (1973) argumentava que os tradicionais exames acadêmicos não garantiam o desempenho no trabalho nem o êxito na vida. Assim, era necessário buscar outras variáveis – competências – que pudessem melhor predizer os resultados.

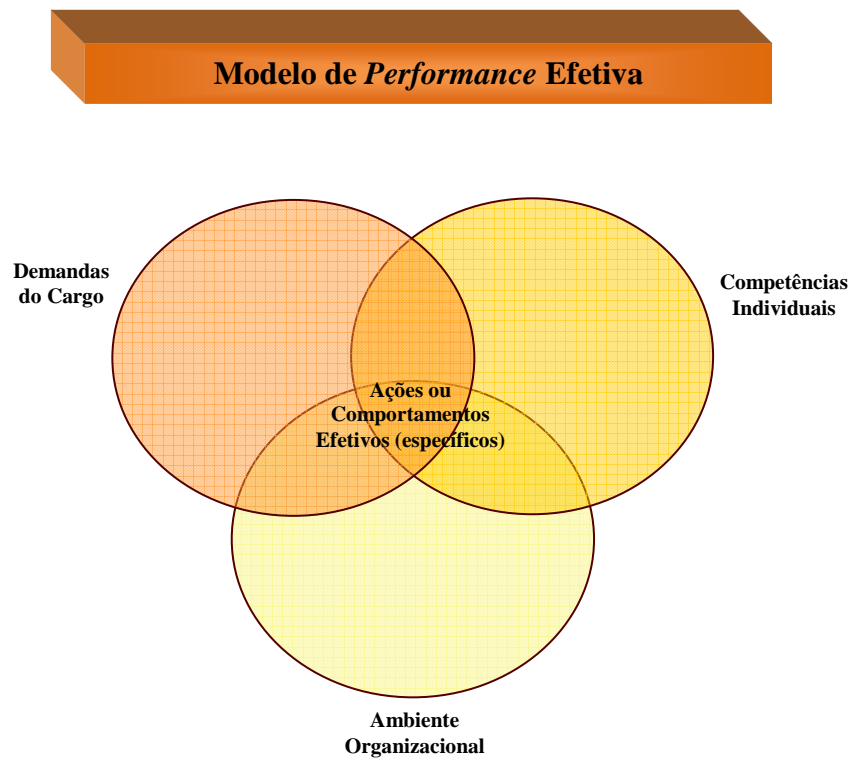
Segundo Cooper (2000), o trabalho de McClelland buscou identificar os comportamentos que caracterizavam o sucesso e, conseqüentemente, a competência das pessoas em determinadas situações, definindo competências como as características pessoais que podem levar ao desempenho superior. Tais características pessoais são aptidões (talento natural, passível de aprimoramento), habilidades (aplicação prática de um talento) e conhecimento (o saber necessário para realizar algo).

Juntamente a McClelland, outros autores americanos surgiram; todos passaram a considerar as competências como o conjunto de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes – CHAs) que um indivíduo detém e que lhe possibilitam alcançar um desempenho superior em um contexto de trabalho.

Conforme 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 em que elas acontecem. Assim, as competências de uma pessoa não podem ser compreendidas sem que seja analisado o contexto no qual são desempenhadas e seus efeitos indicam a existência de uma interação dinâmica entre a tríade: competências

individuais, desempenho no trabalho e ambiente organizacional que se influenciam reciprocamente, conforme ilustrado na Figura 1.

FIGURA 1 – Modelo de *performance* efetiva



Fonte: Boyatzis (1982, p. 13).

Boyatzis (1982), por sua vez, em sua obra, identifica um conjunto de características intrínsecas aos indivíduos (motivos, traços pessoais, autoimagem, papel social e habilidades), que ele denomina “competências individuais” e que possibilita a esses indivíduos apresentar um desempenho superior dentro das organizações.

Segundo Spencer e Spencer (1993), tomando por base a influência dos estudos realizados por D. C. McClelland e Boyatzis sobre o caráter profundo (incluindo fatores ligados à personalidade, tais como motivos, traços e autoimagem do indivíduo) e superficial das competências (habilidades e conhecimentos), as competências devem ser definidas como aquelas características subjacentes ao indivíduo que se relacionam a um critério de eficácia e/ou desempenho superior na execução de um dado trabalho ou vivência de uma dada situação.

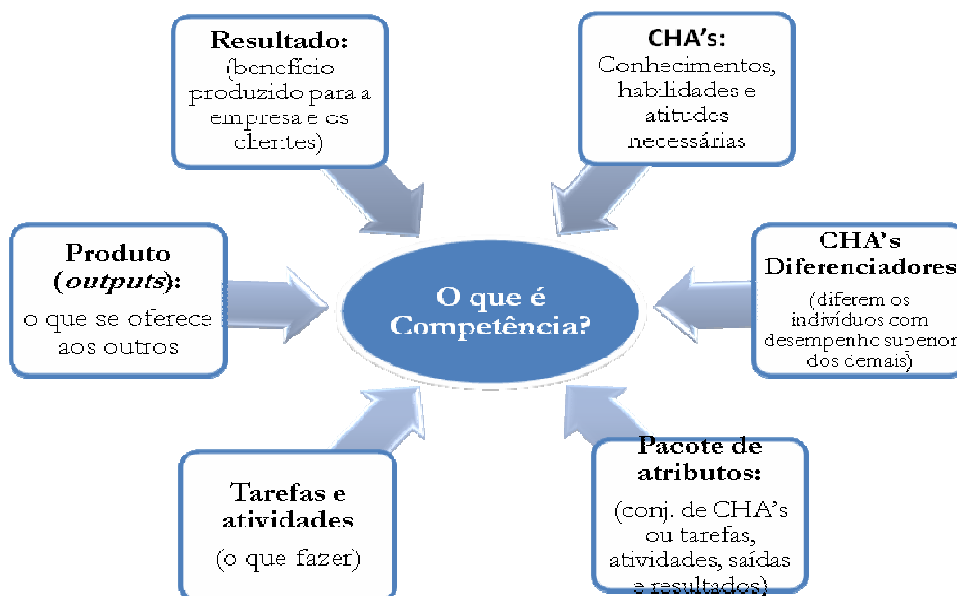
Ao abordar o conceito de competências, McLagan (1997) leva em consideração as mudanças que começaram a marcar as relações de mercado (como instabilidade,

complexidade e imprevisibilidade). Assim, para essa autora, as competências devem considerar a capacidade de flexibilidade como forma de permitir que as pessoas se adaptem e comuniquem as mudanças rapidamente.

Conforme essa autora, as mudanças ocorridas tanto no contexto global como no contexto local do trabalho estimularam ainda mais o uso da abordagem da competência. No entanto, essas mudanças ocorridas impuseram transformações na abordagem de competências (McLAGAN, 1997).

Considerando essas mudanças, McLagan (1997) afirma que o conceito de competências contempla várias definições. De acordo com essa autora para ser competente é necessário possuir competências em tarefas; competências em resultados; competências em produtos; competências em conhecimento, habilidades e atitudes; diferencial de *performance* superior e pacote de atributos, conforme ilustrado na Figura 2.

FIGURA 2 – O que é competência?



Fonte: Adaptado de McLagan (1997, p. 42).

Dando sequência à discussão da temática central desse estudo, será abordada em seguida a noção de competências de acordo com os estudos desenvolvidos por autores franceses.

2.1.2 A noção de competências segundo a perspectiva francesa

As primeiras discussões ocorridas na Europa a respeito do que seja competência e de qual a sua importância surgiram ainda na década de 1970, a partir do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional.

A partir dessas discussões, é construída, entre as décadas de 1980 e 1990, a primeira visão sobre competências, que 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 e FLEURY, 2001).

Mais especificamente, na mesma época em que ocorria o grande desenvolvimento dos conceitos de competências na abordagem norte-americana (visão funcionalista), no final da década de 1980 surge na França um novo modelo de gestão de pessoas (visão com elementos interpretativistas), que considerava o “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). Esse modelo propiciou o desenvolvimento da “lógica da competência” (DUGUÉ, 2004).

Zarifian (2001) 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, 2001, p. 139). Essa definição apresenta dois importantes aspectos para a ideia de competência: a necessidade de iniciativa por parte do profissional e a consciência de sua responsabilidade para com as situações impostas ao seu trabalho.

Conforme afirma Zarifian (2001), as definições atuais que fundamentam o chamado “modelo da competência”, muito embora tenham emergido na literatura francesa, em meados da década de 1980, caracterizam-se, ainda hoje, pela influência marcante das abordagens, típicas da década de 1970, em torno do conceito de “qualificação do emprego”.

Para esse autor, a definição de competência congrega a reunião de três elementos complementares, que permitem entendê-la como sendo: a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais se confronta; uma inteligência prática para situações que se apoiam em conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força à medida que a complexidade das situações aumenta e a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade.

Le Boterf (2003) considera que a “competência é resultante do saber agir, do poder agir e do 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 ser encorajado por desafios, por uma autoimagem positiva que fortalece e incentiva a mobilização, também por um contexto de reconhecimento e confiança, estimulando o trabalhador a assumir riscos (LE BOTERF, 2003, p. 158).

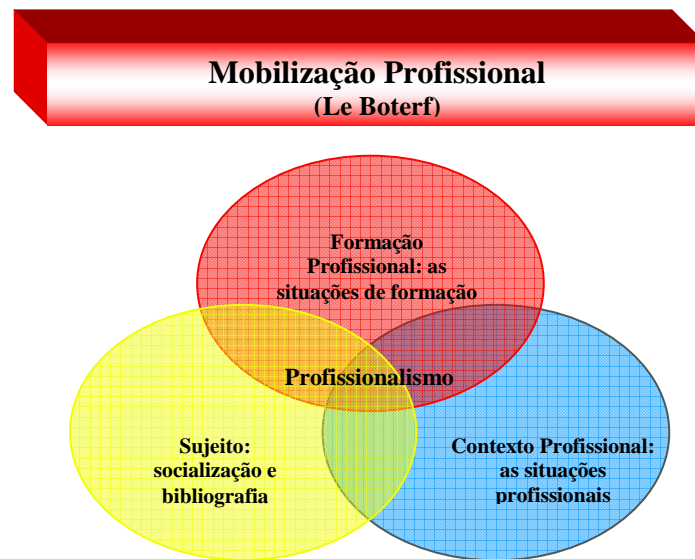
Assim, para Le Boterf (2003), competência não é um estado ou um conhecimento que se adquire (ou se adquiriu) nem é resultado de treinamento: competência é a capacidade de colocar em prática aquilo que se sabe dentro de um determinado contexto, que é marcado pelas relações de trabalho, pela cultura da empresa, pelos imprevistos, pelas limitações de tempo e de recursos.

Essa percepção de Le Boterf (2003, p. 16) de que “a competência não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades), a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos”, apresenta semelhança com o que Perrenoud já havia identificado em 2001, quando afirma que competência pode ser compreendida como:

[...] a capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas, o que exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do “saber mobilizar”. Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Le Boterf (2003) afirma que não basta que um profissional seja detentor das competências para que nele possamos inteiramente ter confiança. É, sobretudo, fundamental que ele seja capaz de associá-las e de mobilizá-las, com pertinência, em uma situação de trabalho, de saber como proceder para agir, conforme apresentado na Figura 3.

FIGURA 3 – Mobilização Profissional



Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003, p. 50).

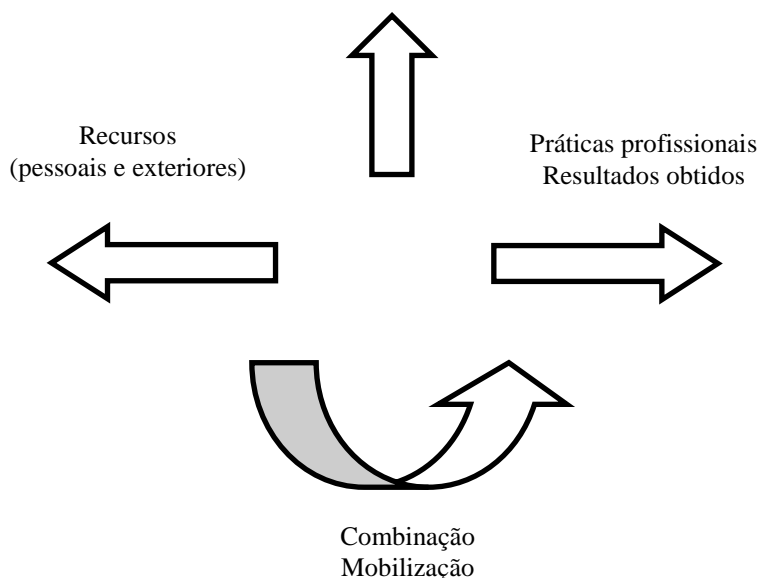
O autor defende que os modelos que não entendem a competência como uma súmula de saberes, de saber-fazer e de saber-estar são insuficientes, até inoperativos.

De acordo com Le Boterf (2006), para reconhecer se a dinâmica posta em prática por um profissional realmente traduz-se em um agir competente, é necessário verificar se ele ativa três dimensões da competência, que são as seguintes:

- 1) A dimensão dos recursos disponíveis (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais) que ele pode mobilizar para agir;
- 2) A dimensão da ação e dos resultados que ela produz, isto é, a das práticas profissionais e do desempenho.
- 3) A dimensão da reflexividade, que é a do distanciamento em relação às duas dimensões anteriores.

As três dimensões podem ser visualizadas por meio da Figura 4, que mostra a interação entre essas três dimensões, situando-se as duas primeiras em um plano horizontal e a terceira em um plano vertical.

FIGURA 4 – Interação entre as três dimensões da competência



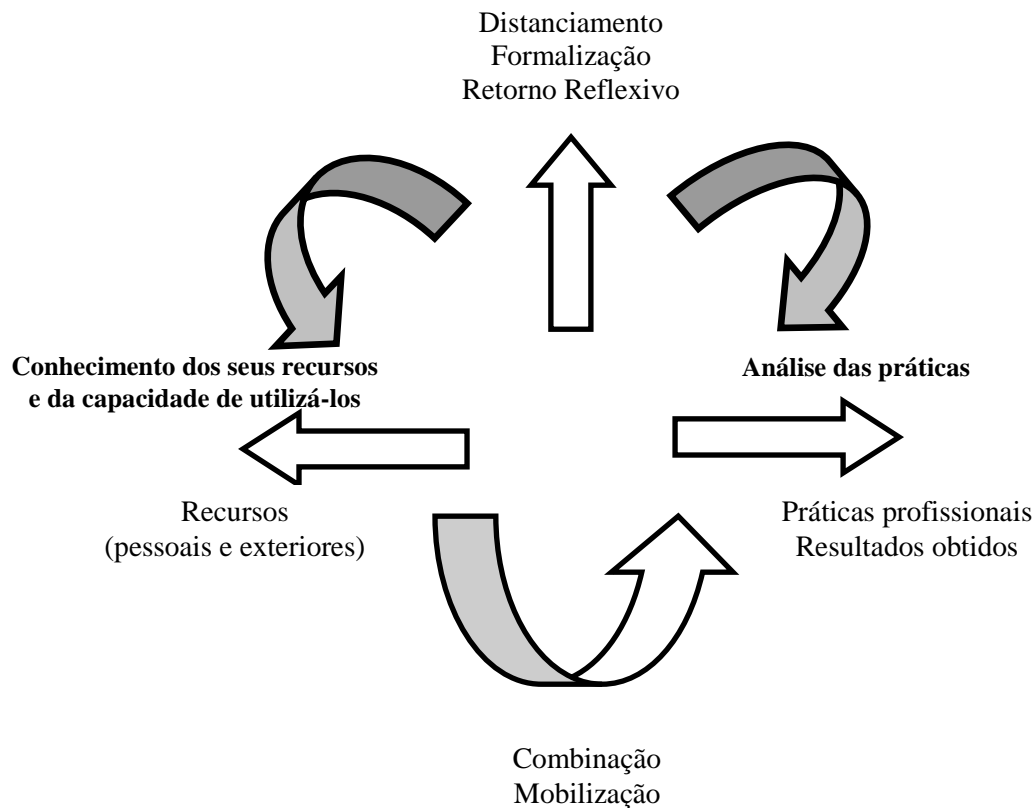
Fonte: Le Boterf (2006, p. 2).

Analisando a primeira dimensão proposta por Le Boterf (2006), pode-se inferir que, para agir com competência, um profissional deve combinar e mobilizar tanto os recursos pessoais como os do seu meio envolvente, isso reforça a ideia de que se torna difícil ou mesmo impossível ser competente sozinho e de forma isolada.

A segunda dimensão recorre ao pensamento de que ser reconhecido como competente é também ser visto como alguém que sabe agir com competência, capaz de conduzir práticas profissionais pertinentes, em relação às exigências de um posto de trabalho ou de uma missão a cumprir.

Por sua vez, a terceira dimensão entende que o profissional competente é aquele que não só é capaz de agir com pertinência em uma dada situação, mas que compreende, igualmente, o porquê e o como agir. Essa dimensão é aquela em que ocorre a identificação dos seus recursos e da capacidade de utilizá-los, bem como estimula a análise das práticas. Esse distanciamento ou reflexividade pode ser mais bem visualizado por meio da Figura 5.

FIGURA 5 – A terceira dimensão da competência – Distanciamento/Reflexividade



Fonte: Le Boterf (2006, p. 2).

Os autores franceses entendem a abordagem sobre competência como distinta da visão funcionalista dos autores norte-americanos. Para eles, a competência não está tão relacionada às habilidades e a 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.

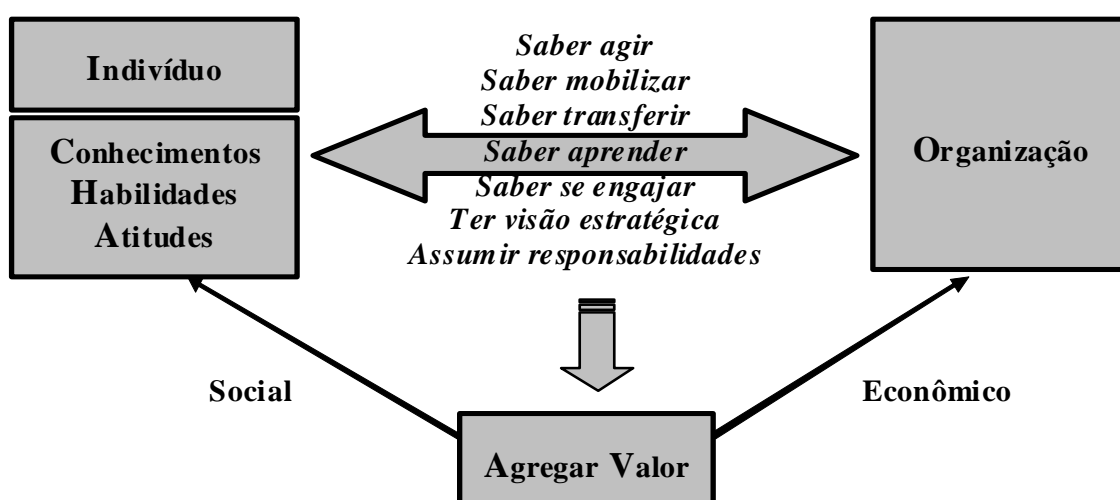
No intuito de enriquecer a discussão sobre competências já abordada, serão apresentadas, a seguir, as contribuições de autores brasileiros que discutem essa temática.

2.1.3 A noção de competências segundo autores brasileiros

Por sua vez, a forma pela qual os autores brasileiros analisam as competências origina-se a partir do contato mais próximo desses pesquisadores com a visão francesa. Fleury

e Fleury (2001) definem 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 e FLEURY, 2001, p. 188). Essa definição pode ser mais facilmente entendida pela Figura 6.

FIGURA 6 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188).

Visando a esclarecer ainda mais essa definição, Fleury e Fleury (2001) preocupam-se com a necessidade de que os verbos expressos no sobredito conceito sejam entendidos. Para tanto, eles descrevem um quadro inspirado na obra de Le Boterf, em que eles propõem uma definição para cada verbo, conforme transcrito no Quadro 1.

QUADRO 1 – Competências para o profissional

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais: saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.

(continua)

Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.
-----------------------	---

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188).

Com uma percepção similar à de Le Boterf (2003), outro autor que compartilha as mesmas perspectivas em suas pesquisas é Ruas (2001, 2005). Além disso, ele reúne aspectos discutidos em três grandes eixos considerados como clássicos: o conhecimento, que pode ser entendido como o “saber”, as habilidades percebidas como “o saber fazer”, e as atitudes que refletem o saber ser/agir.

Dutra (2001) indica que alguns teóricos da Administração, assim também como algumas pessoas, compreendem o termo competência como sendo um conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes. Contudo, ele ressalta que essa percepção “tem-se mostrado pouco instrumental” (DUTRA, 2001, p. 28). Isso 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.

Esse mesmo autor acrescenta, ainda, que o conceito de competência ocorre quando há “competência em ação”. Pode-se traduzir esta ideia de “saber ser” e de “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 funcionário⁷”, exigida pela organização.

Fleury (2002) também ressalta esse aspecto, quando indica a importância de se considerar o conceito de “entrega” ao se referir sobre competência, pois as pessoas podem ter “competências”, mas isso 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”. Esse 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.

⁷ Conforme a pessoa assume responsabilidades e desenvolve novas tarefas com grau de entrega maior e competência dentro do seu espaço ocupacional, permite afirmar que a complexidade do cargo está aumentando de acordo com o desenvolvimento deste funcionário. Assim, a entrega do funcionário em desempenhar tarefas com maior complexidade, agregando valor à empresa, torna justo e claro que ele deverá ser remunerado de acordo com seu envolvimento.

De acordo com Ferretti (1997, p. 258), a noção de competência “representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais ele se organiza para obter maior e mais rápida valorização”.

Militão (2000, p. 46), por sua vez, afirma que o conceito de competência constitui uma

[...] atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, buscando a sua maior valorização. É assim que as necessidades determinadas pela produção integrada e flexível, tendo em vista aquela valorização, deslocam progressivamente a importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico para outra dimensão: “o saber ser (MILITÃO, 2000, p. 46).

É importante afirmar que competência não deve ser confundida com desempenho, sendo que ele pode ser utilizado como uma forma de se aferir a competência. No entanto, se considerada essa relação existente entre competência e desempenho, pode-se obter outro conceito para competências: “[...] são saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes” (BARATO, 1998, p. 16).

Corroborando essa possível relação entre competência e desempenho, Dutra, Hipólito e Silva (1998) definem competência como um conjunto de qualificações que permite que um indivíduo tenha uma *performance* superior em situação de trabalho.

Uma proposta de síntese para o conceito pode ser observada no trabalho de Bitencourt (2001), que afirma que as competências, nas diferentes abordagens entre os autores que discutem o tema, estão relacionadas a basicamente um dos aspectos citados no Quadro 2, adaptado da autora.

QUADRO 2 – Aspectos abordados pelas diferentes correntes de pensamento sobre gestão de competências

Aspectos abordados	Principais autores
Formação (desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes)	Boyatzis (1982), Parry (1996), Boog (1995), Becker (2001), Spencer e Spencer (1993), Magalhães <i>et al.</i> (1997), Hipólito (2000), Dutra <i>et al.</i> (1998), Sandberg (1996).
Capacitação (aptidão)	Moscovici (1994), Magalhães <i>et al.</i> (1997), Dutra <i>et al.</i> (1998), Zarifian (2001).

(continua)

(cont.)

Ação (em oposição a potencial)	Sparrow e Bognanno (1994), Durand (1998), Cravino (1997), Ruas (1999), Moscovici (1994), Le Boterf (1997), Perrenoud (1998), Fleury e Fleury (2000), Davis (2000), Zarifian (2001), Paiva (2007), Paiva e Melo (2008).
Articulação de recursos (mobilização)	Le Boterf (1997, 2003, 2006).
Resultados (busca de melhores desempenhos)	Boyatzis (1982), Sparrow e Bognanno (1994), Parry (1996), Hase <i>et al.</i> (1998), Becker <i>et al.</i> (2001), Spencer e Spencer (1993), Cravino (2000), Ruas (1999), Fleury e Fleury (2000), Hipólito (2000), Dutra <i>et al.</i> (1998), Davis (2000), Zarifian (2001).
Perspectiva dinâmica (questionamento constante)	Hipólito (2000).
Autodesenvolvimento (processo de aprendizagem individual)	Bruce (1996).
Interação (relacionamento com outras pessoas)	Sandberg (1996).

Fonte: adaptado de Bitencourt (2001).

Bitencourt (2004), por sua vez, a partir do estudo realizado em empresas brasileiras e australianas, com o objetivo de identificar elementos que pudessem contribuir para o desenvolvimento de competências gerenciais, agregando valor às atividades desenvolvidas nas empresas investigadas, sugere um novo conceito para as competências, que possa englobar as questões de autodesenvolvimento, práticas voltadas ao ambiente externo da empresa (convivência social) e autorrealização, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e para elas mesmas.

Desse modo, não seria exagero afirmar que a competência pode ser compreendida como uma resultante de múltiplos saberes, obtidos das mais variadas formas: via transferência, aprendizagem, adaptação, que possibilitam ao indivíduo criar uma base de conhecimentos e habilidades capazes de resolução de problemas em situações concretas.

Mesmo que não exista ainda um consenso sobre as origens, bem como sobre o próprio conceito de competência, Sant'Anna (2007) afirma que alguns pontos comuns em relação a essa noção podem ser identificados. O autor destaca que, em primeiro lugar, a competência é comumente apresentada como uma característica ou um conjunto de características ou requisitos – saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades – indicados como condição capaz de produzir efeitos de resultados e/ou solução de problemas. Além disso,

percebe-se uma grande conformidade desse conceito com as demandas advindas dos processos de reestruturação e modernização produtiva.

O enfoque da Administração, por sua vez, aborda e entende o conceito de competências, sob diversas perspectivas, com visões muitas vezes divergentes em razão da subjetividade do conceito.

Naturalmente, como considera Ruas (2001), podem-se encontrar três categorias de análise das competências: essenciais (ou organizacionais), funcionais e individuais. As primeiras são as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência. Elas se relacionam às capacidades da organização em seu todo ou em suas áreas de atuação. As funcionais são as competências específicas de cada uma das áreas vitais da empresa. Nesse caso, elas estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área. Finalmente, as individuais são as competências apresentadas pelos indivíduos e compreendem as competências gerenciais.

Para este estudo, optou-se por focalizar as competências individuais, de forma a compreender razões ligadas ao exercício profissional de docentes em Administração, embora as demais categorias possam também influenciar a formação.

Finalmente, após a apresentação das principais noções funcionalistas e interpretativas de competência individual, serão apresentadas as noções de competências profissionais por meio do parâmetro de análise teórico-conceitual adaptado por Paiva (2007).

2.1.4 Parâmetros para a análise de competências a partir de Cheetham e Chivers

Para Desaulniers (1997), a competência resulta no deslocamento da noção de qualificação, estabelecida no *saber-fazer*, para uma noção mais ampla: o *saber ser*. Dada essa necessidade de deslocamento da noção de qualificação para o trabalho, um movimento de crítica adotado pelo Governo fez surgirem novas abordagens sobre competências.

A abordagem de Cheetham e Chivers (1996), cujo intuito era o de determinar como o indivíduo no ambiente de trabalho desenvolve e mantém seu profissionalismo, destacou-se nesse cenário.

Cheetham e Chivers, em suas obras desenvolvidas nos anos de 1996, 1998 e 2000, procuraram analisar uma diversidade de abordagens sobre competências. Considerando todas as perspectivas distintas identificadas por meio desses estudos, os autores trataram tais

abordagens a partir do levantamento dos elementos coerentes e dos pontos fortes apresentados. Esses estudos propiciaram o desenvolvimento de um único modelo integrado por elementos-chave oriundos de diferentes autores, conforme apresentado na Figura 7.

O modelo revisado de competências profissionais proposto por Cheetham e Chivers (1998) aborda as seguintes dimensões de competências:

a) *competências cognitivas* – relacionadas com as habilidades relativas aos conhecimentos teóricos e conceituais básicos, os conhecimentos tácitos e informais, adquirido por meio da experiência, os conhecimentos processuais, contextuais e aplicados.

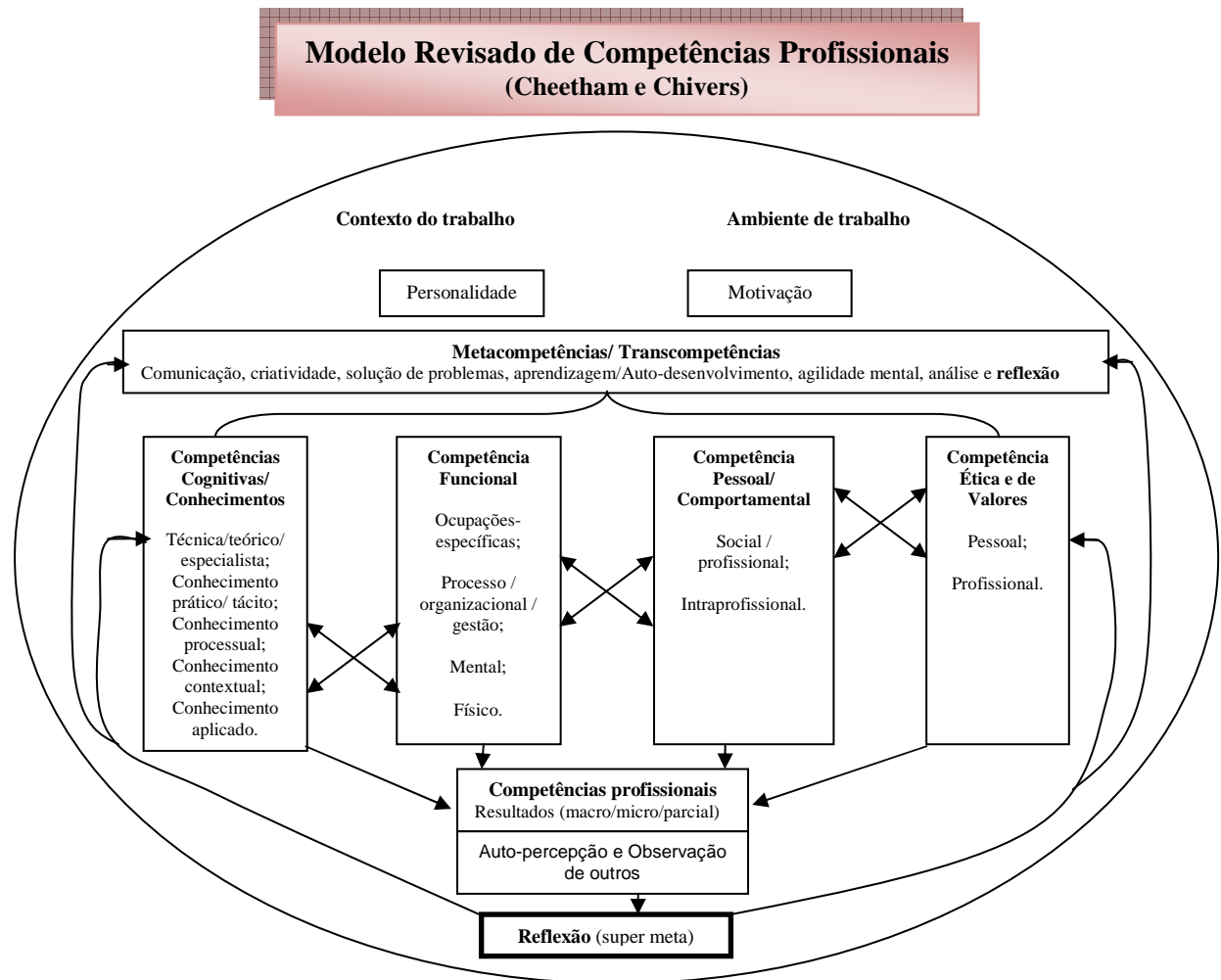
b) *competências funcionais* – relacionadas com as habilidades requeridas para a realização de uma determinada ocupação processual/organizacional/administrativa (planejamento, monitoramento, implantação, delegação, evolução, Administração do próprio tempo), mental (capacidade de ler/escrever, de operar com números, de diagnosticar, habilidades em tecnologia de informação) e física (coordenação, destreza manual, habilidades de digitação). Essas competências devem ser passíveis de demonstração pelo indivíduo.

c) *competências comportamentais* – relacionadas com as características pessoais que efetivamente levam a um desempenho superior em determinado papel social/vocacional (autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidades de escuta e interpessoais, empatia, foco em tarefa), e intraprofissional (coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional).

d) *competências éticas e de valores* – relacionadas com os valores pessoais (aderência à lei e aos códigos morais ou religiosos, sensibilidade para necessidades e valores de terceiros) e profissionais (adoção de atitudes apropriadas, adesão a códigos profissionais de conduta, auto-regulação, sensibilidade ambiental, foco em cliente, julgamento ético, reconhecimento dos limites da própria competência) e à habilidade de correlacioná-los às situações de trabalho que requerem tais valores como parâmetro para a ação.

Conforme Cheetham e Chivers (1998), as inter-relações entre as diferentes dimensões de competências descritas anteriormente propiciam a formação de “metacompetências” (competências que estão em um nível superior às demais dimensões de competências, tais como: comunicação, criatividade, solução de problemas e aprendizagem) e das “transcompetências” caracterizadas como competências que abrangem todas as outras competências, por exemplo, autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão).

FIGURA 7 – Parâmetro de Análise Revisado de Competências Profissionais



Fonte: Adaptado de Cheetham e Chivers (1998, p. 275).

Além disso, esses mesmos autores também consideram a *reflexão* como uma metacompetência, por entender que a *reflexão* permite às pessoas analisar, modificar e desenvolver as demais competências, o que lhe rendeu a denominação “supermeta”.

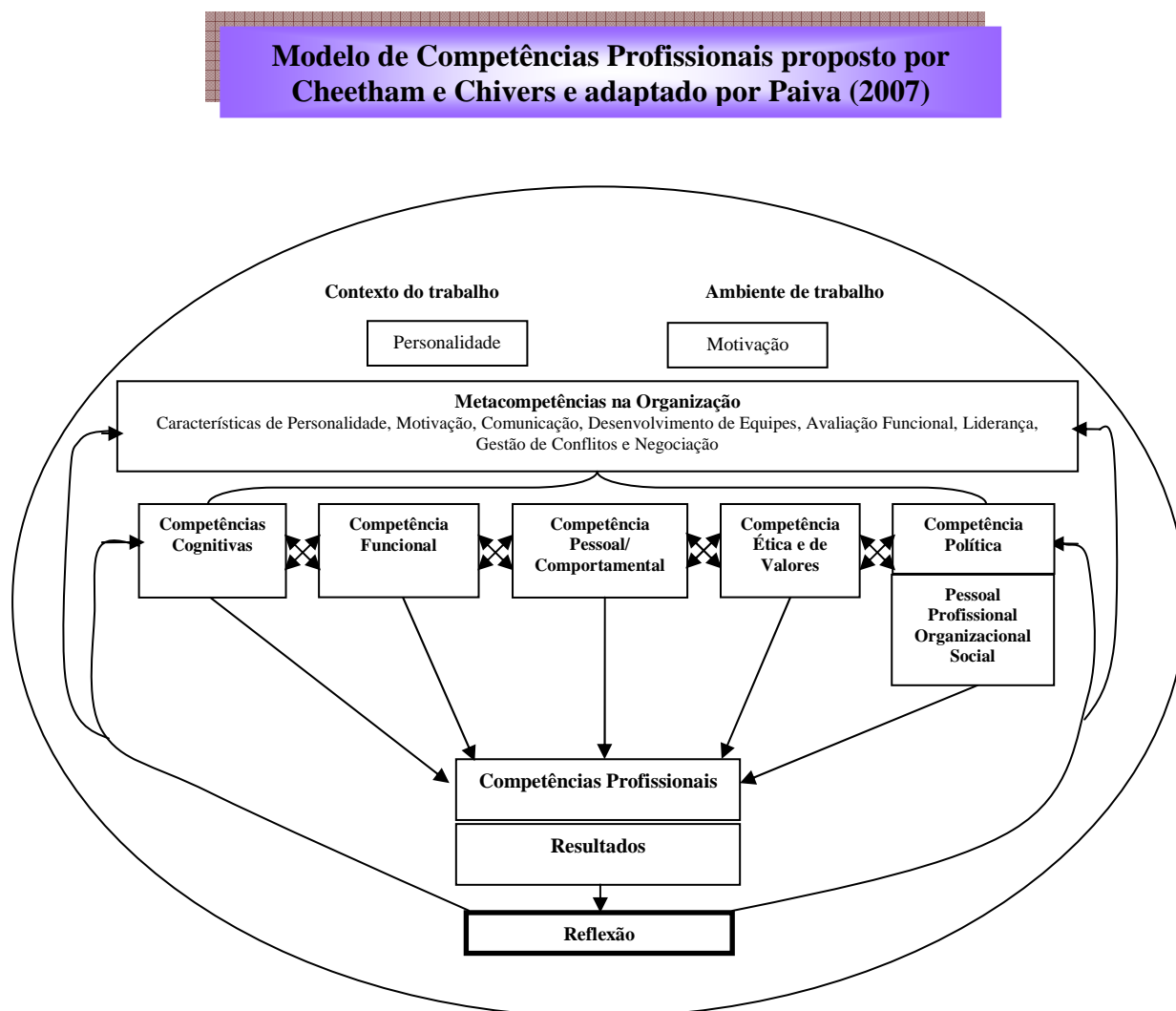
De acordo com Paiva (2007, p. 45), a competência profissional pode ser descrita como a

[...] mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário) (PAIVA, 2007, p. 45).

Faz-se necessário registrar que esse conceito apresentado por Paiva (2007) foi desenvolvido e ampliado com base no modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), na qual é inserida a dimensão *competência política*, uma vez que a autora entende que as

relações de poder são “inerentes a qualquer estrutura organizacional” (PAIVA, 2007, p. 46), conforme mostrado na Figura 8.

FIGURA 8 – Parâmetro de Análise de Competência Profissional proposto por Cheetham e Chivers adaptado por Paiva (2007)



Fonte: Paiva (2007, p. 46).

Uma vez apresentadas as abordagens sobre competências e considerando que o objetivo geral do estudo a ser desenvolvido é o de analisar se as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras, especificamente UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, possibilitam aos egressos formar e desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários a um profissional que vai atuar no ensino de Administração, faz-se necessário relatar como ocorre a formação dessas

competências. Para isso, na próxima seção, apresenta-se a contribuição e a importância do currículo na formação de docentes.

2.2 O papel do currículo na formação de docentes

De acordo com Fischer, Waiandt e Silva (2008, p. 3), o termo “currículo”, partindo da etimologia, vem da palavra latina *scurrere* que significa carreira, caminhada, jornada; contém, portanto, a ideia de continuidade e a de sequência.

Pacheco (2001) afirma que não consegue visualizar a existência de um consenso em torno da definição de currículo. Para esse autor, as diversas concepções de currículo podem ser sintetizadas em algumas teorias, cada qual oferecendo uma perspectiva quanto à complexidade curricular, por meio de suas orientações, ideologias, concepções, processos de legitimação e modelos de conhecimento.

Fischer (2003) afirma que o que denominamos currículo é a estrutura aparente de uma trama de conteúdos que constitui matérias de ensino e que tem por trás estruturas de fundo tanto do conhecimento organizado quanto nas relações de poder envolvidas. De acordo com a autora, o currículo tem múltiplos significados e pode ser percebido como uma rede, uma estrutura, uma cultura de uma instituição de ensino e de uma profissão, uma construção coletiva e um jogo de múltiplos interesses, entre outros, segundo diferentes perspectivas analíticas.

Segundo Silva (2005), pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, à medida que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Assim, selecionar é uma operação de poder; privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

Para Goodson (1995), é importante saber quais conhecimentos, valores e habilidades orientaram a construção de um determinado currículo, pois esses elementos norteadores da elaboração do currículo apresentam legitimidade e validade em determinados momentos e contexto social, não o sendo para longos períodos, o que requer a avaliação de sua efetividade a partir dos resultados obtidos.

Já na concepção de Silva (2006), o currículo apresenta uma não-neutralidade das decisões curriculares, pois tais concepções buscam, geralmente, responder a três questões pontuais, a saber: 1) qual o conhecimento deve ser ensinado, por ser considerado válido ou essencial; 2) o que as pessoas devem saber, e; 3) o que essas pessoas devem se tornar. Assim,

para esse autor, o currículo torna-se fruto da seleção de determinados conhecimentos e saberes que compõem um universo mais amplo. Além disso, enfatiza, ainda, que o currículo busca modificar as pessoas, no sentido de se alcançar um tipo considerado ideal, o que se torna possível pelo contato das pessoas com determinados conhecimentos.

Segundo Fischer, Waiandt e Silva (2008), as teorias tradicionais de currículo adotam com obviedade a pergunta: qual o conhecimento deve ser ensinado?

Pacheco (2001), ao abordar as teorias tradicionais, faz a segregação em teoria técnica e teoria prática. Segundo o autor, na teoria técnica o currículo constitui-se em um produto a ser gerado, por meio das experiências de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o currículo é trabalhado não somente por meio do enfoque nos conteúdos pré-determinados, mas também considerando os interesses dos alunos e suas experiências de aprendizagem no ambiente escolar. Por sua vez, na teoria prática, o currículo constitui muito mais um princípio de ação para o professor do que um produto acabado. Cabe a interpretação desse currículo, o que permite ao profissional envolvido (professor) operacionalizá-lo de acordo com suas interpretações.

Em contrapartida, as teorias críticas sobre currículo questionam os arranjos educacionais existentes. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação social. Em contraste com as teorias tradicionais, o importante para as teorias críticas, não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. A questão central estaria no “porquê” revelando preocupações com as conexões entre saber, identidade do aprendiz e o poder (SILVA, 2005).

Para Oliveira e Ferreira (2007), junto às teorias críticas sobre currículo surgiram os questionamentos críticos sobre a “mercantilização do ensino” que tem transformado professores em máquinas de ensinar, simples reprodutores de técnicas e ferramentas com as quais os alunos atingiriam melhores resultados na Administração.

De acordo com Fischer, Waiandt e Silva (2008), algumas faculdades, com a intenção de “uniformizar o currículo”, têm adotado procedimentos no intuito de customizar o ensino, pois não só determinam os conteúdos, como também enviam modelos de apresentações onde já estão determinados os conteúdos que devem ser ensinados.

Conforme apontam Souza e Vilela (2008), no Brasil, as pesquisas voltadas para os estudos curriculares sofreram influência direta da abordagem norte-americana fazendo parte das teorias tradicionais de currículo desde a década de 1960.

Moreira (2001) justifica a adoção das teorias tradicionais de currículo naquela época, pois a abordagem crítica de currículo somente começou a se desenvolver nos EUA a partir da década de 1970, chegando ao Brasil alguns anos depois.

Na atualidade, conforme afirmam Souza e Vilela (2008), os estudos curriculares tornaram-se uma questão central nas discussões sobre a Educação escolar, mostrando-se fundamentais na avaliação e na orientação das práticas educacionais.

Segundo Motta (1983), no que se refere ao ensino de Administração, não foi diferente, pois o Brasil adotou o modelo desenvolvido pelos norte-americanos na década de 1960, assim como outros países da América Latina e Europa. A diferença residia no fato de que os programas norte-americanos daquela época eram sobremaneira carregados por uma visão instrumental da Administração, amparada pelo ideal do desenvolvimento capitalista, em detrimento de uma avaliação e compreensão da realidade sob perspectivas mais críticas, já no Brasil, portanto, buscava-se a formação de um administrador generalista, dotado de conhecimentos de mercadologia, finanças, produção, relações humanas e, somente mais adiante, planejamento estratégico.

Esse modelo de formação, conforme aponta Fischer (2001b), após 50 anos da institucionalização do ensino de Administração no Brasil, teve sua ruptura como decorrência das críticas recebidas e do pensamento radical crítico, e também pela inserção de disciplinas de conteúdo contestatório e alternativo ao conjunto das disciplinas tradicionais.

Ainda de acordo com a autora, especificamente nos cursos de Pós-Graduação em Administração, os currículos verticalizados e de estrutura rígida perduraram até a década de 1980, época em que os estudos em organizações e gestão foram inseridos como eixo central dos novos cursos, permitindo a incorporação de autores críticos.

Desse período até os dias atuais, Fischer (2001b) defende que a Pós-Graduação em Administração não tem sofrido uma indução explícita por diretrizes curriculares. A autora considera que os programas e currículos têm sido influenciados principalmente pelas tendências internacionais, demandas de mercado e pela reflexão sobre as transformações das organizacionais e da gestão.

Após mostrar que as decisões curriculares têm influência direta na formação de docentes, é importante considerar que os currículos adotados pelas IESs valorizam e estimulam o desenvolvimento de competências pelos docentes. Assim, o próximo tópico relata como o processo de formação de docentes é dependente do desenvolvimento de competências.

2.3 O processo de formação de docentes baseado em competências

Dadas as mudanças ocorridas nas últimas décadas, somadas à elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), pode-se inferir que o processo de ensino e aprendizagem, em si, parece não ter superado o tradicional modelo de transmissão de conhecimentos. Nunes (2009) afirma que é necessário superar a visão fragmentada do conhecimento, rompendo com o modelo *taylorista* de ensino e aprendizagem, na qual impera somente a transmissão de conhecimentos.

Assim, para Nunes e Barbosa (2009) o conceito de competência assume o papel de componente essencial, capaz de fazer com que o profissional execute suas atividades com o objetivo de produzir resultados. Especificamente no contexto acadêmico, nota-se que o processo de formação em Administração, após as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas em 2002, procura estabelecer uma relação de proximidade efetiva entre o perfil que se espera que o formando obtenha com o desenvolvimento de competências e habilidades, conjuntamente com os conteúdos curriculares estudados.

No intuito de averiguar se essa proximidade efetiva entre o desenvolvimento de competências pelos formandos e os novos conteúdos curriculares estudados estava sendo efetivamente desenvolvidos em IESs, Nunes e Barbosa (2003) realizaram pesquisa em duas IESs de Belo Horizonte (MG), uma pública e uma privada. De acordo com os autores, as novas DCN são flexíveis e essa característica permite que a IES faça a inserção de novos conteúdos em seus currículos, visando atender competências diferenciadas que possam ser exigidas dos egressos pelas organizações e pela sociedade. Ao realizarem a pesquisa os autores conseguiram detectar que as disciplinas ministradas passaram a integrar o desenvolvimento de conteúdos de formação profissional aliados a conteúdos de formação geral e humanista. Não basta que o processo de aprendizagem permita o desenvolvimento de competências, mas também que elas possam ser empregadas na prática e façam sentido para as pessoas. À época, os autores observaram que o processo de aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências estava iniciando, daí a necessidade de considerar a percepção dos egressos como forma mais efetiva de entender se as competências propostas estariam ou não sendo desenvolvidas, dentro de uma perspectiva que considera o aluno como sujeito do aprendizado e responsável pelo desenvolvimento de suas próprias competências.

Logo, de acordo com Nunes e Barbosa (2003), é facilmente detectável que, para se alcançar um nível de formação de discentes com esse perfil desejado, a figura do docente

torna-se fundamental nesse processo, pois o questionamento que surge relaciona-se com as competências que os docentes de Administração deverão trabalhar e desenvolver no intuito de que o processo de ensino aprendizagem ocorra efetivamente e, conseqüentemente, os discentes consigam internalizar isso de forma tangível e explícita.

Para autores como Araújo (2001) e Tanguy (2003), o processo de formação é definido em termos de competências terminais exigíveis ao final do curso, ano, ciclo ou formação, que são explicitamente detalhadas e descritas em termos de saberes e ações, devendo ser avaliadas por meio de critérios de desempenho previamente definidos.

Para Tanguy (2003), a utilização das competências no processo de formação pauta-se na mudança de um ensino centrado nos saberes disciplinares para um ensino que produza competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Na visão de Perrenoud (1999), o desenvolvimento de competências na escola não implica a renúncia de disciplinas, haja vista que as competências, geralmente, tendem a mobilizar conhecimentos que são, em grande parte, de ordem disciplinar.

De acordo com Araújo (2001), os currículos visam ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, compreendendo conhecimentos gerais e profissionais, e a experiência de trabalho, que é vista como essencial para alcançar esse fim. Destarte, a utilização das competências privilegia o método de ensino por problema, que permite mobilizar, de forma combinada, conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou parecidas com a realidade.

Perrenoud (1999), afirma que, nesse contexto, espera-se uma transformação da relação do docente com o saber, o que implica mudança na sua forma de dar a aula, enfim, de sua própria identidade e de suas competências profissionais.

Corroborando essa percepção, Araújo (2001) afirma que se espera uma mudança dos docentes, uma vez que eles deverão privilegiar a aprendizagem em detrimento do ensino, além de não mais centralizar o conhecimento em sua pessoa e a ênfase nos conteúdos disciplinares, mas, sim, estimular e provocar o desenvolvimento do discente; já dos discentes, espera-se maior responsabilidade em relação ao próprio desenvolvimento de competências.

O conceito de competência, na Educação, de acordo com Neri (2005, p. 16), está relacionado à formação das pessoas, ao desenvolvimento de habilidades e a atitudes, “razão pela qual sua definição é um conjunto de habilidades e comportamentos dos indivíduos, passível de treinamento”.

A adoção do conceito de competência tem aumentado a responsabilidade das IES em relação à organização curricular, uma vez que têm exigido a inclusão de novos conteúdos,

novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos adquiridos na prática, de metodologias que venham a propiciar o desenvolvimento de capacidades para resolver novos problemas, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual. Juntamente com outros conceitos como flexibilidade e interdisciplinaridade, a competência dá norteamento à organização curricular, à prática educativa e à gestão (BRASIL, 1999).

Esta realidade apresentada estimula-se a

[...] pensar na formação e no desenvolvimento de competências dos professores universitários como uma reflexão necessária, já que se trata de uma parcela de uma categoria profissional – professor universitário – que possui características singulares, tendo em vista a atual situação das instituições de Ensino Superior e, entre elas, a universidade, no que tange à gestão de competências (PAIVA, 2007, p. 28).

No entanto, não raras vezes, depara-se com a realidade de que as propostas de formação que deveriam ser responsáveis por desencadear novos padrões de desempenho organizacionais não estão colaborando para o desenvolvimento dos novos perfis profissionais requeridos, resultando em lacunas entre os conteúdos, experiências e vivências exploradas nos programas e o processo de transformação desses recursos em competências (RUAS, 2001).

É uma falácia pensar que as competências sejam desenvolvidas da noite para o dia. Na verdade, as competências devem ser formalizadas constante e concomitantemente ao exercício da profissão docente. Assim, Ibiapina (2007, p. 11) defende que o processo de formação docente não ocorre descolado da realidade social, acontecendo, portanto, no bojo de outras práticas mais amplas, que contam com o envolvimento de outros atores sociais. Dessa forma, no aprendizado da profissão de professor, não basta o saber específico e o saber da experiência, “é preciso saber articular esses saberes na realidade concreta de sala de aula, associando-o a outros saberes como o saber ser e conviver” (IBIAPINA, 2007, p. 11).

Depois de discutida a importância das competências na formação de docentes, não se pode deixar de relatar que o desenvolvimento de competências pode acontecer a partir do processo de aprendizagem. Assim, o processo de aprendizagem como meio de desenvolver as competências é discutido na sequência.

2.4 O desenvolvimento de competências a partir do processo de aprendizagem

Segundo Ruas e Antonello (2003), o desafio de mobilizar e orientar as pessoas para o desenvolvimento de competências – com base na articulação entre teoria e prática – demanda que elas compartilhem um quadro conceitual sobre os processos de aprendizagem e um razoável *portfólio* de experiências associadas a essa aprendizagem.

O primeiro passo para que haja engajamento autêntico das pessoas para o aprendizado é fazer com que elas se deem conta de sua importância (SENGE, 1990). De acordo com o autor, o aprendizado ocorre no dia a dia, ao longo do tempo, e sempre acontece quando as pessoas estão à volta com questões essenciais ou se veem diante de desafios.

Em Le Boterf (1994), o processo de aprendizagem organizacional pode constituir um instrumento para o desenvolvimento de novas competências, ao afirmar que “é aprendendo a reconhecer os problemas, classificá-los em relação aos seus contextos, que o sujeito se tornará capaz de aprender a aprender [...] e saberá não somente resolver um problema em particular, mas várias categorias de problemas”.

Segundo Meneses, Ribeiro e Zago (2006), parece haver consenso de que as competências individuais formam a base das competências organizacionais e de que a aprendizagem é o processo que promove o desenvolvimento das competências. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento das competências organizacionais está relacionado ao desenvolvimento das competências individuais e das condições dadas pelo ambiente.

Drejer (2000) considera a aprendizagem organizacional como o ponto de partida natural para a formulação de um modelo de desenvolvimento de competências. Para o autor, a teoria da aprendizagem organizacional é a chave para a compreensão do desenvolvimento de competências.

Na visão de Reimbold e Breillot (1995), há um duplo movimento responsável pela geração do saber prático, no coração da competência. No primeiro movimento, a pessoa, face ao contexto, opera a síntese entre o saber adquirido e a experiência. É essa síntese que gera o saber prático. O segundo movimento é retroativo: o sucesso do desempenho valida a pertinência do saber prático.

Para Silva e Godoi (2006), se a competência individual advém da mobilização de recursos, e a competência organizacional surge do arranjo entre competências individuais, pode-se supor que o circuito da aprendizagem percorre, mais do que para antes, ação e interação.

A partir do desenvolvimento de estudos e pesquisas no campo da aprendizagem organizacional possibilitou a compreensão, de forma mais abrangente, da relação processual existente entre conhecimento, desenvolvimento de competências e processos de aprendizagem (SILVA; GODOI, 2006).

Na concepção de Fleury e Fleury (2000), para que ocorra o desenvolvimento das competências organizacionais, é necessário que seja considerado o processo de transposição da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional. Assim, é pertinente afirmar que o desenvolvimento de competências individuais no âmbito organizacional parte da proposição de que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências são processos significativamente inter-relacionados.

As abordagens iniciais de aprendizagem organizacional são decorrentes de discussões, estudos e pesquisas realizados na década de 1950. Loiola e Bastos (2003) afirmam que na década seguinte (1960) houve alguns registros importantes sobre pesquisas ligadas a esta temática. Entre esses registros, destacam-se os trabalhos de Cyert e March (publicado em 1963), Argyris (publicado em 1964) e Cangelosi e Dill (publicado em 1965).

De acordo com Prange (2001), foi no final da década de 1970 que a temática ganhou um *corpus* de pesquisa mais consistente, marcado por uma regularidade de publicações, entre as quais se podem destacar os trabalhos de March e Olsen (publicado em 1975), Argyris e Schön (publicado em 1978) e Duncan e Weiss (publicado em 1979).

No entanto, mesmo diante desses trabalhos já publicados, foi na década de 1990 que a temática “aprendizagem organizacional” ganhou amplo reconhecimento e divulgação pela academia, assim como pelo interesse econômico das organizações (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001).

Para Dodgson (1993) a ampla disseminação alcançada pela temática na década de 1990 é decorrente, sobretudo, pelo impacto das mudanças do ambiente externo sobre as organizações, o que permite inferir que haja uma associação entre aprendizagem organizacional e as ideias de adaptação, aperfeiçoamento e modificação. Segundo o autor, existem três razões para a ampliação das discussões em torno da ideia de aprendizagem organizacional: 1ª) o tema configurou-se em um caminho mais seguro para as grandes organizações desenvolverem estruturas e sistemas mais adaptáveis e responsivos à mudança, tornando-se, também, o caminho para a competitividade; 2ª) a turbulência gerada pelas rápidas mudanças tecnológicas em produtos, processos e no contexto organizacional fez aumentar a necessidade de as empresas aprenderem a trabalhar de maneira inovadora, muitas vezes, de forma radicalmente diferente daquela a que elas estavam adaptadas; e 3ª) o amplo

valor analítico do conceito de aprendizagem, ante a diversidade dos campos de pesquisa acadêmica que vinham fazendo uso dele.

Para Finger e Brand (2001) existem quatro conjuntos de atividades concretas de aprendizagem organizacional, a saber: atividades de Educação e treinamento; o uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da organização; o uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização e a criação de um ambiente conducente à aprendizagem.

Entretanto, ainda que haja maior discussão sobre a aprendizagem no nível organizacional é no nível individual que ela acontece. Isso é verdade, pois são as pessoas que detêm o papel de agentes de aprendizagem no contexto da organização (ARGYRIS, 1991; CROSSAN *et al.*, 1995).

Segundo Bastos, Gondim e Loiola (2004), a aprendizagem organizacional não deve ser entendida como resultante do conjunto de conhecimentos individuais, pois é necessário considerar a existência de articulações coletivas para que a aprendizagem, no âmbito organizacional, desenvolva-se de forma a ter efeitos de mudança e melhoria desejados, sobre a realidade da organização.

Considerando o processo de transposição do aprendizado de nível individual para o aprendizado organizacional, Crossan, Lane e White (1999) e Fleury e Fleury (2001) distinguem três níveis de aprendizagem nas organizações, quais sejam: **o nível individual**, por meio de diferentes caminhos de aprendizado adotados pelos indivíduos; **o nível grupal**, mediante um processo social, que demanda o compartilhamento de conhecimentos e crenças individuais; e **o nível organizacional**, no qual o aprendizado compartilhado pelo grupo é institucionalizado por meio dos artefatos organizacionais, tais como a estrutura organizacional e os procedimentos de trabalho.

Ao buscar entender como ocorre a interação desses três níveis de aprendizagem na organização, pode-se citar Antonello (2007), para quem a aprendizagem nas organizações envolve, fundamentalmente, a compreensão de como os indivíduos e os grupos lidam com os desafios trazidos pelo trabalho, a partir da apropriação de novos conhecimentos; isso pode ser entendido como um processo contínuo de desenvolvimento de competências, que tem por base a apropriação e a geração dos novos conhecimentos.

Fleury e Fleury (2001) e Bitencourt (2004) afirmam que o efetivo aprendizado é capaz de estimular a adoção de novos comportamentos, o que assegura que a aprendizagem organizacional pode ser reconhecida como um processo contínuo de desenvolvimento de competências.

Quando Ruas (2005) menciona que a ação que mobiliza as capacidades individuais, conforme os resultados desejados e as exigências do contexto, pode ser compreendida como competência, ele está reforçando a ideia de desenvolvimento de competências apresentada por Fleury e Fleury (2001) e Bitencourt (2004).

Após apresentar essa contextualização do processo de aprendizagem organizacional e sua relação direta com o desenvolvimento de competências e, considerando que um dos objetivos específicos desse trabalho é investigar se as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração possibilitam aos egressos formar e desenvolver competências, faz-se necessário discutir de forma sucinta o processo de ensino aprendizagem como balizador do desenvolvimento de competências pelos egressos.

Winkler *et al.* (2009) abordam que o processo de ensino-aprendizagem refere-se à efetiva construção e não à mera transferência desses conhecimentos para uma plateia ávida por informações. Para esses autores, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser equivocadamente tratado como um grupo de pessoas sentadas, predispostas a ouvir, enquanto existe outro indivíduo, provido de saber, iluminado, a quem cabe a tarefa de repassar as informações que atendem às expectativas daqueles indivíduos.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado e concebido de forma a não cometer o equívoco de imaginar que os indivíduos sejam repositórios de informações. Conforme Moreira (1999), pensar o processo de ensino-aprendizagem exige ultrapassar também a ideia de uma aprendizagem baseada no conceito de estímulo, resposta e reforços.

É preciso reforçar que ensino e aprendizagem, ainda que sejam comumente empregados como termos sinônimos, na verdade, são conceitos bem distintos. Para explicitar essa distinção, Leopoldino, Abreu e Santana (2008) afirmam que enquanto o ensino está voltado para o trabalho do professor na busca da transmissão de conhecimentos, o conceito de aprendizagem se relaciona mais ao processo de assimilação de conhecimentos por parte daquele que aprende, o que pode vir a ocorrer independentemente de qualquer processo de ensino.

Segundo Tonet e Paz (2006) e Yonemoto (2004), não há na literatura um consenso sobre como se dá a aprendizagem. No entanto, são conhecidas várias abordagens teóricas (correntes de cunho construtivista e cognitivista, corrente da aprendizagem significativa e corrente comportamentalista) que buscam explicar como ocorrem os processos

de ensino e aprendizagem, entretanto, geralmente, essas abordagens apresentam visões conflitantes.

Especificamente no campo do ensino em Administração, observa-se que esse se tornou foco de fortes debates acadêmicos nos últimos anos (VERGARA, DAVEL e GHADIRI, 2007; BENNIS e O'TOOLE, 2005; AKTOUF, 2000).

Fischer (2005), que defende uma ampla reformulação do ensino em Administração no Brasil, afirma contundentemente que é imperativa a mudança da atual estrutura. Assim, o ensino em Administração deverá incluir a construção e experimentação de modelos de ensino; institucionalização de linhas de pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração; produção de materiais e textos didáticos; estímulos a experimentações e inovações no ensino presencial e à distância (FISCHER, 2005).

De acordo com Souza-Silva e Davel (2005), a expansão dos cursos de Graduação em Administração nos últimos anos tem permitido o ingresso de alunos com características bem heterogêneas e, não raras vezes, dotados de baixa capacidade intelectual. Necessariamente, esse contexto tem imposto aos docentes um ambiente de trabalho desafiador, onde os mesmos precisam desenvolver uma ação pedagógica muito mais refinada, para lidar com esse perfil de alunos.

Na visão de Salm, Menegasso e Moraes (2007), a existência desse aluno, que pode ser caracterizado como ser multidimensional, requer dos professores uma nova metodologia de ensino e aprendizagem. No entanto, conforme aponta Mattos (2003) muitas instituições de ensino têm contratado professores (auleiros), que não apresentam um jogo de linguagem pedagógico adequado para trabalhar com os alunos em sala de aula, uma vez que a eles foram reservadas funções ambíguas de grandes transmissores de informação e improvisadores de seu relacionamento profissional com esses alunos.

Para Souza e Barros (2009), os docentes precisam ser dotados de conhecimentos e competências pessoais e profissionais de alto nível, desenvolvidas ao longo de sua formação, de sua carreira ou por meio de interações com o meio. No entendimento das autoras, os docentes devem estar em constante processo de aprendizado, o qual se desenvolve pelo acúmulo de experiências no mercado, bem como pelo estudo (ensino formal ou aprendizagem informal), leitura, interação com colegas dos Programas de ensino, ou exposição aos relacionamentos multiculturais.

No entanto, somente se esse professor se tornar consciente das transformações no cenário de atuação e de suas limitações, é que talvez ele possa ver na aprendizagem continuada e na capacitação docente uma forma de conseguir atender às demandas impostas

na área educacional. Entretanto, quando há uma procura por essa capacitação docente em Administração, muitos interessados se deparam com fatos pontuais que podem limitar ou desestimular esse processo. Para se ter uma ideia, discussões da área de Administração haviam apontado para a constatação de que, no âmbito dos programas de Pós-Graduação, a preocupação com a formação docente estava restrita ao ensino dos conteúdos básicos, sem um foco específico e prioritário sobre a formação para o processo de ensino (FISCHER, 2001).

Corroborando esse entendimento Souza-Silva e Davel (2005) afirmam que são poucas as práticas instituídas de formação do professor, inclusive no âmbito das instituições de ensino, sejam essas públicas ou privadas. Reconhece, ainda, que os órgãos governamentais (MEC e CAPES) valorizam mais a formação do pesquisador, em detrimento à formação docente, dados os critérios adotados para a avaliação dos programas de Pós-Graduação.

No campo das discussões sobre o papel da Pós-Graduação na formação de profissionais, há ainda os que consideram não se tratar somente de uma dicotomia foco na pesquisa *versus* foco na docência. Festinalli (2005), por exemplo, ao analisar os destinos profissionais de egressos de programas de Pós-Graduação; sustenta que a Pós-Graduação *stricto sensu* privilegiou a formação de profissionais para o setor produtivo, em detrimento da formação de docentes.

Assim, é possível inferir que a formação do professor em Administração no Brasil é concebida de maneira limitada e reducionista. Essa realidade sustenta um desajuste entre a sua atividade cotidiana, na qual a sua formação se dá mais pela prática docente e a quase inexistência de políticas e ações que venham a estimular, apoiar e institucionalizar a formação e capacitação docente via instituições de ensino.

Após a discussão sobre a formação e desenvolvimento de competências a partir do processo de aprendizagem, serão apresentadas as competências inerentes à atuação docente em Administração.

2.5 As competências inerentes à atuação docente no campo da Administração: um perfil idealizado

De acordo com Perrenoud (2000), os professores têm competências próprias e elas estão relacionadas à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para lidar com determinadas situações. Dessa forma, o conhecimento das competências dos docentes permite analisar, além da qualidade do ensino, as características do processo didático.

Conforme preceitua Le Boterf (2003), a profissão de professor evolui para uma profissionalização certa, pois essa profissão não está vinculada à simples difusão do conhecimento, mas refere-se à necessidade constante de administrar situações complexas de aprendizagem, dado que o professor deve-se tornar um profissional com capacidade de reflexão sobre suas práticas, de resolver problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas.

Para Braslavsky (1999) a expressão “competência docente” pode ser entendida como o agir com sabedoria, em que o docente é consciente de suas atitudes. Segundo esse autor, toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados daquilo que foi feito.

Nesse sentido, Charlier (2001) afirma que as competências profissionais do professor constituem um dos elementos indissociáveis do tripé formado por projetos, atos e competências. Entenda-se por projetos os objetivos que o professor estabelece para sua ação. Os atos referem-se às condutas que o professor apresenta (ajudar os alunos a aprender, gerir o grupo, trabalhar em equipe). Por fim, as competências são os saberes, as representações, as teorias pessoais e suas ações para resolver problemas em situação de trabalho. Resumidamente, as competências tornam-se significativas quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam.

De acordo com Braslavsky (1999) existem cinco competências necessárias aos docentes, são elas: *competência pedagógico-didática* (refere-se à capacidade de conhecer, saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas); *competência institucional* (refere-se à capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da escola e da sala de aula); *competência produtiva* (relaciona-se à capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro); *competência interativa* (refere-se à capacidade de aprender a compreender e sentir com o outro); e, por fim, a *competência especificadora* (relacionada à capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar, para aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos).

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, Perrenoud (2000) apresenta dez principais competências dos docentes para ensinar, 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 suas aprendizagens e em seu trabalho*;

*trabalhar em equipe; participar da Administração da escola; informar e envolver os pais*⁸; *utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.*

O desenvolvimento de uma pesquisa por Nassif (2000), a qual contou com a participação de 282 docentes visando identificar quais competências seriam necessárias para o exercício da docência revelou como as competências mais importantes: *habilidade interpessoal, capacidade didático-pedagógica, abertura à inovação, características sociais, contribuição para o desenvolvimento dos alunos e titulação.*

Analisando as competências específicas dos docentes universitários, Masetto (2003) identificou três importantes competências, a saber: *competência em uma área específica*, que implica o domínio dos conhecimentos em uma área específica; *competência na área pedagógica*, relacionada com o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática da tecnologia da Educação; e *competência na área política*, associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

Já a pesquisa realizada por Medeiros e Oliveira (2009) apontou as três competências consideradas essenciais ao exercício da docência universitária, segundo a opinião de alunos do Curso de Administração: *comunicação do conteúdo, trabalho em equipe e ética.*

Especificamente, na formação de docentes universitários, Fischer (2005) afirma que as artes e os ofícios do ensino estão em crise e em transformação no cenário de mudanças aceleradas que afetam radicalmente os sentidos e significados da universidade brasileira.

Para Nóvoa (2001), mudam-se os contextos, os espaços de ensino e aprendizagem, os modos e meios de ensinar, no entanto permanecem constantes o professor e os alunos e a tensa relação em que o primeiro organiza as condições para a aprendizagem do segundo.

Na área da Administração, entendida como matéria de ensino, tem-se um sistema conceptual em mutação constante, com fronteiras difusas e disputas acirradas com outras áreas do conhecimento; o que torna o domínio do conhecimento e métodos do campo em questão um requisito de sobrevivência (FISCHER, 2003).

⁸ Especificamente no caso do ensino superior, faz-se necessária uma revisão e adequação dessa competência, dado o perfil dos alunos.

Dado esse cenário de mudanças, em 2003, instituições relacionadas ao ensino em Administração, tais como a ANPAD, a ANGRAD, o CFA, a representação da área na CAPES e no MEC, em um esforço convergente de interesses propuseram o desenvolvimento de um Programa que pudesse contribuir para a formação de mais e melhores professores (FISCHER, 2005). Assim, um Programa de apoio à qualificação docente é construído pelo Fórum Nacional do Ensino de Administração (FONEAD), congregando as instituições supracitadas. Daí o surgimento do Programa Capacitação Docente Avançada (PCDA) que é um desenho experimental de apoio à capacitação de professores no âmbito dos programas de Pós-Graduação filiados à ANPAD.

A partir das reuniões do FONEAD e dos três grupos de discussão com professores representantes de áreas de conteúdo (Organizações e Gestão, *Marketing*, Produção, Gestão de Pessoas, Finanças e Tecnologia da Informação), definiu-se como público-alvo do Programa a comunidade de professores de Administração em atividade nos cursos de Graduação e Pós-Graduação ou os aspirantes a professor, mestrandos, doutorandos e alunos de cursos de especialização, para, em seguida, discriminar capacitações relacionadas a domínios, ou áreas de capacitação (FISCHER, 2005).

Para conseguir definir as capacitações do docente em Administração, primeiramente foi necessário definir em que áreas/domínios de capacitação atua o docente, independente de atuar exclusivamente na Graduação ou na Pós-Graduação, ou em ambas. Fischer (2005) afirma que o docente em Administração tem atividades nos domínios de: **a)** ensino; **b)** pesquisa; **c)** produção científica e técnica; **d)** gestão acadêmica e; **e)** extensão.

Vale ressaltar que esses domínios apresentam áreas de intersecção e supõem capacitações de carácter geral. Assim, as capacitações que o docente em Administração poderá desenvolver são as apresentadas no Quadro 3.

QUADRO 3 – Possíveis capacitações (competências) do docente em Administração

Domínios	Capacitações
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do contexto nacional/local de ensino das especificidades da Administração como construção histórico-institucional, articulando-a ao cenário internacional; • Domínio do conteúdo de sua matéria de ensino e dos recursos metodológicos adequados à natureza e estrutura do conteúdo; • Capacidade de interagir com o alunado em sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas;

(continua)

Domínios	Capacitações
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação de trabalhos acadêmicos de amplo espectro (de iniciação científica a teses de doutoramento; de estágios a projetos de intervenção).
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de formular questões relevantes em pesquisa e desenvolver projetos teórica e metodologicamente consistentes; • Comprovada liderança de grupos de trabalhos acadêmicos, coordenando pesquisas apoiadas por órgãos de fomento nacionais e internacionais; criando e mantendo grupos de pesquisa institucionalizados, com autonomia e visibilidade; • Participação em processo de colaboração e intercâmbio com outras instituições universitárias ou não, no país ou no exterior; integrando redes de pesquisa e comunidades de práticas acadêmicas;
Produção Científica e Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Produção acadêmica amplamente divulgada por meio de veículos que impliquem em avaliação externa. Essa produção deve registrar um volume expressivo de trabalhos e uma periodicidade tal que caracterize uma atuação regular ao longo do tempo; • Efetiva participação na criação, desenvolvimento e consolidação de cursos de Graduação e Pós-Graduação, e contribuição para Administração da Universidade (chefias, coordenações e participação em colegiadas superiores); • Participação em sociedades científicas e agências de fomento. Inclui, aqui, também, a organização de eventos científicos e técnicos relacionados à pesquisa ou extensão universitária, gestão e representação acadêmicas; • Produção de materiais e recursos de ensino;
Produção Científica e Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Produção científico-tecnológica e técnica sistematizada e acreditada; • Empreendedorismo no sentido de alocar e gerir recursos obtidos em agências nacionais e internacionais que apoiam pesquisa e extensão e, ainda, na criação e Administração de cursos.
Gestão Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de gerir a disseminação do ensino e participação na criação, desenvolvimento e consolidação de cursos de Graduação e Pós-Graduação, além do desempenho de atividades administrativas da Universidade (chefias, coordenações).
Extensão	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de promover o desenvolvimento de práticas e saberes extracurriculares.

Fonte: Adaptado de Fischer (2005, p. 6).

Encerra-se aqui a apresentação do referencial teórico do presente estudo, cujos aspectos metodológicos serão apresentados a seguir. Até o momento, foi feita a contextualização do tema, bem como explicados os núcleos conceituais que conduziram às escolhas metodológicas desta dissertação e que serão apresentadas no próximo capítulo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

No intuito de realizar esta pesquisa, foram escolhidas algumas tipologias metodológicas que serviram de subsídios para responder tanto à pergunta de pesquisa quanto aos objetivos. Este capítulo dedica-se à apresentação dos aspectos metodológicos a serem utilizados na condução desta pesquisa, tais como: caracterização da pesquisa, os métodos e técnicas de coleta e análise de dados.

3.1 Forma de abordagem do problema

Neste momento, é importante reapresentar a pergunta de pesquisa, pois possibilita um melhor entendimento sobre os aspectos metodológicos considerados nesse estudo. Assim tem-se: **Quais são as competências formadas e desenvolvidas pelos egressos de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras, especificamente UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, e como essas competências contribuem, posteriormente, na atuação no ensino de Administração?**

Considerando que o estudo proposto visa a analisar e discutir como, a partir das experiências de aprendizagens desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras, especificamente UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, os egressos formam e desenvolvem os conhecimentos e habilidades considerados necessários a um profissional altamente qualificado e competente, e como essas competências os habilitam para atuar no ensino de Administração, ele deverá ser desenvolvido por meio de uma pesquisa de natureza qualitativo-quantitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa lida eminentemente com a interpretação das realidades sociais (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002) e a quantitativa busca a quantificação de dados para a mensuração das relações entre as competências identificadas.

Segundo Cooper; Schindler (2003), a pesquisa qualitativa tem o foco nas interpretações e análise dos fatos para melhorar a realidade; por sua vez, a pesquisa quantitativa expressa os dados estatísticos para reduzir os vieses, diagnosticar comportamentos e avaliar resultados em virtude da exatidão métrica.

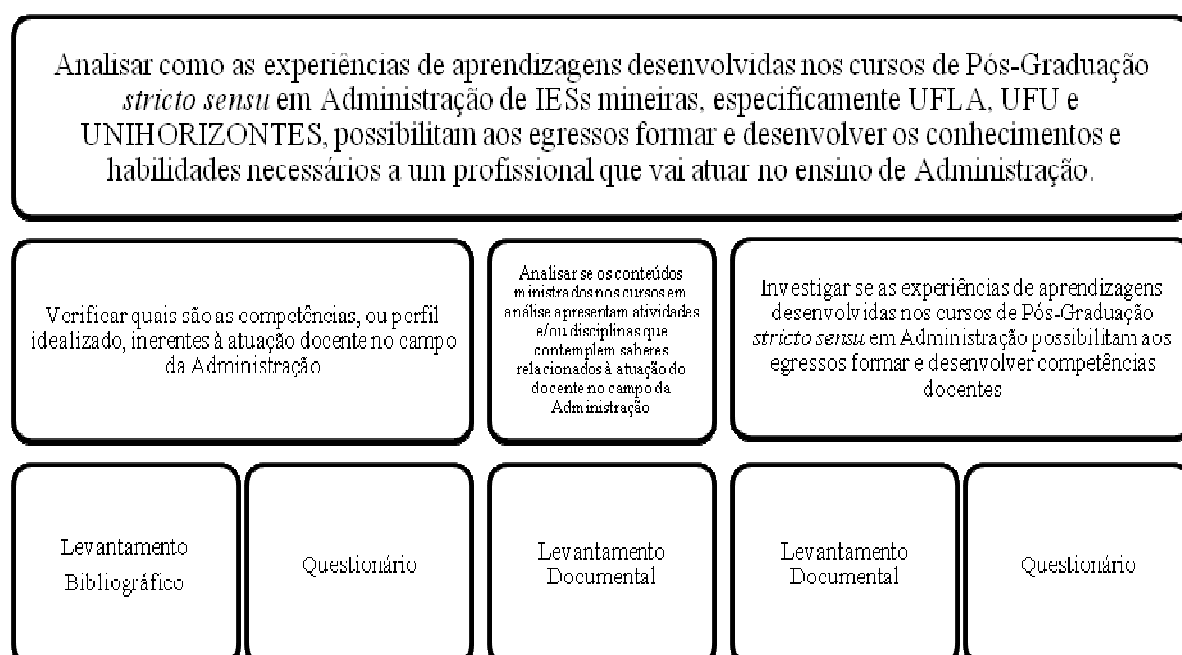
Essa possibilidade de integrar os dois métodos, de acordo com Fortes (2000), contribui com as análises do pesquisador por ultrapassar os dados estatísticos e evidenciar a construção do conhecimento dentro da IES.

De acordo com Minayo e Sanches (1993), não existe contradição nem continuidade entre investigação quantitativa e qualitativa, uma vez que a natureza de ambas é diferente. Para os autores, “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO e SANCHES, 1993).

Esse foi um dos aspectos influenciadores do desafio desta dissertação, que partiu dos estudos qualitativos desenvolvidos por Cheetham e Chivers (1996, 1998 e 2000), Paiva (2007), Paiva e Melo (2008) e Rodrigues (2011) com o propósito de construir um instrumento de coleta de dados (questionário).

No intuito de conseguir atingir o objetivo geral proposto para o estudo, foram também estabelecidos três objetivos específicos: (1) Verificar quais são as competências, ou perfil idealizado, inerentes à atuação docente no campo da Administração; (2) Analisar se os conteúdos ministrados nos cursos em análise apresentam atividades e/ou disciplinas que contemplem saberes relacionados à atuação do docente no campo da Administração; (3) Investigar se as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração possibilitam aos egressos formar e desenvolver competências docentes.

QUADRO 4 – Descrição do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O Quadro 4 ilustra a forma pela qual foi conduzido o processo de pesquisa, com os objetivos e técnicas de coletas de dados representados de maneira didática, visando a facilitar o entendimento do leitor.

3.2 Natureza da pesquisa do ponto de vista de seus objetivos

A pesquisa a ser desenvolvida tem caráter descritivo, pois tem o propósito de relatar e analisar se os egressos adquirem os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a um profissional que vai atuar no ensino de Administração, com base em experiências de aprendizagens desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração.

Segundo Triviños (1990), o estudo descritivo é aquele pelo qual se procura conhecer de forma aprofundada determinada comunidade. Assim, para sua realização, é necessária a busca de uma série de informações acerca do que se deseja pesquisar, bem como estabelecer relações entre variáveis identificadas.

Para Lakatos e Marconi (2005) esse tipo de pesquisa refere-se a investigações empíricas que tem por finalidade delinear características de fenômenos, avaliar Programa ou eliminar variável.

Por sua vez, Andrade (1997) defende que o uso desse método envolve a observação, registro, análise, classificação e interpretação dos dados, sem que o pesquisador interfira sobre eles.

3.3 Natureza da pesquisa do ponto de vista dos procedimentos e fontes de coleta de dados

Segundo Lakatos e Marconi (1990) a pesquisa aplicada “caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade”. Assim, esta pesquisa pode ser caracterizada como pesquisa aplicada, haja vista que pretende investigar se os egressos adquirem os conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessários a um profissional, a partir das experiências de aprendizagens instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em

Administração e as constatações decorrentes da realização dessa pesquisa poderão incentivar outros egressos a atuarem no ensino de Administração.

Em relação aos procedimentos de coleta, Santos (1999, p. 27) afirma que esses “são os métodos práticos para juntar as informações necessárias à construção de raciocínios em torno de um fato/fenômeno/problema.” Os procedimentos técnicos e meios necessários para conseguir responder aos objetivos propostos pelo estudo foram a pesquisa bibliográfica, o levantamento e a pesquisa documental.

Neste estudo, a bibliografia foi a primeira fonte de informação utilizada. Foi a partir da bibliografia que se buscou conhecer o contexto da discussão, seus aspectos constitutivos e os principais autores que discutem a temática. Segundo Santos (1999), a bibliografia deve ser a primeira fonte de informação utilizada em uma pesquisa científica.

Segundo Gil (1999), as pesquisas de levantamento

[...] se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas a cerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 1999, p. 70).

Nesse estudo optou-se pela utilização de uma *survey* eletrônica que, de acordo com Hair Junior *et al.* (2005), pode ser armazenada em um servidor de uma empresa especializada em realização de pesquisas independentes. Neste caso, os respondentes são contatados e solicitados a preencher os questionários eletrônicos auto-administrados.

Ainda conforme os autores (2005, p. 169), entre as vantagens e desvantagens desse método de administração de perguntas de *surveys* eletrônicas, destacam-se: “vantagens (fácil administração, baixo custo, alcance mundial, rápida captação e análise dos dados) e desvantagens (perda do anonimato, pode ser complexo para criar e programar, limitado às pessoas que têm computador)”.

3.4 Fontes e técnicas de coleta dos dados

No intuito de alcançar os objetivos propostos, foram constituídas as seguintes fontes de dados: os egressos dos programas de Mestrado e Doutorado em Administração da UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, e que atuam como docentes, além de documentos dos

referidos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Adiante são apresentadas as técnicas de coleta dos dados, em relação às fontes definidas.

3.4.1 Levantamento bibliográfico

A etapa inicial da pesquisa se baseia na busca de literatura e referencial teórico sobre o tema, visando a aumentar o conhecimento sobre o problema de pesquisa e também permitir a elaboração dos procedimentos de coleta dos dados relevantes para a produção do conhecimento pertinente à pergunta elaborada.

3.4.2 Levantamento documental

Além do levantamento bibliográfico, foi efetuado o levantamento documental, onde se buscou a análise de documentos relacionados aos programas *stricto sensu*, tais como: propostas do Programa, matriz curricular e demais documentos pertinentes, a serem identificados.

3.4.2.1 Análise dos principais documentos dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* objeto de análise

Visando a analisar se os conteúdos ministrados nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em estudo apresentam atividades e/ou disciplinas que contemplem saberes relacionados à atuação do docente no campo da Administração, fez-se necessária a análise dos principais documentos relacionados ao currículo dos programas (caracterização do Programa, proposta do Programa e estrutura curricular). Foi solicitada aos programas a disponibilização dos referidos documentos, entretanto, por motivos de ordem administrativa não foi permitido o acesso aos documentos de duas IESs. Assim, para a condução da pesquisa, adotou-se a utilização das informações públicas disponibilizadas no *site* da CAPES (<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>), uma vez que é

mantido um banco de dados com informações relativas a cada Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Analisados os dados e informações disponíveis, decidiu-se que o *corpus* de pesquisa a ser considerado seria composto pelas ementas e/ou objetivo(s) dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração das três IESs (UFLA, UFU, UNIHORIZONTES), que fazem parte do Projeto Pró-Administração.

Tomada como base de análise a estrutura curricular de cada Programa, foi considerada a totalidade de disciplinas ofertadas pelos três programas, perfazendo o montante de 106 disciplinas, conforme apresentado no **Apêndice D**.

3.4.3 Levantamento junto aos egressos: competências formadas e desenvolvidas

Esta pesquisa é decorrente do estudo qualitativo desenvolvido por Rodrigues (2011), no qual o autor identificou, por meio do parâmetro de análise teórico-conceitual proposto por Paiva e Melo (2008), a constituição de competências pelos egressos do PPGA da Universidade Federal de Uberlândia a partir da vivência de aprendizagem no curso de Mestrado.

Faz-se importante ressaltar que, de acordo com Minayo e Sanches (1993), não existe contradição nem continuidade entre investigação qualitativa e quantitativa, pois trata-se de pesquisas de natureza distintas.

Para este estudo, foi desenvolvido um questionário estruturado (**Apêndice B**). Segundo Colaço e Beuren (2006), o questionário é um instrumento a ser respondido por escrito, sem a presença do entrevistador, com perguntas ordenadas e objetivas para não absorver um tempo superior a trinta minutos do período dispensado pelos indivíduos.

Roesch (2005) e Lakatos e Marconi (2005) entendem que as questões contidas no instrumento podem ser classificadas, quanto à forma, em abertas, fechadas e de múltipla escolha; e quanto ao objetivo, em perguntas de fato, de ação, de intenção e de opinião.

O questionário elaborado tem como foco identificar o processo de formação e desenvolvimento de competências a partir de experiências de aprendizagens instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras.

3.4.3.1 Amostra

Os egressos dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração das três IESs mineiras, que concluíram os cursos de Mestrado e de Doutorado após o ano de 2005 estavam aptos a participar da pesquisa.

Entre as escolhas efetuadas pelo autor, optou-se pela amostragem não probabilística por julgamento, considerando que os referidos egressos dos programas representam a população da pesquisa. Esse tipo de amostra, segundo Hair Junior *et al.* (2005, p. 247) também denominada de amostra intencional, envolve a seleção de elementos de amostra para um fim específico e geralmente é adotada pela sua conveniência, rapidez e baixo custo.

A participação dos egressos foi requisitada por meio de solicitação de colaboração com pesquisa (**Apêndice C**) enviada aos coordenadores dos programas de Pós-Graduação, que tinha o objetivo de solicitar que o *link* onde constava hospedado o instrumento de coleta de dados fosse encaminhado para acesso e ser respondido pelos egressos dos programas.

Foram obtidos 104 retornos, porém apenas 101 foram validados. Houve o descarte de um questionário que foi respondido em duplicidade e dois questionários que foram respondidos apenas parcialmente e não apresentavam consistência para serem considerados válidos. Se considerado que a população de egressos era constituída de aproximadamente 438 respondentes (165 UFLA, 193 UNIHORIZONTES e 80 UFU), o percentual de participação foi de 23,06% (101 questionários válidos).

3.4.3.2 Questionário

O instrumento de pesquisa contém 79 questões, sendo a quase totalidade de questões de múltipla escolha. Este instrumento foi estruturado em três blocos.

O primeiro bloco refere-se à **caracterização do perfil dos respondentes**. Esse bloco é composto de 27 questões que objetivaram traçar um perfil dos respondentes, com propósito descritivo além de possibilitar a realização de análises comparativas em relação às respostas dadas aos demais blocos. Nesse bloco, as perguntas foram desenvolvidas dentro de uma escala nominal, definida por Hair Junior *et al.* (2005, p. 181) como aquela que “usa números como rótulos para identificar e classificar objetos, indivíduos ou eventos”.

O segundo bloco relaciona-se às **atividades de aprendizagem** instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração. Tal bloco é composto de 28 questões e busca identificar as atividades de aprendizagem mais empregadas pelas IESs nas quais os respondentes tiveram participação. Para o desenvolvimento desse bloco, fez-se a opção de utilizar uma escala métrica de classificação somada (Escala *Likert*), estruturada em categorias ordenadas, visando a identificar o grau de intensidade com que os respondentes participaram de atividades de aprendizagem. A escala graduada utilizada compreende cinco níveis, indo de “ *muito baixo*” até “ *muito alto*”.

Por sua vez, o terceiro bloco compreende as **competências formadas e desenvolvidas a partir de atividades de aprendizagem** instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração. Esse bloco é composto de 24 questões (assertivas), em que os respondentes têm a oportunidade de informar o grau de formação e desenvolvimento de competências a partir de suas percepções. Assim como no segundo bloco, optou-se também pela utilização de uma escala métrica de classificação somada (Escala *Likert*), com o propósito de identificar o grau de formação e desenvolvimento de competências dos respondentes. A escala graduada que foi utilizada compreende cinco níveis, indo de “*nada*” até “*totalmente*”.

Após a elaboração, esse questionário passou por um processo de revisão e validação, por meio da consulta a especialistas sobre “métodos estatísticos” e “gestão de competências”. Visando à avaliação da estrutura do instrumento e escala proposta, inicialmente formatado, escolheu-se o “método de juízes” para realizar tal validação. Assim, o instrumento foi enviado a *experts* na área de “métodos quantitativos e gestão de competências”, a fim de que pudessem oferecer o seu parecer quanto à estrutura desenvolvida e escala proposta, examinando a adequacidade da escala de medição de acordo com a temática a ser avaliada.

Muitas foram as sugestões e propostas de melhorias em relação ao instrumento, que foram cuidadosamente analisadas e acatadas. Para os avaliadores, as variáveis apresentadas dentro de cada um dos dois últimos blocos eram adequadas. Entretanto, seria necessário acrescentar outras variáveis a cada um para melhor explicar a formação e desenvolvimento de competências, bem como repensar alguns fluxos de relacionamento entre os blocos.

Os resultados da avaliação do instrumento de coleta de dados obtidos a partir da análise dos juízes (*experts*) podem ser conferidos no **Apêndice A**.

Visando facilitar o preenchimento, o questionário foi construído e disponibilizado em meio eletrônico por meio da plataforma *SurveyMonkey*. Os respondentes deveriam apenas acessar o *link* armazenado no endereço: <http://www.surveymonkey.com/s/Da-Formacao-a-Docencia>, o qual ficou disponível no período de 13 de fevereiro a 25 de abril de 2012, para respondê-lo. Segundo Hair Junior *et al.* (2005) e Almeida e Botelho (2006), esse procedimento de coleta de dados é indicado quando se trata de um instrumento auto-preenchível via internet (*survey* eletrônica).

Considerando, que o estudo envolve egressos de outras IESs, o procedimento para que o *link* fosse disponibilizado a cada possível respondente, foi necessária a solicitação de colaboração dos egressos dos programas. O primeiro contato foi realizado via solicitação enviada por e-mail aos Coordenadores dos Programas. A solicitação foi utilizada como instrumento formal para solicitar aos coordenadores que enviassem o *link* em que encontrava disponível o questionário a ser respondido pelos egressos.

Há de se ressaltar a dificuldade encontrada pelo pesquisador em obter retorno dos demais programas, uma vez que os mesmos não se manifestaram em relação à solicitação formalizada. Por várias vezes, e insistentemente, foram enviados e-mails e realizados contatos telefônicos visando a obter alguma informação em relação à possibilidade de haver colaboração dos programas com a pesquisa.

Como última tentativa, o professor orientador desta pesquisa, em contato com professores e professoras dos demais programas reforçou a necessidade e a importância da participação dos egressos, considerando principalmente que esta pesquisa faz parte do Projeto Pró-Administração, o qual envolve as três IESs pesquisadas.

Essa nova solicitação surtiu efeito, uma vez que a partir de tal conversa, foi identificada a participação dos egressos dos demais programas (UFLA e UNIHORIZONTES).

3.4.3.2.1 A construção final do instrumento de coleta de dados

De acordo com DeVellis (1991, p. 76), “a decisão final de aceitar ou rejeitar a sugestão do *expert* é de responsabilidade de quem está desenvolvendo a escala”. O pesquisador, segundo DeVellis, necessita de ter um cuidado especial na análise dos comentários dos avaliadores e, assim, tomar suas próprias decisões de como melhor usá-los.

Dessa forma, considerando a análise da avaliação dos juízes e da retomada da bibliografia específica, optou-se por acatar as sugestões indicadas, efetuando as correções e ajustes necessários visando à construção da estrutura final do instrumento de coleta de dados, conforme depreende-se do **Apêndice B**.

3.4.3.2.2 A operacionalização das variáveis constantes no instrumento de coleta de dados

O segundo bloco do questionário apresentou, a partir do estudo de Rodrigues (2011), as variáveis referentes às atividades de aprendizagens realizadas pelos alunos dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* durante a realização do curso de Mestrado/Doutorado. Já o terceiro bloco apresenta as variáveis referentes às competências que são formadas e/ou desenvolvidas pelos egressos a partir das experiências vivenciadas e participação das atividades de aprendizagem.

No intuito de avaliar a validade do instrumento, alguns testes foram realizados, como normalidade, linearidade e homocedasticidade. É importante ressaltar, que as análises e testes foram realizados com o propósito de demonstrar estatisticamente a confiabilidade do processo de coleta de dados.

Para analisar a normalidade univariada, considerando a distribuição de cada variável individualmente, utilizou-se a avaliação das medidas de assimetria e curtose.

Finalmente, com o intuito de realizar uma descrição mais resumida das variáveis medidas, tanto no segundo quanto no terceiro bloco do instrumento de coleta de dados, optou-se por realizar a análise fatorial. De acordo com Hair Junior *et al.* (2005), essa técnica permite reduzir a quantidade de variáveis por meio da formação de fatores que facilitam sua interpretação.

Para que a análise fatorial seja empregada, Hair Junior *et al.* (2005) reforçam que a pesquisa deve ter um número mínimo de respondentes igual a cinco vezes o número de variáveis analisadas. Considerando que o segundo bloco possui 22 variáveis definidas (atividades de aprendizagem), logo o número mínimo de respondentes deveria ser de 110. O terceiro bloco, por sua vez, possui 24 variáveis (competências), o que implicaria 120 respondentes. Entretanto, dos 104 respondentes, apenas 101 questionários foram considerados válidos, o que corresponde a 4,59 vezes o número de variáveis presentes no segundo bloco do

instrumento de coleta de dados e 4,21 vezes o número de variáveis presentes no terceiro bloco. Registre-se que a quantidade inferior de questionários válidos representa um dos limites da técnica utilizada.

3.4.4 Limites dos métodos e técnicas de análise utilizadas

Cabe aqui destacar que todo método e toda fonte apresentam limitações. Por isso, a seguir são apresentadas as limitações em relação aos levantamentos, ao instrumento de coleta de dados (questionário) e documentos analisados.

A utilização de escala para medir o grau de intensidade em que os egressos participaram das atividades de aprendizagem instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, bem como a adoção de outra escala para identificar as percepções dos egressos em relação à formação e/ou desenvolvimento de competências, de acordo com Selltiz *et al.* (1967), dependem da colaboração, do perfil, da predisposição, das crenças, dos valores e dos momentos pessoais dos egressos para responderem ao questionário. Todos esses fatores interferentes podem provocar vieses no levantamento.

Existem algumas abordagens teórico-conceituais que são trabalhadas especificamente em alguns programas, logo os resultados gerais podem ser diferentes do normalmente esperado, por sofrerem a intervenção de respondentes que reconhecem e lidam em maior ou menor grau com tais abordagens. Assim, se tomados separados os grupos de respondentes por programas, percebe-se que os resultados podem ser decorrentes de respostas que expressam uma realidade socialmente aceita como padrão para determinado grupo de pessoas, em detrimento de respostas que expressam tão somente a opinião individual. Tal fato remete ao alerta feito por Hair Junior *et al.* (2005) de que os respondentes, quando sabem que estão avaliando algo, podem tomar uma decisão que tende a um dos extremos considerados, seguindo, por exemplo, a orientação do grupo que fazem parte.

No que se refere à análise fatorial, cabe ressaltar sobre as decisões do pesquisador ao nomear os fatores, pois tal tarefa é marcada por sua subjetividade, principalmente, quando precisa efetuar escolhas em relação a variáveis que apresentam, por exemplo, cargas fatoriais cruzadas em mais de um fator a ser extraído.

Em relação ao *corpus* de pesquisa relacionado às ementas e/ou objetivo(s) das disciplinas, ele pode sofrer alterações a qualquer momento, inclusive as informações

consideradas para a análise podem não representar a realidade atual, haja vista que são datadas de 2009, ano que finda o último triênio avaliado pela CAPES.

Além disso, as análises das ementas e/ou objetivo(s) podem estar eivadas da subjetividade do pesquisador no momento da análise, o que pode ter um significado diferente do contexto em que foram concebidos. Assim, a separação e a categorização das competências a partir da redação das ementas e/ou objetivos podem apresentar equívocos de interpretação do pesquisador.

A seguir, apresenta-se o Quadro 5, que resume o diagrama da metodologia utilizada e permite ao leitor uma visão mais abrangente dos aspectos metodológicos desse estudo.

QUADRO 5 – Quadro sinóptico da metodologia utilizada no estudo

Objetivos específicos	Questões norteadoras dos objetivos	Fonte de dados	Técnica de Coleta dos Dados	Técnicas de Análise dos Dados	Autores
1) Verificar quais são as competências, ou perfil idealizado, inerente à atuação docente no campo da Administração	Quais são as competências, ou perfil idealizado, inerente à atuação docente no campo da Administração?	1) Bibliografia relacionada à temática em estudo e legislação específica aplicada.	Levantamento Bibliográfico	Revisão da Literatura	Cheetam e Chivers (1996; 1998 e 2000);
		2) Egressos dos programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.	Questionário	Análise descritiva dos dados, análise de frequência e análise fatorial.	Zarifian (2001); Fleury & Fleury (2001); Le Boterf (2003);
2) Analisar se os conteúdos ministrados nos cursos em análise apresentam atividades e/ou disciplinas que contemplam saberes relacionados à atuação do docente no campo da Administração.	Quais são as atividades e/ou disciplinas que contemplam saberes relacionados à atuação do docente no campo da Administração relacionados aos conteúdos ministrados nos cursos em análise?	Documentos dos programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.	Levantamento documental	Análise documental	Dutra (2004); Ruas (2005); Paiva (2007); Paiva e Melo (2008); Rodrigues (2011)

(continua)

(cont.)

Objetivos específicos	Questões norteadoras dos objetivos	Fonte de dados	Técnica de Coleta dos Dados	Técnicas de Análise dos Dados	Autores
3) Investigar se as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração possibilitam aos egressos formar e desenvolver competências	Os egressos formam e desenvolvem competências a partir das experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração?	1) Documentos dos programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.	Levantamento Documental	Análise documental	Dodgson (1993); Reibold; Breillot (1995); Drejer (2000); Prange (2001); Bastos; Gondim; Loiola (2004); Ruas; Antonello (2005)
		2) Egressos dos programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.	Questionário	Análise descritiva dos dados, análise de frequência e análise fatorial.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados encontrados na pesquisa. O tratamento e a análise dos dados foram realizados por meio da utilização do *software* SPSS (versão 15.0), que possibilitou a realização de análise de frequência e fatorial.

É válido ressaltar que, por se tratar de um estudo baseado em percepções, os resultados obtidos aplicam-se exclusivamente a este grupo de respondentes, não podendo os mesmos ser generalizados para todos os estudantes de pós-graduação *stricto sensu*.

4.1 Conhecendo os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração pesquisados

Com o propósito de responder um dos objetivos específicos do trabalho no que se refere às atividades e/ou disciplinas que contemplam saberes relacionados à atuação do docente em Administração, torna-se pertinente descrever e contextualizar brevemente as IESs objeto de estudo.

4.1.1 O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras – PPGA/UFLA

O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA/UFLA) foi criado em 1975, quando se deu início à oferta do Curso de Mestrado em Administração Rural (UFLA, 2012).

Em 2001, o Programa passou por um profundo processo de reestruturação pedagógica, o que representou um momento singular da sua história, que naquele momento criou, de forma pioneira, o primeiro e único Doutorado em Administração ofertado por uma IES localizada fora das capitais brasileiras, assim como o Curso de Mestrado em Administração Rural foi transformado em Mestrado em Administração (CAPES, 2009).

O PPGA/UFLA tem como objetivo formar mestres e doutores que, levando em consideração referenciais teórico-metodológicos inovadores, sejam capazes de: a) resolver

problemas técnico-científicos no campo das ciências administrativas; b) desenvolver processos educacionais que promovam o desenvolvimento humano de qualidade e ações pedagógicas inovadoras; c) fundamentar as suas condutas em padrões éticos e socialmente responsáveis (UFLA, 2012).

A orientação básica do PPGA/UFLA está refletida em três áreas de concentração/linhas de pesquisa. Todas as atividades de ensino e pesquisa estão orientadas para estas três áreas/linhas, incluindo a inscrição do candidato aos cursos de Mestrado e de Doutorado em Administração, a saber:

4.1.1.1 Gestão estratégica, *marketing* e inovação

Esta área de concentração/linha de pesquisa objetiva desenvolver estudos que enfocam os seguintes temas: *estratégia e relações interorganizacionais; gestão de conhecimento, tecnologia e inovação; estratégias de marketing e comportamento do consumidor* (UFLA, 2012). Nesta área de concentração/linha de pesquisa espera-se que o egresso consiga reconhecer e definir problemas, pensar estrategicamente, transferir e generalizar conhecimentos e desenvolver expressão e comunicação.

4.1.1.2 Organizações, gestão e sociedade

Nessa concentração/linha de pesquisa se inserem estudos que enfocam a dinâmica do processo de gestão sob a ótica organizacional e social e suas repercussões na sociedade. A agenda de pesquisa e formação se organiza em torno dos seguintes temas: *estudos organizacionais e relações de trabalho; gestão ambiental, organizações locais e desenvolvimento; administração pública e gestão social* (UFLA, 2012). Nesta área de concentração/linha de pesquisa espera-se que o egresso consiga desenvolver capacidade de transferir conhecimento para o ambiente de trabalho, em diferentes modelos organizacionais, além de elaborar, implementar e consolidar novos projetos em organizações.

4.1.1.3 Gestão de negócios, economia e mercados

Essa concentração/linha de pesquisa estuda as organizações, as redes de negócios e suas implicações nos segmentos produtivo, industrial e financeiro, contribuindo para a formulação de políticas públicas e privadas. Os principais temas englobam: *mercado e sistemas agroindustriais; organização industrial e internacionalização de empresa; mercado de derivativos agropecuários e ações; controladoria e finanças corporativas* (UFLA, 2012). Por sua vez, nesta área de concentração, espera-se que o egresso consiga exercer o processo da tomada de decisões, desenvolver o raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas.

4.1.2 O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia – PPGA/UFU

O Curso de Mestrado em Administração oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN) teve início no ano de 2003. O objetivo principal do Programa é formar profissionais de elevado nível acadêmico com conhecimento em Administração e capacidade didático-pedagógica para desenvolver atividades de ensino e pesquisa e também atividades de extensão junto às mais diversas organizações (UFU, 2012).

O curso de Mestrado do PPGA/UFU está estruturado em apenas uma área de concentração – Gestão Organizacional – e duas linhas de pesquisa, com os seguintes propósitos:

I – Desenvolver pesquisas relacionadas à Gestão Organizacional que objetivem a melhoria do ensino, o diagnóstico e a solução de problemas de interesse regional, nacional e internacional, bem como, o desenvolvimento de novas teorias e métodos em Administração;

II – Formar profissionais de elevado nível acadêmico com conhecimento em Administração e capacidade didático-pedagógica que propicia o crescimento de suas carreiras docentes e a geração de pesquisas científicas em Administração;

III – Atuar na área de Gestão Organizacional a partir das seguintes linhas de pesquisa:

- Organização e Mudança;
- Gestão Financeira e Controladoria.

O PPGA/UFU visa também, preparar profissionais para desenvolver atividades de extensão junto às organizações, dada a natureza curricular da área de Administração (CAPES, 2009).

Em 2009, a proposta de mudanças na estrutura curricular foi avaliada e aprovada no Colegiado de Curso, no Conselho da Faculdade de Gestão e Negócios – CONFAGEN e no Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação – CONPEP. O novo regimento e currículo passaram a vigorar para a Turma 2010. Entre as principais mudanças ocorridas no regimento que acompanham novas orientações administrativas para a Pós-Graduação na UFU e no currículo, foram inseridos: (1) Seminários de Dissertação por linha de pesquisa, para melhor acompanhamento do desenvolvimento da dissertação; (2) Metodologia do Ensino Superior, para melhor preparar os egressos que optarem pela docência; (3) Estágio Docência, anteriormente obrigatório apenas para os bolsistas, tornou-se disciplina obrigatória para todos os alunos, também com o objetivo de preparar os alunos para a docência (CAPES, 2009).

4.1.3 O Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da UNIHORIZONTES

O Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes visa a formação de profissionais para o exercício da pesquisa, docência, bem como para atuarem em organizações de diferentes naturezas (UNIHORIZONTES, 2012).

O Programa tem como área de concentração: Organização e Estratégia, a qual divide-se em duas linhas de pesquisas: (a) Relações de Poder e Dinâmica nas Organizações; (b) Tecnologias de Gestão e Competitividade (CAPES, 2009).

Os objetivos específicos do Programa são: formar e atualizar professores, capacitando-os para o desempenho qualificado do ensino de Graduação e Pós-Graduação em Administração; formar pesquisadores aptos a conceber e realizar pesquisas de cunho acadêmico e estudos aplicados às áreas de organização e estratégia; atualizar, aperfeiçoar e aprofundar a formação de gestores e profissionais que atuam em organizações, sejam estas privadas, públicas ou sociais; desenvolver a capacidade para implementar ações administrativas compatíveis com o dinamismo organizacional das áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento social e econômico; capacitar os profissionais para

atuarem eficiente e eficazmente por meio de formação teórico-prática ampla e aprofundada; implementar projetos de pesquisa capazes de orientar ações comprometidas com a solução de problemas relativos à gestão e que contribuam para o desenvolvimento regional; contribuir para o desenvolvimento da Administração, por meio de ensino e da pesquisa de excelência e constituir-se em espaço para o debate democrático e cientificamente instruído das questões organizacionais que interferem no desenvolvimento local, regional e nacional (CAPES, 2009).

4.2 Uma análise visual das disciplinas/ementas constantes dos Programas de Pós-Graduação em Administração das IESs que contemplam a formação e desenvolvimento de competências

Consoante já descrito nos aspectos metodológicos, o *corpus* de pesquisa analisado é composto pelas ementas e/ou objetivos dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de três IESs mineiras (UFLA, UFU, UNIHORIZONTES), as quais fazem parte do Projeto Pró-Administração. Para essa análise foram consideradas inicialmente 106 disciplinas com as suas referidas ementas, sendo 47 disciplinas da UFLA (11 disciplinas exclusivas do Mestrado, doze disciplinas exclusivas do Doutorado e 24 disciplinas comuns no Mestrado e Doutorado); 24 disciplinas da UFU e 35 disciplinas da UNIHORIZONTES. As disciplinas consideradas para análise são aquelas disponíveis no *site* da CAPES, especificamente nos Cadernos de Indicadores⁹, motivo pelo qual as disciplinas analisadas podem apresentar divergências em relação à estrutura curricular vigente nos programas e disponíveis no *site* das IESs (**Apêndice D**). A análise foi realizada com o objetivo de identificar se os conteúdos ministrados nos cursos em análise apresentam atividades e/ou disciplinas que contemplem saberes relacionados à atuação do docente no campo da Administração.

O processo de verificação aconteceu em três momentos distintos. Contemplando o primeiro momento, a análise ocorreu por meio da identificação das disciplinas que apresentavam ementa no Caderno de Indicadores – DI (Disciplinas). Das 47 disciplinas do PPGA/UFLA, 25,53% (doze disciplinas) não apresentavam a ementa. Em relação às 24 disciplinas do PPGA/UFU, um quarto (seis disciplinas) não apresentava a ementa. E, por

⁹ Os Cadernos de Indicadores tratam-se de relatórios utilizados no processo de avaliação dos programas de pós-graduação e obtidos a partir das informações preenchidas por meio do Coleta de Dados da CAPES. Os dados referem-se à última avaliação ocorrida em 2009.

último, das 35 disciplinas do Programa da UNIHORIZONTES, apenas três disciplinas (8,57%) não apresentavam a ementa. Assim, das 106 disciplinas restaram-se 85, que apresentavam a ementa e que poderiam ser analisadas.

Na sequência, foi realizada a leitura das 85 disciplinas restantes e constatou-se que algumas delas, de fato, apresentavam o(s) objetivo(s) em substituição à ementa e outras apresentavam tanto a ementa quanto o(s) objetivo(s). A maior preocupação deu-se quando se constatou que 43 disciplinas não apresentavam ementa ou objetivo(s), no máximo apresentavam os conteúdos a serem trabalhados pelo docente. Dessa forma, restaram-se 42 disciplinas (49,41%) que apresentavam ementas ou objetivo(s) que permitiram a análise. Assim, com base nas 24 competências apresentadas no questionário (**Apêndice B**) elaborado para este estudo, fez-se a leitura das ementas e/ou objetivo(s) visando a identificar tais competências em sua redação. As competências, que reunidas formam seis dimensões distintas conforme parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais proposto por Paiva (2007), foram identificadas pelas seguintes cores: Metacompetências e Transcompetências (C1; C5; C10; C14 e C23) – amarelo; Competências Intelectuais (C2; C6; C11 e C20) – azul piscina; Competências Técnico-Funcionais (C3; C9; C13; C17 e C22) – verde; Competências Comportamentais (C4; C7; C15 e C19) – rosa; Competências Éticas (C12; C16 e C21) – marrom e Competências Políticas (C8; C18 e C24) – cinza.

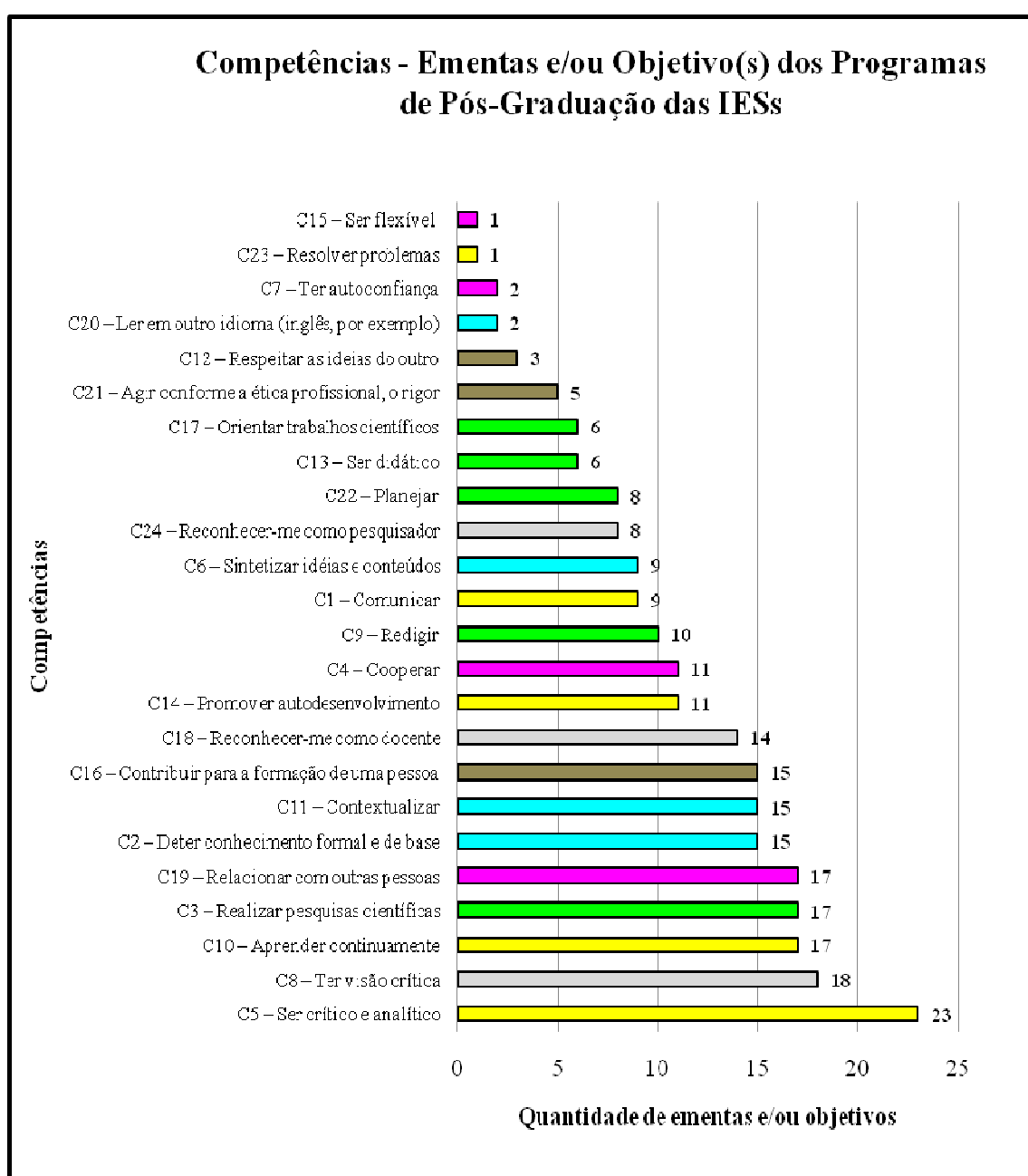
As 106 disciplinas foram analisadas com o auxílio do *software* Excel, pelo qual foi criada uma matriz de análise das disciplinas contendo colunas para o código da disciplina, nome da disciplina, ementa e objetivo(s) (**Apêndice G**), disponível em CD ROM. Para cada competência identificada na ementa e/ou objetivo(s) da disciplina foi atribuída a cor correspondente a cada uma das dimensões de competências. Se fosse detectada a presença de mais de uma competência distinta, as células sucessivas das colunas posteriores iam sendo preenchidas para identificar as competências detectadas. Todo esse processo aconteceu de forma manual até que estivessem esgotadas as disciplinas a serem analisadas.

Finalizado esse processo, em um terceiro momento foi realizada uma nova checagem das disciplinas que não apresentavam ementa e/ou objetivo(s), mas que foram inseridas nos programas e, de acordo com a proposta dos mesmos, com o propósito de possibilitar aos egressos a formação e desenvolvimento de competências relacionadas à atuação docente. Para tanto, foi necessário considerar informações contempladas no Caderno de Indicadores – PO (Proposta do Programa) da CAPES. Foram consideradas mais 7 disciplinas.

Logo, o *corpus* de pesquisa considerado válido para a análise foi de 49 disciplinas, que corresponde a 57,65% do *corpus* analisado.

A Figura 9 permite ao leitor obter uma visão geral das competências e respectivas incidências identificadas. Vale ressaltar que os resultados foram considerados em números absolutos, uma vez que uma determinada ementa e/ou objetivo pode conter mais de uma competência.

FIGURA 9 – Quantidade de competências identificadas nas ementas, objetivo(s) e propostas dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base na análise das ementas e/ou objetivos das disciplinas.

Os resultados demonstram que as competências estão presentes nas ementas e/ou objetivo(s), bem como nas propostas dos programas. A partir dos resultados, pode-se inferir que a competência **“ser crítico e analítico”** foi a mais incidente, pois teve um percentual de 46,94% de incidência entre as disciplinas analisadas. Essa competência demonstra a capacidade crítico-analítica que os egressos poderão desenvolver a partir de determinados conteúdos, apresentando suas ideias e percepções próprias decorrentes de estruturas cognitivas formadas por eles mesmos.

“Ter visão crítica” emergiu como segunda competência mais incidente, uma vez que foi identificada dezoito vezes entre as disciplinas analisadas, correspondendo a 36,73%. Tal competência emerge entre as disciplinas dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* estudados como aquela que deve estar presente nas competências profissionais do docente. O que corrobora a visão de Libâneo (2001), quando esse autor afirma que “a visão crítica deve se desenvolver tanto em relação à contextualização dos conteúdos ministrados, quanto em referência ao seu papel social na condição de intelectual”.

Em seguida, percebe-se que outras três competências: **“aprender continuamente”**, **“realizar pesquisas científicas”** e **“relacionar com outras pessoas”** se destacam entre as competências identificadas nas disciplinas dos programas, pois apresentam incidência de 34,69% cada uma delas. A recorrência da primeira competência pode representar a preocupação dos programas em que os egressos estejam atentos e preparados para a busca do aprendizado contínuo. A segunda competência aduz a um dos principais objetivos dos programas de Pós-Graduação definidos pelas políticas de Educação do Governo (CAPES, 2005), que se refere ao desenvolvimento da capacidade dos egressos realizarem pesquisas científicas, como meio de gerar novos conhecimentos. Por sua vez, a terceira competência pode ser entendida como a capacidade de os egressos desenvolverem redes de relacionamento interpessoal, o que vai ao encontro do que Le Boterf (2003) reforça, ao afirmar que as competências profissionais envolvem também o saber mobilizar as capacidades contidas nas redes de relacionamento.

Na sequência, todas com a mesma incidência (quinze vezes), aparecem as seguintes competências: **“deter conhecimento formal e de base”**, **“contextualizar”** e **“contribuir para a formação de uma pessoa”**. Em relação à competência **“deter conhecimento formal e de base”**, percebe-se que as diversas disciplinas das estruturas curriculares dos programas de Pós-Graduação têm propiciado o estudo de conteúdos de conhecimento formal e de base como forma de proporcionar aos egressos, em maior ou menor

proporção, segundo sua área de formação acadêmica, a aquisição ou o aprofundamento de temas e assuntos diversos.

No que se refere à competência **“contextualizar”**, vislumbra-se a preocupação dos programas de Pós-Graduação em propiciar meios para que os egressos consigam adquirir conhecimento amplo e aprofundado não só no ambiente restrito à sala de aula, mas que também conheçam a realidade do Programa, da IES, ou seja, tenham uma visão macro dos aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizado.

A capacidade de **“contribuir para a formação de uma pessoa”** surge como uma competência a ser desenvolvida pelos egressos dos programas pesquisados, quando eles passam a entender a importância das disciplinas conterem atividades e conteúdos que lhes permitam relacionar com seus pares, salientando e respeitando os valores de cada envolvido.

As alterações das estruturas curriculares, corroborando orientações administrativas e educacionais para os programas de Pós-Graduação (CAPES, 2009) propuseram o resgate, ainda que com novas características e abordagens, e a inserção de disciplinas com conteúdos multidisciplinares que proporcionam aos egressos o desenvolvimento de atividades que lhes permitem reconhecer como docentes. Assim, a competência **“reconhecer-me como docente”** emergiu na análise das disciplinas com um percentual de 28,57%, e que se justifica pelas mudanças implantadas.

Em um nível intermediário, destaca-se a possibilidade de formação e desenvolvimento de competências diversas pelos egressos dos programas. As competências **“promover o autodesenvolvimento”** e **“cooperar”** foram identificadas em onze das 49 disciplinas. A competência **“promover o autodesenvolvimento”** relaciona-se à autonomia do egresso em buscar o seu desenvolvimento, e associa-se aos verbos “saber aprender e comprometer-se” apresentados por Fleury e Fleury (2001) e inspirados em Le Boterf (1997).

A competência relacionada à cooperação representa a disposição que os egressos desenvolvem para colaborar mutuamente com seus pares, além de compartilhar experiências, interesses e motivações. Percebe-se que os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* têm inserido disciplinas e conteúdos que propiciam e exigem dos alunos essa interação compartilhada, em que devem mobilizar o saber compartilhado nas redes de relacionamentos para alcançarem resultados, o que vai ao encontro da visão de Le Boterf (2003) sobre a formação de competências.

A competência **“redigir”** é incidente entre dez disciplinas analisadas. Essa competência é fruto de algumas disciplinas da estrutura curricular dos programas, que ainda se preocupam com a formação de profissionais que consigam redigir textos em geral,

principalmente, saibam colocar no papel o seu entendimento a partir de leituras, interpretações e conhecimento de conteúdos variados. Tal competência é muito importante quando os alunos necessitam escrever artigos, a dissertação, a tese e, não raras vezes, encontram uma enorme dificuldade de redigir tais textos. Vale ressaltar a existência de disciplinas que procuram propiciar aos alunos a capacidade de **“sintetizar ideias e conteúdos”**, uma vez que esta competência é incidente em nove disciplinas e representa uma relação direta com a competência **“redigir”**, pois elas podem ser entendidas como complementares, dado que a capacidade de síntese de ideias e conteúdos pode auxiliar no desenvolvimento da redação.

“Comunicar” é uma competência que emerge nas disciplinas analisadas e representa a importância dos egressos desenvolverem a capacidade de expressar, fazerem-se entendidos, transmitirem a mensagem, informações e conhecimentos. Essa competência relaciona-se ao verbo “saber comunicar” apresentado por Fleury e Fleury (2001).

A competência **“reconhecer-me como pesquisador”** é incidente entre as disciplinas analisadas em um percentual de 16,33%. A formação dessa competência parece pouco estimulada pelos programas de Pós-Graduação como competência política (PAIVA, 2007), uma vez que os egressos raramente reconhecem as noções de poder presente nessa competência. O que se percebe é a instituição de atividades voltadas para a pesquisa, em que os egressos desenvolvem tais pesquisas sem se darem conta de seu papel como pesquisadores, tão somente apresentam-se como executores das atividades propostas, o que não permite a reflexividade (LE BOTERF, 2006), isto é, a análise de suas práticas.

O **“planejar”** é outra competência que incide em um percentual de 16,33% entre as disciplinas analisadas. Esta competência pode ser formada pelos egressos a partir do momento em que eles se veem obrigados a organizar-se para conseguir cumprir todas as atividades propostas pelos programas. Assim, o “planejar” deve ser entendido como o assumir responsabilidade pelos egressos no cumprimento de suas tarefas, o que corrobora parte do conceito de competência proposto por Zarifian (2001).

As competências **“ser didático”** e **“orientar trabalhos científicos”** apresentam-se em um percentual de 12,24% entre as disciplinas analisadas. Há de se considerar que, apesar das mudanças ocorridas na estruturas curriculares dos programas, ainda é baixo o estímulo à capacitação dos egressos visando ao desenvolvimento ou ao aperfeiçoamento da habilidade didática, assim como a capacidade de orientar trabalhos de cunho científico. Talvez, seja prudente que os programas reavaliem as estruturas curriculares, verificando a possibilidade de inserção de novos conteúdos que possam estimular e preparar o egresso para

a atividade docente. Considerando que o docente em Administração deve desenvolver atividades na área de ensino (FISCHER, 2005), ele deverá ter domínio do conteúdo, habilidade didática, além de orientar trabalhos acadêmicos de amplo espectro.

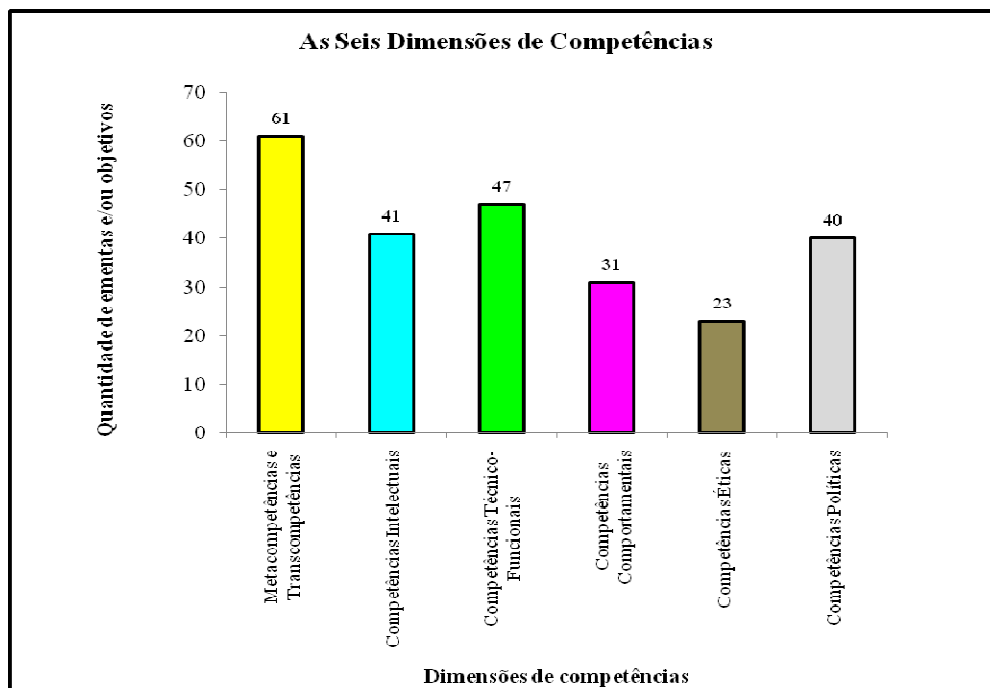
Já em um nível baixo de incidência, constata-se a possibilidade de formação de algumas competências, tais como: **“agir conforme a ética profissional, o rigor”** (cinco detecções), **“respeitar as ideias dos outros”** (três detecções), **“ler em outro idioma (inglês, por exemplo)”** (duas detecções), **“ter autoconfiança”** (duas detecções), **“resolver problemas”** (uma detecção), e **“ser flexível”** (uma detecção). O baixo nível de incidência de formação dessas competências pode ser explicado, considerando que os egressos, ao se matricularem em tais cursos, já apresentam habilidades necessárias para profissionais que buscam qualificar-se para atuar em seu futuro contexto profissional.

Resumidamente, pode-se inferir que a análise das disciplinas, considerando as ementas, objetivo(s) e propostas dos programas, conforme o caso, apresenta algumas competências que tiveram incidência expressiva e significativa, já em outras situações, foi constatada uma incidência mínima para determinadas competências, consoante apontado anteriormente na Figura 9. É imprescindível mencionar que a análise pode não representar em 100% a realidade dos programas estudados, uma vez que apresenta, direta ou indiretamente, a subjetividade do autor na condução da análise. No entanto, em parte, pode ser que os resultados estejam efetivamente alinhados com os objetivos dos programas, no que se refere à formação e desenvolvimento de competências dos egressos. Talvez, os possíveis desajustes da análise sejam frutos da não apresentação das ementas, em alguns casos, da redação imprecisa em outros, assim como é válido ressaltar que não há uma obrigatoriedade de que as ementas estabeleçam quais competências efetivamente serão formadas ou desenvolvidas se cursadas determinadas disciplinas. Daí pode ser que essa definição mais precisa possa consubstanciar-se a partir de um maior e mais rico detalhamento da proposta do Programa, investigação essa que poderá ocorrer em futuros estudos sobre a temática.

Essa análise da estrutura curricular dos referidos programas vai ao encontro à concepção de Silva (2006), quando torna-se evidente na análise a identificação do conhecimento que deve ser ensinado, o que os egressos devem saber e o que estes devem se tornar.

Após a identificação das 24 competências na análise das disciplinas, procedeu-se à somatória e ao agrupamento destas nas seis dimensões do parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais proposto por Paiva (2007), conforme Figura 10.

FIGURA 10 – Quantidade de competências após o agrupamento em seis dimensões



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base na análise das ementas e/ou objetivos das disciplinas.

As “**metacompetências**” e as “**transcompetências**” foram incidentes 61 vezes entre as disciplinas analisadas, resultado da somatória das seguintes competências: C5 – ser crítico e analítico – 23 incidências; C10 – aprender continuamente – dezessete incidências; C14 – promover autodesenvolvimento – onze incidências; C1 – comunicar – nove incidências e C23 – resolver problemas – uma incidência. As “metacompetências” (competências que estão em um nível superior às demais dimensões de competências, decorrem das inter-relações entre as diferentes dimensões de competências. Já as “transcompetências” são caracterizadas como competências que abrangem todas as outras competências.

Na sequência, as “**competências intelectuais**” emergiram 41 vezes entre as disciplinas analisadas. Tal dimensão é composta pelas seguintes competências: C2 – deter conhecimento formal e de base – quinze incidências; C11 – contextualizar – quinze incidências; C6 – sintetizar ideias e conteúdos – nove4 incidências e C20 – ler em outro idioma (inglês, por exemplo) – duas incidências. Essas competências relacionam-se às habilidades relativas aos conhecimentos teóricos e conceituais básicos, os conhecimentos tácitos e informais, adquiridos por meio da experiência, os conhecimentos processuais, contextuais e aplicados.

A dimensão “**competências técnico-funcionais**” foi identificada 47 vezes entre as disciplinas dos programas. As competências que compõem essa dimensão são: C3 –

realizar pesquisas científicas – dezessete incidências; C9 – redigir – dez incidências; C22 – planejar – oito incidências; C13 – ser didático – seis incidências e C17 – orientar trabalhos científicos – seis incidências. Tais competências relacionam-se às habilidades requeridas para a realização de uma determinada ocupação processual/organizacional/administrativa, mental e física.

As “**competências comportamentais**” que relacionam-se às características pessoais que efetivamente levam a um desempenho superior em determinado papel social/vocacional e intraprofissional, foram detectadas 31 vezes na análise das disciplinas dos programas, sendo composta pelas seguintes competências: C19 – relacionar com outras pessoas – dezessete incidências; C4 – cooperar – onze incidências; C7 – ter autoconfiança – duas incidências e C15 – ser flexível – uma incidência.

A dimensão “**competências éticas**” emergiu 23 vezes entre as disciplinas analisadas. Tais competências relacionam-se com os valores pessoais, profissionais e a habilidade de correlacioná-los às situações de trabalho que requerem tais valores como parâmetro para a ação. Essa dimensão é composta pelas competências: C16 – contribuir para a formação de uma pessoa – quinze incidências; C21 – agir conforme a ética profissional, o rigor – cinco incidências e C12 – respeitar as ideias do outro – três incidências.

Finalmente, as “**competências políticas**”, que contemplam a dimensão das relações de poder inseridas na dinâmica organizacional, que impacta a atuação do indivíduo nos processos políticos internos e externos à organização foram identificadas 40 vezes na análise das disciplinas realizada. Entre as competências que compõem essa dimensão têm-se: C8 – ter visão crítica – dezoito incidências; C18 – reconhecer-me como docente – quatorze incidências e C24 – reconhecer-me como pesquisador – oito incidências.

A seguir é apresentado o levantamento realizado junto aos egressos dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração das três IESs mineiras pesquisadas.

4.3 Experiências de aprendizagem no PPGA e competências

Com o propósito de investigar se as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração possibilitam aos egressos a formação e desenvolvimento de competências, são apresentados os resultados obtidos a partir

do questionário aplicado. No entanto, antes de passar às análises estatísticas, a seguir são brevemente caracterizados os respondentes do questionário.

4.3.1 Caracterização dos respondentes – (Bloco I)

O primeiro bloco do questionário refere-se à caracterização do perfil dos respondentes (egressos dos Programas de Pós-Graduação em Administração de IESs mineiras – UFLA, UFU e UNIHORIZONTES). Nesse bloco foram respondidas questões relacionadas ao perfil demográfico, formação profissional (Graduação e Pós-Graduação), conforme apresentado a seguir.

4.3.1.1 Perfil demográfico

Em relação ao gênero dos respondentes, 53,5% são do sexo feminino (54 mulheres) e 46,5% são do sexo masculino (47 homens). A idade dos respondentes variou de 23 a 60 anos, sendo que, em média, eles têm 36 anos de idade.

4.3.1.2 Formação Profissional

No que se refere à formação profissional dos respondentes, em nível de Graduação têm-se que 65,3% (66 respondentes) cursaram Administração; 7,9% (oito respondentes) cursaram Ciências Contábeis; 5% (cinco respondentes) cursaram Economia, assim como 5% (cinco respondentes) cursaram Comunicação Social e 16,8% (dezessete respondentes) cursaram outros cursos, tais como: Administração de Cooperativas, Análise de Sistemas, Biblioteconomia, Educação Física, Enfermagem, Engenharias, Psicologia e Tecnologia em Processamento de Dados.

TABELA 1 – Distribuição de frequência relativa à formação profissional em nível de Graduação dos respondentes

Graduação	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Administração	66	65,3	65,3
Ciências Contábeis	8	7,9	73,2
Economia	5	5,0	78,2
Comunicação Social	5	5,0	83,2
Outras	17	16,8	100,0
Total	101	100,0	-

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

O curso de Graduação foi cursado por 50,5% (51 respondentes) em Instituição de Ensino Superior Pública e 49,5% (50 respondentes) em Instituição de Ensino Superior Particular.

Em relação à realização de especialização (Pós-Graduação *lato sensu*), 64,4% (65 respondentes) já cursaram pelo menos um curso e 35,6% (36 respondentes) não cursaram nenhum curso.

Quanto ao destino profissional, pode-se constatar que a maior parte dos respondentes atua em instituições de ensino, sendo 34,7% (35 respondentes) em instituição de ensino pública e 28,7 (29 respondentes) em instituição de ensino particular. Pode-se constatar ainda que 15,8% (dezesseis respondentes) atuam em empresas privadas; 10,9 % (11 respondentes) atuam na Administração pública; 4% (quatro respondentes) atuam como profissionais liberais e 5,9% (seis respondentes) afirmaram atuar em outros segmentos ou em mais de uma das respostas elencadas, assim como deu sequência nos estudos, passando de um curso diretamente para outro (Graduação – Mestrado – Doutorado).

4.3.1.3 Mestrado

Em relação à realização do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado, observa-se que a amostra caracteriza-se, na sua maioria, por egressos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo 41,6% (42 respondentes). Os ex-alunos da

Faculdade Novos Horizontes (UNIHORIZONTES) totalizam 32,7% (33 respondentes) e da Universidade Federal de Lavras (UFLA) totalizam 23,8% (24 respondentes).

Ainda que a pesquisa tenha sido realizada tão somente com egressos das três IESs (UFLA, UFU e UNIHORIZONTES), 2% (dois respondentes) cursaram o Mestrado em outra IES (Universidade Federal da Bahia – UFBA). Tal fato explica-se, pois entre os respondentes da UFLA, existem aqueles que cursaram somente o Doutorado na referida IES, e que, no entanto, era público interessado dessa pesquisa.

TABELA 2 – Distribuição de frequência relativa à IES de realização do Mestrado

IES	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	42	41,6	41,6
Universidade Federal de Lavras – UFLA	24	23,7	65,3
Faculdade Novos Horizontes – UNIHORIZONTES	33	32,7	98,0
Outra	2	2,0	100,0
Total	101	100,0	-

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Quanto à atuação docente antes de cursar o Mestrado, 46,5% (47 respondentes) afirmaram que já tinha atuado; 43,6% (44 respondentes) nunca haviam atuado, mas pretendiam atuar e 9,9% (dez respondentes) nunca haviam atuado e não pretendiam atuar como docente.

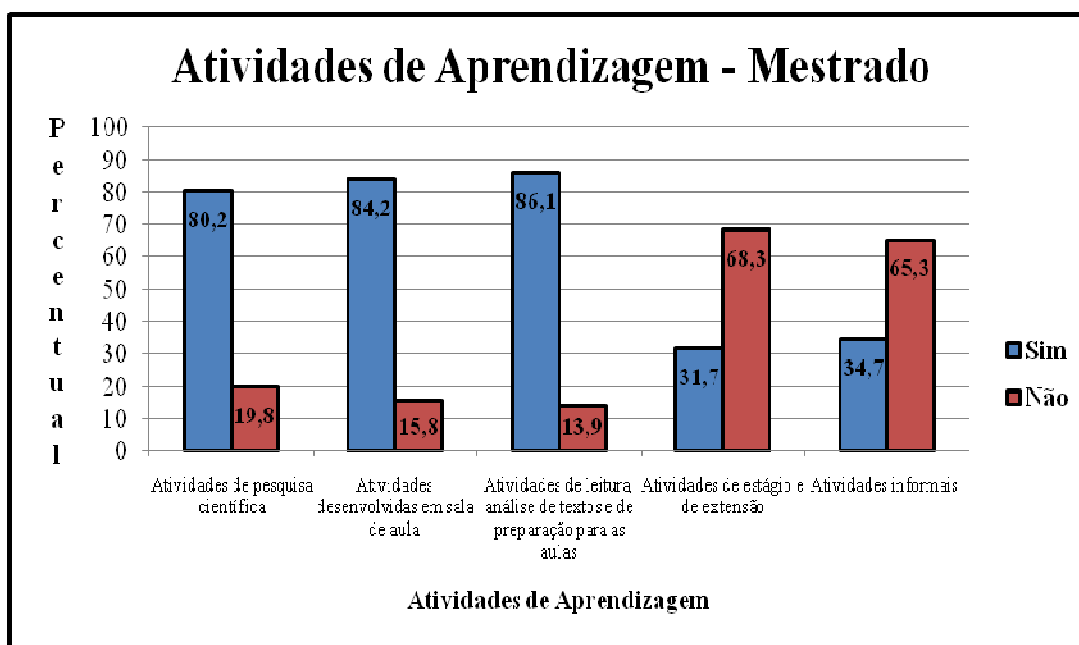
Visando a identificar o lapso de tempo entre a conclusão do curso de Graduação e o ingresso no curso de Mestrado, têm-se os seguintes resultados: 20,8% (21 respondentes) ingressaram de imediato; 10,9% (onze respondentes) ingressaram após um ano; 31,7% (32 respondentes) ingressaram entre dois e cinco anos; 16,8% (dezessete respondentes) ingressaram entre seis e dez anos e 19,8% (vinte respondentes) ingressaram após dez anos.

No que se refere ao regime de dedicação ao Mestrado, 66,3% (67 respondentes) afirmaram que a dedicação ao curso foi parcial e 33,7 (34 respondentes) dedicaram integralmente à realização do curso. Quanto ao desempenho de atividade docente durante a realização do Mestrado, 34,7% (35 respondentes) afirmaram ter atuado durante todo o período de realização do curso; 28,7 (29 respondentes) afirmaram ter atuado somente em um determinado período de realização do curso e 36,6 (37 respondentes) afirmaram nunca ter atuado como docentes durante a realização do Mestrado.

Em relação ao tipo de IES em que atuou ou atua durante a realização do Mestrado, dos 64 respondentes que informaram ter atuado durante todo o curso ou durante determinado período do curso, 39,1% (25 respondentes) afirmaram ter atuado em IES pública e 60,9% (39 respondentes) afirmaram ter atuado em IES particular.

Quanto ao regime de dedicação à atividade docente, dos 35 respondentes que informaram ter atuado durante todo o curso, 45,7% (dezesseis respondentes) são docentes em regime horista; 14,3% (cinco respondentes) são docentes em regime parcial e 40,0% (quatorze respondentes) são docentes em regime integral. Já dos 29 respondentes que informaram ter atuado somente em um determinado período do curso, 44,8% (treze respondentes) são docentes em regime horista; 37,9% (onze respondentes) são docentes em regime parcial e 17,3% (cinco respondentes) são docentes em regime integral. A Figura 11 apresenta as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos egressos durante a realização do Curso de Mestrado.

FIGURA 11 – Gráfico representativo das atividades de aprendizagem desenvolvidas durante a realização do Curso de Mestrado



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Considerando que os programas de Pós-Graduação em que os respondentes cursaram o Mestrado lhes possibilitaram a participação de atividades de aprendizagem, foi solicitado que respondessem de quais atividades de aprendizagem eles haviam efetivamente participado, e as respostas foram: 80,2% (81 respondentes) afirmaram ter participado de

atividades de pesquisa científica; 84,2% (85 respondentes) afirmaram ter participado de atividades desenvolvidas em sala de aula; 86,1% (87 respondentes) disseram ter participado de atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas. Das atividades de estágio e de extensão apenas 31,7 (32 respondentes) afirmaram ter participado. Já as atividades informais tiveram a participação de 34,7% (35 respondentes). Se considerada a soma dos percentuais constata-se que é superior a 100%, visto que os respondentes poderiam assinalar mais de uma atividade de aprendizagem, conforme instrução constante no instrumento de coleta de dados.

É importante ressaltar, que dentre os respondentes, apenas nove concluíram o doutorado, isto é, 8,9% da amostra possuem a titulação de doutorado. Dada a pequena representatividade e, considerando também que as respostas ao questionário indicam que estes respondentes possuem características semelhantes aos respondentes que concluíram apenas o Mestrado, portanto, sem diferenças significativas, o que justifica a não caracterização pormenorizada dos respondentes que concluíram o doutorado.

4.3.2 Análise de frequência das atividades de aprendizagem (Bloco II)

Após a confirmação da confiabilidade e validade dos dados coletados, foi realizada a análise estatística de frequência. Pode-se confirmar que parte das atividades de aprendizagem desenvolvidas durante a realização da Pós-Graduação *stricto sensu* foram positivamente reconhecidas pelos respondentes, haja vista o grau de intensidade em que os respondentes efetivamente participaram de tais atividades de aprendizagem. Entre aquelas com maior percentual de participação dos egressos destacam-se positivamente a realização de **“seminários e apresentações em sala de aula”**, a **“leitura”** de materiais e conteúdos, a **“elaboração da dissertação”**, a realização de **“debates e discussões”** e a participação das **“aulas e disciplinas”**. Essas atividades, considerando o grau de intensidade entre *“alto”* e *“muito alto”*, apresentaram mais de 85% de participação dos egressos.

Em contrapartida, entre as atividades com menor percentual de participação dos egressos, destacam-se negativamente as atividades de **“participação em reuniões do colegiado do Programa de Pós-Graduação”**, **“atividades administrativas do Programa de Pós-Graduação”** e **“realização de visitas técnicas”**, todas com mais de 80% de *“baixo”* ou *“muito baixo”* grau de intensidade de participação, o que, em outras palavras, implica

dizer que essas atividades tiveram pequena adesão dos egressos. No entanto, a baixa participação dos egressos nessas atividades é perfeitamente justificável, quando se considera que tais atividades são de caráter de gestão acadêmica e extensão (FISCHER, 2005), podem ser mais restritas e, geralmente, agregam pouco conhecimento voltado para prática docente dos egressos, além disso, algumas dessas atividades nem são ofertadas em todos os programas.

Além dessas atividades com baixa participação dos egressos, ainda se destacam negativamente as atividades de participação em **“festas e reuniões informais do grupo”** e realização de **“estágio em docência”**, ambas com quase 50% de *“baixa”* ou *“muito baixa”* participação. As primeiras atividades podem ter essa fraca adesão explicada, se considerado que os egressos, em sua maioria, realizaram os cursos concomitantemente com o desempenho de suas atividades profissionais, pode haver casos de egressos que residiam em outros municípios, entre outros fatores que podem concorrer para a dificuldade de realização de festas e reuniões em horários distintos das aulas.

Já em relação à atividade de **“estágio em docência”**, a baixa participação pode ser explicada se considerado que muitos egressos concluíram seus cursos antes das alterações efetuadas nas estruturas curriculares, situação essa em que os programas pesquisados ainda não tinham disciplinas voltadas para a realização de estágio em docência.

Na sequência, são analisadas as frequências das atividades de aprendizagem de acordo com os agrupamentos definidos no instrumento de coleta de dados.

Para facilitar o entendimento do leitor foi adotada uma legenda com o propósito de identificar cada agrupamento de atividades de aprendizagem. Assim, as atividades de pesquisa científica são identificadas pela sigla (APC), sendo enumeradas sequencialmente (APC1, APC2, etc). As atividades desenvolvidas em sala de aula são identificadas pela sigla (ADSA). As atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas têm como sigla (ALAT); as atividades de estágio e extensão (AEE); as atividades informais (AI) e, por fim, as atividades diversas são identificadas pela sigla (AD).

As atividades de aprendizagem podem ser identificadas por suas respectivas siglas, conforme apresentado no Quadro 6.

QUADRO 6 – Legenda das atividades de aprendizagem

Sigla	Atividade de aprendizagem
APC1	Elaboração de artigos
APC2	Atividades de pesquisa em geral
APC3	Elaboração da dissertação
APC4	Processo de orientação para a elaboração da dissertação
APC5	Participação nos grupos de estudo e de pesquisa
ADSA1	Seminários e apresentações em sala de aula
ADSA2	Debates e discussões
ADSA3	Aulas e disciplinas
ADSA4	Dar e receber feedback em relação a artigos, textos e trabalhos
ALAT1	Leitura
ALAT2	Elaboração de <i>papers</i> e de resenhas
ALAT3	Elaboração de trabalhos diversos
ALAT4	Preparação dos seminários
AEE1	Participação em eventos científicos
AEE2	Estágio em docência
AEE3	Realização de visitas técnicas
AI1	Convívio com colegas e professores
AI2	Festas e reuniões informais do grupo
AD1	Participação como ouvinte em defesas públicas de dissertação
AD2	Aula inaugural do período letivo
AD3	Participação em reuniões do Colegiado do Programa de Pós-Graduação
AD4	Atividades administrativas do Programa de Pós-Graduação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A Tabela 3 apresenta a análise de frequência das atividades de pesquisa científica instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração.

TABELA 3 – Participação dos respondentes em atividades de pesquisa científica

Atividades de pesquisa científica (APC)	Muito Baixo		Baixo		Nem Alto Nem Baixo		Alto		Muito Alto	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
APC1	3	3,0%	12	11,9%	20	19,8%	33	32,7%	32	31,7%
APC2	4	4,0%	7	6,9%	29	28,7%	45	44,6%	16	15,8%
APC3	2	2,0%	1	1,0%	10	9,9%	38	37,6%	50	49,5%
APC4	4	4,0%	9	8,9%	21	20,8%	37	36,6%	27	27,7%
APC5	25	24,8%	17	16,8%	25	24,8%	24	23,8%	9	8,9%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Analisando os resultados encontrados, pode-se inferir que as atividades de pesquisa científica foram julgadas igualmente relevantes para a formação e constituição de competências, pelos respondentes, exceto a atividade de participação nos grupos de estudos e de pesquisa, a qual apresentou baixa participação dos respondentes.

A atividade de **“elaboração da dissertação”** foi a atividade de aprendizagem com maior percentual de participação dos discentes, uma vez que 87,6% dos respondentes apresentaram *“alta”* e *“muito alta”* participação, tal fato se explica, principalmente, pela obrigatoriedade de realização da atividade.

Já em relação à menor adesão dos egressos nas atividades de **“participação nos grupos de estudo e de pesquisa”**, percebe-se que os respondentes dedicaram, na sua maioria, à participação de atividades de cunho obrigatório nos programas. No entanto, esse fato pode implicar a formação de docentes com baixa constituição de conhecimento formal e de base, além da baixa capacidade de realizar pesquisas científicas.

A seguir, a Tabela 4 apresenta a análise de frequência das atividades desenvolvidas em sala de aula e instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração.

TABELA 4 – Participação dos respondentes em atividades desenvolvidas em sala de aula

Atividades desenvolvidas em sala de aula (ADSA)	Muito Baixo		Baixo		Nem Alto Nem Baixo		Alto		Muito Alto	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
ADSA1	0	0,0%	1	1,0%	8	7,9%	47	46,5%	45	44,6%
ADSA2	0	0,0%	2	2,0%	13	12,9%	48	47,5%	38	37,6%
ADSA3	2	2,0%	4	4,0%	8	7,9%	45	44,6%	41	40,6%
ADSA4	4	4,0%	15	14,9%	34	33,7%	31	30,7%	15	14,9%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Os respondentes consideraram muito importantes a realização de “seminários e apresentações em sala de aula” e a participação das “aulas e disciplinas”.

Outras atividades em que houve grande participação dos respondentes foram os “debates e discussões”, isso explica a importância da discussão em sala dos conteúdos das disciplinas e a troca de informações e experiências entre os docentes e discentes, estimulando o desenvolvimento do conhecimento formal.

Vale ressaltar que nesse grupo de atividades de aprendizagem, as atividades de “dar e receber *feedback* em relação a artigos, textos e trabalhos” não foram consideradas muito importantes, tal fato reflete o percentual mais elevado de “*nem alto nem baixo*” a “*muito baixo*” grau de intensidade de participação dos respondentes.

Já a Tabela 5 apresenta as atividades voltadas para leitura, análise de textos e de preparação para as aulas, as quais são contempladas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração pesquisados.

TABELA 5 – Participação dos respondentes em atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas

Atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas (ALAT)	Muito Baixo		Baixo		Nem Alto Nem Baixo		Alto		Muito Alto	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
ALAT1	0	0,0%	2	2,0%	9	8,9%	43	42,6%	47	46,5%
ALAT2	2	2,0%	7	6,9%	11	10,9%	47	46,5%	34	33,7%
ALAT3	1	1,0%	4	4,0%	17	16,8%	55	54,5%	24	23,8%
ALAT4	1	1,0%	5	5,0%	14	13,9%	41	40,6%	37	36,6%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Em relação a essas atividades, percebe-se que os respondentes consideraram todas as atividades importantes em percentuais significativos, dado o alto percentual de participação nessas atividades. Entretanto, a atividade de “**elaboração de *papers* e de resenhas**” foi a que apresentou o mais elevado percentual de “*baixo*” ou “*muito baixo*” grau de intensidade na participação dos respondentes. Observa-se que a baixa participação dos respondentes na realização dessas atividades de aprendizagem pode estar associada a uma incipiente capacidade crítico-analítica.

As atividades de estágio e docência são apresentadas na Tabela 6.

TABELA 6 – Participação dos respondentes em atividades de estágio e de extensão

Atividades de estágio e de extensão (AEE)	Muito Baixo		Baixo		Nem Alto Nem Baixo		Alto		Muito Alto	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
AEE1	18	17,8%	23	22,8	28	27,7%	23	22,8	8	7,9%
AEE2	35	34,7%	15	14,9%	19	18,8%	19	18,8%	11	10,9%
AEE3	71	70,3%	10	9,9%	12	11,9%	3	3,0%	2	2,0%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

A participação dos respondentes em atividades de estágio e extensão configurou-se em baixa representatividade entre os respondentes. No entanto, as atividades de **“realização de visita técnica”** é a que apresentou maior percentual (80,2%) relativo a *“muito baixa”* e *“baixa”* grau de intensidade, haja vista que a maioria dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* não oferta tais atividades. Importante ressaltar que a atividade **“estágio em docência”** teve quase a metade dos respondentes informando que tiveram *“muito baixa”* ou *“baixa”* participação, isso reflete a realidade de alguns programas que não ofertam atividades e/ou disciplinas voltadas para a prática docente, o que muito preocupa, uma vez que muitos egressos nunca passaram pela experiência docente ou tiveram contato com sala de aula.

Entre as atividades informais instituídas pelos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, destacam-se as apresentadas na Tabela 7.

TABELA 7 – Participação dos respondentes em atividades informais

Atividades informais (AI)	Muito Baixo		Baixo		Nem Alto Nem Baixo		Alto		Muito Alto	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
AI1	2	2,0%	7	6,9%	24	23,8%	37	36,6%	30	29,7%
AI2	29	28,7%	21	20,8%	22	21,8%	14	13,9%	14	13,9%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

No que se refere às atividades informais, pode-se inferir que o **“convívio com colegas e professores”** figurou-se como atividade relativamente relevante na vivência de aprendizagem dos respondentes. Tal atividade pode ser desencadeadora do desenvolvimento de habilidades de relacionamento, a qual é muito importante para o desempenho docente. É válido ressaltar que para a amostra de respondentes que participou da pesquisa, a realização de **“festas e reuniões informais do grupo”** teve um percentual expressivo de *“muito baixa”* ou *“baixa”* grau de participação, o que denota o baixo relacionamento dos respondentes em atividades informais em ambiente extraclasse.

Além de todas as atividades de aprendizagem que são instituídas pelos programas e foram analisadas anteriormente, ainda existem as atividades diversas, que são apresentadas na Tabela 8.

TABELA 8 – Participação dos respondentes em atividades diversas

Atividades diversas (AD)	Muito Baixo		Baixo		Nem Alto Nem Baixo		Alto		Muito Alto	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
AD1	11	10,9%	17	16,8%	33	32,7%	26	25,7%	14	13,9%
AD2	13	12,9%	10	9,9%	20	19,8%	33	32,7%	24	23,8%
AD3	74	73,3%	11	10,9%	5	5,0%	5	5,0%	4	4,0%
AD4	74	73,3%	10	9,9%	6	5,9%	5	5,0%	4	4,0%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado

Para a participação em atividades de aprendizagem diversas desenvolvidas junto aos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, pode-se afirmar que as duas **“atividades administrativas e técnicas”** relacionadas aos programas de Pós-Graduação apresentaram o maior percentual de *“muito baixo”* e *“baixo”* grau de participação, o que demonstra a irrelevante participação dos respondentes, uma vez que não consideram tais atividades importantes ou como possibilitadoras da constituição de competências.

A seguir apresenta-se a análise de frequência das competências formadas e desenvolvidas pelos egressos dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração, conforme respostas dadas no Bloco III (competências) do instrumento de coleta de dados.

4.3.3 Análise de frequência das competências (Bloco III)

A análise estatística de frequência em relação ao grau de mudança das competências formadas ou desenvolvidas pelos egressos dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração permite afirmar que a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem instituídas nos programas lhes permite formar novas competências, especificamente aquelas que não possuíam ou o desenvolvimento daquelas que eles detinham em menor relevância.

Assim como nas atividades de aprendizagem, para facilitar o entendimento do leitor, foi adotada uma legenda com o objetivo de identificar cada competência. A sigla correspondente a cada competência pode ser verificada no Quadro 7.

QUADRO 7 – Legenda das competências

Sigla	Competências
C1	Comunicar
C2	Deter conhecimento formal e de base
C3	Realizar pesquisas científicas
C4	Cooperar
C5	Ser crítico e analítico
C6	Sintetizar ideias e conteúdos
C7	Ter autoconfiança
C8	Ter visão crítica
C9	Redigir
C10	Aprender continuamente
C11	Contextualizar
C12	Respeitar as ideias do outro
C13	Ser didático
C14	Promover autodesenvolvimento
C15	Ser flexível
C16	Contribuir para a formação de uma pessoa
C17	Orientar trabalhos científicos
C18	Reconhecer-me como docente
C19	Relacionar com outras pessoas
C20	Ler em outro idioma (inglês, por exemplo)
C21	Agir conforme a ética profissional, o rigor
C22	Planejar
C24	Resolver problemas
C24	Reconhecer-me como pesquisador

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os resultados apurados a partir das respostas dos egressos ao Bloco III do instrumento de coleta de dados são apresentados na Tabela 9.

TABELA 9 – Competências constituídas pelos respondentes

Competências	Nada		Pouco		Mais ou Menos		Muito		Totalmente	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
C1	0	0,0%	3	3,0%	19	18,8%	58	57,4%	21	20,8%
C2	0	0,0%	2	2,0%	12	11,9%	67	66,3%	19	18,8%
C3	0	0,0%	5	5,0%	16	15,8%	51	50,5%	29	28,7%
C4	0	0,0%	10	9,9%	28	27,7%	49	48,5%	14	13,9%
C5	0	0,0%	3	3,0%	10	9,9%	52	51,5%	36	35,6%
C6	0	0,0%	1	1,0%	21	20,8%	50	49,5%	29	28,7%
C7	1	1,0%	4	4,0%	29	28,7%	49	48,5%	18	17,8%
C8	0	0,0%	1	1,0%	10	9,9%	52	51,5%	38	37,6%
C9	2	2,0%	1	1,0%	15	14,9%	54	53,5%	29	28,7%
C10	0	0,0%	1	1,0%	11	10,9%	45	44,6%	44	43,6%
C11	0	0,0%	3	3,0%	13	12,9%	54	53,5%	31	30,7%
C12	2	2,0%	3	3,0%	26	25,7%	44	43,6%	26	25,7%
C13	1	1,0%	9	8,9%	20	19,8%	60	59,4%	11	10,9%
C14	0	0,0%	3	3,0%	14	13,9%	57	56,4%	27	26,7%
C15	1	1,0%	8	7,9%	26	25,7%	44	43,6%	21	20,8%
C16	3	3,0%	6	5,9%	19	18,8%	49	48,5%	24	23,8%
C17	6	5,9%	14	13,9%	20	19,8%	42	41,6%	18	17,8%
C18	3	3,0%	13	12,9%	18	17,8%	37	36,6%	29	28,7%
C19	1	1,0%	8	7,9%	21	20,8%	45	44,6%	25	24,8%
C20	4	4,0%	19	18,8%	19	18,8%	39	38,6%	18	17,8%
C21	1	1,0%	4	4,0%	21	20,8%	42	41,6%	32	31,7%
C22	0	0,0%	7	6,9%	22	21,8%	48	47,5%	24	23,8%
C23	0	0,0%	8	7,9%	27	26,7%	46	45,5%	19	18,8%
C24	2	2,0%	5	5,0%	18	17,8%	44	43,6%	32	31,7%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Analisando-se as variáveis relacionadas às competências formadas e desenvolvidas pelos respondentes, pode-se afirmar que a competência mais reincidente foi a relativa ao desenvolvimento da “visão crítica” (C8). Segundo as respostas dadas pelos respondentes, o grau de mudança, entre “muito” e “totalmente”, na formação ou desenvolvimento dessa competência foi de, aproximadamente, 90%. No entanto, paira uma dúvida sobre se essa visão crítica reconhecida pelos respondentes se mostra presente na competência profissional do docente em dois contextos quando este desenvolve uma visão crítica: (1º) em relação à contextualização dos conteúdos ministrados e (2º) em relação ao seu papel na condição social de intelectual. Isso se justifica, pois existem programas de Pós-Graduação que ainda apresentam currículos que visam à formação de profissionais mais

voltados para a área produtiva, em detrimento da formação de profissionais capazes de pensar e agir buscando a transformação da sociedade.

A competência **“aprender continuamente”** também se destaca entre as competências que mais sofreram mudanças, de acordo com os egressos. Neste caso, os egressos conseguiram perceber que a participação das atividades de aprendizagem instituídas nos programas lhes possibilita formar ou desenvolver essa competência, dado o volume e a necessidade de obterem aproveitamento na realização dessas atividades. Dessa forma, a busca pelo conhecimento e pelo aprendizado passa a ser constante durante a formação acadêmica.

Em contrapartida, detectou-se que a competência de **“leitura em outro idioma”** (C20) é a que apresenta menor grau de formação e desenvolvimento em decorrência do ingresso e realização do curso. Estes resultados demonstram que se espera dos alunos de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que eles tenham o domínio de outro idioma, algo que pode ser aprimorado e não especificamente desenvolvido no curso. Uma situação em que se deve realçar a importância da leitura em outro idioma, consiste no momento em que o aluno irá escrever sua dissertação/tese, pois, de acordo com Eco (1993) é importante ter acesso às principais obras já escritas sobre o assunto em estudo. No entanto, não existem traduções de muitas obras escritas originalmente em outras línguas, daí é preciso que o estudante aprenda a língua na qual se encontram disponíveis as obras necessárias à sua pesquisa.

Para alguns egressos, *“nada”* ou *“pouco”* houve de formação ou desenvolvimento da competência relacionada a **“orientação de trabalhos científicos”**.

Após essa análise de frequência das atividades de aprendizagem (Bloco II) e das competências (Bloco III), a pesquisa teve continuidade com a análise fatorial das mesmas variáveis.

4.3.4 Análise Fatorial (AF) das atividades de aprendizagem

De acordo com Hair Junior *et al.* (2005) a utilização da análise fatorial decorre da averiguação da adequacidade da técnica, em que o pesquisador deve analisar a matriz de correlações, verificar a estatística *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), o teste de esfericidade de *Bartlett* e analisar a matriz anti-imagem.

A matriz de correlações mede a associação linear entre as variáveis, por meio do coeficiente de correlação de *Pearson*, que deve apresentar um número substancial de valores

superiores a 0,30, etapa está superada, uma vez que a matriz de correlação apresentou número expressivo desses valores.

A estatística KMO para as atividades de aprendizagem ao comparar as correlações simples com as correlações parciais apresentou um valor 0,784, que se enquadra no intervalo de análise de 0,7 a 0,8, que indica uma média adequação da utilização da técnica, bem próxima de uma boa adequação.

A solução fatorial adotada (Tabela 10) inclui seis fatores que explicam 65,341% da variância total. A consistência interna (*Alfa de Cronbach*) da escala total é de 0,873. De acordo com Hair Junior *et al.* (2005), por esse valor se encontrar dentro da faixa de 0,8 a 0,9, a intensidade da associação das respostas pode ser considerada muito boa.

TABELA 10 – Matriz simplificada de cargas fatoriais rotacionada por VARIMAX

Atividades de Aprendizagem	Fatores						Comunidade
	1	2	3	4	5	6	
APC 1 – Elaboração de artigos		0,851					0,779
APC 2 – Atividades de pesquisa em geral		0,711					0,645
APC 3 – Elaboração da dissertação					0,871		0,830
APC 4 – Processo de orientação para a elaboração da dissertação					0,651		0,717
APC 5 – Participação nos grupos de estudo e de pesquisa		0,550					0,556
ADSA 1 – Seminários e apresentações em sala de aula	0,879						0,814
ADSA 2 – Debates e discussões	0,728						0,605
ADSA 3 – Aulas e disciplinas	0,538						0,589
ADSA 4 – Dar e receber <i>feedback</i> em relação a artigos, textos e trabalhos			0,448				0,491
ALAT 1 – Leitura	0,494						0,591
ALAT 2 – Elaboração de <i>papers</i> e de resenhas	0,633						0,686
ALAT 3 – Elaboração de trabalhos diversos	0,619						0,684
ALAT 4 – Preparação dos seminários	0,720						0,719
AEE 1 – Participação em eventos científicos		0,699					0,600
AEE 2 – Estágio em docência		0,418					0,422
AEE 3 – Realização de visitas técnicas						0,642	0,522
AI 1 – Convívio com colegas e professores			0,620				0,568
AI 2 – Festas e reuniões informais do grupo			0,639				0,590
AD 1 – Participação como ouvinte em defesas públicas de dissertação						0,599	0,640
AD 2 – Aula inaugural do período letivo			0,739				0,648
AD 3 – Participação em reuniões do Colegiado do Programa de Pós-Graduação				0,881			0,798
AD 4 – Atividades administrativas do Programa de Pós-Graduação				0,906			0,881
Autovalor	6,525	2,315	1,799	1,492	1,178	1,065	14,375
Variância Explicada	29,661	10,524	8,178	6,781	5,356	4,841	65,341

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Considerando a análise fatorial das 22 assertivas relacionadas às atividades de aprendizagem (variáveis), nenhuma apresentou carga fatorial em mais de um fator distinto. Tal fato, de acordo com Hair Junior *et al.* (2005) torna um pouco menos complexa a nomeação dos fatores, o que possibilita que as escolhas do pesquisador sejam um pouco mais fáceis, evitando por conseguinte a vieses de interpretação ou eliminação de fatores.

Após a apresentação dos resultados da análise fatorial relacionada às atividades de aprendizagens são detalhadas as escolhas feitas pelo pesquisador, que resultaram na criação de seis fatores distintos: **“Atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente visando à sua participação nas disciplinas”**; **“Atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência”**; **“Atividades de interação docente – discente”**; **“Atividades técnico-administrativas junto aos programas de Pós-Graduação”**; **“Atividade de desenvolvimento da dissertação”** e **“Atividades informais complementares à formação docente”**, que correspondem a nova escala gerada.

Fator 1: Atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente visando a sua participação nas disciplinas

O primeiro fator variado da análise apresentou consistência interna de 0,855 (*Alfa de Cronbach*), o que indica a existência de uma boa coerência entre as respostas, tendo sido denominado de **“Atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente visando a sua participação nas disciplinas”**.

As três primeiras atividades relacionam-se ao grupo de atividades de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula (ADSA) e as quatro demais atividades relacionam-se ao grupo de atividade de aprendizagem de leitura, análise dos textos e preparação para aulas (ALAT).

A média das respostas indica que a participação dos respondentes dessas atividades foi alta e existe uma identificação dessas atividades como necessárias e complementares, daí o surgimento de um novo agrupamento.

As sete variáveis (atividades de aprendizagens) associadas são demonstradas na Tabela 11.

TABELA 11 – Fator 1: Atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente visando a sua participação nas disciplinas

Atividades de Aprendizagem	Média	Desvio Padrão	N
ADSA 1– Seminários e apresentações em sala de aula	4,34	0,675	97
ADSA 2 – Debates e discussões	4,22	0,739	97
ADSA 3 – Aulas e disciplinas	4,21	0,901	97
ALAT 1 – Leitura	4,33	0,732	97
ALAT 2 – Elaboração de <i>papers</i> e de resenhas	4,04	0,946	97
ALAT 3 – Elaboração de trabalhos diversos	3,95	0,821	97
ALAT 4 – Preparação dos seminários	4,10	0,907	97

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado

Se tomada como referência a obra de Finger e Brand (2001), o primeiro grupo (ADSA) pode ser caracterizado basicamente como as atividades que buscam explorar o uso de outras fontes de aprendizado dentro da IES, diferentes das tradicionais, como é o caso da realização dos seminários, debates e discussões, em que os alunos desenvolvem o aprendizado por meio da troca de ideias, opiniões e informações. Essa mobilização dos alunos em desenvolver as atividades é que faz surgir o aprendizado (BAUDOUIN, 2004).

Já o segundo grupo (ALAT) formador desse primeiro fator é caracterizado pelas atividades de **“leitura, elaboração de *papers* e resenhas”**, **“elaboração de trabalhos diversos”** e **“preparação de seminários”**, as quais Finger e Brand (2001) denominam de atividades tradicionais de Educação, por se tratar de atividades que proporcionam aprendizado e treinamento imediato, no ato de sua realização.

Fator 2: Atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência

A consistência interna de 0,731 (*Alfa de Cronbach*) do segundo fator variado da análise indica a existência de uma boa coerência entre as respostas, o qual foi denominado de **“Atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência”**.

O fator 2 é decorrente da junção de dois grupos de atividades de aprendizagem: atividades de pesquisa científica (APC) e atividades de estágio e de extensão (AEE).

As cinco variáveis (atividades de aprendizagens) associadas são demonstradas na Tabela 12.

TABELA 12 – Fator 2: Atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência

Atividades de Aprendizagem	Média	Desvio Padrão	N
APC 1 – Elaboração de artigos	3,79	1,115	98
APC 2 – Atividades de pesquisa em geral	3,60	0,971	98
APC 5 – Participação nos grupos de estudo e de pesquisa	2,73	1,320	98
AEE 1 – Participação em eventos científicos	2,79	1,221	98
AEE 2 – Estágio em docência	2,53	1,408	98

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

A média das respostas indica que a participação dos respondentes nessas atividades de aprendizagem não foram tão acentuadas quanto no fator 1. Apenas duas atividades de aprendizagem (**elaboração de artigos** e **atividades de pesquisa em geral**) apresentaram média acima de 3,0.

Se analisado esse fator com base na obra de Finger e Brand (2001), percebe-se que três dos quatro mecanismos de indução à aprendizagem emergem entre as variáveis reagrupadas no fator 2. Assim, as atividades de aprendizagem de **elaboração de artigos** e **atividades de pesquisa em geral** podem ser caracterizadas como atividades tradicionais de Educação. As atividades de aprendizagem de **participação nos grupos de estudo e de pesquisa** e **estágio em docência** são caracterizadas como atividades que buscam explorar o uso de outras fontes de aprendizado dentro da própria IES. E, finalmente, a atividade de **participação em eventos científicos** deve ser caracterizada como atividade que busca explorar o uso de outras fontes de aprendizado no ambiente externo à IES.

Fator 3: Atividades de interação docente – discente

O terceiro fator variado da análise apresentou consistência interna de 0,670 (*Alfa de Cronbach*), o que representa a existência de uma moderada coerência entre as respostas. Esse fator é denominado de “**Atividades de interação docente – discente**”. As quatro variáveis (atividades de aprendizagens) associadas são demonstradas na Tabela 13.

TABELA 13 – Fator 3: Atividades de interação docente – discente

Atividades de Aprendizagem	Média	Desvio Padrão	N
ADSA 4 – Dar e receber <i>feedback</i> em relação a artigos, textos e trabalhos	3,40	1,051	96
AI 1 – Convívio com colegas e professores	3,88	0,987	96
AI 2 – Festas e reuniões informais do grupo	2,65	1,414	96
AD 2 – Aula inaugural do período letivo	3,46	1,329	96

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

O fator 3 é resultante da junção de três grupos de atividades de aprendizagem: atividades desenvolvidas em sala de aula (ADSA), atividades informais (AI) e atividades diversas (AD). A média das respostas indica uma relativa importância considerada pelos respondentes, uma vez que o valor é superior a 3,0 em três variáveis.

Quando analisado esse fator em relação aos mecanismos de indução à aprendizagem apresentados por Finger e Brand (2001), identifica-se a caracterização dos seguintes mecanismos: uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da IES (atividades de aprendizagem: **dar e receber *feedback* em relação a artigos, textos e trabalhos e aula inaugural do período letivo**) e criação de um ambiente conducente à aprendizagem (atividades de aprendizagem: **convívio com colegas e professores e festas e reuniões informais do grupo**).

Fator 4: Atividades técnico-administrativas junto ao Programa de Pós-Graduação

O quarto fator variado da análise apresentou consistência interna de 0,896 (*Alfa de Cronbach*), o que indica a existência de uma coerência muito boa entre as respostas, tendo sido denominado de “**Atividades técnico-administrativas junto ao Programa de Pós-Graduação**”. As duas variáveis (atividades de aprendizagens) associadas são demonstradas na Tabela 14.

TABELA 14 – Fator 4: Atividades técnico-administrativas junto ao Programa de Pós-Graduação

Atividades de Aprendizagem	Média	Desvio Padrão	N
AD 3 – Participação em reuniões do Colegiado do Programa de Pós-Graduação	1,53	1,072	99
AD 4 – Atividades administrativas do Programa de Pós-Graduação	1,54	1,082	99

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado

O fator 4 é composto apenas por atividades do grupo de atividades diversas (AD). A média das respostas indica uma baixa importância considerada pelos respondentes, uma vez que o valor é inferior a 2,0 e representa, principalmente, grau de participação “ *muito baixo* ” a “*baixo*”.

Se esse fator for analisado em relação aos mecanismos de indução à aprendizagem apresentados por Finger e Brand (2001), identifica-se a caracterização de um único mecanismo – uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da IES – que é representado pelas duas atividades de aprendizagem que compõem o fator 4.

Fator 5: Atividade de desenvolvimento da dissertação

Para o quinto fator variado da análise, detectou-se uma consistência interna de 0,605 (*Alfa de Cronbach*), o que indica a existência de uma coerência moderada entre as respostas. Este fator foi denominado de “**Atividade de desenvolvimento da dissertação**”. As duas variáveis (atividades de aprendizagens) associadas são demonstradas na Tabela 15.

TABELA 15 – Fator 5: Atividade de desenvolvimento da dissertação

Atividades de Aprendizagem	Média	Desvio Padrão	N
APC 3 – Elaboração da dissertação	4,33	0,847	98
APC 4 – Processo de orientação para a elaboração da dissertação	3,76	1,085	98

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Assim como o fator 4, o fator 5 também é composto apenas por atividades de um mesmo grupo. Nesse caso, é composto apenas por atividades de pesquisa científica (APC). A média das respostas indica uma alta importância considerada pelos respondentes, uma vez que o valor médio é superior a 4,0 e representa grau de participação “*alto*”. A alta incidência de participação dos egressos nessas atividades justifica-se pela obrigatoriedade de realização da dissertação, visando à conclusão do curso.

As atividades que compõem esse fator relacionam-se ao mecanismo de indução à aprendizagem denominado “atividades de Educação e treinamento”, que foi apresentado por Finger e Brand (2001).

Fator 6: Atividades informais complementares à formação docente

O último fator variado da análise apresentou consistência interna de 0,528 (*Alfa de Cronbach*), o que denota a existência de uma pequena coerência entre as respostas, tendo sido denominado de “**Atividades informais complementares à formação docente**”. As duas variáveis (atividades de aprendizagens) associadas são demonstradas na Tabela 16.

TABELA 16 – Fator 6: Atividades informais complementares à formação docente

Atividades de Aprendizagem	Média	Desvio Padrão	N
AEE 3 – Realização de visitas técnicas	1,52	0,966	98
AD 1 – Participação como ouvinte em defesas públicas de dissertação	3,13	1,198	98

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

O fator 6 também é composto apenas por duas atividades, todavia de grupos distintos: “atividades de estágio e de extensão” e “atividades diversas”.

A média das respostas apresenta acentuada variação, cuja atividade de **realização de visitas técnicas** apresenta baixo grau de participação. Já a **participação dos respondentes como ouvintes em defesas públicas de dissertação** apresenta uma média moderada.

A análise desse fator a partir da obra de Finger e Brand (2001) permite identificar que dois dos quatro mecanismos de indução à aprendizagem emergem. Assim, a atividade de aprendizagem de **realização de visitas técnicas** pode ser caracterizada como atividade que busca explorar o uso de outras fontes de aprendizado externas à IES. A atividade de aprendizagem de **participação como ouvinte em defesas públicas de dissertação** é caracterizada como atividade que busca explorar o uso de outras fontes de aprendizado dentro da própria IES.

Resumidamente, pode-se observar que dois mecanismos de indução à aprendizagem emergiram com maior reincidência nos seis fatores, a saber: **desenvolvimento de atividades que buscam o uso de outras fontes de aprendizado dentro da IES e atividades tradicionais de Educação e treinamento**. Isso permite afirmar que os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nos quais os egressos realizaram seus cursos apresentam uma maior carga de atividades formais de aprendizagem, assim como atividades estruturadas em consonância com o currículo do Programa.

Dessa forma, se analisada a estrutura curricular dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* a partir das respostas obtidas em relação às atividades de aprendizagem e

comparada à proposta de Finger e Brand (2001) quanto aos mecanismos de indução à aprendizagem, sem muito esforço, infere-se que as atividades que exploram fontes de aprendizagem externas à IES e também que propiciam a criação de um ambiente favorável ao aprendizado são bem restritas e quase inexpressivas.

Considerando o exposto anteriormente, e tomando como referência a análise fatorial relacionada às atividades de aprendizagem instituídas pelos programas de Pós-Graduação, constata-se que a nova escala gerada, composta pelos seis fatores extraídos, apresenta algumas divergências em relação aos construtos originalmente adotados no instrumento de coleta de dados, os quais decorrem da pesquisa realizada por Rodrigues (2011) a partir da obra de Paiva e Melo (2008). As atividades de aprendizagem adotadas no instrumento de coleta de dados foram: atividades de pesquisa científica (APC), atividades desenvolvidas em sala de aula (ADSA), atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas (ALAT), atividades de estágio e extensão (AEE), as atividades informais (AI) e as atividades diversas (AD). As atividades de aprendizagem decorrentes da análise fatorial foram: atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente visando a sua participação nas disciplinas; atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência; atividades de interação docente – discente; atividades técnico-administrativas junto aos programas de pós-graduação; atividade de desenvolvimento da dissertação e atividades informais complementares à formação docente.

A nova escala para as atividades de aprendizagem pode ser conferida no **Apêndice E**.

4.3.5 Análise Fatorial (AF) das competências

Das 24 assertivas relacionadas às competências formadas e/ou desenvolvidas a partir das atividades de aprendizagem, uma variável (C7) apresentou carga fatorial baixa, o que representa baixo grau de correlação da variável com os fatores extraídos, por esse motivo, a referida variável foi eliminada.

Após a rotação da matriz fatorial por meio da rotação ortogonal VARIMAX, conforme se depreende da Tabela 17, a matriz fatorial não apresentou um conjunto de cargas fatoriais totalmente limpo, pois sete variáveis (C2, C4, C10, C16, C21, C23 e C24) ainda apresentaram carga fatorial em dois fatores distintos, isto é, apresentaram cargas cruzadas ou

não se maximizaram as cargas de cada variável em um único fator. Esse fato concreto, de acordo com Hair Junior *et al.* (2005), torna um pouco mais complexa a nomeação dos fatores, tornando as escolhas do pesquisador um pouco mais difíceis, o que pode acarretar vieses de interpretação ou eliminação de fatores.

TABELA 17 – Matriz simplificada de cargas fatoriais rotacionada por VARIMAX

Competências	Fatores					Comunidade
	1	2	3	4	5	
C1 – Comunicar		0,463				0,528
C2 – Deter conhecimento formal e de base		0,629		0,456		0,680
C3 – Realizar pesquisas científicas		0,484				0,546
C4 – Cooperar		0,520			0,440	0,608
C5 – Ser crítico e analítico			0,712			0,720
C6 – Sintetizar idéias e conteúdos			0,561			0,541
C8 – Ter visão crítica			0,740			0,714
C9 – Redigir		0,739				0,615
C10 – Aprender continuamente	0,431	0,560				0,565
C11 – Contextualizar		0,730				0,718
C12 – Respeitar as ideias do outro	0,688					0,713
C13 – Ser didático	0,702					0,642
C14 – Promover autodesenvolvimento	0,662					0,600
C15 – Ser flexível	0,804					0,727
C16 – Contribuir para a formação de uma pessoa	0,668			0,422		0,662
C17 – Orientar trabalhos científicos				0,853		0,780
C18 – Reconhecer-me como docente				0,770		0,720
C19 – Relacionar com outras pessoas	0,677					0,700
C20 – Ler em outro idioma (inglês, por exemplo)			0,786			0,666
C21 – Agir conforme a ética profissional, o rigor	0,428				0,602	0,672
C22 – Planejar					0,713	0,710
C23 – Resolver problemas	0,426				0,626	0,713
C24 – Reconhecer-me como pesquisador				0,481	0,452	0,677
Autovalor	8,969	2,237	1,808	1,172	1,031	15,217
Variância Explicada	38,994	9,724	7,859	5,094	4,482	66,153

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Nesse caso, foi considerada a possibilidade de re-especificação da análise fatorial. Entretanto, a decisão de eliminação cautelosa da primeira variável com cargas significantes mais próximas, entretanto cruzadas, envolveria a eliminação da variável C24.

Feitos os testes relativos ao cálculo da matriz fatorial rotacionada por VARIMAX após a exclusão da variável C24, implicou diretamente a redução de cinco para quatro fatores, além de a variável C3 apresentar comunalidade baixa (0,497), o que implicaria, por conseguinte, a sua exclusão também.

Dessa forma, foi considerado prudente que se mantivesse a variável C24, considerando a carga fatorial maior, uma vez que assim não haveria redução do número de fatores (manutenção de cinco fatores), igualando-se ao número de fatores proposto pelo teste *scree*, já que o autovalor para o sexto fator (0,922) em relação ao valor 1,0 do critério da raiz latente inviabiliza sua inclusão.

Assim, para a matriz fatorial rotacionada por VARIMAX com todas as cargas fatoriais em níveis significantes, todas as comunalidades acima de 50% e o nível geral de variância simplificada considerado adequado (66,153%), a solução com 23 variáveis e cinco fatores é aceita e considerada válida, conforme Tabela 18.

A consistência interna (*Alfa de Cronbach*) da escala total é de 0,924. De acordo com Hair Junior *et al.* (2005), esse valor, que está na faixa acima de 0,9, indica que a intensidade da associação das respostas pode ser considerada excelente.

TABELA 18 – Matriz simplificada de cargas fatoriais rotacionada por VARIMAX

Competências	Fatores					Comunalidade
	1	2	3	4	5	
C15 – Ser flexível	0,804					0,727
C13 – Ser didático	0,702					0,642
C12 – Respeitar as ideias do outro	0,688					0,713
C19 – Relacionar com outras pessoas	0,677					0,700
C16 – Contribuir para a formação de uma pessoa	0,668					0,662
C14 – Promover autodesenvolvimento	0,662					0,600
C9 – Redigir		0,739				0,615
C11 – Contextualizar		0,730				0,718
C2 – Deter conhecimento formal e de base		0,629				0,680

(continua)

(cont.)

Competências	Fatores					Comunidade
	1	2	3	4	5	
C10 – Aprender continuamente		0,560				0,565
C4 – Cooperar		0,520				0,608
C3 – Realizar pesquisas científicas		0,484				0,546
C1 – Comunicar		0,463				0,528
C20 – Ler em outro idioma (inglês, por exemplo)			0,786			0,666
C8 – Ter visão crítica			0,740			0,714
C5 – Ser crítico e analítico			0,712			0,720
C6 – Sintetizar ideias e conteúdos			0,561			0,541
C17 – Orientar trabalhos científicos				0,853		0,780
C18 – Reconhecer-me como docente				0,770		0,720
C24 – Reconhecer-me como pesquisador				0,481		0,677
C22 – Planejar					0,713	0,710
C23 – Resolver problemas					0,626	0,713
C21 – Agir conforme a ética profissional, o rigor					0,602	0,672
Autovalor	8,969	2,237	1,808	1,172	1,031	15,217
Variância Explicada	38,994	9,724	7,859	5,094	4,482	66,153

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

O procedimento seguinte envolve a atribuição de algum significado a cada um dos fatores. Tal procedimento, invariavelmente, “apresenta opinião subjetiva do pesquisador”, o que segundo Hair Junior *et al.* (2005, p. 136) está sujeita a consideráveis críticas.

Fator 1: Ação Humana (Comportamento e Ética)

O primeiro fator variado da análise fatorial apresentou consistência interna de 0,878 (*Alfa de Cronbach*), o que indica a existência muito boa de coerência entre as respostas, tendo sido denominado de “**Ação Humana (Comportamento e Ética)**”.

Este fator é composto, principalmente, por competências caracterizadas por Paiva (2007) em seu parâmetro de análise sobre as dimensões de competências, como competências comportamentais e competências éticas.

As seis variáveis (competências) associadas são apresentadas na Tabela 19.

TABELA 19 – Fator 1: Ação Humana (Comportamento e Ética)

Competências	Média	Desvio Padrão	N
C15 – Ser flexível	3,75	0,907	99
C13 – Ser didático	3,69	0,816	99
C12 – Respeitar as ideias do outro	3,87	0,900	99
C19 – Relacionar com outras pessoas	3,84	0,923	99
C16 – Contribuir para a formação de uma pessoa	3,83	0,959	99
C14 – Promover autodesenvolvimento	4,05	0,720	99

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

A média das respostas indica uma alta significância dessas competências para os respondentes, uma vez que eles consideraram um grau elevado de formação e desenvolvimento dessas competências a partir da participação de atividades de aprendizagem instituídas nos programas de pós Graduação *stricto sensu* em Administração.

A competência “*ser flexível*”, pertence ao grupo de competências comportamentais e pode ser entendida como a capacidade de os respondentes se adaptarem às diversas circunstâncias no contexto da atividade docente. Essa flexibilidade reincidente nas respostas dadas pelos respondentes pode ser entendida a partir de Le Boterf (2003), que afirma que o saber mobilizar em condições específicas é fruto da ação do profissional, que determina, em uma última instância, a sua competência real, a partir da sua capacidade de ajustar suas atitudes a exigências e contextos específicos.

A segunda competência agrupada nesse fator refere-se à didática – “*ser didático*”, que pertence ao grupo de competências técnico-funcionais. Essa competência pode envolver desde o processo de preparação do conteúdo a ser ministrado durante as aulas até a sua consecução. Essa competência relaciona-se à capacidade do docente de ministrar as aulas utilizando das melhores técnicas de ensino-aprendizagem. De acordo com Rodrigues (2011), a formação e o desenvolvimento dessa competência pode ser fruto da observação e do relacionamento com os docentes do Programa em sala de aula. Essa competência é a que apresentou menor média entre as agrupadas neste fator.

A competência ***“respeitar as ideias do outro”*** é a terceira competência agrupada nesse fator. Ela pertence ao agrupamento de competências éticas e pode-se restringir tão somente à sensibilidade em relação às necessidades e aos valores dos outros, o que representa uma ênfase sobre apenas umas das vertentes dos elementos constituintes de competências éticas, que Cheetham e Chivers (1998) caracterizaram como elementos pessoais. Em contrapartida, os elementos profissionais são relegados a segundo plano. Essa competência apresenta a segunda maior média desse fator.

A quarta competência agrupada nesse fator é a capacidade de ***“relacionar com outras pessoas”***, que pertence ao agrupamento de competências comportamentais. Essa competência desenvolvida pelos respondentes demonstra a capacidade deles de interagir e de se comunicar com os colegas e docentes, o que lhes permite participar ativamente das diversas atividades de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula. Essa capacidade de relacionamento, segundo Le Boterf (2003), é importante, pois permite reconhecer o profissional a partir das redes de saber às quais ele pertence. Assim, não basta ao profissional saber mobilizar somente suas capacidades, mas é bastante expressivo que sejam ponderadas as capacidades desenvolvidas a partir das redes de relacionamentos. Essa competência, associada a outra (***“ser flexível”***), ambas pertencentes ao agrupamento de competências comportamentais, contribui positivamente para a denominação desse fator.

Na sequência, a quinta competência é denominada ***“contribuir para a formação de uma pessoa”***, que pertence ao agrupamento de competências éticas. Essa competência pode ser entendida a partir das condições que os respondentes consideram em relação às necessidades e aos valores dos outros (CHEETHAM e CHIVERS, 1998). Dessa forma, as atividades de aprendizagem instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* devem possibilitar aos egressos o desenvolvimento desse lado mais humano, em que o processo de ensino-aprendizagem se preocupa não somente com as técnicas, mas com os envolvidos, em como conseguirão desenvolver as atividades e de que forma que eles terão suas habilidades estimuladas.

A última competência desse fator é a competência relacionada à ***“promoção do autodesenvolvimento”***, que pertence ao agrupamento das metacompetências e transcompetências. Essa competência pode ser traduzida como a atitude de autonomia em relação à busca de aprendizado, formação e desenvolvimento. Para Bitencourt (2004) o autodesenvolvimento deve ser reconhecido como o processo de aprendizagem individual. Demonstra uma capacidade dos respondentes em agir, de mobilizar-se para atingir determinados objetivos. Tal competência apresenta uma relação com o ***“saber aprender”*** que

Fleury e Fleury (2001, p. 188) definiram como “trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais: saber desenvolver-se”.

Fator 2: Competências Polivalentes (Metacompetências/Transcompetências, Intelectuais e Técnico-Funcionais)

A consistência interna de 0,837 (*Alfa de Cronbach*) do segundo fator variado da análise fatorial indica a existência muito boa de coerência entre as respostas. Considerando a composição desse fator, ele passou a ser denominado de **“Competências Polivalentes (Metacompetências/Transcompetências, Intelectuais e Técnico-Funcionais)”**. As sete variáveis (competências) associadas ao fator são apresentadas na Tabela 20.

TABELA 20 – Fator 2: Competências Polivalentes (Metacompetências/Transcompetências, Intelectuais e Técnico-Funcionais)

Competências	Média	Desvio Padrão	N
C9 – Redigir	4,07	0,807	100
C11 – Contextualizar	4,13	0,734	100
C2 – Deter conhecimento formal e de base	4,03	0,627	100
C10 – Aprender continuamente	4,32	0,695	100
C4 – Cooperar	3,67	0,842	100
C3 – Realizar pesquisas científicas	4,02	0,804	100
C1 – Comunicar	3,96	0,724	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

O segundo fator é composto por metacompetências e transcompetências, competências intelectuais, competências éticas e competências técnico-funcionais. Entretanto, entre as sobreditas competências e que compõem o parâmetro de análise sobre as dimensões de competências proposto por Paiva (2007), somente as comportamentais não são reincidentes, motivo pelo qual o fator é denominado pelas demais competências que são recorrentes.

A média das respostas, assim como no fator 1, indica uma alta significância dessas competências para os respondentes, uma vez que eles consideraram um grau elevado de formação e de desenvolvimento dessas competências a partir da participação de atividades

de aprendizagem instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração.

Analisando individualmente cada competência que compõe esse fator, temos que a primeira competência, “**redigir**”, pertence ao grupo de competências técnico-funcionais. Por essa competência, pode-se entender a capacidade de os respondentes se expressarem por meio da escrita de forma que sejam e façam-se entendidos e compreendidos. Essa competência relaciona-se à habilidade mental dos respondentes de redigir, no entanto, ela pode ser mais bem desenvolvida, se associada a outra competência que os respondentes devem desenvolver, a capacidade de leitura (ROVAI, 2010). A média dessa competência (4,07) não é a mais alta entre as competências que formam esse fator, todavia é a competência que apresenta maior carga fatorial (0,739) em relação ao fator.

A segunda competência é a capacidade de “**contextualizar**”. Essa competência pertence ao grupo de competências intelectuais. De acordo com Cheetham e Chivers (1998), a competência contextual abrange o conhecimento do contexto específico, seja de um ambiente de trabalho, de uma organização ou de um setor. No caso da pesquisa, o conhecimento contextual desenvolvido pelos respondentes é aquele que lhes permite conhecer, de forma ampla e aprofundada, a organização do trabalho, por exemplo, as IESs, onde, com tais conhecimentos adquiridos, poderão tomar decisões mais acertadas, além de poderem fazer intervenções mais significativas. Tanto a média quanto a carga fatorial dessa competência aparece ranqueada em segundo lugar.

“**Deter conhecimento formal e de base**” emerge como a terceira competência do fator 2. Tal competência, assim como a anterior, pertence ao agrupamento de competências intelectuais. De acordo com Rodrigues (2011, p. 95), o “conhecimento formal e de base caracteriza-se de duas formas para os respondentes”: aqueles que possuem formação de nível superior em Administração, os conhecimentos adquiridos representam um aprofundamento conceitual; já para aqueles que possuem formação em outras áreas distintas, significam a aquisição e o aprofundamento dos conhecimentos de base. A média dessa competência (4,03) aparece ranqueada em quarto lugar, entretanto sua carga fatorial apresenta significância relativa, que lhe permite ser apresentada como terceira variável do fator 2.

A quarta competência a compor o fator 2 refere-se a “**aprender continuamente**”. A competência do aprendizado contínuo é dependente da iniciativa e da atitude do respondente de buscar a formação continuada. A experiência de cursar Pós-Graduação *stricto sensu* pode ser entendida como essa busca constante pelo conhecimento e pelo aprendizado. Para Fleury e Fleury (2001), o saber aprender relaciona-se a trabalhar o conhecimento e a

experiência, sempre revendo modelos mentais. Essa é a competência que apresentou maior média entre as respostas desse fator. Entretanto, apresenta a quarta carga fatorial mais significativa.

A competência “*cooperar*” apresenta-se como quinta competência do fator 2. A cooperação reflete a capacidade dos respondentes de interagirem com os demais colegas docentes e criarem instrumentos e canais de cooperação e de auxílio. Essa competência pode ser entendida como o saber-fazer relacional defendido por Le Boterf (2003), que associa esse saber-fazer relacional ao saber cooperar com outras pessoas. Essa é a competência que apresentou menor média entre as constituintes do fator 2.

A competência seguinte refere-se à “*realização de pesquisas científicas*” e pertence ao agrupamento de competências técnico-funcionais. A média (4,02) indica que os respondentes consideram muito importante o desenvolvimento dessa competência de realização de pesquisas científicas. Tais resultados demonstram que os programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, objeto de estudo, têm conseguido desenvolver um dos objetivos fundamentais dos programas de Pós-Graduação, preconizados pelas políticas educacionais do País (CAPES, 2005). Esse avanço poderá configurar adiante a imagem de um novo professor. No entanto, conforme Mattos (2003), ainda é cedo para afirmarmos que esteja havendo a substituição do professor (auleiro), por docentes dotados de conhecimentos e competências pessoais e profissionais de alto nível (SOUZA e BARROS, 2009).

Emerge como última competência do segundo fator a habilidade de “*comunicar*” que é uma metacompetência/transcompetência. De acordo com Libâneo (2001), é muito importante que o egresso desenvolva essa competência, pois na atuação docente é primordial que ele saiba se comunicar com os alunos. Assim, a formação e, principalmente, o desenvolvimento dessa competência podem ser caracterizados pela capacidade que os egressos desenvolveram de se expressarem, de entenderem e de se fazerem entendidos em diferentes contextos que permearam a realização do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração. Fleury e Fleury (2001) reforçam que o saber comunicar está associado a compreender, transmitir informações e conhecimentos.

Fator 3: Competências Cognitivas

O terceiro fator variado resultante da análise fatorial foi denominado de “**Competências Cognitivas**”. A consistência interna de 0,754 (*Alfa de Cronbach*), indica a

existência de uma boa coerência entre as respostas dadas pelos respondentes. As variáveis (competências) associadas a este fator são apresentadas na Tabela 21.

TABELA 21 – Fator 3: Competências Cognitivas

Competências	Média	Desvio Padrão	N
C20 – Ler em outro idioma (inglês, por exemplo)	3,48	1,119	99
C8 – Ter visão crítica	4,26	0,679	99
C5 – Ser crítico e analítico	4,20	0,742	99
C6 – Sintetizar ideias e conteúdos	4,07	0,732	99

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Diferentemente dos fatores anteriores que apresentaram um número maior de variáveis (competências) agrupadas, o que implicou diretamente o cruzamento de competências com representatividade e significância expressiva dentro de um mesmo agrupamento, por sua vez, o terceiro fator, apesar de apresentar competências distintas, destaca-se por concentrar competências intelectuais (C20 e C6).

A competência intelectual *“ler em outro idioma (inglês, por exemplo)”* é a variável com menor média no fator, todavia possui a carga fatorial mais significativa.

Como segunda variável que compõe o fator 3, surge a competência *“ter visão crítica”*, que se integra ao agrupamento de competências políticas. Essa competência emerge como a que possui maior média no fator, o que implica que, no entendimento dos respondentes, o nível de formação e desenvolvimento dessa competência foi alto a partir da participação das atividades de aprendizagem instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração. Logo, a confirmação desse alto nível de formação e desenvolvimento dessa competência pode ser averiguada com base em Libâneo (2001), que afirma que a visão crítica, de fato, mostra-se presente na competência profissional docente, quando ele desenvolve uma visão crítica tanto em relação à contextualização dos conteúdos ministrados, quanto em referência ao seu papel social na condição de intelectual.

“Ser crítico e analítico” é a terceira competência constituinte do terceiro fator e compõe o agrupamento de metacompetências e transcompetências. A média alta implica que os respondentes consideram importante a capacidade de desenvolverem ideias próprias em relação a conteúdos específicos, tornarem-se sujeitos pensantes e capazes de questionar com propriedade tudo aquilo que lhes é “imposto” pela sociedade.

A outra competência intelectual que faz parte do fator 3 é a habilidade de “*sintetizar ideias e conteúdos*”. A média apresentada por essa variável implica dizer que os respondentes reconhecem o desenvolvimento de sua capacidade de síntese de ideias e conteúdos, o que pode significar que tais respondentes conseguem, ao menos, reunir de forma coerente as diferentes informações, ideias e conteúdos com as quais lidam diariamente.

Fator 4: Competências Políticas

O quarto fator variado da análise apresentou um percentual de traço explicado de 5,094% da variância total e consistência interna de 0,769 (*Alfa de Cronbach*), o que indica a existência de uma boa coerência entre as respostas, tendo sido denominado de “**Competências Políticas**”. Esse fator é composto exclusivamente por três variáveis (competências) associadas, que são elencadas na Tabela 34.

TABELA 22 – Fator 4: Competências Políticas

Competências	Média	Desvio Padrão	N
C17 – Orientar trabalhos científicos	3,52	1,128	99
C18 – Reconhecer-me como docente	3,76	1,107	99
C24 – Reconhecer-me como pesquisador	3,98	0,947	99

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Analogamente ao fator 3, apesar de apresentar competências distintas, esse fator apresenta a concentração de competências políticas (C18 e C24), que demonstram algumas relações de poder, que, para Paiva (2007, p. 46), são inerentes a qualquer estrutura organizacional. Assim, o ambiente dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, pode propiciar a formação e o desenvolvimento dessas competências.

No entanto, a primeira competência que emergiu no fator foi “*orientar trabalhos científicos*” que é uma competência técnico-funcional. Apesar de sua média ser a mais baixa do fator, essa variável é a que possui maior carga fatorial. A referida competência pode ser entendida como a capacidade que os respondentes desenvolveram, a partir da experiência vivida nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, especificamente, de conseguirem orientar seus alunos a desenvolverem trabalhos de cunho científico. Segundo os respondentes, essa competência permite a eles, no papel de docentes, reconhecerem o domínio sobre

metodologia do trabalho científico e a relação orientador-orientando. Essa competência desenvolvida pelos respondentes relaciona-se diretamente ao saber-fazer formalizado apresentado por Le Boterf (2003), que é constituído pela capacidade pessoal de dominar a aplicação de um método ou procedimento, ou de operacionalizar uma determinada conduta.

Por fim, as últimas competências do fator 4 são “*reconhecer-me como docente*” e “*reconhecer-me como pesquisador*”, que são competências políticas. As duas competências reconhecidas pelos respondentes representam o esforço do PNPG (2011-2020) para que os programas de Pós-Graduação consigam atingir os propósitos de formação de docentes e pesquisadores comprometidos com suas atividades.

Fator 5: Competências Horizontais/Prospectivas

O último fator variado extraído da análise fatorial apresentou consistência interna de 0,774 (*Alfa de Cronbach*), o que indica a existência de uma boa coerência entre as variáveis, tendo sido denominado de “**Competências Horizontais/Prospectivas**”. As três variáveis (competências) associadas são apresentadas na Tabela 23.

TABELA 23 – Fator 5: Competências Horizontais/Prospectivas

Competências	Média	Desvio Padrão	N
C22 – Planejar	3,89	0,852	100
C23 – Resolver problemas	3,76	0,854	100
C21 – Agir conforme a ética profissional, o rigor	4,00	0,888	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nas respostas do questionário aplicado.

Como último fator, este é composto de três variáveis pertencentes a agrupamentos distintos: competência técnico-funcional (C22), metacompetência e transcompetência (C23) e competência ética (C21).

A competência denominada “*planejar*” possui a segunda maior média e a maior carga fatorial entre as competências desse fator. Tal competência relaciona-se à necessidade de organização pessoal dos respondentes visando à execução das atividades propostas pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, assim como a realização das atividades e práticas docentes. Assim, não basta ao respondente ter a habilidade para executar as tarefas, é preciso que ele conheça o contexto e a maneira pela qual essas atividades deverão ser executadas, daí

a necessidade do planejamento, que permitirá essa execução. De acordo com Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), essa competência é decorrente das exigências do contexto em que o respondente atua.

“Resolver problemas” que é uma metacompetência/transcompetência emerge como a segunda variável do fator. A formação e desenvolvimento dessa competência estão associados à capacidade de os respondentes conseguirem desenvolver várias etapas relacionadas à tomada de decisões, envolvendo problemas diversos que interferem no desempenho cotidiano dos respondentes, seja como alunos dos programas de Pós-Graduação, docentes em IES seja como gestores em organizações. Dessa maneira, o que merece atenção em relação a essa competência refere-se à capacidade do respondente de saber transpor (LE BOTERF, 2003), isto é, saber mobilizar os seus conhecimentos e habilidades adquiridos para a atuação em contextos distintos, seja no âmbito acadêmico ou empresarial.

A última competência (C21) que compõe o fator 5 é o **“agir conforme a ética profissional, o rigor”**. Nesse caso, essa competência ética associa-se aos elementos profissionais definidos por Cheetham e Chivers (1998), a saber: adoção de atitudes condizentes e adequadas com a prática profissional, observância dos códigos de conduta profissional, autorregulação, reconhecimento dos limites da própria competência e julgamento ético.

Assim como a análise fatorial realizada para as atividades de aprendizagem, a análise fatorial relacionada às competências formadas e desenvolvidas pelos egressos dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, da qual se extraíram cinco fatores, propiciou o desenvolvimento de uma nova escala, que, por sua vez, apresenta divergências em relação aos constructos originalmente adotados na pesquisa de Rodrigues (2011) e replicados nessa pesquisa.

As competências utilizadas no instrumento de coleta de dados correspondem às seis dimensões do parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais proposto por Paiva e Melo (2008), Paiva (2007) e adotado na pesquisa de Rodrigues (2011), bem como as adaptações efetuadas pelo pesquisador: metacompetências e transcompetências, competências intelectuais, competências técnico-funcionais; competências comportamentais, competências éticas e competências políticas.

Os agrupamentos de competências decorrentes da análise fatorial foram: ação humana, competências polivalentes, competências cognitivas, competências políticas e competências horizontais/prospectivas.

Ressalte-se que as variáveis (competências) avaliadas no instrumento de coleta de dados dessa pesquisa não foram agrupadas, mas sim apresentadas de forma aleatória.

A partir dos resultados obtidos, a propositura de uma escala para avaliar as competências formadas e/ou desenvolvidas por egressos dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração, com os referidos agrupamentos decorrentes da análise fatorial, pode ser identificada no **Apêndice F**.

4.3.6 Avaliação geral das atividades de aprendizagem e competências decorrentes da análise fatorial

Os fatores extraídos da análise fatorial das atividades de aprendizagem, assim como os da análise fatorial das competências são analisados, a partir desse ponto, sob a relação com os estudos anteriores relacionados ao tema e que foram abordados nesta pesquisa.

4.3.6.1 Avaliação das atividades de aprendizagem

Os seis fatores decorrentes da análise fatorial e que compõem a nova escala referente às atividades de aprendizagem são: “atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente visando à sua participação nas disciplinas”; “atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência”; “atividades de interação docente – discente”; “atividades técnico-administrativas junto aos programas de Pós-Graduação”; “atividade de desenvolvimento da dissertação” e “atividades informais complementares à formação docente”.

A partir de Fischer (2005), é possível perceber que as atividades de aprendizagem instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração das IES pesquisadas, são aquelas desenvolvidas entre os cinco domínios (ensino, pesquisa, produção científica e técnica, gestão acadêmica e extensão) que permitem aos docentes em Administração formar e desenvolver competências. Nesse âmbito, por inferência, é possível relacionar os fatores extraídos da análise fatorial das atividades de aprendizagem aos domínios supracitados.

Em relação à obra de Finger e Brand (2001), identifica-se a relação das atividades de aprendizagem instituídas nos programas aos quatro mecanismos de indução à

aprendizagem: atividades de Educação e treinamento; o uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da organização; o uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização e a criação de um ambiente conducente à aprendizagem.

Retomando cada um dos fatores extraídos da análise fatorial, tem-se que o fator “atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente visando à sua participação nas disciplinas” relaciona-se ao domínio “ensino” (FISCHER, 2005). Sob a visão de Finger e Brand (2001), as atividades de aprendizagem que integram esse fator relacionam-se a duas categorias: atividades que buscam explorar outras fontes de aprendizado dentro da IES e atividades de Educação e treinamento.

O segundo fator, “atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência” apresenta relação com os domínios “ensino” e “pesquisa”, conforme Fischer (2005). Já em relação às categorias definidas por Finger e Brand (2001), esse fator guarda consonância com “atividades tradicionais de Educação e treinamento” e “atividades que buscam outras fontes de aprendizado, tanto em âmbito interno quanto externo à IES”.

As “atividades de interação docente – discente” apresenta relação direta, principalmente, com o domínio “ensino”, situação em que o docente apresenta capacidade de interagir com os discentes em sua diversidade. Para Fischer (2005), essa atividade de aprendizagem pode permitir ao egresso o desenvolvimento da capacidade de interagir com o alunado em sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas. No que tange ao estudo de Finger e Brand (2001), esse fator apresenta relação com o uso ativo de fontes de aprendizagem interna da IES, além da criação de um ambiente conducente à aprendizagem.

As “atividades técnico-administrativas junto aos programas de Pós-Graduação” constituem o quarto fator extraído e que apresenta relação com o domínio “gestão acadêmica” apresentado por Fischer (2005). Essas atividades podem possibilitar a capacitação do egresso para gerir a disseminação do ensino, além do desempenho de atividades administrativas junto aos programas. Na obra de Finger e Brand (2001), essas atividades podem ser identificadas com a categoria “uso ativo de outras fontes de aprendizagem dentro da IES.

Como quinto fator extraído tem-se a “atividade de desenvolvimento da dissertação”, que, se analisada sob o prisma da obra de Fischer (2005), percebe-se que tal atividade relaciona-se aos domínios “ensino” e “pesquisa” e que, na obra de Finger e Brand (2001), refere-se à categoria de “atividades tradicionais de Educação e ensino”.

O último fator extraído, denominado “atividades informais complementares à formação docente”, de acordo com Fischer (2005), associa-se aos domínios de “pesquisa” e

“extensão”, bem como pode ser relacionado às categorias de atividades que buscam explorar o uso de outras fontes de aprendizado internas e externas à IES, caracterizadas por Finger e Brand (2001).

Resumidamente, pode-se observar que o domínio “ensino” discutido por Fischer (2005) emergiu com maior reincidência nos seis fatores. Isso permite inferir que os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nos quais os egressos realizaram seus cursos apresentam uma maior carga de atividades formais ligadas às práticas de ensino. Outro domínio que se destaca é o da “pesquisa”, uma vez que há o estímulo para a realização dessas atividades em consonância com o currículo do Programa.

Dessa forma, se analisada a estrutura curricular dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* a partir das respostas dos respondentes em relação às atividades de aprendizagem e comparada à obra de Fischer (2005) em relação aos domínios de atuação docente, percebe-se que as atividades relacionadas aos domínios de produção científica e técnica, gestão acadêmica e extensão são mais restritas e de menor incidência.

4.3.6.2 Avaliação das competências

A análise fatorial realizada com as competências formadas e desenvolvidas pelos egressos permitiu o reagrupamento em cinco fatores, dos quais três distinguem das seis dimensões de competências apresentadas no parâmetro de análise teórico-conceitual de Rodrigues (2011), Paiva e Melo (2008) e Paiva (2007).

O primeiro fator denominado de “ação humana” é caracterizado pela presença mais acentuada das competências comportamentais e competências éticas. Caberia aqui uma discussão mais aprofundada visando a identificar se as competências éticas não poderiam ser entendidas como decorrentes do comportamento dos egressos, o que naturalmente implicaria a denominação do fator em apenas “comportamento humano”. No entanto, essa discussão não prospera nesta pesquisa, uma vez que o objetivo maior da pesquisa é identificar as competências formadas e desenvolvidas pelos egressos, independente de em que fatores/dimensões estejam elas agrupadas.

O segundo fator, assim como o anterior, apresenta uma convergência de dimensões de competências distintas. Destacaram-se as metacompetências/transcompetências,

competências intelectuais e competências técnico-funcionais, dado esse *mix*, o fator decorrente da análise fatorial foi denominado de “competências polivalentes”.

Os dois primeiros fatores divergem dos demais, pois apresentam uma relação mais intensa de dimensões de competências distintas.

No terceiro fator, destacam-se as competências intelectuais, motivo pelo qual o fator foi denominado pelo nome de “competências cognitivas”. Percebe-se aqui uma proximidade da escala gerada, em relação às competências intelectuais já definidas nas dimensões de competências do parâmetro de análise proposto por Paiva e Melo (2008) e Paiva (2007), a partir das obras de Cheetham e Chivers (2000, 1998 e 1996) e que também foi contemplado no estudo de Rodrigues (2011).

As competências políticas foram as únicas reincidentes no fator 4, motivo pelo qual o fator foi denominado pelo mesmo nome. Aqui, o fator gerado na nova escala também guarda consonância com uma dimensão de competência específica do parâmetro de análise apresentado por Rodrigues (2011); Paiva e Melo (2008) e Paiva (2007).

Como último fator extraído da análise fatorial, surgiu um agrupamento de três dimensões de competências distintas, que foi denominado de competências horizontais/prospectivas, que concorrem entre si, buscando destacar-se no contexto de atuação docente.

Após essa avaliação geral das atividades de aprendizagem e competências decorrentes da análise fatorial, dá-se por encerrada a discussão dos resultados obtidos na pesquisa, o que permite tecer, na sequência, as considerações finais do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário de mudanças e desafios que acomete o processo de formação de profissionais docentes para o Ensino Superior, como já identificado por vários autores que discutiram o estudo do ensino em Administração e, por conseguinte, perceberam a necessidade de os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* se preocuparem em aprimorar a qualidade do Ensino Superior (BERTERO, 2007; AKTOUF 2005; FISCHER, 2005; FENSTERSEIFFER, 2001 e FISCHER, 2001a), pode ser considerado um dos motivos da realização desta pesquisa, que buscou entender dois contextos que envolvem o docente; o primeiro refere-se à sua formação e o segundo, à atuação decorrente do primeiro (docência). Para tanto, fez-se necessário compreender como se dá o processo de formação e de desenvolvimento de competências a partir da participação em atividades de aprendizagem instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras.

Uma revisão da literatura sobre a temática, envolvendo a análise das abordagens sobre competências e aprendizagem foi realizada, com o propósito de entender os principais conceitos e definições relacionadas.

Após a caracterização dos programas, a pesquisa de caráter descritivo e natureza qualitativo-quantitativa foi realizada, analisando-se as ementas das 106 disciplinas que compõem a estrutura curricular dos três programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração (UFLA, UFU e UNIHORIZONTES). Além disso, por meio da utilização de uma *survey* eletrônica, os egressos dos referidos programas responderam a um questionário desenvolvido em três blocos, cujos dados obtidos foram analisados à luz de técnicas estatísticas, viabilizadas pela utilização do *software* SPSS 15.0.

Por meio da análise das disciplinas, que foi realizada utilizando as ementas, o(s) objetivo(s) e propostas dos programas, conforme o caso, foi possível identificar algumas competências que tiveram incidência expressiva e significativa, que contribuem com a formação docente dos egressos. Outras competências, contudo, tiveram uma incidência mínima, o que evidencia a necessidade de um enfoque mais decisivo dos programas em proporcionar contextos de aprendizagem que efetivamente contribuam com a formação de docentes competentes e aptos a atuar no Ensino Superior.

Os respondentes do instrumento de coleta de dados caracterizam-se como um grupo de maioria composta por mulheres, idade média de 36 anos, graduadas em

Administração, possuem especialização (Pós-Graduação *lato sensu*), atuam em instituições de ensino públicas e participaram de grande parte das atividades de aprendizagem instituídas nos programas.

A análise de frequência das atividades de aprendizagem permitiu a visualização das atividades que tiveram maior ou menor participação dos egressos. Destacam-se entre as atividades de maior participação: seminários e apresentações em sala de aula (91,1%); leitura (89,1%); elaboração da dissertação (87,6%); aulas e disciplinas (85,2%); debates e discussões (85,1%). Em contrapartida, entre as atividades de aprendizagem com menor percentual de participação dos egressos têm-se: reuniões do Colegiado do Programa de Pós-Graduação (84,2%); atividades administrativas do Programa de Pós-Graduação (83,2%); realização de visitas técnicas (80,2%); estágio em docência (49,6%) e festas e reuniões informais do grupo (49,5%).

Por sua vez, a análise de frequência relacionada às competências formadas e desenvolvidas pelos egressos apresentou algumas competências mais incidentes, a saber: ter visão crítica (C8) (89,1%); aprender continuamente (C10) – 88,2%, ser crítico e analítico (C5) – 87,1%. Entre as competências menos reconhecidas pelos egressos destacam-se: ler em outro idioma (C20) – 22,8%; orientar trabalhos científicos (C17) – 19,8% e reconhecer-me como docente (C18) – 15,9%.

No intuito de efetuar uma análise mais consistente dos dados, foi proposta a análise fatorial, que permitiu averiguar as relações latentes ou estrutura inerente entre as variáveis apresentadas no instrumento de coleta de dados.

A análise fatorial das atividades de aprendizagem permitiu a extração de seis fatores, que foram denominados de atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente, visando à sua participação nas disciplinas; atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência; atividades de interação docente-discente; atividades técnico-administrativas junto aos programas de Pós-Graduação; atividade de desenvolvimento da dissertação e atividades informais complementares à formação docente.

Os seis fatores extraídos apresentam um novo arranjo das atividades de aprendizagem instituídas nos programas. As atividades foram reagrupadas conforme as cargas fatoriais apresentadas. Nesse sentido, mesmo havendo essas divergências dos fatores ora extraídos em relação aos agrupamentos propostos por Rodrigues (2011) e adotados no instrumento de coleta de dados, é possível perceber que as atividades de aprendizagem guardam consonância com os domínios de atuação docente propostos por Fischer (2005),

assim como os mecanismos de indução à aprendizagem apresentados por Finger e Brand (2001).

Posteriormente, a análise fatorial das competências formadas e desenvolvidas pelos egressos possibilitou a extração de cinco fatores variados, que foram denominados pelo pesquisador de “ação humana”, uma vez que este fator é composto, principalmente, por competências caracterizadas por Rodrigues (2011), Paiva e Melo (2008) e Paiva (2007) como competências comportamentais e competências éticas; “competências polivalentes”, por ser composto por metacompetências e transcompetências, competências intelectuais e competências técnico-funcionais; “competências cognitivas”, composto principalmente pelas competências intelectuais; “competências políticas”, que também levam o nome das competências mais incidentes no fator e, por fim, as competências horizontais/prospectivas, que representa o agrupamento de três dimensões de competências distintas.

Resumidamente, no que concerne à perspectiva das contribuições esperadas, ante os resultados da presente pesquisa, a princípio, estima-se que o estudo colaborou para ampliar a compreensão sobre a formação e o desenvolvimento de competências pelos egressos dos programas, dada a identificação das competências individuais concernentes às seis dimensões do parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais proposto por Paiva e Melo (2008) e Paiva (2007): metacompetências e transcompetências, competências intelectuais, competências técnico-funcionais, competências comportamentais, competências éticas e competências políticas.

Considerando os resultados obtidos e a análise das ementas e/ou objetivo(s) das disciplinas, identifica-se que os referidos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração precisam rever a estrutura curricular e proposta dos programas, uma vez que foi possível constatar que estes têm conseguido parcialmente obter resultados satisfatórios na formação de docentes competentes para atuar no ensino em Administração.

Ressalte-se que os programas já conseguiram alguns resultados positivos a partir da inclusão de disciplinas e conteúdos que permitem aos alunos vivenciarem a experiência docente. No entanto, ainda é preciso alcançar novos resultados, mais expressivos e que possam contribuir para a formação docente, para isso é necessária a mudança no processo de ensino, que não fique restrito ao ensino dos conteúdos básicos, mas que tenha um foco específico e prioritário sobre a formação para o processo de ensino. Neste sentido, vale retomar Fischer (2005), quando a autora mostra a necessidade de construção e experimentação de novos modelos de ensino, institucionalização de linhas de pesquisa sobre

ensino e aprendizagem em Administração, produção de materiais e textos didáticos, estímulos a experimentações e inovações no ensino presencial e à distância.

Ao analisar o processo de formação e de desenvolvimento de competências a partir das atividades de aprendizagem instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração das três instituições de Ensino Superior mineiras, acredita-se que o objetivo geral e os específicos foram respondidos no desenvolvimento desta dissertação, uma vez que foram abordadas as competências, o perfil idealizado do profissional docente; o levantamento das ementas das disciplinas permitiu identificar atividades que contemplam competências do docente; e os resultados do levantamento realizado com os egressos dos programas permitem inferir que eles têm formado e desenvolvido determinadas competências.

É válido ressaltar a diversidade de atividades que o docente do Ensino Superior realiza (FISCHER, 2005) e daí, o leque de competências que ele deve mobilizar (LE BOTERF, 2003) foram aspectos evidenciados nesta pesquisa, tanto de forma isolada como a sua interpenetração com os parâmetros referenciais utilizados.

Uma das contribuições que se pode atribuir ao presente estudo é que ele serviu para validar, na forma de instrumento quantitativo, o estudo qualitativo desenvolvido por Rodrigues (2011), em que o autor, com base nas obras de Paiva e Melo (2008), Paiva (2007) e Cheetham e Chivers (2000, 1998, 1996) identificou a associação do desenvolvimento de competências pelos egressos com base nas atividades de aprendizagem vivenciadas no PPGA da UFU.

Os egressos foram questionados sobre os conteúdos de aprendizagem que colaboraram no processo de formação e desenvolvimento de competências. As competências desenvolvidas podem ser reflexos da participação em atividades de aprendizagem. Entretanto, considerando o perfil dos egressos que participaram da pesquisa, é possível inferir que alguns mecanismos complementares podem ter contribuído para a sua atuação docente, a saber: o próprio exercício da profissão, a observação dos docentes dos programas, assim como a observação de terceiros a seu respeito.

Essas competências formadas e desenvolvidas pelos egressos, de acordo com Perrenoud *et al.* (2001), são decorrentes da participação das várias atividades de aprendizagem, que envolvem aprender a ver e a analisar, a falar e a ouvir, a escrever e a ler, a explicar, a fazer, a refletir, e a promover a transposição didática na formação profissional docente. Dessa forma, não seria incorreto afirmar que os egressos aprendem e reavaliam suas ações com vistas a desenvolver suas competências profissionais no exercício diário de suas atividades e na troca com seus pares.

Algumas limitações deste estudo são discutidas a seguir. É sabido que o instrumento carece de aperfeiçoamentos e ajustes visando a uma nova aplicação. No entanto, a coerência interna das respostas e as relações que se estabeleceram elucidam a assertividade na escolha metodológica. Todavia, as informações obtidas pela amostra identificada, com o uso da *survey* eletrônica, apesar de atenderem aos objetivos ora propostos, apresentam certa fragilidade. Assim, aconselha-se a utilização de uma amostra mais robusta que possa ter maior representatividade. Outra limitação refere-se ao fato de a pesquisa ter sido realizada apenas em três instituições de Ensino Superior mineiras, embora existam outros programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração no Estado de Minas Gerais. Dessa forma, convém ressaltar que a escolha dos três programas pesquisados, por estarem envolvidos no Pró-Administração, pode ser entendida como justificável, entretanto, não impede que novos esforços de pesquisa sejam envidados visando a uma pesquisa de caráter mais abrangente, ampliando o universo de investigação para outras instituições que ofertam o Curso de Mestrado e/ou Doutorado em Administração, gerando dados que permitam tecer comparações com os aqui apresentados e ampliando o conhecimento sobre as competências dos docentes em Administração.

De forma geral, a pesquisa permite concluir que existe a formação e o desenvolvimento de competências de todas as ordens pelos egressos: competências intelectuais, haja vista o alargamento e aprofundamento do conhecimento técnico e de maneiras de lidar com ele; competências comportamentais, em virtude do desenvolvimento de relações com outras pessoas em um ambiente complexo e marcado por cobranças; competências éticas, pois tratam de valores e interesses individuais e grupais sobre determinadas temáticas; competências técnico-funcionais, dadas as formas de envolvimento normalmente institucionalizadas e competências políticas, uma vez que tanto do ponto de vista do processo em si como dos seus resultados, evidenciam as relações de poder no interior das IESs, além das metacompetências e transcompetências que envolvem as demais competências.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. **Administración y pedagogia**. Editora Universidad EAFIT, Medellín, 2000.
- AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v.12, n. 35, p. 151-159, out./dez. 2005.
- ALMEIDA, A.R., BOTELHO, D. Construção de questionários. In: D. Botelho & D. M. Zouain, **Pesquisa quantitativa em Administração** (pp. 90-108). São Paulo: Atlas, 2006.
- ANDRADE, M.M. Como preparar trabalhos para cursos de Pós-Graduação: noções práticas. São Paulo: Atlas, 1997.
- ANTONELLO, C. S. O processo de aprendizagem entre níveis individual, grupal e organizacional: desenvolvimento de competências. **Organizações em Contexto**, n. 5, p. 223-250, 2007.
- ARAÚJO, R.M.L. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. 192p. (Tese, Doutorado em Educação).
- ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, p. 99-109, May/June. 1991.
- BARATO, J.N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UNB, 1998.
- BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 220-230, jul./ago./set. 2004.
- BAUDOIN, J.M. A competência e a questão da atividade: rumo a uma nova conceituação didática da formação. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.) **O enigma da competência em Educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. Título original: L'énigme de la compétence em education.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G.E; ALLUM, N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. **Como a escola de Administração perdeu o rumo**. Harvard Business Review. Vol. 83, Iss. 5, p. 96-104, May 2005.
- BERTERO, C.O. A docência em uma universidade em mudança. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, p. 1-11, jan. 2007. Edição especial.

BITENCOURT, C.C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. Porto Alegre: Escola de Administração da UFRGS, 2001. 320p. (Tese, Doutorado em Administração).

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 58-69, jan./mar. 2004.

BOYATZIS, R. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: Wiley, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. I Plano Nacional de Pós-Graduação – 1975. **Boletim Informativo da CAPES**, v. 6, n. 1, p. 12-50, jan./mar. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. **Documentos Setoriais da CAPES**, v. 1, n. 1, p. 1-309, dez. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. **Documentos Setoriais da CAPES**, v. 2, n. 1, p. 1-608, dez. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99. **Documentos Setoriais**, Brasília, n.456, set. 1999. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a Educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 mar. 2011.

BRASIL. Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162-173, set./out./nov./dez. 2005.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

BRÍGIDO, R.V. Criação de uma rede nacional de certificação de competências nacionais. In: OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Certificação de competências profissionais: “discussões”**. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999. p.49-126.

CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) – 2005-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 3, p. 185-198, mar. 2005.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Cadernos de Indicadores – Faculdade Novos Horizontes (UNIHORIZONTES)**. 2009. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtraArquivo&ano=2009&codigo_ies=faculdade+novos+horizontes&area=27. Acesso em: 27 mar. de 2012.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Cadernos de Indicadores – UFLA**. 2009. Disponível em:

http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtraArquivo&ano=2009&codigo_ies=ufla&area=27. Acesso em: 27 mar. de 2012.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Cadernos de Indicadores – UFU**. 2009. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtraArquivo&ano=2009&codigo_ies=UFU&area=27. Acesso em: 27 mar. de 2012.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L; et al.(Org). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. São Paulo: Artmed, 2001.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.

COLAUTO, R.D.; BEUREN, I.M. Coleta, análise e interpretação dos dados. In: **Como elaborar trabalhos monográficos: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

COOPER, K.C. **Effective competency modeling & reporting**. New York: Amacon, 2000.

COOPER, D.R.; SCHINDLER, P.S. **Métodos de pesquisa em Administração**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 7ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CROSSAN, M. M.; LANE, W. H.; WHITE, R. E.; DJURFELDT, L. Organizational learning: dimensions for a theory. **The International Journal of Organizational Analysis**, v. 3, n. 4, p. 337-360, 1995.

CROSSAN, M. M.; LANE, W. H.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, July. 1999.

DADOY, M. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In A. Tomasi (Org.). **Da qualificação à competência**. Campinas: Papirus, 2004.

DESAULNIERS, J. **Formação, competência e cidadania**. Educação e Sociedade. Campinas, n. 60, 1997.

DeVELLIS, R. F. **Scale development: theory and applications**. Newbury Park: Sage, 1991.

DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, v, 14, n. 3, p. 375-394, 1993.

DREJER, A. Organizational learning and competence development. **The Learning Organizational**, v. 7, n. 4, p. 206-220, 2000.

DUGUÉ, E. A lógica da competência: O retorno do passado. In: TOMASI, Antonio (Org.). **Da qualificação à competência: Pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

DUTRA, J.S., HIPÓLITO, J.M., & SILVA, C.M. (1998). Gestão de pessoas por competências. In: ENANPAD, 22, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

DUTRA, J.S. (Org.). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, J.S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1993. 170 p.

FACULDADE NOVOS HORIZONTES (UNIHORIZONTES). Programa de Mestrado Acadêmico em Administração. **Informações Gerais do Programa**. Disponível em: <http://www.unihorizontes.br/novosite/listarCursosMestrados.php?codigoMestrado=3>. Acesso em: 20 mar. 2012.

FACULDADE NOVOS HORIZONTES (UNIHORIZONTES). Programa de Mestrado Acadêmico em Administração. **Estrutura Curricular do Programa**. Disponível em: <http://www.unihorizontes.br/novosite/visualizarCursosMestrados.php?codMestrado=3>. Acesso em: 20 mar. 2012.

FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-69, agosto, 1997.

FENSTERSEIFER, J. Textos Básicos para Discussão. Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios. Seminário Nacional. Administração Turismo. **Boletim Informativo da CAPES**, v. 9, n. 2, p. 114-117, abr./set. 2001.

FESTINALI, R.C. A Formação de Mestres em Administração: por em que Caminhamos? **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p.135-150, out. 2005. Trimestral.

FINGER, M.; BRAND, S.B. Conceito de “organização de aprendizagem” aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem Organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

FISCHER, T.M.D. Textos Básicos para Discussão. Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios. Seminário Nacional. Administração Turismo. **Boletim Informativo da CAPES**, v. 9, n. 2, p. 118-120, abr./set. 2001a.

FISCHER, T.M.D. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, Edição Especial, p.123-139, out. 2001b. Trimestral.

FISCHER, T.M.D. Alice por meio do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**. v. 10, n. 28, Salvador, ago./dez., 2003.

FISCHER, T.M.D. Engenhos e artes do ofício de ensinar – PCDA, um Programa brasileiro. **Organizações & Sociedade**, v.12, n. 35, p. 183-193, out./dez. 2005.

FISCHER, T., DAVEL, E. & VERGARA, S. Razão e Sensibilidade no Ensino de Administração: a Literatura como Recurso Estético – **Anais do Encontro Nacional de Administração** – Enanpad 2006.

FISCHER, T.M.D.; WAIANDT, C.; SILVA, M.R. Estudos organizacionais e estudos curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos. **Organizações & Sociedade**, v.15, n. 47, p. 175-193, out./dez. 2008.

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

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, p. 183-196, 2001. Edição especial.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, M.T.L. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, M.T.L. (Org.). **As pessoas na organização**. 5. ed. São Paulo: Gente, 2002.

FORTES, N.C.O.A. **Salas numerosas: espaço de conhecimento ou informação?** Campinas: Alínea, 2000.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attilio Brunetta. Petrópolis, 1995. A obra não apresenta título original.

GUIMARÃES, R; CARUSO, N. Capacitação docente: o lado escuro da Pós-Graduação. **Boletim Informativo da CAPES**, v. 4, n. 3, p. 7-18, jan./mar. 1996.

HAIR JUNIOR, J.F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 5ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR JUNIOR, J.F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração.** Porto alegre: Bookman, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Formação e competência para a docência: práticas inovadoras. - ISSN 18089097. In: **III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**, 2007, João Pessoa. Globalização e interculturalidade: currículo, espaço em legítimo. João Pessoa: EDUFPB, 2007. p. 1-13.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Técnicas de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LE BOTERF, G. **De la compétence.** Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais** (2ª ed.). Porto Alegre: Editora Artmed. 2003.

LE BOTERF, G. **Avaliar a competência de um profissional:** três dimensões a explorar. Reflexão RH, p. 1-4, jun. 2006.

LEOPOLDINO, C.; ABREU, J. C. A. e SANTANA, A. E. S. **A Percepção do Corpo Discente Sobre uma Experiência de Ensino–Aprendizagem em Administração:** Uma Abordagem Quantitativa. Estudo Exploratório, Salvador, 2008. Mimeo.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Editora Alternativa: São Paulo, 2001.

LOIOLA, E.; BASTOS, A.V.B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 181-201, jul./set. 2003.

MASSETO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. Teoria Administrativa e Pragmática da Linguagem: Perspectivas para Problemas que Afligem as Relações entre Acadêmicos e Consultores. Educadores e Educandos. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 02, n. 07, p.35-55, abr. 2003. Trimestral.

McCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, p. 1-14, Jan. 1973.

McLAGAN, P.A. Competencies: The next generation. **Training and Development**, v. 51, n. 5, p. 40-47, May. 1997.

MEDEIROS, A. C. P. ; OLIVEIRA, L. M. B. Análise das competências de ensino relevantes ao bom desempenho docente : um estudo de caso. In: Encontro da ANPAD, 33, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009.

MENESES, M.F.T.; RIBEIRO, K.L.L.M.; ZAGO, C.C. Aprendizagem organizacional e competências organizacionais: duas faces da mesma moeda? **Revista do Centro de Ciências Administrativas**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 54-61, ago. 2006.

MILITÃO, M.N.S.A. O “modelo de competências”, a empregabilidade e a formação profissional. **Vertente**. Contagem, v. 2, n. 3, p. 42-50, jan./jun. 2000.

MINAYO, m.C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, 9, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. Ed. UnB, Brasília, 1999.

MOREIRA, A.F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M.V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOTTA, F.C.P.A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 23, n. 4, p. 53-55, out./dez. 1983.

NASSIF, V. M. J. **O docente e a gestão de recursos humanos: o desvelar e o desenvolvimento das competências como estratégia de competitividade**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade Mackenzie, 2000.

NERI, A. (Org.). **Gestão de RH por competências e a empregabilidade: reflexões, cuidados e orientações para os principais processos associados à gestão de RH**. 2 ed. rev. atual. São Paulo: Papirus, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2001.

NUNES, S.C. O ensino de Administração com base na abordagem das competências: da inserção no projeto pedagógico a prática em sala de aula. In: ENANPAD 2009, 33, 2009, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: ANPAD, 2009. p. 01 - 16. CD-ROM.

NUNES, S.C.; BARBOSA, A.C.Q. A inserção das competências no curso de Graduação em Administração: um estudo em universidades brasileiras. In: ENANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais EnANPAD 2003**. Rio de Janeiro: Anpad, 2003. p. 01 - 16.

_____. Formação baseada em competências: um estudo em cursos de graduação em Administração. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, 10 (5), p. 28-52, 2009.

OLIVEIRA, S.R.; FERREIRA, C.S. Voltando para casa: (re)encontrando Guerreiro Ramos, Tragtenberg e Prestes Motta. **Cadernos EBAPE.BR**, vol. V, nº 1, mar./2007.

PACHECO, J.A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PAIVA, K.C.M. **Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no estado de Minas Gerais**. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Administração). Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAIVA, K.C.M.; MELO, M.C.O.L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

PARRY, S.B. The quest for competencies, **Training**, p. 48-56, July. 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

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

PERRENOUD, P. *et al.* **Formando Professores Profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIMBOLD, M.F.; BREILLOT, J.M. **Gerer la competence dans l'entreprise**. Paris: L'Harmattan, 1995.

RODRIGUES, H.G. **Além do título de mestre: competência e aprendizagem organizacional no âmbito de um PPGA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ROESCH, S.M.A. **Projeto de estágio e de pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ROVAI, E. Educação profissional: a formação do cidadão produtivo e transformativo. In: ROVAI, E. (Org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

RUAS, R.L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M.T.L. & OLIVEIRA Jr., M.M. **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, R.L. **Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações**. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R.; ANTONELLO, C.S. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 203-212, jul./set. 2003.

SALM, J.F.; MENEGASSO, M.E; MORAES, M.C.Barreto. A Capacitação Docente em Administração: Referenciais e Proposições. In: 1º EnEPQ, 2007, Recife. **Anais EnEPQ 2007**. Rio de Janeiro: Anpad, 2007. v. 01, p. 01 - 10. CD-ROM.

SANTOS, A.R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

SANT'ANNA, A.S. Modelo de Competências e Formação de Administradores: Algumas Considerações. In: **I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ)** Recife/ PE 21 a 23 de novembro de 2007.

SELLTIZ, C. *et. al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de D. M. Leite. 2 ed. São Paulo: Editora Herder: Universidade de São Paulo, 1967.

SENGE, P.M.A. **Quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1990.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, M.A. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2006. p. 4819-4828.

SILVA, A.B.; GODOI, C.K. O processo de aprendizagem organizacional como balizador para o desenvolvimento de um modelo de competências para uma empresa do setor elétrico. **Revista do Centro de Ciências Administrativas**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 62-75, ago. 2006.

SOUZA-SILVA, C.S.; DAVEL, E. 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. 113-134, out./dez. 2005.

SOUZA. M.I.S.; VILELA, R.A.T. **Educação escolar**: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura. Projeto de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Minas, 2008.

SOUZA, S.P.; BARROS, M.E.B. A Lógica do Contemporâneo e a Produção de Subjetividade nos Cursos de Administração. In: Encontro da ANPAD, 33, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009. Disponível em CD Rom.

SPENCER, L.M.; SPENCER, S.M. **Competence at work**: models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 4.ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 25-67.

TONET, H.C.; PAZ, M.G. Um modelo para o Compartilhamento de Conhecimento no Trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba: ANPAD. V. 10, Número 2, p. 75-94, abr./jun. 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1990.

UFLA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Programa de Pós-Graduação em Administração. Histórico. In: **Proposta Acadêmica**. Disponível em: <http://www.pprg.ufla.br/ppg/administracao/index.php?id=1>. Acesso em: 20 mar. 2012.

UFLA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Programa de Pós-Graduação em Administração. Estrutura Curricular. In: **Proposta Acadêmica**. Disponível em: <http://www.pprg.ufla.br/ppg/administracao/index.php?id=9>. Acesso em: 20 mar. 2012.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Pós-Graduação em Administração. **Histórico do PPGA – FAGEN – UFU**. Disponível em: <http://www.ppga.fagen.ufu.br/node/18>. Acesso em: 20 mar. 2012.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Pós-Graduação em Administração. **Estrutura Curricular do PPGA – FAGEN – UFU**. Disponível em: <http://www.ppga.fagen.ufu.br/node/27>. Acesso em: 20 mar. 2012.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Pós-Graduação em Administração. **Regulamento do PPGA – FAGEN – UFU**. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONPEP-2003-24.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

VERGARA, S.C.; DAVEL, E.; GHADIRI, D.P. (Org). **Administração com arte:** experiências vividas de ensino-aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2007.

WINKLER, I. *et al.* O Processo Ensino-Aprendizagem em uma Disciplina de Administração: Percepções de Docentes e Discentes. In: ENANPAD 2009, 33, 2009, São Paulo. **Anais...** . Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. p. 01 - 16. CD-ROM.

YONEMOTO, H.W. **Proposta de integração entre ensino, aprendizagem, comunicação e virtualidade**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – UFSC – Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. 2004. 347p.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Resultados da avaliação do instrumento de coleta de dados efetuada pelos juízes (experts)

As considerações genéricas feitas pelos juízes referem-se:

- a) Extensão do questionário – alerta para que o questionário não ficasse extremamente longo, muito cansativo para o respondente, que não dispõe de muito tempo. Sugeriram um exame metódico de cada uma das escalas, analisando as possibilidades de reduzir o número de itens desnecessários;
- b) Exclusão da coluna nas escalas para quando o respondente entender que não se aplica – uma vez que o respondente pode não ter participado de determinada atividade de aprendizagem, ou segundo sua percepção não houve formação ou desenvolvimento de competências.
- c) Apresentação das instruções gerais do questionário para o respondente – considerando os referenciais discutidos e utilizados como embasamento teórico, não induzir o respondente a associar o conceito de competências à reunião dos seguintes recursos: o conhecimento (saber), as habilidades (saber fazer), e as atitudes (saber ser e agir) – CHA, os quais devem ser mobilizados (colocados em prática) dentro de um determinado contexto, pois o conceito de competências profissionais de Paiva e Melo (2008) não se pauta no CHA, uma vez que entendem a competência como uma mobilização que gera resultados observáveis *a posteriori* (plano do “real”, do efetivamente realizado), e não um saber (uma habilidade, uma atitude ou um conhecimento) que capacita o sujeito a fazer algo (plano do “potencial”);
- d) Atenção especial na edição do questionário – considerar particularmente os itens que devem ser respondidos segundo escala *likert*, procurando não deixar dúvida aos respondentes e dispensar maiores cuidados na tabulação e análise desses itens.

Quanto à análise de cada constructo, foram feitas as seguintes observações:

- a) Melhorar a entendimento de algumas questões e da instrução de preenchimento de cada bloco e repensar, ainda, a permanência de algumas assertivas em que há semelhanças de afirmações;
- b) Considerando o parâmetro de análise adotado, sugeriu a retirada do conteúdo das assertivas a “potencialidade para agir” e deixar o “agir” que pode ter sido alterado com a participação do aluno nas atividades acadêmicas;
- c) Avaliar a adequacidade da escala, considerando que o sujeito aprender algo não implica em mudança de comportamento. Assim, a escala sugerida pode conter vieses que não estão no escopo do estudo;
- d) Sugeriu-se, também, retirar as explicações antes das afirmativas, pois elas trazem esclarecimentos que podem gerar efeitos no respondente no sentido de distorcer a realidade, como o “halo”;
- e) Além disso, propôs a inclusão de mais uma assertiva, pois conforme literatura, cada “variável” (componente da competência profissional) deve ter no mínimo três indicadores e a componente política implica, no caso da pesquisa proposta com alunos de Mestrado e Doutorado, não apenas a docência, mas a pesquisa também.

Apêndice B – Questionário aplicado na pesquisa com egressos dos cursos de Pós-Graduação stricto sensu em Administração

Versão disponível no link: <http://www.surveymonkey.com/s/Da-Formacao-a-Docencia>

Da Formação a Docência

INTRODUÇÃO

DA FORMAÇÃO A DOCÊNCIA:

o processo de construção de competências a partir de experiências de aprendizagens desenvolvidas em programas de pós-graduação stricto sensu em Administração de IES mineiras.

Este questionário faz parte de uma Pesquisa do Mestrado em Administração da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com fins exclusivamente acadêmicos.

Sua participação é imprescindível para compreender o processo de construção de competências a partir de experiências de aprendizagens desenvolvidas em programas de pós-graduação stricto sensu em Administração de IES mineiras.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade em colaborar para com a nossa pesquisa e possibilitar acréscimos ao estudo de competências no ensino em Administração. Cabe lembrar que está garantido sigilo absoluto no tratamento das informações remetidas.

O tempo previsto para o preenchimento deste questionário é de aproximadamente 10 minutos.

As instruções gerais constam a seguir:

- a) Para cada bloco de questões há uma escala específica;
- b) O questionário está dividido em 3 grandes blocos: o primeiro refere-se a atividades de aprendizagem instituídas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Administração; o segundo bloco relaciona-se as competências desenvolvidas a partir de atividades de aprendizagem instituídas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Administração e o terceiro bloco compreende a caracterização do perfil dos respondentes;

Da Formação a Docência

BLOCO I - CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO RESPONDENTE

Questões de 1 a 27 – As questões a seguir devem ser respondidas de acordo com o perfil do respondente. (Favor caracterizar o seu perfil preenchendo os itens abaixo). Observação: Responder a parte B (questões 18 a 27), se você já tiver concluído o curso de Doutorado.

1. Sexo:

☐

Feminino

☐

Masculino

2. Qual a sua idade?

Idade (anos)

3. Curso de graduação cursado

☐

Administração

☐

Economia

☐

Comunicação Social

☐

Ciências Contábeis

☐

Ciências da Computação

☐

Outro (especifique)

4. IES onde cursou a graduação

☐

Pública

☐

Particular

5. Possui especialização (Pós-Graduação – Lato Sensu)? Área de Formação:

1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>
4.	<input type="text"/>
5.	<input type="text"/>

6. IES - Onde cursou a Pós-Graduação

1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>
4.	<input type="text"/>
5.	<input type="text"/>

Da Formação a Docência

7. Destino profissional

- ☐ Instituição de ensino pública
 ☐ Empresa privada
 ☐ Profissional liberal
- ☐ Instituição de ensino particular
 ☐ Administração pública
- ☐ Outro (especifique)

8. Mestrado - IES

- ☐ FWH – Faculdade Nova Fronteira (Unihorizontes)
 ☐ UFPA – Universidade Federal de Lavras
 ☐ UFU – Universidade Federal de Uberlândia

9. Área de formação

10. Atuação como docente antes da realização do Mestrado

- ☐ Já atuou
 ☐ Nunca atuou, mas pretendia atuar
 ☐ Nunca atuou e não pretende atuar

11. Intervalo de tempo entre a conclusão da Graduação e ingresso no Mestrado

- ☐ Ingresso imediato
 ☐ Entre 2 e 5 anos
 ☐ Acima de 10 anos
- ☐ Após 1 ano
 ☐ Entre 6 e 10 anos

12. Regime de dedicação ao Mestrado

- ☐ Parcial
 ☐ Integral

13. Atuação como docente durante a realização do Mestrado

- ☐ Atuou durante todo o curso
 ☐ Atuou somente em um determinado período
 ☐ Nunca atuou durante o curso

14. Tipo de IES que atuou/atua

- ☐ Pública
 ☐ Particular

15. Regime de dedicação à atividade docente

- ☐ Parcial
 ☐ Parcial
 ☐ Integral

16. Tempo de atuação docente

- ☐ Até 2 anos
 ☐ De 6 a 10 anos
 ☐ Acima de 15 anos
- ☐ De 3 a 5 anos
 ☐ De 10 a 15 anos

Da Formação a Docência

17. O Programa de Pós-Graduação onde você cursou o Mestrado lhe possibilitou a participação de atividades de aprendizagem. De quais atividades de aprendizagem você efetivamente participou? (Admite mais de uma opção)

- ☐ Atividades de Pesquisa Científica ☐ Atividades de estágio e de estágio
- ☐ Atividades desenvolvidas em sala de aula ☐ Atividades Informais
- ☐ Atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas.

Outro (especifique)

18. DOUTORADO - IES - (Desta questão até a questão 27, responder apenas se você já tiver concluído o curso)

- ☐ FHH – Faculdade Nova Fronteira (Unifronteira) ☐ UFPA – Universidade Federal do Pará ☐ UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Outro (especifique)

19. Área de formação:

20. Atuação como docente antes da realização do Doutorado

- ☐ Já atuou ☐ Nunca atuou, mas pretende atuar ☐ Nunca atuou e não pretende atuar

21. Intervalo de tempo entre a conclusão do Mestrado e ingresso no Doutorado

- ☐ Ingresso imediato ☐ Entre 2 e 5 anos ☐ Acima de 10 anos
- ☐ Após 1 ano ☐ Entre 6 e 10 anos

22. Regime de dedicação ao Doutorado

- ☐ Parcial ☐ Integral

23. Atuação como docente durante a realização do Doutorado

- ☐ Atuou durante todo o curso ☐ Atuou somente em um determinado período ☐ Nunca atuou durante o curso

24. Tipo de IES que atuou/atua

- ☐ Pública ☐ Particular

25. Regime de dedicação à atividade docente

- ☐ Parcial ☐ Integral

Da Formação a Docência

26. Tempo de atuação docente

- ☐ Até 2 anos ☐ De 6 a 10 anos ☐ Acima de 15 anos
☐ De 3 a 5 anos ☐ De 10 a 15 anos

27. O Programa de Pós-Graduação onde você cursou o Doutorado lhe possibilitou a participação de atividades de aprendizagem. De quais atividades de aprendizagem você efetivamente participou? (Admite mais de uma opção)

- ☐ Atividades de Pesquisa Científica ☐ Atividades de ensino e de extensão
☐ Atividades desenvolvidas em sala de aula ☐ Atividades Informais
☐ Atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas

Outro (especifique)

Da Formação a Docência

BLOCO II - ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM INSTITUÍDAS

ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM INSTITUÍDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO

Questões de 1 a 6 – As questões devem ser respondidas levando-se em conta o GRAU DE INTENSIDADE em que você efetivamente participou de cada uma das atividades de aprendizagem (afirmações descritas) abaixo:

1. Atividades de pesquisa científica

	Muito Baixo	Baixo	Nem Alto Nem Baixo	Alto	Muito Alto
Elaboração de artigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de pesquisa em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboração de dissertação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processo de orientação para a elaboração de dissertação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nos grupos de estudo e de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (especifique)					

2. Atividades desenvolvidas em sala de aula:

	Muito Baixo	Baixo	Nem Alto Nem Baixo	Alto	Muito Alto
Seminários e apresentações em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debates e discussões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aulas e disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar e receber feedback em relação a artigos, textos e trabalhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (especifique)					

3. Atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas:

	Muito Baixo	Baixo	Nem Alto Nem Baixo	Alto	Muito Alto
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboração de papers e de resenhas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboração de trabalhos diversos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparação dos seminários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (especifique)					

Da Formação a Docência

4. Atividades de estágio e de extensão

	Muito Baixo	Baixo	Nem Alto Nem Baixo	Alto	Muito Alto
Participação em eventos científicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estágio em docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de visitas técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (especifique)	<input type="text"/>				

5. Atividades informais

	Muito Baixo	Baixo	Nem Alto Nem Baixo	Alto	Muito Alto
Convívio com colegas e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Festas e reuniões informais do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (especifique)	<input type="text"/>				

6. Atividades diversas

	Muito Baixo	Baixo	Nem Alto Nem Baixo	Alto	Muito Alto
Participação como ouvinte em defesas públicas de dissertação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aula inaugural do período letivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em reuniões do Colegiado do Programa de Pós-Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades administrativas do Programa de Pós-Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (especifique)	<input type="text"/>				

Da Formação a Docência

BLOCO III - COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS

COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DE ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM INSTITUÍDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO

A questão a seguir deve ser respondida assinalando sua percepção em relação ao GRAU de formação e desenvolvimento de suas competências (assertivas descritas), a partir das experiências vivenciadas nos programas de Pós-Graduação stricto sensu em Administração.

1. Competências

	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
Comunicar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Detar conhecimento formal e de base	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar pesquisas científicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser crítico e analítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sintetizar idéias e conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter autoconfiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter visão crítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redigir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender continuamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contextualizar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitar as ideias do outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser didático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover autodesenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser flexível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuir para a formação de uma pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar trabalhos científicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconhecer-me como docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionar com outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler em outro idioma (inglês, por exemplo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agir conforme a ética profissional, o rigor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolver problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconhecer-me como pesquisador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apêndice C – Solicitação de colaboração com pesquisa enviada aos coordenadores dos programas

SOLICITAÇÃO DE COLABORAÇÃO COM PESQUISA

Nome do(a) Coordenador(a)

Coordenador(a) do Programa _____

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluno do Curso de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e estou desenvolvendo a Dissertação de Mestrado intitulada “**DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: um estudo em IESs mineiras**”. Meu orientador da dissertação é o Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior.

O presente estudo encontra-se na fase de coleta de dados, após o instrumento de coleta de dados (questionário) em sua estrutura, inicialmente formatada, ter sido avaliado por *experts* na área de Gestão de Competências, e considerado adequado após a realização dos ajustes indicados pelos avaliadores.

Esse instrumento de coleta de dados foi gerado a partir da literatura existente na área, considerando dois parâmetros de análise de competência profissional já existentes, sendo o primeiro de autoria de Cheetham e Chivers (1996, 1998 e 2000), e o segundo de autoria de Paiva e Melo publicado no ano de 2008 a partir de adaptações ao primeiro estudo, bem como o estudo das competências constituídas por egressos do PPGA identificadas por Rodrigues (2011), a partir dos sobreditos estudos.

Neste estudo nós estamos buscando compreender **o processo de construção de competências a partir de experiências de aprendizagens desenvolvidas em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração de IESs mineiras**. Ele é um dos subprojetos do Edital Pró-Administração – CAPES/2009, dque participam UFU, UFLA e UNIHORIZONTES.

Para tanto, precisamos que os egressos do Programa participem respondendo o questionário. A participação destes é imprescindível.

Assim, gostaríamos de contar com sua colaboração divulgando e repassando o *link* em que se encontra disponível o questionário a ser respondido, a todos os egressos.

Os resultados serão tratados de maneira consolidada pelo total da amostra, garantindo sigilo das respostas individuais.

Para facilitar o preenchimento, o questionário foi construído na plataforma Surveymonkeys. O *link* para o questionário é seguro e está armazenado no endereço abaixo:

Link: <http://www.surveymonkey.com/s/Da-Formacao-a-Docencia>

Caso o *link* não funcione, copie e cole no seu navegador de Internet (*Internet Explorer, Mozilla, Chrome, etc.*).

Desde já agradecemos sua inestimável colaboração, colocando-nos à disposição para efetuar qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Pesquisadores:

Cássio Raimundo Valdisser

Mestrando em Administração

PPGA/FAGEN/UFU

Cel.: (34) 9158-9221

E-mail: crvaldisser@yahoo.com.br

Valdir Machado Valadão Júnior

Professor Orientador

PPGA/FAGEN/UFU

Tel.: (34) 3239-4925

Apêndice D – Estrutura Curricular dos Programas de Pós-Graduação em Administração das IESs pesquisadas

1 O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras – PPGA/UFLA

A estrutura curricular vigente no PPGA/UFLA foi concebida de modo a apresentar disciplinas com conteúdos programáticos que dão sustentação teórico-metodológica aos projetos de pesquisas vinculados às linhas de pesquisa e à formação diferenciada entre mestres e doutores (CAPES, 2009). Nesta estrutura figuram quatro módulos de disciplinas:

TABELA 24 – Disciplinas Obrigatórias – PPGA/UFLA

Código	Disciplinas	CR	CH	M / D
PAD508	Teoria das Organizações	3	45	M/D
PAD509	Metodologia de Pesquisa em Administração I	3	45	M/D
PAD806	Fundamentos do Pensamento Administrativo	4	60	D
PAD510	Metodologia de Pesquisa em Administração II	3	45	M/D
PPG558	Pesquisa Bibliográfica e Comunicação Científica	1	15	M/D
PAD522	Nivelamento: Tópicos em Administração	3	45	M
PAD503	Seminários	1	15	M/D
PAD547	Exame de Qualificação	1	15	M/D
PAD801	Experiência Acadêmica	4	60	D
PAD543	Estágio Docência I MS	2	30	M
PAD820	Estágio Docência I DS	2	30	D
PAD536	Dissertação	1	30	M
PAD803	Tese	4	60	D

Fonte: PPGA/UFLA (CAPES, 2009).

TABELA 25 – Disciplinas específicas da área de concentração: Gestão Estratégica e Inovação – PPGA/UFLA

Código	Disciplinas	CR	CH	M / D
PAD540	Relações Interorganizacionais e Competitividade	3	45	M/D
PAD529	Gestão da Cadeia de Suprimentos e Logística	3	45	M/D
PAD544	Gestão do Conhecimento e Inovação Tecnológica	3	45	M/D
PAD545	Estratégias de <i>Marketing</i>	3	45	M
PAD539	Comportamento do Consumidor	3	45	M/D
PAD548	Plataforma e Modelo de Negócios	3	45	M/D
PAD809	Administração Estratégica: Teoria e Pesquisa	4	60	D

Fonte: PPGA/UFLA (CAPES, 2009).

TABELA 26 – Disciplinas específicas da área de concentração: Organizações, Gestão e Sociedade – PPGA/UFLA

Código	Disciplinas	CR	CH	M / D
PAD511	Recursos Humanos nas Organizações	3	45	M/D
PAD519	Tópicos Especiais I – Análise Qualitativa – <i>Laddering</i>	3	45	M/D
DAE573	Tópicos Especiais II	3	45	M/D
PAD542	Tópicos Especiais: Reflexões Críticas sobre Administração	3	45	M/D
PAD523	Cultura e Mudança nas Organizações	3	45	M/D
PAD507	Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar	3	45	M
PAD513	Desenvolvimento e Gestão Social	3	45	M
PAD524	Gestão Estratégica de Produção e Serviços	3	45	M/D
PAD526	Associativismo e Planejamento Social	3	45	M/D
PAD514	Administração Pública e Estratégia de Desenvolvimento	3	45	M/D
PAD515	Administração, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	3	45	M
PAD549	Relações de Gênero e Processos de Trabalho	3	45	M/D
PAD812	Organizações, Estado e Sociedade	4	60	D
PAD811	Acompanhamento e Avaliação de Programas e Projetos	4	60	D
PAD807	Tópicos Avançados em Administração	4	60	D
PAD813	Comunicação e Desenvolvimento	4	60	D

(continua)

(cont.)

Código	Disciplinas	CR	CH	M / D
DAE550	Língua Estrangeira – Inglês	1	15	M
DAE521	Comunicação nas Organizações: Teoria e Pesquisa	3	45	M

Fonte: PPGA/UFLA (CAPES, 2009).

TABELA 27 – Disciplinas específicas da área de concentração: Economia e Gestão de Negócios – PPGA/UFLA

Código	Disciplinas	CR	CH	M / D
PAD516	Gestão de Organizações no Agronegócio	3	45	M
PAD537	Organização Industrial	3	45	M/D
PAD525	Política e Estratégia Financeira de Empresas	3	45	M/D
PAD505	Economia de Empresas	3	45	M/D
PAD518	Estratégias e Sistemas de Comercialização no Agronegócio	3	45	M
PAD506	Economia, Produção e Mercado	3	45	M/D
PAD814	Análise de Mercado e Decisões Econômicas	4	60	D
PAD815	Estrutura e Dinâmica das Cadeias Produtivas	4	60	D
PAD817	Administração do Risco na Comerc. em Mercados Derivativos	4	60	D

Fonte: PPGA/UFLA (CAPES, 2009).

2 O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia – PPGA/UFU

A estrutura curricular vigente no PPGA/UFU apresenta as seguintes disciplinas:

TABELA 28 – Disciplinas Obrigatórias – PPGA/UFU

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Proficiência em Língua Estrangeira I	1	15
Dissertação de Mestrado	24	360
Estágio Docência na Graduação I	2	30

(continua)

(cont.)

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Técnicas de Pesquisa	4	60
Metodologia de Pesquisa Aplicada à Administração	2	30
Metodologia de Ensino Superior em Administração	2	30

Fonte: PPGA/UFU (CAPES, 2009).

TABELA 29 – Disciplinas específicas da Linha de Pesquisa: Organização e Mudança – PPGA/UFU

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Estratégia Empresarial	4	60
Cultura Organizacional	4	60
<i>Marketing</i> Estratégico	4	60
Empreendedorismo	4	60
Tópicos Especiais I em Organização e Mudança	2	30
Tópicos Especiais II em Organização e Mudança	2	30
Tópicos Especiais III em Organização e Mudança	2	30
Seminários de Dissertação e Organização e Mudança I	2	30
Seminários de Dissertação e Organização e Mudança II	2	30

Fonte: PPGA/UFU (CAPES, 2009).

TABELA 30 – Disciplinas específicas da Linha de Pesquisa: Gestão Financeira e Controladoria – PPGA/UFU

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Contabilidade Financeira	4	60
Gestão Financeira e Valor de Empresas	4	60
Controladoria	4	60
Projetos de Investimento e Capital	4	60
Tópicos Especiais I em Gestão Financeira e Controladoria	2	30
Tópicos Especiais II em Gestão Financeira e Controladoria	2	30
Tópicos Especiais III em Gestão Financeira e Controladoria	2	30

(continua)

(cont.)

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Seminários de Dissert. em Gestão Financ. e Controladoria I	2	30
Seminários de Dissert. em Gestão Financ. e Controladoria II	2	30

Fonte: PPGA/UFU (CAPES, 2009).

3 O Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da UNIHORIZONTES

A estrutura curricular vigente no Programa engloba disciplinas que foram planejadas para dar sustentação teórico-metodológica aos projetos vinculados às linhas de pesquisa e está organizada com 24 créditos em disciplinas e práticas acadêmicas (obrigatórias e optativas) e seis créditos referentes à dissertação, totalizando trinta créditos (CAPES, 2009). As disciplinas que compõem a grade curricular são:

TABELA 31 – Disciplinas Obrigatórias/Núcleo Básico – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Estatística Aplicada à Administração	2	30
Pesquisa em Administração	2	30
Seminário de Dissertação	2	30
Teoria das Organizações	2	30

Fonte: Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES (CAPES, 2009).

TABELA 32 – Disciplina – Tarefa Especial – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Desenvolvimento da dissertação	6	-

Fonte: Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES (CAPES, 2009).

TABELA 33 – Disciplinas Optativas/Núcleo de Aprofundamento – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Comportamento do Consumidor	2	30
Cultura e Organizações	2	30
Estratégia de Financiamento e Investimento	2	30
Estratégia em Organizações	2	30
Gerência de Produtos, Serviços e Mercados	2	30
Gerência de Produtos, Serviços e Mercados	2	30
Gerência e Gerentes	2	30
Gestão de Competências e Aprendizagem	2	30
Gestão de Custo e Análise Financeira	2	30
Gestão de Inovação e Empreendedorismo	2	30
Governança Corporativa	2	30
Identidade e Subjetividade	2	30
Indivíduo, Trabalho e Organizações	2	30
Inovação e Competitividade	2	30
Mercados de Capitais e Riscos	2	30
Metodologia do Ensino Superior	2	30
Métodos Qualitativos	2	30
Métodos Quantitativos	2	30
Poder nas Organizações	2	30
Redes Organizacionais e Ambientes de Negócios	2	30
Seminários Temáticos	2	30
Tópicos Especiais	2	30

Fonte: Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES (CAPES, 2009).

TABELA 34 – Disciplinas Optativas/Núcleo de Formação – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Finanças	2	30
<i>Marketing</i>	2	30
Produção e Operações	2	30
Relações de Trabalho e Gestão de Pessoas	2	30

Fonte: Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES (CAPES, 2009).

TABELA 35 – Disciplinas – Prática Acadêmica e Profissional – Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Vivência em Pesquisa	2	30
Vivência Docente	2	30
Vivência em Projetos Sociais	2	30
Vivência Empresarial	2	30

Fonte: Programa de Mestrado Acadêmico em Administração/UNIHORIZONTES (CAPES, 2009).

Apêndice E – Nova escala para as atividades de aprendizagem após a análise fatorial

BLOCO II **ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM**

As assertivas a seguir devem ser assinaladas conforme a escala apresentada, assinalando o grau de intensidade em que você efetivamente participou de cada uma das atividades de aprendizagem instituídas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração.

Muito Baixo	Baixo	Nem Alto Nem Baixo	Alto	Muito Alto
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Atividades desenvolvidas e preparadas pelo discente visando a sua participação nas disciplinas

1 – Seminários e apresentações em sala de aula	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
2 – Debates e discussões	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
3 – Aulas e disciplinas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
4 – Leitura	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
5 – Elaboração de <i>papers</i> e de resenhas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
6 – Elaboração de trabalhos diversos	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
7 – Preparação dos seminários	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Atividades relacionadas à experiência em pesquisa e docência

8 – Elaboração de artigos	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
9 – Atividades de pesquisa em geral	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
10 – Participação nos grupos de estudo e de pesquisa	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
11 – Participação em eventos científicos	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
12 – Estágio em docência	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Atividades de interação docente – discente

13 – Dar e receber <i>feedback</i> em relação a artigos, textos e trabalhos	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
14 – Convívio com colegas e professores	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
15 – Festas e reuniões informais do grupo	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
16 – Aula inaugural do período letivo	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Atividades técnico-administrativas junto ao Programa de Pós-Graduação

17 – Participação em reuniões do Colegiado do Programa	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
18 – Atividades administrativas do Programa	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Atividade de desenvolvimento da dissertação

19 – Elaboração da dissertação	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
20 – Processo de orientação para a elaboração da dissertação	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Atividades informais complementares à formação docente

21 – Realização de visitas técnicas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
22 – Participação como ouvinte em defesas públicas de dissertação	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Apêndice F – Escala para avaliação das competências formadas e desenvolvidas por egressos dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração

BLOCO II
COMPETÊNCIAS FORMADAS E DESENVOLVIDAS

As assertivas a seguir devem ser assinaladas conforme a escala descrita abaixo, assinalando o grau de formação e desenvolvimento de suas competências, a partir das experiências vivenciadas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração.

Nenhuma Mudança	Quase Nenhuma Mudança	Mudanças Pouco Frequentes	Mudanças Frequentes	Mudanças Muito Frequentes
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Ação Humana
(Comportamento e Ética)

C1 – Ser flexível	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C2 – Ser didático	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C3 – Respeitar as ideias do outro	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C4 – Relacionar com outras pessoas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C5 – Contribuir para a formação de uma pessoa	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C6 – Promover autodesenvolvimento	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Competências Polivalentes
(Metacompetências/Transcompetências, Intelectuais e Técnico-Funcionais)

C7 – Redigir	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C8 – Contextualizar	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C9 – Deter conhecimento formal e de base	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C10 – Aprender continuamente	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C11 – Cooperar	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

C12 – Realizar pesquisas científicas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C13 – Comunicar	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Competências Cognitivas

C14 – Ler em outro idioma (inglês, por exemplo)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C15 – Ter visão crítica	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C16 – Ser crítico e analítico	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C17 – Sintetizar ideias e conteúdos	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Competências Políticas

C18 – Orientar trabalhos científicos	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C19 – Reconhecer-me como docente	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C20 – Reconhecer-me como pesquisador	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Competências Horizontais/Prospectivas

C21 – Planejar	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C22 – Resolver problemas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
C23 – Agir conforme a ética profissional, o rigor	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

**Apêndice G – Matriz de análise das disciplinas dos programas de Pós-Graduação
stricto sensu em Administração das IESs pesquisadas**

Conteúdo disponível em CD ROM.