

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

HENRIQUE GERALDO RODRIGUES

**ALÉM DO TÍTULO DE MESTRE:
COMPETÊNCIA E APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DE UM PPGA**

Uberlândia
2011

HENRIQUE GERALDO RODRIGUES

**ALÉM DO TÍTULO DE MESTRE:
COMPETÊNCIA E APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DE UM PPGA**

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

Área de concentração: Estratégia e Mudança Organizacional.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior

Uberlândia
2011



Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Faculdade de Gestão e Negócios - FAGEN
Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA
Mestrado em Administração

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco A, Sala 1A 250
Uberlândia - MG - 38408-100 - F: (34) 3239 4525
www.posgrad.fagen.ufu.br - e-mail: ppgaadm@fagen.ufu.br

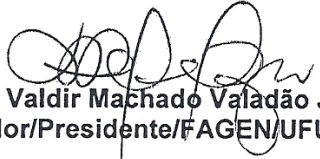
**ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
HENRIQUE GERALDO RODRIGUES**

NÚMERO DE ORDEM: 083

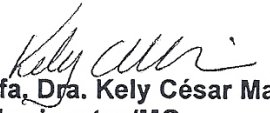
DATA: 06/06/2011

Às nove horas do dia seis de junho de dois mil e onze, no Bloco 1F sala 1F225 do Campus Santa Mônica, reuniu-se a banca examinadora composta pelos Professores Doutores: Valdir Machado Valadão Júnior (UFU), Cristiana Fernandes de Muylder (FUMEC) e Kely César Martins de Paiva (Unihorizontes), para desenvolver os trabalhos de avaliação da Dissertação de Mestrado intitulada: **"Além do Título de Mestre: Competências e Aprendizagem no âmbito de um PPGA"**, sob a orientação do Prof. Valdir Machado Valadão Júnior, apresentada pelo aluno Henrique Geraldo Rodrigues, número de matrícula 100392, 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 Gestão Organizacional. 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, 06 de junho de 2011.


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


Profa. Dra. Cristiana Fernandes de Muylder
FUMEC/MG


Profa. Dra. Kely César Martins de Paiva
Unihorizontes/MG

RESUMO

As diretrizes nacionais da pós-graduação *stricto sensu* brasileira enfatizam o papel dos cursos de mestrado e de doutorado na formação de docentes para o ensino superior e de pesquisadores, além da formação de profissionais para o mercado não acadêmico. Contudo, há argumentos de que a pós-graduação não tem sido efetiva no aprimoramento da qualidade do ensino de administração, sobretudo na graduação. Nesse prisma, o presente estudo teve por propósito analisar em que se constitui competência para os egressos do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Uberlândia, a partir da experiência de aprendizagem vivenciada. Como objetivos adicionais, além de analisar as competências constituídas pelos egressos do PPGA e a relação destas com as atividades de aprendizagem instituídas, buscou-se analisar os significados atribuídos ao trabalho docente pelos egressos e sua relação com as competências desenvolvidas. Desse modo, a pesquisa é de natureza qualitativa, tendo sido adotado o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Como fontes de dados, tomaram-se documentos do programa, currículos dos egressos disponíveis na Plataforma Lattes e os egressos do PPGA que atuam como docentes. As técnicas de coleta de dados aplicadas foram: levantamento documental, entrevistas eletrônicas, grupos focais e entrevistas em profundidade. As técnicas analíticas, por sua vez, envolveram o uso da análise documental e da análise de conteúdo clássica. Por meio da adoção do parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais proposto por Paiva e Melo (2008), identificaram-se sete dimensões de competências constituídas pelos egressos: competências-chave, intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas, políticas e identitárias. Pelos resultados, verificou-se a predominância de elementos das dimensões intelectual e técnico-funcional de competências, o que se mostra consonante com a proposta de formação profissional do PPGA. Constatou-se que, por meio da vivência de aprendizagem no curso de mestrado, os egressos desenvolveram, na dimensão política de competência, a visão crítica e, na dimensão das competências identitárias, a capacidade de reconhecer-se como docente. Contudo, observou-se a premência de maior ênfase, pelo PPGA, no desenvolvimento de competências para a atuação docente de seus egressos no ensino na graduação. Quanto à análise dos significados atribuídos ao trabalho docente, conduzida por meio da proposta de Morin (2001; 2002), evidenciou-se a composição de nove elementos de atribuição de significado ao trabalho docente: aprendizagem e exercício das capacidades individuais; autonomia; identidade; segurança financeira; utilidade; relacionamento; contribuição social; retribuição à sociedade; e transformação social. Na caracterização de tais elementos, notou-se a prevalência de concepções positivas, o que, se julga, tenha contribuído para a constituição das competências apontadas pelos egressos.

Palavras-chave: Competência. Aprendizagem. Significado do trabalho docente. Programa de Pós-Graduação em Administração.

ABSTRACT

The *stricto sensu* post-graduate studies Nacional guidelines emphasize the Brazilian programmes role in teacher training for graduated education and research, besides the professional qualifications for the nonacademic market. However, there are arguments that the post graduation course has not been effective in improving the quality of the administration education, particularly at undergraduate level. In this sense, the purpose of this study was to examine to what constitutes competency for master graduates from the Post-Graduate Programme in Administration (PPGA) at the Universidade Federal de Uberlândia (Uberlândia's Federal University), from the lived learning experience. As additional objectives, and besides analyzing skills constituted by the PPGA graduates and their relationship to established learning activities, we attempted to analyze the teaching meanings work from the graduates and their relation with the developed skills. This way, research is from qualitative nature, It has been adopted the case study as research strategy. As data sources, it was taken documents from the program, resumés available in the Plataforma Lattes, and PPGA's who work as teachers. The data collection techniques applied were: documental survey, electronic interviews, focus groups and depth interviews. The analytical techniques, involved the use of documentary and classical content analysis. Through the adoption of the theoretical-conceptual parameter analysis to researches regarding professional competencies proposed by Paiva & Melo (2008), we identified seven competence dimensions established by masters graduated: key-competencies, intellectual, technical-functional, behavioral, ethical, political and identity. From the results, there is a predominance of elements from the intellectual, technical and functional competencies dimensions, which is shown in line with the proposed training of PPGA. However, the urgent need by the PPGA, the competency development to the graduates perform the graduates teaching. The analysis of meanings attributed to the teaching work, conducted from what is proposed by Morin (2001, 2002) showed the composition of nine assigning meaning elements for teaching: individual learning and performance from the individual skills; autonomy; identity; financial security; utility; relationship; social contribution; retribution to society, and social transformation. Analyzing such elements, it was noted the prevalence of positive conceptions, which is believed that contributed to the formation of these competencies by graduates.

Keywords: Competency. Learning. Teaching meaning. Post-Graduate Programme in Administration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 –	Principais diretrizes e aspectos enfatizados em relação ao papel de formação profissional da pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileira, no período de 1975 a 2010.....	13
QUADRO 2 –	Entidades e suas práticas formalizadas de formação do professor em administração, no Brasil.....	20
QUADRO 3 –	Questões que permearam a definição dos objetivos e da forma da educação de massas nos Estados Unidos.....	23
QUADRO 4 –	As teorias curriculares.....	24
QUADRO 5 –	Desenvolvimento da teoria de aprendizagem organizacional.....	30
QUADRO 6 –	Atividades de aprendizagem na organização.....	35
QUADRO 7 –	Conceitos de competência individual.....	37
FIGURA 1 –	Parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais.....	51
FIGURA 2 –	Modelo de características do emprego de Hackman e Oldham.....	53
QUADRO 8 –	Concepções do trabalho identificadas pelo MOW.....	56
QUADRO 9 –	Características do trabalho que possui sentido.....	57
QUADRO 10 –	Aspectos que conferem significado ao trabalho.....	59
QUADRO 11 –	Diagrama da metodologia da pesquisa.....	72
QUADRO 12 –	Concepção e reformas curriculares do PPGA-UFU.....	76
QUADRO 13 –	Atividades de aprendizagem do Mestrado em Administração do PPGA-UFU, e a correspondência dessas com as atividades de aprendizagem na organização.....	135

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Distribuição por sexo dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU.....	80
TABELA 2 –	Formação profissional em nível de graduação dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU.....	81
TABELA 3 –	Destinos profissionais dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU.....	82
TABELA 4 –	Atuação docente dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU.....	82
TABELA 5 –	Regime de dedicação à atividade docente pelos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU.....	83
TABELA 6 –	Tempo de atuação docente dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU.....	83
TABELA 7 –	Titulação atual dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU.....	83
TABELA 8 –	Cursos de doutorado nos quais os egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU encontram-se matriculados.....	84
TABELA 9 –	Instituições de ensino nas quais os egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU cursam o doutorado.....	84
TABELA 10 –	Distribuição por sexo dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados.....	86
TABELA 11 –	Formação profissional em nível de graduação dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados.....	86
TABELA 12 –	Destinos profissionais dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados.....	87
TABELA 13 –	Atuação docente dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados.....	87
TABELA 14 –	Regime de dedicação à atividade docente pelos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados.....	88
TABELA 15 –	Tempo de atuação docente dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados.....	88
TABELA 16 –	Titulação atual dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados.....	89
TABELA 17 –	Competências, e seus elementos, constituídas pelos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados.....	120
TABELA 18 –	Atividades de aprendizagem consideradas importantes, pelos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados, para o desenvolvimento de suas competências.....	133

TABELA 19 – Elementos de significado do trabalho docente atribuídos pelos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados, e a correspondência desses com as características do trabalho que possui sentido.....	156
TABELA 20 – Dimensões e elementos de significação do trabalho docente, conforme concepções dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados.....	159

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 no Ensino Superior
CFA –	Conselho Federal de Administração
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC –	Ministério da Educação
PNPG –	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGA –	Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios, da Universidade Federal de Uberlândia
PRÓ-ADMINISTRAÇÃO –	Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Problema de pesquisa.....	18
1.2	Objetivos.....	18
1.3	Justificativa.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1	Currículo.....	22
2.2	Aprendizagem e competências.....	28
2.3	Competência individual.....	36
2.3.1	A visão funcional de competência individual.....	38
2.3.2	A visão interpretativa de competência individual.....	44
2.3.3	Parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais.....	49
2.4	Significado do trabalho.....	52
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	62
3.1	Estratégia de pesquisa.....	62
3.2	Fontes e técnicas de coleta dos dados.....	63
3.2.1	Levantamento documental.....	63
3.2.2	Entrevistas.....	64
3.2.2.1	Entrevista eletrônica.....	65
3.2.2.2	Grupo focal.....	66
3.2.2.3	Entrevista em profundidade.....	67
3.2.2.4	Limitações das técnicas de entrevista.....	68
3.3	Técnica de análise dos dados.....	69
3.3.1	Análise documental.....	69
3.3.2	Análise de conteúdo clássica.....	70
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	73
4.1	O histórico e o contexto do PPGA.....	73
4.1.1	Caracterização dos egressos do PPGA.....	80
4.2	A experiência de aprendizagem vivenciada pelos egressos do PPGA.....	85
4.2.1	Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	86

4.2.2	As competências constituídas pelos egressos a partir da experiência de aprendizagem vivenciada no PPGA.....	89
4.2.3	As atividades de aprendizagem do PPGA subjacentes às competências constituídas pelos egressos.....	124
4.2.4	Os significados atribuídos ao trabalho docente pelos egressos do PPGA...	136
4.2.4.1	<i>As relações entre as competências constituídas e os significados atribuídos ao trabalho docente.....</i>	<i>160</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
	REFERÊNCIAS.....	171
	APÊNDICE A.....	182
	APÊNDICE B.....	183

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os cursos de pós-graduação foram regulamentados em 1965, por meio do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, e pelo qual foram definidos sua natureza e objetivos, ante a necessidade apontada pelo MEC de tornar mais claros os fins e a conceituação operacional de tais cursos, tendo em vista que já eram previstos na Lei de Diretrizes e Bases. O Parecer elucidava que a imediata implantação de cursos de pós-graduação regulares havia se tornado algo fundamental para a formação de pesquisadores e tecnólogos brasileiros, no sentido de que as universidades não fossem mais apenas formadoras de profissionais em nível de graduação, mas centros criadores de ciência e cultura (BRASIL, 2005).

Assim, o Parecer CFE nº 977/65 promoveu a distinção entre pós-graduação *lato sensu*, referente a cursos de especialização e de aperfeiçoamento, em sequência à graduação, e que não conferem grau acadêmico por sua característica de formação técnico-profissional, e pós-graduação *stricto sensu*, relacionada a cursos de mestrado e de doutorado, em sequência à graduação, e que pela sua natureza acadêmica e de pesquisa, confere a obtenção de grau acadêmico. A partir desse enfoque, a implantação do sistema de pós-graduação brasileira foi efetivada com base nos seguintes fundamentos: a) a formação de docentes competentes, em número suficiente para o atendimento à expansão do ensino superior, capazes de elevar o nível de qualidade do ensino; b) a preparação de pesquisadores para o desenvolvimento da pesquisa científica; e c) o treinamento de profissionais de alto padrão intelectual, para o atendimento às necessidades de desenvolvimento do País nos diversos setores (BRASIL, 2005).

A partir de 1975, a orientação e a indução do desenvolvimento e expansão da pós-graduação passaram a ser efetuadas por meio dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, considerados um dos diversos instrumentos das políticas de desenvolvimento social e econômico do País (BRASIL, 1998a). Com base nas diretrizes, metas e programas trazidos por cada PNPG, o Quadro 1 mostra como foram direcionados e enfatizados os objetivos de formação profissional da pós-graduação *stricto sensu*, no período de 1975 a 2010.

Nota-se que a ênfase do I PNPG recaiu sobre os objetivos de formar pesquisadores, com vistas à consolidação de centros de pesquisa, e o de integrar a pós à graduação, em que se aponta para a oportunidade de ter os pós-graduandos como monitores do ensino na graduação.

PNPG	Período de vigência	Principais diretrizes e aspectos enfatizados em relação ao papel de formação profissional da pós-graduação <i>stricto sensu</i>
I PNPG (BRASIL, 1998a)	1975 a 1979	• Formação de pesquisadores, visando à constituição de núcleos e centros de pesquisa, voltados ao atendimento de necessidades setoriais e regionais da sociedade; • Adoção de ações para estancar a tendência observada de isolamento das atividades de pós-graduação das demais atividades da instituição de ensino, principalmente da graduação; • Reconhecimento da importância de que os docentes da pós-graduação participem do ensino na graduação, sempre que possível, com o apoio dos alunos pós-graduandos na condição de monitores.
II PNPG (BRASIL, 1998b)	1982 a 1985	• Compatibilização da pesquisa na pós-graduação com as necessidades de desenvolvimento tecnológico e produtivo do País, por meio da ampliação das opções de cursos; • Formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica, levando-se em conta que a pós-graduação representa o contexto mais adequado tanto para o docente se familiarizar com as atividades de pesquisa de sua área, quanto para o pesquisador transmitir os conhecimentos e experiência acumulados.
III PNPG (BRASIL, 1998c)	1986 a 1989	• Estímulo e apoio às atividades de investigação científica e tecnológica, de forma que estas não representem apenas o processo de capacitação de recursos humanos de alto nível, mas fundamentalmente se constituam em condição necessária para o funcionamento da pós-graduação; • Melhor aproveitamento, pelo ensino na graduação, do potencial de criatividade e do espírito crítico contido nas atividades de pesquisa e de pós-graduação na universidade;
IV PNPG (CAPES, 2005)	2005 a 2010	• Expansão qualificada dos cursos de mestrado e de doutorado, de forma a alcançar expressivo aumento do número de pós-graduados para o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior e de ciência e tecnologia do Brasil, bem como do setor empresarial; • Valorização da interação da pós-graduação com o setor empresarial, visando à qualificação de funcionários de empresas pelos cursos de mestrado e a maior inserção dos programas na sociedade.

Quadro 1: Principais diretrizes e aspectos enfatizados em relação ao papel de formação profissional da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, no período de 1975 a 2010

Fonte: elaborado com base em Brasil (1998a), Brasil (1998b), Brasil (1998c) e Capes (2005).

O II PNPG, por sua vez, destacou o papel da pesquisa, na pós-graduação, no atendimento às necessidades de desenvolvimento econômico do País e apontou para o entendimento de que se devia buscar a formação de docentes pesquisadores. Já o III PNPG asseverava que a

investigação científica constituía-se em condição necessária ao desenvolvimento da pós e reiterou quanto à função desta de contribuir para o processo de ensino na graduação. Finalmente, o IV PNPG veio orientar quanto à expansão dos cursos em quantidade suficiente ao atendimento das necessidades científicas e produtivas do País, além de destacar o papel da pós-graduação na formação de profissionais para o mercado empresarial.

Pelo exposto, se assinala que as diretrizes traçadas para a pós-graduação, no Brasil, contemplam objetivos abrangentes de formação profissional, que consideram diferentes perspectivas da atuação dos egressos, ou seja, a condução da investigação científica em programas de pós e centros de pesquisa, o ensino em nível de graduação e a atuação no mercado empresarial, de profissões não acadêmicas.

Contudo, especificamente quanto à formação de docentes para o ensino superior, Bertero (2007, p. 2) questiona “[...] até que ponto os programas de pós-graduação *stricto sensu* se preocupam com aprimorar a qualidade dos cursos de graduação”. O autor pondera que, a despeito de as diretrizes da pós-graduação induzirem o contrário, há uma grande lacuna entre a pós-graduação e a graduação, para o que contribuíram questões como a massificação dos cursos de graduação e os critérios do sistema de avaliação dos programas de pós, os quais induzem docentes e discentes a eleger como foco a produção científica e a busca por publicações.

Bertero (2007) esclarece, por exemplo, que o aumento expressivo do número de matriculados na graduação em administração, que alcançou 600.000 alunos no ano de 2007, significou a massificação dos cursos, trazendo um aluno com novo perfil, distintamente diferente do observado há até poucos anos, numa condição em que o acesso à universidade era restrito às classes mais altas. Dentre outros aspectos, são apontadas como características desse aluno seu reduzido interesse na educação em si – o qual representa menos um estudante e mais um trabalhador que busca um treinamento rápido para o emprego – e a crença de que o diploma obtido possui mais valor para a carreira do que o conhecimento e a aprendizagem oferecidos pela graduação.

Desse modo, verifica-se, dentre as consequências desse processo de mudança, a exigência de novas competências do docente (BERTERO, 2007). Tal questão também foi citada por Souza-Silva e Davel (2005), que procuraram compreender as concepções sobre o cenário da formação do docente de administração, sob a perspectiva de representantes de algumas das principais instituições responsáveis pelo fomento e regulamentação do ensino de administração no país – ANGRAD, ANPAD, CAPES e MEC. A constatação realizada pelos

autores, formulada a partir dos discursos captados, evidencia alguns dos aspectos do contexto da formação do docente:

A pesquisa nos permitiu constatar uma despreocupação quase que generalizada em relação à formação do professor para o magistério superior em Administração tanto por parte dos organismos governamentais (MEC e CAPES), quanto por parte das organizações de ensino superior em Administração. A atividade de ensino da Administração e o papel do professor nesta atividade não têm sido considerados como estratégicos a ponto de mobilizar com vigor ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente no ensino superior em Administração. Observa-se que as poucas práticas institucionalizadas de formação do professor são orientadas pela concepção de aprendizagem com base em uma perspectiva tradicional de absorção de conhecimentos descontextualizados da prática, tais como cursos e treinamentos nos quais o mecanismo de aprendizagem é reduzido e limitado à transmissão de conhecimentos eminentemente explícitos. (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 132).

Fischer (2005), ao tratar sobre o ensino e capacitação para a docência em administração, assinala que a docência, como profissão, encontra-se em crise, decorrente, em grande parte, de um contexto institucional incerto e precário, que pouco tem contribuído para a profissionalização do docente. Discussões da área de administração (FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001a) já haviam anunciado a confirmação de que, no âmbito dos programas de pós-graduação, a preocupação com a formação docente estava restrita ao ensino dos conteúdos específicos, sem um foco específico e prioritário sobre a formação para o processo de ensino.

Ao discutir sobre o ensino de administração na graduação, Aktouf (2005) sugere que o conteúdo do ensino na área, marcadamente voltado para a reprodução, deve ter três de suas características revistas: a) a predominância do fator capital e do enriquecimento individual na ideia de administração; b) a prevalência de conteúdos quantitativos, privilegiando a resolução rápida de problemas; e c) a ausência de foco em cultura geral na formação. Para que tal mudança ocorra, todavia, é pertinente que o próprio professor de administração, na condição de aluno de pós-graduação, tenha uma formação diferente daquela que vem recebendo, a qual incluiria a vivência de disciplinas com conteúdo de cultura geral, tais como filosofia, matemática e até mesmo teologia (AKTOUF, 2005).

O reconhecimento, pela área de administração, quanto à importância de repensar a formação de docentes para o ensino superior representou, inclusive, tema de relevância em seminário realizado em 2001, que visou à identificação de novas políticas e formas de fomento à pós-graduação brasileira (NEVES, 2001). Uma das decorrências de tais discussões

foi o Programa de Capacitação Docente em Administração – PCDA, lançado em 2004, envolvendo ANGRAD, ANPAD, CAPES, CFA, MEC e INEP, com os objetivos de induzir à melhoria do ensino de administração, tanto na graduação quanto na pós, e de contribuir para a qualificação de professores de administração (FISCHER, 2001a; FISCHER, 2005). Dentre suas principais ações, o programa propunha o desenvolvimento de modelos de ensino para docentes, a institucionalização nos programas de linhas de pesquisa voltadas para ensino e aprendizagem em administração e, até mesmo, a criação de mestrados em ensino de administração (FISCHER, 2005).

Identifica-se, desse modo, a permanência da observação feita por Guimarães e Caruso (1996) de que o sistema educacional brasileiro tende a relacionar a ideia de capacitação docente quase que exclusivamente ao indicador da titulação acadêmica, sob o entendimento de que, regra geral, um grau acadêmico mais elevado melhora a qualidade do trabalho docente.

Ramos (2006) pondera que a tendência de associação entre a ideia de capacitação docente e a titulação acadêmica poderia ser explicada pelo fato de o conceito de qualificação ter como um de seus pilares seminais o ensino profissional, o qual classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas, de forma que a qualificação fica associada tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional. Todavia Ramos (2006) mostra que, sobretudo a partir dos anos 1980, se dá um deslocamento conceitual da ideia de qualificação para a noção de competência profissional, como consequência das novas tecnologias produtivas e dos sistemas de organização do trabalho. No âmbito do mercado de trabalho, a consolidação da instabilidade das ofertas de emprego e a adoção de novos modelos de gestão voltados para a flexibilidade, na atuação do trabalhador, contribuíram para tal deslocamento, representando, dessa maneira, que as organizações, antes focadas na identificação de profissionais qualificados ou, em outras palavras, indivíduos com escolaridade e formação, passaram a buscar um profissional com capacidade de adaptação, de iniciativa e de aprendizado (ZARIFIAN, 2001).

Nesse sentido, ao tratar da competência profissional, Le Boterf (2003) propõe que a competência do indivíduo trata-se do resultado da interação de três domínios – o próprio indivíduo, por meio de sua história e de seus processos de socialização, sua experiência profissional e a formação educacional obtida –, ressaltando que a competência profissional não reside nos recursos representados pelos conhecimentos ou capacidades adquiridos, mas, sim, na mobilização desses e outros recursos perante situações profissionais específicas.

Partindo da noção de competência, cuja ênfase se dá sobre as ideias de mobilização e de ação em contextos determinados (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), recorre-se à proposição de Baudouin (2004), para quem o processo de formação acadêmica e suas situações de aprendizagem devem ser entendidas como um espaço de trabalho, no qual há tarefas previstas que podem suscitar ou não a atividade, a ação. Nesse espaço entre a tarefa prescrita e a ação, a competência poderá se desenvolver ou não. Desse modo, a atividade pode ser vista como um esforço aplicado entre a determinação trazida pela tarefa e a indeterminação trazida pelos elementos circunstanciais de um contexto de ação (BAUDOUIN, 2004).

No entanto, cabe também levar em conta a diferenciação entre ocupação e profissão indicada por Paiva e Melo (2008), em que a profissão é avaliada como um estágio avançado e refinado de ocupação, representado por um conjunto de atividades que, para serem desenvolvidas, demandam conhecimentos específicos academicamente validados e socialmente reconhecidos. Sob essa perspectiva, Paiva e Melo (2008) tratam da competência profissional como sendo a mobilização de um conjunto de saberes diversos – intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticos e políticos –, que geram resultados pessoais, profissionais, empresariais e sociais.

É nesse sentido, portanto, que, para além da titulação obtida, julga-se relevante a identificação e a compreensão das competências desenvolvidas pelo pós-graduado em sua vivência de aprendizagem em um programa de pós-graduação. Ainda, partindo da proposição segundo a qual o indivíduo constitui sua própria concepção de competência pelo significado que atribui ao trabalho, em sua experientiação (GERBER; VELDE, 1996; SANDBERG, 2000), é tido como fundamental que o processo de identificação das competências se dê sob a óptica daquele que, em última instância, possui a autonomia para pôr em ação as competências desenvolvidas, ou seja, o próprio egresso.

Assim, ao se considerar os elementos do contexto de formação docente discutidos, o presente estudo se propôs a compreender em que se constitui competência para os egressos do Curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Uberlândia, que atuam como docentes, e de que forma tais noções são subjacentes às atividades de aprendizagem instituídas no PPGA.

1.1 Problema de pesquisa

O presente estudo teve por propósito tratar do seguinte problema: a partir da experiência de aprendizagem vivenciada no âmbito do mestrado em administração, em que se constitui competência para os egressos do PPGA que atuam como docentes?

1.2 Objetivos

Tendo em vista o problema de pesquisa apresentado, o objetivo geral do estudo foi o de analisar em que se constitui a competência para os egressos do PPGA que atuam como docentes, e de que forma tais noções são subjacentes às atividades de aprendizagem instituídas no programa.

Dessa maneira, as etapas percorridas, que visaram ao alcance do propósito principal do estudo, envolveram os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a proposta de formação profissional estabelecida pelo PPGA;
- b) Caracterizar os egressos do PPGA;
- c) Identificar em que se constitui competência para os egressos do PPGA que atuam como docentes e analisar as competências desenvolvidas ante os objetivos de formação do PPGA;
- d) Analisar de que forma tais noções de competência são subjacentes às atividades de aprendizagem instituídas no PPGA;
- e) Identificar e analisar os significados atribuídos ao trabalho docente pelos egressos que atuam como docentes, e as relações entre estes significados e as competências desenvolvidas.

1.3 Justificativa

Ainda que as diretrizes para a pós-graduação brasileira enfatizem o papel dos cursos de mestrado e doutorado na formação de docentes para o ensino na graduação, há argumentos de que a pós-graduação não tem sido efetiva para conduzir essa formação

(FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001a; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; AKTOUF, 2005; BERTERO, 2007).

Para além do sistema de pós-graduação, Souza-Silva e Davel (2005) demonstram que, a depender da concepção das principais instituições responsáveis pelo fomento e regulamentação do ensino de administração no país, acerca das práticas formalizadas e institucionalizadas de formação do docente de administração, o contexto é de precariedade. No Quadro 2, é mostrado como tais instituições percebem as práticas do governo, das instituições de ensino superior, das organizações de fomento ao ensino de administração e das parcerias interinstitucionais.

Conforme apontam Souza-Silva e Davel (2005), considera-se que são poucas as práticas instituídas de formação do professor, inclusive no âmbito das instituições de ensino, sejam essas públicas ou privadas. Reconhece-se, ainda, que os órgãos governamentais (MEC e CAPES) valorizam mais a formação do pesquisador, em detrimento da formação docente, dados os critérios adotados para a avaliação dos programas de pós-graduação.

No extenso campo das discussões sobre o papel da pós-graduação na formação de profissionais, há ainda os que acreditam 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 prejuízo da formação de docentes. Um dos estudos levados em conta pela autora é o de Velloso (2004), que aponta que o destino profissional dos mestres mostra-se bastante diversificado: no caso do agrupamento profissional no qual está inserida a área de administração, apenas 35% dos titulados tiveram como destino profissional as universidades públicas ou privadas e as instituições de pesquisa. Dentre o restante dos egressos, 25% tiveram como destino profissional a administração pública; 16% as empresas públicas ou privadas; e 22% os escritórios/consultórios. Tal indicador, de acordo com Velloso (2004), mostra uma representativa orientação da pós-graduação também para o mercado de atuação não acadêmica.

Nesse sentido, Festinalli (2005) ainda enfatiza a importância de levar em conta o futuro contexto profissional do mestrando em específico, de forma que a caracterização do programa de pós-graduação e suas práticas (organização curricular, áreas de concentração e linhas de pesquisa, e articulação com graduação) contribuam para a formação desejada pelo pós-graduando.

Tipo de entidade	Entidade	Práticas formalizadas segundo os Representantes
Governo	MEC e CAPES	Inexistência de políticas e práticas efetivas e formalizadas de formação do professor no ensino superior da Administração; a ênfase é colocada na formação do pesquisador e não na docência.
Organizações de ensino superior públicas	Diversas	Quase inexistência de práticas formalizadas de formação do professor; o enfoque é voltado para a formação em termos de pesquisa.
Organizações de ensino superior privadas	A maioria	Inexistência de práticas formalizadas de formação do professor e de práticas de acompanhamento do professor novato na atividade do magistério. Em alguns casos, as políticas de formação são formuladas, mas não são aplicadas. A prioridade do investimento recai na parte infraestrutural: construção de laboratórios, bibliotecas, salas de aula, prédios etc.
	A minoria	Existência de práticas limitadas, diretas e/ou indiretas. As diretas consistem em ofertas de cursos, seminários e treinamentos internos em didática e pedagogia. As indiretas referem-se ao suporte financeiro de que o professor dispõe livremente para se formar, ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares e mentoria (em casos raros).
Organizações que fomentam o ensino da Administração	ANPAD e ANGRAD	As duas organizações, em seus fóruns anuais, abrem espaço (nas específicas áreas temáticas), fomentando a exposição de experiências de ensino, bem como os debates que estimulam a pesquisa voltada para o ensino da Administração. Tais práticas têm o potencial de criar um espaço de relacionamento e troca de experiências de ensino entre professores.
Parceria interinstitucional	FONEAD e PCDA	Existência de uma ação conjunta do Conselho Federal de Administração (CFA) e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) para a criação do Fórum Nacional de Ensino da Administração (FONEAD). Uma vez criado, o FONEAD reunirá a ANPAD, a CAPES e o MEC para se elaborar e implementar um Programa de Capacitação Docente Avançada (PCDA). Tal programa, em fase de elaboração, fornecerá ao professor um curso de formação em termos de conteúdos específicos sobre Administração, conhecimentos ligados à didática, um espaço de reflexão e um laboratório de práticas. O PCDA será avaliado e terá o selo de qualidade conferido pela ANPAD.

Quadro 2: Entidades e suas práticas formalizadas de formação do professor em administração, no Brasil

Fonte: Souza-Silva e Davel (2005, p. 126-127).

No âmbito do presente estudo, portanto, entende-se que os resultados a serem proporcionados pela formação buscada pelo indivíduo devem guardar correspondência com a

possibilidade de construção das competências requeridas para sua atuação em seu futuro contexto profissional.

Ainda em relação aos resultados proporcionados pelos programas de pós-graduação, na avaliação desta salienta-se a qualidade da produção científica e tecnológica gerada pelos diversos grupos de pesquisa inseridos no sistema, bem como o impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Todavia, como registra o último PNPG (2005-2010), dentre os indicadores de desempenho previstos para a pós-graduação, é dada maior ênfase aos índices quantitativos, tais como a produtividade dos orientadores e o índice de citações no campo acadêmico, e o número de patentes de novos produtos e processos depositadas e negociadas, no campo econômico (CAPES, 2005).

Acredita-se, dessa maneira, que avaliações qualitativas dos resultados gerados pelos programas de pós-graduação sejam também importantes para proporcionar uma visão mais abrangente de seu contexto educativo e de suas especificidades, o que, inclusive, é discretamente sugerido nas diretrizes gerais do último PNPG (CAPES, 2005).

A partir do exposto, por meio do presente estudo, pretendeu-se criar as possibilidades de contribuir para:

a) compreender a competência profissional constituída pelos egressos a partir de sua vivência no PPGA, sob a perspectiva da metarreunião de suas competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, sociais; políticas e identitárias;

b) ampliar as pesquisas e dados gerados sobre a constituição de competências individuais no âmbito de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em administração, uma vez que a análise desse campo ainda não está saturada;

c) discutir sobre os estudos voltados à formação e capacitação docente, inclusive em sua inter-relação com o ensino de graduação em Administração, por meio de novas pesquisas;

d) evidenciar as contribuições sociais proporcionadas pelo PPGA no âmbito regional, à medida que o programa aperfeiçoar suas práticas de formação julgadas bem sucedidas.

Por fim, o estudo está vinculado aos propósitos da Linha Estratégia e Mudança Organizacional do Programa de Pós-Graduação em Administração, por meio de seu Projeto Ensino na Administração, constituindo-se, ainda, numa das respostas ao Edital PRÓ-ADMINISTRAÇÃO da CAPES.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Dado que o principal objetivo da pesquisa foi o de analisar em que se constitui a competência para os egressos do Curso de Mestrado em Administração do PPGA-UFU que atuam como docentes, e de que forma tais noções são subjacentes às atividades de aprendizagem instituídas no programa, as seções que constituem o presente referencial teórico e que, assim, trazem o suporte conceitual e direcionamentos para a pesquisa empírica são:

- a) Currículo;
- b) Aprendizagem e competências;
- c) Competência individual; e
- d) Significado do trabalho.

2.1 Currículo

Estima-se que foi nos Estados Unidos dos anos 1920 que o currículo tenha se instituído como um campo específico de estudo e pesquisa, especialmente em decorrência da publicação, em 1918, das obras de Bobitt (*The Curriculum*) e de Kilpatrick (*The Project Method*) (MOREIRA, 2001; SILVA, 2007). A abordagem proposta por Bobitt, cujos princípios elementares exerceram forte influência sobre o desenvolvimento do campo, enfatizava que os objetivos educacionais deveriam se fundamentar como um desdobramento das habilidades consideradas necessárias ao eficiente desempenho das ocupações profissionais e, nesse sentido, delineava o currículo como, basicamente, um processo racional voltado para o alcance dos resultados educacionais, claramente definidos e mensurados (SILVA, 2007).

Conforme relata Silva (2007), o contexto educacional norte-americano do início do século XX foi marcado por condições muito específicas, dentre as quais, destaca-se a institucionalização da educação de massas, cujo propósito era o de atender ao aumento das necessidades quantitativas de formação, provocado pelo crescente processo de industrialização do país e as sucessivas ondas de imigração. Nesse processo, diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e a forma da escolarização de massas, cujas visões particulares são apresentadas no Quadro 3.

Questões sobre as finalidades e formas da escolarização de massas	Visões sobre as finalidades e formas da escolarização de massas	
Quais os objetivos da educação escolarizada	Proporcionar uma educação geral e acadêmica à população.	Formar o trabalhador especializado.
O que se deve ensinar	As disciplinas científicas e acadêmico-humanísticas.	As habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais.
Quais as fontes do conhecimento a ser ensinado	O conhecimento acadêmico e as disciplinas científicas.	Os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto.
O que deve estar no centro do ensino	As percepções e as experiências subjetivas das crianças e dos jovens.	Os saberes objetivos do conhecimento organizado.
Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação	Preparar as crianças e jovens para transformar a sociedade e para a democracia.	Ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe e para a economia.

Quadro 3: Questões que permearam a definição dos objetivos e da forma da educação de massas nos Estados Unidos

Fonte: elaborado com base em Silva (2007).

Todavia a proposta de Bobbitt, fortemente influenciada pelos princípios da administração científica de Frederick Taylor, representou o caminho escolhido pela administração pública da educação dos Estados Unidos para orientar a escolarização de massas e, dessa maneira, passou a constituir uma das vertentes dominantes da educação do país no decorrer século XX (SILVA, 2007).

Pacheco (2001) informa que, após tal período inicial, foram muitas as obras publicadas e estudos realizados, de forma que o conhecimento curricular configurou-se num corpo disciplinar próprio, conhecido por teoria curricular ou teoria e desenvolvimento curricular. O autor ressalta que não há um consenso em torno da definição de currículo, e comenta que as várias 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.

Desse modo, Pacheco (2001) registra três teorias curriculares principais, as quais são propostas por Kemmis (1988 apud PACHECO, 2001), e que estão delineadas no Quadro 4.

Teorias	Fundamentos	Concepções de currículo
Teoria técnica	Legitimidade normativa Racionalidade técnica Ideologia burocrática Interesse técnico Discurso científico Organização burocrática Ação tecnicista Teoria → prática	• Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas • Currículo como autorrealização dos alunos • Currículo como meio tecnológico ou plano
Teoria prática	Legitimidade processual Racionalidade prática Ideologia pragmática Interesse prático Discurso humanista Organização liberal Ação racional Teoria ↔ prática	• Currículo como texto • Currículo como projeto • Currículo como hipótese de trabalho
Teoria crítica	Legitimidade discursiva Racionalidade comunicativa Ideologia crítica Interesse emancipatório Discurso dialético Organização participativa, democrática e comunitária Ação emancipatória Teoria ↔ prática	• Currículo como práxis • Currículo como ação argumentativa

Quadro 4: As teorias curriculares

Fonte: elaborado com base em Pacheco (2001).

Para a teoria técnica – considerada a mais tradicional nos estudos do campo – o currículo constitui-se em um produto a ser gerado por meio das experiências de aprendizagem dos alunos. Sob essa perspectiva, estabelece-se uma relação hierárquica da teoria para a prática, de modo que a lógica da construção curricular é burocrática e normativa, ou seja, o racionalismo acadêmico se configura à medida que o currículo é visto como um conjunto de programas e conteúdos de várias disciplinas, em torno das quais o conhecimento é organizado. Os protagonistas do desenvolvimento curricular são os especialistas curriculares, os quais, por vezes, em vez de focar os conteúdos predeterminados para o currículo, podem

levar em conta os interesses dos alunos e suas experiências de aprendizagem no ambiente escolar, de forma que o currículo torna-se um meio de promover a autorrealização dos alunos.

Já para a teoria prática, o currículo é concebido como um processo, e não como um produto, e se funda muito mais em um princípio de ação para o professor, dado que, como uma proposta, o currículo pode ser interpretado de diferentes modos – tal como um texto - e operacionalizado de acordo com contextos específicos. Assim, o protagonista do processo é professor, o qual deve buscar uma conexão entre a intenção (teoria) e a realidade (prática).

No âmbito da teoria crítica, ocorre um distanciamento em relação às teorias técnica e prática, uma vez que o currículo é visto como resultado da ação de um grupo de professores, portadores de uma visão crítica e agrupados segundo um interesse emancipatório. O currículo é percebido, portanto, como uma práxis constituída pela ação autônoma e pela reflexão. Nesse processo, os atos de planejar, agir e avaliar estão intimamente integrados e se influenciam mutuamente. Os protagonistas são todos aqueles que participam das atividades escolares, em conformidade com seus interesses e experiências desejadas.

Em relação ao desenvolvimento das teorias do currículo, Moreira (2001) salienta que, após cinquenta anos de prevalência do caráter prescritivo do processo de planejar e desenvolver currículos, as abordagens sociológicas começam a se desenvolver no campo, fornecendo as bases para a teorização crítica do currículo. Em sua fase inicial, os estudos dessa vertente realçaram a natureza social do currículo, elucidando como os indivíduos constroem significados nas interações com outros e com diferentes formas culturais. Visto que o currículo passou a ser concebido como uma construção social, tais estudos evidenciaram o papel desempenhado pela prática curricular na reprodução das desigualdades sociais e na distribuição de poder na sociedade (APPLE, 1982).

Goodson (1995) afirma ser fundamental a compreensão sobre quais conhecimentos, valores e habilidades orientaram a construção de um determinado currículo, para serem considerados válidos e legítimos em determinados momento e contexto social. Sob essa perspectiva, Silva (2007) enfatiza a não neutralidade das decisões curriculares apontando que as teorias curriculares buscam, em suma, responder a três questões, cada uma a seu modo: a) qual o conhecimento deve ser ensinado, por ser julgado válido ou essencial; b) o que as pessoas devem saber; e c) o que essas pessoas devem se tornar. Dessa maneira, ressalta o autor, o currículo constitui-se no resultado da seleção de determinados conhecimentos e saberes que compõem um universo mais amplo; ainda, ao induzir o que as pessoas deveriam se tornar pelo contato com determinados conhecimentos, o currículo busca, portanto, modificá-las no sentido de se alcançar um tipo considerado ideal.

No Brasil, Souza e Vilela (2008) indicam que as pesquisas no campo do currículo fazem parte da tradição de pesquisa em educação desde a década de 1960 e evidenciam a significativa influência que a abordagem técnica norte-americana exerceu no período inicial. Cabe acentuar que, mesmo nos Estados Unidos, o discurso crítico de currículo começou a se desenvolver somente nos anos 1970 (MOREIRA, 2001), influência que, posteriormente, chegou também ao Brasil. Atualmente, asseveram Souza e Vilela (2008), os estudos curriculares tornaram-se uma questão central nas discussões sobre a educação escolar, mostrando-se fundamentais na avaliação e orientação das práticas educacionais.

Especificamente em relação ao ensino de administração, Motta (1983) elucida que o modelo desenvolvido pelos norte-americanos foi adotado não só pelo Brasil, mas também pelos demais países da América Latina e Europa. No caso brasileiro, em 1954, foi instalada, em São Paulo a primeira instituição de ensino de administração similar às *business schools* norte-americanas, cujo corpo docente foi também capacitado em cursos de mestrado na *Michigan State University*. Já em 1959, era assinado, entre o Brasil e os Estados Unidos, um convênio de cooperação na área de administração, por meio do qual seriam criadas novas escolas no País.

Conforme expõe Motta (1983), 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. 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.

Fischer, Waiandt e Silva (2009), em uma análise daquele que é avaliado como o eixo principal dos cursos de administração, ou seja, os estudos organizacionais, destacam que, a partir da década de 1970, teve início a contestação ao modelo tradicional de currículo nos estudos organizacionais. Decorridos 50 anos da institucionalização do ensino de administração no Brasil, Fischer (2001b) assinala que o modelo disciplinar tradicional prevalecente foi rompido, como efeito, em parte, das críticas recebidas e do pensamento radical crítico, fortalecido pela inserção de disciplinas de conteúdo contestatório e alternativo ao conjunto das disciplinas tradicionais.

No caso da pós-graduação em administração, Fischer (2001b) declara que o modelo de currículos verticalizados e de estrutura rígida perdurou até os anos 1980, quando os estudos em organizações e gestão foram inseridos como eixo central dos novos cursos, permitindo a incorporação de autores críticos. Após esse período, a autora pondera que a pós-graduação em

administração não tem sofrido uma indução explícita por diretrizes curriculares, e considera que os programas e currículos têm sido influenciados, notadamente, pelas tendências internacionais, demandas de mercado e pela reflexão sobre as transformações das organizacionais e da gestão.

Waiandt e Fischer (2009) lembram que, sendo o currículo composto, sobretudo, por conhecimentos considerados socialmente válidos, a orientação curricular da pós-graduação trata-se, principalmente, do resultado de um processo de contínua interlocução influenciado por outros atores além dos docentes, dentre os quais, o próprio programa em seus interesses institucionais; o governo por meio de suas políticas e programas; e as associações e entidades profissionais. Os currículos estão em permanente construção, o que, entretanto, não representa que o currículo atual seja, necessariamente, resultado de um processo de aperfeiçoamento e de aproximação dos objetivos de elevação da qualidade do processo ensino-aprendizagem (WAIANDT; FISCHER, 2009).

Finalmente, em termos operacionais, Silva (2006) observa que como projeto, o currículo é operacionalizado por meio de seus conteúdos, de sua forma e das práticas que promove no contexto no qual foi elaborado, os quais expressam a estrutura conceitual e metodológica de um determinado curso. Nesse sentido, tendo em vista a relevância de se adotar uma definição operacional para currículo no âmbito da formação profissional, que seja pertinente ao processo de identificação de competências que se buscou no presente estudo, apresenta-se a proposta de Fischer (2001b, p. 130):

Entende-se por currículo de um curso de formação profissional o conjunto de matérias, modos e meios de ensino e aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza das áreas de conhecimento envolvidas, que assumem a configuração de disciplinas ou interdisciplinas a serem desenvolvidas cooperativamente por professores e alunos, visando ao desenvolvimento de competências socialmente desejáveis.

Compreende-se que tal definição reflete as dimensões técnica, processual e social do currículo, de forma que, no âmbito da pós-graduação, os efeitos das decisões curriculares podem ser identificados por meio das definições quanto a áreas de concentração, linhas de pesquisas e seus núcleos de disciplinas, disciplinas obrigatórias e demais atividades. Assim, para o presente estudo, a importância do suporte conceitual quanto ao currículo fundamentou-se na perspectiva da adequada análise dos documentos relacionados à implantação e desenvolvimento do PPGA, de forma que se alcançasse um bom nível de compreensão sobre

quais fatores motivadores, conhecimentos e habilidades orientaram esse processo (GOODSON, 1995).

Tal como Silva (2007) apontou em relação ao contexto educacional norte-americano do início do século passado, em que pesou a massificação do processo educacional, as diretrizes da pós-graduação brasileira (CAPES, 2004) têm salientado o foco na expansão da formação *stricto sensu*, como meio de elevar, significativamente, o número de pós-graduados para o mercado de trabalho. Nessa óptica, além de elucidar eventuais efeitos provocados pela orientação curricular exercida pelas instituições governamentais e de fomento, além do mercado, o entendimento das decisões curriculares, tomadas pelos docentes e efetivadas em um programa de formação profissional, permite, também, entender os impactos destas sobre os processos de aprendizagem instituídos, em torno dos quais, por sua vez, se dá o desenvolvimento das competências.

Desse modo, apreende-se que as competências constituídas pelos egressos do PPGA em sua experiência de aprendizagem terão sido orientadas, de forma significativa, pela prática curricular instituída no programa, indutora dos processos de aprendizagem e das competências valorizadas para o futuro egresso. Tais temas, aprendizagem e competências, serão, portanto, discutidos na próxima seção.

2.2 Aprendizagem e competências

A disseminação das pesquisas no campo da aprendizagem organizacional trouxe a compreensão mais ampla da relação processual existente entre conhecimento, desenvolvimento de competências e processos de aprendizagem (SILVA; GODOI, 2006), de forma que, para entender apropriadamente o desenvolvimento de competências na organização, faz-se necessário percorrer o trecho compreendido entre a aprendizagem individual e a organizacional (FLEURY; FLEURY, 2000). Dessa maneira, para a adequada discussão sobre o desenvolvimento de competências individuais no âmbito organizacional, parte-se da proposição de que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências são processos significativamente inter-relacionados.

O histórico da ideia de aprendizagem organizacional mostra que o tema desponta nos anos 1950, sendo que, já nos anos 1960, foram registradas algumas importantes pesquisas no campo (LOIOLA; BASTOS, 2003), dentre as quais Prange (2001) destaca os trabalhos de

Argyris (publicado em 1964), Cyert e March (publicado em 1963) e Cangelosi e Dill (publicado em 1965). Mais adiante, no final dos anos 1970, o tema ganhou uma fase mais regular de publicações, com destaque para os trabalhos de March e Olsen (publicado em 1975), Argyris e Schön (publicado em 1978) e Duncan e Weiss (publicado em 1979) (PRANGE, 2001). Finalmente, já nos anos 1990, é quando se considera que o campo da aprendizagem organizacional torna-se amplamente reconhecido, tanto pela atenção do meio acadêmico, quanto pelo interesse econômico das organizações (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001).

Dodgson (1993) sugere que a ampla disseminação alcançada pelo campo nos anos 1990 tenha se dado, sobretudo, pelo impacto das mudanças do ambiente externo sobre as organizações, apontando a existência da associação entre aprendizagem organizacional e as ideias de adaptação, aperfeiçoamento e modificação. O autor indica três razões para a ampliação das discussões em torno da ideia de aprendizagem organizacional: primeiro, o tema configurou-se num 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; segundo, 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 terceiro, o amplo valor analítico do conceito de aprendizagem, ante a diversidade dos campos de pesquisa acadêmica que vinham fazendo uso deste.

Dessa maneira, tendo em vista que o desenvolvimento do campo tenha contado com a contribuição de diversas áreas, tais como psicologia, sociologia, cultura, metodologia e gestão (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001; ANTONELLO; GODOI, 2007), a análise de alguns dos elementos de comparação entre as principais abordagens à aprendizagem organizacional, oriundas dos trabalhos seminais no campo, permite a identificação de importantes ideias centrais compartilhadas pelas diferentes perspectivas, as quais conferem consistência ao tema (PRANGE, 2001). Por meio do Quadro 5, as seguintes questões centrais podem ser identificadas: a) estão fortemente associados ao conceito de aprendizagem organizacional os de adaptação, aperfeiçoamento e de modificação; b) o indivíduo é o principal sujeito da aprendizagem nas organizações; e c) o conhecimento é o principal conteúdo da aprendizagem e é expresso por meio de ferramentas organizacionais, tais como regras e procedimentos, decisões, teorias e comportamentos e ações.

Autores (Ano)	Conceito de aprendizagem organizacional	Quem é o sujeito da aprendizagem	Qual o conteúdo da aprendizagem
Cyert e March (1963)	Aprendizagem organizacional é o comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo	Nível agregado da organização	Procedimentos operacionais padrão e regras organizacionais
Cangelosi e Dill (1965)	Aprendizagem organizacional consiste em uma série de interações entre a adaptação no nível individual, ou de subgrupo, e adaptação no nível organizacional	Indivíduos e subgrupos em organizações	Decisões gerenciais complexas
Argyris e Schön (1978)	Aprendizagem organizacional é o processo pelo qual os membros organizacionais detectam erros ou anomalias e os corrigem ao reestruturar a teoria em uso da organização	Aprendizagem individual em organizações	Teorias em uso ou teorias de ação organizacionais
Duncan e Weiss (1979)	Aprendizagem organizacional é definida como o processo na organização pelo qual as relações entre ação e resultados e o efeito do ambiente nessas relações é desenvolvido	O indivíduo é a única entidade que pode aprender	Base de conhecimento organizacional
Fiol e Lyles (1985)	Aprendizagem organizacional significa o processo de aperfeiçoar ações por meio de melhor compreensão e conhecimento	Aprendizagem organizacional não é apenas a soma das aprendizagens individuais	Padrões de associações cognitivas e/ou novas respostas ou ações (mudança cognitiva <i>versus</i> comportamental)
Levit e March (1988)	As organizações são vistas como aprendendo pela codificação de inferências de sua história em comportamentos de rotina	Aprendizagem organizacional é mais do que aprendizagem individual, ou seja, há um componente emergente	Rotinas (que incluem: regras, procedimentos, quadros de referência, culturas, crenças, estruturas, paradigmas etc.)
Huber (1991)	Uma entidade aprende se, por meio do processamento de informações, o âmbito de seus comportamentos potenciais se modifica	Conceito de entidade, que inclui indivíduos, grupos, organizações, indústrias, sociedade	Informação/Conhecimento
Weick e Roberts (1993)	A aprendizagem organizacional consiste de ações inter-relacionadas de indivíduos, ou seja, uma “inter-relação ponderada”, que resulta numa mente coletiva	Conexões entre comportamentos, em lugar de pessoas	Comportamento/Ações

(Continua)

Autores (Ano)	Conceito de aprendizagem organizacional	Quem é o sujeito da aprendizagem	Qual o conteúdo da aprendizagem
Dodgson (1993)	O meio pelo qual a empresa constrói, suplementa e organiza o conhecimento e as rotinas em torno de suas atividades e em suas culturas, e adapta e desenvolve a eficiência organizacional por meio do aprimoramento do uso das principais habilidades de seus trabalhadores	Aprendizagem individual e coletiva	Conhecimento e rotinas
Fleury e Fleury (1997)	O processo de aprendizagem em uma organização não só envolve a elaboração de novos mapas cognitivos, que possibilitem compreender melhor o que está ocorrendo em seu ambiente externo e interno, como também a definição de novos comportamentos, que compravam a efetividade do aprendizado.	Nível organizacional e individual	Mapas cognitivos e novos comportamentos
Nonaka e Takeuchi (1997)	A aprendizagem organizacional é intimamente relacionada ao aprender fazendo. Quando são internalizados nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos sob a forma de modelos mentais ou <i>know-how</i> técnico compartilhado, as experiências por meio da socialização, externalização e combinação tornam-se ativos valiosos.	Indivíduos em processo de socialização	Apropriação e disseminação do conhecimento; conhecimento explícito e tácito
Finger e Brand (2001)	Um processo de transformação pelo qual as partes interessadas da organização, individual e coletivamente, contribuem por meio de sua aprendizagem.	Indivíduos e coletividade	Capacidades individuais, coletivas e organizacionais
Antonello (2005)	Processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional	Não é apenas o processo individual de aprendizagem, mas também a interação entre indivíduos da organização, entre organizações e entre a organização e seus contextos	Saberes técnicos, procedimentos e modos de fazer; processos.

Quadro 5: Desenvolvimento da teoria de aprendizagem organizacional

Fonte: adaptado de Prange (2001, p. 46-48) e complementado com base em Dodgson (1993), Fleury e Fleury (1997), Nonaka e Takeuchi (1997), Finger e Brand (2001) e Antonello (2005).

Antonello (2005, p. 15) ressalta que, especificamente em administração, a aprendizagem organizacional somente ganha sentido se associada à mudança, de tal forma que “as teorias de aprendizagem organizacional estão hoje intrinsecamente vinculadas à

administração, especialmente no que diz respeito à compreensão do que pode facilitar ou dificultar os processos de mudança (do tipo novas estratégias, novos métodos e práticas de trabalho, etc.).”.

Apesar de os autores discutirem a aprendizagem no nível organizacional, é no indivíduo que ela acontece, pois são as pessoas quem detêm o papel de agentes de aprendizagem no contexto da organização (ARGYRIS, 1991; CROSSAN et al., 1995), de forma que é também por meio dos indivíduos que se torna possível desenvolver os mecanismos organizacionais de aprendizagem facilitadores do processo de mudança (DODGSON, 1993).

Dodgson (1993, p. 3) propõe que a aprendizagem, no nível organizacional,

[...] relaciona-se às firmas, e tem abrangência tanto sobre os processos, quanto aos resultados. Pode ser descrita como o meio pelo qual a empresa constrói, suplementa e organiza o conhecimento e as rotinas em torno de suas atividades e em suas culturas, e adapta e desenvolve a eficiência organizacional por meio do aprimoramento do uso das principais habilidades de seus trabalhadores.

Compreende-se, assim, que a aprendizagem organizacional não se trata de uma decorrência natural do conjunto de conhecimentos individuais, uma vez que são necessárias articulações coletivas para que a aprendizagem, no âmbito organizacional, se desenvolva de forma a ter efeitos de mudança e melhoria desejados, sobre a realidade da organização (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

Dessa maneira, dá-se a ocorrência de um processo de transposição do aprendizado do nível individual ao organizacional, no qual ocorre o compartilhamento do aprendizado individual, por meio de mecanismos organizacionais e articulações coletivas (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; BITENCOURT; AZEVEDO, 2006).

Tendo em vista tal processo de transposição do aprendizado, 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, o qual 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.

Partindo da compreensão de como se dá a interação desses três níveis de aprendizagem na organização, Antonello (2007) ressalta que 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, configurando, dessa maneira, um processo contínuo de desenvolvimento de competências, o qual tem por base a apropriação e a geração dos novos conhecimentos.

Nessa óptica, para além da elaboração de novos mapas cognitivos, a capacidade de adotar novos comportamentos, os quais demonstrem o efetivo aprendizado, mostra que a aprendizagem organizacional pode ser reconhecida como um processo contínuo de desenvolvimento de competências, conforme proposto por Fleury e Fleury (2001) e Bitencourt (2004).

Tal conceito sobre o desenvolvimento de competências é reforçada por Ruas (2005), quando o autor menciona que a ação que mobiliza as capacidades individuais, conforme os resultados desejados e as exigências do contexto, pode ser compreendida como competência. Ainda, segundo sugerido anteriormente, a partir do levantamento de Prange (2001), se o conhecimento expresso em novas ações e comportamentos – tais como decisões e procedimentos – é o principal conteúdo da aprendizagem, a ação do indivíduo, ao adotar novos comportamentos ante os desafios impostos pelo trabalho, evidencia-se, portanto, na aquisição de competência.

Assim como ocorre com a aprendizagem na organização, as competências na organização podem ocorrer em três níveis (RUAS, 2005): no nível estratégico, no qual são desenvolvidas as competências organizacionais; no nível funcional, no qual se desenvolvem as competências funcionais ou coletivas; e no nível individual, no qual são constituídas as competências do indivíduo.

Em relação à concepção de competência no nível organizacional, Le Boterf (2003) propõe que a competência-chave de uma empresa é resultado da combinação do profissionalismo e das competências do indivíduo com as competências coletivas das equipes e das unidades organizacionais.

Dessa forma, tem-se que as competências funcionais, por sua vez, estão vinculadas às principais funções ou áreas da organização, ou seja, significam as competências requeridas para a realização das atividades ou funções básicas da organização, tais como a gestão de produção, a gestão comercial e a gestão de pessoas (RUAS, 2005). Ainda de acordo com o autor, as competências funcionais representam um importante mecanismo de desenvolvimento das competências no nível organizacional, dado que, relacionadas umas as outras, as competências grupais fortalecem a capacidade da organização de competir no mercado.

Zarifian (2001, p. 116), que equipara as competências coletivas às funcionais, considera que a organização promove a associação da competência individual às competências coletivas, pois a competência de um indivíduo é também resultado de trocas de saberes com outros indivíduos e da integração de diferentes atividades, de tal maneira que “[...] em uma equipe ou rede de trabalho surge uma competência coletiva que é mais do que a soma das competências individuais. Isso se explica plenamente pelos efeitos de sinergia entre essas competências e pelas interações sociais ativadas no seio do grupo.”.

Exposta a relação processual entre conhecimento, aprendizagem e competência, considera-se relevante, neste ponto, evidenciar a aprendizagem organizacional como processo (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001), no sentido de que é necessário o desenvolvimento de mecanismos organizacionais e de articulações coletivas que conduzam ao aprendizado organizacional (DODGSON, 1993; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Antonello (2005) ressalta que, ainda que o processo de aprendizagem individual tenha sido o ponto de partida para o seu desenvolvimento, a aprendizagem organizacional não pode ser vista como uma simples coletividade de processos individuais de aprendizagem, e, sim, como se ocupando da interação entre indivíduos da organização, entre organizações e entre estas e seu contexto. Desse modo, conforme já haviam apontado Ruas e Antonello (2003), o aprendizado individual, à medida que é facilitado pelo contexto organizacional, gera impactos mobilizadores sobre as práticas de aprendizagem organizacional.

Finger e Brand (2001) destacam que, para desempenhar um papel-chave no processo de aprendizagem organizacional, tanto o aprendizado individual, quanto o grupal devem ser fomentados por atividades concretas de aprendizagem, as quais se referem a todos os elementos, contribuições ou intervenções no processo de aprendizagem organizacional, voltados para a consecução dos objetivos da organização (FINGER; BRAND, 2001).

Conforme exposto no Quadro 6, os autores diferenciam quatro conjuntos de atividades de aprendizagem na organização – as 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 – e enfatizam que a relação das atividades específicas é própria a cada organização e, portanto, não é completa.

Por meio das ideias apresentadas, verifica-se, portanto, que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências são processos intrínsecos, cuja inter-relação é requerida mutuamente durante o percurso de transposição dos aprendizados e das competências individuais para o nível da aprendizagem e competências organizacionais, que ocorre por meio das necessárias articulações coletivas (DODGSON, 1993), baseadas, por sua vez, nas

Conjuntos de atividades de aprendizagem	Atividades específicas
Atividades de educação e treinamento	• Atividades tradicionais de educação e treinamento • Atividades de treinamento que ocorrem de imediato, no decorrer da tarefa
O uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da organização	• Seminários sobre melhores práticas • Reuniões matinais • Circulação de informações • Utilização de mentores • Times de aprendizagem autogeridos • Rotação de cargos • Acesso livre a dados estatísticos • Auditorias • Círculos de qualidade • Sistemas de gestão da informação • Padrões de desempenho.
Uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização	• Painéis de consumidores • Laços de feedback • Análise de reclamações • Pesquisa de mercado • Comparações entre empresas • Análise da imprensa • Cooperação • <i>Joint ventures</i>
A criação de um ambiente conducente à aprendizagem	• Espaços abertos para a aprendizagem • Recompensas coletivas • Critérios de seleção e de promoção que recompensam a aprendizagem coletiva • Participação de colaboradores • Gestão por objetivos.

Quadro 6: Atividades de aprendizagem na organização

Fonte: elaborado com base em Finger e Brand (2001).

atividades de aprendizagem na organização. Nesse percurso, a apropriação e a geração de novos conhecimentos constituem-se na base a partir da qual a aprendizagem leva à construção de competências (ANTONELLO, 2007), promovendo, também, a necessária correspondência de articulações entre os três níveis de análise de um e de outro processo, ou seja, os níveis individual, grupal e organizacional de aprendizagem e de competência.

Desse modo, partindo da premissa de que é o indivíduo quem detém o papel de agente de aprendizagem no contexto organizacional, no presente estudo, dá-se enfoque à noção de

competências individuais, dado que é também no nível do indivíduo que se dá o processo de construção de competências. Na próxima seção, far-se-á a discussão mais ampla sobre o tema.

2.3 Competência individual

Em que se constitui a competência humana no contexto organizacional e a partir de quais concepções torna-se possível associar a competência ao indivíduo e ao seu comportamento? As discussões em torno dessas questões mostram que, assim como ocorre em relação a outros termos amplamente empregados nos diversos campos dos estudos organizacionais, há diferentes noções e operacionalizações do termo competência (STOOF et al., 2002; RUAS, 2005).

No Quadro 7, são apresentados alguns dos autores cujos conceitos de competência individual contribuíram para o desenvolvimento do campo. Por meio de uma breve análise dos elementos que compõem as diferentes noções de competência, torna-se possível sugerir a inter-relação das construções feitas pelos autores. Desse modo, evidencia-se que as ideias de motivação, interação com o ambiente e características de personalidade são as que constituíram o primeiro conceito de competência identificada (WHITE, 1959). Na sequência, verifica-se que características de personalidade, conhecimentos, habilidades e atitudes representaram o conceito de competência por diversos anos (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993; PARRY, 1996; DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000). Mais adiante, registra-se a retomada da ideia de interação, relacionada, no entanto, ao significado do trabalho (SANDBERG, 2000). E, finalmente, nos últimos, tem-se a ênfase nas noções de competência, a partir dos conceitos de mobilização de recursos, pessoas e capacidades (FLEURY; FLEURY, 2001; ZARIFIAN, 2001; RUAS, 2005), e de articulação de recursos (LE BOTERF, 2003). Destaca-se, ainda, a concepção de mobilização em contextos específicos (ZARIFIAN, 2001).

Estudos no campo (DELUIZ, 2001; LE DEIST; WINTERTON, 2005) mapearam três abordagens, consideradas dominantes na construção da noção de competência: a comportamental, de origem norte-americana; a funcionalista, de origem inglesa; e a construtivista, de origem francesa. Todavia, partindo da proposição de que o desenvolvimento da abordagem inglesa foi influenciado de forma significativa pelas noções de origem norte-

Autores	Conceito de competência individual	Ênfase
White (1959, p. 4)	A habilidade [do indivíduo] de interagir efetivamente com o ambiente.	Motivação, interação e características de personalidade
McClelland (1973)	A ideia de competência é proposta como abordagem alternativa aos tradicionais testes de inteligência	Características de personalidade, habilidades cognitivas e comportamentos
Boyatzis (1982, p. 21)	Característica subjacente de uma pessoa, a qual pode ser um motivo, um traço pessoal, uma habilidade, um aspecto de sua auto-imagem ou papel social, ou um corpo de conhecimentos que ele ou ela usa.	Características de personalidade, conhecimentos, habilidades e atitudes
Spencer e Spencer (1993, p. 9)	Característica subjacente de um indivíduo, a qual está relacionada de forma causal a um eficaz padrão de referência e/ou um desempenho superior em uma tarefa ou situação.	Características de personalidade
Parry (1996, p. 48)	Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados entre si, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser aperfeiçoado por meio de treinamento e desenvolvimento	Conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes
Dutra, Hipólito e Silva (2000, p. 164)	Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (<i>input</i>).	Resultados e conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes
Sandberg (2000, p. 11)	Competência é [...] vista como sendo constituída pelo significado que o trabalho toma para o trabalhador em sua experimentação do mesmo.	Interação e significado do trabalho
Fleury e Fleury (2001, p.188)	Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo	Saberes e mobilização de conhecimentos, recursos e habilidades
Zarifian (2001)	A competência é o “tomar iniciativa” e “o assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. [...] é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações. [...] é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade.	Mobilização de pessoas e recursos em contextos específicos
Le Boterf (2003, p. 93)	Competência trata-se de um saber agir em situação mais ou menos complexa. Consiste em saber mobilizar e combinar recursos pessoais (saberes, saber-fazer, aptidões e experiências acumuladas) e recursos do meio (equipamentos, instalações, informações e redes relacionais).	Mobilização e combinação de recursos: conhecimentos, capacidades e habilidades, aptidões e qualidades de experiência, rede de recursos
Ruas (2005, p. 40)	As competências são entendidas como a ação que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis	Mobilização de capacidades e recursos

Quadro 7: Conceitos de competência individual

Fonte: elaborado com base em White (1959), McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993), Parry (1996), Dutra, Hipólito e Silva (2000), Sandberg (2000), Fleury e Fleury (2001), Zarifian (2001), Le Boterf (2003) e Ruas (2005).

americana, optou-se, no presente estudo, pela descrição das diversas noções de competência estruturada em torno de duas visões – as funcionais e as interpretativas –, as quais abrangem as três abordagens mapeadas. Acredita-se que, sob tal perspectiva, será alcançada uma melhor compreensão das premissas e do contexto que permearam a proposição das diversas noções sobre competências, para o que será realizada a discussão adiante.

2.3.1 A visão funcional de competência individual

A introdução da noção de competência de forma mais estruturada ocorreu por meio das pesquisas em psicologia, cuja principal referência identificada encontra-se em White (1959), que associou a competência à motivação do indivíduo, cujo desempenho superior seria decorrência de suas características de personalidade. White propôs o conceito de *effectance motivation* para caracterizar a tendência nata do indivíduo para explorar e influenciar o ambiente e, nesse sentido, definiu competência como “a habilidade [do indivíduo] de interagir efetivamente com o ambiente” (WHITE, 1959, p. 4).

Alguns anos depois, tem-se um movimento considerado relevante para a ampliação do conceito de competência, representado pela discussão proposta por McClelland (1973), em torno da validade dos testes de inteligência e de aptidão para predizer sobre o desempenho futuro do indivíduo. Tais instrumentos eram então largamente aplicados em processos de admissão de estudantes e trabalhadores norte-americanos e, nesse sentido, o autor questiona, especialmente, se de fato os “testes de inteligência identificam as habilidades que são responsáveis pelo sucesso no trabalho” (McCLELLAND, 1973, p. 3).

Assim, McClelland (1973) sugere, como abordagem alternativa aos tradicionais testes de inteligência, a ideia de competência, a partir de premissas bastante instigantes: o melhor teste é aquele que permite a observação do indivíduo no desempenho de tarefas inerentes à ocupação ou papel pleiteado; testes voltados para o desempenho do indivíduo devem ser capazes de refletir as mudanças decorrentes do aprendizado por meio de treinamentos e da experiência; é necessário tornar explícitos e universais os meios pelos quais as características testadas podem ser aperfeiçoadas; os testes devem avaliar, além das habilidades cognitivas, características de personalidade que podem representar outras habilidades, tais como comunicação, tolerância, capacidade de definir objetivos moderados e desenvolvimento do ego; e os testes devem envolver situações que possibilitam a adoção de comportamentos

espontâneos, ou seja, sem estímulos ou reforços que evoquem determinadas respostas avaliadas como corretas, de forma a propiciar ao indivíduo agir em busca da solução mais eficiente em determinada situação. Apesar da amplitude com a qual trata de competência, McClelland não delimita uma definição para o termo.

Já na década de 1980, a noção de competência é relacionada ao papel gerencial, por meio do trabalho de Boyatzis (1982), o qual propõe um modelo genérico composto por 21 competências gerenciais, desenvolvido com o propósito de ser aplicado em diferentes contextos organizacionais e níveis gerenciais. O autor fundamenta sua abordagem para a competência nos conceitos de comportamentos observáveis e de generalização das competências, dado que sendo as competências ocupacionais decorrentes de características individuais de base, elas podem ser consideradas genéricas.

Dessa maneira, Boyatzis (1982, p. 21) define que uma competência ocupacional trata-se de “uma característica subjacente de uma pessoa, a qual pode ser um motivo, um traço pessoal, uma habilidade, um aspecto de sua auto-imagem ou papel social, ou um corpo de conhecimentos que ele ou ela usa.”. Ao destacar, ainda, que as competências se tratavam de comportamentos individuais significativamente responsáveis pelo retorno da organização, Boyatzis (1982) já indicava a relação de competência com a capacidade de entrega do indivíduo, ideia que viria a ganhar repercussão como decorrência das noções de competência de origem francesa, especialmente das de Zarifian (2001).

Nos anos 1990, Spencer e Spencer (1993) procederam à análise de vários estudos conduzidos em diversas organizações, a partir do que propuseram um modelo genérico para competências no trabalho, o qual continha 21 competências que distinguiam o alto desempenho daquele considerado mediano, em cargos de médio e alto escalão. Sobre o que constitui competência, os autores têm em consideração:

Competência é uma característica subjacente de um indivíduo, a qual está relacionada de forma causal a um eficaz padrão de referência e/ou um desempenho superior em uma tarefa ou situação. Características subjacentes significam que competência é uma parte da personalidade do indivíduo bastante profunda e permanente, e podem predizer o comportamento em uma extensa variedade de situações e tarefas profissionais. De forma causal significa que uma competência de fato motiva ou prediz o comportamento e o desempenho. Padrão de referência significa que a competência realmente prediz quem fará algo bem ou de forma pobre, uma vez medida a partir de um critério ou padrão. (SPENCER; SPENCER, 1993, p. 9).

Para os autores, portanto, as competências em si referiam-se a características que, de forma prevista, levariam o indivíduo a um desempenho superior; tais características reportavam-se a aspectos como conhecimentos, habilidades, crenças, atitudes e motivos.

Parry (1996) também retoma o conceito de competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, abordagem, inicialmente, indicada por McClelland e ampliada por Spencer e Spencer. Para Parry (1996, p. 48), competência aludia a

Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados entre si, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser aperfeiçoado por meio de treinamento e desenvolvimento.

Ainda nos anos 1990, outro movimento julgado importante para a ampliação das discussões em torno da noção de competência teve início na Inglaterra, com a adequação promovida, na década anterior, do sistema nacional de qualificação para o trabalho, cujo novo enfoque se deu pela adoção de um modelo de qualificação para o trabalho baseado em competências.

Conforme expressam Le Deist e Winterton (2005), o modelo, conhecido por *National Vocational Qualifications* (NVQ), foi desenvolvido a partir do mapeamento de padrões de competências funcionais, por meio da análise de algumas ocupações em diversos contextos. Nesse sentido, as competências visadas se constituíam em habilidades genéricas, uma vez que traçavam o perfil do trabalhador demandado por diferentes organizações.

A implantação do modelo envolvia a identificação de funções-chave, que eram decompostas em um determinado número de unidades de competência, as quais, por sua vez, eram subdivididas em elementos de competência. Para cada elemento de competência, eram definidos critérios de desempenho, os quais formavam a base de avaliação do desempenho do indivíduo (LE DEIST; WINTERTON, 2005).

Desse modo, o movimento de crítica ao modelo de qualificação para o trabalho, baseado em competências, adotado pelo governo, fez surgirem novas abordagens, consideradas mais abrangentes, dentre as quais, destacou-se a abordagem proposta por Cheetham e Chivers (1996, 1998).

Os autores, cujo intuito era o de determinar como o indivíduo no ambiente de trabalho desenvolve e mantém seu profissionalismo, desenvolveram um modelo integrado por elementos-chave de diferentes abordagens e autores, o qual originou o conceito de competência que leva em conta cinco grupos ou dimensões de competências inter-

relacionadas: a) competências cognitivas, relativas aos conhecimentos teóricos e conceituais básicos, bem como o conhecimento tácito e informal, adquirido por meio da experiência; b) competências funcionais, concernentes às habilidades requeridas para uma determinada ocupação, as quais devem ser passíveis de demonstração pelo indivíduo; c) competências comportamentais, referentes às características pessoais que, efetivamente, levam a um desempenho superior em determinado papel; d) competências éticas e de valores, inerentes aos valores pessoais e profissionais e à habilidade de correlacioná-los às situações de trabalho que requerem tais valores como parâmetro para a ação; e e) metacompetências e transcompetências, as quais são consideradas dominantes e capazes de influenciar o desenvolvimento das demais dimensões, atinentes a aspectos como comunicação, aprendizado e autodesenvolvimento, criatividade, agilidade mental, análise, resolução de problemas e reflexão.

Sobre os resultados da aplicação do modelo de competências proposto, Cheetham e Chivers (2000, p. 374) ressaltam que o modelo permitiu analisar “[...] a natureza da prática profissional (como os profissionais agem); a natureza das profissões modernas; a competência profissional; como as pessoas reconhecem competências profissionais nas demais; e como as pessoas adquirem sua competência profissional [...]”.

No Brasil, Dutra, Hipólito e Silva (2000, p. 164) também procuram contribuir para o campo, à medida que reforçam a ideia de competência como meio de agregação de valor do indivíduo para a organização ou o meio no qual está inserida. De acordo com os autores, a competência refere-se à “capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado (*output*) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (*input*).”

Fleury e Fleury (2001, p. 188) definem o termo competência a partir da premissa segundo a qual as competências são vistas “[...] como fonte de valor [social] para o indivíduo e [econômico] para a organização”. Os autores promovem a correlação da dimensão do indivíduo com a dimensão da organização, no sentido de que o indivíduo, baseado em seus conhecimentos, habilidades e atitudes, agrega valor para a organização. Salientam, ainda, que tal processo de agregação de valor se dá por meio de conjunto de saberes e habilidades, quais sejam: saber agir, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber se engajar, ter visão estratégica e assumir responsabilidades.

Desse modo, Fleury e Fleury (2001, p. 188) propõem que competência trata-se de “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir

conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Ainda, Ruas (2005), outro autor brasileiro, sugere as noções de “competência em ação” e de “competência sob a forma de mobilização de capacidades”, às quais estão subjacentes as noções de que mobilizar capacidades no sentido da competência envolve, também, a aplicação de recursos tangíveis, além daqueles que são inerentes ao indivíduo, e de que a efetividade da competência será determinada pela avaliação do desempenho em relação aos resultados esperados, ou seja, somente a partir da entrega é que a competência poderá ser reconhecida e legitimada.

Por meio da análise dos resultados empíricos de pesquisas de campo, que, direta ou indiretamente, abordaram a questão das competências, Ruas (2005, p. 40, grifo do autor) procura identificar as formas de compreensão e de emprego da noção de competência na organização, a partir do que descreve a relação entre as noções de competência e de capacidade:

As **capacidades** podem ser entendidas como potenciais de competências que estão disponíveis para serem mobilizados numa situação específica. Esses potenciais (conhecimentos, habilidades, atitudes passíveis de desenvolvimento) teriam sido desenvolvidos em circunstâncias anteriores, por vezes em processos de formação e/ou treinamento específicos, outras vezes durante as próprias práticas de trabalho. Observe-se que às capacidades (que aparecem aqui como elementos intangíveis) podem estar associadas outros tipos de **recursos**, como instrumentos e equipamentos, sistemas de informações, instalações diversas, etc, no caso sob a forma de **recursos tangíveis**.

Com base no conceito de capacidades, Ruas (2005, p. 40, grifo do autor) agrega, portanto, as ideias de ação e de resultados desejados para propor seu conceito de competência:

As **competências** são entendidas como a ação que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis (quando for o caso). Sobre os **resultados desejados**, a mobilização das capacidades e recursos e, portanto, o exercício da competência vai estar sujeita aos resultados desejados e às condições que se colocam no contexto. [...] Assim, a seleção e a combinação das capacidades que vão ser mobilizadas sob a forma de competência são diretamente dependentes do resultado que se pretende obter com essa ação.

A partir do histórico apresentado, no que se constitui, portanto, a abordagem funcional de competências? Com base nos conceitos inicialmente propostos (MCCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993; PARRY, 1996), acentua-se a ênfase da

visão funcional de competências sobre as ideias de formação, comportamentos e resultados, configurando a compreensão de competência individual como um conjunto de atributos necessários à realização de um trabalho. Destaca-se, ainda, conforme ressaltam Fleury e Fleury (2001), o quanto a ampliação inicial da noção de competência na visão funcional foi influenciada pelas considerações de McClelland (1973), restringindo, assim, o alcance de uma maior amplitude no que seja competência individual.

Em relação aos demais autores (CHEETHAM; CHIVERS, 1996; DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; FLEURY; FLEURY, 2001; RUAS, 2005), nota-se uma abrangência maior nos conceitos desenvolvidos, que incorpora as ideias de metacompetências, saberes e capacidades, bem como as de mobilização e entrega, indicando a influência da visão interpretativa de competências no desenvolvimento dos conceitos propostos, especialmente, por meio das contribuições trazidas por Zarifian (2001) e Le Boterf (2003). Todavia a operacionalização dos conceitos apresentados (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; FLEURY; FLEURY, 2001; RUAS, 2005) ganhou traços característicos da abordagem funcionalista, na medida em que a aplicação do conceito de competência visou a, sobretudo, fundamentar a proposição de modelos de gestão das pessoas, voltados para promover a maior agregação de valor do indivíduo para a organização e sua estratégia.

De um lado, à abordagem funcional de competência individual são creditadas as contribuições seminais relativas à introdução e ao desenvolvimento inicial da noção de competência. Ainda, salientam-se as iniciativas relativas ao desenvolvimento de sistemas nacionais de qualificação para trabalho, tal como na Inglaterra (LE DEIST; WINTERTON, 2005), as quais, partindo de uma visão funcional de competência, estimularam a ampliação das pesquisas no campo e tentativas de desenvolvimento de abordagens alternativas para o desenvolvimento de competências individuais.

Por outro lado, em relação às limitações impostas pela abordagem funcional de competências, identificam-se a (VELDE, 1999; SANDBERG, 2000):

- a) redução da ideia de competência individual às características de personalidade e atributos da pessoa, tais como conhecimentos, habilidades e atitudes;
- b) consideração de uma relação intrínseca entre desempenho superior do indivíduo e suas características pessoais consideradas superiores;
- c) tendência a produzir descrições genéricas de competência, dadas as tentativas de desenvolver modelos de competência;
- d) identificação de competências individuais sob a perspectiva da organização e da ocupação funcional, em detrimento da estrutura de significado pessoal.

Desse modo, com o intuito minimizar tais limites, será discutida na sequência a ideia de competências individuais sob a perspectiva interpretativa, pois, se o foco da visão funcional recai sobre a questão de quais são as competências necessárias ao indivíduo, a visão interpretativa amplia a possibilidade de discussões ao focar o como as competências são desenvolvidas.

2.3.2 A visão interpretativa de competência individual

A visão interpretativa de competência individual representa a ampliação dos pressupostos anteriormente estabelecidos pela visão funcional, pois, para a perspectiva interpretativa, a compreensão de competência passa pela integração entre o indivíduo e o seu trabalho, a partir do que se tornam possíveis, de forma contextualizada, as ideias de articulação e mobilização de recursos e capacidades (SANDBERG, 2000; ZARIFIAN, 2001; LE BORTERF, 2003).

Na década de 1980, segundo Zarifian (2001), em função da emergência de um mercado mais turbulento e da modernização tecnológica das indústrias, o trabalhador que, até então, era gerenciado e avaliado em função de suas habilidades físicas, começou a ser demandado em novas capacidades, tais como a de entender as variáveis do processo de trabalho no qual estava inserido e a iniciativa pessoal para lidar com os problemas de um ambiente mais complexo. Nessas circunstâncias, a descrição dos postos de trabalho ocupados, bem como a gestão dos trabalhadores a partir desse enfoque, não eram mais compatíveis com o dinamismo e as incertezas trazidas pelas mudanças no setor, de modo que os gestores das empresas pesquisadas chegaram ao entendimento de que, simplesmente, não conseguiam avaliar as competências dos trabalhadores apenas sob o prisma do cargo e de sua descrição.

Para responder às demandas por práticas de gestão consideradas mais responsivas ao novo contexto, é sugerido o “modelo da competência”, como prática de gestão de recursos humanos proposta para orientar a reconstrução dos sistemas de classificação e de remuneração dos trabalhadores, tendo em vista a premência de “[...] *passar da lógica do posto de trabalho à lógica competência*.” (ZARIFIAN, 2001, p. 25, grifo do autor). Para fundamentar sua proposição, o autor indica os três elementos que evidenciariam as mutações no trabalho e em sua organização: evento, comunicação e serviço.

Nesse sentido, Zarifian (2001) aponta que a automação dos processos de produção e a informatização das operações relacionadas à informação trouxeram uma velocidade e complexidade tais que a atividade humana no trabalho passou a consistir num contínuo confronto com eventos, ou seja, situações de trabalho relativamente imprevistas, perturbadoras do desenvolvimento do processo operacional. Ainda, levando em conta o histórico de ênfase à divisão do trabalho e à separação entre tarefas e responsabilidades, Zarifian (2001) ressalta a importância da qualidade das interações pessoais e seu impacto sobre a coordenação das operações e a geração de informação, para o que a comunicação tornava-se essencial. Finalmente, argumenta que “trabalhar é gerar um serviço, ou seja, é uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro humano, ou de uma instituição” (ZARIFIAN, 2001, p. 48) e, nesse sentido, reforça o entendimento de que todo serviço prestado deve ser considerado como um produto; ainda, os destinatários, os problemas que estes enfrentam, as aplicações que fazem do produto e os usos potenciais que podem fazer do produto em suas atividades devem ser conhecidos de forma precisa. A produção do serviço é, portanto, o que confere sentido e pertinência para a organização.

Zarifian (2001, p. 68-74), nesse aspecto, constrói seu conceito de competência em torno das seguintes ideias:

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

Concomitante à disseminação de tal noção de competência, uma importante contribuição para a ampliação das discussões no campo ocorre por meio de Le Boterf (2003), o qual, para formular sua abordagem sobre o que constitui a competência e sobre as práticas gerenciais da organização em relação à competência, parte de três proposições:

a) há uma diferenciação entre o trabalhador, o qual aplicará os recursos oriundos de sua qualificação, e o profissional, que operacionalizará competências, tendo em vista situações profissionais complexas;

b) é forçoso fazer uma distinção entre os recursos necessários à ação competente (conhecimentos e capacidades) e a mobilização de tais recursos em um determinado contexto, no sentido de que os recursos tão-somente potencializam a competência, enquanto a

mobilização dos recursos é o que caracteriza a competência em ação, ou o comportamento competente;

c) ocorre um processo de combinação dos recursos concernentes à ação competente, no sentido de que, em relação a uma mesma situação, várias combinações de recursos são possíveis, de tal maneira que o indivíduo possa ser competente por diferentes meios, numa mesma situação ou contexto.

Sob esse enfoque, Le Boterf (2003) considera que a competência do indivíduo é resultado da interação de três domínios: o próprio indivíduo, no âmbito de sua biografia e de seus processos de socialização; a formação educacional do indivíduo; e sua experiência profissional. Destaca, ainda, que a concepção de profissional, ou seja, daquele indivíduo que sabe administrar uma situação profissional complexa, faz emergir a figura do indivíduo que é capaz de interagir diversos saberes: o saber agir e reagir com pertinência; o saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto; o saber transpor (conceitos e aprendizados); o saber aprender e aprender a aprender; e o saber envolver-se (consigo, com o outro e com situações).

Assim, Le Boterf (2003, p. 93) explicita que competência trata-se de um “saber agir em situação mais ou menos complexa”. Consiste, ainda, em saber mobilizar e combinar recursos pessoais (saberes, saber-fazer, aptidões e experiências acumuladas) e recursos do meio (equipamentos, instalações, informações e redes relacionais). O autor complementa explicando que:

[A competência...] não preexiste, mas é construída por um sujeito. Não é predefinida: é um acontecimento ou um processo. *O profissional constrói sua competência ou suas competências a partir de recursos possíveis (capacidades, conhecimentos, habilidades, etc.), mas sua competência não se reduz apenas à aplicação desses possíveis [recursos].* O saber mobilizar passa pelo saber combinar e pelo saber transformar. (LE BOTERF, 2003, p. 69, grifo do autor).

Em relação à proposição de Le Boterf (2003), de que a competência do indivíduo seja o resultado da interação de três domínios, ressalta-se que o presente estudo não desconsidera os domínios da biografia do indivíduo e de sua experiência profissional, mas centra-se em um dos momentos da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa: o período durante o qual vivenciaram o curso de mestrado e os efeitos dessa experiência de aprendizagem na construção do significado de competência individual, ou seja, o recorte da pesquisa acontece em um momento de vida desses sujeitos e a interpretação que fazem dele.

Sandberg (2000), outro autor que busca contribuir para o aprofundamento da noção de competência individual, salienta que as abordagens funcionalistas prevalecentes no campo limitaram a noção de competência às características de personalidade e aos atributos do indivíduo, tais como os conhecimentos e habilidades necessários à realização de um determinado trabalho, e sugere o uso de três abordagens principais na identificação de competências, as quais partem de uma perspectiva funcionalista:

a) abordagens orientadas para o trabalhador, nas quais o método para identificação de competências primeiramente envolve o mapeamento dos principais atributos de uma função pelos supervisores da área, de forma que tais atributos possam ser agrupados em categorias – conhecimentos, habilidades e atitudes; em seguida, esses atributos são vinculados a medidas de desempenho, de forma a promover a correspondência entre o adequado cumprimento das atividades pelo indivíduo e os atributos definidos;

b) abordagens orientadas para o trabalho, nas quais o ponto de partida para a identificação de competências é o trabalho, no sentido de que, primeiro, são especificadas as principais atividades para a execução de um trabalho, as quais serão, posteriormente, transformadas em atributos pessoais;

c) abordagens orientadas pelo multimétodo, que se diferenciam das anteriores ao tratar a competência de maneira mais abrangente, mas, ainda assim, sob um enfoque funcionalista, no sentido de que a identificação de competências passa pela correlação entre os atributos do trabalhador e as atividades desenvolvidas.

Dessa maneira, ao desenvolver sua abordagem interpretativa para a competência, Sandberg (2000) se utiliza da fenomenografia como método para a identificação do que constitui competência no trabalho, pela consideração de que o método tem seu foco sobre a estrutura de significados da experiência vivenciada, ou seja, o significado que um aspecto da realidade assume para determinado indivíduo. Nessa direção, o autor propõe a noção segundo a qual

[...] competência não é vista como consistindo de duas entidades separadas; pelo contrário, trabalhador e trabalho formam uma entidade através da experiência de trabalho vivenciada. Competência é, dessa forma, vista como sendo constituída pelo significado que o trabalho toma para o trabalhador em sua experimentação do mesmo. (SANDBERG, 2000, p. 11).

Tal enfoque sobre a experiência de trabalho vivenciada pelo trabalhador constitui-se, portanto, no meio pelo qual é possível, de forma alternativa, compreender a competência humana no trabalho. As formas pelas quais as pessoas experienciam o trabalho configuram-

se, então, mais importantes para o desenvolvimento da competência do que os atributos em si mesmos, uma vez que estes são dependentes do contexto:

[...] os atributos [de competência] usados na execução de uma tarefa não são primariamente independentes do contexto, mas são situacionais, ou dependentes do contexto. Mais especificamente, os atributos usados em uma determinada tarefa adquirem sua dependência do contexto por meio das formas pelas os trabalhadores experienciam aquela tarefa. (SANDBERG, 2000, p. 12).

Portanto, com base no histórico apresentado, no que se constitui a abordagem interpretativa de competência individual? Partindo das noções propostas para o campo (SANDBERG, 2000; ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), destaca-se a ênfase da visão interpretativa de competências sobre as ideias de interação, contexto, mobilização e saberes. Tal ênfase faz emergir um entendimento de competência individual, que passa pela integração entre o indivíduo e o seu trabalho, a qual é permeada por aspectos como a história de vida da pessoa, seus saberes constituídos e o significado assumido pela atividade desenvolvida. Destaca-se, nesse sentido, o enfoque pelo qual a visão interpretativa de competência busca compreender, para além do que representa a competência do indivíduo, como as competências individuais são desenvolvidas (BITENCOURT, 2004).

Assim, dentre as principais contribuições da visão interpretativa de competência, têm-se (SANDBERG, 2000; ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003):

- a) a consideração da perspectiva do indivíduo na identificação do que constitui competência em sua atividade;
- b) a não dissociação do indivíduo de seu contexto de trabalho na identificação de competências, preterindo, dessa maneira, os modelos genéricos de competência;
- c) o entendimento de que a pessoa é mais um agente ativo no processo de construção de suas competências, e menos alguém que já traz características e atributos intrínsecos;
- d) a consideração da história de vida da pessoa em seu processo de construção de competências;
- e) a possibilidade de distinção entre os atributos necessários à atividade prescrita e as competências individuais passíveis de mobilização;
- f) a consideração de que o desenvolvimento de competências passa, também, pelo significado que o trabalho assume para a pessoa.

Já em relação às suas limitações, tem-se que as abordagens interpretativas de competência, pela tendência de focar a experiência subjetiva do indivíduo, impõem limites

para sua rápida aplicação na proposição de modelos voltados a promover a integração do indivíduo à estratégia da organização.

Após a exposição feita até este ponto, tanto das principais noções funcionalistas de competência individual, quanto das consideradas interpretativas, na próxima seção é feita a introdução de um parâmetro de análise teórico-conceitual proposto para pesquisas sobre competência profissional (PAIVA; MELO, 2008). Partindo da premissa de que o referido parâmetro de análise seja capaz de proporcionar uma visão de competências individuais, esse foi definido como matriz teórica para o presente estudo.

2.3.3 Parâmetro de análise teórico-conceitual para competências profissionais

Paiva e Melo (2008), ao elaborarem um ensaio, no qual discutiram questões vinculadas a profissão, competências profissionais e a gestão de competências, propõem algumas abordagens metodológicas para futuras pesquisas envolvendo a integração de tais ideias.

Após retomarem as noções de competência desenvolvidas por autores tais como McLagan (1997), Dutra, Hipólito e Silva (2000), Fleury e Fleury (2001), Zarifian (2001), Le Boterf (2003) e Ruas (2005), as autoras sugerem que os conceitos de competência profissional apresentados não contemplam os aspectos políticos e ideológicos, inerentes ao processo de construção de competências, conforme indicado por Ramos (2006).

Desse modo, Paiva e Melo (2008) retomam, de forma mais específica, o modelo de competências proposto por Cheetham e Chivers (1996), composto por cinco dimensões de competências inter-relacionadas, ou seja, as competências cognitivas, funcionais, comportamentais, éticas e de valores, e as metacompetências. As autoras acreditam que a noção de Cheetham e Chivers seja uma visão mais ampla de competência e, dessa maneira, metodologicamente adequada para as abordagens de pesquisa envolvendo competência, gestão da competência e profissões, desde que acrescida de outras variáveis, tais como as competências políticas.

Nessa óptica, Paiva e Melo (2008, p. 349) propõem que a competência profissional trata-se da

[...] 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), econômica (organização) e socialmente (sociedade). Concebe-se, então, competência profissional como a meta-reunião de maneira singular e produtiva de competências compostas por saberes variados.

As autoras ressaltam que a inserção da competência política em seu conceito de competência profissional visa justamente contemplar a dimensão das relações de poder inseridas na dinâmica organizacional, a qual impacta sobre a atuação do indivíduo nos processos políticos internos e externos à organização. Tendo em vista, ainda, o intuito de integrar as perspectivas de profissão, competências profissionais e a gestão de competências, as autoras, baseando-se em Ramos (2006), destacam que

Reforça-se, assim, a necessidade de construção de um sistema profissional pautado em competências que concilie, de maneira estratégica, projetos individuais, institucionais e sociais [...]. A conexão entre profissionais, organizações, educação e governo implicaria, inevitavelmente, certo redimensionamento do processo de profissionalização relacionado [...]. (PAIVA; MELO, 2008, p. 351).

Dessa forma, Paiva e Melo (2008) apresentam um parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas no campo da competência profissional, o qual contempla os atores sociais, seus aspectos relevantes e suas inter-relações em termos de competências e profissionalismo, conforme exibido na Figura 1.

As autoras indicam que o parâmetro de análise apresentado permite evidenciar as premissas para um sistema profissional suportado por competências, que propicie a conciliação de projetos individuais (aspectos concernentes à carreira profissional do indivíduo), projetos institucionais (aspectos referentes à competitividade da empresa e de seu papel no desenvolvimento das competências individuais) e de projetos sociais (aspectos atinentes à dimensão coletiva do profissionalismo e ao papel do governo e da sociedade em prover as condições adequadas para os profissionais se desenvolverem).

Já em termos de pesquisas voltadas para a identificação de competências, o parâmetro de análise representa uma matriz teórico-conceitual que reúne competências estabelecidas em torno de diferentes saberes, ou seja, as competências intelectuais, as técnico-funcionais, as comportamentais, as éticas e as políticas, as quais são influenciadas pelas metacompetências e metacompetências, julgadas dominantes (CHEETHAM; CHIVERS, 1998).

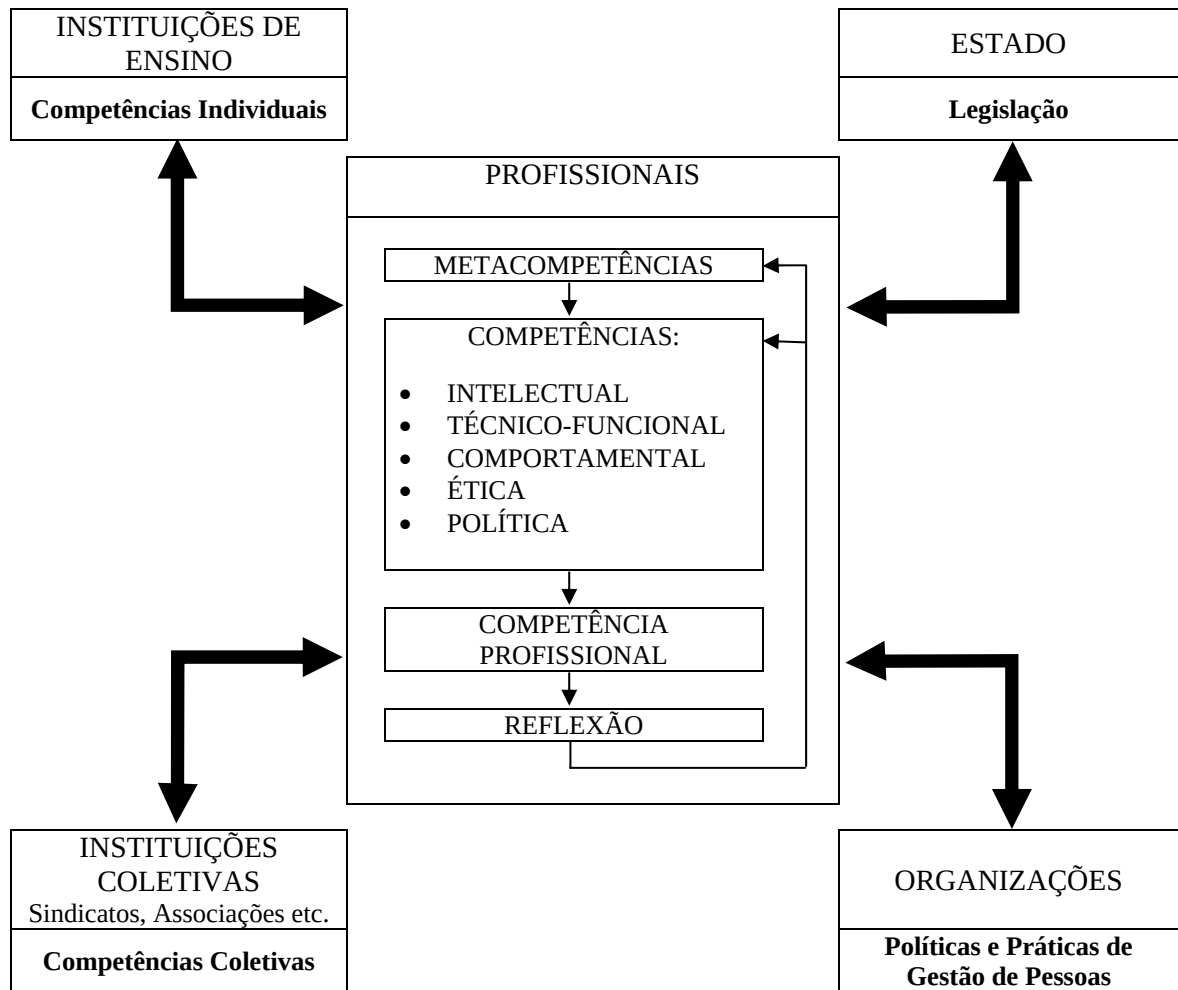


Figura 1: Parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais

Fonte: Paiva e Melo (2008, p. 358).

Dessa forma, as competências individuais representam o conjunto de saberes que, mobilizado pelo indivíduo, constitui a competência profissional (PAIVA; MELO, 2008).

Dentre as pesquisas que aplicaram o parâmetro de análise proposto por Paiva e Melo (2008), com vistas à identificação de competências profissionais, é possível destacar Roquete (2009), que objetivou analisar como são desenvolvidas as competências profissionais de docentes dos cursos de graduação em arquitetura de três universidades brasileiras, e Sousa (2010), por meio da qual foi analisado o desenvolvimento das competências profissionais de enfermeiros ocupantes de cargos de gestão no setor público de saúde, em um município brasileiro.

Os resultados alcançados pelas referidas pesquisas apontam para a aplicabilidade do parâmetro de análise proposto por Paiva e Melo (2008), dado que este conduziu para a identificação das dimensões cognitiva, funcional, comportamental, ética e política que

compõem a ideia de competência profissional proposta por Paiva e Melo (2008), com destaque para a competência política, a qual emergiu como uma dimensão pertinente ao trabalho dos profissionais.

Finalmente, na próxima seção, discute-se sobre o significado do trabalho, o qual é considerado um importante construto para a compreensão do desenvolvimento de competências, conforme evidenciado na seção que tratou da abordagem interpretativa de competências.

2.4 Significado do trabalho

A relação existente entre o significado assumido pelo trabalho e a concepção do trabalhador sobre o que constitui competência em sua atividade, já foi indicada por algumas pesquisas de base interpretativa (GERBER; VELDE, 1996; VELDE, 1999; SANDBERG, 2000), cujos autores concebem a competência individual como sendo representada pelo significado que o trabalho assume para a pessoa em sua experimentação deste.

Tal perspectiva, conforme ressalta Velde (1999), fundamenta-se na noção de que os atributos de competência utilizados pelas pessoas na realização de seu trabalho baseiam-se em significados que são constituídos por meio da própria experiência de trabalho, de maneira que a competência seja percebida como uma forma de conceber questões ou problemas relevantes para a realização do trabalho.

Desse modo, tratando, inicialmente, da questão da relevância do trabalho na vida das pessoas, tem-se que a este já foram atribuídos diferentes níveis de importância, conforme o contexto socioeconômico no qual era exercido. Stein (1994) esclarece que, no processo de desenvolvimento econômico e tecnológico das sociedades, o trabalho, que, no estágio inicial da economia isolada e extrativista representava algo próximo de um esforço complementar à ação da natureza, alcançou, no contexto da economia industrializada, a condição de um esforço intencional e direcionado do indivíduo, voltado para a concretização de objetivos.

Bastos, Pinho e Costa (1995), sob uma perspectiva sócio cultural, orientam para a emergência de dois eixos principais de significação do trabalho, dotados de componentes avaliativos e afetivos opostos. O primeiro eixo articula o trabalho às noções de sacrifício, fardo e transtorno; também, vincula o trabalho à noção de punição, o que traz o sentido de obrigação e dever. Tal vertente reflete, portanto, uma avaliação negativa do trabalho, cuja

conotação está relacionada ao termo latino que originou a palavra: *tripalium*, instrumento de tortura. Já o segundo eixo atribui um significado positivo ao trabalho, vinculando-o às noções de domínio da natureza por meio das capacidades humanas, e de empenho e esforço para alcance de objetivos. Essa segunda vertente tem a ver com as tradições religiosas: a tradição cristã, que elevou o trabalho à condição de instrumento de salvação, e as tradições orientais, que tratam o trabalho como meio de integração do homem com a natureza e como forma de desenvolvimento do caráter.

De acordo com Tolfo e Piccinini (2007), os primeiros estudos sobre o sentido atribuído ao trabalho são creditados aos psicólogos J. Hackman e G. Oldham, os quais associaram o sentido do trabalho com a qualidade de vida no trabalho. Para Hackman e Oldham (1976 apud MORIN, 2001), a motivação, satisfação e produtividade da pessoa no trabalho, bem como os baixos índices de absenteísmo e de rotatividade, são efeitos de estados psicológicos, estimulados por determinadas características do emprego. Conforme mostrado na Figura 2, são cinco as características do emprego que conduzem a três estados psicológicos favoráveis à adoção de atitudes e comportamentos pelo indivíduo, voltados para resultados no seu desempenho. De acordo com os autores, a força da necessidade de crescimento do indivíduo é que permeia as relações entre as variáveis, de forma que, para uma pessoa que possui forte necessidade de crescimento, as características do emprego sugeridas têm mais efeito do que para aquele que possui uma fraca necessidade de crescimento.

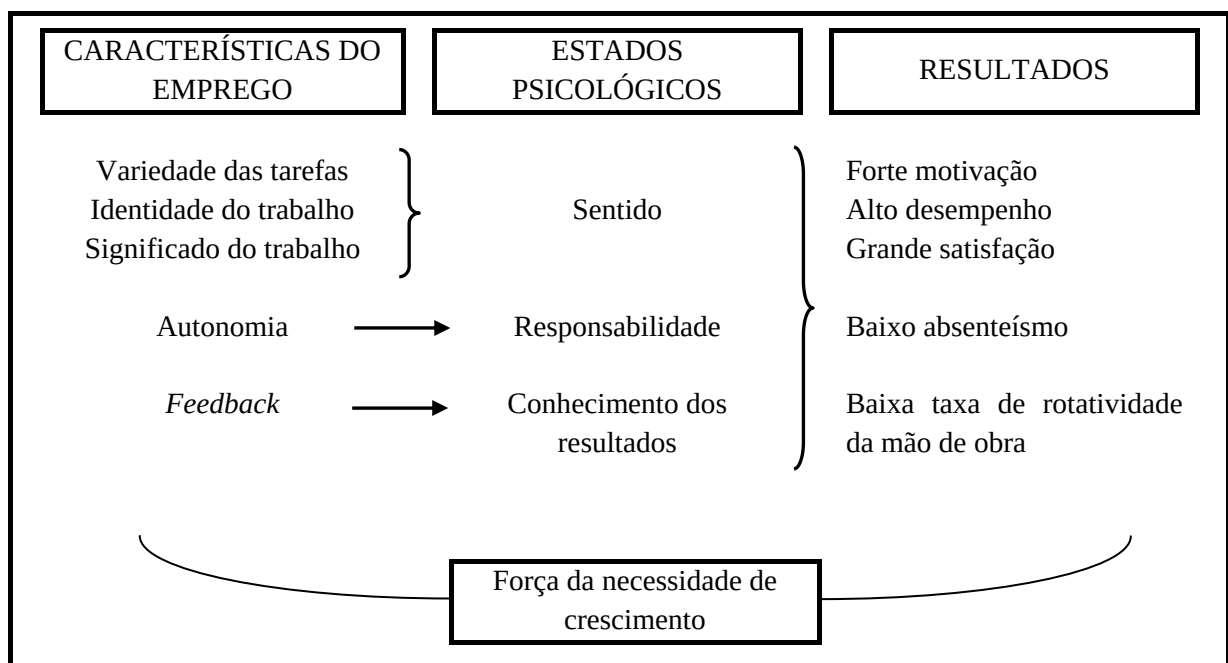


Figura 2: Modelo de características do emprego de Hackman e Oldham

Fonte: Morin (2001, p. 11).

Assim, de acordo com Hackman e Oldham¹ (1976 apud MORIN, 2001), o sentido encontrado na atividade desenvolvida, a noção de responsabilidade em relação ao próprio trabalho e o conhecimento dos próprios resultados são os estados psicológicos que teriam um impacto positivo sobre a motivação, a satisfação e a produtividade de uma pessoa no trabalho. Especificamente em relação ao sentido do trabalho, este seria decorrência de três características do emprego:

- a) a variedade das tarefas, de tal forma que o trabalho exija e possibilite a aplicação de diversas competências;
- b) a identidade do trabalho, ou seja, um trabalho que permita a execução das tarefas, pela pessoa, do começo ao fim, de modo a levar à identificação de resultados tangíveis; e
- c) o significado do trabalho, que se refere à capacidade do trabalho de gerar efeitos significativos sobre o bem-estar pessoal ou sobre o trabalho de outros, inclusive no ambiente social.

Tem-se, dessa maneira, a concepção de que o sentido do trabalho, como estado psicológico, seja uma decorrência do significado contido na atividade realizada, além das características de variedade das tarefas e identidade do trabalho.

Sobre o entendimento da relação entre os conceitos de sentido e significado do trabalho, Tolfo e Piccinini (2007, p. 40), levando em conta, também, as ideias de Hackman e Oldham, propõem que o sentido do trabalho seja compreendido “[...] como um componente da realidade social construída e reproduzida, que interage com diferentes variáveis pessoais e sociais e influencia as ações das pessoas e a natureza da sociedade num dado momento histórico.”. Quanto ao significado do trabalho, as autoras propõem que seja compreendido como

[...] a representação social que a tarefa executada tem para o trabalhador, seja individual (a identificação de seu trabalho no resultado da tarefa), para o grupo (o sentimento de pertença a uma classe unida pela execução de um mesmo trabalho), ou social (o sentimento de executar um trabalho que contribua para o todo, a sociedade).

Morin, Tonelli e Pliopas (2007) indicam que, posteriormente, dentre os vários estudos realizados e que por diferentes métodos buscaram compreender o que faz com que as pessoas atribuam sentido ao trabalho, destacam-se os estudos desenvolvidos pela equipe de pesquisadores conhecida por *Meaning of Working International Research Team* (MOW), a

¹ HACKMAN, J. R., OLDHAM, G. R. Motivation through the design of work: test of a theory. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 16, p. 250-279, 1976.

qual possui, dentre suas principais contribuições, o conceito de significado do trabalho proposto.

Conforme evidenciam Bastos, Pinho e Costa (1995), para o MOW, o conceito de significado do trabalho estrutura-se em torno de três variáveis centrais:

a) a centralidade do trabalho, que se refere à crença do indivíduo sobre o valor que o trabalho possui em sua vida e que é formada por dois componentes: um valorativo, que diz sobre o quanto o trabalho é central ou periférico para a autoimagem do indivíduo, bem como em que grau o trabalho é tido como parte de sua própria vida; e outro que leva em conta os demais papéis desempenhados pelo indivíduo, determinando as esferas de vida mais importantes;

b) as normas sociais relativas ao trabalho, que são concernentes às normas socialmente aceitas em relação ao trabalho, as quais fornecem referenciais para a avaliação individual acerca das recompensas obtidas pelo trabalho. Uma parte das normas diz respeito aos deveres dos indivíduos para com a sociedade, tais como o de contribuir para a sociedade por meio do trabalho; a outra parte, relativa aos direitos do indivíduo, refere-se às obrigações da sociedade para com o indivíduo, tais como a função da empresa de capacitar o trabalhador para a execução de suas tarefas;

c) os resultados ou objetivos valorizados do trabalho, que se relacionam com o porquê o indivíduo trabalha, ou seja, com a finalidade que a atividade de trabalho possui para o indivíduo. Os resultados valorizados estão associados, nesse sentido, aos aspectos de satisfação e motivação no trabalho, envolvendo as seguintes funções que o trabalho pode desempenhar para indivíduo: a de geração de status e prestígio; a econômica, de geração de rendimentos; a função de mantê-lo ocupado, em atividade; a social, de promover relações interpessoais; a de fazer com que o indivíduo se sinta útil à sociedade; e a de permitir a autorrealização.

Realizados junto a mais de 14.700 pessoas em oito países, os estudos do MOW conduziram para a identificação de seis concepções do trabalho, conforme mostrado no Quadro 8. Consoante menciona Morin (2001), os padrões A, B e C correspondem a concepções positivas do trabalho, que valorizam o seu caráter social. Já os padrões D e E referem-se a concepções negativas do trabalho, pelas quais esse é considerado uma atividade que se é obrigado a realizar, para garantir a sobrevivência. O padrão F corresponde a uma concepção neutra do trabalho. A autora ainda ressalta a evidência de que, em todas as concepções identificadas, o salário evidencia-se como um elemento importante, sugerindo a ocorrência de poucas diferenças entre trabalho e emprego.

Concepções do trabalho	Elementos característicos do trabalho
Padrão A: O trabalho acrescenta valor a alguma coisa	• Acrescenta valor a qualquer coisa • Você deve prestar conta disto • Faz parte de suas tarefas • Você recebe dinheiro para fazer isto
Padrão B: O trabalho é central na vida das pessoas	• Realizando isto, você tem o sentimento de vinculação • Você recebe dinheiro para realizar isto • Você faz para contribuir para a sociedade • Faz parte de suas tarefas
Padrão C: O trabalho é uma atividade que beneficia os outros	• Outros se beneficiam disto • Você recebe dinheiro para realizar isto • Você faz para contribuir para a sociedade • Acrescenta valor a qualquer coisa • É fisicamente exigente
Padrão D: O trabalho não é agradável	• Você recebe dinheiro para realizar isto • Faz parte de suas tarefas • Você realiza em um local de trabalho • Você deve fazer isto • Alguém lhe diz o que fazer • Não é agradável
Padrão E: O trabalho é exigente física e mentalmente	• É mentalmente exigente • É fisicamente exigente • Você recebe dinheiro para fazer isto • Faz parte de suas tarefas • Isto não está agradando
Padrão F: O trabalho é uma atividade regular remunerada	• Você realiza seguindo um horário • Você realiza em um local de trabalho • Você recebe dinheiro para fazer isto • Faz parte de suas tarefas

Quadro 8: Concepções do trabalho identificadas pelo MOW

Fonte: adaptado de Morin (2001) e Morin, Tonelli e Pliopas (2007).

Partindo das noções de significado do trabalho propostas pelo MOW, Morin (2001) realizou uma pesquisa junto a 542 estudantes de administração do Quebec e 75 administradores de empresas do Quebec e da França, a qual, além de identificar as características do trabalho que possui sentido para aquele que o realiza, objetivou associar o sentido do trabalho aos princípios de organização do trabalho. Por meio dos resultados obtidos, o estudo mapeou as características que conferem sentido a um trabalho, tanto para os estudantes, quanto para os administradores dos dois países, conforme apresentado no Quadro 9.

Características do trabalho que possui sentido	Principais elementos que compõem a característica do trabalho
a) É feito de maneira eficiente e leva a alguma coisa	• Organização das tarefas e atividades que leve aos objetivos visados • Aplicação de energia de maneira rentável • Alcance de resultados úteis
b) É intrinsecamente satisfatório	• A execução das tarefas permite colocar em prática os talentos e competências individuais, fazer novas experiências e desenvolver novas competências • Oportunidades para vencer desafios e perseguir ideais • Resolver problemas e exercer o julgamento para tomar decisões • Estímulo à criatividade
c) É moralmente aceitável	• Feito de maneira socialmente responsável • O trabalho feito contribui para a sociedade • O trabalho não comporta práticas desrespeitosas, injustas, contraproduativas, desonestas ou imorais • O trabalho transcende o interesse individual, na direção de uma causa importante e significativa
d) É fonte de experiências de relações humanas satisfatórias	• Permite se relacionar com pessoas de qualidade e estabelecer afiliações • Permite contatos francos e honestos • Permite ajudar aos outros • Ser reconhecido pelas habilidades individuais e contribuições pessoais
e) Garante a segurança e a autonomia	• O salário propiciado provê as necessidades básicas • Gera sentimento de segurança • Possibilita ser autônomo e independente
f) Mantém o indivíduo ocupado	• É uma atividade programada • Estrutura o tempo: os dias, as semanas, os meses, os anos e a vida profissional • Dá sentido aos períodos de férias

Quadro 9: Características do trabalho que possui sentido

Fonte: elaborado com base em Morin (2001; 2002).

Morin (2001) demonstrou que tanto os estudantes, dos quais mais da metade tinha um trabalho em tempo parcial, quanto os administradores dos dois países possuíam uma concepção positiva deste; pela classificação da importância dos elementos de definição do trabalho, o trabalho é compreendido como uma atividade pela qual se recebe dinheiro, que

acrescenta valor a algo, que propicia que o indivíduo melhore e que é realizada para contribuir à sociedade.

Por meio dos resultados da pesquisa de Morin (2001), é possível evidenciar que, dentre os diversos elementos que constituem o processo de atribuição de sentido ao trabalho, encontra-se a noção de competência: para ter sentido, é preciso que o trabalho seja intrinsecamente satisfatório e, para tal, é necessário que o mesmo abrigue a possibilidade de exercício e desenvolvimento das competências individuais. Sobre esse aspecto, a autora ressalta que

O prazer e o sentimento de realização que podem ser obtidos na execução de tarefas dão um sentido ao trabalho. A execução de tarefas permite exercer seus talentos e competências, resolver problemas, fazer novas experiências, aprender novas competências [...]. O interesse do trabalho em si mesmo parece estar associado, por um lado, ao grau de correspondência entre as exigências do trabalho e, por outro, ao conjunto de valores, de interesses e de competências do indivíduo (MORIN, 2001, p. 16).

Assim, observa-se que, na realização de seu trabalho, o desenvolvimento das próprias competências ocupa uma dimensão significativa para o indivíduo, indicando uma relação de influência mútua entre o significado que o trabalho assume e as competências que emergem como sendo consideradas importantes para a atividade.

Morin, Tonelli e Pliopas (2007) partiram dos resultados das pesquisas de Morin (2001, 2002) e, em um estudo sobre o significado do trabalho no Brasil, procuraram compreender os sentidos que o trabalho poderia ter para quinze alunos de um curso de especialização em administração. A partir dos dados coletados, o agrupamento dos temas recorrentes conduziu à identificação de oito aspectos que conferem sentido ao trabalho, os quais, por sua vez, foram dispostos em três dimensões de significação do trabalho (individual, organizacional e social), conforme apresentado no Quadro 10.

A partir dos resultados da pesquisa de Morin, Tonelli e Pliopas (2007), observa-se que, na dimensão individual, os aspectos que conferem sentido ao trabalho são os relacionados à satisfação pessoal, independência financeira, identidade e aprendizagem, de forma que, no âmbito da ideia de aprendizagem, o trabalho com sentido deve proporcionar as condições para o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, os quais permitam o aprimoramento das competências individuais.

Dimensões de significação do trabalho	Aspectos que conferem significado ao trabalho	O trabalho tem sentido quando...
Dimensão individual	Satisfação pessoal	• Quem exerce o trabalho sente prazer, gosta do que faz • É um desafio a ser superado • A pessoa percebe sua contribuição como única e criativa
	Independência e sobrevivência	• Remunera financeiramente quem trabalha • Permite que algum dia o indivíduo alcance qualidade de vida melhor • Dá a sensação de independência financeira e psicológica
	Crescimento e aprendizagem	• Crescimento profissional e aprendizagem
	Identidade	• Fornece identidade a quem exerce • A empresa onde a pessoa trabalha é reconhecida • É símbolo de status
Dimensão organizacional	Utilidade	• Quem exerce percebe o processo do início ao fim • Tem utilidade para a organização
	Relacionamento	• A pessoa tem oportunidade de relacionar-se com outros • Alguém da organização dá o reconhecimento
	Inserção social	• Permite inserção social
Dimensão social	Contribuição social	• Contribui para a sociedade • É considerado ético e moralmente aceitável

Quadro 10: Aspectos que conferem significado ao trabalho

Fonte: adaptado de Morin, Tonelli e Pliopas (2007).

Outras pesquisas, que tiveram dentre seus objetivos identificar o significado atribuído ao trabalho pelas pessoas, também levaram à identificação da importância da possibilidade de aprendizagem para a construção do sentido atribuído ao trabalho. Dentre os estudos levantados, é possível destacar Coda e Fonseca (2004), realizado junto a quinze executivos de empresas brasileiras; Oliveira e outros (2004), por meio do qual foram entrevistados 28 estudantes de cursos de especialização, dos quais 27 atuavam profissional naquele momento; o estudo de Santos (2007), efetuado junto a quarenta profissionais atuantes em duas empresas

brasileiras participantes de um projeto de economia de comunhão; e Alberton e Piccinini (2009), do qual participaram 166 profissionais do segmento de agências de publicidade da cidade de Porto Alegre.

Já especificamente em relação a pesquisas que buscaram tratar da relação entre o sentido atribuído ao trabalho e o desenvolvimento de competências, tem-se o trabalho de Karawejczyk e Estivalet (2003). Por meio da análise das falas de seis professores do curso de graduação em administração de uma instituição de ensino privada brasileira, as autoras apontam para a dificuldade do professor universitário em desenvolver novas competências e saberes, como decorrência das incertezas surgidas em relação a sua identidade profissional e a forma de realizar o seu trabalho. Tal ausência de clareza quanto ao próprio trabalho, sugerem as autoras, seriam efeitos das transformações ocorridas na natureza e no conteúdo do trabalho, expressas em aspectos como a aceleração da produção e a acumulação de conhecimento, a transferência do foco do conceito de qualificação profissional para a noção de competências, e as novas tecnologias para armazenamento e o acesso à informação.

Karawejczyk e Estivalet (2003) destacam que a ideia de qualificação para o trabalho, representada pela titulação acadêmica e pelo tempo de docência, ainda é preponderante na noção de competência expressa pelos professores, a qual é limitada ao âmbito das competências técnicas, não sendo levada em conta a dimensão interpessoal das competências, considerada fundamental para o trabalho docente. As autoras concluem, dessa maneira, propondo que o foco sobre o sentido do trabalho e o desenvolvimento de competências constitua o modo de construção do professor com o perfil desejado para o contexto atual do trabalho docente.

Dessa maneira, pelo exposto no referencial teórico, são apontados os principais autores cujos conceitos orientaram a realização do presente estudo:

a) para a análise daquilo em que se constitui competência para os egressos do PPGA, as noções propostas por Cheetham e Chivers (1996; 1998), Sandberg (2000), Zarifian (2001), Le Bortierf (2003) e Paiva e Melo (2008);

b) para a análise dos significados do trabalho docente para os egressos do PPGA, as noções de significado do trabalho apontadas por Morin (2001; 2002);

c) para a análise de que forma as competências constituídas pelos egressos são subjacentes às atividades de aprendizagem do PPGA, a proposta de Finger e Brand (2001) quanto às atividades de aprendizagem na organização.

Avalia-se que as noções disseminadas por tais trabalhos sejam resultado de tentativas de interpretação da realidade social e, assim, trazem o suporte conceitual considerado adequado tanto para o alcance dos objetivos da pesquisa, quanto para o seu delineamento.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista que o presente estudo se propôs a, primordialmente, analisar em que se constitui competência para os egressos do PPGA que atuam como docentes, e de que forma tais noções são subjacentes às atividades de aprendizagem instituídas em um programa de pós, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo descritiva, tendo em vista que a pesquisa qualitativa lida eminentemente com a interpretação das realidades sociais (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002).

Desse modo, como estratégia de pesquisa, procedeu-se a um estudo de caso no Programa de Pós-Graduação em Administração da FAGEN-UFU, no qual o curso de Mestrado em Administração representou a unidade de análise do estudo, e os egressos do mestrado que atuam como docentes representaram a unidade de observação do caso. Ressalta-se, que na escolha do caso a ser estudado, foi levada em conta a participação de docentes do PPGA em um projeto inserido no PRÓ-ADMINISTRAÇÃO e, dessa forma, a facilidade de acesso aos documentos e sujeitos da pesquisa.

3.1 Estratégia de pesquisa

Quando, numa pesquisa, pretende-se compreender fenômenos individuais e sociais complexos, o estudo de caso torna-se um recurso necessário, visto que se assenta em “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Ou ainda, de acordo com Santos (1999, p. 28), “selecionar um objeto de pesquisa restrito, com o objetivo de aprofundar-lhe os aspectos característicos é o estudo de caso, cujo objeto pode ser qualquer fato/fenômeno individual, ou um de seus aspectos”.

Assim, adotou-se o estudo de caso, que, por se tratar de uma estratégia de pesquisa abrangente, gera, ainda, a possibilidade de exploração de uma ampla variedade de fontes de dados, perspectiva essa que se constituiu em premissa fundamental para o alcance dos objetivos específicos do presente estudo, pois, conforme ressalta Yin (2005, p. 33),

A investigação do estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muitos mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo [...].

Na sequência, serão apresentados as fontes consideradas e os procedimentos adotados para construir o que em pesquisa qualitativa se denomina corpus de pesquisa (BAUER; AARTS, 2002).

3.2 Fontes e técnicas de coleta dos dados

Para o alcance dos objetivos traçados para o presente estudo, foram exploradas as seguintes fontes de dados: os documentos disponíveis relacionados à implantação e desenvolvimento do PPGA, e os egressos do PPGA que atuam como docentes.

Desse modo, para a coleta dos dados, foram aplicadas as seguintes técnicas, cujas características e formas de operacionalização serão explanadas adiante: levantamento documental, entrevista eletrônica, grupo focal e entrevista em profundidade.

3.2.1 Levantamento documental

Conforme salienta Santos (1999, p. 29), documentos referem-se a todas “[...] as fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação”, sendo representados por relatórios e documentos informativos arquivados, dentre outros. Flick (2009) mostra que, nas organizações, os documentos destinam-se, geralmente, ao registro dos processos institucionais e das informações necessárias à legitimação dos procedimentos adotados.

Os documentos, ainda, se mostram como uma importante fonte de dados para a compreensão de realidades sociais institucionais e, ao mesmo tempo, representam um acréscimo, muitas vezes, necessário a outras fontes de dados (FLICK, 2009).

A aplicação da técnica de levantamento documental mostrou-se importante, como meio de se alcançar a compreensão da proposta de formação profissional do PPGA e suas

atividades de aprendizagem, de maneira que os seguintes documentos disponibilizados pelo PPGA foram analisados: projeto de criação do mestrado em administração, propostas de reformas curriculares do programa, e resoluções para implantação e reformas curriculares do programa. Ainda, a caracterização dos egressos do PPGA se deu por meio do acesso aos currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

Quanto às limitações apresentadas pela técnica de coleta de dados, destacou-se a indicada por Moreira (2008), no sentido de que simultaneamente à pesquisa documental faz-se necessária a apuração das informações, de forma a complementar os dados coletados, visando conferir a devida confiabilidade às referências. Desse modo, considera-se que tal limitação tenha sido superada por meio da realização das entrevistas qualitativas junto aos egressos do PPGA, conforme exposto adiante.

3.2.2 Entrevistas

A entrevista qualitativa é uma técnica, ou método, de coleta de dados amplamente empregado nas investigações empíricas no campo social, uma vez que permite o mapeamento e a compreensão das perspectivas adotadas pelos sujeitos que compõem a unidade de análise de uma pesquisa. Sobre tal premissa, Gaskell (2002, p. 65) destaca:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Dentre as várias técnicas de entrevista utilizadas na pesquisa qualitativa, no presente estudo, optou-se pela aplicação de três formas: a entrevista eletrônica, realizada individualmente e por meio de roteiro estruturado; a entrevista grupal, efetuada com um grupo de respondentes, e conhecida como grupo focal; e a entrevista individual, do tipo semiestruturada, e conhecida como entrevista em profundidade. Adiante será feita a caracterização das formas de entrevista mencionadas e o detalhamento quanto a sua operacionalização.

3.2.2.1 Entrevista eletrônica

Mann e Stewart (2002), que tratam da aplicação de recursos eletrônicos baseados na Internet no âmbito da pesquisa qualitativa, remetem ao termo “comunicação mediada pelo computador”, que se refere à utilização direta de computadores em processos de comunicação baseada em texto. Nesse sentido, os autores distinguem as comunicações síncronas, que ocorrem em tempo real (como os *chats*), daquelas consideradas assíncronas, ou seja, comunicações transmitidas pelo usuário (tal como *e-mails* ou similares), as quais o destinatário opta por ler, responder, arquivar ou encaminhar, por exemplo.

Dentre as vantagens do uso das entrevistas eletrônicas, Mann e Stewart (2002) destacam: a possibilidade de alcançar um número maior de sujeitos, pela facilidade de acesso estabelecida pelo canal de comunicação; redução de custos relacionados a itens como ligações telefônicas, viagens, equipamentos de gravação de áudio e vídeo utilizados nas entrevistas pessoais, e de serviços de transcrição; economia de tempo do entrevistador, ante a eliminação dos deslocamentos; eliminação da possibilidade de vieses na transcrição do áudio das entrevistas; e finalmente, o aumento da possibilidade de que o entrevistado exponha informações de maneira mais espontânea, levando em conta que as entrevistas pessoais podem criar constrangimento para a abordagem de determinados assuntos.

Dessa maneira, no âmbito do presente estudo, a primeira etapa de coleta de dados junto aos egressos do PPGA consistiu na realização de entrevistas eletrônicas, operacionalizadas por meio da ferramenta Google Docs (<http://docs.google.com>). Os procedimentos adotados para a coleta envolveram, inicialmente, a disponibilização do roteiro de entrevistas no sítio Google Docs, contendo quatro questões abertas. Em seguida, foi encaminhado, por *e-mail*, convite aos 67 egressos do PPGA que possuíam experiência na atividade de docência², os quais, por meio de um *link*, acessavam o roteiro de entrevista, para proceder às respostas. Posteriormente, as respostas encaminhadas pelos egressos respondentes eram acessadas pelo pesquisador, na base de dados criada no sítio Google Docs. Ressalta-se

² A identificação dos egressos do PPGA se deu por meio de consulta ao livro de atas de defesas de dissertação do PPGA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU, 2010), a partir do que foram identificados 77 egressos. Para a caracterização destes, por meio do que foi possível identificar aqueles que possuíam atuação como docentes, foram utilizados os dados obtidos por meio da análise dos currículos dos egressos do mestrado, disponíveis na Plataforma Lattes (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPQ, 2010).

que apenas o pesquisador tinha acesso à base de dados; aos respondentes, foi concedido o acesso apenas ao roteiro de questões a ser respondido.

Nesse sentido, no período de 09/10/2010 a 26/10/2010, dos 67 egressos contatados, 48 responderam ao roteiro. Sobre os demais egressos, tem-se que: em relação a dois egressos, os *e-mails* encaminhados retornaram, apontando usuário inexistente; e quanto aos dezessete egressos restantes, estes não se manifestaram sobre a proposta de entrevista eletrônica, mesmo após o reenvio do convite. Assim, a partir das respostas dos egressos entrevistados, foram geradas trinta páginas de *corpus* de texto.

Contudo, ainda que a análise dos dados produzidos tenha permitido a formação de categorias relacionadas aos temas pesquisados, constatou-se que a maior parte das respostas era composta por textos breves, o que não permitia o aprofundamento das análises e, portanto, o alcance dos objetivos propostos para o estudo. Desse modo, optou-se pela realização de entrevistas grupais, sobre as quais se relatará adiante.

3.2.2.2 Grupo focal

A técnica do grupo focal, conforme acentua Gaskell (2002), tem por objetivo provocar estímulos à participação dos entrevistados, inclusive por meio da reação ao que outras pessoas do grupo dizem. Um importante aspecto que diferencia a entrevista grupal da individual é destacado pelo autor, quando ressalta que “na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo” (GASKELL, 2002, p. 77).

Conforme sugerido por Gaskell (2002), a operacionalização do grupo focal se dá por meio da reunião de seis a oito pessoas, que, durante o período de uma a duas horas, são conduzidas a uma discussão liderada por um moderador, o qual se utiliza de um tópico guia contendo as principais questões e assuntos para a entrevista. Posteriormente, os dados primários coletados, gravados em áudio e vídeo, são transcritos, para que se possa proceder à análise do conteúdo das transcrições.

Nesse sentido, a segunda etapa de coleta dos dados junto aos egressos do PPGA consistiu na realização de um grupo focal. Os procedimentos adotados para a operacionalização do grupo focal envolveram, inicialmente, o convite aos egressos que

possuíam experiência na atividade de docência, sendo que foram utilizados três critérios para a seleção dos participantes: a) egressos que apontaram, na entrevista eletrônica, elementos de competência política e/ou identitária; b) egressos que obtiveram, na entrevista eletrônica, as maiores frequências em termos de elementos de competência apontados; e c) egressos que não participaram da entrevista eletrônica. Após a formação de um grupo composto por onze egressos, dos quais quatro não haviam participado da entrevista eletrônica, foram realizadas três sessões de grupo focal, no período de 27/01/2011 a 11/02/2011, com duração prevista de 90 minutos cada. Em termos de frequência dos egressos às sessões, tem-se que: nove participaram da primeira sessão, sete da segunda e três egressos da terceira sessão. Todas as sessões foram gravadas em áudio e vídeo, para posterior transcrição e análise do conteúdo, tendo sido geradas 65 páginas de *corpus* de texto.

A adoção do grupo focal como técnica de coleta de dados mostrou-se importante, pois, além de permitir a ampliação do corpus, conduziu ao aprofundamento em diversos aspectos pertinentes aos temas da pesquisa. Entretanto, as dificuldades que se apresentaram para a reunião de todos os participantes nas sessões previstas mostraram-se como um fator limitante, especialmente para a saturação de todos os temas previstos, bem como daqueles que emergiram durante as sessões. Assim, definiu-se pela realização de entrevistas individuais, cujo planejamento e operacionalização serão descritos a seguir.

3.2.2.3 Entrevista em profundidade

A entrevista individual, que se trata de uma conversação entre o pesquisador e o entrevistado, ocorre também por meio da utilização de um tópico guia e visa, de acordo com Gaskell (2002, p. 78), a “explorar em profundidade o mundo da vida do entrevistado”, por meio do mapeamento de “experiências individuais detalhadas, escolhas e biografias pessoais”.

No presente estudo, as entrevistas individuais semiestruturadas representaram a terceira etapa da coleta de dados junto aos egressos do PPGA, como forma de complementar a base de dados obtida por meio do grupo focal, o qual, pelas limitações apresentadas, não permitiu tanto o aprofundamento, quanto a saturação de determinados temas em suas representações. Desse modo, os procedimentos adotados para a operacionalização das entrevistas individuais envolveram, inicialmente, o convite aos egressos que possuíam experiência na atividade de docência. Os critérios usados para a seleção dos egressos a serem

entrevistados foram: a) egressos que não haviam participado da entrevista eletrônica e do grupo focal; b) egressos que apontaram, na entrevista eletrônica, elementos de competência política e/ou identitária; e c) egressos que indicaram poucos elementos de competência na entrevista eletrônica. Como todos os egressos que não haviam participado das entrevistas anteriores evidenciaram algum tipo de limitação para participar da entrevista individual, foram, assim, entrevistados dez egressos que atendiam a algum dos outros dois critérios, no período de 01/02/2011 a 11/02/2011, em sessões únicas de duração prevista de 60 minutos.

Assim, foram geradas 127 páginas de *corpus* de texto, cuja análise, agregada à dos demais *corpora* de textos, tornou possível responder às questões do presente estudo.

3.2.2.4 Limitações das técnicas de entrevista

A aplicação das três técnicas de entrevista qualitativa se mostrou importante, uma vez que os limites de cada uma se fizeram presentes durante a coleta dos dados, conforme se mostra adiante:

a) as respostas ao roteiro de entrevista eletrônica se expuseram, em sua maioria, com textos breves, carecendo, dessa maneira, da profundidade apresentada pelas entrevistas individuais (MANN; STEWART, 2002) e oferecendo, portanto, o risco de induzir análises equivocadas das representações contidas nas respostas;

b) as entrevistas grupais, apesar de terem permitido a exploração das diversas representações e opiniões dos sujeitos, por meio dos processos de consenso e divergência que ocorreram, mostraram-se limitantes, em função das dificuldades encontradas para reunir todos os participantes nas sessões, conforme indicado por Gaskell (2002);

c) as entrevistas individuais, por sua vez, não conduziram, necessariamente, à obtenção de todas as informações em maior aprofundamento ou amplitude possíveis, dado que os egressos entrevistados possuíam as suas próprias lentes para interpretar uma circunstância, além de poderem ter omitido experiências importantes (GASKELL, 2002) ou, ainda, terem induzido o diálogo com o entrevistador para questões de interesse pessoal, não explícitas.

Desse modo, ressalta-se, procurou-se, por meio da exploração de diferentes técnicas de entrevista qualitativa, minimizar os efeitos limitadores de cada uma. Na próxima seção, discorrer-se-á sobre as técnicas aplicadas para a análise do *corpus* de pesquisa gerado.

3.3 Técnicas de análise dos dados

Para proceder à produção das inferências feitas sobre o corpus de pesquisa gerado, foram aplicadas duas técnicas analíticas: a análise documental e a análise de conteúdo.

3.3.1 Análise documental

Flick (2009) orienta que a análise documental pode ser feita tanto a partir de uma abordagem quantitativa, quanto pela qualitativa. No caso da qualitativa, a análise de documentos mostra-se como uma estratégia complementar para outros métodos, dentre os quais a entrevista.

Quanto aos principais aspectos que envolvem a análise documental (FLICK, 2009) e que foram observados no presente estudo, têm-se:

a) os documentos relatam sobre uma determinada realidade, face a objetivos específicos, pelo que devem ser analisados como dispositivos comunicativos contidos de vieses;

b) desse modo, deve-se proceder à análise dos documentos questionando-se sobre quem os produziu e com que intuito, ou seja, considerando o contexto e a função dos documentos.

Quanto aos limites apresentados pela análise documental, os quais podem ter se feito presentes neste estudo, Flick (2009) menciona:

a) a análise de documentos, por se tratar de uma abordagem específica, mostra-se limitada na identificação de experiências e processos;

b) o pesquisador pode enfrentar dificuldades no estabelecimento das relações entre os conteúdos explícitos, os significados implícitos e o contexto dos documentos.

Dessa maneira, avalia-se que, em relação ao primeiro limite apontado, seus efeitos puderam ser minimizados por meio da realização das entrevistas qualitativas, as quais permitem o aprofundamento na realidade investigada. Quanto ao segundo limite apontado, buscou-se sua superação por meio da busca do entendimento dos conteúdos subjacentes aos documentos e ao seu contexto.

3.3.2 Análise de conteúdo clássica

A análise de conteúdo trata-se de um método de análise de texto que, antes de produzir descrições numéricas das características do *corpus* de pesquisa, objetiva identificar tipos, qualidades e distinções no texto, de tal maneira que uma de suas principais características se refere à produção de “inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2002, p. 191). Nesse sentido, a premissa que norteou a aplicação da análise de conteúdo, como técnica analítica para o presente estudo, é aquela que conduz à construção de mapas de conhecimento:

[...] à medida que eles [os mapas de conhecimento] estão corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento. Para reconstruir esse conhecimento, a AC [análise de conteúdo] pode necessitar ir além da classificação das unidades de texto, e orientar-se na direção de construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações. (BAUER, 2002, p. 194).

Assim, conforme indicado por Bauer (2002), as etapas percorridas para a aplicação da análise de conteúdo, envolveram:

- a) a transcrição das entrevistas realizadas durante a fase de coleta dos dados, visando à geração do *corpus* de texto a ser analisado;
- b) a construção do referencial de categorização e codificação, objetivando a interpretação do *corpus* de texto a partir dos objetivos do estudo;
- c) a análise categórica do *corpus* de texto e interpretação dos temas emergentes e de suas relações, sob a perspectiva dos objetivos do estudo.

Todavia, ainda que a análise de conteúdo clássica tenha se mostrado uma técnica adequada aos objetivos e delineamento do presente estudo, julga-se importante destacar as principais limitações identificadas na técnica, de acordo com Bauer (2002) e que, podem ter se refletido nos resultados:

- a) a separação do texto em unidades de análise pode levar a erros de interpretação de citações fora de contexto, uma vez que a categorização leva à perda da seqüencialidade da linguagem e do texto;
- b) a análise de conteúdo, ao levar em conta o que está presente no texto, tende a desconsiderar a informação trazida pelo que não está presente no texto.

Desse modo, buscou-se superar tais limitações por meio da postura sugerida também por Bauer (2002), segundo a qual os julgamentos em relação ao texto devem ser feitos dentro do contexto imediato e por meio da busca de familiaridade geral com todo o material; procurou-se, ainda, de acordo com os objetivos do estudo, lançar mão de códigos que evidenciassem as ausências relevantes no texto.

Expostos os passos cumpridos para a operacionalização da pesquisa, ressalta-se que, ante a estratégia de pesquisa adotada, o estudo apresenta seus limites, atinentes às pesquisas de natureza qualitativa:

a) os significados que emergiram, relacionados aos temas do estudo, dizem respeito às representações de um grupo específico de sujeitos, não podendo, assim, ser transpostos a outros contextos;

b) os resultados alcançados podem ter sido também influenciados pela interpretação subjetiva do pesquisador, tanto pelos seus pressupostos teóricos, quanto pelo fato de as representações da natureza humana serem captadas por meio do olhar de outro indivíduo, ainda que com a orientação e o suporte dos métodos de coleta e de análise dos dados;

c) o conjunto das técnicas de coleta e análise dos dados utilizadas não é capaz de saturar todas as possibilidades de leitura da realidade social representada pelo PPGA.

Finalmente, apresenta-se adiante, no Quadro 11, o diagrama da metodologia, com o intuito de oferecer uma visão abrangente dos procedimentos metodológicos no âmbito do estudo.

Objetivos específicos	Questões que orientaram o objetivo	Fontes dos dados	Técnicas de coleta dos dados	Técnicas de análise dos dados	Autores
Analisar a proposta de formação profissional estabelecidos pelo PPGA	Quais os objetivos de formação profissional do PPGA?	Documentos do PPGA	Levantamento documental	Análise documental	...
Caracterizar os egressos do PPGA	Que aspectos sociodemográficos caracterizam os egressos do PPGA?	Currículos disponíveis na Plataforma Lattes	Levantamento documental	Análise documental	...
Identificar em que se constitui competência para os egressos do PPGA que atuam como docentes e analisar as competências desenvolvidas ante os objetivos de formação do PPGA	Quais as competências constituídas pelos egressos a partir da experiência de aprendizagem vivenciada no PPGA? Qual é a correspondência que as competências constituídas pelos egressos guardam com a proposta do PPGA?	Egressos do PPGA Documentos do PPGA	Entrevista eletrônica, grupo focal e entrevista individual Levantamento documental	Análise de conteúdo Análise documental	Cheetam e Chivers (1996; 1998) Sandberg (2000) Libâneo (2001) Zarifian (2001) Le Bortierf (2003) Paiva e Melo (2008) Santos (2009) Rovai (2010)
Analisar de que forma as noções de competência são subjacentes às atividades de aprendizagem instituídas no PPGA	Que atividades de aprendizagem do PPGA são subjacentes às competências constituídas?	Egressos do PPGA	Entrevista eletrônica, grupo focal e entrevista individual	Análise de conteúdo	Finger e Brand (2001) Baudoin (2004)
Identificar e analisar os significados atribuídos ao trabalho docente pelos egressos que atuam como docentes, e as relações entre estes significados e as competências desenvolvidas	Que significados a atuação como docente têm para o egresso? De que forma o significado atribuído ao trabalho docente pelos egressos relaciona-se com as competências constituídas?	Egressos do PPGA	Entrevista eletrônica, grupo focal e entrevista individual	Análise de conteúdo	Libâneo (2001) Morin (2001; 2002) Azzi (2002) Pimenta (2002)

Quadro 11: Diagrama da metodologia da pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O histórico e o contexto do PPGA

O processo de criação do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, da Universidade Federal de Uberlândia, teve início em 2002, a partir de proposta apresentada pela Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN), unidade acadêmica, que abrigava, até então, o curso de graduação em Administração e outros dois cursos de pós-graduação *lato sensu*.

De acordo com o projeto de implantação do novo curso de Mestrado em Administração, com a sua criação, visava-se o desenvolvimento de estudos aprofundados no campo da Administração, bem como a formação pessoal de alto nível para as atividades de pesquisa e docência, e de extensão junto às organizações (UFU, 2002a).

Nesse sentido, ao apontar para o desenvolvimento e tendências da área, o projeto enfatizava, essencialmente, as contingências do cenário internacional, ressaltando que “a educação de profissionais responsáveis pela área de administração torna-se indispensável para o crescimento e prosperidade a longo prazo da economia brasileira [...]” (UFU, 2002a, p. 5). A proposta destacava que, no caso da América Latina, por exemplo, “[...] a escassez de recursos financeiros, materiais e humanos qualificados e o atraso tecnológico está, muitas vezes, presente nos grandes setores econômicos” (UFU, 2002a, p. 5), levando, assim, à necessidade de formação de mais pessoas nas atividades de pesquisa e docência em administração.

Quanto às motivações e oportunidades para a implantação do Mestrado em Administração, o projeto alertava para a forte demanda sobre o sistema educacional – e, mais especificamente, sobre os cursos de mestrado em administração – por pessoas qualificadas, em face das decorrências das “[...] novas tecnologias, os novos métodos de trabalho, a diversidade de realidades políticas e econômicas” (UFU, 2002a, p. 6). Indicava, também, a necessidade de reformulação das formas de gestão, ante a turbulência ambiental e seus novos desafios, e em função de “[...] uma classe empresarial atenta às mudanças e uma classe trabalhadora cada vez mais consciente dos seus direitos.” (UFU, 2002a, p. 6).

Desse modo, partindo de tais pressupostos e de parecer favorável pelo relator do processo junto ao Conselho Universitário da UFU, em 2002, foi autorizada a implantação do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, da FAGEN-UFU, na modalidade de

mestrado acadêmico, tendo por objetivo “[...] formar docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível em Administração.” (UFU, 2002b, p. 2). No ano seguinte, em 2003, teve início a primeira turma do Mestrado em Administração, o que, a partir de então, passou a receber até quinze novos alunos regulares anualmente. Na avaliação trienal 2007-2009 da CAPES, o PPGA obteve nota 3 (CAPES, 2010).

Inicialmente, o currículo do PPGA foi estruturado em torno de duas áreas de concentração e três linhas de pesquisa: a Área 1, Gestão de Negócios e Marketing, com as linhas de pesquisa em Estratégia, Educação para o Trabalho e Aprendizagem Organizacional, e em Envolvimento Social, Corporativo e Proteção Ambiental; e a Área 2, Finanças, com as linhas de pesquisa em Finanças e Controladoria, e Gestão Financeira e Valor de Empresas (UFU, 2002b).

As linhas de pesquisa do PPGA, em torno das quais se deu a estruturação curricular do curso de mestrado, eram assim descritas (UFU, 2002c, p. 1-2):

a) Linha de Pesquisa em Estratégia, Educação para o Trabalho e Aprendizagem: “Reconhecer e analisar as diferentes consequências da reestruturação produtiva em relação ao mundo do trabalho e aprendizagem organizacional.”;

b) Linha de Pesquisa em Envolvimento Social, Corporativismo e Proteção Ambiental: “Avaliar as principais teorias de Responsabilidade Social Corporativa e identificar as fontes de valor, diretas e indiretas atribuídas ao envolvimento social da empresa pelo consumidor.”;

c) Linha de Pesquisa em Finanças e Controladoria: “Desencadear estudos empíricos e bibliográficos nos instrumentos voltados à gestão de empresas, como ABC, GECON, EVA. Aprofundar estudos na mensuração do resultado da empresa e do seu valor econômico.”;

d) Linha de Pesquisa em Gestão Financeira e Valor de Empresas: “[...] determinar, financeira e economicamente, como as organizações estão administrando o seu Capital de Giro, Estrutura de Capital e Investimento de Capital.”.

Ainda em 2003, partindo de observações decorrentes da avaliação feita pela CAPES, as quais expunham uma relação deficitária entre o número de docentes do PPGA e a quantidade de áreas e linhas, foi feita a primeira reforma curricular do programa, envolvendo a sua reestruturação em torno de apenas uma área de concentração e de três linhas de pesquisa, quais sejam: a Área Gestão Organizacional, com as linhas de pesquisa em Estratégia e Mudança Organizacional, Mercado e Cadeia de Abastecimento, e em Gestão Financeira e Controladoria. Nessa nova configuração curricular, os objetivos das linhas de pesquisa foram assim descritos (UFU, 2003a, p. 1):

a) Linha de Pesquisa em Estratégia e Mudança Organizacional: “Reconhecer e analisar os impactos da reestruturação produtiva em relação à estratégia, à gestão de recursos humanos, e a cultura organizacional, ao mesmo tempo, quais as estratégias de aprendizagem tem sido utilizados nas organizações.”;

b) Linha de Pesquisa em Mercado e Cadeia de Abastecimento: “Estudar as relações de marketing no ambiente organizacional, focando aspectos estratégicos, o comportamento do consumidor, relações de distribuição e as questões emergentes do Marketing.”;

c) Linha de Pesquisa em Gestão Financeira e Controladoria: “Desencadear estudos empíricos e bibliográficos nos instrumentos voltados à gestão financeira das organizações, aprofundando estudos na mensuração do resultado da empresa, do seu valor econômico-financeiro, capital de giro, estrutura de capital e investimento de capital.”

Ainda nessa primeira reforma curricular, os objetivos do PPGA ganharam um novo texto, no sentido de a finalidade do programa voltar-se para a “qualificação e a formação de docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível, na área do conhecimento em Administração” (UFU, 2003b, p. 1). Considerando que, em relação ao mercado não acadêmico, o objetivo anteriormente traçado direcionava-se, tão-somente, para a formação de pessoal para as atividades extensão junto às organizações, observa-se que, na primeira reforma curricular, evidenciou-se o seu papel em relação à formação de profissionais para o mercado que não o acadêmico, em consonância com as diretrizes do IV PNPG (CAPES, 2005).

Em 2009, por iniciativa do Colegiado do PPGA, deu-se a segunda reforma curricular do Programa, a partir da qual, mantendo-se a área de concentração em Gestão Organizacional, as linhas de pesquisa foram reduzidas de três para duas: Organização e Mudança, e Gestão Financeira e Controladoria. Em relação a essa segunda reforma curricular, ressalta-se que, dentre os documentos do PPGA disponibilizados e analisados, não foi possível identificar os objetivos das linhas de pesquisa contempladas.

Nesse sentido, o Quadro 12 mostra, de forma sintética, o escopo das estruturas curriculares implantadas no PPGA desde sua concepção até as posteriores reformas. Além das áreas de concentração e respectivas linhas de pesquisa, mostram-se as disciplinas optativas atreladas a cada uma das linhas, bem como as disciplinas obrigatórias previstas.

Neste ponto, retoma-se Silva (2007), que relacionou as questões que estão por detrás das decisões curriculares: a) qual o conhecimento deve ser ensinado, por ser considerado válido ou essencial; b) o que as pessoas devem saber; e c) o que essas pessoas devem se tornar.

Ano da concepção/ reforma curricular	Áreas de Concentração	Linhas de Pesquisa	Disciplinas Optativas	Disciplinas Obrigatórias
2002	Gestão de Negócios e Marketing	Estratégia, Educação para o Trabalho e Aprendizagem Organizacional	•Estratégia Empresarial •Planejamento e Desenvolvimento de Carreira •Cultura, Aprendizagem e Organização de Terceiro Setor	• Métodos de Estatística Aplicados à Administração • Metodologia de Pesquisa Aplicada à Administração • Didática do Ensino em Administração • Dissertação
	Finanças	Finanças	•Tópicos Avançados em Controladoria •Contabilidade Internacional •Contabilidade e Análise de Custos	
		Gestão Financeira e Valor de Empresas	•Administração Financeira e Valor de Empresas •Planejamento e Controle Financeiro •Economia de Empresas •Projetos de Investimentos de Capital	
2003	Gestão Organizacional	Estratégia e Mudança Organizacional	• Estratégia Empresarial • Gestão Estratégica de Recursos Humanos • Cultura e Aprendizagem Organizacional • Tópicos Especiais em Estratégia e Recursos Humanos • Marketing Estratégico • Empreendedorismo	• Técnicas de Pesquisa • Metodologia de Pesquisa Aplicada à Administração • Estudos Dirigidos I • Estudos Dirigidos II • Dissertação
		Mercado e Cadeia de Abastecimento	•Tópicos Especiais em Mercado e Cadeia de Abastecimento I •Tópicos Especiais em Mercado e Cadeia de Abastecimento II	
		Gestão Financeira e Controladoria	•Gestão Avançada em Controladoria •Contabilidade Internacional •Contabilidade e Análise de Custos •Gestão Financeira e Valor de Empresas •Planejamento e Controle Financeiro •Economia de Empresas •Projetos de Investimentos de Capital •Tópicos Especiais em Gestão Financeira e Controladoria	

(Continua)

Ano da concepção/ reforma curricular	Áreas	Linhas de Pesquisa	Disciplinas Optativas	Disciplinas Obrigatórias
2009	Gestão Organizacional	Organização e Mudança	•Estratégia Empresarial •Cultura Organizacional •Marketing Estratégico •Empreendedorismo •Tópicos Especiais I em Organização e Mudança •Tópicos Especiais II em Organização e Mudança •Tópicos Especiais III em Organização e Mudança •Seminários de Dissertação em Organização e Mudança I •Seminários de Dissertação em Organização e Mudança II	• Técnicas de Pesquisa • Metodologia de Pesquisa Aplicada à Administração • Proficiência em Língua Estrangeira I • Metodologia do Ensino Superior em Administração • Estágio Docência na Graduação I • Dissertação de Mestrado
		Gestão Financeira e Controladoria	•Contabilidade Financeira •Controladoria •Gestão Financeira e Valor de Empresas •Projetos de Investimentos de Capital •Tópicos Especiais I em Gestão Financeira e Controladoria •Tópicos Especiais II em Gestão Financeira e Controladoria •Tópicos Especiais III em Gestão Financeira e Controladoria •Seminários de Dissertação em Gestão Financeira e Controladoria I •Seminários de Dissertação em Gestão Financeira e Controladoria II	

Quadro 12: Concepção e reformas curriculares do PPGA-UFU

Fonte: elaborado com base em UFU (2002b); UFU (2003a); UFU (2003c).

Nesse sentido, no intuito de responder a tais questões, inicialmente, observa-se que os objetivos estabelecidos para o PPGA são convergentes com os que norteiam a pós-graduação brasileira, ou seja, a formação e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores de alto nível (BRASIL, 1998c), bem como a qualificação de recursos humanos para o segmento empresarial (CAPES, 2005). Para formar tais profissionais, portanto, sugere-se que o enfoque primeiro assumido por tal processo de capacitação possa ser reconhecido nas justificativas explicitadas para a implantação do PPGA, as quais deram ênfase à importância de se preparar

profissionais aptos a reelaborar as formas de gestão e gerar prosperidade econômica, em um ambiente marcado pela escassez de recursos e, ao mesmo tempo, com novas tecnologias e métodos de trabalho (UFU, 2002a).

Sob esse enfoque, nota-se que a concepção curricular do PPGA mostrou-se orientada por uma visão instrumental da administração (MOTTA, 1983), priorizando, dessa forma, disciplinas tradicionais (FISCHER, 2001b), voltadas para a aquisição dos conhecimentos e habilidades técnicas, necessárias ao profissional especializado (SILVA, 2007). Esses foram, portanto, os conhecimentos considerados essenciais.

Aktouf (2005) destaca a premência de que, na formação em nível de pós-graduação na administração, se revise a situação de ausência de foco em disciplinas com conteúdo de cultura geral, como forma de se romper com a tendência de reprodução no ensino na graduação e, dessa maneira, estimular a compreensão da realidade sob perspectivas mais críticas (MOTTA, 1983). Observa-se, desse modo, que, no conjunto das disciplinas previstas para o PPGA, não foram contempladas as de cultura geral, com conteúdos fundamentais à área de administração, tais como filosofia (AKTOUF, 2005) ou o pensamento social. Tal característica, portanto, aponta para o ‘o que’, prioritariamente, os seus egressos devem saber. Fischer (2001b) mostra que, no âmbito da pós-graduação em administração, o rompimento com o modelo disciplinar tradicional se deu somente nos anos 1980, com a incorporação de autores críticos e de disciplinas de conteúdo contestatório e alternativo ao conjunto das disciplinas tradicionais, em decorrência da inserção dos estudos organizacionais como eixo central nos novos cursos.

Dessa maneira, em termos sociais, sugere-se que, a partir de sua concepção curricular, o PPGA tenha se voltado para a formação de um profissional mais direcionado para a ação na economia, do que para transformação da sociedade (SILVA, 2007). Tal perspectiva pode ser igualmente compreendida por meio das principais teorias curriculares arroladas por Pacheco (2001), no sentido de que, no âmbito da concepção curricular do PPGA, nota-se a presença de fundamentos das teorias técnica e prática, mas não da teoria crítica.

Como elementos característicos da teoria curricular técnica, observa-se a prevalência da teoria sobre a prática e, nesse sentido, da organização do conhecimento em torno de conteúdos disciplinares, de forma que o currículo constitui-se em um produto a ser gerado, por meio da vivência de aprendizagem de seus alunos (PACHECO, 2001). Da teoria prática, pode-se deduzir a presença de seus fundamentos, por exemplo, no âmbito do processo de desenvolvimento da dissertação, no sentido de que a diretriz curricular se constitui mais em um princípio de ação para o professor, do que um produto, configurando-se, portanto, como

uma proposta, na qual se tem uma relação mútua entre a teoria e a prática (PACHECO, 2001). Finalmente, da teoria crítica, cujos fundamentos encontram-se na visão crítica e na ação emancipatória, não se reconhece a presença de seus elementos característicos fundamentais na concepção curricular do PPGA.

Já em relação às reformas curriculares promovidas no âmbito do PPGA, além das alterações em termos de área de concentração e linhas de pesquisa mencionadas anteriormente, julga-se relevante mencionar algumas dentre as que foram realizadas no contexto das disciplinas obrigatórias (Quadro 12). Nesse sentido, nota-se a supressão das disciplinas “Métodos de Estatística Aplicados à Administração” e “Didática do Ensino em Administração” na primeira reforma curricular, bem como a inserção da disciplina “Técnicas de Pesquisa”.

Destaca-se o fato da disciplina “Didática do Ensino em Administração” ter prevalecido somente durante a primeira turma do PPGA, especialmente, pelas evidências que assinalam o foco dos programas de pós-graduação sobre o ensino de conteúdos específicos e a formação do pesquisador, em detrimento da formação para o processo ensino (FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001a). É em sua segunda reforma curricular, realizada em 2009, que o PPGA direciona um foco específico para a capacitação docente, por meio da criação da disciplina “Metodologia do Ensino Superior em Administração” e do “Estágio Docência na Graduação I”. Nesse mesmo sentido, salienta-se a criação do “Projeto Ensino na Administração” em uma de suas linhas de pesquisa, denotando uma iniciativa convergente com o reconhecimento da necessidade de induzir à melhoria do ensino de administração na graduação, e em consonância com as proposições pelo Programa de Capacitação Docente em Administração – PCDA (FISCHER, 2005).

Portanto, ao se analisar o PPGA sob a perspectiva dos fatores levados em conta para a sua criação e dos elementos característicos de sua concepção curricular, observa-se que, assim como Fischer (2001b) considerou para a pós-graduação em administração em geral, a orientação curricular do PPGA parece sofrer a influência de duas variáveis bem distintas do ponto de vista da formação profissional: uma que busca compreender a mudança da gestão sob o enfoque de determinados temas dos estudos organizacionais, e outra que se relaciona à pressão exercida pelo mercado quanto à formação de profissionais para a área administração.

Desse modo, ainda que o PPGA não esteja submetido a diretrizes curriculares explícitas, há que se poderar que a constituição dos currículos se dá, sobretudo, pelo foco sobre os conhecimentos e habilidades considerados socialmente válidos (SILVA, 2007; WAIANDT; FISCHER, 2009). Assim, nota-se a influência de atores outros que o próprio

corpo docente na formulação curricular do PPGA. Dentre esses, identifica-se, por exemplo, o Governo Federal, que, por meio das avaliações da CAPES, enfatiza a importância de que a pós-graduação alcance inserção regional, por meio do atendimento das demandas locais, em termos de enfoque das pesquisas, da formação de docentes e, ainda, de profissionais não acadêmicos. Pode-se constatar, ainda, a influência de associações voltadas para o ensino e pesquisa em administração, como ANGRAD e ANPAD, que expuseram a necessidade de implantar conteúdos e atividades, no âmbito dos programas de pós, voltados para a melhoria da formação de professores de administração (FISCHER, 2001a; FISCHER, 2005).

Assim, considera-se, para o PPGA, a proposição de Waiandt e Fischer (2009), segundo as quais a orientação curricular da pós-graduação trata-se de um processo de permanente interlocução, o qual envolve os docentes, o próprio programa em seus interesses institucionais e os demais atores sociais.

Feita a exposição dos principais elementos característicos do PPGA, afins ao presente estudo, na sequência, será apresentada a caracterização dos egressos do programa.

4.1.1 Caracterização dos egressos do PPGA

A identificação dos egressos do PPGA se deu por meio de consulta ao livro de atas de defesas de dissertação do PPGA (UFU, 2010), realizada no mês de outubro de 2010, a partir do que foram identificados 77 egressos. Em seguida, para a caracterização destes, utilizou-se dos dados obtidos por meio da análise dos currículos dos egressos do mestrado, acessados por meio da Plataforma Lattes (CNPQ, 2010). Desse modo, a partir da busca dos currículos dos 77 egressos, foram identificados os currículos de 73 egressos, cujos dados compõem, portanto, a caracterização apresentada adiante.

Nesse sentido, por meio da Tabela 1, verifica-se que, quanto ao sexo, 44,2% dos egressos são mulheres e 56,8% homens.

Tabela 1: Distribuição por sexo dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU

Sexo	Número de egressos	Porcentagem
Feminino	34	44,2%
Masculino	43	56,8%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Em referência à formação profissional em nível de graduação dos egressos, por meio da Tabela 2, nota-se que 54,8%, ou seja, a maioria, graduaram-se em Administração. Na sequência, encontram-se 19,2% com graduação em Ciências Contábeis; 15,1% em Ciências Econômicas; 5,5% em Comunicação Social; 2,7% em Ciências da Computação; e 20,5% com graduação em outras áreas.

Tabela 2: Formação profissional em nível de graduação dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU

Curso de graduação cursado	Número de egressos	Porcentagem
Administração	40	54,8%
Ciências Contábeis	14	19,2%
Ciências Econômicas	11	15,1%
Comunicação Social	4	5,5%
Ciências da Computação	2	2,7%
Outros	15	20,5%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Nota: a soma das porcentagens é superior a 100%, visto que, para alguns dos egressos, verifica-se mais de um curso de graduação cursado. Os outros cursos mencionados, cada qual com frequência igual a um, foram: Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Gerenciamento de Sistemas de Informação, Informática, Letras, Matemática, Material Bélico, Psicologia e Turismo e Hotelaria.

Quanto ao destino profissional dos egressos, a Tabela 3 mostra que a maioria atua em instituições de ensino, sendo 47,9% nas públicas e 35,6% nas particulares. Constata-se, ainda, que 20,5% dos egressos trabalham em empresas privadas; 4,1% na administração pública; e 1,4% como profissional liberal. Por fim, 9,6% dos egressos não informaram o destino profissional, o que pode representar, também, aqueles que não atuam profissionalmente.

Tabela 3: Destinos profissionais dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU

Destino profissional do egresso	Número de egressos	Percentagem
Instituição de ensino pública	35	47,9%
Instituição de ensino particular	26	35,6%
Empresa privada	15	20,5%
Administração pública	3	4,1%
Profissional liberal	1	1,4%
Não informado	7	9,6%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Notas: a soma das percentagens é superior a 100%, visto que, para alguns dos egressos, assinala-se mais de um destino profissional. Dentre os egressos que atuam em instituições de ensino públicas, apenas um possui um segundo destino profissional (empresa privada). Dentre os egressos que atuam em instituições de ensino particulares, doze possuem um segundo destino profissional, sendo onze a empresa privada e um a administração pública.

Quanto à atuação como docente, por meio da Tabela 4, observa-se que 83,6% dos egressos atuam como docentes e que 8,2% já atuaram. Outros 8,2% nunca atuaram como docentes.

Tabela 4: Atuação docente dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU

Atuação como docente	Número de egressos	Percentagem
Atua	61	83,5%
Já atuou	6	8,25%
Nunca atuou	6	8,25%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Em relação ao regime de dedicação à atividade docente, levando em conta somente os que têm exercido atualmente a atividade docente, a Tabela 5 mostra que, dentre os que atuam em instituições públicas, 80% dos egressos encontram-se em regime de dedicação integral à atividade docente, e os 20% restantes em regime parcial. Já dentre os que atuam em instituições particulares, 100% dos egressos encontram-se em regime de dedicação parcial à atividade docente.

Tabela 5: Regime de dedicação à atividade docente pelos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU

Tipo de instituição de ensino	Dedicação em regime integral à atividade docente		Dedicação em regime parcial à atividade docente	
	Número de egressos	Percentagem	Número de egressos	Percentagem
Pública	28	80%	7	20%
Particular	-	-	26	100%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Nota: foram considerados somente os egressos que têm exercido atualmente a atividade docente.

Sobre o tempo de docência, considerando somente os que têm exercido atualmente a atividade docente, a Tabela 6 mostra que 9,9% dos egressos contam até dois anos de atuação como docente; 39,3% entre três e cinco anos de atuação; outros 44,3% entre seis e dez anos de atuação; e os 6,6% restantes mais de dez anos de atuação docente.

Tabela 6: Tempo de atuação docente dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU

Tempo de atuação docente	Número de egressos	Percentagem
Até 2 anos	6	9,9%
De 3 a 5 anos	24	39,3%
De 6 a 10 anos	27	44,3%
Acima de 10 anos	4	6,6%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Nota: foram considerados somente os egressos que têm exercido atualmente a atividade docente.

Quanto à última titulação obtida pelos egressos, por meio da Tabela 7, nota-se que todos os egressos mantêm como última titulação o mestrado. Todavia 32,9% desses estão com o curso de doutorado em andamento.

Tabela 7: Titulação atual dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU

Titulação atual	Número de egressos	Percentagem
Mestrado	73	100,0%
Doutorado	-	-
Doutorado em andamento	24	32,9%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Em relação aos cursos de doutorado nos quais os egressos encontram-se matriculados, a Tabela 8 mostra que 75,0% dos egressos estão cursando o doutorado em Administração. Dentre os demais, 8,3% estão cursando o doutorado em Economia; 8,3% o doutorado em Engenharia de Produção; 4,2% o doutorado em Controladoria e Contabilidade; e os 4,2% restantes estão cursando o doutorado em Geografia.

Tabela 8: Cursos de doutorado nos quais os egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU encontram-se matriculados

Curso de doutorado em andamento	Número de egressos	Porcentagem
Administração	18	75,0%
Economia	2	8,3%
Engenharia de Produção	2	8,3%
Controladoria e Contabilidade	1	4,2%
Geografia	1	4,2%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Já a Tabela 9 mostra as instituições de ensino nas quais os egressos estão cursando os doutorados. A FGV reúne 45,8% dos egressos doutorandos; UFMG, UFU e USP abarcam, cada uma, 12,5% dos egressos; FEA-USP e UFSCAR, cada uma, 8,3% dos egressos.

Tabela 9: Instituições de ensino nas quais os egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU cursam o doutorado

Instituição de ensino	Cursos	Número de egressos	Porcentagem
FGV	• Administração	11	45,8%
UFMG	• Administração	3	12,5%
UFU	• Economia • Geografia	3	12,5%
USP	• Administração • Controladoria e Contabilidade	3	12,5%
FEA-USP	• Administração	2	8,3%
UFSCAR	• Engenharia de Produção	2	8,3%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Desse modo, em referência à caracterização dos egressos do PPGA, inicialmente, destaca-se a característica de que o programa possui a capacidade de atrair, em número significativo, profissionais cuja formação profissional não seja apenas em administração, uma vez que pouco mais da metade dos egressos possui formação na área (Tabela 2). Sugere-se que tal heterogeneidade, na formação inicial, seja positiva, ao permitir que o aluno, em sua vivência de aprendizagem, tenha contato com profissionais de outras áreas de conhecimento.

Consideram-se, igualmente, relevantes os aspectos relacionados ao destino profissional dos egressos do PPGA, no sentido de que 83,5% dos egressos atuam como docentes, seja em instituições públicas, seja nas instituições privadas (Tabela 3), sendo que os que atuam profissionalmente apenas como docentes totalizam 52%. Os números se mostram expressivos, se comparados à pesquisa de Velloso (2004), a qual apontou que no agrupamento de egressos oriundos de mestrados, no Brasil, das áreas de administração, clínica médica, direito, economia, odontologia e psicologia, apenas 35% dos titulados tiveram como destino profissional as instituições de ensino ou de pesquisa. Desse modo, tem-se uma representativa orientação do PPGA para a formação de profissionais para o mercado acadêmico.

Quanto ao tempo de atuação docente dos egressos do PPGA (Tabela 6), constata-se que 83,6% possuem entre três e dez anos de trabalho docente, o que assinala, de forma positiva, a característica de experiência profissional em docência dos egressos.

Em termos de formação continuada (Tabela 7), nota-se que, apesar de não haver egressos que tenham alcançado a titulação de doutor, 32,9% estão matriculados em cursos de doutorado, o que evidencia, dentre outros aspectos, tanto o reconhecimento da importância da formação continuada para a atuação profissional, quanto o foco na ascensão profissional.

Feita a caracterização dos egressos do PPGA e discutidos seus aspectos mais relevantes no âmbito do presente estudo, na próxima seção terá início a apresentação e discussão dos resultados que emergiram da coleta de dados junto aos egressos.

4.2 A experiência de aprendizagem vivenciada pelos egressos do PPGA

Com o objetivo de responder às questões de pesquisa do presente estudo, nesta seção, são apresentados e discutidos os dados coletados por meio das entrevistas eletrônicas, do grupo focal e das entrevistas individuais, que totalizaram 52 egressos do PPGA entrevistados.

Assim, a princípio, far-se-á a caracterização dos egressos entrevistados, com base nos dados obtidos por meio da Plataforma Lattes (CNPQ, 2010), para, em seguida, ser realizada a apresentação e discussão dos dados coletados.

4.2.1 Caracterização dos sujeitos entrevistados

Conforme mostrado pela Tabela 10, 42,3% dos egressos entrevistados são mulheres e 57,7% homens.

Tabela 10: Distribuição por sexo dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Sexo	Número de egressos	Porcentagem
Feminino	22	42,3%
Masculino	30	57,7%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Quanto à formação profissional em nível de graduação dos egressos entrevistados, a Tabela 11 mostra que 55,8% graduaram-se em Administração; 19,2% em Ciências Contábeis; 13,5% em Ciências Econômicas; 3,8% em Comunicação Social; e 23,0% em outras áreas.

Tabela 11: Formação profissional em nível de graduação dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Curso de graduação cursado	Número de egressos	Porcentagem
Administração	29	55,8%
Ciências Contábeis	10	19,2%
Ciências Econômicas	7	13,5%
Comunicação Social	2	3,8%
Outros	12	23,0%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Nota: a soma das percentagens é superior a 100%, visto que alguns dos entrevistados indicaram mais de um curso de graduação cursado. Os outros cursos mencionados, com frequência igual a um, foram: Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Informática, Letras, Matemática e Psicologia.

Já em relação ao destino profissional dos egressos entrevistados, a Tabela 12 mostra que 51,9% trabalham em instituições de ensino públicas e 42,3% em particulares. Vê-se, ainda, que 25,0% trabalham em empresas privadas; 1,9% na administração pública; e outros 1,9% como profissionais liberais. Contudo 3,8% não informaram o destino profissional, o que pode representar, também, aqueles que não atuam profissionalmente.

Tabela 12: Destinos profissionais dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Destino profissional do egresso	Número de egressos	Percentagem
Instituição de ensino pública	27	51,9%
Instituição de ensino particular	22	42,3%
Empresa privada	13	25,0%
Administração pública	1	1,9%
Profissional liberal	1	1,9%
Não informado	2	3,8%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Nota: a soma das percentagens é superior a 100%, visto que alguns dos entrevistados indicaram mais de um destino profissional.

Quanto à atuação como docente, por meio da Tabela 13, observa-se que, dentre os egressos entrevistados, 94,2% exercem a atividade docente e 5,8% já o fizeram.

Tabela 13: Atuação docente dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Atuação como docente	Número de egressos	Percentagem
Atua	49	94,2%
Já atuou	3	5,8%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Em relação ao regime de dedicação à atividade docente, se se considerar somente os que têm exercido atualmente a atividade docente, a Tabela 14 mostra que, dentre os que trabalham em instituições públicas, 81,5% dos egressos encontram-se em regime de dedicação integral à atividade docente, e os 18,5% restantes em regime parcial. Já dentre os que atuam em instituições particulares, 100% dos egressos encontra-se em regime de dedicação parcial à atividade docente.

Tabela 14: Regime de dedicação à atividade docente, pelos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Tipo de instituição de ensino	Dedicação em regime integral à atividade docente		Dedicação em regime parcial à atividade docente	
	Número de egressos	Percentagem	Número de egressos	Percentagem
Pública	22	81,5%	5	18,5%
Particular	-	-	22	100%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Nota: foram considerados somente os egressos que têm exercido atualmente a atividade docente.

Sobre o tempo de docência, levando em conta somente os que têm exercido, atualmente, a atividade docente, a Tabela 15 mostra que 17,3% dos egressos entrevistados contam até dois anos de atuação como docente; 32,7% entre três e cinco anos; outros 46,2% entre seis e dez anos; e os 3,8% restantes mais de dez anos de atuação docente.

Tabela 15: Tempo de atuação docente dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Tempo de atuação docente	Número de egressos	Percentagem
Até 2 anos	9	17,3%
De 3 a 5 anos	17	32,7%
De 6 a 10 anos	24	46,2%
Acima de 10 anos	2	3,8%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Nota: foram considerados somente os egressos que têm exercido atualmente a atividade docente.

Quanto à última titulação obtida pelos egressos entrevistados, por meio da Tabela 16, observa-se que 100% dos egressos mantêm como última titulação o mestrado. Entretanto 40,4% já estão cursando o doutorado.

Tabela 16: Titulação atual dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Titulação atual	Número de egressos	Porcentagem
Mestrado	52	100,0%
Doutorado	-	-
Doutorado em andamento	21	40,4%

Fonte: elaborado com base em CNPQ, 2010.

Assim, pela caracterização dos egressos entrevistados, constata-se que despontam elementos similares aos que foram salientados na caracterização dos egressos do PPGA, apresentada na seção anterior. Observa-se, desse modo, a heterogeneidade na formação superior dos egressos entrevistados, em que 44,2% dos egressos têm formação em áreas outras que administração (Tabela 11). Nota-se, pela Tabela 13, o expressivo número de egressos que têm exercido a atividade docente – 94,2% –, o que, julga-se, aponta para o interesse dos egressos em se manterem na docência. Nessa perspectiva, de fortalecimento da identificação com a atividade docente, a Tabela 14 permite visualizar que 51,9% dos egressos entrevistados se encontram em instituições públicas de ensino, todos inseridos na carreira do magistério superior.

Ainda, observa-se, de modo positivo, que 78,9% dos egressos entrevistados que atuam como docentes (Tabela 15) possuem entre três e 10 anos de experiência profissional, e que 40,4% encontram-se cursando o doutorado (Tabela 16), o que mostra a ênfase na busca pela formação continuada.

Feita a caracterização dos sujeitos entrevistados, a partir da próxima seção serão apresentados e discutidos os resultados quanto ao levantamento dos dados, realizado junto aos egressos que atuam como docentes. Inicialmente, serão discutidos os resultados relativos às competências apontadas pelos egressos, constituídas a partir da vivência de aprendizagem no PPGA.

4.2.2 As competências constituídas pelos egressos a partir da experiência de aprendizagem vivenciada no PPGA

Para analisar as competências constituídas pelos egressos do PPGA em sua experiência de aprendizagem no curso de mestrado, adotou-se o parâmetro de análise teórico-

conceitual para pesquisas sobre competências profissionais proposto por Paiva e Melo (2008). Dado que o referido parâmetro, além de conduzir à identificação de competências individuais, busca compreender as inter-relações estabelecidas entre os diversos atores sociais cujas ações impactam sobre o processo de desenvolvimento das competências profissionais, salienta-se que, dentre estes atores, a presente pesquisa contemplou apenas a instituição de ensino.

Ainda, para a análise das categorias que emergiram, julgou-se importante retomar com maior ênfase os autores nos quais Paiva e Melo (2008) se basearam, ou seja, Cheetham e Chivers (1996, 1998), uma vez que estes oferecem o aprofundamento conceitual em relação às dimensões de competência consideradas pelo parâmetro de análise.

Desse modo, serão expostos adiante os elementos de competências que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os egressos do PPGA.

a) Metacompetências e transcompetências

Dentre as competências apontadas pelos egressos entrevistados, constituídas a partir da vivência de aprendizagem no PPGA, emergiram de forma recorrente os seguintes elementos de metacompetências e transcompetências: a capacidade crítico-analítica, a capacidade de aprendizagem e de autodesenvolvimento, a habilidade de comunicação e a capacidade de resolução de problemas.

Nesse sentido, quanto à **habilidade de comunicação** os egressos entrevistados consideraram:

[...] eu tinha uma dificuldade tremenda de falar, de expressar, é... em público. [...] E no mestrado eu consegui... destravar. Então, isso me ajudou profundamente no mestrado e isso me ajudou também profundamente na empresa, porque... eu tinha muita dificuldade de ir pra uma reunião apresentar um trabalho, de expor aquilo... tinha capacidade de fazer e não tinha capacidade de vender, de expressar. Então [...] eu sinto que eu destravei, que eu desbloqueei, que aí a coisa fluiu naturalmente, foi a partir dos seminários das matérias no... mestrado. (RM19, 2011).

Outra competência fundamental foi a de expor estas ideias [ideias próprias sobre os assuntos estudados], vencendo o medo da crítica dos colegas e professores. (RF22, 2010).

[...] até a questão do falar em público, falar em público assim, da aula mesmo, da exposição em público, isso também desenvolvi [...]. (RF40, 2011).

Verifica-se pelos relatos que os egressos assinalam, especialmente, o desenvolvimento da capacidade de se expressar frente a um público, em diferentes contextos, tais como a sala

de aula e as reuniões de trabalho. No âmbito das competências profissionais do docente, Libâneo (2001) acentua a importância de que o sujeito saiba ministrar uma aula e comunicar-se com os alunos; todavia, considera igualmente relevante a capacidade do docente de envolver-se ativamente nas equipes de trabalho, para o que as habilidades sociocomunicativas fazem-se especiais no processo de construção coletiva do trabalho.

Em relação à **capacidade crítico-analítica**, os egressos entrevistados destacaram:

[...] eu acho que a competência mais importante, pra mim, que eu desenvolvi no mestrado foi o... raciocínio analítico. Você olhar pra uma coisa, você tem um objetivo e você tem aquela massa crítica. Você sabe que... pra chegar a sua resposta, você precisa trabalhar com aquilo. (RM6, 2011).

[...] o que mais chamou a atenção no mestrado, para mim, foi isso, a forma diferente, incentivando a pesquisa, incentivando o estudo, de forma não a replicar o conteúdo, mas você criar seu raciocínio crítico, sua ideia crítica. (RM18, 2011).

Principalmente, a capacidade analítica, de ler e desenvolver minha própria ideia sobre o assunto, como se pudesse criar versões diferentes de um mesmo fato, dependendo do ponto de vista. (RF22, 2010).

Na verdade, eu vejo o mestrado assim, uma abertura pra gente poder conseguir entender melhor o que a gente lê. Então por isso que eu falei dessa análise crítica, né. Então, contribuir nessa construção do conhecimento com uma visão mais crítica... desse mundo científico. (RF40, 2011).

Nota-se que os egressos ressaltam a importância da capacidade crítico-analítica especialmente no sentido de serem capazes de desenvolver ideias próprias em relação a um determinado conteúdo, a partir da capacidade de avaliação deste. Sobre tais aspectos, Libâneo (2001) avalia que a capacidade do docente de imaginar, refletir e articular ideias e condições, no seu contexto de trabalho, é fundamental para a aprendizagem dos alunos, no sentido de que esses também desenvolvam suas estruturas cognitivas, de forma a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos.

Sobre a **capacidade de aprendizagem e de autodesenvolvimento**, os egressos entrevistados indicaram:

[O mestrado...] me tornou uma pessoa bastante independente, me tornou uma pessoa, em termos de estudo, né, me tornou uma pessoa que... que olha uma situação e fala “pra fazer isso aqui, eu preciso aprender isso aqui”. Então, eu corro atrás daquilo que eu preciso aprender [...]. (RM6, 2011).

Acredito que a maior [competência desenvolvida] foi a capacidade de aprender sozinho. De não mais depender de um professor para entender um determinado assunto. Me tornei definitivamente um professor. (RM11, 2010).

Acho que uma competência também é de querer estudar mais, aprender mais, porque, no mestrado, eu percebi o quanto eu precisava aprender estatística. Então, coloquei no plano de carreira, né, “eu preciso aprender estatística”. Aí eu comecei um curso de especialização agora... então, eu acho que uma coisa foi levando a outra. (RF49, 2011).

[...] reconheci a necessidade da reciclagem permanente das práticas e saberes para aplicação dos conceitos de administração em sala de aula. (RM45, 2010).

Pelos relatos, observam-se duas características principais em relação à capacidade de aprendizagem e de autodesenvolvimento, ou seja, o reconhecimento da importância da formação continuada e a adoção de uma atitude de autonomia em relação à busca do aprendizado.

Quanto à **capacidade de resolução de problemas**, os egressos entrevistados apontaram:

Olha, uma [competência] ímpar é... foi a capacidade de delimitar problema. Então, de... de pensar a respeito de um problema, de conseguir delimitar o problema. [...] então, essa capacidade de conseguir vislumbrar, visualizar um problema e procurar explicação pra esse problema, então, essa foi uma... um fator muito interessante. (RM19, 2011).

As principais contribuições [do mestrado] foram no sentido de aperfeiçoar a forma de identificar um conteúdo (um problema), selecionar um método para analisá-lo, juntamente com as análises que porventura já tiverem sido desenvolvidas anteriormente, encontrar alguma solução e saber a melhor forma de comunicar essa solução. (RM43, 2010).

Então, por exemplo [...], você tá num projeto, aí chegam para você e falam assim “ó, não tem mais jeito, a negociação é assim ou... esgotou, é assim”. Aí você ainda olha e fala assim “não, mas tem que ter um jeito, tem que ter um outro jeito de fazer, não é possível”. [...] você não... não acomoda, entendeu? Então, às vezes, quando as pessoas já se deram por vencidas, você ainda fica nessa “não, mas eu posso conversar de novo. E se for eu que for lá conversar? E se eu fizer uma pergunta de forma diferente? E se for num outro dia? Ah, mas ele não pode agora, mas ele pode daqui a seis meses”. Então, assim, você fica buscando mais alternativas, eu acho, para a solução de um problema. (RF1, 2011).

Pelos relatos, entende-se que a capacidade informada pelos egressos entrevistados envolve, em geral, saber desenvolver as várias etapas associadas à análise e solução de um problema. Nota-se, ainda, que o ser capaz de proceder à resolução de problemas não está circunscrita à pesquisa científica, o que configura um elemento de competência passível de transposição a outros contextos, tais como o empresarial:

E aí, quando você se depara com um problema original, que ainda não tem resposta, pelo menos no seu dia a dia, você passa a... olhar pra aquilo com um olhar mais crítico, né? É... eu tenho esse problema, eu tenho essas variáveis, eu vou, já visualizo formas de combinar as variáveis pra chegar na solução. Hoje isso me ajuda muito, em todos os aspectos. É... principalmente no trabalho, né. Porque o que mais tem hoje são empresários na área de consultoria, né, você tem empresários com problemas (RM6, 2011).

[...] quando se tem um problema dentro da empresa e me apresentam o problema, eu já não tenho mais aquela aversão ao problema, muito pelo contrário, eu sinto até atração pelo problema, porque é o momento de poder pesquisar, estudar e verificar [pois] alguém deve ter percebido isso, alguém deve estar fazendo alguma coisa em relação a isso. Eu não preciso começar do zero, tem muita coisa disso. [...] Então isso o mestrado me trouxe uma tranquilidade pra mim, para esse quesito na área empresarial. (RM37, 2011).

Tal característica relaciona-se a um dos principais elementos da noção de competência proposta por Le Boterf (2003), ou seja, o saber transpor. Para o autor, em um novo contexto ou ambiente, o profissional sabe transpor quando ele sabe mobilizar os conhecimentos e habilidades adquiridos em contextos distintos. Desse modo, no caso das competências constituídas pelos egressos do PPGA, identifica-se o saber transpor a capacidade de resolver problemas, desenvolvida no contexto acadêmico-científico, para o contexto empresarial.

Além dos elementos de metacompetências e transcompetências mencionados anteriormente, outros citados pelos egressos entrevistados, e cuja frequência absoluta foi igual a um, são: capacidade de reflexão, capacidade de concentração e autonomia.

Neste ponto, portanto, retomam-se Cheetham e Chivers (1996), que destacam que as metacompetências se referem às competências-chave do indivíduo, ou competências relevantes para a aquisição e desenvolvimento de outras. Estas podem ser as intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas. Outro ponto de partida para a compreensão do papel das metacompetências é dado por Hall (1986 apud CHEETHAM; CHIVERS, 1996), o qual pondera que as metacompetências são as habilidades necessárias para a aquisição de habilidades. Nessa perspectiva, para Cheetham e Chivers (1998), as metacompetências se referem aos seguintes elementos: criatividade, resolução de problemas, aprendizagem e autodesenvolvimento, análise e reflexão.

Os autores também aludem à ocorrência de um segundo grupo de competências-chave, chamadas de transcompetências, ou seja, competências que permeiam ou abrangem todas as outras, cujo papel é o de intensificar a expressão das demais competências, e não o de desenvolvê-las, como é o caso das metacompetências (CHEETHAM; CHIVERS, 1998). Assim, as transcompetências referem-se aos elementos de comunicação e agilidade mental.

Já Le Boterf (2003, p. 114), ao tratar dos recursos a serem mobilizados e combinados para o alcance da competência, refere-se ao saber-fazer cognitivo, o qual corresponde a “[...] operações intelectuais necessárias à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e à realização de projetos, à tomada de decisão, à criação ou à invenção.” (LE BOTERF, 2003, p. 114).

Pelo exposto, levando-se em conta as proposições de Cheetham e Chivers (1996; 1998) e Le Boterf (2003), observa-se que os egressos entrevistados indicaram a constituição de elementos de competência pertinentes àqueles sugeridos pelos autores. Julga-se relevante, todavia, a ausência, nos relatos dos egressos entrevistados, de aspectos associados à constituição da criatividade ou capacidade inventiva. Conforme pondera Aktouf (2005), ao estimar que o ensino de administração esteja mais voltado para a mudança do que para a reprodução, é importante que os conteúdos e métodos de formação dos professores de administração induzam um olhar que se desvie das normas vigentes, de forma a desenvolver as capacidades de criatividade e de mudança pelo docente.

Apesar da ausência apontada, entende-se que a dimensão de competências-chave constituída a partir dos elementos de competência expostos pelos egressos guarda correspondência com o propósito de formação do PPGA (UFU, 2002a). Nessa óptica, capacidades como a crítico-analítica e a de resolução de problemas mostram-se especialmente relevantes para o alcance dos propósitos do PPGA, tais como o de formar profissionais com a capacidade de desenvolver pesquisas científicas que levem à solução de problemas de interesse regional (UFU, 2002a).

Ainda, a característica de saber transpor recursos pessoais do contexto acadêmico para o empresarial, indicada por alguns dos egressos entrevistados, salienta a capacidade do PPGA de contribuir para a formação de profissionais para o mercado não acadêmico, além de docentes e pesquisadores, em consonância com seus objetivos de formação (UFU, 2002b).

b) Competências intelectuais

Dentre as competências arroladas pelos egressos entrevistados, constituídas a partir da vivência de aprendizagem no PPGA, emergiram, de forma recorrente, os seguintes elementos de competências intelectuais: o conhecimento formal e de base, a capacidade de síntese, o conhecimento contextual e a capacidade de ler em inglês.

Nesse sentido, quanto ao **conhecimento formal e de base**, os egressos entrevistados enfatizaram:

[...] o mestrado é um momento em que você, em termos de disciplinas [tem] uma exigência um pouco maior pra estudar determinados temas. Então, você é forçado a aprender algumas coisas mais a fundo. No caso de finanças, por exemplo, você é forçado a aprender aquelas ferramentas de finanças mais a fundo, a... se familiarizar mais com elas. Então, eu desenvolvi essas competências. (RM6, 2011).

Agora, assim, em termos de competência mesmo, então, isso aí [a disciplina de *business plan*] me ajudou a pensar o negócio de forma mais sistêmica, né? É... não ter uma visão só, assim, por exemplo... é... melhoria pontual, a melhoria tinha que ser uma melhoria sinérgica dentro de um negócio, né? (RM15, 2011).

[...] trabalhei por muito tempo em uma área de marketing e [...] eu era um pouco mecânico com os conceitos, com... com as nossas atividades diárias, então... eu desenvolvi, eu me capacitei tecnicamente a partir do... do mestrado também, nesse sentido, né, do desenvolvimento, do aprofundamento nos conceitos [...]. (RM19, 2011).

[O mestrado] ampliou meus conhecimentos na área de Administração, uma vez que esta não é a minha formação base. (RF40, 2010).

Nota-se que o conhecimento formal e de base apontado pelos egressos pesquisados se caracteriza de duas formas: para os que possuem formação superior em administração, os conhecimentos adquiridos representam um aprofundamento conceitual; já para aqueles que possuem formação em outras áreas, significam a aquisição e o aprofundamento dos conhecimentos de base.

Dessa forma, dentre os conteúdos do conhecimento formal e de base adquiridos, os egressos entrevistados reportaram, de forma geral, aos temas vinculados às diversas áreas contempladas na estrutura curricular do PPGA, com maior ênfase, contudo, ao conhecimento dos métodos e procedimentos de pesquisa científica:

A competência que foi essencial foi a de saber fazer a pergunta correta. O mundo está cheio de respostas em busca de quem saiba perguntar corretamente. De uma forma resumida, o primeiro passo para a formação de um pesquisador é identificar a pergunta de pesquisa. [...] Outro ponto está relacionado aos aspectos metodológicos. Após fazer a pergunta correta, saber como atingir a resposta foi outra competência essencial. (RM23, 2010).

O conhecimento adquirido no mestrado foi importante, e mais do que isso, aprender a buscar informações e a partir delas conseguir gerar conhecimento, isso faz toda a diferença para um docente que sabe que estudar é para sempre. (RF13, 2010).

A primeira delas [competências desenvolvidas] foi aprender o real significado de ser pesquisador. Estudar um assunto por vez nos dá uma base substancial de conhecimento e também força o estar aberto a novas

disciplinas, abordagens e métodos, pois cada um dos assuntos faz suposições diferentes e emprega uma metodologia diferente. (RM45, 2010).

Neste ponto, ainda em relação ao conhecimento dos métodos e procedimentos de pesquisa, faz-se presente, novamente, o saber transpor (LE BOTERF, 2003):

Hoje, eu vejo assim que você sai com uma noção de pesquisa geral, então, é... qualquer aspecto que eu quero saber hoje, você já não vai mais fazer uma investigação superficial. Então, ah, você quer saber sobre... sei lá, um doutorado... um programa de doutorado numa determinada faculdade. Seu nível de pesquisa parece que é diferente. Então, você começa a ser mais criterioso, a aprofundar mais. [...] A sua pesquisa começa a ter mais abrangência, mais conteúdo, mais crítica em vários aspectos [...]. (RF1, 2011).

De acordo com Libâneo (2001), que lembra que as competências dos professores representam a capacidade de instrumentalização cognitiva e operacional para a transformação da realidade social, do docente, espera-se o domínio especialista dos conteúdos que se propõe a ensinar e dos processos de investigação de sua área, pois é a partir destes que o docente será capaz de associar a aquisição dos conceitos científicos ao desenvolvimento dos processos cognitivos pelo aluno.

Contudo, no contexto dos conhecimentos formais constituídos, ressalta-se o não apontamento, pelos egressos entrevistados, quanto à aquisição de conhecimentos de cultura geral em sua vivência de aprendizagem no PPGA, uma vez que, tal como avaliam Libâneo (2001) e Aktouf (2005), além dos conhecimentos especialistas, ao docente se faz necessário o domínio de um determinado nível de cultura geral, tendo em vista o rompimento com a reprodução no ensino.

Em relação à **capacidade de síntese**, os egressos entrevistados expuseram:

Eu até comento [com o professor] que ele me ajudou a... a aprender a escrever, né? De tu poder juntar essas ideias e... e montar um texto, né. [...] Não só textos científicos, né? Porque... uma coisa assim, é... tu... lê e sair escrevendo, e a outra coisa é tu organizar as suas ideias e fazer com que as pessoas entendam o que tu tá escrevendo. São coisas bastante... bem distintas, né? (RM7, 2011).

[...] a capacidade de fazer a leitura, interpretação de artigos publicados em outras bases, síntese de ideias, eu não sei se a gente poderia colocar isso como uma competência, que a gente tem que colocar aí, por exemplo, em quinze páginas, um trabalho que, por exemplo, foi o caso da minha dissertação, com cento e sessenta e três páginas, depois foi resumida em quinze páginas pra ser mandada para um congresso [...]. (RM43, 2011).

Então, a gente desenvolve essa habilidade da pesquisa, de pesquisar diversos autores, de fazer uma síntese, a questão de síntese é uma competência que o mestrado desenvolve... na gente [...]. (RM51, 2011).

Observa-se, que em relação à capacidade de síntese, os relatos dos egressos apontaram especificamente para a habilidade de reunir diferentes elementos de informação de forma coerente.

Sobre o **conhecimento contextual**, os egressos entrevistados consideraram:

Por meio do mestrado, eu pude perceber que a docência é mais do que a pequena participação dentro da sala de aula. Compreende pesquisa, planejamento, formação para o exercício da docência, questões administrativas, entre outros. Essa percepção me fez sentir a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre tais habilidades e também buscá-lo. (RM2, 2010).

[...] Entender o papel do mestrado dentro da estrutura de acadêmica de uma universidade [...]. (RM8, 2010).

[O Mestrado me...] possibilitou conhecer e vivenciar mais a Universidade, o que, para mim, foi um aspecto muito importante. (RF16, 2010).

[...] uma coisa que eu descobri também, não sei se é uma competência, que, às vezes, a gente... pesquisa nas fontes principais de dados, que são os artigos, os livros, mas eu percebi... que a sociedade... e na forma de... de instituições, de associações, ela tem contribuído bastante também pra formação do conhecimento. Às vezes, você tem acesso a dados e algumas... associações, textos... é... *papers*, artigos, textos pra discussão. Não são necessariamente artigos científicos, são ideias... que... que são importantes também na formação do conhecimento [...]. (RM6, 2011).

No que tange ao conhecimento contextual, ressalta a nota de Libâneo (2001), o qual exemplifica que o conhecimento mais amplo e aprofundado da organização e da gestão da escola, pelo docente, torna-se essencial, à medida que supre o sujeito de conhecimentos necessários a intervenções significativas na organização do trabalho e nos processos de tomada de decisões.

Quanto à **capacidade de ler em inglês**, os egressos entrevistados mencionaram:

Eu... pesquisei mais de quatrocentos artigos, eu diria que noventa e nove por cento deles em inglês, porque não tem muito – na época, né – não tinha muita literatura no meu tema. Então eu pesquisei artigos clássicos, eu li muita coisa, até minha leitura no idioma melhorou demais. (RM6, 2011).

[Houve a...] melhoria da habilidade de leitura em outros idiomas, principalmente o Inglês. (RM25, 2010).

[Ocorreu o...] aprimoramento do meu inglês técnico para termos da administração. (RM41, 2010).

Rovai (2010, p. 118), ao discutir sobre as características da educação profissional, atribui alto grau de importância ao desenvolvimento da habilidade de tradução de um idioma, uma vez que, além de se tratar de uma ação cognitiva complexa, envolve elementos outros como “[...] as habilidades de parafrasear; perceber implicações e suposições; prestar atenção ao que é dito ou no que está escrito [...]”, o que, para a autora, representa um suporte para o desenvolvimento de outras capacidades intelectuais.

Expostos os elementos de competência intelectual indicadas pelos egressos, apontam-se Cheetham e Chivers (1998), para os quais as competências cognitivas são representadas por quatro grupos: a) as competências técnicas/teóricas: vinculadas à base de conhecimento subjacente a uma profissão, bem como sua aplicação e transferência, síntese e extrapolação do conhecimento; b) as tácitas/práticas: referentes ao conhecimento diretamente relacionado a determinadas competências funcionais ou comportamentais, e, portanto, inerente à certa função; c) a processual: associadas aos procedimentos das tarefas mais rotineiras no exercício da função; d) e a competência contextual, que abrange o conhecimento do contexto específico de um ambiente de trabalho, organização ou setor.

Por sua vez, Le Boterf (2003) assinala três tipos de saberes que são recursos considerados necessários ao desenvolvimento de competências. Os saberes teóricos são aqueles necessários ao entendimento de um fenômeno ou situação, e envolvem o conhecimento de conceitos (como o vocabulário técnico de base de um campo de ação), disciplinares e racionais (como teorias, leis e parâmetros). Os saberes ambientais designam o “[...] conjunto dos saberes que referem ao contexto no qual o profissional intervém.” (LE BOTERF, 2003, p. 97), e compreendem componentes como regras e estilos de gerenciamento, cultura organizacional e códigos sociais. E, por fim, os saberes procedimentais, que se referem ao conhecimento sobre como algo pode ser feito, ou seja, o conhecimento acerca dos procedimentos e métodos voltados à execução de uma determinada ação.

Desse modo, assinala-se que os egressos entrevistados indicaram a constituição de elementos de competência referentes aos diversos conjuntos de competências e tipos de saberes. Quanto às competências técnicas/teóricas (CHEETHAM; CHIVERS, 1998) ou saberes teóricos (LE BOTERF, 2003), é possível observar a sua ocorrência por meio dos conhecimentos conceituais e disciplinares diversos do campo da administração apontados pelos egressos, que se constituíram no elemento de competência intelectual com o maior grau

de reincidência. Já em relação às competências tácitas/práticas e processuais (CHEETHAM; CHIVERS, 1998), ou saberes procedimentais (LE BOTERF, 2003), nota-se a ênfase dada pelos egressos entrevistados ao conhecimento dos métodos e procedimentos de pesquisa. E no âmbito das competências contextuais (CHEETHAM; CHIVERS, 1998) ou saberes ambientais (LE BOTERF, 2003), leva-se em conta a aquisição de conhecimentos mais amplos sobre o contexto de trabalho do docente, da universidade e do papel desempenhado por outros atores na produção do conhecimento.

Verifica-se ainda que, no âmbito da dimensão intelectual de competências constituídas pelos egressos, o PPGA aproxima-se fortemente do objetivo básico da pós-graduação *stricto sensu*, que é de propiciar a formação de docentes e pesquisadores que dominem os conteúdos técnicos necessários a sua atuação (BRASIL, 1998b).

Já em relação à proposta de formação profissional do PPGA, entende-se que esta se mostra coerente com o que foi evidenciado pelos egressos entrevistados, ao referir-se a dois dos objetivos específicos de formação do programa (UFU, 2002a): o de, por meio da pesquisa, estimular o desenvolvimento de novas teorias e métodos em administração, e o de formar profissionais com conhecimento da administração universitária.

Ressalta-se, todavia, que, em relação a um terceiro objetivo de formação do PPGA, ou seja, o de formar profissionais com conhecimento da administração didático-pedagógica, não houve a indicação de formação de competências pelos egressos. Tal aspecto faz-se relevante, especialmente quando se avaliam as alusões feitas quanto à tendência de sobreposição dos processos de pesquisa aos de ensino, no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (BERTERO, 2007).

c) Competências técnico-funcionais

Dentre as competências referidas pelos egressos entrevistados, constituídas a partir da vivência de aprendizagem no PPGA, emergiram, de forma recorrente, os seguintes elementos de competências técnico-funcionais: a capacidade de realizar pesquisas científicas, a habilidade de redigir, a habilidade didática, a habilidade de planejamento e a capacidade de orientar trabalhos científicos.

Nesse sentido, quanto à **capacidade de realizar pesquisas científicas**, os egressos entrevistados expuseram:

[...] o mestrado serve para você aprender a fazer pesquisa. [...] Então, você sai com uma noção importante do que é uma pesquisa, como fazer pesquisa. (RF1, 2011).

É... ver com mais profundidade a questão [...] da metodologia científica. Porque, até então, a gente resolvia problema mais de cunho prático nas empresas. Não tinha nenhuma... vamos falar assim, nenhuma pedagogia é... nisso daí. Nenhuma metodologia também científica nisso. Então [...], quando eu tive contato com as disciplinas e esse enfoque mais de pesquisa, aí eu pude, né... é... aprimorar nisso daí. Então, a minha vivência de aprendizado na... na FAGEN, vamos falar assim, além [...] do conteúdo das outras disciplinas, o que destacou mais foi a questão [...] da retomada, né, do como pesquisar cientificamente, a metodologia. (RM15, 2011).

Desenvolvi a capacidade de realizar uma pesquisa científica cumprindo todas as etapas, desde a formulação de um problema até a redação das referências. (RF47, 2010).

[...] pesquisa – para mim esta foi a principal competência, pois quando iniciei o mestrado, não sabia nada a esse respeito. Mas trabalhamos pesquisa do início ao fim do curso. (RM2, 2010).

Nota-se, pelos relatos, que os egressos entrevistados não abordaram aspectos específicos da realização da pesquisa científica, de forma que o que se destaca é a referência ao domínio do processo de realizar pesquisas científicas em seu todo. Assim, ainda que a capacidade de realizar pesquisa científica tenha sido um elemento de competência técnico-funcional destacado com elevado nível de reincidência, durante as entrevistas com o grupo focal, emergiram, também de modo recorrente, aspectos relacionados à não constituição, por parte dos egressos, de competências referentes ao método quantitativo de pesquisa científica:

[...] essa é uma competência que eu senti falta. Eu tive as disciplinas, a gente teve bons professores, mas não usamos, efetivamente, o aspecto quantitativo. Então, assim, eu achei que a questão qualitativa foi bem interessante, desenvolvi muito, mas eu senti falta do quantitativo, a parte de pesquisa quantitativa. [...] Hoje eu leio alguns artigos quantitativos e tenho dificuldade de entendimento. Eu confesso, por exemplo, eu leio e não consigo entender. (RM45, 2011).

O lado quantitativo eu achei que foi fraco, eu acho que a pesquisa quantitativa deixou muito a desejar... nesse aspecto, acho que teve pouca atividade. Por exemplo, SPSS, não foi manuseado, quem quisesse que procurasse... não houve um tratamento, assim, específico sobre isso... (RM37, 2011).

[...] eu utilizei de modelos de métodos quantitativos [na dissertação]? Sim. Só que onde que eu busquei isso? Eu tive que me virar aí com outros professores, estudar, decorar livros aí, porque eu senti falta aí disso nas disciplinas no mestrado, né, durante o curso. (RF50, 2011).

E outro ponto é que depois que a gente sai, principalmente na minha área, na nossa área que é finanças, a gente defronta muito artigo quantitativo, que é... no mestrado essa competência não foi desenvolvida. (RM34, 2011).

Retomam-se, assim, as observações feitas quanto à primeira reforma curricular do PPGA, em que foi suprimida a disciplina “Métodos de Estatística Aplicados à Administração”. Ainda que nesta reforma tenha sido inserida a disciplina “Técnicas de Pesquisa”, acredita-se que a disciplina eliminada fornecesse os conteúdos e a vivência necessários à aquisição de competências concernentes ao método quantitativo de pesquisa científica, conforme relatou um dos entrevistados:

Nós [da primeira turma] tivemos coisas muitas coisas diferentes da turma deles [das turmas seguintes à primeira]. Nós tivemos uma matéria pesadíssima quantitativa... nós vimos [...] estatística multivariada [...] nós estudamos uns livros dessa grossura de estatística multivariada. (RF12, 2011).

Além de ser considerado um dos objetivos fundamentais dos programas de pós-graduação pelas políticas de educação do Governo (CAPES, 2005), desenvolver a capacidade de realizar pesquisas científicas converge para a imagem do professor-pesquisador (LIBÂNEO, 2001), que se trata de alguém capaz de formular questões relevantes sobre a própria prática e desenvolver os procedimentos que levem à exploração de tais questões. A pesquisa, desse modo, é indicada como meio de geração de conhecimentos sobre o próprio trabalho e como uma forma eficaz de articulação da prática com a reflexão sobre a prática, o que, em última instância, redundará na melhoria da atuação do docente no ensino.

Em relação à **habilidade de redigir**, os egressos entrevistados mencionaram:

Não basta você saber, você tem que comunicar e pra comunicar, você tem que comunicar de uma forma que seja inteligível. As pessoas têm que entender o que você tá falando, né? Primeiro, você escolhe o método, escolhe o tema, escolhe a pergunta, responde à pergunta... se você não souber comunicar aquilo, não adianta. E você tem que comunicar de um jeito que seja aceito pela avaliação do congresso ou do periódico também, né? Tem que estar formatado etc. Então, essas competências a gente desenvolve também. (RM6, 2011).

[Desenvolvi uma...] maior habilidade para escrever artigos científicos. (RF13, 2010).

À medida que você lia os artigos, você vai acostumando com aquilo né, e aí eu lembro que nesse semestre que a gente tinha aquilo de escrever e ler para todo mundo, e aí da outra vez você vai e melhora, você já sabe onde errou, eu acho que aprendi demais. Isso fez com que favorecesse para que eu escrevesse com mais facilidade também. Não só historinha e o que for, tipo Revista Exame, mas até artigo científico, que era um coisa que eu achava que era a mesma coisa – escrever é escrever – e é totalmente diferente. (RF24, 2011).

Observa-se que a habilidade de redigir lembrada pelos egressos está associada à redação de artigos científicos, em específico. Porém houve egressos que parecerem considerar a constituição de uma habilidade de redigir textos em geral:

Conseguir fazer um texto ter início, meio e fim com objetivo. (RF5, 2010).

[...] desenvolvimento da expressão escrita com mais qualidade. (RM32, 2010).

Desse modo, verifica-se que é na vivência de aprendizagem da pós-graduação *stricto sensu* que alguns dos egressos entrevistados melhoraram – ou efetivamente constituíram – a capacidade de expressar-se por escrito de forma eficaz. Rovai (2010) chama a atenção para a questão que envolve a importância da leitura na formação dos jovens, sem o que não se desenvolve a capacidade de expressar-se, escrita e oralmente, e de elaborar textos. Como será exposto mais adiante, na presente pesquisa, a atividade de leitura foi julgada uma das mais importantes na vivência de aprendizagem dos egressos entrevistados.

Sobre a **habilidade didática**, os egressos entrevistados relataram:

E eu aprendi também com alguns professores mais comprometidos [...] que... a gente tem que fazer com que aquela nossa turma ela realmente seja especial, sabe. O aluno, ele tem que se sentir especial, ele não pode se sentir um cara largado, sabe, um cara abandonado, porque... ele vai falar mal de ti. Pode ter certeza disso. Ele não vai te perdoar. Então, tu tem que ter... é... eu aprendi que tu tem que ter disciplina, sabe. Tu tem que preparar as tuas aulas. Tu tem que... despertar, assim, é... a discussão, o senso crítico no aluno... é... tu tem que ter assiduidade, tem que ter pontualidade. (RM7, 2011).

[...] acho que a questão de preparar-se para dar aula, acho que é uma outra coisa, talvez, que tenha me chamado a atenção. Por mais que você já tenha dado aula, três, quatro, cinco vezes a mesma aula, a gente percebe como aluno e a gente percebe como professor, quando uma aula foi boa ou quando não foi, por conta da preparação, sabe? Acho que, quando a gente tem mais tempo de docência, é... eu acho que vai se tornando mais fácil, muitas vezes, para muitos professores irem deixando meio de lado “ah, já dei essa aula, então não preciso preparar essa aula tão bem mais” ou, às vezes, “não preciso retomar e ler o texto, porque já li ele, sei lá, quatro anos atrás, quando dei essa disciplina a primeira vez”... e aí, isso foi uma coisa que eu percebi, assim, que me ajudou a perceber, que na verdade, a gente vê que é preciso sim preparar aula, buscar coisa nova [...]. (RF16, 2011).

[...] uma coisa que a gente aprendeu muito durante o mestrado, foi que o conteúdo tem que ser passado de forma é... uniforme. Você tem que pegar o conteúdo geral, contextualizar o conteúdo, tem que mostrar a importância do conteúdo pra depois entrar no conteúdo. Não é só chegar e falar “a matéria é essa e vamos começar”. Então, tem que contextualizar, falar a importância,

pra que que serve, falar onde é que vai ser aplicado, meio que para despertar o interesse para depois começar isso. (RM18, 2011).

Villani e Pacca (1997) argumentam que, no que se refere à habilidade didática, o aspecto fundamental a ser observado durante a formação do docente é o desenvolvimento da capacidade de monitorar o processo de planejamento didático, entendimento que pode ser observado nos relatos feitos pelos egressos, no sentido de que a habilidade didática envolve tanto o preparar o conteúdo para as aulas e a forma de desenvolvê-lo, quanto o ter comportamentos adequados ao contexto de ensino-aprendizagem da sala de aula.

Destaca-se, contudo, que a constituição da habilidade didática pelos egressos entrevistados deu-se principalmente por meio da observação da atuação dos próprios professores, no PPGA:

[...] aprendi com meus professores de curso, cada um com sua característica, modos de ensinar que uso hoje enquanto professor. (RM9, 2010).

[...] como já tava dando aula, a gente acaba tendo um olhar mais crítico sobre a forma como os professores dão aula, você vai prestando atenção e vai vendo o que você acha que é mais interessante de você replicar e o que que não é, né? Nesse sentido eu acho que foi muito bom. (RF16, 2011).

[...] eu acho que uma forma que a gente aprende também, principalmente nessa parte de ser professor, a gente aprende muito com o mimetismo. [...] Então, muitas das coisas que hoje eu mesmo aplico em sala de aula, eu faço por mimetismo, eu faço como alguns professores [...]. (RM34, 2011).

Então, quando eu falo do contato com os professores, é até na questão de como eles ministram aula, como que eles passam esse conteúdo... é a experiência, toda essa bagagem que eles têm pra passar em relação ao conhecimento, até mesmo pra gente entender, né, em relação àquele conteúdo que tá sendo trabalho. Então isso foi muito enriquecedor. (RF40, 2011).

Dessa maneira, alguns dos egressos entrevistados apontaram para a ausência de abordagens ou atividades de aprendizagem relacionadas à constituição das habilidades didáticas, conforme mostram os relatos gerados a partir das entrevistas com o grupo focal, durante o qual, tal aspecto emergiu de modo recorrente:

Em termos de aprendizagem, [o mestrado trouxe] assuntos novos, dinâmicas de aula um pouco diferentes, mas nada que surpreendesse... a não ser a ausência de alguma coisa que nos capacitasse acho que até para nossa atividade-fim, ou seja, docência [...]. Essa ausência talvez foi o que mais me marcou no curso. [...] Ninguém chegou pra você e falou “olha, psicologicamente ou academicamente ou até, digamos assim, estrategicamente é melhor uma aula assim, assim, assado, você captar o

aluno dessa forma ou aquele aluno mais, digamos assim, revoltado, daquela outra forma, aquelas pessoas que querem ganhar ponto no sistema de uma outra forma..." você não tá preparado para isso. (RM44, 2011).

Mas uma crítica que eu faço é se a formação para o mestrado é apenas para o pesquisador ou é para o mestre, naquele que vai educar esse profissional para a vida? Que vai levar esse profissional pro mundo de relacionamento... Nesse aspecto, o mestrado pra mim deixou a desejar. Deixou muito a desejar, pois o que eu fui conseguindo, e tou conseguindo agora estudando filosofia e estudando análise transacional, pra poder entender essa história, esse jogo psicológico, esse relacionamento que se tem em sala de aula [...] Então de entender isso, falar assim, "pra onde é que tá indo nosso ensino? Qual o caminho que eu tenho que seguir? Entendeu? Qual é o procedimento? Qual que é a metodologia? Qual é a pedagogia, né? A aula tá focada é no professor ou a aula tá focada é no aluno? Quem que é o foco principal da aula? O professor ou o aluno?". (RM37, 2011).

[...] acho que poderia ser desenvolvido dentro da aprendizagem, que eu acho que faltou, o que o próprio RM44 falou, assim em termos de didática mesmo, de ensino pedagógico, né, já que há necessidade de formar pesquisador-professor. (RM34, 2011).

E isso é um ponto que o mestrado deveria ter, você ter a prática dentro de sala de aula. [...] Então... você sair como mestre, sem essa experiência... eu falo por mim, foi difícilimo entrar em sala... "e agora? o que eu faço? quem sou eu? onde estou?" [...]. (RM30, 2011).

Nota-se, portanto, que, por um lado, para alguns dos egressos entrevistados, houve a constituição de habilidades didáticas, principalmente a partir da observação e do relacionamento com os professores do PPGA em sala de aula. Por outro lado, para outros egressos, teve destaque a ausência de atividades de aprendizagem que lhes conferissem elementos de competência para a atuação em sala de aula, não só em seus aspectos metodológicos e processuais, mas também comportamentais e interpessoais. Em relação a este ponto, que trata do relacionamento professor-aluno, Villani e Pacca (1997) orientam que a capacidade de monitorar o processo de planejamento didático envolve duas dimensões, a cognitiva e a afetiva, no sentido de que o docente seja também capaz de induzir um contexto de ensino-aprendizado favorável em termos de envolvimento emocional e de atribuição de significado pelo aluno.

Nessa óptica, da importância atribuída à vivência de aprendizagem no âmbito didático-pedagógico, alguns egressos entrevistados ressaltaram a vivência na disciplina "Metodologia do Ensino Superior", a qual constava da estrutura curricular da primeira turma do PPGA, conforme mostrado nas exposições sobre a análise dos documentos do programa (UFU, 2003b):

Nós tivemos uma matéria que também não foi oferecida [a partir da segunda turma...] que foi Metodologia do Ensino Superior [...] e nessa disciplina nós tivemos tudo isso aí que vocês falaram que não tiveram, foi fantástico. (RF12, 2011).

Nós tivemos que fazer uns trabalhos diferentes, aulas diferentes, dentro dos conteúdos que nós lecionávamos... ele [o professor] deu liberdade pra nós escolhermos o conteúdo que nós lecionávamos na faculdade e trazer aquela aula, mas de forma diferente. Então, isso é uma competência que a primeira turma desenvolveu, que eu não sei se as demais desenvolveram. [...] Essa questão de procurar uma forma de motivar os alunos, de fazer uma aula que realmente seja interessante, trabalhando conteúdo, proveitosa. (RM51, 2011).

Considera-se, portanto, que se evidenciam os apontamentos feitos quanto à premência de que a pós-graduação em administração seja mais efetiva na condução da formação de docentes para o ensino na graduação (FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001a; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005), por meio, basicamente, da indução curricular dos cursos de pós-graduação (FISCHER, 2005).

Finalmente, no âmbito da constituição das habilidades didáticas, observa-se a relação da pesquisa com a sala de aula, a partir dos relatos dos egressos entrevistados:

Mas o que o mestrado me ajudou a nível de docente foi aonde pesquisar, o que pesquisar, o que fazer, aonde procurar. Então assim, quando eu leciono, eu leciono didaticamente a nível de pesquisa e mostrar o que há novo no mercado. Então o mestrado nisso me contribuiu muito, eu sei aonde procurar e mostrar o que há de novo naquela área que eu tou oferecendo para o aluno. (RM30, 2011).

Aquela base teórica, que... por exemplo, antes de ingressar no mestrado, qual que era... qual seria uma fonte confiável para que eu pudesse fazer uma consulta e esclarecer uma dúvida de um aluno, por exemplo? [...] Se a gente fizer uma consulta num periódico específico da área, nós poderemos perceber várias outras contribuições, talvez, até mais profundas, mais relevantes que aquelas apresentadas no livro, e poderemos, com base nisso, esclarecer melhor alguma questão que os alunos nos apresentarem. Então seria essa preparação, esse olhar diferente... até depois da minha especialização, eu não tinha. Depois do mestrado, eu já passei a ter. (RM43, 2011).

Com certeza, se ele [o professor] aprende a pesquisar, até a aula dele vai ficar mais rica, né. Ele vai ter condições de pesquisar para preparar o seu material. Então, é nesse sentido mesmo, né. Depois que eu concluí, eu percebi “nossa, fez uma diferença enorme”. (RF52, 2011).

Tais relatos manifestam a importância atribuída pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação à pesquisa na formação docente, no sentido de que a pós configura-se como o

ambiente propício para o docente interagir com o cenário da pesquisa em sua área e para o pesquisador transmitir os conhecimentos acumulados (BRASIL, 1998b).

Em relação à constituição da **habilidade de planejamento**, os egressos entrevistados citaram:

[...] a capacidade de planejar, de trabalhar com métodos, com procedimentos, né, de... delimitar problemas, de... enfim, de ter objetivos pras coisas que se fazem, então... é... essa foi uma oportunidade de desenvolvimento também proporcionada pelo mestrado. (RM19, 2011).
Vale lembrar que a competência de planejamento também foi otimizada em função das exigências do curso. (RM4, 2010).

Bom, uma coisa também que eu aprendi muito foi... a controlar o tempo. Com essa pressão da... porque... realmente foi muito difícil conciliar o mestrado trabalhando numa empresa que te exigia aí sessenta horas semanais, conciliando a fase de créditos, né, do mestrado. Então, isso foi um aprendizado por meio... as atividades... conciliar as atividades do mestrado com as atividades profissionais resultaram na melhor administração do tempo. Consigo... perceber uma... certa produtividade maior... porque, às vezes, eu penso “nossa, se eu já consegui passar por isso, eu consigo agora”. (RF33, 2011).

Observa-se que a habilidade de planejamento constituída mostra-se, também, como uma decorrência da necessidade de organização pessoal para o cumprimento das atividades do PPGA. Tal aspecto trata do saber mobilizar contextual proposto por Le Boterf (2003), no sentido de que o conhecimento ou a enunciação de uma habilidade sem referência ao contexto no qual se situam não constituem, por si só, a competência. Essa, dessa maneira, é decorrente das exigências do contexto no qual a pessoa atua (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003).

Sobre a **capacidade de orientar trabalhos científicos**, os egressos entrevistados declararam:

Na... na orientação de monografias, que eu oriento aqui na faculdade, na confecção de artigos, a gente começa a ver o artigo, ver a monografia de uma forma mais científica, com um embasamento melhor. [...] Então [...], a orientação deu um pulo de qualidade enorme. [...] Antes, eu só pegava o conteúdo e... dava os pitacos no conteúdo e pronto e acabou. Agora, a análise crítica é muito maior, não é só pegar o conteúdo, fazer o *control c*, *control v* e “ah, segundo tal autor, tal autor já cita, comentando tal autor...” para dar essa visão diferente. Então, eu acho que o mestrado possibilitou muito isso. (RM18, 2011).

Eu tenho a oportunidade de ser professor da disciplina de TCC, de trabalhos de conclusão de curso e eu analiso trabalhos que os alunos produziram e tenho que saber apresentar essas críticas pra eles, né. Fazer a leitura desse material, apresentar comentários que poderão contribuir para uma segunda versão desse trabalho, mas colocar isso de uma maneira que não seja ofensiva também. Então, essa vivência [a de receber feedbacks sobre os

textos científicos produzidos no Mestrado] foi relevante para mim. (RM43, 2011).

Acho que eu aprendi... aprendi mais a orientar aqui [no mestrado], é orientar projetos, orientar uma monografia, pelo tipo de orientação que eu tive aqui, que eu acho que foi muito boa. Uma orientação que você... orienta mesmo, ao invés de mandar o aluno fazer aquilo que você quer que ele faça, sabe? (RF16, 2011).

O professor de graduação que não passou pelo mestrado, ele não sabe fazer uma orientação de TCC, como eu não sabia fazer uma orientação de TCC. (RM51, 2011).

Nota-se, pelos relatos, que os egressos reconhecem em si a constituição da capacidade de orientar trabalhos de conclusão de curso na graduação, e destacam tanto os aspectos concernentes ao domínio da metodologia do trabalho científico, quanto os atinentes à relação professor-aluno.

Com base no exposto, neste ponto, retomam-se Cheetham e Chivers (1996; 1998), para os quais as competências funcionais estão divididas em quatro grupos de elementos constituintes de competências: a) elementos específicos da ocupação, de acordo com as funções e tarefas desempenhadas; b) elementos ligados ao processo organizacional e de gerenciamento, envolvendo aspectos como planejamento, implementação, monitoramento e avaliação; c) elementos mentais, tais como as capacidades de leitura e de escrita, de raciocínio matemático, de diagnóstico e as habilidades em tecnologia da informação; d) elementos físicos, relacionados a aspectos psicomotores, tais como destreza manual.

Desse modo, em relação aos elementos de competências propostos por Cheetham e Chivers (1998), tem-se que os elementos de competência específicos da ocupação apresentaram o maior grau de reincidência entre os relatos dos egressos entrevistados, os quais tratam da capacidade de realizar pesquisas científicas, da habilidade didática e da capacidade de orientar trabalhos científicos. Quanto aos elementos associados ao processo organizacional e de gerenciamento, observa-se sua ocorrência por meio da constituição da capacidade de planejamento indicada pelos egressos. Já em relação aos elementos mentais, leva-se em conta a habilidade de redigir, constituída por alguns dos egressos. Por fim, em referência ao grupo relacionado aos aspectos físicos de competência, não foi mencionado elemento algum pelos egressos entrevistados.

Le Boterf (2003), por sua vez, cita o saber-fazer formalizado, o qual é constituído pela capacidade pessoal de dominar a aplicação de um método ou procedimento, ou de operacionalizar uma determinada conduta. Como bem destaca o autor, não se trata de, por

exemplo, saber descrever um procedimento, mas de ser capaz de executar a aplicação desse procedimento. Nesse sentido, sugere-se que o saber-fazer formalizado esteja subjacente a todos os elementos de competência constituídos pelos egressos entrevistados.

Nessa dimensão de competência, a técnico-funcional, ainda se mostra relevante a importância atribuída à constituição de habilidades didáticas. Julga-se que tal concepção esteja atrelada, em parte, ao fato da atuação em sala de aula, acompanhada de suas decorrências, representar uma das principais atividades do docente. Pimenta (2002) elucida que, no âmbito dos saberes pedagógicos e didáticos, além da experiência e do domínio dos conhecimentos específicos para ser professor, fazem-se necessários os saberes compostos, de um lado, pelas técnicas de ensino e de operacionalização de recursos didáticos, e, de outro, pelos aspectos do relacionamento professor-aluno, da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem.

Desse modo, sob a perspectiva da proposta do PPGA, sobretudo ao se levar em conta seus objetivos específicos de formação de profissionais com capacidade de desenvolver pesquisas científicas e, a partir disso, de prover contribuições de interesse regional e para o desenvolvimento do campo da administração (UFU, 2002a), sugere-se uma correspondência entre o que é intentado pelo programa e o conjunto das competências técnico-funcionais constituídas pelos egressos entrevistados. Todavia, se for considerado o objetivo específico do PPGA, de promover a melhoria do ensino (UFU, 2002a), nota-se que, para parte dos egressos, ocorre um distanciamento entre a proposta de formação e as competências constituídas.

d) Competências comportamentais

Dentre as competências apontadas pelos egressos entrevistados, constituídas a partir da vivência de aprendizagem no PPGA, emergiram, de forma recorrente, os seguintes elementos de competências comportamentais: a habilidade de relacionamento e cooperação, a autoconfiança e a flexibilidade.

Nesse sentido, em relação à **habilidade de relacionamento e cooperação**, os egressos entrevistados relataram:

[...] eu acho que... eu aprendi o que é ser um pouco mais ponderada em relação às minhas observações... eu sou uma pessoa muito impulsiva, então, eu tive várias oportunidades de perceber o quanto às vezes é necessário a gente deixar as coisas acontecerem pra ver pra onde elas vão e como elas acontecem... isso foi uma coisa que eu aprendi aqui também [...] ver o que está acontecendo antes de dizer que eu não concordava com a forma como as coisas eram colocadas... [...]. (RF16, 2011).

O mestrado foi de grande valia em minha vida. Foi aí que apreendi, efetivamente, a participar de uma atividade coletiva, a cooperar, agir em sinergia, gerenciar e superar conflitos. (RF20, 2010).

[Há uma...] percepção que, às vezes, a gente demora para encontrar, que as pessoas são diferentes. Então, a partir do momento que essa ficha cai, é... a gente aprende a interagir melhor com as pessoas [...] depois que a gente percebe essa diferença, talvez a gente tenha mais sucesso no convívio com as pessoas, relacionado a isso. [...] Por exemplo, quando a gente vai elaborar um artigo em conjunto, com três autores, cada um tem um tipo de contribuição... tem aquele que não tem contribuição nenhuma, mas ele é uma pessoa muito boa, tem aquele que tem um número considerável de contribuições, mas por eu também ter um número considerável de contribuições, eu entro em atrito com ele... são essas questões. Mas não que esse atrito seja é... um ponto negativo, é um ponto positivo, porque a partir daí a gente discute novas abordagens, mas tem as pessoas diferentes, né. Cada um com um tipo de contribuição, com um tipo de postura... (RM43, 2011).

Libâneo (2001) assevera a importância da competência interativa para o docente, que se refere à capacidade do sujeito de se comunicar e interagir com colegas e alunos, permitindo tanto sua participação ativa em grupos de trabalho e de discussão, quanto o desenvolvimento dessas atividades em sala de aula. Desse modo, menciona o autor, sobressaem-se habilidades como as de saber ouvir, expressar-se e argumentar com propriedade, e a disposição colaborativa e para compartilhar interesses e motivações.

Além dos aspectos intrínsecos ao relacionamento interpessoal, observa-se que os relatos dos egressos expressam a importância da rede de vínculos pessoais, sobre o que Le Boterf (2003) ressalta que a competência do profissional envolve também o saber mobilizar não somente suas capacidades, mas também as contidas em suas redes de relacionamentos profissionais. Dessa maneira, ressalta o autor, a competência do profissional provém igualmente das redes de saber às quais ele pertence, o que se evidencia pelos relatos dos egressos:

Então, e aí, durante esse grupo [...] de pessoas, essa comunidade que se forma, as pessoas são muito mais [...] camaradas, muito mais, né... pensam mais na sociedade, é... pensam mais no coletivo muitas vezes, do que no benefício próprio. “Eu quero terminar mestrado, eu quero terminar doutorado, eu quero escrever, eu quero publicar”... mas isso não é individual, na maioria das vezes. Isso é muito... embora a dissertação de mestrado seja uma coisa extremamente individual, embora a tese de doutorado seja extremamente individual, mas a gente consegue ter, desenvolver essa... esse sentido mais amplo de... cooperação, de colaboração, de... né, de sociedade, isso fica mais aflorado, isso fica mais evidente. (RM19, 2011).

Quem tava com dificuldade, se eu pudesse, eu ajudava, eu fazia trabalho junto, nem se fosse para falar assim “você vai dar conta... vai dar tempo... o

que que você precisa?”. Então assim, eu tive uma relação com a minha turma assim, não porque a turma pediu ou porque alguém tava querendo alguma coisa ou que eu ia receber alguma coisa em troca, não, porque eu fiz o compromisso comigo... e eu tinha o compromisso comigo que eu queria... me tornar mestre, mas eu queria que os outros catorze também fossem mestre, né. Então eu ficava preocupada com todo mundo... [...] Porque a gente precisava se apoiar um no outro, senão a gente não conseguiria. [...] é muito desafio. Não é fácil para ninguém. (RF1, 2011).

[...] aprendi a importância de se fazer uma rede de relacionamentos [...]. (RF21, 2010).

Quanto à **autoconfiança**, os egressos entrevistados destacaram:

[O mestrado contribui para a constituição de minha competência profissional...] tornando-me mais confiante de minha capacidade, e me mostrando os caminhos que precisarei percorrer para continuar desenvolvendo minha carreira. (RF22, 2010).

E outros ganhos que você tem com o mestrado que eu falei que não é só no tema que você está estudando, né, acho que de superação, de desafio, de... de crescimento pessoal mesmo. Você é desafiado, você tem que lutar contra o tempo, contra pressão, contra vários aspectos de vida, além do que simplesmente você está estudando, né, e... isso é fantástico. (RF1, 2011).

O mestrado me abriu portas no campo da docência, pois me tornou mais experiente e seguro em sala de aula, e isto tem sido muito bom. (RM17, 2010).

Esse desenvolvimento que o mestrado proporciona para o aluno, isso me ajudou... me ajudou na, vamos dizer assim, no meu desenvolvimento enquanto professora. É isso... porque a gente sempre fica assim “será que estou certa desse jeito, será que não estou?...” e lá, tendo o *feedback* dos colegas, o *feedback* dos professores, na postura, essa troca foi muito válida. (RF40, 2011).

Nota-se, pelos relatos, que, subjacente à autoconfiança apontada pelos egressos, encontra-se o reconhecimento das próprias capacidades constituídas, as quais proporcionam a base para a ação profissional. Tal elemento de competência, sugere-se, relaciona-se ao que Le Boterf (2003, 39) define como o saber agir com pertinência, no sentido de que, diante de um contexto de complexidade e de imprevisibilidade, o profissional sabe assumir iniciativas e tomar decisões, aceitar riscos e responsabilidades.

Sobre a **flexibilidade**, ou seja, a capacidade de se adaptar às circunstâncias, os egressos entrevistados indicaram:

Acredito que várias competências importantes à docência puderam ser desenvolvidas [tais como a...] flexibilidade – para realizar as várias tarefas requeridas na época [...]. (RM2, 2010).

[...] eu achei interessante foi... a abertura da empresa para a... para que eu desenvolvesse as atividades do mestrado. Gerou-se um aprendizado, pra mim, de flexibilidade. Essa atividade de... flexibilizar horário, de... é... fazer, assim, ter [...] interesse que você se qualifique, que você melhore, isso gerou um aprendizado, pra mim, muito grande. De ver um outro lado, né, da empresa ser preocupada “olha [...] eu não vou te dar um centavo pra investir na sua qualificação em termos de pagar um curso pra você. Mas se você quiser fazer, se você fizer, se você mantiver o seu desempenho, se você fizer as suas atividades que você tem que fazer, eu dou um jeito pra que você faça”. Então isso foi interessante. (RF33, 2011).

A constituição da capacidade de se adaptar às circunstâncias, relatada pelos egressos entrevistados, volta-se para o saber mobilizar em condições específicas de Le Boterf (2003), no sentido de que, lembra o autor, é o contexto de ação do profissional que determina, em última instância, sua competência real, face a sua capacidade de se ajustar a exigências específicas.

Por fim, outro elemento de competência comportamental mencionado pelos egressos, cuja frequência absoluta foi igual a um, refere-se à disciplina.

Assim, a partir do exposto, retomam-se Cheetham e Chivers (1996; 1998), os quais indicam que as competências comportamentais são representadas por dois grupos de elementos de competências: a) elementos sociais/vocacionais, tais como autoconfiança, persistência, controle emocional, habilidades interpessoais e empatia; b) elementos intraprofissionais, tais como o comportamento de coleguismo e de conformidade com as normas profissionais. Desse modo, dentre as competências comportamentais que emergiram dos relatos dos egressos, observam-se tanto elementos sociais/vocacionais, como a habilidade de relacionamento e a flexibilidade, quanto elementos intraprofissionais, como a capacidade de cooperação.

Le Boterf (2003, p. 124), por sua vez, refere-se ao saber-fazer relacional, o qual corresponde ao saber cooperar com outras pessoas e ao saber conduzir-se em situações profissionais, elementos também presentes nos relatos dos egressos quanto às competências constituídas por meio da vivência de aprendizagem no PPGA.

Quanto à proposta de formação profissional do PPGA, salienta-se o fato de que não se identificam, dentre seus objetivos específicos (UFU, 2002a), considerações explícitas quanto a competências comportamentais visadas para o egresso. Contudo, a partir da perspectiva do saber combinar e integrar saberes múltiplos, apontado por Le Boterf (2003), julga-se que os elementos de competência comportamental constituídos pelos egressos entrevistados contribuem para a realização da visão geral do PPGA, se visualizados de forma integrada às

demais competências, num contexto de saber mobilizar capacidades diversas em um ambiente de complexidade – no caso, o acadêmico-científico.

e) Competências éticas

Dentre as competências apresentadas pelos egressos entrevistados, constituídas a partir da vivência de aprendizagem no PPGA, emergiu, de forma recorrente, um único elemento de competência ética: a atitude de respeitar as ideias do outro.

Dessa maneira, em relação à **atitude de respeitar as ideias do outro**, os egressos entrevistados mencionaram:

[O mestrado contribuiu para a constituição de minha competência profissional] estimulando a autonomia de pensamento e ao mesmo tempo o respeito pelas idéias/posições contrárias. (RF10, 2010).

Assim, aprendi a ter disciplina ao respeitar e preservar os pontos de vista de cada autor/pesquisador; lucidez intelectual para participar do debate de idéias e reconhecer os limites dos saberes da administração, que nos impulsiona a buscar novas soluções [...]. (RM45, 2010).

[...] são coisas que a gente aprende muito, e aí você aprende a respeitar o outro, você vê que você não é tão inteligente assim, né, tão esperto assim, você pode aprender com os outros... porque senão “não, eu tenho ‘o’ mestrado... ah, eu sou inteligentona”... não, não é assim. Aí você cai na real nisso e aí você vê que com o que um fala, o outro fala, você consegue aprender, você consegue compartilhar. (RF24, 2011).

Cheetham e Chivers (1998) sugerem que as competências éticas e de valores sejam dispostas em dois grupos de elementos constituintes de competências: a) elementos pessoais, tais como a observância dos aspectos legais, a adesão a códigos morais ou religiosos e a sensibilidade em relação às necessidades e valores dos outros; b) elementos profissionais, envolvendo aspectos como a adoção de atitudes adequadas, a observância dos códigos de conduta profissional, autorregulação, reconhecimento dos limites da própria competência e julgamento ético. Observa-se, portanto, que, pelos relatos, foi indicada a constituição de apenas um dentre os diversos elementos de competências éticas e de valores propostos pelos autores.

Nesse sentido, destaca-se a ausência do apontamento, pelos egressos, da constituição de elementos outros de competência ética, tais como a observância dos códigos de conduta profissional e o julgamento ético. No âmbito da pesquisa científica, por exemplo, têm sido enfatizadas as preocupações em relação ao plágio. Em estudo que procurou discutir sobre a percepção de pesquisadores das áreas de ciências sociais aplicadas, quanto ao processo de

avaliação de trabalhos científicos pelos pares, tal como ocorre na submissão de trabalhos a periódicos e eventos, Binotto, Hoff e Siqueira (2008) mostram que uma das desvantagens reportadas pelos pesquisadores trata-se do risco de roubo de ideias e de prática do plágio pelos pares.

Em outro estudo, que tratou das percepções dos pesquisadores sobre a ética no processo de pesquisa, realizado junto a dez pesquisadores brasileiros, que publicaram seus trabalhos na divisão de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade do ENANPAD da edição de 2009, Leite et al. (2010) concluíram que a maior parte dos pesquisadores entrevistados desconheciam códigos de ética em pesquisa científica.

Nessa óptica, em relação à proposta de formação profissional do PPGA, ainda que o seu enfoque concedido à pesquisa científica seja expressivo, tem-se que, dentre seus objetivos, não se observa a menção a aspectos éticos e de valores de seus egressos (UFU, 2002a). No entanto, conforme já referido anteriormente, considerar que a atitude de respeitar as ideias do outro, constituída pelos egressos entrevistados, contribui para os propósitos de formação profissional do programa, sob o prisma do saber combinar e integrar saberes múltiplos (LE BOTERF, 2003).

f) Competências políticas

Dentre as competências assinaladas pelos egressos entrevistados, constituídas a partir da vivência de aprendizagem no PPGA, emergiu, de forma recorrente, um elemento de competência política: a visão crítica.

Desse modo, em relação à **visão crítica**, os egressos entrevistados salientaram:

Então, foi uma das coisas que me despertou mais, conhecer [...] outras visões. Pensava “ah, esse é o guru do assunto, lia ele, ponto final.”. Agora, não é mais assim, a gente busca até quem é contrário a ele, para saber por que que ele é contrário a ele. É importante saber essa... essa visão crítica também. (RM18, 2011).

Às vezes, até uma ideia que você tem, vamos falar assim, um pensamento que você tem que está correto, mas conflita com autores, que você fala “não, o autor está certo porque está no livro”... não. “Então, vamos ler um pouquinho mais, vamos pesquisar pra saber se... realmente eu tou errado ou aquele autor está equivocado”. Então isso... ajudou a não ser... vamos falar assim, submisso. Então, assim, você ter um pensamento crítico e... e tentar verificar se o seu pensamento é correto ou não. Não simplesmente aceitar é... que o pensamento de um outro autor, por mais que, às vezes, ele tenha uma... uma experiência, uma titulação maior que a sua [...] a submissão que eu digo é isso aí, falar “não, se o cara é doutor, *PhD*, eu tou errado”. (RM15, 2011).

Então você começa... você fala “RF1, essa chave é assim”. Aí eu falo “mas só tem jeito dela ser assim? Mas ela não pode ser diferente? E se ela fosse assim, assim, assim?”. Então, você desenvolve um... um perfil acho que mais questionador das situações, mais investigativo e mais questionador. [...] Acho que é... não conformar com o não. (RF1, 2011).

[...] de tu não te conformar com as... com as respostas, sabe. De tu sempre, num primeiro momento, tu ser... estilo São Tomé, assim, sabe? Tu [...] ter um certo ceticismo com as coisas, sabe? Eu não digo ceticismo exagerado, assim, mas tu não... absorver aquela... resposta, como se fosse [...] um ponto final, né? Então... foi isso que eu quis te dizer, assim, da gente... questionar, assim, esses fenômenos nebulosos, né? De tu... olhar praquilo e tentar encontrar uma outra visão, assim, sabe, um outro prisma, sabe? De tu..., por exemplo, quando for, assim, um fato que envolva duas pessoas, tu não chegar e dizer assim, “ó, esse fulano tá certo e esse tá errado”. Tu tentar encontrar... uma outra... uma outra visão. Ah, uma outra ideia, assim... “será que isso aí é o ponto final, né?”. Questionamento. (RM7, 2011).

Observa-se, pelos relatos, que a constituição da visão crítica permitiu aos egressos a adoção de uma atitude de maior autonomia em relação às informações e respostas encontradas, no sentido de, além de serem capazes de questionar, conseguirem alcançar outra visão. Todavia, para Paiva e Melo (2008, p. 349), a dimensão da competência política se faz presente no parâmetro de análise teórico-conceitual “[...] com vistas a considerar as relações de poder inerentes a qualquer estrutura organizacional e, daí, as razões e formas de atuação do profissional na teia política intra e interorganizacional.”. Nesse sentido, compreende-se que o significado atribuído pelos egressos à visão crítica, como elemento de competência política, não contempla toda a amplitude da dimensão de poder presente na perspectiva de Paiva e Melo (2008).

Como forma de se compreender, em toda a sua amplitude, a noção de poder presente na dimensão da competência política proposta por Paiva e Melo (2008), retoma-se Paiva (2007), a qual apontou os seguintes elementos componentes da competência política: a) pessoal: percepção acerca dos jogos políticos inerentes às organizações, daqueles relacionados às pessoas individualmente e dos derivados dos interesses particulares do profissional; b) profissional: adoção de comportamentos apropriados à manutenção do profissionalismo; c) organizacional: ações voltadas para o domínio ou fluência das fontes estruturais e normativas de poder na organização onde desenvolve suas atividades produtivas; d) social: ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionais e afetivas de poder.

Desse modo, estima-se que os aspectos associadas aos jogos políticos e às relações de poder, presentes na proposição de Paiva (2007), não são considerados de forma explícita nos

relatos dos egressos entrevistados, sobre a visão crítica como elemento de competência política.

Uma perspectiva complementar é dada por Libâneo (2001), o qual ressalta que a visão crítica se mostra presente na competência profissional do docente, quando esse desenvolve uma visão crítica tanto em relação à contextualização dos conteúdos ministrados, quanto em referência ao seu papel social na condição de intelectual. Por meio dos relatos de alguns dos egressos entrevistados, nota-se o primeiro dos aspectos tratados pelo autor:

[...] “Será que essa notícia que tá chegando pelo telejornal ela é realmente fidedigna? Quem são as fontes dessa informação?”, né? Ou “quem é esse autor pra me dizer tal coisa? O que que esse cara pesquisou?”, né? Então, tu começa a questionar todas as coisas que te cercam porque agora tu é um pesquisador. Tu aprendeu a ir atrás das fontes, né... de informação, da... de tu pesquisar tudo isso. Então tu questiona tudo que chega pra ti. Porque, um dia, tu teve que fazer isso pra construir a tua dissertação, né? Aprendeu a questionar, aprendeu a buscar esses dados, a... a... aprendeu a buscar os melhores autores, as melhores teorias. (RM7, 2011).

[...] essa visão crítica, [envolve as] leituras de material que eu tenho que trabalhar com os alunos, às vezes, igual [...] o que eu sempre falo para os alunos, não é porque vocês estão lendo que é isso que é o certo não... trabalhem, vejam que ponto que pode estar falho, né, os autores também podem ter deixado algumas lacunas. Na questão da construção desse material pra sala de aula e... da própria questão do material, enfim, as notícias que a gente vê, que saem na mídia... (RF40, 2011).

Nós ouvimos falar algumas coisas e assumimos essas coisas sem saber de onde vêm, qual a origem. Então, por exemplo, tem uma máxima aí no marketing que... é... “trazer um novo cliente custa vinte vezes ou cinco vezes ou quinze vezes mais do que reter um cliente antigo”. Eu trabalhava lá na empresa com esse conceito, né. Então, vamos reter, vamos reter, vamos reter. Mas de onde que vem isso? Onde que... de onde surgiu, quem provou isso? Quem comprovou? [...] Então, a gente acaba sendo... deixando de ser superficial, de ser raso e vamos aprofundar nas coisas, de fato entender como elas são, como elas surgiram, né? (RM19, 2011).

Partindo da proposição de Menezes e Santos (2002), quanto à operacionalização da noção de contexto em sala de aula, segundo a qual a contextualização diz respeito à ação “de vincular o conhecimento a sua origem e a sua aplicação”, sugere-se que a capacidade de exercer a visão crítica, apontada pelos egressos, mostra-se ainda em formação, visto que não se nota, nos relatos, o foco do egresso em instigar o aluno a compreender, por exemplo, os conhecimentos pela perspectiva de seu contexto cotidiano em que atua como profissional, cidadão e um agente de transformação (PIMENTA, 2002). De Sordi e Silva (2010) levam em conta que, para ser possível transformar, é preciso primeiro compreender a realidade, para o que se deve considerar a dimensão política do sujeito.

Já sobre o papel social do docente como pesquisador, o segundo dos aspectos relacionados à visão crítica e levados em conta por Libâneo (2001), assinala-se a ocorrência de apenas um relato nesse sentido:

Artistas, políticos, é... líderes em geral, né, as pessoas têm que tomar cuidado com o que elas dizem. E, no meio científico, como eu falei agora há pouco, os... o ambiente de sala de aula, o ambiente acadêmico, ele não é diferente, ele não está fora do ambiente social. Ele não tá fora da sociedade, ele não é uma esfera fechada – pelo menos ele não deveria ser. O professor, o pesquisador, ele tem tanto poder quanto tem um artista, quanto tem Willian Bonner, que fala no Jornal Nacional... nós temos esse poder também, basta a gente saber se colocar. [...] Então... você tem que entender quais são as variáveis que influenciam aquilo. E a pesquisa me ensinou isso. Tudo tem uma razão. Todas as palavras estão ali não por acaso. (RM6, 2011).

Desse modo, ao observar que as representações de visão crítica tal como constituídas pelos egressos entrevistados aproximam-se de forma incipiente tanto da concepção de competência política proposta por Paiva e Melo (2008), quanto da noção de visão crítica indicada por Libâneo (2001), pondera-se sobre as decorrências da concepção curricular do PPGA, no sentido de que esta se mostrou orientada por uma visão instrumental da administração, focada na formação de um profissional mais voltado para a ação produtiva, do que para transformação da sociedade (MOTTA, 1983; FISCHER, 2001b; SILVA, 2007).

Deluiz (2004) enfatiza que o foco sobre as competências técnico-instrumentais não é suficiente, quando se tem em vista a formação profissional que contribua para um trabalhador agir tanto como um cidadão produtivo, quanto como um agente da sociedade. Para tal, é preciso contemplar as competências políticas no foco da formação profissional, no sentido de permitir ao indivíduo refletir e atuar criticamente na esfera do trabalho e da sociedade, a partir de interesses autônomos.

No âmbito da proposta de formação profissional do PPGA (UFU, 2002a), portanto, não se nota a perspectiva proposta por Deluiz (2004), no sentido de que pudesse ocorrer uma indução curricular claramente instituída, levando à operacionalização de conteúdos e atividades de aprendizagem que expressassem o enfoque sobre a aquisição de competências políticas. Conforme Demo (2001) já havia indicado, para estimular a qualidade política da educação, faz-se necessário um processo de avaliação qualitativa que acompanhe e garanta a “[...] construção e reconstrução constante do projeto pedagógico, que conjugue com sabedoria meios e fins, em particular a formação do sujeito histórico competente formal e politicamente [...]”. (DEMO, 2001, p. 113). Finalmente, sob a perspectiva do saber articular e integrar diferentes saberes (LE BOTERF, 2003), avalia-se que a visão crítica, tal como constituída

pelos egressos entrevistados, contribui para elevar a qualidade da formação proporcionada pelo PPGA, na medida em que fortalece a expressão e a aquisição de outras competências.

g) Competências identitárias

Dentre os elementos que emergiram dos relatos feitos pelos egressos entrevistados, observam-se, ainda, aspectos referentes à forma como a vivência de aprendizagem, no PPGA, se vincula com a escolha do trabalho docente como carreira:

De forma geral o mestrado incentivou a seguir a carreira de docente priorizando a pesquisa como forma de ampliar o conhecimento. (RM30, 2010).

[...] Desenvolvi interesse pela atividade docente: [o mestrado] foi decisivo para que eu deixasse o mercado empresarial (até o final do primeiro ano do mestrado, eu trabalhava em empresa) e comecei a trabalhar em universidade privada até passar em concurso público como professora do ensino superior. (RF33, 2010).

O mestrado não tem jeito de falar que passa pela gente, né, assim, sem ter uma transformação. E no meu caso teve... teve uma mudança, né. Uma mudança até é... – e isso é um ponto interessante – para a direção profissional mesmo, assim, pra... como se fala... pra ter mais segurança enquanto docente, isso foi importante. [...] eu não sabia se ficava em empresa, fico na área docente, trabalho os dois juntos?... (RF40, 2011).

[...] a sensação que eu tive é o seguinte..., ao fazer o mestrado e principalmente após a orientação do TCC [...], é... eu tive a certeza de que era isso que eu queria para a minha vida, que é ser professor, gostar desse negócio [...]. Então, é essa segurança da escolha profissional, vamos dizer assim. (RM51, 2011).

Pelos relatos, nota-se que, no âmbito da constituição da competência profissional de alguns dos egressos, a vivência de aprendizagem no PPGA foi relevante para a direção profissional tomada, no sentido de que ocorreu a constituição e o fortalecimento da identificação pessoal com o trabalho docente.

No parâmetro de análise teórico-conceitual adotado para orientar a identificação de competências (PAIVA; MELO, 2008), não se aborda a dimensão identitária da competência individual, para o que se cita Santos (2009), que elucida que as competências identitárias se referem aos elementos representativos da capacidade do indivíduo de se perceber membro de um grupo profissional, adotando comportamentos e responsabilidades inerentes a sua profissão.

Nesse sentido, não obstante as observações de Fischer (2005), que apontaram o cenário de crise da docência como profissão, em decorrência de um contexto institucional

incerto e precário e que pouco tem contribuído para a profissionalização do docente, nota-se, em parte dos egressos, a capacidade de reconhecerem-se como docentes, o que indica a constituição de um elemento de competência identitária. Ainda no âmbito da proposição de Santos (2009), julga-se que os elementos diversos de competência constituídos pelos egressos, conforme exposto no decorrer desta seção, levam a um agir individual e socialmente responsável.

Baseando-se em Graveto (2005 apud SANTOS, 2009), ainda se acentua que a aquisição da competência identitária pressupõe a capacidade de reconhecer e tomar consciência do processo de mudança pelo qual se passou durante a formação profissional, ou seja, “que se saiba perceber e ter consciência entre aquilo que se foi e o que se é” (SANTOS, 2009, p. 98). Tal perspectiva também pode ser apreendida pelos relatos dos egressos:

Então o mestrado ele tem esse papel de divisor de águas mesmo. Você entrou ali, se você tem essa vocação – porque é uma vocação – para a educação, gosta, você vai ter a certeza de que é aquilo que você quer. Senão, depois do mestrado às vezes a pessoa nem volta pra sala de aula... e se voltar, vai voltar como alguns que têm aí, que é bico, né, aí aquela qualidade muito baixa. (RM51, 2011).

Então, por que eu falo minha profissão? Porque é... como eu me vejo [...] É... como que eu direcionei todo... todo o conhecimento que eu adquiri até hoje, enfim, como eu levo isso hoje em dia. Então, por isso que eu vejo como minha profissão, no sentido de... onde estou atuando com essa bagagem, né? Por ser o meu foco, meu foco único, meu foco principal, né, a gente, às vezes, tenta ver outras coisas... eu tentei uma época levar a consultoria em paralelo... (RF40, 2011).

Então eu acho que no nosso trabalho – e isso é uma grande... assim... diferença que eu percebo no professor que tem o curso de mestrado, é... está nessa provocação que ele consegue levar para a sala de aula e fazer o aluno raciocinar, escrever, raciocinar, pensar, a colocar sua opinião... E eu vejo assim, professores que têm aí apenas a pós-graduação ou especialização, eu acho que eles procuram o tal de colocar palavras na boca, dar receita de bolo... (RM37, 2011).

Foi uma experiência importante na minha formação, que me desafiou a buscar novos conhecimentos, que me proporcionou um ambiente adequado de discussões e de orientações, que me permitiu expandir meus objetivos pessoais e profissionais. (RM25, 2010).

Dentre os apontamentos feitos pelos egressos, distingue-se, sobretudo, a referência a algum elemento indicador da distinção proporcionada pela formação em nível do mestrado, seja em termos de aptidões, conhecimentos ou capacidades. Desse modo, os elementos de competência indicados representam também a tomada de consciência, pelo egresso, do como

o processo de aprendizagem vivenciado contribuiu para a constituição de sua competência profissional.

Assim, em relação à proposta de formação profissional do PPGA, ainda que não se verifiquem objetivos explícitos quanto à constituição de competências identitárias em seus egressos, registra-se a observação quanto à importância de “[...] formar profissionais de elevado nível acadêmico [...] propiciando o desenvolvimento de suas carreiras docentes [...]” (UFU, 2002a, p. 5), o que mostra convergência com o processo de fortalecimento da identificação pessoal com o trabalho docente, indicado pelos egressos entrevistados. Ainda, tendo em vista a proposição de que as competências identitárias conduzem o sujeito a um agir responsável, acentua-se o papel destas no agir profissional, contribuindo para a mobilização e expressão das demais competências (LE BOTERF, 2003).

Feita a exposição dos elementos de competências apontados pelos egressos entrevistados, como tendo sido desenvolvidas a partir da vivência de aprendizagem no PPGA, na Tabela 17 são apresentadas as dimensões de competências constituídas, bem como os elementos recorrentes (foram considerados recorrentes aqueles cuja frequência absoluta tenha sido igual ou maior a dois).

Observa-se que, em termos quantitativos, a dimensão com maior reincidência é a das competências técnico-funcionais, em que se nota a predominância de elementos de competência voltados à pesquisa, ou seja, a capacidade de realizar pesquisas científicas, a de redigir e a habilidade de orientar trabalhos científicos. Já numa análise isolada dos elementos de competência que emergiram dos relatos dos egressos entrevistados, evidencia-se, na dimensão intelectual, o elemento com o maior nível de reincidência: o conhecimento formal e de base.

Desse modo, ao verificar que os elementos de competência que registraram os maiores níveis de reincidência tratam do conhecimento formal e da capacidade de realizar pesquisas científicas, nota-se que a formação profissional proporcionada pelo PPGA aproxima-se, significativamente, dos objetivos básicos da pós-graduação *stricto sensu*, que são os de propiciar a formação de docentes e de pesquisadores que dominem os conteúdos técnicos necessários a sua atuação (BRASIL, 1998b).

Destaca-se, ainda, na dimensão técnico-funcional, a habilidade didática, cuja constituição foi indicada por pouco mais de um terço dos egressos entrevistados, o que orienta, por um lado, para a capacidade do PPGA de contribuir, ainda que parcialmente, para a formação de docentes competentes, capazes de elevar o nível de qualidade do ensino (BRASIL, 2005).

Tabela 17: Competências, e seus elementos, constituídas pelos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Competências constituídas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Metacompetências e Transcompetências		
Habilidade de comunicação	16	30,8%
Capacidade crítico-analítica	15	28,8%
Capacidade de aprendizagem e de autodesenvolvimento	12	23,1%
Capacidade de resolução de problemas	4	7,7%
Intelectuais		
Conhecimento formal e de base	34	65,4%
Capacidade de síntese	7	13,5%
Conhecimento contextual	4	7,7%
Capacidade de ler em inglês	4	7,7%
Técnico-funcionais		
Capacidade de realizar pesquisas científicas	33	63,5%
Habilidade de redigir	21	40,4%
Habilidade didática	19	36,5%
Habilidade de planejamento	7	13,5%
Capacidade de orientar trabalhos científicos	4	7,7%
Comportamentais		
Habilidade de relacionamento e cooperação	11	21,2%
Autoconfiança	9	17,3%
Flexibilidade	2	3,8%
Éticas		
Atitude de respeitar as ideias do outro	4	7,7%
Políticas		
Visão crítica	16	30,8%
Identitárias		
Capacidade de reconhecer-se como docente	9	17,3%

Fonte: respostas dos egressos entrevistados.

Nota: a frequência relativa foi estabelecida em relação ao número de egressos entrevistados, ou seja, 52.

Por outro lado, aponta para a evidenciação das considerações por alguns autores, quanto à premência de que a pós-graduação seja mais efetiva na condução da formação de docentes para o ensino na graduação (FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001a; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; AKTOUF, 2005; BERTERO, 2007).

Já a dimensão ética de competência, apresentou o menor nível de reincidência, na qual se registra a constituição da atitude de respeitar as ideias do outro. Conforme demarcado anteriormente, há elementos outros de competência ética, julgados relevantes na constituição da competência profissional do sujeito (CHEETHAM; CHIVERS, 1998), de forma que, se se levar em conta, em específico, o contexto da pesquisa científica nas ciências sociais aplicadas, estudos atentam para as preocupações em relação ao plágio (BINOTTO; HOFF; SIQUEIRA, 2008) e para o desconhecimento, pelos pesquisadores, quanto a códigos de ética em pesquisa científica (LEITE et al., 2010).

Quanto à dimensão política da competência individual, salienta-se a constituição da visão crítica, citada por quase um terço dos egressos entrevistados, o que corrobora a importância da consideração de tal dimensão nos processos de identificação de competências, conforme aludido por Paiva e Melo (2008), quando da proposição do parâmetro de análise teórico-conceitual para competências. Todavia nota-se que as representações de visão crítica constituídas pelos egressos entrevistados não contemplam toda a amplitude da noção de poder contida na dimensão política de competência proposta por Paiva e Melo (2008), bem como a totalidade das noções de contextualização do conteúdo ensinado e de papel social do pesquisador presentes na visão crítica indicada por Libâneo (2001).

Acredita-se ser igualmente relevante o apontamento, pelos egressos entrevistados, da constituição de competências identitárias, a qual representa uma nova dimensão em relação ao parâmetro de análise teórico-conceitual abordado no presente estudo (PAIVA; MELO, 2008). Acredita-se que a consideração de tal dimensão, nos estudos voltados à identificação de competências individuais em processos de formação profissional, poderá conduzir à ampliação das discussões em torno do papel desempenhado pelos programas e cursos de formação profissional no fortalecimento da identificação de seus egressos com o campo profissional afim.

Quanto à correspondência entre as competências constituídas pelos egressos e a proposta de formação profissional do PPGA, é preciso avaliar que o seu objetivo principal discrimina três concepções: pesquisadores, docentes e profissionais. Nesse sentido, em relação à formação de pesquisadores, aponta-se para a capacidade do PPGA de contribuir para a constituição de elementos variados de competência concernentes à capacidade de realizar

pesquisas científicas, considerando, ainda, que este elemento, em específico, alcançou expressivo grau de reincidência dentre os relatos dos egressos. Cabe enfatizar, entretanto, o apontamento feito por parte dos egressos quanto à não constituição de competências para a condução de pesquisas de base quantitativa.

Quanto à formação de docentes, deve-se ter em conta, para a sua análise, o docente pesquisador, tal como asseverado pelas diretrizes estabelecidas para a pós (BRASIL, 1998b). Desse modo, nota-se, igualmente, a capacidade do PPGA de propiciar a seus egressos a constituição de competências necessárias à atuação docente, dentre as quais, destaca-se o conhecimento formal, que registrou o maior grau de reincidência nos relatos dos egressos. Contudo, no âmbito da formação docente, ganham relevância as considerações de parte dos egressos entrevistados sobre a ausência de atividades de aprendizagem voltadas à constituição das habilidades didáticas.

Já em relação à formação de profissionais, pelo o que se compreende profissionais para o mercado não acadêmico, observa-se a contribuição do PPGA nesse sentido, tal como ressaltado pelos egressos entrevistados:

[...] as pessoas acham que quem fez mestrado está fadado, dentro de uma caixinha, a só dar aula, não pode fazer mais nada na face da terra, né? Isso não é verdade... eu acho assim, você se torna um profissional até com um nível de aprofundamento, de crítica etc. que você pode trabalhar em qualquer área. Por que quem tem mestrado não pode estar dentro de uma empresa, não pode ter sua própria empresa, não pode estar dentro de uma ONG, uai? Pode estar em qualquer lugar, ele continua sendo um administrador do mesmo jeito. Lógico que tem um enfoque pro ensino, mas não é *sine qua non*, não é porque você fez o mestrado que você tem que ser professor. (RF1, 2011).

[...] nesses praticamente cinco anos aí [após a conclusão do mestrado], o que mais me alavancou no mundo empresarial, não pelo título, de forma alguma, mas pela capacidade de ver problemas, entender problemas, resolver problemas, foi o mestrado. Então, no meu ponto de vista, “ah, mestrado prepara acadêmico, é só quem pretende dar aula, quem vai continuar na academia”, eu acho que é uma visão meio míope desse negócio e muitas pessoas perdem oportunidade por ter essa visão. (RM19, 2011).

As empresas carecem e muito de metodologia de trabalho, muito hoje ainda é feito no meio da tentativa e erro... muita coisa. E o mestrado... ele acaba fornecendo várias ferramentas muito interessantes, muito viáveis para as empresas. Talvez daí que muitas empresas valorizem inclusive a contratação da pessoa que tenha o mestrado... até, não precisa nem ser o profissional, nem que seja o acadêmico. É justamente por isso, por essa falta de visão desses profissionais, que a maioria são graduados apenas, a falta de visão de metodologia, principalmente metodologia de pesquisa, pra se fazer planejamento, prospecção, trabalhar previsão... (RM37, 2011).

Os relatos elucidam, portanto, quanto às capacidades de transpor para o contexto empresarial as competências constituídas. Dentre estas, destaca-se a menção ao conhecimento formal, visão crítica, capacidade de realizar pesquisas e planejamento.

Assim, de modo geral e levando-se em conta os diversos elementos de competência indicados na Tabela 17, observa-se um egresso que relata mais sobre o domínio dos conhecimentos e habilidades técnicos e científicos, e menos sobre o domínio das capacidades relacionais, éticas e políticas. Tal contexto, sugere-se, aponta tanto para a consecução dos objetivos de formação profissional do PPGA, os quais são focados na preparação técnico-científica do aluno, quanto para a oportunidade de reflexão em relação ao aprimoramento dos objetivos de formação que abranjam toda a amplitude da natureza do trabalho docente: a transformação da realidade, tendo em vista as necessidades práticas do sujeito social e sua humanização (AZZI; 2002, PIMENTA, 2002). Ademais, como avalia Demo (2001, p. 110), a qualidade da educação “[...] precisa atingir tanto o horizonte da competência formal (manejo e construção de conhecimento), quanto a competência política (tipicamente educativa, da formação do sujeito solidário, democrático, participativo, ético).”.

Finalmente, presume-se ser importante ressaltar que tanto a constituição, quanto a mobilização dos elementos de competência identificados são considerados no âmbito do saber combinar e integrar saberes múltiplos (LE BOTERF, 2003), no sentido de que, subjacente a cada elemento de competência, há uma relação combinatória com outros elementos, cuja imbricação é determinante para estabelecer a ideia de competência profissional. Ainda em consonância com Le Boterf (2003), entende-se que, subjacente ao processo de constituição dos elementos de competências identificados, se encontra a articulação dos três domínios que compõem a competência profissional do indivíduo: a biografia desse sujeito e seu processo de socialização, sua vivência e contexto profissional, e o histórico de sua formação profissional.

Nas últimas seções, buscou-se analisar em que se constitui a competência para os egressos do PPGA entrevistados, bem como compreender o grau de correspondência entre as competências constituídas pelos egressos e a proposta de formação profissional do PPGA.

Partindo do entendimento de que não há aprendizado e, logo, aquisição de competências sem atividades que deem sustentação à experiência de aprendizagem (BAUDOUIN, 2004), na sequência, serão apresentados e discutidos os resultados quanto às atividades de aprendizagem subjacentes às competências constituídas pelos egressos.

4.2.3 As atividades de aprendizagem do PPGA subjacentes às competências constituídas pelos egressos

Nesta seção, são expostos os resultados quanto às atividades de aprendizagem do PPGA consideradas importantes, pelos egressos entrevistados, para a constituição de suas competências. Nesse sentido, mediante os relatos dos egressos, foram identificadas 23 atividades de aprendizagem, as quais, agrupadas por afinidade, levaram à constituição de seis grupos de atividades de aprendizagem, quais sejam: atividades de pesquisa científica; atividades desenvolvidas em sala de aula; atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas; atividades de estágio e de extensão; atividades informais; e atividades diversas.

Na sequência, serão especificadas, conforme os grupos mencionados, as atividades de aprendizagem julgadas relevantes pelos egressos entrevistados.

a) Atividades de pesquisa científica

Quando perguntados sobre quais atividades de aprendizagem do PPGA foram importantes para o desenvolvimento de suas competências, os egressos entrevistados destacaram, dentre outras, a **elaboração de artigos**:

Elaboração de artigos para publicação, que nos torna mais críticos, mais objetivos, e buscando aprimorar uma linha de atuação. (RF5, 2010).

Basicamente, o artigo proporciona isso [a melhoria da didática], porque na introdução do artigo, você contextualiza o negócio, pra depois começar a falar do negócio. Então, suponhamos, você vai falar [...] sobre teorias das restrições. É... começava com a importância disso, para que serve, onde é que é aplicado... e você vinha pro seu caso. Pega isso pra uma disciplina qualquer aqui, pra que serve a disciplina, onde ela é aplicada e o que você vai ganhar com ela. E aí você começa a dar a aula. Então, é mais ou menos nesse sentido. (RM18, 2011).

[...] desenvolvimento de artigos científicos: até iniciar o mestrado não sabia o que era um artigo científico na área de Administração, como também desconhecia os eventos e periódicos da área. (RF33, 2010).

Pelos relatos, é possível observar que a elaboração de artigos contribuiu para a constituição de competências como a capacidade crítico-analítica e a habilidade didática.

As **atividades de pesquisa em geral** foram, igualmente, julgadas relevantes pelos egressos entrevistados:

[...] a minha relação com a pesquisa, que me proporcionou habilidade para procurar material, sintetizar conteúdo e analisar resultados. (RM48, 2010).

[...] a prática da pesquisa científica, que envolve a leitura, a interpretação, a análise e a síntese (RF28, 2010).

Aplicação de metodologias de pesquisa qualitativa e quantitativa de forma prática nas disciplinas e na dissertação; uso de software de pesquisa (SPSS) e outras ferramentas de tratamento quantitativo/qualitativo [...]. (RM45, 2010).

Em relação às atividades de pesquisa em geral, os egressos apontam para elementos diversos de competência associados ao processo de pesquisa científica.

O **desenvolvimento da dissertação** também foi mencionado pelos egressos entrevistados:

No mestrado, você desenvolve o seu primeiro texto. E eu entendo que é pra isso que a gente estava ali. Você tem direito de errar, você tem direito de dizer besteira, você tem direito de ler as coisas erradas, você tem direito de fugir do tema. No mestrado, a gente tem direito de fazer isso tudo e eu fiz bastante isso. É... eu escrevi muita coisa fora do tema, que minha orientadora não gostou... isso tudo contribuiu muito pra eu aprender. (RM6, 2011).

Como se faz... porque... a dissertação acaba sendo seu primeiro grande projeto científico, né? Então, como fazer uma pesquisa científica? E como eu tive... bastante dificuldade, então eu tive... oportunidades imensas de aprender com... correr atrás das informações, avaliá-las, analisá-las, é... então isso foi... um aprendizado muito grande, principalmente na dissertação. (RF33, 2011).

Mostra-se o entendimento, pelos relatos, de que a dissertação tratou-se da primeira pesquisa científica relevante que os egressos tiveram oportunidade de desenvolver e, dessa maneira, sobressaiu-se como uma atividade importante para a constituição de competências como a de realizar pesquisas.

O **processo de orientação para a elaboração da dissertação**, representado pelos encontros e discussões com o orientador, foi avaliada como uma atividade de aprendizagem pertinente pelos egressos:

[...] durante a confecção da dissertação, acho que as discussões com o orientador, sem sombra de dúvida... ela te... te acrescenta muito, te faz pensar de outra forma, você acha que fez ‘a’ página, ‘o’ texto, e chega lá “não tá bom, não é desse jeito” ou “está bom mas falta tal coisa” ou “tem que aprofundar mais aqui”... aquilo ali dá um crescimento muito grande, né. (RF1, 2011).

[...] aprendi mais a orientar aqui, é orientar projetos, orientar uma monografia, pelo tipo de orientação que eu tive aqui, que eu acho que foi

muito boa. Uma orientação que você... orienta mesmo, ao invés de mandar o aluno fazer aquilo que você quer que ele faça, sabe? (RF16, 2011).

[...] os próprios encontros com os orientadores, né, essa... é... essa parceria, esse momento, né, essas várias oportunidades, esses vários encontros. Quando eu tinha problema de delimitação [...] de problema, ele acabava que não era só meu, ele era do meu orientador, também. Então, essa... oportunidade de... convivência com o orientador, isso também foi muito importante, né. (RM19, 2011).

Além de colaborar para a aquisição da capacidade de realizar pesquisas, observa-se que o processo de orientação para a elaboração da dissertação foi necessário para a constituição de competências como a habilidade de orientar trabalhos científicos e a capacidade crítico-analítica.

A **participação nos grupos de estudo e de pesquisa** configurou-se em outra atividade considerada importante pelos egressos entrevistados:

[...] a possibilidade de formação de grupos de estudos possibilita evolução na discussão dos assuntos acadêmicos fora do círculo normal (aula expositiva). (RM4, 2010).

[...] na época adentramos a esse grupo de pesquisa. Então toda a nossa produção, toda a nossa linha de estudo foi focada em agronegócio. [...] Conseguimos cadastrar nosso grupo de pesquisa no CNPQ. Hoje ainda faço parte desse grupo, ou seja, a gente ainda provém debates acima disso, nós publicamos até o final do ano em congresso artigos provenientes do agronegócio, a gente sempre tem buscado essa atualização. (RM30, 2011).

Nota-se que a atividade contribuiu notadamente para a constituição do conhecimento formal e de base.

b) Atividades desenvolvidas em sala de aula

Os egressos entrevistados julgaram fundamental a realização dos **seminários e apresentações** em sala de aula:

Então, quando tu apresenta um seminário, tu tá numa situação de exposição, né? Tá falando ao público e tu tá sendo avaliado, né? É... tu pode ter um professor como aquela pessoa que te avalia, tu pode ter os teus colegas como pessoas que são concorrentes, né? Por quê? Porque se tu fizer um excelente trabalho, os teus colegas vão ter que correr atrás do prejuízo, né? E se tu fizer um péssimo trabalho e alguém fizer um trabalho muito melhor do que o teu, o professor pode usar isso daí como um parâmetro pra te avaliar. (RM7, 2011).

[A apresentação dos trabalhos em sala foi importante] pra melhorar a minha aula aqui na faculdade. Porque, assim, quando eu... quando eu pensei em

fazer o mestrado, eu pensei “vou chegar lá, vou ter aula com o doutor e o doutor ou o pós-doutor vai chegar e vai falar e vai falar, vou aprender tudo”. E na verdade o que aconteceu não foi isso, foi o inverso. O doutor incentivava a gente a produzir e dar aula sobre o que era produzido. E essa produção... ia principalmente passar o conteúdo melhor pra cada um também. (RM18, 2011).

Eu fiz especialização em docência no ensino superior. [...] Eu achei que foi muito mais rico o seminário, pois não tinha experiência como docente, do que o curso de especialização em docência, porque ficou muito na teoria... (RM49, 2011).

Pelos relatos, apreende-se que a atividade de seminários e apresentações conduziu à constituição de competências como a habilidade de comunicação e a habilidade didática.

As **discussões e debates**, igualmente, figuraram como tendo sido atividades relevantes na vivência de aprendizagem dos egressos:

Discussão em sala dos conteúdos das disciplinas e troca de informações e experiências entre corpo docente e discente. (RF40, 2010).

Depois, você vai fazer uma discussão, um debate dentro de sala de aula a respeito daquele tema. Quer dizer, você vai ver outros pontos de vista, você vai poder defender seu ponto de vista, você vai ver que às vezes você tá falando uma coisa certa, às vezes, tá falando uma coisa errada, às vezes alguém pensou por um outro lado que você não tinha pensado. Então eu acho que essa vivência dentro de sala de aula, principalmente de leitura, desenvolvimento de seminários e discussão, debate entre os colegas, é muito importante. (RF1, 2011).

Então, a troca de experiências, isso que nós estamos fazendo [a discussão no grupo], é o dia a dia no mestrado, a aula do mestrado é isso aqui. Com a ajuda do professor, ajuda a gente a aprofundar bastante em alguns temas. Acho que esse é outro ponto bastante interessante. (RM51, 2011).

Dentre os elementos destacados, evidenciam-se as discussões e os debates em sala de aula, com os professores e os outros alunos. Ainda, observa-se que a atividade foi considerada importante para a formação de competências como o conhecimento formal.

As **aulas e disciplinas** foram também referidas pelos egressos entrevistados:

Então, assim, foram disciplinas realmente para mim bastante significativas, nesse sentido de uma profundidade, de um entendimento do que que são esses conceitos, de como que isso evoluiu ao longo do tempo, até chegar no que a gente vê hoje por aí. [...] Então, quando eu falo do contato com os professores, é até na questão de como eles ministram aula, como que eles passam esse conteúdo... é a experiência, toda essa bagagem que eles têm pra passar em relação ao conhecimento, até mesmo pra gente entender, né, em relação àquele conteúdo que tá sendo trabalho. (RF40, 2011).

Isso foi um aprendizado interessante também naquela [...] disciplina da FAGEN de Cultura Organizacional, por exemplo, né. De tentar entender a cultura do teu aluno e aí, sim, tu trabalhar uma aula pra ele. (RM7, 2011).

As disciplinas, pela convivência no ambiente universitário [...]. (RM48, 2010).

Observa-se que as aulas e disciplinas apoiaram a constituição de competências como o conhecimento formal e a habilidade didática.

Os egressos avaliaram que **dar e receber *feedbacks* em relação a artigos, textos e trabalhos** tenha sido uma atividade importante:

[...] então, a gente ali [em sala] já compartilha e troca ideias... a própria questão de um analisar o outro, que a gente também tinha esse momento, né, que alguns professores solicitavam o feedback dos próprios colegas, e aí, eu acho que tudo isso contribui para o desenvolvimento de uma visão mais crítica, uma visão analítica, né, e... é ampliar mesmo horizontes, às vezes, você tem um caminho, mas o colega faz de outro jeito “por que não? Eu vou acrescentar também...”, né, que legal esse jeito que ele faz. Ah, desse jeito não é muito bom... será que eu também não faço assim e não tenho percebido?”. (RF40, 2011).

Então, eu escrevia um artigo com o meu grupo e dois outros colegas escreviam um outro artigo. Nós trocávamos de artigos – eu fazia a leitura do artigo deles e eles, do meu. Nós tínhamos que apresentar críticas e contribuições para a melhoria daqueles trabalhos. Então, as discussões seriam nesse nível e a contribuição foi relevante também. É... por quê? A gente tinha que preparar... apresentar críticas aos colegas e hoje eu vivo isso em sala de aula. (RF43, 2011).

Nota-se que as contribuições não provinham somente dos professores, mas também dos próprios colegas de curso. Nessa óptica, a atividade contribuiu para a constituição de competências como a capacidade crítico-analítica e a habilidade de relacionamento.

c) Atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas

As atividades de **leitura** foram julgadas relevantes pelos egressos em sua vivência de aprendizagem no PPGA:

Olha, o aprendizado vem muito da leitura, né? Eu falo que o artigo científico é uma leitura mais atual e você consegue direcionar para áreas em que você tem um interesse imediato. Mas a leitura de forma geral também... é... foi aguçado, porque via a necessidade de estudar um pouco mais, via a necessidade de ler um pouco mais e estar sempre renovando o conhecimento, porque você estudava um autor – Gitman... na administração financeira – era o auge em administração. “Não, eu conheço Gitman, eu sei tudo de administração financeira”. Quando você entra no mestrado, Gitman tem uma visão totalmente... né, inferiorizada [...]. (RM18, 2011).

Mas, em termos acadêmicos, eu nunca tinha esse hábito de fazer leituras antes de... de... discutir aquele assunto. Eu achava que o professor tinha que dar aquilo pronto pra mim e depois que eu ia estudar. Então, o segundo ensinamento foi esse aprender a estudar, leituras antecipadas para uma melhor preparação durante a aula. (RF33, 2011).

Leitura, que nos permite aprimorar o conhecimento, identificar oportunidades. (RF5, 2010).

Leitura em profundidade dos autores que fundamentam os conceitos da administração na minha área de concentração. (RM45, 2010).

Nota-se, desse modo, que a leitura de artigos e textos contribuiu para a constituição da capacidade de aprendizagem e de autodesenvolvimento e, sobretudo, do conhecimento formal dos egressos.

A **elaboração de papers e de resenhas** salienta-se como outra atividade mencionada pelos egressos entrevistados:

De te ensinar aquela questão dos *short papers*, né? De como que tu vai, por exemplo... compilar vários textos, né, e... e transformar esses vários textos em uma ideia única, né? Que isso é uma coisa que tu nunca vai aprender em outro lugar, né? (RM7, 2011).

Então, aquilo de escrever... de escrever alguma coisa e os colegas falarem “não, isso aqui assim...”, não só o professor falando. Até que a primeira aula é só o professor falando, mas depois nas outras aulas, os outros colegas vão falando “ah e se você fizesse assim, tal coisa assim”. Aí a gente vai aprendendo a compartilhar, que a gente não precisa ficar trabalhando sozinho. (RF24, 2011).

Evidencia-se que a atividade de elaboração de *papers* e de resenhas foi assinalada como importante por ter contribuído para a constituição de competências como a capacidade de síntese e a habilidade de relacionamento e de cooperação.

As atividades de **elaboração de trabalhos diversos**, inclusive em grupos, também foi entendida como relevante:

[...] eu vejo isso em até estudo em grupo que a gente faz, que é muito válido, né. A questão do compartilhar entre colegas, a questão de como que um vê determinado assunto, a gente às vezes está com uma visão, mas o outro tem outra visão, o outro tem outra visão e esse compartilhar é muito rico. Não só a nível desse conhecimento que a gente tá adquirindo ali, dessa construção ali, das experiências que cada um teve... então, isso foi muito rico. (RF40, 2011).

[Foram importantes os...] contatos com colegas extra classe para escrever trabalhos científicos [...] (RM34, 2010).

Ao mencionarem a atividade que envolveu a elaboração de trabalhos, os egressos apontaram principalmente para o convívio com os colegas, o que propicia a troca de informações.

Os egressos destacaram as atividades de **preparação dos seminários** e para as aulas, como tendo sido necessárias à constituição de suas competências:

Apresentação de seminários com curto espaço de tempo disponível para a sua preparação (foi muito bom esse aprendizado). (RM43, 2010).

[...] A preparação de seminários [...]. (RF47, 2010).

d) Atividades de estágio e de extensão

A **participação em congressos e eventos científicos** configurou-se em uma das atividades de aprendizagem referidas pelos egressos entrevistados:

[A participação em eventos científicos foi importante] em termos de visão, visão de mundo acadêmico. Porque até então é... eu não tinha essa visão [...] de como anda esse processo da pesquisa científica no país, né, e como é que ela é... levada a público [...] tanto é que é assim, que eu não... não tinha essa visão. Então, no primeiro... congresso que eu participei, né, aí é como se você mergulhasse num universo de pesquisa, você fala assim “todo mundo aqui” (RM15, 2011).

Ter discutido artigos em congressos, né, com vários professores de outras universidades, atentos ao meu trabalho, fazendo questões, apresentando questões a respeito de meu estudo, essa interação. (RM43, 2011).

Reconhece-se que a atividade contribuiu, de acordo com os relatos, para a constituição de competências como o conhecimento contextual e a capacidade de realizar pesquisas científicas.

Os egressos entrevistados citaram, também, a relevância da atividade de **estágio em docência**:

Eu tive a oportunidade de participar do estágio em docência, né. Então, eu tive que ir para a sala de aula, eu era bolsista, então, ter um contato já com alunos de nível de graduação, isso contribuiu bastante [...]. E depois de terminar o mestrado, isso, para mim, foi muito importante, porque... eu imagino que se eu comesse a ministrar aulas, né, no nível que eu comecei depois do mestrado, se eu tivesse apenas a especialização, o meu nível de contato com os alunos, eu acho que não seria tão... não sei, a minha interação com eles seria diferente. (RM43, 2011).

[Foi importante a] monitoria aos alunos de graduação. (RM45, 2010).

Conforme evidencia um dos relatos, o estágio em docência contribuiu especialmente para a constituição da habilidade didática.

e) Atividades informais

A **convivência** com colegas e professores também figurou como tendo sido relevante na vivência de aprendizagem dos egressos:

A vivência com outras pessoas também ajuda muito, né? Têm docentes, têm coordenadores, têm pesquisadores, esse convívio com pessoas de diferentes cleros – vamos colocar – diferentes regiões, diferentes formações também, lá tinha administrador, tinha contador, ajuda muito a melhorar a sua *networking*, melhorar sua experiência... e a gente usa isso até hoje. Hoje, alguns colegas de mestrado a gente convida para vir ministrar algumas aulas na pós. Então, o *networking* que foi formado lá ajuda também aqui. (RM18, 2011).

Entrei na sala de aula com sessenta alunos “e agora, o que que eu faço?”. E esse convívio com os colegas durante o mestrado foi... muito interessante, foi... deu pra... você... ter um pouco de... é... de teoria sobre como agir em determinadas situações que eu discutia muito com vários professores “e aí, como você aplica? Como você avalia?”. (RF33, 2011).

Acredita-se, portanto, que as trocas de experiências com colegas e professores contribuíram para a constituição de competências como a habilidade de relacionamento e a habilidade didática.

Alguns dos egressos entrevistados declararam ser importante a realização de **confraternizações e os momentos informais** do grupo:

Organizar confraternização, estar junto com as pessoas, a gente naquela dificuldade... “não gente, vamos parar então” – lá no laboratório – “vamos tomar um lanche”, sabe, assim? Porque a gente precisava se apoiar um no outro, senão a gente não conseguiria. [...] é muito desafio. Não é fácil para ninguém. [...] Você está estudando muito, você não tem tempo pra família, você não tem tempo às vezes pra sair, pra... muito lazer, né. Então, a gente fazia esse lazer, que era uma parte social também importante para dar o equilíbrio que a gente precisava. (RF1, 2011).

Paralelamente [foram importantes] as festas ou reuniões informais do grupo. (RF24, 2010).

Por meio de um dos relatos, os momentos informais mostraram-se significativos pela possibilidade de interação e de receber apoio dos colegas.

f) Atividades diversas

A **participação como ouvinte em defesas públicas de dissertação** foi indicada como uma atividade relevante pelos egressos entrevistados:

Acho que até a questão – assim, pode parecer bobo – mas até a questão de assistir as defesas, pra mim foi uma atividade importante, porque eu assisti muita defesa. [...] De entender como funcionava uma defesa [...], você aprende com a defesa, você vê o comportamento da banca, você vê o tipo de pergunta que é feita, você vê a posição do... da pessoa que tá defendendo. [...] Vendo a montagem da apresentação, a distribuição do tempo, o que é mais relevante falar na apresentação, tudo isso eu fui pegando com as várias defesas que eu assisti. (RF1, 2011).

[Assistir às bancas de defesa de dissertação] serve pra você balizar, né, pra saber como é que você tá e como é que você deve se comportar. Claro que isso varia muito, conforme os componentes da banca, né, principalmente o membro externo, mas, assim [...] ou ela te tranquiliza ou ela te apavora. No meu caso, ainda bem que ela me tranquilizou, né? Então, assim, serve pra você ter um... como se fosse uma... antecipação do que que você vai passar. (RM15, 2011).

Observa-se que a participação como ouvinte, em bancas de defesa do PPGA, colaborou para que os egressos alcançassem um melhor entendimento sobre tal atividade, contribuindo para a aquisição de autoconfiança.

Por fim, a **aula inaugural do período letivo** representou outra atividade considerada importante pelos egressos entrevistados:

A primeira [atividade] foi a aula inaugural, né... foi... trouxe na época, um... professor canadense, se eu não me engano, é... que... é importante também essa questão. Ele trouxe a visão dele, né, é... no caso, o tema era sobre... agora, eu não me lembro se era empreendedorismo, eu não me lembro, mas, assim, esses eventos de trazer, né, professores de... de outras instituições, né. (RM15, 2011).

A palestra ministrada no início do curso pelos representantes da CAPES e a reunião realizada após esta palestra foram momentos iniciais, mas marcantes para que eu pudesse refletir sobre a minha postura frente a assuntos acadêmicos. (RF16, 2010).

Outras atividades de aprendizagem mencionadas pelos egressos, cuja frequência absoluta foi igual a um, foram: a realização de visitas técnicas, a elaboração de trabalhos, a participação em reuniões do Colegiado do PPGA e a realização de atividades administrativas (organização do laboratório do PPGA).

A partir do exposto, na Tabela 18, são listadas as atividades de aprendizagem que, na concepção dos egressos entrevistados, contribuíram para a constituição de suas competências.

Tabela 18: Atividades de aprendizagem consideradas importantes, pelos egressos entrevistados do Mestrado em Administração do PPGA-UFU, para o desenvolvimento de suas competências.

Atividades de aprendizagem	Frequência absoluta	Frequência relativa
Atividades de pesquisa científica	42	87,5%
Elaboração de artigos	28	58,3%
Atividades de pesquisa em geral	18	37,5%
Elaboração da dissertação	15	31,2%
Processo de orientação para a elaboração da dissertação	7	14,6%
Participação nos grupos de estudo e de pesquisa	3	6,2%
Atividades desenvolvidas em sala de aula	42	87,5%
Seminários e apresentações em sala de aula	23	47,9%
Debates e discussões	24	50,0%
Aulas e disciplinas	18	37,5%
Dar e receber <i>feedbacks</i> em relação a artigos, textos e trabalhos	9	18,7%
Atividades de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas	30	62,5%
Leitura	19	39,6%
Elaboração de <i>papers</i> e de resenhas	14	29,2%
Elaboração de trabalhos diversos	10	20,8%
Preparação dos seminários	6	12,5%
Atividades de estágio e de extensão	9	18,7%
Participação em eventos científicos	9	18,7%
Estágio em docência	2	4,2%
Realização de visitas técnicas	1	2,1%
Atividades informais	7	14,6%
Convívio com colegas e professores	5	10,4%
Festas e reuniões informais do grupo	2	4,2%
Atividades diversas	6	12,5%
Participação como ouvinte em defesas públicas de dissertação	3	6,2%
Aula inaugural do período letivo	2	4,2%
Participação em reuniões do Colegiado do PPGA	1	2,1%
Atividades administrativas do PPGA	1	2,1%

Fonte: respostas dos egressos entrevistados.

Nota: a frequência relativa foi estabelecida em relação ao número de egressos entrevistados, ou seja, 48.

Observa-se que três grupos de atividades alcançaram os maiores níveis de reincidência: as atividades de pesquisa científica, as realizadas em sala de aula e as de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas.

No âmbito do grupo de atividades de pesquisa, identificaram-se duas atividades de aprendizagem principais: as de pesquisa em geral, como as voltadas à produção de artigos científicos, e aquelas vinculadas ao processo de elaboração da dissertação em seu todo. Quanto ao grupo de atividades desenvolvidas em sala de aula, divisa-se a configuração dos seminários e apresentações com uma atividade-chave de aprendizagem, a partir da qual são desdobradas as demais, como os debates e os *feedbacks*. Já em relação ao grupo de atividades de leitura, análise de textos e de preparação, apreende-se, igualmente, a característica de inter-relação entre as atividades de aprendizagem que a compõem: a elaboração de *papers* e de resenhas constitui uma atividade principal, para a qual concorrem as demais, como a de leitura.

Desse modo, pondera-se que as atividades de aprendizagem instituídas no PPGA ocorrem de forma interligada, a partir do que se torna possível a criação de um ambiente de fomento ao aprendizado e, portanto, à constituição de competências.

No entanto, é possível verificar que as atividades formais de aprendizagem e estruturadas por meio do currículo do PPGA, tais como as disciplinas e a dissertação, e as decorrentes destas, como a elaboração de artigos, seminários e leitura, são ressaltadas com maior ênfase. Já as atividades não estruturadas, tais como a participação em grupos de pesquisa e em defesas públicas de dissertação, e as atividades informais, tais como o convívio com colegas e professores, foram apontadas com menor frequência.

Conforme proposto por Finger e Brand (2001), que lembram que os aprendizados individual e grupal dependem da existência de elementos, contribuições e intervenções que os estimulem, no Quadro 13 são especificadas as atividades de aprendizagem que emergiram dos relatos dos egressos entrevistados, em consonância com as categorias indicadas pelos autores.

Nota-se que os quatro mecanismos de indução à aprendizagem propostos por Finger e Brand (2001) mostram-se presentes dentre as práticas de aprendizagem instituídas no PPGA. São registradas as atividades tradicionais de educação, representadas por atividades como aula, elaboração de artigos e trabalhos, e leituras. Igualmente, notam-se as atividades que buscam explorar o uso de outras fontes de aprendizagem que as tradicionais: os seminários e os debates, durante os quais se estimula o aprendizado por meio da troca de ideias e informações entre os próprios alunos; e a participação em grupos de pesquisa, pelos quais se dá o contato com outros docentes que os conduzem as aulas.

Conjuntos de atividades de aprendizagem (FINGER; BRAND, 2001).	Atividades de aprendizagem do PPGA
Atividades de educação e treinamento	• Atividades de pesquisa em geral • Elaboração de artigos • Elaboração da dissertação • Processo de orientação para a elaboração da dissertação • Aulas e disciplinas • Leitura • Elaboração de <i>papers</i> e de resenhas • Elaboração de trabalhos diversos • Preparação dos seminários
O uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da organização	• Seminários e apresentações em sala de aula • Debates e discussões • Dar e receber <i>feedbacks</i> em relação a artigos, textos e trabalhos • Participação nos grupos de estudo e de pesquisa • Estágio em docência • Participação como ouvinte em defesas públicas de dissertação • Aula inaugural do período letivo • Participação em reuniões do PPGA • Atividades administrativas do PPGA
Uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização	• Participação em eventos científicos • Realização de visitas técnicas
A criação de um ambiente conducente à aprendizagem	• Convívio com colegas e professores • Festas e reuniões informais do grupo

Quadro 13: Atividades de aprendizagem do Mestrado em Administração do PPGA-UFU, e a correspondência dessas com as atividades de aprendizagem na organização

Fonte: elaborado com base em Finger e Brand (2001).

Na sequência, verificam-se as atividades que buscam explorar fontes de aprendizado externas ao PPGA, ou seja, os eventos científicos e visitas técnicas a organizações empresariais. Finalmente, denotam-se as atividades que se prestam a favorecer a criação de um ambiente de incentivo ao aprendizado: o convívio proveitoso com colegas e professores, e as reuniões informais do grupo.

Em relação à proposta de Finger e Brand (2001), ainda que a prática curricular do PPGA mostre a articulação de atividades vinculadas aos quatro mecanismos indutores da aprendizagem, observa-se a concentração em atividades tradicionais de educação e naquelas relacionadas a fontes internas ao PPGA. Nessa óptica, nota-se um número menor de atividades que explorem fontes de aprendizagem externas e voltadas ao estabelecimento de um ambiente favorável ao aprendizado.

Dessa maneira, com base nos resultados e exposições precedentes, é possível avaliar que os egressos entrevistados levam em conta, em relação às suas competências constituídas, o papel desempenhado pelas atividades de aprendizagem instituídas no PPGA. Baudoin (2004) lembra que não há aprendizagem sem atividade, sem a mobilização de um indivíduo em um determinado contexto.

Ainda, em termos de reincidência, entende-se que as atividades formais e estruturadas se destacam em relação às atividades não estruturadas, informais e externas ao PPGA. No que tange a esse aspecto, retoma-se Baudoin (2004, p. 154), que, em referência ao que considera o “[...] clássico triângulo didático ‘saber-aprendiz-formador’ [...]”, argumenta quanto à relevância de integrar a dimensão da atividade a essa perspectiva didática tradicional, no sentido de traçar outros contornos para as situações de educação formal.

Nas últimas seções, buscou-se, além de identificar as atividades de aprendizagem do PPGA subjacentes às competências constituídas pelos egressos entrevistados, examinar de que forma as competências apontadas se relacionam com as atividades de aprendizagem instituídas no PPGA.

Na sequência, ante o entendimento de que os processos de aquisição de competência e de formação dos significados atribuídos ao trabalho são imbricados, serão, portanto, apresentados e discutidos os resultados quanto aos significados atribuídos ao trabalho docente, pelos egressos entrevistados.

4.2.4 Os significados do trabalho docente atribuídos pelos egressos do PPGA

Para a análise dos significados atribuídos ao trabalho docente pelos egressos do PPGA, foram consideradas como categorias iniciais de análise as dimensões características do trabalho que possui sentido, propostas por Morin (2001; 2002). Para a autora, a atribuição de significação ao trabalho passa pelas seguintes características do trabalho:

- a) é feito de uma maneira eficiente e leva a alguma coisa;
- b) é intrinsecamente satisfatório;
- c) é moralmente aceitável;
- d) é fonte de experiências de relações humanas satisfatórias;
- e) garante a segurança e a autonomia;
- f) mantém o indivíduo ocupado.

Dessa maneira, na sequência, será feita a apresentação e discussão das concepções que emergiram dos relatos dos egressos entrevistados, tendo sido estes agrupados mediante as seis características que conferem sentido ao trabalho identificadas por Morin (2001; 2002), anteriormente arroladas.

a) O trabalho que possui sentido é feito de maneira eficiente e leva a alguma coisa

Em relação ao trabalho docente, dentre os significados apontados pelos egressos entrevistados, emergiu, de forma recorrente, a concepção de que o trabalho docente significa a **realização das atividades relacionadas ao trabalho docente em si**, sobre os egressos entrevistados explanaram:

O trabalho docente, na minha concepção, envolve tanto condições subjetivas [...] quanto as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento, preparação de aulas etc. [...]. (RF3, 2010).

A docência representa o ato de repassar o conhecimento para os alunos, de forma diferente e eficaz, buscando principalmente despertar a curiosidade e interesse no assunto, de forma que os motive a buscar de novas informações e aprender mais sobre o assunto. (RM18, 2010).

O trabalho docente se configura como um dos principais instrumentais do processo ensino-aprendizagem. Por meio desse trabalho, é possível que se desenvolvam ações que aprimorem o aprendizado, tornando-o eficaz. (RM38, 2010).

Seria basicamente a... o que eu comentei sobre a gente ter o objetivo de transmitir um determinado conhecimento sobre algum assunto. Então, nós temos pra cumprir esse objetivo a preparação, trazer material pra a sala de aula, transmitir essa mensagem para os alunos, verificar se os alunos compreenderam, né, o que a gente quis dizer e esclarecer dúvidas posteriormente. (RM43, 2011).

Nota-se que, para os egressos, o trabalho docente é representado pela realização das atividades que levam à consecução do objetivo esperado, que diz respeito à transmissão de

conhecimentos e ao aprendizado do aluno. Ainda, tais atividades envolvem, principalmente, as tarefas vinculadas à sala de aula, como as de preparação e cumprimento das aulas.

Já numa perspectiva mais ampla, há egressos que ponderaram que o trabalho docente envolve também a pesquisa, como uma atividade necessária à consecução dos resultados esperados:

O trabalho docente, em minha opinião, está dividido em duas partes. Ensino e Pesquisa. [...] Pesquisa: o docente deve produzir conhecimento. Acho muito importante que o docente possua capacidade de agregar conhecimento ao que já existe, pois na pior das hipóteses esse professor estará atualizado e capacitado a desenvolver talentos entre seus alunos, tanto para pesquisas quanto para o mercado de trabalho. (RM11, 2011).

Neste processo de ensino, o professor tem algumas responsabilidades que são [...] estar sempre pesquisando e publicando. (RM26, 2010).

Desse modo, verifica-se que a pesquisa é reconhecida, por parte dos egressos entrevistados, não como uma atividade isolada de sua atuação em sala de aula, ao contrário, a pesquisa está integrada ao processo de preparação do docente:

Porque hoje em dia, pra ti preparar uma aula, tu tem que ser um pesquisador. Não pode chegar numa aula... e tentar improvisar, porque o aluno hoje ele detém muito conhecimento. E isso tu só aprende no mestrado, não existe como alguém te ensinar a ser um pesquisador sem que tu tenha passado pelo mestrado. (RM7, 2011).

Antes do mestrado, eu... eu era administrador e ministrava disciplinas da administração. Então, surgia marketing, a gente dava aula de marketing, surgia produção, dava aula de produção, materiais, materiais... não tinha um foco específico em determinada área. Com o mestrado, a gente estudou um monte de disciplinas de finanças, disciplina de avaliação, de várias teorias que davam um embasamento específico daquela área. Então, despertou mais interesse em escrever mais artigos sobre isso, me deu... me deu mais vontade de estudar esse assunto. Então, cheguei na direção e falei “se for possível, eu gostaria de ministrar esse conteúdo”. (RM18, 2011).

[...] porque, hoje, o professor tem que estar atualizado, ele tem que estar sempre se reciclando, enfim, não pode uma coisa que depois que a gente faz mestrado, perder-se da... da construção científica mesmo. (RF40, 2011).

A perspectiva criada pelos egressos, quanto à integração ensino e pesquisa, direciona-se para o que Azzi (2002) pondera quanto à divisão do trabalho no interior da escola, no sentido de que, ainda que este envolva um processo e aconteça em organizações burocráticas, não pode ser reduzido ao modelo econômico de divisão detalhada do trabalho, de forma a situar o docente em um contexto no qual ele não tenha controle sobre o objetivo, os meios e o

processo de seu trabalho. Ao contrário, o trabalho docente, no qual se integram diversos conhecimentos sociais e culturais, só acontece pelo domínio de sua totalidade.

Dessa forma, em relação aos resultados apresentados, Morin (2001; 2002) menciona que dois aspectos pertinentes à atribuição de significado ao trabalho referem-se aos elementos de eficiência e utilidade, de maneira que as tarefas executadas apresentem racionalidade e que o trabalho realizado tenha objetivos carregados de importância e claramente definidos.

Julga-se, portanto, que os resultados que emergiram dos relatos dos egressos, anteriormente discutidos, mostram-se convergentes com o que é proposto por Morin (2001; 2002), quanto às características do trabalho que possui sentido.

b) O trabalho que possui sentido é intrinsecamente satisfatório

Em relação ao trabalho docente, dentre os significados citados pelos egressos entrevistados, emergiram, de forma recorrente, as seguintes concepções: oportunidade de aprendizado e de trocar, compartilhar e transmitir conhecimentos e experiências; desafio; exercício de criatividade; realização do próprio trabalho de forma autônoma; e frustração.

Dessa maneira, sobre a concepção de que o trabalho docente significa uma **oportunidade de aprendizado e de trocar, compartilhar e transmitir conhecimentos e experiências**, os egressos entrevistados relataram quanto ao aprendizado que se propicia pela docência:

A docência pode ser resumida em duas palavras: aprender e compartilhar. O docente (assim como qualquer outro profissional) deve preocupar-se sempre com o aprendizado contínuo pois, atualmente, novos enfoques de teorias já existentes ou mesmo novas teorias são produzidas num espaço muito curto de tempo. (RM15, 2010).

[...] a gente aprende todo dia como professora, né. Acho que isso também é uma coisa muito boa na docência. Você tem oportunidade de sempre fazer uma coisa diferente. [...] o professor tem oportunidade disso, de ser quase um trabalho novo a cada semestre, né. Porque você pega novas turmas, por mais que você continue com a mesma disciplina você tem coisa nova pra acrescentar sobre essa disciplina... e tem uma forma nova de se relacionar com os alunos... (RF16, 2011).

Por exemplo, eu adoro, é... uma pergunta que eu não sei responder, que eu tenho que correr atrás, que eu tenho que pesquisar. Uma disciplina nova que eu não ministrei, que eu tenho que ministrar uma disciplina nova. É... em um trabalho bem feito, em... discussões de alunos, em discussões com outros professores. É... de você estar vendo o mundo com olhos de quem quer absorver alguma coisa pra levar pra uma sala de aula. Então, a gente começa a assistir televisão de uma forma diferente, comerciais de uma forma diferente. A gente começa a participar de reuniões de uma forma diferente. Por quê? Em todos os momentos a gente quer associar alguma coisa com

aquilo que a gente está levando pra dentro de sala de aula. Então eu vejo tudo isso como uma oportunidade de aprendizado. (RM19, 2011).

Em relação ao conteúdo da aprendizagem oportunizada pela atividade docente, notam-se novos conhecimentos, mas igualmente outros elementos que transcendem os aspectos intelectuais e técnicos, como o de relacionamento com o outro:

Docência, para mim, refere-se a minha realização profissional: a possibilidade de realizar um trabalho com certa autonomia, que pode ser renovado a cada dia, que me dá a oportunidade de aprendizado constante, não só intelectual, mas também em termos de relacionamento com o outro. (RF16, 2010).

O trabalho docente, para mim, significa, em primeiro lugar, renovação constante. Renovação de perspectivas, conteúdos, olhares, relacionamentos, idéias. (RF12, 2010).

A gente pensa que ensina, mas eu acho que aprende muito mais do que ensina, e em todos aspectos. Em aspectos teóricos, técnicos, em aspectos humanos, em experiências, então se o docente tiver a mente um pouco aberta pra isso, ele é quem mais aprende. Quem mais, de fato, aprende é o docente, eu acho. (RM19, 2011).

Além da oportunidade de aprendizado, os egressos acentuam, ainda, as possibilidades de trocar e compartilhar conhecimentos e experiências:

E o ganho de você estar pegando um saber que você modestamente acumulou e tá ali trocando com outras pessoas, na discussão... “ah, mas por que é assim, por que não é?”... transmitindo isso para outras pessoas, recebendo das outras pessoas também coisas que vai agregar... então essa troca de sala de aula eu acho que é fundamental. Então, docência é importante por isso. (RF1, 2011).

E eu... acho fascinante essa oportunidade que um professor ele cria [...] dessa troca de experiência, de... é de situações vividas, né, muitas vezes os professores são... é... são pessoas com uma vivência maior, bem maior do que os alunos... então, essa capacidade de poder olhar a teoria e... associar com algum... algum caso, algum estudo, com o mundo real é... acho apaixonante. (RM19, 2011).

[O trabalho docente é uma...] possibilidade de contínuo aprendizado por meio da pesquisa acadêmica e troca de experiências com alunos e outros docentes. (RM41, 2010).

Desse modo, nota-se que, para muitos dos egressos pesquisados, o trabalho docente é representado pela ação de transmitir saberes, a qual se dá, contudo, por meio da troca e do compartilhamento de conhecimentos e experiências:

Compartilhar, considerando o ensino médio e principalmente o superior, é uma palavra melhor que "ensinar", pois posiciona o docente em uma situação de emissor e receptor de conhecimento e experiências ao invés de simplesmente emissor. (RM15, 2010).

A docência representa o ato de repassar o conhecimento para os alunos, de forma diferente e eficaz, buscando principalmente despertar a curiosidade e interesse no assunto, de forma que os motive a buscar de novas informações e aprender mais sobre a assunto. Um professor que busca só transmitir informação não consegue despertar o interesse no seu aluno, é importante que o aluno participe do processo. (RM18, 2010).

O trabalho docente significa a oportunidade de transmitir conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma vida empresarial Além disso, essa transmissão possibilita uma troca e um aprendizado contínuo com os alunos, isto é, ensinar e aprender para ensinar melhor. (RM23, 2010.)

Entretanto, para alguns dos egressos entrevistados, o trabalho docente, por vezes, toma o significado de **frustração**, conforme revelam os relatos:

Tem um lado difícil, né, o lado de... é... eu sempre falo que a nossa... né, a nossa atividade geralmente tem altos e baixos. Tem baixos no sentido de você... encontrar com... pessoas bastante, assim... que não querem nada com nada, realmente, e que você tem dificuldade de lidar com isso... [...] É... aqueles, que muitos vêm só pra buscar [...] soluções rápidas pra todos os seus problemas. E quando você... não apresenta solução, aí você tem dificuldade. Aí eles querem é solução, muitos não querem buscar a resposta, não querem... é, se esforçar, não querem estudar, acham que estão bons da forma que estão. [...] Então é difícil. Mas, assim, o que eu tento, mesmo, é nesses momentos... fazer a minha parte, buscar fazer a minha parte, fazer o meu... né, o meu papel ali, e se... eu não conseguir despertar aquela sementinha, eu não ficar desanimada, mas, às vezes, dá é aquela... frustração. Você... estudou bastante, trouxe as coisas bem... legais pra dentro de sala, tá com todo pique ali dentro, com todo gás... [...]. Eu ainda não aprendi a controlar esses desânimos, que eu fico bem frustrada. (RF33, 2011).

Apesar que eu vejo o seguinte, uma coisa que me deixa muito triste, como que a educação mudou. Eu vejo na época que eu estudei pra hoje, antes existia um respeito maior pelo docente, [...] pelo menos eu via como um mestre mesmo ali na minha frente, alguém com um conhecimento que poderia compartilhar isso comigo... hoje em dia, não é tão assim. [...] as instituições viraram empresas, né, e os alunos viraram clientes. Então, infelizmente, às vezes, existe falta de respeito com o professor, independente da instituição [...]. A gente, às vezes, busca, corre atrás, traz o material para o aluno... não tem interesse, porque, às vezes, quer o foco só do diploma no final, às vezes, ele não quer realmente... crescer, enfim, mudar a forma de pensar. Então, há algumas frustrações também, né. (RF40, 2011).

Assim, nota-se que a frustração ocorre, especialmente, pelo desinteresse observado no aluno. Essa situação é reconhecida quando se julga que o aluno não está participando

ativamente do processo estabelecido em sala de aula, retribuindo a relação de troca de conhecimentos e experiências proposta pelo professor. Morin (2001) aponta que o trabalho feito em um espaço no qual os valores presentes não são compartilhados pelo indivíduo, perde o sentido, ou seja, o trabalho ganha uma concepção negativa. Tal perspectiva, portanto, pode ser observada em relação aos egressos que tomaram, para o trabalho docente, o significado de frustração.

Já em relação ao significado de **desafio**, atribuído ao trabalho docente os egressos entrevistados destacaram:

O trabalho docente significa, para mim, um desafio constante em prol do aprimoramento da administração. Trata-se de uma atividade na qual não posso estar fora dos últimos avanços na área, o que me obriga a manter-me constantemente atualizado sobre o mercado de atuação do administrador. (RF22, 2010).

Assim, trabalho docente possui muitos significados e a cada dia me deparo com novos desafios que exigem mudanças radicais daquilo que aprendi até aquele momento. Talvez a palavra ensinar não resuma o trabalho docente, pois vai além da narrativa de fatos e do partilhar verdades que conhecemos; significa levar os alunos a pensarem por si mesmos ao explicar novas verdades baseadas em realidades que eles compreendem [...]. (RM45, 2010).

A partir dos relatos, observa-se que os desafios, trazidos pelo trabalho docente, são constituídos não somente pela necessidade de se buscar conhecimentos de forma contínua, mas pela capacidade de imprimir um novo olhar sobre os próprios saberes.

Quanto à concepção de que o trabalho docente representa um **exercício de criatividade**, os egressos entrevistados declararam:

Além disso, esse trabalho configura-se, para mim, como espaço de criatividade e articulação dos diferentes saberes. Dessa forma, entendo que o trabalho docente, dada sua complexidade e por apresentar incertezas e singularidades, foge ao controle da racionalidade técnica. Ser professor para mim significa exercer uma prática social que visa contribuir para o processo contínuo de estudos, análises e reflexões. (RF3, 2010).

O trabalho docente tem uma importância muito grande, que é ensinar outras pessoas. Neste processo de ensino o professor tem algumas responsabilidades [como a de...] ter criatividade para propor novos métodos de ensino [...]. (RM26, 2010).

Infere-se, pelos relatos, que a criatividade se insere no trabalho docente, sobretudo, pela complexidade e o inesperado que caracterizam a atividade, e como um recurso facilitador do processo didático.

Em referência às concepções de trabalho docente como desafio e criatividade, Azzi (2002) aponta a característica de processo da ação docente, no sentido de que, como prática social, o trabalho docente torna-se possível mediante a repetição de determinadas ações, no decorrer do qual surgem problemas novos que incitam o indivíduo a criar soluções. Desse modo, configura-se a dimensão criativa do trabalho docente, como forma do sujeito lidar os desafios com os quais se depara, cujas soluções podem ser encontradas tanto no escopo de suas tarefas rotineiras, quanto por meio de novas ações e formas de realizar o trabalho.

Sobre o significado, atribuído ao trabalho docente, de **realização do próprio trabalho de forma autônoma**, os egressos entrevistados indicaram:

[...] porque que eu trabalho hoje com o que eu trabalho? Eu... vejo uma... possibilidade de conhecimento, que eu tenho adquirido já há muito tempo, gosto disso, é um trabalho que me dá certa liberdade. Eu não tenho... ahm... pessoas pegando no meu pé, eu posso ter um trabalho... eu tenho uma certa independência no meu trabalho, né? (RM6, 2011).

Ter um trabalho que me permita, entre outras coisas ter tempo para leitura, estudar, e não ficar presa estruturas hierárquicas, como em empresas. (RF5, 2010).

Ademais o trabalho docente proporciona prazer da liberdade de debater novas ideias, de estar em contato constante com novos conhecimentos e pessoas [...]. (RM34, 2010).

[...] essa autonomia é muito importante, de eu poder definir, de acordo com a forma que eu estou ministrando minhas aulas, como vão ser as minhas avaliações, como que eu vou trabalhar com esses alunos... e... sem que tenha uma pressão no sentido de que “ah, você tem que fazer, né, sei lá, uma prova fácil” ou “tem que dar tantas provas, tem que avaliar o aluno de tal jeito” ou o aluno não conseguiu, você é obrigada a dar uma outra prova pro aluno, pra ver se o aluno passa de todo jeito. (RF16, 2011).

Verifica-se que a realização do trabalho de maneira autônoma, de acordo com os relatos, envolve a autonomia intelectual e a liberdade de ação, de maneira que são salientados diferentes elementos que conferem a objetivação de tal significado: a autonomia funcional proporcionada pelo conhecimento adquirido; o poder de decisão quanto ao uso do tempo; a liberdade de discutir ideias; e a decisão quanto aos próprios métodos de trabalho. Avalia-se que tais concepções enfatizam o que Libâneo (2001) indica como o caminho de construção da autonomia profissional do professor, julgada indispensável à ressignificação do trabalho docente, e que Pimenta (2002) reforça como a possibilidade de um docente dotado de independência intelectual e capaz de praticar um discurso emancipatório.

Ao relatarem sobre os significados assumidos pelo trabalho docente, diversos egressos entrevistados indicaram a concepção de que o trabalho docente representa realização pessoal e profissional, que se expressam, especialmente, pelo desejo ou objetivo de ser professor, e pelo gostar e sentir-se satisfeito na realização desse trabalho. Desse modo, ressalta-se que não se levou-se em conta, na presente pesquisa, tais concepções como um elemento de atribuição de significado ao trabalho docente, por se considerar que, subjacentes a estas, se encontram elementos outros que permitem a objetivação do sentido tomado pelo trabalho. Nessa óptica, pondera-se que a realização e a satisfação pessoais sejam decorrência de quaisquer outros elementos que conferem sentido ao trabalho e, como tal, proporcionam tais estados.

Pelo exposto, retoma-se Morin (2001; 2002), a qual assinala quatro elementos importantes em relação às características do trabalho intrinsecamente satisfatório. Um se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, de maneira que a realização do trabalho leve a um aprendizado e permita que o indivíduo coloque em prática as próprias capacidades. O outro diz respeito ao desafio contido na atividade, de forma a propiciar a realização individual. O terceiro e quarto elementos, por sua vez, relacionam-se à criatividade e à autonomia, as quais possibilitam a resolução autônoma de problemas, por meio da exploração dos recursos pessoais de criatividade e na direção de vencer desafios.

Convalida-se, portanto, que os resultados que emergiram dos relatos dos egressos, anteriormente discutidos, mostram-se convergentes com o que é proposto por Morin (2001; 2002) quanto às características do trabalho que possui sentido.

c) O trabalho que possui sentido é moralmente aceitável

Em relação ao trabalho docente, dentre os significados referidos pelos egressos entrevistados, emergiram, de forma recorrente, as seguintes concepções: expressão de comprometimento e de responsabilidade; oportunidade de contribuir para o crescimento do outro, a melhoria da sociedade e o desenvolvimento do país; fazer o que é correto; e um meio de retribuição à sociedade.

Dessa maneira, sobre a concepção de que o trabalho docente significa a **expressão de comprometimento e de responsabilidade**, os egressos entrevistados relataram:

[...] o professor tem uma função muito estratégica na... na gestão de um país. Afinal de contas, é ele que está ensinando. [...] Pra mim, é... é uma responsabilidade muito grande que uma pessoa pode ter nos ombros, de educar outra pessoa e de... formar o patrimônio, patrimônio cultural, intelectual. Porque o que você ensina hoje pra trinta pessoas, cinquenta

pessoas, sessenta pessoas numa sala de aula, isso pode se multiplicar, pode crescer de uma forma exponencial. (RM6, 2011).

Tu não pode faltar com o aluno. Ele... ele acredita muito em ti, né? Porque, na verdade, ele ajudou a pagar, de uma forma ou de outra, o teu mestrado, né? Então, tu não pode ter esse tipo de falha com ele. Ele... ele, na verdade, [...] representa o... o governo, ele representa o povo, e o aluno muitas vezes ele chega muito sofrido na sala de aula, ele não pode ter mais essa decepção, né? (RM7, 2011).

Então, o comprometimento, eu acho que é com a instituição, é com o aluno, é com os outros professores – porque normalmente um professor que não tenha comprometimento com aquilo que ele tá fazendo ele acaba sobrecarregando outros ou, de alguma forma, prejudicando o resultado geral. Então é uma... é uma pecinha aí nessa engrenagem que tem que funcionar muito bem. E é... então eu acho que é isso, é o comprometimento é saber que eu sou responsável por mim, eu estou em parceria com os coordenadores, com os professores, eu tenho uma responsabilidade muito grande com os alunos e com a sociedade de uma forma geral. Então, um professor, um... acho que um quesito, um critério do docente deveria ser um profundo comprometimento com aquilo que faz, porque a abrangência disso é muito grande. (RM19, 2011).

Observa-se, desse modo, que, para os egressos, é essencial a adoção de uma postura consciente em relação aos efeitos dos próprios atos no trabalho, os quais devem se mostrar responsáveis em relação aos outros – os alunos, os colegas de trabalho e a sociedade.

Quanto à compreensão de que o trabalho docente significa uma **oportunidade de contribuir para o crescimento do outro, a melhoria da comunidade e o desenvolvimento do país**, os egressos entrevistados comentaram quanto à oportunidade de contribuir para o crescimento das outras pessoas:

Então, a docência é você... ter a oportunidade de transmitir o conhecimento e... não gerar uma expectativa que aquele conhecimento ele vai ser muito bem absorvido pelo aluno. Mas despertar nele uma sementinha pra ele buscar novos conhecimentos e ter... é... essa vontade de estudar, essa vontade de buscar novas... novos caminhos, caminhos diferentes. [...] é transmitir essa vontade de aprender, de estudar e ser uma pessoa melhor. (RF33, 2011).

Além disso, torna-se ainda mais gratificante quando se tem *feedback* positivo de que através da docência foi possível contribuir para o crescimento do outro. (RF16, 2010).

Então, assim, a relação que eu tenho com a docência é isso, eu... eu sinto prazer em ver, por exemplo, que... né, um aluno ou até mesmo um colega, é... eu contribuí pro crescimento dele, né? Aquilo que ele fala “ó, aquilo que você me ensinou funcionou, deu certo”, né, ou “aquela dica que a gente trocou...”. Então, assim, é nisso. (RM15, 2011).

Para os egressos entrevistados, o crescimento do outro é visualizado a partir de diferentes prismas, em que se sobressai o desenvolvimento profissional do aluno e a sua formação como cidadão:

Atuar como docente, para mim, significa ajudar os alunos a construírem o conhecimento necessário para viverem melhor, para perceberem melhor suas vidas e seus cotidianos como homens, como mulheres, como profissionais, como cidadãos. (RM2, 2010).

No ensino, o objetivo é contribuir para a formação profissional e pessoal do jovem. Neste sentido, o alcance do objetivo tem um significado especial para o professor. (RF42, 2010).

Tento mostrar essa... esse lado pra eles da empregabilidade, das dificuldades no mercado, da necessidade de estar sempre buscando o conhecimento, sempre aprender, leituras. [...] Mostrando pra ele que ele vai precisar disso dentro da empresa, se é, né, que ele quer realmente trabalhar. Mas quem está fazendo um curso superior é como uma qualificação, com certeza, é pra se tornar uma pessoa melhor. (RF33, 2011).

Além da possibilidade de concorrer para o crescimento do outro, os egressos destacam a oportunidade de contribuir para a melhoria da sociedade e o desenvolvimento do país:

Eu acho que a contribuição do... docente... deveria ser... o principal aspecto... da atividade. A contribuição dele pro mundo, pra sociedade, como tornar as coisas melhores. Acho que é isso. Eu sei que pode parecer meio idealista, mas... se não for assim, não vale a pena. Se não tiver um ideal, não... compensa. (RM6, 2011).

[...] tu formando um... um aluno com [...] uma capacitação acima do que tá numa ementa duma disciplina, tu tá colaborando pra que ele seja um profissional mais qualificado, entendeu? Que ele realmente contribua com a sociedade, né? (RM7, 2011)

Bom, eu gosto dessa profissão, porque eu acho que é a maneira que eu vou ajudar a dar minha pequena contribuição para melhoria do mundo, para a paz mundial. Porque se a gente prezar pela educação, então, eu acho que a gente consegue melhorar, eu não consigo mudar o mundo, mas se eu fizer a minha parcela, eu acho que eu consigo ajudar. (RF24, 2011).

Além disso, [a docência] é uma oportunidade de [...] auxiliar o desenvolvimento do país diretamente. (RM27, 2010).

Nota-se o entendimento, pelos egressos, de que o docente tem a oportunidade de, por meio da educação, colaborar para que a sociedade melhore.

Em relação ao significado de **fazer o que é correto**, atribuído ao trabalho docente, os egressos entrevistados destacaram:

[A docência representa uma...] oportunidade para usar de forma correta os recursos públicos, no caso de funcionário público. (RM6, 2010).

Além disso, é importante que o professor não se deixe levar pelo pacto da mediocridade no qual o professor finge ensinar e os alunos fingem que aprendem. O compromisso do professor envolve sacrifício de nem sempre ser o professor "amigo". (RM11, 2010).

Acredito que, quando cada um busca fazer o bem, o correto, a humanidade ganha. Não posso salvar o mundo mas posso ajudar com uma pequena parcela. (RF24, 2010).

Conforme os relatos, o ser correto envolve tanto um caráter moral (“usar de forma correta os recursos públicos” e “fazer o bem”), quanto um senso de utilidade, ou seja, fazer o que é relevante para o alcance do propósito do trabalho do professor.

Sobre o significado, atribuído ao trabalho docente, de **um meio de retribuição à sociedade**, os egressos entrevistados ilustraram:

O trabalho docente é uma forma de contribuir para a sociedade, devolvendo pelo menos parte daquilo que lhe foi oferecido. (RM27, 2010).

Isso [troca e aprendizado com os alunos] possibilita uma sensação de reciprocidade do que em mim foi investido por parte dos cursos que fiz em instituições públicas. (RM23, 2010).

Dessa forma, infere-se que, para os egressos, a atividade docente representa algo além de contribuir para sociedade. Mais do que isso, significa uma retribuição pelas oportunidades recebidas, dentre as quais é mencionada a formação educacional em instituições públicas.

Com base no exposto, reporta-se a Morin (2001; 2002), que, em relação às características do trabalho com sentido, salienta dois elementos presentes em sua dimensão social. Um que se refere à retidão das práticas sociais e organizacionais, de forma que devem ser observados interesses humanos e determinadas regras relativas ao dever social e ao viver em sociedade. E outro que diz respeito à contribuição social, ou seja, dos efeitos positivos que a atividade realizada provocará sobre a sociedade, em transcendência aos interesses do próprio indivíduo e pela observância a valores éticos, morais e espirituais.

Considera-se, portanto, que os resultados que emergiram dos relatos dos egressos, anteriormente discutidos, mostram-se convergentes com o que é proposto por Morin (2001; 2002), quanto às características do trabalho que possui sentido.

Ainda, acentua-se o fato de ter vindo à tona, pelos relatos dos egressos, a representação de o que trabalho significa um meio de retribuição à sociedade. Avalia-se que tal concepção, que não é levada em conta dentre as características do trabalho que possui

sentido de Morin (2001; 2002), se dê em decorrência do aproveitamento, pelo sujeito, de oportunidades de formação educacional em instituições públicas, de forma que decorre daí um compromisso de recompensar a sociedade por meio do trabalho docente.

d) O trabalho que possui sentido é fonte de experiência de relações humanas satisfatórias

Em relação ao trabalho docente, dentre os significados apontados pelos egressos entrevistados, emergiram, de forma recorrente, as seguintes concepções: desenvolvimento de uma rede de relacionamentos; ser um exemplo para o outro; reconhecimento, e dedicação.

Dessa maneira, sobre a aceção de que o trabalho docente significa o **desenvolvimento de uma rede de relacionamentos**, os egressos entrevistados relataram:

[O trabalho docente significa] realização pessoal: porque eu conheço pessoas diferentes a cada semestre, faço alguns amigos, desenvolvo uma rede de relacionamentos em um trabalho que é dinâmico e desafiador [...]. (RF10, 2010).

Para mim, é uma oportunidade única de se construir uma boa rede de relacionamentos, seja dentro ou fora de sala de aula. (RM17, 2010).

É uma experiência interessante, pois nos permite conhecer diversas pessoas e perceber diversas personalidades, interesses, capacidades e evoluções. Essa última é interessante e motivante, conhecer o limite das pessoas e ver esse limite ser superado. Não dá para fazer isso usando apenas o conceito de avaliação tradicional, têm que conviver com o aluno, suas limitações e anseios. (RM48, 2010).

Nota-se que, ao interagir mais proximamente com os alunos, além da possibilidade de desenvolver relações interpessoais satisfatórias, é possível conhecer e compreender melhor o outro, e, a partir daí, pode-se contribuir para o desenvolvimento deste.

Quanto ao significado de **ser um exemplo para o outro**, atribuído ao trabalho docente, os egressos entrevistados indicaram:

Às vezes não só a... a matéria que você ensina, mas o seu exemplo de caráter, é... o que você veste, o que você fala, o seu vocabulário, se você fala certo, se você fala errado, se as suas provas são inteligentes, se você é um carrasco, entendeu? Tudo isso conta. Tudo isso conta na visão que o aluno tem. E se o aluno tem uma visão ruim do professor, se ele não pode confiar nem no professor, em quem ele vai confiar? (RM6, 2011).

Para mim, a docência é escolha e exemplo. É ter que encontrar coerência entre o que se fala e o que se faz. (RF12, 2010).

Ainda, significa a possibilidade de contribuir com meu exemplo aos alunos do curso de Administração, na busca de carreiras ricas e diversificadas em organizações de diversos setores e tamanhos. (RF22, 2010).

E também, se eu for... se a gente for remontar aí, por exemplo, eu tive professores na faculdade que hoje funcionam como [...] “nossa, tá aí uma coisa que eu quero”. O cara chega, com tranquilidade, te empolga. Por exemplo, assim, uma disciplina que eu falei assim “não, da forma como ele coloca aquela disciplina, você se empolga em seguir aquilo”... eu falei assim “não, eu quero fazer isso daí”, né? Então, eu quero, por exemplo, chegar numa sala de aula com aquele conteúdo que eu tenho, se eu conseguir empolgar, numa turma de trinta, né, uns cinco, né, falarem assim “não, é isso que eu quero”, eu já tou satisfeito. Então é isso. (RM15, 2011).

Observa-se que, subjacente ao significado de ser um exemplo para o outro, além da ideias de inspirar o outro pelo exemplo e coerência no comportamento, encontra-se a necessidade de inspirar respeito e credibilidade junto às demais pessoas, conforme orientam os excertos:

[...] referência, respeito [...]. (RM19, 2010).

[...] Credibilidade [...]. (RM25, 2010).

[...] fazer algo que as pessoas possam sentir orgulho [...]. (RM8, 2010).

Em relação à concepção de que o trabalho docente representa **reconhecimento**, os egressos aludiram:

A docência tem um diferencial enorme, que é a realização pessoal... eu acho que o ser professor é algo diferenciado de todas as outras profissões. Você tem um... um aluno que você não conhece muito bem ele e ele não te conhece muito bem, mas ele tem a satisfação de no final do semestre te agradecer e te dar os parabéns pelo que ele passou, pelo que ele aprendeu, algo que eu acho que pouquíssimas profissões proporcionam isso. [...] Então, essa realização de quando o aluno chega e vê algo diferente, a gente vê que tem aí o pitacozinho do professor [...]. (RM18, 2011).

Então, assim, eles homenagearam, eu percebia que era pela... não pela... pela simpatia como professora, porque eu não queria ser homenageada por isso. Porque muitos “ah, aquele professor ali é gente boa”. Não, eu não queria. Eu queria pela capacidade de transmitir conhecimento. E isso eles me deram um *feedback*. Eles falavam pra mim, “nossa, mas eu... eu consegui ver paixão no que você falava, isso despertou minha vontade em aprender e ensinar e fazer uma pós-graduação, em... de repente, conseguir um emprego melhor, sair do meu... do meu cantinho que eu estava acomodado...”. (RF33, 2011).

Avalia-se que o reconhecimento, esperado pelos egressos entrevistados, vincula-se à confirmação de que o trabalho e a ação do docente contribuíram para o aprendizado e desenvolvimento, pessoal e profissional, do aluno.

Já para outros egressos entrevistados, o trabalho docente ganha significado por meio de outros tipos de recompensas, como os elogios e o *status* conferido pelo cargo:

Eu quero... ouvir dos meus alunos “olha, você é um bom professor”. Eu tenho vontade de ouvir isso, entendeu? Eu... eu gosto de ver as pessoas serem bem sucedidas em função de um trabalho que eu fiz. Eu tenho isso comigo. (RM6, 2011).

[...] até mesmo o... é... o *status*, nós podemos dizer assim “o *status* de um cargo que a gente ocupa”. (RM43, 2011).

Sobre a concepção de que o trabalho docente representa **dedicação**, os egressos entrevistados explicitaram:

É porque eu acho assim, o professor ele é [...] um ser incansável. Você não pode se dar por satisfeito que seu material já tá pronto e que é aquilo ali e acabou. [...] Às vezes o exemplo que você tá dando hoje... o semestre que vem já era. Então, é esforço e dedicação... você tem que estar o tempo inteiro é... buscando coisas novas. [...] Como o meu negócio tá ligado ao mercado, onde você tá, você tá pensando na sua aula, não tem essa desvinculação. Você viu um bom atendimento, você viu um mau atendimento, você viu a forma de entrega, você viu a forma de pagamento, você viu um novo *layout*, uma nova vitrine [...] Você não acaba a aula, deixa o giz lá no quadro e acabou, entendeu? [...] o tempo inteiro, a minha mente não para de pensar na aula, assim. (RF1, 2011).

Então, empenho no seguinte sentido... é, não é... não é uma tarefa fácil. Não é uma atividade fácil, então... ser docente hoje, no meu caso, representa muito empenho, muita... muita... assim, determinação, porque até em aspectos financeiros, por exemplo, eu... abri mão de, sei lá, de... três vezes mais, quase, salário, entendeu? De... uma série de coisas para vir pra esse mundo. Então, é empenho, é dedicação, é vontade... [...]. (RM19, 2011).

A dedicação com a preparação de um material antes de vir para a sala de aula, a dedicação de tentar explicar esse conteúdo desse material para os alunos, a dedicação de esclarecer as dúvidas desses alunos, que vão aparecer posteriormente a essa explicação inicial, e a disposição em atender eles depois que a gente sai da sala de aula. Isso para mim é dedicação. [...] a dedicação seriam os cuidados que eu teria para que esse meu objetivo de aprendizado fosse cumprido. (RM43, 2011).

[O trabalho docente...] tem a ver com o estilo de vida da pessoa, de dedicação ao próximo [...]. (RM48, 2010).

De acordo com os relatos dos egressos, observa-se que o significado de dedicação ao trabalho docente não traz consigo uma concepção negativa; ao contrário, é visto como algo

indispensável ao desempenho das atividades e, assim, ao alcance dos resultados. Ou, ainda, vê-se como algo necessário ao ser professor, como expõe um dos relatos. Nessa perspectiva, Alves-Mazzotti (2008), em pesquisa sobre representações do trabalho docente junto a mais de duzentos professores em formação, identificou que o elemento dedicação encontra-se presente nas representações da maioria dos sujeitos entrevistados. A autora sugere que o sentido atribuído ao termo relaciona-se tanto ao aporte sócioemocional que é demandado do docente, quanto aos desafios e dimensão das responsabilidades envolvidas na atividade. Tais concepções são semelhantes às identificadas nos relatos dos egressos entrevistados.

A partir do exposto, retomam-se as considerações de Morin (2001; 2002), que elucidam quanto às características do trabalho que possui sentido. A autora esclarece que, em sua dimensão relacional, um dos elementos a serem considerados refere-se ao estabelecimento de afiliações, de forma que o trabalho permita o estabelecimento de relações interpessoais significativas, as quais passam a representar a vinculação com um grupo ou organização. Deve-se levar em conta, ainda, a valorização, pelo sujeito, do efeito positivo gerado pelas suas ações, para os outros e para a organização, o que, também, gera um sentimento de vínculo e associação com outras pessoas.

Julga-se, portanto, que os resultados que emergiram dos relatos dos egressos, anteriormente discutidos, mostram-se convergentes com o que é proposto por Morin (2001; 2002), quanto às características do trabalho que possui sentido.

e) O trabalho que possui sentido garante a segurança e a autonomia

Em relação ao trabalho docente, dentre os significados apontados pelos egressos entrevistados, evidenciou-se, de forma recorrente, a concepção de que o trabalho docente representa o **meio de sustento financeiro do indivíduo**, sobre o que alguns egressos entrevistados indicaram:

[...] no mundo capitalista que a gente vive, você precisa aliar, né, o prazer, com... é... ganhar dinheiro, né? Então o que que resta? A academia, a docência. Então é onde eu falei “não, esse é o meu... o meu... *lôcus*, né, o meu lugar onde eu vou ganhar dinheiro e fazer uma coisa que eu gosto”, que é... o trocar conhecimento e o ensinar, né? (RM15, 2011).

Ocupar o meu tempo com uma coisa que eu tenho prazer em fazer e que ao mesmo tempo, é a forma que eu tenho a possibilidade de ter um retorno financeiro para fazer as outras coisas da minha vida. Acho que quando as pessoas têm essa oportunidade de juntar o que gosta de fazer com o que têm condição de... de dar um retorno financeiro, isso é muito bom. Acho que não são muitas as pessoas hoje em dia que têm essa oportunidade de fazer o que gosta... e ganhar dinheiro com isso, né. (RF16, 2011).

É a minha profissão, meu sustento financeiro, trabalho que permite arcar com as minhas despesas mensais. (RF40, 2010).

Olha, na minha concepção [a atividade docente] é algo que vai além do trabalho. Tem a ver com o estilo de vida da pessoa, de dedicação ao próximo, e por meio disso, tira a subsistência. (RM48, 2010).

Por meio dos relatos, é interesse observar que há duas abordagens quanto à concepção do trabalho docente como meio de sustento financeiro: aquela que se direciona para uma relação de utilidade, no sentido de que o trabalho feito é recompensado pela remuneração; e a que enfatiza o sentimento de vinculação, pelo fato de se ganhar dinheiro fazendo algo de que se gosta.

Nessa óptica, Morin (2001; 2002) assinala que, no âmbito das características que determinam o trabalho que possui sentido, dois elementos, valorizados pelo indivíduo, destacam-se: o atendimento às suas necessidades básicas e sua independência financeira. Desse modo, o efeito do salário percebido pelo trabalho, que, em princípio, constituir-se-ia em um aspecto de prestígio, vincula-se aos significados de segurança e autonomia financeira.

Considera-se, assim, que os resultados que emergiram dos relatos dos egressos, anteriormente discutidos, mostram-se convergentes com o que é proposto por Morin (2001; 2002) quanto às características do trabalho que possui sentido.

f) O trabalho que possui sentido mantém o indivíduo ocupado

Em relação ao trabalho docente, dentre os significados indicados pelos egressos entrevistados, emergiu de forma recorrente a concepção de que o trabalho docente significa **ocupar parte do tempo**, sobre o que alguns dos egressos entrevistados declararam:

[A docência] é importante no sentido que eu passo hoje [...] oito, das vinte e quatro horas de trabalho, de certa forma... como docente. Não todo o tempo dando aula, mas preparando aula, vendo trabalho de aluno... então, assim, é uma coisa que ocupa grande parte do meu tempo disponível. (RF16, 2011).

[...] a docência ocupa muito espaço, porque a gente num tá aqui só dando aula, tem que preparar, tem que corrigir, enfim, planejar prova... agora em início de semestre, é aquela loucura... enfim, tudo isso, tudo isso. (RF40, 2011).

Pelos relatos, verifica-se o reconhecimento, pelos egressos, de que trabalho docente não está restrito ao ato de ministrar aulas em si, mas envolve, também, atividades de

preparação e de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos. Todavia, nota-se a ausência de menções às atividades de pesquisa, em relação ao uso do tempo pelos egressos.

Dentre os vários elementos de atribuição de sentido ao trabalho, identificados por Morin (2001; 2002), o último referido pela autora é o relacionado à ocupação, que diz respeito à concepção de que o trabalho trata-se de uma atividade em que o tempo aplicado é programado e, dessa maneira, permite estruturar e organizar a vida diária e, até mesmo, a história pessoal, dependendo da importância atribuída ao trabalho pelo indivíduo.

Estima-se, desse modo, que os resultados que afloraram dos relatos dos egressos, anteriormente discutidos, mostram-se convergentes com o que é proposto por Morin (2001; 2002) quanto às características do trabalho que possui sentido. Ressalta-se, ainda, que tanto nos relatos dos egressos, quanto na proposição da autora, tal concepção não apresenta um conteúdo negativo, o qual tende a ser positivo ou neutro.

g) O trabalho que possui sentido contribui para a transformação da sociedade

A presente dimensão de atribuição de sentido ao trabalho, ou seja, a de contribuir para a transformação da sociedade, apesar de não ser contemplada nos achados de Morin (2001; 2002), emergiu de forma recorrente dentre os relatos dos egressos entrevistados, para os quais há a concepção de que o trabalho docente representa uma forma de **contribuir para a formação de cidadãos éticos e autônomos, e para a transformação da sociedade**.

Desse modo, alguns dos egressos assinalaram a importância de que, por meio do trabalho docente, se dê não somente a formação acadêmica dos alunos, mas, igualmente, sua formação ética e o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão sobre a vida:

Atuar como docente, para mim, significa ajudar os alunos a construírem o conhecimento necessário para viverem melhor, para perceberem melhor suas vidas e seus cotidianos como homens, como mulheres, como profissionais, como cidadãos. (RM2, 2010).

Apesar da docência ser uma profissão desafiadora, reconheço-me como co-responsável pela formação acadêmica e ética dos nossos alunos, uma vez que somos formadores de opinião [...]. (RF20, 2010).

Mais do que transmitir conhecimentos "acadêmicos", o professor tem por obrigação repassar aos alunos valores morais e éticos, cuidando para que, geração após geração, possam ser mantidos padrões comportamentais (cidadania por exemplo) compatíveis com a vida em sociedade. (RM44, 2010).

[...] o que que é a escola? Pra mim continua naquela de ser um ponto de encontro, um ponto de encontro de pessoas que vão refletir sobre a vida. [...] Então eu vejo o jovem muito hoje sem esperança... e se o professor em sala

de aula não for esse que incendeia, né, que coloca uma chama, que coloca uma luz, que possa mostrar o mundo, que possa mostrar a vida, que possa mostrar uma experiência, que possa mostrar assim... uma tendência de futuro pelo menos, esse jovem ele vai receber determinadas técnicas, ferramentas, mas não vai saber o que fazer com aquilo. (RM37, 2011).

Ainda, alguns egressos recorreram ao entendimento de que trabalho docente representa o meio pelo qual o aluno na condição de cidadão poderá desenvolver sua autonomia e postura crítica:

É através da docência que podemos auxiliar no desenvolvimento de cidadãos autônomos e conscientes de suas ações. (RM46, 2010).

[...] despertar no aluno essa curiosidade da pesquisa, sabe? De tu... é... despertar um senso crítico dele não se contentar com a primeira resposta, dele buscar resultados, sabe, dele ser uma... uma pessoa que questione, porque isso também é importante na relação aluno-professor, né, ele questionar o professor. Porque isso também vai fazer com que ele pesquise mais, né, prepare melhor as suas aulas. Ninguém é dono da verdade aqui, nem nós nem o aluno, né? Então... é um processo de troca. (RM7, 2010).

Também acredito que o docente deve incentivar o espírito crítico nesse aluno, mostrando que é ele quem deve fazer suas escolhas de acordo com o aprendizado que teve, não sendo um simples implementador de modelos e teorias. (RM14, 2010).

Mas eu tento estimular [...] para que a pessoa pense é... fora da caixinha [...]. Pensar fora da caixinha, para que ele possa criar novas soluções em cima de uma coisa e não só a técnica, senão eu dava aula em curso técnico [...] “pra fazer tal coisa faz assim, assim, assim e segue essa formulinha”. Tem que tentar estimular para que a pessoa ache seu próprio caminho. (RF24, 2011).

Como se nota, a autonomia sinalizada pelos egressos é formada, essencialmente, pela independência intelectual do aluno, de forma que este seja capaz de realizar suas escolhas de forma consciente. Sob essa perspectiva, o trabalho docente significa, também, atuar no sentido de promover uma transformação da sociedade, conforme mostram os relatos:

[O trabalho docente significa a] Oportunidade de contribuir efetivamente para a formação de cidadãos conscientes e para a formação de uma sociedade justa e digna. (RM6, 2010).

E, no meio científico [...] o ambiente de sala de aula, o ambiente acadêmico, ele não é diferente, ele não está fora do ambiente social. Ele não tá fora da sociedade, ele não é uma esfera fechada – pelo menos ela não deveria ser. O professor, o pesquisador, ele tem tanto poder quanto tem um artista, quanto tem Willian Bonner, que fala no Jornal Nacional... nós temos esse poder também, basta a gente saber se colocar. (RM6, 2011).

E... e nós como professores, é... nós temos, assim, uma força, um poder, é... muito maior do que aquilo que tá lá... no edital, né, que nos selecionou, né, na banca que a gente prestou ou naquilo que dizem que tu tem que fazer. Na verdade, tu tem é... a... a força, assim do conhecimento que tu passa pra um aluno numa sala de aula, ele vai impactar na família dele, né? [...] na forma como ele vive, no trabalho dele. Então, eu acredito que o professor ele tenha condições realmente de... de transformar esse país em função da forma como tu capacita um aluno. (RM7, 2011)

Acredito que o propósito da minha vida é ajudar pessoas a expressar e aplicar suas capacidades de transformar, ao liberar seus potenciais para o inventar criativo e cocriar um mundo onde prevaleçam valores como o amor, a liberdade e a dignidade na convivência. (RM45, 2010).

A partir dos relatos, apreende-se que a transformação social levada em conta pelos egressos passa, sobretudo, pela forma como o docente desempenhará o seu papel de professor. Tal aspecto corrobora o que Demo (2001) denomina de qualidade política da educação, no sentido de que se deve buscar o desenvolvimento não somente das competências formais do aluno, mas também sua competência política, a qual se baseia na “[...] formação do sujeito, solidário, democrático, participativo, ético [...]” (DEMO, 2001, p. 110).

Assim, pelo exposto em relação aos resultados que emergiram quanto ao que significa o trabalho docente para os egressos do PPGA entrevistados, na Tabela 19, são apresentados os elementos reincidentes de atribuição de significado ao trabalho docente, constituídos a partir dos dados levantados (foram considerados recorrentes os temas cuja frequência absoluta tenha sido igual ou maior a dois). Ainda, mostra-se a correspondência entre os elementos apontados pelos egressos e as características do trabalho que possui sentido propostas por Morin (2001; 2002).

Nessa direção, nota-se que os temas que emergiram dos relatos dos egressos são convergentes com as considerações de Morin (2001; 2002), quanto às características do trabalho que possui sentido. Outrossim, dos dados provenientes das entrevistas com os egressos do PPGA, observa-se que emergiram dois elementos novos de atribuição de significado ao trabalho, não são levados em conta por Morin (2001; 2002): os significados de retribuição à sociedade e de contribuição para a formação de cidadãos éticos e autônomos, e para a transformação da sociedade.

Quanto ao significado de retribuição à sociedade, levando-se em conta os relatos colhidos, infere-se que tal acepção seja decorrência, a princípio, do fato de os egressos que atuam como docentes terem obtido sua formação profissional em uma instituição de ensino mantida por meio de recursos públicos, tal como no PPGA. Ainda, sugere-se que, subjacente ao significado atribuído, exista o entendimento de que o crescimento pessoal e profissional

Tabela 19: Elementos de significado do trabalho docente atribuídos pelos egressos entrevistados do Mestrado em Administração do PPGA-UFU, e a correspondência desses com as características do trabalho que possui sentido

Características do trabalho que possui sentido (MORIN, 2001; 2002)	Elementos que conferem significado ao trabalho docente, atribuídos pelos egressos entrevistados do PPGA	Frequência absoluta	Frequência Relativa
a) É feito de maneira eficiente e leva a alguma coisa	Realização das atividades relacionadas ao trabalho docente em si	13	27,1%
b) É intrinsecamente satisfatório	Oportunidade de aprendizado e de trocar, compartilhar e transmitir conhecimentos e experiências	33	68,8%
	Desafio	8	16,7%
	Realização do próprio trabalho de forma autônoma	6	12,5%
	Exercício de criatividade	3	6,3%
	Frustração	2	4,2%
c) É moralmente aceitável	Oportunidade de contribuir para o crescimento do outro, a melhoria da sociedade e o desenvolvimento do país	20	41,7%
	Expressão de comprometimento e responsabilidade	6	12,5%
	Fazer o que é correto	4	8,3%
	<i>Meio de retribuição à sociedade</i>	3	6,3%
d) É fonte de experiências de relações humanas satisfatórias	Ser um exemplo para o outro	8	16,7%
	Reconhecimento	8	16,7%
	Dedicação	6	12,5%
	Desenvolvimento de uma rede de relacionamentos	6	12,5%
e) Garante a segurança e a autonomia	Meio de sustento financeiro do indivíduo	6	12,5%
f) Mantém o indivíduo ocupado	Ocupar parte do tempo	2	4,2%
g) <i>Contribui para a transformação da sociedade</i> ³	<i>Contribuição para a formação de cidadãos éticos e autônomos, e para a transformação da sociedade</i>	14	29,2%

Fonte: Morin (2001; 2002) e respostas dos egressos entrevistados.

Nota: Os elementos destacados em tipo itálico tratam-se daqueles não contemplados por Morin (2001; 2002).

alcançado seja, também, uma decorrência do funcionamento da sociedade e de suas instituições, ao que o sujeito sente-se impelido a contribuir para o desenvolvimento destas.

Já em relação ao significado de contribuição para a formação de cidadãos éticos e autônomos, e para a transformação da sociedade, atribui-se a sua ocorrência principalmente ao significado social da atividade docente, que aponta para a transformação de uma realidade por meio do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2001; AZZI, 2002; PIMENTA, 2002).

Destaca-se, igualmente, a prevalência de significados positivos quanto ao trabalho docente, atribuídos pelos egressos entrevistados, tendo em vista que apenas dois egressos apontaram para uma concepção negativa do trabalho: o significado de frustração. Tal resultado mostra-se de forma especial, se consideradas as indicações quanto aos desafios enfrentados pela docência como profissão, em termos de sua valorização. Libâneo (2001) avalia que a desvalorização social e econômica da docência, representada pelas condições precárias de profissionalização, interferiu na imagem da profissão, enfraquecendo o processo de identificação dos novos docentes com a profissão. Desse modo, ressalta o autor, se o significado pessoal e social da atividade profissional se deteriora, elementos como a frustração se fazem presentes na dimensão individual do trabalho.

Nessa óptica, considerando que, no âmbito do ensino em administração, Fischer (2005) aponta para um contexto similar, sugere-se que a prevalência de significados positivos atribuídos ao trabalho docente pelos egressos indique um processo de ressignificação da atividade, o que, de acordo com Libâneo (2001), envolve, especialmente, as questões de uma remuneração melhor e a elevação da qualidade da formação do docente. Assim, deduz-se que o contexto de atuação profissional dos egressos entrevistados aponte para condições minimamente favoráveis de remuneração⁴, o que justificaria, de um lado, o conteúdo positivo do significado atribuído ao trabalho docente. De outro lado, acredita-se que a experiência de aprendizagem vivenciada no PPGA tenha contribuído para o processo de identificação dos

³ A ideia de transformação social considerada na presente pesquisa é a contida em Demo (2000), para o qual a visão emancipatória está fundada sobre o exercício da cidadania calcado no conhecimento. Nesse processo de construção crítica do conhecimento, o professor assume relevância, ao mediar o desenvolvimento de uma visão crítica pelo aluno, cuja emancipação será representada pela aquisição de uma “[...] capacidade de confronto, quebra da ordem vigente considerada impositiva e injusta [...]” (DEMO, 2000, p. 39).

⁴ Em relação à caracterização dos egressos entrevistados, nota-se que dentre os 49 que têm atuado como docentes, 27 atuam em instituições públicas, sendo a maioria em regime de dedicação exclusiva; dos 22 restantes, que atuam em instituições particulares, apenas a metade possui outra atuação que a docência.

egressos com a docência, ao proporcionar a constituição de elementos diversos de competência, importantes para a adoção de ações e atitudes individual e socialmente responsáveis.

Nesse sentido, a capacidade de se reconhecer como um docente, elemento de competência constituído, pelos egressos, no âmbito da dimensão identitária de competências, leva para o que Libâneo (2001) define como o profissionalismo do docente, conceito que abarca tanto a noção de identificação com o trabalho feito, quanto o reconhecimento, em si, das capacidades necessárias à realização deste trabalho:

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas a prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático. (LIBÂNEO, 2001, p.74, grifo do autor).

Por essa perspectiva, Pimenta (2002) menciona o saber-fazer docente, cuja constituição e contínua transformação representam o próprio processo ininterrupto de construção da identidade do docente. Desse modo, é esperado que a formação inicial para o trabalho docente – neste caso, o curso de mestrado – tenha colaborado para a aquisição, pelos seus egressos, de competências que lhes possibilitem, continuamente, constituir seu saber-fazer docente, por meio da permanente investigação e reflexão sobre a própria atividade (PIMENTA, 2002).

Observa-se, ainda, que, na realização do trabalho docente, a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento das próprias competências, assumem uma dimensão significativa para os egressos do PPGA, uma vez que o elemento de atribuição de significado ao trabalho docente que registrou o maior nível de reincidência foi o da oportunidade de aprendizado e de trocar, compartilhar e transmitir conhecimentos e experiências.

Finalmente, a Tabela 20 mostra os elementos de atribuição de significado ao trabalho docente em suas dimensões individual, organizacional e social, elaboradas com base nos significados conferidos pelos egressos do PPGA entrevistados. Partindo de proposição similar feita por Morin, Tonelli e Plioplas (2007), verifica-se que, na dimensão individual, os elementos de significação do trabalho docente são seis: aprendizagem e exercício das capacidades individuais, autonomia, identidade e segurança financeira. Na dimensão organizacional, são dois os elementos de significação: utilidade e relacionamento.

Tabela 20: Dimensões e elementos de significação do trabalho docente, conforme concepções dos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Dimensão de atribuição de significado	Elemento de significação do trabalho docente	Significado atribuído ao trabalho docente
Individual	Aprendizagem e exercício das capacidades individuais	• Oportunidade de aprendizado e de trocar, compartilhar e transmitir conhecimentos e experiências • Frustração
	Autonomia	• Realização do próprio trabalho de forma autônoma • Exercício de criatividade • Desafio
	Identidade	• Ocupa parte do tempo
	Segurança financeira	• Meio de sustento financeiro do indivíduo
Organizacional	Utilidade	• Realização das atividades relacionadas ao trabalho docente em si • Fazer o que é correto
	Relacionamento	• Ser um exemplo para o outro • Reconhecimento • Dedicação • Desenvolvimento de uma rede de relacionamentos
Social	Contribuição social	• Oportunidade de contribuir para o crescimento do outro, a melhoria da sociedade e o desenvolvimento do país • Expressão de comprometimento e responsabilidade
	Retribuição à sociedade	• Meio de retribuição à sociedade
	Transformação social	• Contribuição para a formação de cidadãos éticos e autônomos, e para a transformação da sociedade

Fonte: respostas dos egressos entrevistados.

Finalmente, na dimensão social, têm-se três elementos: contribuição social, retribuição social e transformação social.

Nas últimas seções, buscou-se expor e discutir os resultados da pesquisa quanto ao que significa o trabalho para os egressos do PPGA entrevistados, pelo entendimento de que, de um lado, o processo de aquisição de competências pelo indivíduo é, também, marcado por aquilo que constitui a sua experientiação do trabalho (VELDE, 1999; SANDBERG, 2000), e, de outro, a formação da significação do trabalho passa pelas competências formadas pelo sujeito (LIBÂNEO, 2001).

Nessa perspectiva, na sequência, serão apresentados e discutidos os resultados encontrados, quanto às relações entre as competências constituídas pelos egressos e os significados atribuídos ao trabalho docente.

4.2.4.1 As relações entre as competências constituídas e o os significados atribuídos ao trabalho docente

Dentre as principais contribuições da abordagem interpretativa de competências, cujo enfoque reside na experiência subjetiva do indivíduo, encontra-se a compreensão de que, no processo de identificação de competências requeridas a uma atividade, não é possível dissociar o indivíduo de seu contexto de trabalho (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), dado o entendimento de que a constituição de competências passa, também, pelo significado que o trabalho assume para a pessoa (VELDE, 1999; SANDBERG, 2000).

Nessa óptica, observa-se que, por meio dos relatos de alguns dos egressos entrevistados, é possível entrever as formas pelas quais a vivência de aprendizagem no PPGA se articula com a dimensão de significados da atividade docente:

Bom, o mestrado contribuiu pra que, no futuro, eu consiga desempenhar, de uma maneira mais... mais alinhada ao que eu acho que é certo, né, ao que eu acho [...] que é o trabalho docente. O mestrado contribuiu para que eu possa fazer isso de uma maneira melhor. [...] O mestrado possibilitou ter contato com atividades que desenvolveram essas competências que eu julgo fundamentais no trabalho docente. Não são as únicas, mas elas são condições... (RM6, 2011).

[...] quando, num curso de mestrado tu começa a trabalhar um aluno que veio da graduação e agora ele é um mestrando, tu desperta nele a... curiosidade, né? Aquela questão do... minerador de dados, do cara ser pesquisador e tal.

E... e isso é uma... é uma coisa que... que eu aprendi também no mestrado e que eu consigo fazer com que o aluno... despertar no aluno [da graduação] essa curiosidade da pesquisa, sabe? De tu... é... despertar um senso crítico dele não se contentar com a primeira resposta, dele buscar resultados, sabe, dele ser uma... uma pessoa que questione [...]. (RM7, 2011).

Acho assim, a gente vai estudando, estudando... trabalhando... as coisas vão... como se fossem camadas, vai agregando camadas em você... aí depois, no fim, você é aquele todo, que você nem sabe mais da onde que... Então assim, [...] tem grande influência do mestrado, tem relação, mas você vai pegando coisas de tantos lugares por onde você passou, tantos professores que você teve contato, tantos cursos que você fez, que no final você é... aquele total ali que você nem sabe mais... eu não sei te falar “eu sou isso hoje de todas as experiências que eu tive”. (RF1, 2011).

Dessa maneira, pelos apontamentos dos egressos, apreendem-se algumas características da dinâmica de influência mútua entre as competências constituídas e os significados atribuídos ao trabalho docente. O primeiro relato conduz à constituição de competências consonantes com o que é julgado fundamental, pelo egresso, para a operacionalização do trabalho docente, no sentido de que as competências constituídas permitiram o “alinhamento” do desempenho pessoal com aquilo é tido como “certo” em termos de atuação docente. O segundo relato mostra o enfoque dado à ação docente em sala de aula, pelo egresso, em consonância com uma das competências desenvolvidas por meio da vivência de aprendizagem PPGA. Já no âmbito do terceiro relato, tem-se a visão de como a constituição de competências, pelo sujeito, em diferentes contextos e momentos de vida, concorre para a formação das concepções profissionais.

Dessa maneira, julga-se que as competências constituídas pelos egressos a partir da vivência de aprendizagem no PPGA contribuíram – de diferentes formas e em variados graus – para a formação dos significados atribuídos ao trabalho docente, em convergência com os apontamentos de Libâneo (2001) e Pimenta (2002), quanto à influência dos processos de profissionalização sobre o significado pessoal e social do trabalho. O processo inverso é também considerado, no sentido de que o significado atribuído ao trabalho docente induziu o processo de constituição da competência profissional, segundo o que assinalam Velde (1999) e Sandberg (2000) quanto à competência individual ser representada pelo significado que o trabalho assume para a pessoa em sua experimentação deste.

Azzi (2002), partindo da proposição de que o trabalho docente trata-se de uma práxis, em que teoria e prática se determinam, pondera que o docente, ao desenvolver o processo de ensino que visa à transformação do sujeito aluno, também se transforma pela aquisição de novos saberes. Contudo, ressalta a autora, tal transformação é dependente da relação em que o

processo de trabalho afeta e é afetado pelo contexto no qual se dá a prática docente. Portanto, a forma pela qual o docente concebe o seu trabalho, indica Azzi (2002), é afetada pelos conhecimentos apresentados sobre o trabalho e, igualmente, pela capacidade de mobilizar esses conhecimentos.

Ao buscar compreender as características do trabalho que possui sentido, Morin (2001) tinha em vista identificar as formas de organização do trabalho que pudessem lhe conferir um maior grau de sentido, avaliando que, ao realizar um trabalho que tem sentido, o indivíduo tende a se comprometer e a alcançar um melhor desempenho.

Pode-se dizer, portanto, que, ao realizar um trabalho que possua sentido, o sujeito tende a mobilizar sua competência profissional, que seria entendida como sinônimo de um agir com responsabilidade face a um objetivo, dentro de um determinado contexto. Os excertos de alguns relatos dos egressos entrevistados mostraram tal relação:

A docência pode ser resumida em duas palavras: aprender e compartilhar. O docente [...] deve preocupar-se sempre com o aprendizado contínuo [...]. (RM15, 2010).

[...] a gente aprende todo dia como professora, né. Acho que isso também é uma coisa muito boa na docência. Você tem oportunidade de sempre fazer uma coisa diferente. (RF16, 2011).

[...] uma pergunta que eu não sei responder, que eu tenho que correr atrás, que eu tenho que pesquisar. Uma disciplina nova que eu não ministrei, que eu tenho que ministrar uma disciplina nova. [...] Então, eu vejo tudo isso como uma oportunidade de aprendizado. (RM19, 2011).

Pelos relatos, os quais se referem às falas dos egressos sobre o significado de oportunidade de aprendizado tomado pelo trabalho docente, nota-se que, subjacentes às concepções formuladas sobre o trabalho, encontram-se apontamentos quanto à ação que mobilizará os recursos da competência constituída, que, neste caso, trata-se da capacidade de aprendizado e autodesenvolvimento.

Rovai (2010) pondera sobre como é possível ao docente contribuir para a formação de cidadãos emancipados, se ele próprio não domina o discurso emancipatório. Nessa perspectiva, os excertos de alguns dos relatos evidenciam essa relação entre o significado de transformação social, atribuído ao trabalho docente, e a visão crítica como elemento de competência política:

Então, eu acredito que o professor ele tenha condições realmente de... de transformar esse país em função da forma como tu capacita um aluno. (RM7, 2011).

Acredito que o propósito da minha vida é ajudar pessoas a expressar e aplicar suas capacidades de transformar [...]. (RM45, 2010).

Ser professor é participar da transformação da sociedade. (RM46, 2010).

Pelos relatos, apreende-se que é por meio da competência constituída que o sujeito tornar-se-á capaz de estabelecer as formas e meios de trabalho que proporcionem a objetivação dos sentidos por ele conferidos ao trabalho. Retoma-se, portanto, Le Boterf (2003, 49), o qual aponta para o entendimento de que o exercício das competências ocorre sobre dupla imposição, ou seja, aquela que é objetiva, imposta pelo contexto, mas também a que é subjetiva, que o próprio indivíduo atribui a si. Face à percepção que tem das imposições existentes no ambiente e da finalidade objetivada do trabalho é que o indivíduo mobilizará suas competências.

Finalmente, consideram-se Karawejczyk e Estivalet (2003), que demonstraram as dificuldades de um grupo de professores universitários em se apropriar de novas competências e saberes, em decorrência de incertezas quanto à própria identificação como docentes. Nessa óptica, sugere-se que a inter-relação entre as competências constituídas pelos egressos e os significados por eles atribuídos ao trabalho docente mostram-se presentes pela prevalência, nos resultados da pesquisa, de concepções positivas tanto em relação aos significados atribuídos ao trabalho docente, quanto em relação àqueles assumidos pela noção de competência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser mestre não é apenas deter um título, mas questionar-se diariamente sobre que tipo de mundo você está ajudando a construir. (RM27, 2010).

A gênese desta pesquisa deu-se no contexto do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração – PRÓ-ADMINISTRAÇÃO –, apoiado pela CAPES, que foi criado com o propósito de estimular a realização de pesquisas e ações com foco na capacitação docente, esperando, assim, entre outros aspectos, induzir à melhoria do ensino de administração, nos níveis de graduação e de pós-graduação (CAPES, 2008).

Dado o cenário de desafios da formação docente em administração (FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001a; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; AKTOUF, 2005; BERTERO, 2007), a pesquisa teve como principal motivação compreender o papel desempenhado pelo PPGA da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus egressos, uma vez que à pós-graduação *stricto sensu* é atribuída a função de formar profissionais docentes para a pesquisa e o ensino superior. Desse modo, para além da titulação, tomou-se o caminho da competência profissional para analisar as competências constituídas pelos egressos, por meio da experiência de aprendizagem vivenciada no PPGA.

Assim, sob a perspectiva das contribuições esperadas, ante os resultados da presente pesquisa, a princípio, estima-se que o estudo colaborou para ampliar a compreensão da competência profissional constituída pelos egressos do PPGA, a partir da experiência de aprendizagem vivenciada. Nesse prisma, foi possível identificar elementos de competências individuais concernentes a sete dimensões: competências-chave, intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas, políticas e identitárias.

Pela análise dos dados, verificou-se a predominância de elementos de competências-chave, intelectuais e técnico-funcionais, o que se mostra consonante com os objetivos de formação profissional traçados para o PPGA, relativos ao domínio, pelo egresso, dos conhecimentos de base e da capacidade de realizar pesquisas científicas. Todavia, ressalta-se, ainda que a capacidade de realizar pesquisas científicas tenha sido um elemento de competência técnico-funcional destacado com elevado nível de reincidência, ganharam relevo observações feitas pelos egressos, quanto ao não desenvolvimento de competências relacionadas ao método quantitativo de pesquisa científica.

Nessa mesma perspectiva, a partir das reflexões feitas pelos egressos, tornou-se preeminente a necessidade de que as atividades de aprendizagem do PPGA concorram, de modo mais significativo, para a formação de docentes para o ensino na graduação, quesito no qual ganha importância a constituição das habilidades didáticas. Nesse sentido, a terceira reforma curricular do PPGA, efetivada em 2009, fez-se oportuna, ao inserir na grade práticas como a de “Estágio Docência na Graduação” e a disciplina de “Metodologia do Ensino Superior em Administração”. Pondera-se, no entanto, que no âmbito das habilidades didáticas consideram-se dois enfoques, interdependentes no contexto da atuação do docente em sala de aula: de um lado, os elementos metodológicos e processuais, e, de outro, os aspectos comportamentais e interpessoais.

Na dimensão comportamental de competências, despontaram-se como relevantes os apontamentos feitos quanto à constituição de dois elementos, em especial: a habilidade de relacionamento e cooperação, e a autoconfiança. Ainda que a proposta de formação profissional do PPGA não aborde, de forma explícita, aspectos atinentes às atitudes e comportamentos adotados pelos seus egressos, tais elementos mostram-se essenciais, quando se pensa na constituição da competência profissional para a atuação em um ambiente acadêmico-científico complexo, que demanda o saber mobilizar diferentes capacidades e recursos.

Contudo, na dimensão ética de competências destacou-se a ausência de indicações, pelos egressos, quanto à aquisição de elementos outros desta competência, além da atitude de respeitar as ideias do outro. Assim como ocorre com outras profissões, a docência encontra-se submetida a códigos de conduta profissional e o docente, continuamente demandado a tomar decisões, se vê obrigado a realizar julgamentos éticos para lidar com situações não previstas e resolver problemas.

Ao se levar em conta que a atividade docente se encontra fundada na perspectiva de transformar uma realidade, por meio do processo de ensino e aprendizagem, a constituição da visão crítica como elemento de competência política mostrou-se especialmente importante. Ainda que a acepção formada pelos egressos não contemple toda a amplitude da dimensão de poder presente na ideia de competência política indicada por Paiva e Melo (2008) ou, até mesmo, o exercício do papel social do docente como pesquisador referido por Libâneo (2001), a visão crítica reflete a possibilidade de que, como docentes, os egressos adotem uma atitude de maior autonomia intelectual. Pois, como bem asseveram De Sordi e Silva (2010), para ser possível transformar a realidade, é preciso primeiro compreendê-la para, então, ser capaz de criticá-la.

Na presente pesquisa, destacou-se, ainda, a formação de uma dimensão identitária de competência, concernente à aquisição, pelos egressos, da capacidade de reconhecer-se como docente. Sendo as competências identitárias representativas da capacidade de se perceber membro de um grupo profissional, em decorrência do que é fortalecida a atitude de adotar comportamentos autônomos e responsáveis no exercício da profissão, denota-se o papel desempenhado pelo PPGA, como programa de formação, no processo de profissionalização de seus egressos, ante um contexto institucional perpassado por incertezas e precariedades, conforme Fischer (2005) já havia enfatizado.

Desse modo, foi possível também traçar a correspondência entre as competências constituídas pelos egressos e a proposta de formação profissional do PPGA, na qual se observa a diferenciação entre docentes, pesquisadores e profissionais. Ante as categorias de competências que emergiram das reflexões dos egressos, verificou-se a exequibilidade dos objetivos de formação do PPGA, ainda que tenham sido registradas ausências dentre as competências constituídas pelos egressos, conforme já aludido.

Salienta-se que para a produção de inferências sobre a forma pela qual o PPGA contribuiu para a constituição das competências de seus egressos, foi importante considerar a orientação dada à concepção curricular do programa, uma vez que seus desdobramentos se fazem principalmente sobre as atividades de aprendizagem instituídas, estruturadoras do processo de aquisição de competências pelo indivíduo.

Nesse sentido, a princípio, se fez notar a convergência dos objetivos do PPGA com as premissas que norteiam a pós-graduação brasileira, em que têm pesado o enfoque sobre a expansão do número de pós-graduados e a formação de egressos voltados ao segmento empresarial CAPES (2005). Tal conformidade, contudo, pareceu ter contribuído para uma concepção curricular orientada por uma visão instrumental da administração, focada na formação de um profissional mais voltado para a ação produtiva, do que para transformação da sociedade, indução que se mostra igualmente disseminada no contexto do ensino de administração no Brasil (MOTTA, 1983; FISCHER, 2001b, AKTOUF, 2005).

Não obstante, em termos operacionais, as atividades de aprendizagem instituídas no PPGA mostraram-se importantes para a aquisição de competências pelos egressos, dentre as quais ganharam ênfase as atividades de pesquisa científica, as desenvolvidas em sala de aula e as de leitura/análise de textos. Assim, além de constatar que as atividades formais e estruturadas compõem o principal eixo indutor da aprendizagem, em detrimento das atividades informais e de estágio/extensão, observou-se que o estabelecimento de um

ambiente propício ao aprendizado fundou-se sobre a imbricação das diversas atividades, numa relação de interdependência.

Ao considerar a indissociabilidade do processo de constituição de competências individuais e as atividades de aprendizagem, pondera-se, em tempo, que é importante ter em conta que a competência do indivíduo é resultado da interação de três domínios: sua biografia, experiência profissional e educação formal (LE BOTERF, 2003). Esta pesquisa, portanto, conduziu seu enfoque sobre um momento específico de vida de seus sujeitos e, dessa maneira, sobre as interpretações feitas dessa experiência vivenciada.

Tendo em vista, ainda, que a constituição de competências profissionais passa, também, pelo contexto de suas concepções em relação ao trabalho desenvolvido, nesta pesquisa buscou-se compreender os significados atribuídos, pelos egressos, ao trabalho docente, e analisar a relação de tais concepções com as competências constituídas a partir da vivência de aprendizagem no PPGA. Desse modo, evidenciou-se a configuração de nove elementos, ou categorias, de atribuição de significado ao trabalho docente: aprendizagem e exercício das capacidades individuais; autonomia; identidade; segurança financeira; utilidade; relacionamento; contribuição social; retribuição à sociedade; e transformação social.

Observou-se a predominância de concepções positivas em relação ao trabalho docente, o que, infere-se, contribuiu para intensificar o processo de formação de competências pelos egressos, visto que, ante uma significação positiva do próprio trabalho, o sujeito tende a adotar atitudes individual e socialmente responsáveis na execução deste.

Dentre as concepções do trabalho docente, despontou-se a que reconhece a docência como uma contribuição para a formação de cidadãos éticos e autônomos, e para a transformação da sociedade. Assim como se registrou a constituição da visão crítica enquanto elemento de competência política, considera-se ser esta uma dimensão política de atribuição de significado ao trabalho, a qual, se supõe, parece ser própria da atividade docente, dada sua atribuição fundamental de transformar uma realidade por meio do processo de ensino e aprendizagem. A representação da docência como tal, dessa forma, se sobressai pelo foco dos egressos que atuam como docentes naquilo que Demo (2001) define como a qualidade política da educação, ou seja, intenta-se o desenvolvimento não somente das competências intelectuais e técnicas do aluno, mas também de suas competências políticas, expressas na capacidade de atuar como um sujeito democrático e ético.

Nesse sentido, ao buscar pelas relações entre as competências constituídas pelos egressos e os significados por estes atribuídos ao trabalho docente, notou-se que o processo de influência é mútuo, no sentido de que as competências desenvolvidas, a partir da vivência de

aprendizagem no PPGA, contribuíram para a formação de significados positivos quanto ao trabalho docente. Conforme haviam destacado Libâneo (2001) e Pimenta (2002), os processos de formação profissional são influenciadores da construção do significado pessoal e social do trabalho.

Assim, como as competências subjacentes aos significados atribuídos ao trabalho docente não necessariamente se mostram constituídas pelo sujeito, a busca pela sua aquisição torna-se essencial para o processo de objetivação, pelo indivíduo, dos significados tomados pelo trabalho. Neste ponto, corrobora-se a aceção de Azzi (2002), que a forma pela qual o docente concebe o seu trabalho é afetada pelos conhecimentos apresentados sobre este, bem como pela capacidade de colocar em prática tais conhecimentos. Em consonância com Rovai (2010), como é possível ao docente contribuir para a formação de sujeitos emancipados, se ele próprio não domina o discurso emancipatório?

Retomando as motivações primeiras que levaram à concepção desta pesquisa, avalia-se que os resultados apresentados têm sua contribuição acentuada ao terem permitido o aprofundamento dos estudos relacionados a competências e aprendizagem em programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração, na mesma medida em que concorrem para o aprimoramento da formação docente para o ensino e pesquisa, conforme asseverado pelo PRÓ-ADMINISTRAÇÃO.

Em termos dos impactos regionais advindos do PPGA, acredita-se que o presente estudo permitiu ampliar o prisma de análise das formas pelas quais decorrem as contribuições do programa, porquanto o olhar para as competências constituídas, sob a perspectiva do egresso, já representa, em si, um novo ponto de vista. Ainda, julga-se relevante o fato de 83,5% dos egressos do curso de mestrado do PPGA atuarem como docentes, em instituições de ensino públicas ou privadas, sendo a maioria na região de influência da UFU. Pela óptica da formação continuada, destaca-se que quase um terço dos egressos – 32,9% – encontra-se matriculado em cursos de doutorado.

Adotado nesta pesquisa, salienta-se, também, a aplicabilidade do parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas sobre competências profissionais proposto por Paiva e Melo (2008). Em termos das categorias de competência consideradas, o parâmetro mostra-se abrangente, no que se destaca sua dimensão política. Nesse sentido, aponta-se para as vantagens de se considerar, em novos estudos voltados à identificação de competências profissionais, a dimensão identitária de competência, tanto para melhor compreensão da segurança e autonomia alcançadas pelos profissionais, quanto para o entendimento da função

cumprida pelos processos de educação formal no fortalecimento da identificação do sujeito com a atuação profissional.

Com vistas a expandir as discussões em torno dos aspectos que se mostraram relevantes nesta pesquisa, sugere-se, ainda, a realização de estudos com foco na história de vida do sujeito, como meio de compreender os elementos que influenciaram tanto a constituição de sua competência profissional, quanto a formação de suas concepções sobre os significados do trabalho docente. Observou-se que, ao falarem sobre competências e significados do trabalho docente, os egressos direcionavam-se, muitas vezes, para a influência de elementos atinentes a outros momentos de sua biografia, formação e experiência profissional pregressa. Para a proposição dessa perspectiva, leva-se em consideração a possibilidade de ampliar o reconhecimento das potencialidades e limites dos programas de pós, no desenvolvimento das competências de seus alunos.

Aponta-se, também, a possibilidade de se realizar estudos que busquem evidenciar os prismas pelos quais as decisões curriculares, no âmbito de programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração, têm sido efetivadas, a partir da perspectiva proposta por Waiandt e Fischer (2009), segundo a qual a orientação curricular da pós-graduação é decorrente de um processo de interlocução entre diversos atores além dos docentes. Tal abordagem, acredita-se, poderá contribuir para aprofundar o entendimento sobre quem se espera que seja o profissional egresso dos programas de pós, e por quais motivos.

Além disso, propõe-se a condução de pesquisas que elucidam o papel desempenhado pelas atividades de aprendizagem nos programas de formação profissional, em consonância com as proposições de Baudouin (2004), o qual assevera a importância de que a dimensão das atividades seja integrada ao tradicional contexto didático formado pelo saber, aprendiz e formador. Nesse sentido, gerar-se-iam novas possibilidades de intervenção, por meio da compreensão dos significados e contornos assumidos pelas atividades de aprendizagem em suas relações: com as competências e o aluno; com o aluno e o professor; e com o professor e as competências.

Por último, tendo como ponto de partida as dimensões e elementos de competência que emergiram dos relatos dos egressos do PPGA, indica-se a oportunidade de desenvolvimento e validação de instrumentos de identificação de competências individuais, constituídas no contexto de programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração. Acredita-se que, ante os propósitos institucionais de desenvolver iniciativas para a melhoria do ensino e pesquisa em administração, um instrumento para a identificação de competências profissionais poderá balizar a tomada de ação pelos programas de pós-graduação.

Desse modo, portanto, pondera-se que os objetivos propostos pelo estudo foram alcançados e enfatiza-se sua relevância teórica, prática e social, não obstante os limites apresentados por esta pesquisa, decorrentes de sua natureza qualitativa e da adoção do estudo de caso como estratégia. Os resultados relatados são pertinentes às práticas e representações de um grupo específico de sujeitos, não podendo, assim, ser transpostos a outros contextos. Ainda, as técnicas de coleta e análise dos dados, aplicadas de forma conjugada, não levaram à saturação das possibilidades de leitura das diferentes realidades sociais representadas pelo PPGA.

REFERÊNCIAS

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

ALBERTON, D. M.; PICCININI, V. C. O sentido do trabalho em agências de publicidade. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. p. 1-16.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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.

ANTONELLO, C. S.; GODOI, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. p. 1-16.

APPLE, M. Ideologia e currículo. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982. Título original: Ideology and curriculum.

ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, p. 99-109, May/June. 1991.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M.; COSTA, C. A. Significado no trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 6, p. 20-29, nov./dez. 1995.

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.

BAUDOUIN, 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 en éducation.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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.

BERTERO, C. O. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, p. 1-11, jan. 2007. Edição especial.

BINOTTO, E.; HOFF, D. N.; SIQUEIRA, E. S. *Peer review* e a qualificação da produção científica: limites e avanços. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. p. 1-16.

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.

BITENCOURT, C. C.; AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 110-112, 2006. Edição especial.

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. 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985. **Boletim Informativo da CAPES**, v. 6, n. 2, p. 24-32, abr./jun. 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989. **Boletim Informativo da CAPES**, v. 6, n. 3, p. 21-34, jul./set. 1998c.

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.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. 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. **Ficha de Avaliação do Programa**. 2010. 5 p. Relatório. Disponível em <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=detalhamentoIes&codigoPrograma=32006012020P3>>. Acesso em: 28 fev. 2011.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **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. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

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

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em out. 2010.

CODA, R.; FONSECA, G. F. Em busca do significado do trabalho: relato de um estudo qualitativo entre executivos. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 6, n. 14, p. 7-18, abr. 2004.

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.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 37-42, mai./ago. 2000.

DEMO, P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v.4, n.7, p. 106-115, jan./jul. 2001.

DE SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. In: ROVAI, E. (Org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2000.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, 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.

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 onde caminhamos? **Organizações & Sociedade**, v.12, n. 35, p. 135-150, out./dez. 2005

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**, p. 123-139, 2001b. Edição especial.

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. 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, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Título original: Qualitative sozialforschung.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERBER, R.; VELDE, C. Clerical-administrative workers' conceptions of competence in their jobs. **Journal of Vocational Education & Training**, v. 48, n. 4, p. 393-404, 1996.

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.

KARAWCZYK, T. M.; ESTIVALETE, V. Professor universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo em transformação. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. p. 1-16.

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

LE DEIST, F. D.; WINTERTON, J. What is competence? **Human Resource Development International**, v. 8, n. 1, p. 27-46. 2005.

LEITE, A. P. R; ALEXANDRE, M. L.; TACCONI, M. F. F. S.; ARAÚJO, M. V. P. Percepções e reflexões de pesquisadores – uma abordagem sobre ética na pesquisa. In: ENCONTRO DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. p. 1-15.

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.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet communication and qualitative research**. London: Sage Publications, 2002.

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.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

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.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORIN, E. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./set. 2001.

MORIN, E. Fator humano: os sentidos do trabalho. **RAE executivo**, v. 1, n. 1, p. 71-75, ago./set./out. 2002.

MORIN, E.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 47-56, 2007. Edição especial.

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.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C.; FONTOURA, D. S.; SCHWEIG, C. Buscando o sentido do trabalho. In: ENCONTRO DA ANPAD, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. p. 1-16.

NEVES, A. A. B. Apresentação. Pós-graduação: enfrentando novos desafios. **Boletim Informativo da CAPES**, v. 9, n. 2, p. 5-6, abr./set. 2001.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues, Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997. Título original: The knowledge-creating company.

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

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades do estado no Estado de Minas Gerais**. 2007. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, 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.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

ROQUETE, R. F. **Competências profissionais de professores-arquitetos: um estudo em três universidades da cidade de Belo Horizonte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdades Novos Horizontes, 2009.

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. 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.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

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

SANTOS, H. B. A economia de comunhão como uma nova forma de gestão: impactos no sentido do trabalho. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. p. 1-16.

SANTOS, M. N. P. **Desenvolvimento de competências profissionais com a educação pelos pares**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Enfermagem), Universidade do Porto, 2009.

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.

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, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, S. C. **Competências profissionais de enfermeiros gestores de unidades de saúde no setor público de Contagem-MG**. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdades Novos Horizontes, 2010.

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-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

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STEIN, S. A. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

STOOF, A; MARTENS, R. L.; VAN MERRIËNBOER, J. J. G.; BASTIAENS, T. J. The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. **Human Resource Development Review**, v. 1, n. 3, p. 345-365, 2002.

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. C. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 38-46, 2007. Edição especial.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Proposta do Programa. **Projeto de criação do Mestrado em Administração**. Uberlândia, 2002a. Arquivo da Secretaria Geral.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. Resolução nº 07 de 26 de julho de 2002. Autoriza a implantação do Programa de Pós-Graduação em Administração – Mestrado. **Projeto de criação do Mestrado em Administração**. Uberlândia, 2002b. Arquivo da Secretaria Geral.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Linhas de Pesquisa. **Projeto de criação do Mestrado em Administração**. Uberlândia, 2002c. Arquivo da Secretaria Geral.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Gestão e Negócios. Colegiado de Pós-Graduação. Anexo 07 – Proposta do Programa reestruturada: Área de Concentração, Linhas de Pesquisa, Disciplinas e Ementas Propostas. **Processo 03/03 – Mudança do regulamento e modificação da estrutura curricular do curso de mestrado em Administração**. Uberlândia, 2003a. Arquivo da Secretaria Geral.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. Resolução nº 24 de 08 de outubro de 2003. Aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios. **Processo 03/03 – Mudança do regulamento e modificação da estrutura curricular do curso de mestrado em Administração**. Uberlândia, 2003b. Arquivo da Secretaria Geral.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. Resolução nº 23 de 08 de outubro de 2003. Reforma o currículo do Programa de Pós-Graduação em Administração, e dá outras providências. **Processo 03/03 – Mudança do regulamento e modificação da estrutura curricular do curso de mestrado em Administração**. Uberlândia, 2003c. Arquivo da Secretaria Geral.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Pós-Graduação em Administração. **Livro de Ata da Defesa de Dissertação de Mestrado**. Uberlândia, 2010.

VELDE, C. An alternative conception of competence: implications for vocational education. **Journal of Vocational Education & Training**, v. 51, n. 3 p. 437-447, 1999.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Rev. Fac. Educ.**, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Título original: Case study research: design and methods.

WAIANDT, C.; FISCHER, T. O ensino dos estudos organizacionais nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração: uma construção social. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. p. 1-16.

WHITE, R. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review**, v. 66, p. 279-333, 1959.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – QUESTÕES DO ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS ELETRÔNICAS

Objetivos específicos da pesquisa	Questões que orientaram o objetivo	Questões do roteiro
Identificar em que se constitui competência para os egressos do PPGA que atuam como docentes e analisar as competências desenvolvidas ante os objetivos de formação do PPGA	Quais as competências constituídas pelos egressos a partir da experiência de aprendizagem vivenciada no PPGA? Qual é a correspondência que as competências constituídas pelos egressos guardam com a proposta do PPGA?	a) Quais competências você desenvolveu a partir de sua vivência no mestrado em administração? b) De uma forma geral, portanto, como o mestrado em administração contribuiu para a constituição de sua competência profissional?
Analisar de que forma as noções de competência são subjacentes às atividades de aprendizagem instituídas no PPGA	Que atividades de aprendizagem do PPGA são subjacentes às competências constituídas?	c) Quais atividades de aprendizagem do mestrado foram importantes para o desenvolvimento de suas competências?
Identificar e analisar os significados atribuídos ao trabalho docente pelos egressos que atuam como docentes, e as relações entre estes significados e as competências desenvolvidas	Que significados a atuação como docente têm para o egresso? De que forma o significado atribuído ao trabalho docente pelos egressos relaciona-se com as competências constituídas?	d) Quais os significados do trabalho docente para você?

APÊNDICE B – QUESTÕES DO TÓPICO-GUIA PARA AS ENTREVISTAS GRUPAIS E INDIVIDUAIS

Objetivos específicos da pesquisa	Questões que orientaram o objetivo	Questões do tópico-guia
Identificar em que se constitui competência para os egressos do PPGA que atuam como docentes e analisar as competências desenvolvidas ante os objetivos de formação do PPGA	Quais as competências constituídas pelos egressos a partir da experiência de aprendizagem vivenciada no PPGA? Qual é a correspondência que as competências constituídas pelos egressos guardam com a proposta do PPGA?	e) Como foi a vivência de aprendizagem no mestrado em administração da FAGEN. f) Quais as competências desenvolvidas a partir da vivência de aprendizado no mestrado em administração da FAGEN.
Analisar de que forma as noções de competência são subjacentes às atividades de aprendizagem instituídas no PPGA	Que atividades de aprendizagem do PPGA são subjacentes às competências constituídas?	g) Que atividades de aprendizagem, vivenciadas no mestrado em administração, foram importantes para o desenvolvimento das competências.
Identificar e analisar os significados atribuídos ao trabalho docente pelos egressos que atuam como docentes, e as relações entre estes significados e as competências desenvolvidas	Que significados a atuação como docente têm para o egresso? De que forma o significado atribuído ao trabalho docente pelos egressos relaciona-se com as competências constituídas?	h) Quais são os significados o trabalho docente.