

Professores universitários: competências necessárias e exercidas por docentes de cursos de administração de Minas Gerais
(Área temática: Ensino de Administração)

AUTORAS

YANA TORRES DE MAGALHÃES

PPGA/PUC-MG e FUNCESI

yanamagalhaes@hotmail.com

DAYSA ANDRADE OLIVEIRA

FUNCESI - Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira e Cepead - UFMG

daysa.andrade@funcesi.br

MIRIAM BARROS ASSIS DUARTE

Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Itabira

coordturismo@funcesi.br

Resumo

Presenciou-se, nos últimos anos, o aumento do número de cursos, vagas e instituições de ensino superior no Brasil. Na medida em que existem mais vagas e mais alunos é natural a necessidade de um número maior de professores universitários para ocuparem os cargos nas instituições de ensino. Estes profissionais, mediante combinação de competências com suas características pessoais, as exigências do ambiente e as expectativas dos estudantes, podem contribuir para a eficácia da aprendizagem. Diante desse contexto que se desenvolveu essa pesquisa cujo objetivo foi analisar as competências dos professores do curso de administração de instituições de ensino superior de Minas Gerais. Optou-se por uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com doze docentes de cursos de administração de Minas Gerais. Os dados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo, com o auxílio do *software* Atlas.ti que auxiliou no ordenamento dos dados coletados. Foi elaborado um quadro teórico com onze competências necessárias aos docentes do ensino superior e, a partir deste quadro, foram analisadas as competências exercidas. Apenas o trabalho interdisciplinar não é praticado por nenhum dos pesquisados enquanto três competências são exercidas por todos os entrevistados.

Palavras chave: Competências. Competências dos Professores Universitários. Professor Universitário.

Abstract

It is witnessed in recent years, increasing the number of courses, vacancies and higher education institutions in Brazil. Insofar as there are more vacancies and more students is a natural need for a greater number of university teachers to fill positions in educational institutions. These professionals by combining skills with their personal characteristics, environmental requirements and expectations of students, can contribute to the effectiveness of learning. Given this context that we developed this research that analyzes the skills of teachers in the course of administration of institutions of higher education in Minas Gerais. We opted for a field research qualitative, conducted through semi-structured interviews with twelve teachers in management schools in Minas Gerais. Data were analyzed by the method

of content analysis, with the help of the software Atlas.ti who assisted in planning the data collected. It was elaborated a theoretical framework with eleven skills needed by teachers of higher education and, from this picture, we analyzed the powers exercised. Only interdisciplinary work is not practiced by any of the respondents while three powers are exercised by all respondents.

Keywords: Skills. University Teacher. University Teacher's skills.

Introdução

O Brasil presenciou, nos últimos anos, o aumento do número de cursos, vagas e instituições de ensino superior. Dados do Censo do Ensino Superior (MEC, 2008) demonstram que o número de cursos progrediu anualmente de 1991 a 2007 e em 2008 eram mais de dois mil e duzentos cursos superiores e mais de cinco milhões de alunos matriculados.

Vários são os fatores que explicam essa tendência de crescimento do ensino superior, dentre eles a extensão do período de juventude adiando desta forma o ingresso dessas pessoas no mercado de trabalho; a ampliação do ensino superior privado, que possui em geral mais capacidade de atender às demandas do que o setor público e a exigência do mercado por pessoas mais qualificadas em determinados segmentos. Cabe dizer que a expansão do ensino superior vem ocorrendo em todas as partes do mundo em maior ou menor grau, não sendo simplesmente uma decorrência direta das necessidades do mercado de trabalho por pessoas mais qualificadas, mas também o resultado de um fenômeno de mobilidade social e expansão dos sistemas educacionais que tem dinâmica própria.

Na medida em que existem mais vagas e mais alunos no ensino superior é natural a necessidade de um número maior de professores universitários para ocuparem os cargos nas instituições de ensino. As instituições de ensino superior (IES) são instituições autorizadas pelo Ministério da Educação a oferecer cursos tecnológicos, de licenciatura, bacharelados e sequenciais, além de cursos de pós-graduação. O número de docentes que trabalham no ensino superior também cresceu nos últimos anos e o Brasil tinha, em junho de 2008, mais de trezentos mil professores universitários (MEC, 2008). Estes profissionais, mediante combinação de competências com suas características pessoais, as exigências do ambiente e as expectativas dos estudantes, podem contribuir para a eficácia da aprendizagem.

As competências dos docentes influenciam sua forma de atuação, a maneira como são vistos pelos alunos e até mesmo pelas instituições e o próprio aprendizado dos discentes. Diante desse contexto de grande oferta de cursos e vagas no ensino superior e da importância do docente para esse segmento educacional e para a formação do profissional e do cidadão é que se desenvolve essa pesquisa realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com docentes do curso de administração de instituições particulares de ensino superior de Minas Gerais.

O objetivo desta pesquisa foi analisar as competências dos professores do curso de administração de instituições de ensino superior de Minas Gerais. Desta forma, tem-se como problema de pesquisa: quais são as competências exercidas por professores do curso de administração de instituições de ensino superior de Minas Gerais?

Segundo Perrenoud (2000), os professores têm competências próprias e estas estão relacionadas à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para lidar com determinadas situações. Assim sendo, conhecer as competências dos docentes permite analisar, além da qualidade do ensino, as características do processo didático. Esta pesquisa tem como propósito refletir a respeito da atual educação, por meio da compreensão das competências do professor universitário, um dos atores responsáveis pela geração de conhecimento por meio de sua atuação nas instituições de ensino superior.

Muitas pesquisas são realizadas atualmente sobre professores da educação básica, sendo as destinadas a estudar o professor universitário realizadas com menos frequência, conforme afirma Zabala (2007). Assim, espera-se que essa pesquisa contribua para que as Instituições de Ensino reflitam sobre as características e competências de seus docentes e possam, assim melhorar seu processo de ensino. Acredita-se também que pode contribuir com

o meio acadêmico despertando maior interesse em estudos que contemplem a universidade e os professores universitários.

O professor universitário

Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, constata-se que o professor é considerado o elemento fundamental na execução das propostas pedagógicas nas IES e cabe a ele criar situações de aprendizagem que contribuam para a vida dos alunos. O professor é um artesão numa prática pessoal, associando as várias disciplinas e suas contribuições, sendo capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação (CASTANHO; CASTANHO, 2008). O professor tem como principal atividade a docência. Considerando uma atividade especializada, a docência é de suma importância no campo da visão profissional.

Veiga e D'Ávila (2008) explicam no sentido etimológico, que a docência é do latim *docere*, que se traduz em ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A docência é a ocupação dos professores na qual estes desempenham inúmeras funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. A docência está associada à inovação quando rompe a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Reconfigura saberes procurando vencer as divisões entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática. Em busca de outras possíveis escolhas, explora novas alternativas teórico-metodológicas e, dessa forma, conquista reconhecimento quando é exercida com ética.

O professor universitário, segundo Pimenta e Anastasiou (2008), é o profissional mediador entre sujeitos que são essencialmente diferentes na conquista do conhecimento. Franco (2001) caracteriza esse profissional sob os pontos vista situacional, institucional, profissional e do avanço do conhecimento.

Do ponto de vista situacional o professor universitário é aquele que trabalha em qualquer tipo de instituição de ensino, sendo pública ou privada, universidade ou faculdade. Do ponto de vista institucional é tanto aquele que dispõe de horários para a pesquisa como aquele que só ensina e não tem tempo para pesquisa e às vezes nem para preparar aulas. Do ponto de vista profissional é o que trabalha em uma instituição de ensino superior, mas, ao mesmo tempo, está inserido em um contexto profissional, é o profissional constantemente avaliado, por meio de concursos, de avaliações institucionais, de avaliações para ascensão profissional, de trabalhos em eventos, de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa (FRANCO, 2001).

Em resumo, o professor do ensino superior trabalha em diferentes tipos de instituições de ensino superior, desenvolve diferentes tipos de atividade, trabalha não somente na universidade e relaciona-se de formas diferentes com o conhecimento, seja na produção seja na disseminação.

Gil (2009) afirma que se admitiu, durante muito tempo, que o papel essencial do professor era o de ensinar, mas para os educadores sua função principal não é somente de ensinar, mas de ajudar o estudante a aprender.

O exercício da docência exige formação profissional com conhecimentos específicos ou obtenção de habilidades vinculadas à atividade para melhorar sua qualidade. A LDB determina que pelo menos um terço dos docentes de uma IES deve ser composto por mestres e doutores (BRASIL, 1996). Partindo dessa questão, cabe analisar, portanto, a formação dos professores universitários.

Abramowicz (2002, p.85) descreve a formação do professor como “um processo por meio do qual o professor reflete, estuda, debate, discute sua prática, desvelando as teorias que a informam e buscando transformá-la.” Nesse processo de formação, o professor constrói seu conhecimento e se constitui como sujeito ativo em sua prática.

No Brasil a preocupação com a formação do professor surgiu em 1934, na Universidade de São Paulo, com a iniciação dos cursos de licenciatura voltados para oferecer, aos bacharéis de várias áreas, os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

A formação de docentes recebe nomes diversos e abordagem mais ampla ou menos, dependendo dos autores. Brito (2009), Pimenta e Anastasiou (2008), Goergen e Saviani (1998) e Baillauquès (2001) usam o termo formação, tratando principalmente da formação acadêmica, mas também da experiência do docente. Charlier (2001) trata os mesmos aspectos com o nome de qualificação e Cury (2009) usa os termos qualificação e profissionalização.

Marcelo (2009) afirma que é necessário haver boas políticas para que a formação inicial dos professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. Ressalta ainda que a sociedade necessita de bons professores, cuja prática obedeça os modelos profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender.

Competências dos docentes do ensino superior

O debate sobre competências ganhou uma maior expressão a partir da década de 1980. O conceito de competências, formulado inicialmente por Boyatzis (1982), é referente ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que promovem um bom desempenho, uma vez que estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas.

A competência é um saber agir responsável e reconhecido, visto que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2004).

Perrenoud (2000) define competência como saber – mobilizar um conjunto de recursos, conhecimentos, *know-how*, ferramentas e atitudes a fim de enfrentar com eficácia situações complicadas e inéditas. Em complemento, Zarifian (2001) afirma que competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara.

Observa-se que a noção de competência tem sido declarada nos últimos anos como uma forma de repensar as organizações e o papel dos indivíduos nela integrados. De um modo geral, essas competências podem ser relacionadas em dois níveis: as competências organizacionais e as competências individuais. Neste trabalho, a discussão é restrita às competências individuais, mais especificamente às competências dos docentes.

A competência individual tem o direcionamento voltado para o indivíduo, em busca de práticas de gestão mais coerentes com o contexto atual, incentivando a criação de valor e a geração de resultados. Sua origem consiste nas correntes anglo-saxônica e francesa. A anglo-saxônica está associada à qualificação e ao comportamento individual direcionado para o desempenho e resultado, enquanto a corrente francesa está voltada para os aspectos sociológicos e econômicos do trabalho, preocupando-se com o processo.

A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know-how* específico. Le Boterf (2003) situa a competência em uma encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa, por sua formação educacional e por sua experiência profissional. Competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica em saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades em um contexto profissional determinado.

A partir dos conceitos apresentados, constata-se que competência é diferente de qualificação e está relacionada a conhecimentos, habilidades e atitudes, estando voltada também para a gestão de recursos e de mudanças. Cabe analisar, portanto, quais são as

competências relacionadas aos professores e em especial àqueles que atuam no ensino superior.

Segundo Le Boterf (2003) a profissão de professor evolui para uma profissionalização certa. Esta não se define mais em uma simples difusão do conhecimento, é necessário administrar situações complexas de aprendizagem, visto que o professor deve se tornar um profissional capaz de refletir sobre suas práticas, de resolver problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas.

Em consonância, Paquay et al (2001) esclarecem que o professor profissional é assim definido como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Cunha (2004, p. 37) ressalta que “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor.”

Braslavsky (1999) conceitua o termo competência docente como o agir com sabedoria, consciente de suas atitudes. Para este autor toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados daquilo que foi feito. Desta forma, Charlier (2001) afirma que as competências profissionais do professor constituem um dos elementos indissociáveis do tripé formado por projetos, atos e competências. Os projetos são os objetivos que o professor estabelece para sua ação. Os atos são as condutas que o professor apresenta (ajudar os alunos a aprender, gerir o grupo, trabalhar em equipe). E as competências são os saberes, as representações, as teorias pessoais e suas ações para resolver problemas em situação de trabalho.

As competências são significativas apenas quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam. Considerando uma ampla dimensão, Braslavsky (1999) apresenta cinco competências necessárias aos docentes na América Latina: competência pedagógico-didática, referente à capacidade de conhecer, saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas; competência institucional, que consiste na capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da escola e da sala de aula; competência produtiva, que diz respeito à capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro; competência interativa, vinculada à capacidade de aprender a compreender e sentir com o outro; e competência especificadora, relacionada com a capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar, para aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos.

No contexto de ensino-aprendizagem, Perrenoud (2000) citou 10 principais competências dos docentes para ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Uma pesquisa realizada por Nassif (2000), com 282 docentes, sobre quais competências seriam necessárias para o exercício da docência revelou as competências mais importantes: habilidade interpessoal, capacidade didático-pedagógica, abertura à inovação, características sociais, contribuição para o desenvolvimento dos alunos e titulação.

Em complemento, têm-se as três competências específicas dos docentes universitários apresentadas por Masetto (2003): competência em uma área específica, que implica no domínio dos conhecimentos em uma área específica; competência na área pedagógica,

relacionada com o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática da tecnologia da educação; e competência na área política, associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

Uma pesquisa realizada por Medeiros e Oliveira (2009) apontou as três competências consideradas essenciais, por alunos do curso de administração, ao exercício da docência universitária: comunicação do conteúdo, trabalho em equipe e ética.

As competências citadas por estes autores foram agrupadas, para fins desta pesquisa, gerando um rol de competências a serem exercidas pelos professores universitários que encontra-se no QUADRO 1. Cabe dizer que, dos cinco conjuntos de competências citados anteriormente, apenas dois estão relacionados especificamente aos docentes do ensino superior: o apresentado por Masetto (2003) e o estabelecido por Medeiros e Oliveira (2009).

QUADRO 1
Competências necessárias aos docentes universitários

Competências consideradas nesta pesquisa	Competências apresentadas pelos autores citados
Didática	Competência pedagógico-didática (BRASLAVSKY, 1999) Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000) Capacidade didático-pedagógica (NASSIF, 2000) Competência na área pedagógica (MASETTO, 2003)
Capacidade de inovação e intervenção	Competência produtiva (BRASLAVSKY, 1999) Utilizar novas tecnologias (PERRENOUD, 2000) Abertura à inovação (NASSIF, 2000)
Conhecimento do processo de aprendizagem	Administrar a progressão das aprendizagens (PERRENOUD, 2000) Contribuição para o desenvolvimento dos alunos (NASSIF, 2000)
Formação continuada	Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000) Titulação (NASSIF, 2000)
Estímulo a aprendizagem	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho (PERRENOUD, 2000); Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (PERRENOUD, 2000) Habilidade interpessoal (NASSIF, 2000)
Interação	Competência interativa (BRASLAVSKY, 1999) Trabalhar em equipe (PERRENOUD, 2000) Trabalho em equipe (MEDEIROS; MOREIRA, 2009)
Ética	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (PERRENOUD, 2000) Competência na área política (MASETTO, 2003) Ética (MEDEIROS; MOREIRA, 2009)
Institucional	Competência institucional (BRASLAVSKY, 1999) Participar da administração da escola (PERRENOUD, 2000)
Trabalho interdisciplinar	Competência especificadora (BRASLAVSKY, 1999)
Relacionamento	Características sociais (NASSIF, 2000)
Domínio e comunicação do conteúdo	Competência em uma área específica (MASETTO, 2003) Comunicação do conteúdo (MEDEIROS; MOREIRA, 2009)

Fonte: elaborado pelas autoras

Cabe a descrição de cada uma das competências propostas. A competência didática refere-se à capacidade de utilizar situações didáticas diversificadas visando à efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

A capacidade de inovação e intervenção implica em estar disposto a conhecer novos métodos e novas tecnologias relacionadas ao ensino e à aprendizagem para, a partir destas inovações, interferir e estimular que os discentes interfiram nas organizações e na sociedade.

O conhecimento do processo de aprendizagem envolve mensurar a aprendizagem dos alunos e a partir dos resultados estabelecer um ritmo que contribuía para o desenvolvimento de cada turma. Implica em não adotar uma única cadência de ensino em qualquer classe.

A formação continuada envolve não só a titulação como a preocupação e a disposição de investimento do professor em um programa de formação permanente, não só por meio da qualificação formal, mas fazendo uso de qualquer meio efetivo para o desenvolvimento de suas competências, que levará ao aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem.

O estímulo à aprendizagem refere-se à capacidade de gerar no aluno o interesse pelo conteúdo e por sua aplicação, encorajar a curiosidade e a vontade de aprender partindo da concepção de que as turmas são heterogêneas e, portanto é preciso ter envolvimento com a classe e utilizar métodos diferenciados para alcançar o maior número de discentes.

A interação é a disposição do professor para se relacionar com colegas de profissão a partir da consciência de que o indivíduo pode agregar valor para um determinado grupo com a troca de conhecimentos. Para que esta competência seja exercida o profissional deve acreditar que é possível aprender com o outro e que o resultado desta interação é a melhoria da sua atuação enquanto docente.

A ética está relacionada ao comprometimento do profissional com seu trabalho e com as pessoas com quem se relaciona e ainda ao estímulo à responsabilidade, à moral e ao bom comportamento. Entretanto, exercer esta competência exige do docente o exemplo e não só o discurso.

A competência institucional é a sintonia do professor com os objetivos da instituição de ensino, envolvendo-se nos projetos educacionais e nos órgãos da instituição, como congregação, colegiados e núcleos, em busca do aperfeiçoamento do sistema educacional.

O trabalho interdisciplinar refere-se à disposição do docente para envolver-se em atividades interdisciplinares que permitam alinhar diversos conhecimentos dispersos no ambiente acadêmico.

O relacionamento implica na sociabilidade do docente, expressa por meio do diálogo com os alunos, da abertura e da flexibilidade.

Ter domínio e capacidade de comunicação do conteúdo envolve o conhecimento do professor sobre o conteúdo a ser ministrado assim a propriedade de utilizar das mais variadas estratégias de comunicação para facilitar e estimular o aprendizado deste conteúdo.

Vale ressaltar que uma das competências mencionadas por Perrenoud (2000), informar e envolver os pais, não foi incluída neste modelo por tratar-se de competências de professores universitários.

Metodologia

Neste momento é apresentada a metodologia definida para a realização desta pesquisa, justificando-a, de acordo com o objetivo proposto. Segundo Diehl e Tatim (2006), metodologia é o estudo e avaliação dos vários métodos de pesquisa, a fim de escolher o mais adequado para abordar o problema ao qual a pesquisa se propõe.

Pesquisar o assunto proposto, buscando identificar conceitos e critérios utilizados, aspectos relevantes e percepções de pessoas envolvidas, requer uma definição da abordagem mais apropriada. A pesquisa em questão é de caráter qualitativo. De acordo com Vieira e Zouain (2004), essa abordagem de pesquisa oferece descrições ricas e bem fundamentadas, além de ajudar o pesquisador a avançar em relação às concepções iniciais ou a revisar sua estrutura teórica, oferecendo ainda um maior grau de flexibilidade ao pesquisador para a

adequação da estrutura teórica ao estudo do fenômeno que deseja. A escolha pela pesquisa qualitativa se dá pelo fato de proporcionar um maior detalhamento e profundidade ao estudo.

Quanto ao tipo, trata-se de uma pesquisa descritiva, por buscar delinear as competências dos professores do curso de administração de instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais que correspondem ao universo deste trabalho. Quanto ao método, esta pesquisa se classifica como pesquisa de campo, por terem sido coletadas informações no local em que ocorreu o fenômeno estudado, que consiste nas competências dos docentes das instituições de ensino superior.

Foi utilizada para a realização desta investigação uma amostra não probabilística, definida pelo critério de tipicidade. Compuseram a amostra doze docentes graduados em administração que atuam em cursos de graduação em administração de cinco instituições de ensino superior de Minas Gerais. A escolha pelos graduados em administração se deu por considerar-se que eles possuem maior afinidade com o curso pelo fato de terem se graduado na área.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os docentes pertencentes à amostra, com o objetivo de identificar as competências por eles exercidas. De acordo com Marconi e Lakatos (2009), durante a entrevista semi-estruturada o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, sendo esta uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Assim sendo, a entrevista mostrou-se adequada por permitir o detalhamento desejado e, a partir do roteiro previamente estabelecido, outras questões foram elaboradas no intuito de responder o problema proposto.

Nessa pesquisa, foram analisados os conteúdos das entrevistas de forma a estabelecer uma relação com o referencial teórico. Para Bardin (2008) a análise de conteúdo se trata de um conjunto de instrumentos técnicos de análise das comunicações, que tem por finalidade a descrição sistemática e objetiva dos conteúdos de forma a obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Para a obtenção dos indicadores, ou categorias, foi utilizado o *software* Atlas.ti que auxiliou no ordenamento dos dados coletados. O *software* ajudou na organização dos trechos relevantes das entrevistas, a fim de permitir a identificação de padrões ou repetições de interesse à pesquisa. Tais padrões foram identificados pelos pesquisadores, primeiramente, no referencial teórico e, posteriormente, foram buscados nas entrevistas com o auxílio do Atlas.ti. Verificou-se, com o uso do *software*, quantas vezes repetiu-se cada padrão e se havia, nas entrevistas, padrões não presentes na teoria analisada.

As competências exercidas pelos docentes pesquisados

Para identificar as competências exercidas pelos professores pesquisados, foi utilizado o modelo elaborado pelas autoras desta pesquisa e apresentado no QUADRO 1. São 11 competências que foram originadas por 26 competências citadas por Masetto (2003), Nassif (2000), Perrenoud (2000), Braslavsky (1999) e Medeiros e Moreira (2009). A partir das entrevistas buscou-se analisar quais destas competências são exercidas pelos docentes universitários pesquisados. Cabe dizer que o modelo proposto não estabelece uma ordem de importância entre tais competências.

A primeira (mas não mais importante) competência necessária ao professor universitário é a didática. Na amostra pesquisada pode-se observar que oito dos docentes exercem essa competência: os entrevistados 1, 2, 3, 4, 8, 9, 11 e 12. Estes professores demonstraram que buscam formas didáticas adequadas ao ensino do conteúdo a ser lecionado. Mencionam o uso de estudos de caso, pesquisas em empresas, estudos dirigidos, dinâmicas e

jogos empresariais. O entrevistado 9 afirma que busca as mais diversas alternativas para alavancar o aprendizado dos discentes e sua fala ilustra bem as demais.

Uso tudo que for possível usar: o jornal da banca que compro e levo pra sala de aula, um mural para fazer uma dinâmica, um estudo de texto, o que prende a atenção do aluno. Às vezes até a música. Eu tive uma turma de administração no semestre passado que os alunos foram comigo para um seminário. Nós também construímos uma situação que tinha os personagens dentro da sala de aula como Elton Mayo, Taylor, Fayol, Ford e o tempo todo os personagens afluíam. (ENTREVISTADO 9).

Percebe-se, como ilustrado no trecho apresentado, a busca por envolver os alunos em projetos que levem ao conhecimento, fator considerado importante por Perrenoud (2000). Verificou-se que os professores que exercem essa competência buscam criar novas abordagens, melhores ferramentas didáticas capazes de proporcionar uma participação efetiva da turma e uma melhor compreensão por parte dos alunos do conteúdo apresentado.

Enquanto os oito professores mencionados exercem a competência didática, quatro deixam claro que não a praticam. O entrevistado 5 demonstrou não exercer essa competência por se declarar conservador demais para adotar metodologias diferentes, enquanto o entrevistado 6 não as adota devido às características da matéria que leciona que, segundo ele, não permite a diversidade. O entrevistado 7 declara que falta tempo para se dedicar à elaboração de formas diversas de aprendizagem e o entrevistado 10 diz que as turmas não colaboram para a criação de novos tipos de situações de aprendizagem.

A segunda competência necessária é a capacidade de inovação e intervenção. Na pesquisa realizada pode-se perceber que todos os docentes fazem uso de tecnologias para exercer o trabalho docente. Entretanto, para os entrevistados 3 e 6 as tecnologias usadas não podem ser consideradas novas.

Não de novas tecnologias, mas faço uso de internet, e-mail, planilha eletrônica. (ENTREVISTADO 3).

Eu uso celular, e-mail, mensagem de texto, twitter, blog's, msn, mas nada assim mega tecnológico não, o normal, o básico. (ENTREVISTADO 6).

Pelas entrevistas foi possível verificar que os docentes pesquisados fazem uso de tecnologias no processo didático. Para todos eles essa é uma das formas de agregar valor às aulas tornando-as menos cansativas e também de despertar nos alunos, estimular a curiosidade e as expectativas, além de possibilitar a comunicação à distância. Assim, verifica-se que as tecnologias fazem com que o professor mantenha contato com os alunos não só enquanto está na instituição de ensino, mas a qualquer momento que julgar necessário. Observou-se ainda que os professores consideram a tecnologia uma forma de fazer com que os discentes conheçam e se interessem pelo conteúdo e possam aplicá-lo em sua vivência profissional proporcionando benefícios às organizações em que atuam. Assim, constatou-se que todos os docentes pesquisados praticam a competência denominada capacidade de inovação e intervenção.

O conhecimento do processo de aprendizagem, terceira competência apresentada no modelo proposto, está relacionado à adoção de um ritmo adequado pra cada turma. Verificou-se que dez dos entrevistados buscam mobilizar ações de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Constatou-se através dessa pesquisa que todos os professores entrevistados exercem essa competência.

[...] muitas vezes eu mudo a minha didática em função da turma [...]. Então vai muito da capacidade de entendimento da turma pra dizer como eu vou colocar aquela disciplina, aquela matéria. (ENTREVISTADO 4).

Às vezes deixo uma parte do plano de ensino de lado pra aprofundar um pouquinho mais e fazer com que o aluno obtenha melhores resultados com alguma coisa. Então existe uma certa flexibilidade aí no plano de ensino [...]. (ENTREVISTADO 7).

Percebe-se que os docentes buscam se adequar ao ritmo de compreensão dos alunos e auxiliá-los a aprender melhor. Isto não significa que os professores abandonam seu planejamento. Indica apenas que o planejado deve ser revisado no intuito de atender melhor as características de cada turma. Constatou-se, portanto, que ocorre o que foi afirmado por Perrenoud (2000): as decisões de progressão assumidas pelas instituições decrescem, dando espaço às decisões dos professores. Ou seja, embora o ensino superior exija planejamento e certo rigor no seu cumprimento, ao administrar situações de aprendizagens os docentes tomam para si o poder de decisão acerca do ritmo de ensino, decisão esta que muitas vezes fica sob a responsabilidade das IES quando os professores não exercem essa competência.

Todos os docentes entrevistados demonstram exercer a quarta competência necessária, a formação continuada. Consideram que a formação continuada é importante para qualquer profissional, mas é essencial ao professor, já que ele trabalha diretamente com o conhecimento.

Olha, eu acho o seguinte: a partir do momento que você se propõe a ser professor, educador, você não pode parar nunca. O estudo é contínuo, a educação tem que ser todos os dias. (ENTREVISTADO 1).

Todos os pesquisados demonstram que têm consciência do trabalho que fazem e da importância de suas escolhas para seu sucesso profissional. Cursos, leitura e pesquisa são as formas utilizadas pela maioria dos entrevistados para garantir a formação contínua. Seis dos pesquisados deixam claro que não se atêm à leitura de materiais relacionados às suas disciplinas, pois é necessário ter conhecimentos gerais e estes devem ser obtidos em jornais e revistas de circulação diária ou semanal.

O entrevistado 5 deixa claro que quem procura a educação contínua tem que estar ciente de que não pode ficar dependendo só da educação formação, obtida em cursos de graduação e/ou pós-graduação, pois além de ser insuficiente muitas vezes é de má qualidade.

O estímulo à aprendizagem, quinta competência necessária, implica em gerar no aluno interesse pelo conteúdo e pela sua aplicação, partindo da concepção de que as turmas são heterogêneas e, para estimular um maior número de alunos, é preciso organizar as interações e as atividades de modo que cada aluno encontre uma situação de aprendizagem ideal para ele. Dos doze professores universitários pesquisados, nove demonstraram exercer essa competência. Eles buscam demonstrar para os alunos a importância de aprender e para isso esses docentes utilizam de mecanismos que desafiam os alunos e os fazem participar das aulas.

[...] procuro manter as aulas cada vez mais dinâmicas, não utilizar a mesma abordagem em todas as aulas para que os alunos estejam motivados. Se uma aula foi expositiva na outra eu dou um filme, um estudo de caso, para o aluno ficar sempre mais motivado [...]. (ENTREVISTADO 8).

A gente mexe com tudo, com futebol, com novela, revista, o que tiver pra poder trazer o aluno pra um cenário mais interessante. É o brincar, é o sorrir, é permitir que o aluno se expresse [...]. (ENTREVISTADO 9).

É possível perceber, segundo as falas dos entrevistados, que os professores se preocupam em trazer atividades que despertem curiosidade e interesse nos alunos, para que ocorra uma melhor compreensão da matéria e das atividades propostas, o que é considerado essencial para Perrenoud (2000).

Cabe ressaltar que reconhecer a heterogeneidade não significa dar a cada aluno um tratamento individualizado, mas sim utilizar a formação de grupos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações e a tecnologia de modo a atingir todos os alunos e estimular a cada um deles por meio de situações produtivas de aprendizagem.

Os professores 3, 4 e 5 não exercem essa competência. O entrevistado 5 considera que se adequar à heterogeneidade é complicado.

É muito complicado fazer isso, é típico de pedagogo dizer que você tem que ir na individualidade do aluno. Te digo que no dia a dia não dá pra você ver a especificidade de cada aluno, o que cada aluno tem de dificuldade ou de facilidade. Acho que nenhum professor faz isso, apesar de um pedagogo falar pra você fazer. Você não consegue ir nesse ínfimo, nesse nível aí sabe, nessa micro educação porque, poxa, é complicado [...]. (ENTREVISTADO 5).

O entrevistado 5 não exerce essa competência, e diz ainda que sua responsabilidade é lecionar os conteúdos.

[...] eu tenho uma responsabilidade com os alunos de lecionar os conteúdos e eu acho que a responsabilidade do aluno é absorver aquilo ali [...]. (ENTREVISTADO 5).

A sexta competência necessária é a interação, entendida como a disposição do professor para se relacionar com colegas de profissão. O ideal seria que os professores trocassem experiências vividas em sala de aula, atividades criativas e ricas que estimulam os alunos, que os desafiam e os deixam interessados pela disciplina.

Os entrevistados 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 trocam informações relativas às atividades aplicadas em sala de aula e analisam em conjunto algumas situações que consideram complexas.

[...] eu tento questionar quais tipos de atividades os outros professores dão em sala mesmo sendo outra matéria [...]. (ENTREVISTADO 2).

Acontece troca de metodologias utilizadas. Há uma parte interessante dentro das faculdades que chama "sala dos professores" onde sempre a gente está antenado. Um professor comenta: "ahh fiz uma dinâmica assim", ou "ahh fiz uma avaliação de uma forma diferente". Então sempre a gente está ouvindo alguma coisa e interagindo e buscando se aperfeiçoar. (ENTREVISTADO 4).

Os dez docentes demonstraram que trocam informações e repensam suas estratégias metodológicas a partir das experiências de seus colegas de profissão. Entretanto, não mencionaram equipes duradouras, atividades desenvolvidas conjuntamente de forma constante, mas sim colaborações pontuais.

O entrevistado 3 não participa dessas trocas de idéias e conhecimentos com outros professores pois diz que trabalha mais de forma pessoal, própria. O entrevistado 5 interage mas somente com a coordenação, não há troca de informações com outros docentes.

Com o coordenador tenho mais facilidade de contato. A gente discute mais, um ajuda o outro e tal. Mas é uma discussão mais pra gente do que pra aula sabe [...]. (ENTREVISTADO 5).

O relato anterior permite inferir que o que existe é muito mais uma relação pessoal do que um trabalho de equipe entre o entrevistado 5 e o coordenador do curso.

A ética é a sétima competência a ser analisada e significa promover uma educação coerente com a cidadania, discutindo regras e comportamentos, estimular a construção de valores, de uma identidade moral e cívica, e desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

Nenhum dos professores pesquisados relatou todas as ações que compõem esta competência, mas todos eles mencionaram desenvolver pelo menos duas das ações citadas. Todos os entrevistados demonstraram ter uma expectativa quanto a um bom comportamento dos alunos, o que é um indicativo de preocupação com a cidadania, e nove dos doze pesquisados buscam reforçar nos alunos o senso de responsabilidade, que consideram essencial principalmente pelo fato de serem adultos e precisarem arcar com as consequências de todas as suas ações. O entrevistado 1 trabalha em sala de aula assuntos ligados à identidade moral e cívica dos alunos, discutindo temas como família e respeito às pessoas.

Eu falo muito dentro de sala sobre a família e o respeito às pessoas de uma forma geral. (ENTREVISTADO 1).

Verificou-se, portanto, que além de se preocuparem com o conteúdo da disciplina a ser ministrado e com a aprendizagem deste conteúdo, os docentes pesquisados se dedicam à formação mais ampla dos discentes, ou seja, se dedicam à formação não só de profissionais, mas de cidadãos.

A competência institucional é exercida por cinco dos 12 docentes entrevistados (3, 5, 8, 10 e 12).

Sim participo do colegiado [...] além do apoio à coordenação ajudando a determinar cursos e visitas técnicas[...]. (ENTREVISTADO 3).

Os entrevistados 3, 5, 8 e 10 atuam em órgãos colegiados das IES em que atuam. O entrevistado 3 ainda exerce atividades de apoio à coordenação, como a organização de cursos e visitas técnicas para os alunos. O entrevistado 12 ocupa um cargo administrativo em uma IES, além de ser professor.

O entrevistado 2 disse que nunca foi convidado a participar da administração e o entrevistado 9 deixou claro que não participa por falta de tempo. Apesar de este motivo ter sido mencionado por apenas um dos docentes, é possível que a falta de tempo, devido ao exercício de outras atividades ou à dedicação a várias instituições, afete a possibilidade e até mesmo a vontade dos professores de participar da administração das IES em que atuam.

O trabalho interdisciplinar não foi mencionado por nenhum dos entrevistados. Apesar de alguns dos docentes pesquisados já terem participado de atividades interdisciplinares, o fizeram por exigência das IES e não por iniciativa própria.

A décima competência a ser exercida pelos docentes é o relacionamento. A sala de aula é um ambiente em que se estabelecem esses relacionamentos e se satisfazem algumas necessidades sociais e de estima que são consideradas parte das condições organizativas do trabalho docente. Dos doze entrevistados, oito foram classificados como alto relacionamento, por serem capazes de demonstrar grande interesse pelos estudantes e terem grande sensibilidade de captar mensagens e sentimentos dos alunos. Um trecho retirado das entrevistas ilustra a forma como estes docentes percebem os alunos.

A minha energia vem dos alunos. (ENTREVISTADO 10).

Há ainda três professores que demonstram um nível moderado de relacionamento. Há quatro professores com nível de relacionamento moderado. Esses docentes são amigáveis mas não demonstram fazer esforço para conhecer e compreender os alunos. Constatou-se que a possibilidade de interagir com os alunos é um dos fatores que fazem com que os oito docentes classificados como alto relacionamento gostem tanto de dar aulas. Eles não percebem o relacionamento como uma obrigação, muito pelo contrário, o percebem como uma das grandes vantagens de ser professor. Para dois destes oito docentes o relacionamento não se dá somente dentro da instituição de ensino, mas também fora dela.

Somente um dos pesquisados não exerce esta competência, mostrando pouco interesse pelos discentes. Esse professor, o entrevistado 5, se diz desanimado e frustrado com o perfil dos alunos que chegam ao ensino superior. E chegou a comparar os alunos a ratos quando estes questionam a instituição em que estudam.

[...] você cria rato dentro da instituição, cria aquele aluno que vai na lei na ponta da letra. Me frustro muito com essa questão. (ENTREVISTADO 5).

Ter domínio e capacidade de comunicação do conteúdo, a última competência a ser analisada, é exercida por oito docentes pesquisados: os entrevistados 1, 2, 3, 4, 8, 9, 11 e 12. Estes docentes demonstraram que buscam conhecer e comunicar bem os conteúdos a serem ensinados se dedicando ao estudo e à leitura.

Estou sempre investindo em estudos e em cursos. Faço parte de um grupo de pesquisa e a gente está sempre estudando. (ENTREVISTADO 1).

A partir da análise apresentada constata-se que as competências denominadas administrar a progressão das aprendizagens, enfrentar os deveres e dilemas éticos e administrar a formação contínua são exercidas por todos os docentes entrevistados. Com exceção das competências participar da administração da escola, que é exercida por cinco professores e informar e envolver os pais, exercida por apenas um, as demais competências são praticadas pela maioria dos entrevistados.

Os resultados aqui discutidos demonstram que os professores analisados nesta pesquisa não se caracterizam apenas pelo domínio de conhecimentos técnicos das disciplinas que lecionam, mas também pela capacidade de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros que lhe permitem mobilizar os seus conhecimentos em determinadas situações.

Considerações finais

Houve nos últimos anos uma progressão no número de cursos oferecidos nas instituições de ensino superior. Esse fato se deve à procura por mais qualificação, ao ingresso de jovens no mercado e à ampliação do ensino privado que atualmente tem mais capacidade de atender essa demanda. Em consequência desse crescimento houve também o aumento de docentes nessas IES, sendo este profissional a peça principal na condução das atividades acadêmicas.

Esta pesquisa se desenvolveu diante do contexto citado e teve como objetivo analisar as competências dos professores do curso de administração de instituições de ensino superior de Minas Gerais. Optou-se por uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com doze docentes de cursos de administração de

Minas Gerais. Os dados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo, com o auxílio do *software* Atlas.ti que auxiliou no ordenamento dos dados coletados.

A partir de estudos anteriores, feitos por cinco autores, foi elaborado um modelo que contem as competências necessárias aos docentes do ensino superior. A partir deste modelo é que foram analisadas as competências exercidas pelos professores entrevistados.

Constatou-se que todos os docentes exercem as competências denominadas capacidade de inovação e intervenção, formação continuada e ética. Desta forma, os docentes pesquisados têm interesses em ter contato com métodos e tecnologias que propiciam inovações no ensino e na aprendizagem direcionada aos alunos, assim como buscam uma formação contínua, como forma de se manterem atualizados em relação ao conhecimento. Observa-se então um comprometimento dos docentes com o trabalho que realizam. A competência chamada nesta pesquisa de trabalho interdisciplinar, não é praticada por nenhum dos pesquisados, com isso os diversos conhecimentos gerados no ambiente acadêmico permanecem dispersos. As demais competências mencionadas nesta pesquisa são exercidas por pelo menos cinco dos doze pesquisados.

Espera-se que este estudo estimule outras pesquisas que aprofundem a discussão acerca das competências dos docentes universitários, já que boa parte das investigações até então tem sido realizadas com professores do ensino básico. Sugere-se novos estudos que visem à análise da relação entre as competências exercidas e o processo de ensino aprendizagem, principalmente ob a ótica dos alunos.

Referências

ABRAMOWICZ, M. Avaliação do desempenho e formação docente: desafios, rupturas e possibilidades. In: SEVERINO, A. J. ; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L; et al.(Org). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. São Paulo: Artmed, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOYATZIS, R. E. **The competence manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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

BRITO, V. L. F. A. (Org.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argymentvm, 2009.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E.. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

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

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CURY, C.A.J. À guisa de prefácio. In: BRITO, V.L.F.A. (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

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

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2009.

GOERGEN, P; SAVIANI, D. (Orgs.) **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.** Campinas: Autores Associados, 1998.

LE BOTERF Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Porto Alegre : Artmed, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

MEC. **Instituições de Educação Superior- IES.** Brasília: MEC, 2008.

MEDEIROS, A. C. P. ; OLIVEIRA, L. M. B. Análise das competências de ensino relevantes ao bom desempenho docente : um estudo de caso. In: In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009.

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

PAQUAY, L.; et.al. (orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, I. P.A.; D'ÁVILA, C. M. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.

VIEIRA, M. M. F; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ZABALA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.