

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES:
ESTUDO ENTRE ACADÊMICOS DE
ADMINISTRAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Márcio Sampedro Ramos

**Santa Maria, RS, Brasil
2011**

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES: ESTUDO ENTRE ACADÊMICOS DE ADMINISTRAÇÃO

Márcio Sampedro Ramos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**

Orientadora: Prof^ª Dr.^a. Márcia Zampieri Grohmann

**Santa Maria, RS, Brasil
2011**

R175m Ramos, Márcio Sampedro

Mapeamento de competências docentes : estudo entre acadêmicos de administração / por Márcio Sampedro Ramos. . 2011.

146 p. : il. ; 31 cm

Orientadora: Márcia Zampieri Grohmann.

Dissertação (mestrado) . Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Administração, RS, 2011

1. Educação 2. Ensino Superior 3. Instituição Pública 4. Curso de Administração 5. Competências docentes 6. Avaliação docente
I. Grohmann, Márcia Zampieri II. Título.

CDU 371.136:378

Ficha catalográfica elaborada por Simone G. Maisonave . CRB 10/1733
Biblioteca Central da UFSM

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós-Graduação em Administração**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES: ESTUDO ENTRE
ACADÊMICOS DE ADMINISTRAÇÃO**

elaborada por
Márcio Sampedro Ramos

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração

Comissão Examinadora:

Márcia Zampieri Grohmann, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Vânia Medianeira Flores da Costa, Dr^a. (UFSM)

Dalva Maria Righi Dotto, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS, 19 de outubro de 2011.

“O homem que nunca erra nada faz”
Bernard Shaw

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Federal de Santa Maria

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES: ESTUDO ENTRE ACADÊMICOS DE ADMINISTRAÇÃO

Autor: Márcio Sampedro Ramos

Orientador: Márcia Zampieri Grohmann

Data e local da defesa: Santa Maria, 19 de outubro de 2011.

As mudanças decorrentes dos novos tempos têm repercussão em todas as instâncias da vida em sociedade, gerando novas demandas sociais, políticas e consequentemente educacionais. Em meio ao novo contexto, é de extrema relevância repensar o papel do educador, os procedimentos acadêmicos e administrativos, bem como a importância da educação para o mercado de trabalho (NASSIF; HANASHIRO, 2001). O presente estudo teve como objetivo geral realizar um mapeamento das competências docentes do curso de Administração da UFSM na percepção de alunos e professores. A pesquisa partiu de um modelo teórico de Alvarez e Diaz (2004) que mapeava as seguintes competências docentes: domínio de conteúdo, raciocínio lógico na explicação, relacionamento, organização, métodos de avaliação, suporte aos alunos, utilização de recursos, motivação, obrigações profissionais, incentivo à participação em aula e interação teoria-prática. A metodologia utilizada foi uma pesquisa quantitativa, de cunho descritivo. Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizado um estudo de caso no curso de Administração de uma IES pública. Através da análise dos resultados de mais de 1130 questionários, contendo uma amostra discente (226 respondentes) e outra docente (27 respondentes), constatou-se que os professores foram bem avaliados, obtendo médias bem acima do valor intermediário da escala (2,50). Os resultados mostraram ainda que, dentre essas competências, as mais importantes e influentes no desempenho docente de acordo com a percepção dos discentes foram, nesta ordem: domínio de conteúdo, raciocínio lógico na explicação e suporte aos alunos. Quanto à amostra docente, os resultados também apontaram o domínio de conteúdo como a competência mais valorizada, seguida de raciocínio lógico na explicação e incentivo à participação em aula. Assim, foi demonstrado que existe certo alinhamento na valorização de competências entre docentes e discentes. Entre as áreas de conhecimento do curso, a área de Ciências Humanas destacou-se por apresentar as médias mais altas das competências, dentro das 29 variáveis do construto. As menores médias registradas foram as da área de Marketing.

Palavras-chave: Competências. Competências docentes. Curso de Administração. Instituição de Ensino Superior.

ABSTRACT
Master's Thesis
Post Graduate Program in Business Administration
Universidade Federal de Santa Maria

**MAPPING TEACHING COMPETENCES: A STUDY AMONG STUDENTS OF
BUSINESS ADMINISTRATION**

Author: Márcio Sampedro Ramos

Advisor: Marcia Zampieri Grohmann

Date and place of defense: Santa Maria, September 14, 2011.

The changes coming out from the latest years have repercussion on all instances of living in society, generating new social, political and educational demands. Within this new context, it is extremely relevant to rethink the role of the educator, the academic and administrative procedures, as well as the importance of education for the job market (NASSIF; HANASHIRO, 2001). The present study had as general objective to map the teaching competences of the Business Administration course of UFSM in the perception of students and teachers. The research arose from a theoretical model by Alvarez and Diaz (2004) which mapped the following competences: content masterfulness, logical reasoning in the explanation, relationship, organization, evaluation methods, support to students, use of resources, motivation, professional duties, encouragement to classroom participation and theory-practice interaction. The methodology used was a quantitative research of descriptive characteristic. As to the technical procedures, a case study in the Business Administration course of a public higher education institution (IES) was carried out. By analyzing more than 1130 questionnaires, having a sample of the students (226 respondents) and another of the teachers (27 respondents), it was noticed that the teachers were well evaluated, getting means quite above the intermediary value in the scale (2.50). The results still showed that, within these competences, the most important and influential ones in the teaching performance according to the students' perception were, in this order: content masterfulness, logical reasoning in the explanation and support to students. Concerning the teachers' sample, the results also pointed out the content masterfulness as the most valued competence, followed by logical reasoning in the explanation and encouragement to classroom participation. Thus, it was demonstrated that there is a sort of alignment in the valuation of competences between teachers and students. Among the areas of knowledge in the course, the area of Human Sciences has stood out by presenting the higher means of the competences, within the 29 variables of the construct. The lower means registered were those of the Marketing area.

Keywords: Competences. Teaching competences. Business Administration course. Higher Education Institution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	25
Figura 2 - Modelo Proposto de Alvaréz e Diaz (2004).....	46
Figura 3 - Evolução do Número de Instituições, segundo a Categoria Administrativa Brasil de 2002.....	50
Figura 4 - IES que obtiveram o conceito “A” no Provão de 1996 a 2001.....	57
Figura 5 - Gráfico do grau de importância atribuído pelos discentes às competências docentes.....	80
Figura 6 - Gráfico do grau de importância atribuído pelos docentes às competências.....	87
Figura 7 - Gráfico comparativo das competências.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos de Competências.....	21
Quadro 2 - Relação entre estratégia, competências organizacionais e individuais.....	25
Quadro 3 - Categorias de Competências Individuais.....	33
Quadro 4 - Categorias de Competências Profissionais Docentes.....	39
Quadro 5 - Competências mais importantes em universidades privadas.....	41
Quadro 6 - Áreas e as disciplinas pesquisadas.....	62
Quadro 7 - Dimensões das competências.....	64
Quadro 8 - Variáveis de competências.....	66
Quadro 9 - Dimensões de Competência e variáveis correspondentes.....	67
Quadro 10 - Síntese das Análises.....	69
Quadro 11 - Perfil Discente da Amostra.....	78
Quadro 12 - Perfil Docente da Amostra.....	85
Quadro 13 - Diferença de médias das dimensões de competências na percepção discente e docente.....	88
Quadro 14 - Alinhamento da hierarquia das competências.....	89
Quadro 15 - Ranqueamento das áreas do curso nas dimensões das competências.....	110
Quadro 16 - Síntese dos resultados da pesquisa.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da Análise Fatorial Exploratória.....	70
Tabela 2 - Distribuição da amostra discente segundo o gênero.....	74
Tabela 3 - Forma de ingresso na UFSM da amostra discente.....	74
Tabela 4 - Faixa etária da amostra discente.....	75
Tabela 5 - Turno de estudo da amostra discente.....	75
Tabela 6 - Realiza outro curso de graduação.....	76
Tabela 7 - Semestre atual no curso de graduação.....	76
Tabela 8 - Desempenho de atividade profissional da amostra discente.....	77
Tabela 9 - Discente formado em outro curso de graduação.....	77
Tabela 10 - Área de conhecimento preferencial dos discentes.....	78
Tabela 11- Grau de importância atribuído pelos discentes às competências docentes.....	78
Tabela 12 - Distribuição da amostra docente segundo o gênero.....	80
Tabela 13 - Faixa Etária da amostra docente.....	81
Tabela 14 - Titulação da amostra docente.....	81
Tabela 15 - Área da Titulação da amostra docente.....	81
Tabela 16 - Curso de graduação da amostra docente.....	82
Tabela 17 - Disciplina dos docentes.....	82
Tabela 18 - Regime de Trabalho da amostra docente.....	83
Tabela 19 - O docente possui outra função.....	83
Tabela 20 - Trabalho com pesquisa e extensão da amostra docente.....	83
Tabela 21 - O docente trabalha em cursos Lato Sensu e Stricto Sensu.....	84
Tabela 22 - Tempo de Docência da amostra docente.....	84
Tabela 23 - Função na UFSM da amostra docente.....	84
Tabela 24 - Área de Preferência da amostra docente.....	85
Tabela 25 - Grau de importância atribuído pelos docentes às competências docentes.....	86
Tabela 26 - Estatísticas descritivas da avaliação das competências docentes segundo percepção discente.....	90
Tabela 27 - Influência do turno do curso na avaliação das competências docentes.....	92
Tabela 28 - Influência de outro curso de graduação da amostra discente na avaliação das competências docentes.....	93
Tabela 29 - Influência da atividade profissional dos discentes na avaliação das competências docentes.....	93
Tabela 30 - Influência de ser formado em outro curso na avaliação das competências docentes.....	93
Tabela 31 - Influência do semestre na avaliação das competências docentes.....	94
Tabela 32 - Influência da área de preferência na avaliação das competências docentes.....	95
Tabela 33 - Comparação das variáveis discentes com a área de concentração docentes.....	96
Tabela 34 - Competência Explica os conteúdos de forma clara e compreensível.....	97
Tabela 35 - Competência Ressalta os conceitos ou idéias principais de cada tópico.....	97
Tabela 36 - Competência Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos.....	98
Tabela 37 - Competência Possui domínio do conteúdo que aborda.....	98
Tabela 38 - Competência Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados.....	99

Tabela 39 - Competência Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas.....	99
Tabela 40 - Competência Estimula o interesse na disciplina.....	99
Tabela 41 - Competência Consegue relacionar os conteúdos com os tópicos anteriores.....	100
Tabela 42 - Competência Incentiva a participação dos alunos em aula.....	100
Tabela 43 - Competência Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula.....	101
Tabela 44 - Competência Busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos.....	101
Tabela 45 - Competência Demonstra interesse e disposição durante as aulas.....	102
Tabela 46 - Competência Incentiva o trabalho em grupos.....	102
Tabela 47 - Competência Utiliza várias formas de comunicação e tecnologias nas aulas.....	102
Tabela 48 - Competência Incentiva o estudo extra-classe (fora da sala de aula).....	103
Tabela 49 - Competência Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança.....	103
Tabela 50 - Competência Respeita as opiniões dos estudantes.....	104
Tabela 51 - Competência Aceita críticas dos estudantes.....	104
Tabela 52 - Competência É flexível no relacionamento com os alunos.....	105
Tabela 53 - Competência Realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina.....	105
Tabela 54 - Competência Usa diferentes formas de avaliação.....	106
Tabela 55 - Competência Faz feedback das avaliações realizadas.....	106
Tabela 56 - Competência É objetivo e justo nas notas.....	106
Tabela 57 - Competência Está presente em todas as aulas programadas.....	107
Tabela 58 - Competência Cumpre o horário das aulas (é pontual).....	107
Tabela 59 - Competência Explicou o programa da disciplina no início do semestre.....	108
Tabela 60 - Competência Esclarece as dúvidas dos discentes.....	108
Tabela 61 - Competência O tempo da aula é utilizado para apresentação dos conteúdos.....	108
Tabela 62 - Competência Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional.....	109

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Discentes.....	138
APÊNDICE B - Questionário Docentes.....	142

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Pergunta da pesquisa	13
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo Geral.....	14
1.2.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3 Justificativa	15
1.4 Estrutura do trabalho	17
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	18
2.1 Competências	18
2.2 Tipos de Competências	23
2.2.1 Competências Organizacionais.....	24
2.2.2 Competências individuais.....	26
2.3 Competências docentes	33
2.4 Pesquisas sobre Competências	40
2.4.1 O modelo teórico de Álvarez e Diaz.....	45
3 O CENÁRIO DA PESQUISA	48
3.1 Ensino Superior no Brasil	48
3.2 A Instituição Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	54
3.3 Breve Histórico da IES	54
3.4 O curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	56
4 METODOLOGIA	60
4.1 Caracterização da pesquisa: tipo e método	60
4.2 População e amostra	61
4.3 Coleta de Dados	63
4.3.1 Instrumentos.....	63
4.3.2 Pré - Teste.....	64
4.4 Procedimentos de coleta	65
4.4.1 O novo instrumento.....	65
4.5 Tratamento e Análise dos Dados	68
4.6 A validação do instrumento	69
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	74
5.1 Perfil da amostra discente	74
5.2 Grau de importância atribuído pelos discentes às competências docentes	78
5.3 Perfil da amostra docente	80
5.4 Grau de importância atribuído pelos docentes às competências necessárias para um bom desempenho profissional	86
5.5 Alinhamento nas hierarquias das competências	87
5.6 Mapeamento das competências docentes do curso de ADM da UFSM segundo avaliação discente	90
5.7 Perfil do aluno e a avaliação das competências docentes	91
5.8 As áreas do curso de ADM e suas avaliações quanto às competências docentes	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
6.1 Conclusões	112
6.2 Limitações do estudo	117
6.3 Sugestões	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	136

1 INTRODUÇÃO

As mudanças decorrentes dos novos tempos têm repercussão em todas as instâncias da vida em sociedade, gerando novas demandas sociais, políticas e conseqüentemente educacionais. Em meio ao novo contexto, é de extrema relevância repensar o papel do educador, os procedimentos acadêmicos e administrativos, bem como a importância da educação para o mercado de trabalho (NASSIF; HANASHIRO, 2001).

Para Ferraz, Souza e Verdinelli (2009), as Instituições de Ensino Superior (IES) exercem um papel fundamental na sociedade ao formar profissionais nas mais variadas áreas do conhecimento e ao se relacionar com a comunidade da qual faz parte. Tal importância é corroborada com alguns dados do setor educacional. No Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2009), nos últimos anos ocorreu um crescimento significativo no número de IES no setor privado e um discreto crescimento no setor público.

Entre 1998 e 2007, os números de IES passaram de 764 para 2.032 no âmbito privado, enquanto que no público aumentou de 209 para 249. Todavia, se os dados forem considerados em relação ao número de cursos, os valores adquirem maior relevância, pois, naquele período, no setor privado variou de 3.980 cursos para 16.892 e no setor público evoluiu de 2.974 para 6.596 (INEP, 2009). Em 2007 foram ofertadas 2.823.942 vagas e o número de ingressos alcançou apenas 1.481.955, ocasionando 1.341.987 vagas ociosas nos cursos de graduação do País, que atingiu o percentual de 47,54% em relação ao total ofertado (INEP, 2009)

Dessa forma, estima-se a educação como um dos indicadores mais importantes em qualquer país do mundo. Sua importância é reconhecida, pois é formadora do futuro de uma nação. Assim, dentro do contexto da educação, as Instituições de Ensino Superior exercem um papel-chave, porque formam os administradores, os engenheiros, os advogados, os economistas, os contadores, os médicos, e muitos outros profissionais.

Assim, faz-se justo abordar o papel da competência docente nessa formação. Segundo Hanashiro e Nassif (2006), do professor cobra-se a necessidade de formar alunos capacitados para enfrentar as exigências do mercado. O professor tem se mostrado figura importante e determinante no êxito ou fracasso do processo educativo. Sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados, sobretudo no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho. Porém, não basta ao professor apenas preparar esses profissionais. É também sua responsabilidade formar cidadãos e

conforme argumenta Niskier (1996), cabe ao professor um papel importante na formação de uma sociedade justa e desenvolvida. Dessa forma, é relevante ter preocupação com as competências atuais dos professores das IES, bem como com aquelas que precisam ser desenvolvidas.

Ao buscar alguns dos principais conceitos relacionados à competência individual, encontrou-se: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 21). Perronoud (1999) colabora com o conceito do que é a competência quando define como a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos – que inclui saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências – para, com eficiência e eficácia, enfrentar uma série de situações.

É visto assim, a importância do desenvolvimento de múltiplas competências por parte de docentes do ensino superior para que esses possam realizar o papel de formação dos estudantes, tanto em aspectos da ética da profissão como de visão de mundo (BASTOS; MONTEIRO, 2009). Dessa forma conclui-se que a prática docente é um fator de vital importância para as IES.

Os autores Marsh (1982) e Cashin (1988) argumentam que é o professor, e não o curso, o determinante principal no resultado da avaliação dos estudantes em relação ao processo de competências. Apesar disso, a satisfação dos alunos envolve a exigência de desenvolver formandos com um perfil de competências relacionado ao curso que frequentam, e com a condição de aplicarem essas competências na atividade profissional que exercem. Portanto, faz-se necessário uma reflexão acerca do profissional que tem o papel de contribuir nesse processo formativo: o professor universitário (BASTOS; MONTEIRO JÚNIOR, 2009).

A presente dissertação propõe, então, um estudo de caso a ser realizado em um curso de graduação em Administração com o intuito de realizar um mapeamento das competências dos professores do curso na percepção discente.

1.1 Pergunta de Pesquisa

Kullok (1998) afirma que o gestor da educação – o professor – necessita recuperar uma série de atitudes, valores e habilidades que se perderam ao longo do tempo e que constituem a essência do novo educador, pois uma pessoa para se construir enquanto professor, precisa resgatar sua integridade e seu papel profissional em face das exigências que

têm interferido diretamente na sua prática educativa. Isso corrobora os ensinamentos de Gomes et al. (2009) no qual se referem que o exercício da docência são permeados de saberes, habilidades, competências que se exteriorizam ou estão implícitas em todos os papéis e funções que esse profissional desempenha. Portanto, estão presentes nos relacionamentos interpessoais, nas atitudes, posturas do professor, enfim na sua prática diária. Essa compreensão, ou esse modo de proceder, é capaz de despertar no aluno entusiasmo, motivação, satisfação e deslumbramento pelo ato de aprender.

Assim, faz-se necessário identificar essas competências na visão do professor. Mas torna-se interessante também identificar a percepção/satisfação daqueles que enxergam a “entrega” (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 1998), ou a aplicação dessas competências na prática. Para isso, ninguém melhor que o estudante, que é o sujeito beneficiado por essa “entrega”, ou seja, os discentes.

Assim, tendo em vista o tema relacionado a competências de professores universitários na percepção de discentes e docentes a presente pesquisa teve como problemática responder as três seguintes questões:

- 1) Quais as percepções dos discentes de um curso de graduação em administração sobre as competências docentes?
- 2) Há discentes e docentes que valorizam as mesmas competências?
- 3) Quais as áreas do curso de administração melhor avaliadas pelos discentes, com relação às competências docentes?

1.2 Objetivos

Visando responder a problemática levantada, este estudo busca atingir os seguintes objetivos gerais e específicos.

1.2.1 Objetivo geral

Considerando o tema apresentado, o objetivo geral do presente estudo é realizar um mapeamento das competências docentes do curso de Administração da UFSM na percepção de discentes e docentes.

1.2.2 Objetivos específicos

Com o intuito de atingir o objetivo geral e a sua complementação de acordo com as etapas consecutivas, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Identificar o perfil dos discentes e docentes do curso de administração da UFSM e como eles afetam na avaliação das competências;
- Validar o modelo proposto;
- Conhecer o grau de importância atribuído pelos discentes às competências docentes;
- Verificar o grau de importância atribuído pelos docentes às competências necessárias para um bom desempenho profissional;
- Confrontar a opinião de docentes e discentes para verificar se há alinhamento nas hierarquias;

1.3 Justificativa

Durante a coleta de referências sobre o tema abordado, foram encontradas pesquisas que identificaram informações e dados relevantes das competências de docentes. Porém, em alguns periódicos “A” nacionais como (Revista de Administração Contemporânea, Revista de Administração de Empresas e Revista de Administração da Mackenzie), e eventos igualmente “A” nacionais (Encontro da Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Administração), dos últimos cinco anos identificou-se uma carência de estudos envolvendo diretamente as competências docentes sob a perspectiva dos discente.

O trabalho mais próximo deste conjunto de eventos e periódicos é o de Bastos e Monteiro Júnior (2009), que aborda a relação das competências docentes na ótica de alunos e professores com a formação de administradores. Com relação a estudos internacionais, foram pesquisados os seguintes periódicos: *Economics of Education Review*, *Journal of Marketing Education*, *Educational Research Review*, *Review of Educational Research*, *Educational Management Administration & Leadership* entre outros, no mesmo período citado anteriormente. Foram encontradas algumas obras que relacionassem as duas perspectivas, como os trabalhos de Navarro, Iglesias e Torres (2005), Appleton-Knapp e Krentler (2006), Clayson e Shefft (2006), Nasser, Khoury e Abouchedid (2008) e Clayson (2008), mas nenhum deles se referiu ao tema desta pesquisa. Dos artigos encontrados, boa parte se referia à avaliação/percepção dos estudantes com relação ao desempenho do docente.

Bastos e Monteiro Júnior (2009) concluíram através de pesquisas nos anais dos congressos da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) que foram identificados alguns trabalhos que versavam sobre o tema, entre eles, citam-se: Lacombe e Chu (2005); Klein e Bittencourt (2007); Lopes (2002); Costa; Moreira e Ethur (2006); Saraiva (2007); Campos e Mesquita (2005); Maciel et al. (2006). Por outro lado, foi constatado que os trabalhos no campo da Administração ora enfocavam os docentes, ora centravam-se nos discentes. Bastos e Monteiro Júnior (2009) não encontraram estudos e/ou pesquisas que observassem as duas perspectivas ao mesmo tempo com o intuito de efetivar uma comparação ou uma relação entre os dois olhares dentro desse universo de pesquisa. Dessa forma, identificou-se uma carência de pesquisas nos congressos da ANPAD que abordem simultaneamente as duas visões.

Costa e Costa (2007) apontam que há uma carência de estudos nacionais sobre o tema de mapeamento de competências dos docentes. Alguns estudos que enfocaram essa temática, de forma transversal, foram: Belloni (2000); Barroso (2002); Costa e Costa (2007); Carvalho (2001); Hanashiro e Nassif (2006); Sant'Anna (1999); Lins, Almeida e Bartholo Júnior (2004); Neves (2005). Outros estudos, como os de Walter, Tontini e Domingues (2005); Loreto (2001); Abreu e Guimarães (2003); Cunha, Borges e Fachel (1998); Alves (2000); Owlia e Aspinwall (1996), buscaram mensurar a satisfação dos acadêmicos com as instituições e/ou seus docentes.

Porém, são poucos autores nacionais que utilizam, de forma explícita, o termo competências docentes em seus estudos; neste sentido, cita-se Masetto (2003) e Cunha (1996). Mas, tal termo é muito utilizado em trabalhos desenvolvidos na América Latina e Espanha como, por exemplo, nos estudos de: Bozu e Herrera (2009); Galviz (2007); Alvarez e Diaz (2004); Tejedor (2003); Casassús, Arancibia e Froemel (1996); Garcia-Valcárcel (1992); Zúñiga (1997). Dessa forma, constata-se certa lacuna quando se relatam pesquisas acerca do assunto competências docentes na percepção de alunos e professores. Assim, o presente estudo pretende preencher essa lacuna procurando verificar se existe e como se dá a relação entre as duas visões.

Esta dissertação justifica-se, portanto, pela escassez de pesquisas que visem às percepções de discentes e docentes a respeito das competências docentes. É possível inferir que possuir professores competentes e alunos satisfeitos é o objetivo de toda e qualquer IES. Com a prática deste estudo, serão identificadas possíveis relações na visão de professores e alunos a respeito das competências que um profissional do ensino deve ter para o curso em questão.

Dessa forma, a própria IES estudada, ou até mesmo os professores podem ter um subsídio para buscar o desenvolvimento de possíveis competências que não satisfazem seus alunos e focar na manutenção das que estão sendo bem avaliadas, atendendo assim suas necessidades e gerando valor para si, para a instituição a que pertencem e conseqüentemente para o curso.

1.4 Estrutura do trabalho

A presente dissertação encontra-se subdividida em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, introduz-se o estudo contextualizando o tema competências dos docentes. Nessa perspectiva, é abordada a questão das Instituições de Ensino Superior (IES), com breve revisão de literatura sobre o assunto. A seguir, são apresentados o problema de pesquisa, seus questionamentos e objetivos. Por fim, a importância desta pesquisa é justificada.

No capítulo dois, apresenta-se a revisão de literatura, discorre-se a respeito do tema competências visualizando as categorias abordadas na pesquisa, como competências organizacionais e principalmente individuais, subdivididas em competências profissionais dos docentes do ensino superior. Por último, é apresentada a relação entre os construtos que demarcam a realização deste trabalho: percepção de discentes e docentes a respeito das competências docentes.

No capítulo três é descrito o cenário da pesquisa, ou seja, o campo de aplicação da coleta de dados. No capítulo quatro é descrita a metodologia a ser utilizada e a forma que se pretende desenvolver a pesquisa, a partir de sua caracterização, da apresentação do desenho conceitual do estudo, da exposição dos modelos que são utilizados como base, da validação do modelo, da apresentação da população e amostra e por último de como os dados são coletados e analisados.

O capítulo cinco apresenta a análise dos resultados da pesquisa, apresentados de acordo com todos os objetivos propostos. O sexto capítulo, apresenta as considerações finais, com a retomada dos objetivos principais do trabalho e as conclusões advindas dos resultados. E, finalmente, ainda apresentar-se-á as referências bibliográficas e os apêndices com instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O presente capítulo apresenta os elementos centrais que caracterizam o objeto de estudo e as teorias e modelos sobre os constructos a serem trabalhados, neste caso, as competências. No que tange esse assunto, foi realizado um apanhado geral a respeito do tema. A seguir é contextualizada a transição entre competências organizacionais e individuais, entrando detalhadamente em competências individuais e especificando-as em competências docentes, e por último são abordados modelos de estudos realizados sobre o tema.

2.1 Competências

Ser competente naquilo que faz é o desejo de todo e qualquer profissional. Não é diferente no caso de docentes. Ter um bom conjunto de competências é primordial para a prática docente.

Neste item, são abordados os traços iniciais a cerca do tema competências, a fim de se obter uma base concisa de entendimento para a importância das competências docentes. Com o objetivo de identificar as competências de professores de Instituições de Ensino Superior, apresentam-se primeiramente diferentes conceitos, visões e a temática das competências nas áreas de administração e educação. Também é discutido em que âmbito se deu ênfase à pesquisa, apresentando conceitos e modelos que dão sustentação à prática empírica.

No final da Idade Media, o termo competência pertencia essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a uma pessoa ou a uma instituição, para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto e, mais tarde, passou a ser utilizado também para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho (ISAMBERT; JAMATI, 1997, BRANDÃO; GUIMARAES, 2002).

O conceito competência no contexto organizacional começou a ser elaborado sob a perspectiva do indivíduo. Em 1973, McClelland publicou o artigo “*Testing for competence rather than intelligence*” que, de certa forma, iniciou o debate sobre competências entre os psicólogos e administradores nos Estados Unidos (corrente americana), a partir da perspectiva do indivíduo (FLEURY; LACOMBE, 2003). Boyatzis (1982) recuperou estudos sobre competências dos gerentes e identificou um conjunto de características e traços que, segundo ele, proporcionam um desempenho superior, através do livro *The Competent Manager: a*

Model for Effective Performance. Iniciou-se, então, o debate a cerca de competências (BITTENCOURT, 2001). Conforme Dutra (2002), durante as décadas de 1970 e 1980 alguns autores, a partir das concepções de McClelland (1973) e Boyatzis (1982), consideraram competências como um conjunto de qualificações necessárias para atingir um desempenho superior.

Outras concepções surgiram nas décadas de 1980 e 1990. Essas reconheciam que apenas as qualificações requeridas pelo cargo não sustentavam, nem justificavam o desempenho satisfatório. Alguns autores passaram, então, a considerar o contexto do trabalho e aspectos relacionados à capacidade de entrega do indivíduo. O conceito de “entrega” refere-se ao saber agir responsável e reconhecido, que agrega valor para a organização (FLEURY; FLEURY, 2001). Diversos autores (TANGUY, 1997; SVEIBY, 1998; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2002; BOTERF, 2003; DUTRA, 2004) procuraram evidenciar a relação entre competência e ação.

Parry (1996) chamou atenção para duas concepções atribuídas a competências: como *inputs* ou *outputs*. Para o autor, nos Estados Unidos competências são encaradas predominantemente como *inputs*: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desempenho do indivíduo; na Europa (corrente francesa), competências são vistas como *outputs*: competências são demonstradas a partir do momento em que empregados atingem ou superam resultados esperados em seu trabalho.

Os achados na literatura mostram variedade de definições, não raramente contraditórias, propostas por autores em épocas e contextos distintos a respeito do tema competências (McCLELLAND, 1973; BOYATIZIS, 1982; PARRY, 1996; SANDBERG, 1996, 2000; DUTRA, 2001, 2002, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001; BOTERF, 2003; RUAS, 2005; ZARIFIAN, 1996, 2001, 2003). Esse fator corrobora a idéia de Fleury e Fleury (2004) de que a noção de competência constitui uma idéia consideravelmente antiga, porém (re)conceituada e (re)valorizada no presente em decorrência de fatores como os processos de reestruturação produtiva em curso, a intensificação das descontinuidades e imprevisibilidades das situações econômicas, organizacionais e de mercado, e as sensíveis mudanças nas características do mercado de trabalho, resultantes, em especial, dos processos de globalização.

Nesse sentido, Boterf (2003, p. 61) admite ser a competência “mais uma disposição que um gesto elementar”, enquanto para Fleury e Fleury (2001, p. 19) “a competência não se limita, portanto, a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa”, significando a possibilidade de converter em prática

aquilo que se sabe. Sveiby (1998), por sua vez, emprega a seguinte definição: “a capacidade de agir em diversas situações para criar tanto ativos tangíveis como intangíveis”. Para Fleury e Fleury (2001, p. 21), trata-se de “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

No mundo do trabalho, a palavra competência tem assumido diversos significados normalmente alinhados a características dos indivíduos ou das suas atividades produtivas e resultados decorrentes, conforme afirma McLagan (1997). Essa falta de consenso decorre de divergências de caráter filosófico e ideológico, além do seu uso com diferentes enfoques e em diferentes áreas do conhecimento (MANFREDI, 1998). Dentro de uma quase “inesgotável” fonte de concepções, ainda pode ser destacada a sistematização elaborada por Bitencourt e Barbosa (2003) enumerando vários conceitos, diversificados e muitas vezes divergentes quanto ao enfoque, lógica e/ou perspectiva.

A noção de competência tem aparecido nos últimos anos como uma forma de repensar as organizações e o papel dos indivíduos que as compõem. De um modo geral, pode ser relacionada a duas dimensões estratégicas: uma dimensão corporativa e uma dimensão individual, na qual estaria incluída a dimensão gerencial (RUAS, 2001). Na área de administração, é comum observar o conceito de competências ser analisado sob esses dois enfoques. Normalmente, encontra-se a primeira abordagem dentro do campo de estratégia, e a segunda, na literatura de recursos humanos

Alguns autores associam o conceito de competência não apenas a pessoas, mas também a equipes de trabalho ou mesmo a organizações. Boterf (1999), por exemplo, sustenta que em cada equipe de trabalho se manifesta uma competência coletiva, que emerge das relações sociais que se estabelecem no grupo e da sinergia entre as competências individuais de seus membros. Prahalad e Hamel (1990), por sua vez, elevam o conceito ao nível organizacional, referindo-se à competência como um atributo da organização, que a torna eficaz e permite a consecução de seus objetivos estratégicos. É possível, então, classificar as competências como humanas ou profissionais (aquelas relacionadas a indivíduos ou a pequenas equipes de trabalho) e organizacionais (aquelas inerentes à organização em sua totalidade ou as suas unidades produtivas), sendo importante ressaltar que as competências humanas, aliadas a outros recursos e processos, dão origem e sustentação às competências organizacionais (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Identificam-se ainda duas perspectivas no que se refere às competências: as competências coletivas e as competências individuais. A perspectiva das competências

coletivas, transitando para questões mais estratégicas, está presente nos trabalhos de Prahalad e Hamel (1990; 1995), Barney (1991), Fleury e Fleury, (2000), entre outros. Quanto à perspectiva orientada para as competências individuais, destacam-se franceses, canadenses e brasileiros: Boterf (1994, 1999, 2003); Zarifian (1995, 2001); Dutra (2001), entre outros.

Para sintetizar o conceito de competências, Fleury e Fleury (2001, p. 24) propõem três grandes blocos de competências. O primeiro bloco é denominado competências de negócio, estão presentes aquelas “relacionadas à compreensão do negócio...” em função de seus objetivos, do mercado, da clientela, dos competidores, assim como do contexto político e social mais amplo. No segundo bloco, aparecem as competências técnico-profissionais características de determinada ocupação, atividade ou operação. No terceiro, são colocadas as competências sociais entendidas como aquelas necessárias “ para interagir com as pessoas ...”.

Do amplo leque de conceitos que procuram definir competências, Bitencourt (2001) expõe 21 e demonstra que sua definição não está unificada e que existe a noção de competência como parte de um discurso empresarial, com ausência da idéia de relação social. Outros autores, portanto, também deram enfoques diferentes para as competências.

O Quadro 1 sintetiza os tipos de competências mais encontrados, segundo o autor, na literatura nacional e internacional, com as diferentes definições propostas por diferentes autores.

Autor	Conceito	Ênfase
1. Boyatzis (1982, p. 23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização”.	Formação, comportamentos, resultados.
2. Boog (1991, p. 16)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”	Aptidão, valores e formação.
3. Spencer e Spencer (1993, p. 9)	“A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”.	Formação e resultado.
4. Sparrow e Bognanno (1994, p. 3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa”.	Estratégias, ação e Resultados.
5. Moscovici (1994, p. 26)	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade”.	Aptidão e ação.

(continuação do Quadro 1)

6. Parry (1996, p.48)	“Um agrupamento de conhecimentos habilidades e atitudes correlacionadas, 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 melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”	Resultado, formação.
7. Sandberg (1996, p. 411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos”.	Formação e interação.
8. Bruce (1996, p. 6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem”.	Aprendizagem individual e autodesenvolvimento.
9. Cravino (1997, p. 161)	“As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho”.	Ação e resultados.
10. Boterf (1997, p. 267)	“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”	Mobilização e ação.
11. Magalhães; Rocha (1997, p.14)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”.	Aptidão e formação.
12. Perrenoud (1998, p.1)	“A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências”.	Formação e ação
13. Durand (1999, p.3)	“Conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito”.	Formação e resultados
14. Hase et al. (1998, p. 9)	“Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções (...) A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões.”	Ação e resultado.
15. Dutra; Hipólito; Silva, (1998, p. 3)	“Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (output) e do conjunto de conhecimentos, habilidades atitudes necessários para o seu atingimento (input)”.	Aptidão, resultados, formação.
16. Ruas (1999, p. 10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, formas de atuar a fim de atingir os desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.	Ação e resultados
17. Fleury e Fleury (2000, p. 21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.	Ação e resultado.
18. Hipólito (2000, p. 7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.	Formação, resultados, perspectiva dinâmica.

(conclusão do quadro 1)

19. Davis (2000, p. 1 e 15)	“As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho (...). São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho”.	Ação e resultados.
20. Zarifian (2001, p. 66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”.	Aptidão, ação, resultado.
21. Becker; Huselid; Ulrich (2001, p. 156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas”.	Formação e desempenho

Quadro 1- Conceitos de Competências

Fonte: Bitencourt (2001)

Para alguns autores, a falta de consenso numa definição para competência ocorre pelo fato de o conceito ainda estar em construção (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2001; DUTRA, 2004; BOTERF, 2004), o que se pode concluir é que não existe uma definição única, objetiva e amplamente aceita na literatura.

O tema competência, portanto, associa-se a diferentes instâncias: pessoas (competências do indivíduo), organizações (competências centrais) e também países (sistemas educacionais e formação de competências) (FLEURY; FLEURY, 2003), sendo desenvolvido sob perspectivas diferentes, mas complementares. Assim, diferencia-se competência de aptidões (talentos naturais, que podem vir a ser aprimorados), de habilidades (demonstrações de talentos particulares na prática) e de conhecimento (o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa) (McCLELLAND, 1973).

A seguir, são realizadas explicações sobre competências organizacionais com o objetivo de demonstrar suas relações com as competências individuais, pois, conforme mencionado na introdução, este trabalho tem como foco principal as competências individuais, ou seja, as competências necessárias aos docentes de IES.

2.2 Tipos de Competências

Neste tópico são detalhadas as competências em suas variadas classificações.

2.2.1 Competências Organizacionais

Na evolução histórica do conceito de competências, encontram-se dois trabalhos acadêmicos que se tornaram referências: o de McClelland (1973), em relação às competências individuais e o de Prahalad e Hamel (1990), em relação às competências organizacionais. Quanto às competências organizacionais, o trabalho de Prahalad e Hamel (1990) introduziu o conceito de competência essencial (*core competence*), com o qual os autores demonstraram que as empresas bem-sucedidas e extremamente competitivas eram mais que portfólios de negócios, eram portfólios de competências. Para Drucker (1999, p. 99), as competências organizacionais fazem parte da personalidade de cada organização, se diferenciam das demais e geram vantagem competitiva.

Segundo Ruas (2001), competências organizacionais são competências coletivas, que aparecem sob a forma de processos de produção e/ou atendimento, nos quais estão incorporados conhecimentos tácitos e explícitos, sistemas e procedimentos de trabalho, entre outros elementos menos visíveis como princípios, valores e culturas dominantes na organização. Decorrentes das competências organizacionais, têm-se as competências individuais, foco deste estudo. O trabalho de McClelland (1973) tornou-se uma referência ao criticar o uso de testes de quociente intelectual como instrumentos capazes de prever o potencial de sucesso dos empregados em uma organização e apontar a necessidade de avaliar as suas competências.

Segundo Zarifian (2001), Parry (1996) e Ruas (2001), competência refere-se à capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações de trabalho, ser responsável e ser reconhecida por isso. A competência não estaria limitada pela tarefa ou ao conhecimento ou qualificação do indivíduo, mas estaria apoiada nesses. Zarifian (2001), ao analisar o que denomina de “lógica competência” no mundo organizacional, propõe que a mobilização de competências em uma atividade profissional deve ser geradora de valor econômico para a empresa e de valor social para o indivíduo. Corroborando com ele, Fleury e Fleury (2004) concluem que as competências têm como objetivo agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo, e em uma representação gráfica (Figura 1) mostram a definição por eles proposta.

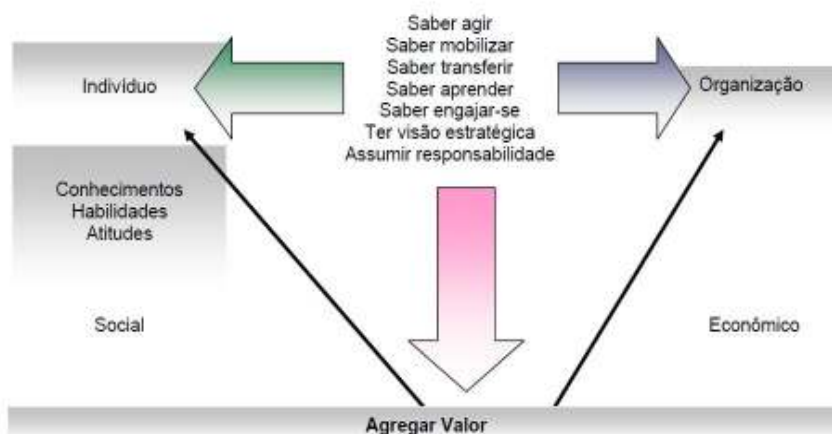


Figura 1- Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização
Fonte: Fleury e Fleury (2004)

Para transitar entre a competência organizacional e a individual, Dutra (2004) lembra a tipologia estratégia-competência organizacional de Fleury e Fleury (2001), com origem em Treacy e Wieserma (1995). De posse dessa tipologia, Dutra (2004) constrói uma ponte de referência, relacionando determinadas categorias de competências organizacionais a certos agrupamentos de competências, conforme o Quadro 2.

Estratégia	Competências Organizacionais		Competências Individuais	
<ul style="list-style-type: none"> - Volume de Vendas - Excelência Operacional - Foco na Customização - Inovação em Produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - Custo - Qualidade - Processo produtivo - Distribuição - Monitoramento de mercado - Comercialização 	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias estratégicas - Inovação de produtos e processos - Qualidade - Monitoramento tecnológico - Imagem - Parcerias tecnológicas - Parcerias estratégicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação a custos e qualidades - Gestão de recursos e prazos - Trabalho em equipe - Planejamento - Interação com sistemas - Multifuncionalidade - Relacionamento interpessoal; - Capacidade de inovação 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação eficaz - Articulação interna e externa - Absorção e transferência de conhecimentos - Liderança e trabalho em equipe - Resolução de problemas - Utilização de dados e informações técnicas - Aprimoramento de processos/produtos e participação em projetos

Quadro 2 - Relação entre estratégia, competências organizacionais e individuais
Fonte: Dutra (2004).

Destaca-se que, no trabalho de Dutra (2004) a competência organizacional é tratada dentro das categorias genéricas de Treacy e Wieserma (1995), porém complementada com uma reflexão sobre o “intento estratégico” da empresa. Dutra (2004), seguindo a linha de raciocínio de Fleury e Fleury (2001), argumenta que a gestão de pessoas deve estar integrada ao intento estratégico por meio da discussão das competências organizacionais.

Percebe-se que há uma íntima relação entre competências individuais e organizacionais, uma vez que entre organização e indivíduo há uma troca contínua de competências. As competências organizacionais decorrem da gênese e do processo de desenvolvimento da organização, concretizando-se em seu patrimônio de conhecimentos, o qual estabelece as vantagens competitivas da organização no contexto em que se insere (DUTRA, 2004; DUTRA; FLEURY; RUAS, 2008). Para um melhor entendimento dessa interação, torna-se relevante o estudo das competências individuais.

2.2.2 Competências individuais

O tema competência individual, segundo Dutra (2002), pode ser examinado a partir de três abordagens principais: aquela representada por autores americanos, a que reúne os estudos de autores franceses e a terceira, que integra as duas anteriores.

Trabalhos de estudiosos ingleses e de brasileiros, como Ruas (2003), Fleury e Fleury (2001) e Dutra (2002), refletem a última tendência enfocando competência sob a inspiração da escola francesa, ou seja, enquanto noção associada ao “fazer acontecer” de acordo com o contexto apresentado, em especial com base em Zarifian (2001) e Boterf (2003).

Mas, também incorporam na noção o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que compõe as capacidades das pessoas para a entrega dos resultados desejados, segundo D’Amelio e Godoy (2009). As autoras concluem que, assim, competência é considerada no enfoque da mobilização de capacidades, como articulação e aplicação do saber (conhecimentos), do saber-fazer (habilidades) e do saber ser/agir (atitudes) para resolução de problemas ou superação de desafios.

A partir da sugestão de vários especialistas em desenvolvimento de Recursos Humanos em uma conferência sobre competência em Johannesburgo, no Sul da África em outubro de 1995, o conceito foi definido como um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionados que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa (um papel ou responsabilidade), e que se relacionam com a performance no trabalho (NAQVI, 2009, FLEURY; FLEURY, 2006, PARRY, 1996). Dessa forma, faz-se necessário conhecer cada os 3 construtos que compõem a competência individual, conhecida também como o “CHA”.

- **Conhecimento** – conjunto de informações adequadas e estruturadas pelo indivíduo, responsáveis pela forma como o mesmo enxerga as ações, as pessoas, os conceitos, as relações entre os sujeitos e realidade que ele vive. Davenport e Prusak (1998) explicam que

conhecimento deriva de um conjunto de dados, e o conjunto de dados são considerados informações.

- **Habilidade** – se relaciona com o saber como fazer algo (GAGNÉ; BRIGGS; WAGER, 1988), ou com a capacidade de aplicação. Ou seja, é fazer uso produtivamente do conhecimento adquirido, de instaurar informações e utilizá-las em uma ação, com vistas ao atingimento de um propósito específico (DURAND, 1999).

- **Atitude** – refere-se aos aspectos afetivos e sociais ligados ao trabalho (DURAND, 1999). Gagné, Briggs e Wager (1988) comentam que atitudes são estados complexos do ser humano que afetam o comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de ação pessoal.

Algumas pesquisas indicam que esses três elementos determinantes da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) possuem caráter complementar e interdependente, de forma que existe uma influência mútua entre eles (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007). Um estudo realizado por Sansone (1985), por exemplo, indicou que o conhecimento da pessoa a respeito dos padrões de competência requeridos em seu trabalho afetava não apenas a percepção dela sobre sua competência (autoeficácia), mas também a sua disposição (ou seja, suas atitudes) para demonstrar as competências requeridas.

Já um experimento realizado por Harackiewicz, Sansone e Manderlink (1985) também indicou que conhecimentos adquiridos pelos sujeitos antes de uma atividade afetaram positivamente a sua autoeficácia e o seu interesse pelo trabalho. Da mesma forma, o interesse da pessoa pelo trabalho influencia a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades (POZO, 2002), e uma habilidade pressupõe o conhecimento de técnicas ou princípios (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). Parry (1996) apresenta um conceito de competência relacionado ao CHA:

um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados, que afetam a maior parte de um *job* (um papel ou responsabilidade), que se correlaciona com a performance do *job*, que possa ser medido contra parâmetros bem aceitos e que pode ser melhorada através de treinamento e desenvolvimento (PARRY, 1996, p. 50).

Assim, o conceito de competência se descortina através de elementos-chave: a ação, o contexto profissional e suas dimensões, assim sendo identificado a partir da análise de comportamentos dos indivíduos em situações profissionais

O sentido da competência individual para Fleury e Fleury (2006) é de que essa representa variáveis de *input* do indivíduo, ou ainda variáveis de *output*. As primeiras são

conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo deve deter; e as variáveis de *output* estão relacionadas à tarefa e são avaliadas quando se observam os resultados que definem os padrões de desempenho e determinam o sucesso das pessoas no trabalho.

Dutra (2001), Fleury e Fleury (2001) equilibram duas visões. Dutra associa a idéia de competência à noção de entrega, aquilo que a pessoa pode e quer entregar à organização. O fato de a pessoa deter um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não implica que a organização se beneficie dele; daí a necessidade da entrega. Fleury e Fleury (2001) destacam a idéia de que competência agrega valor ao negócio, mas também ao indivíduo.

Ruas (2001, 2005) compartilha dessas perspectivas em suas pesquisas e, a exemplo de Boterf (2003), reúne os aspectos discutidos em três grandes eixos percebidos como clássicos: o conhecimento (saber), as habilidades (o saber fazer), e as atitudes (o saber ser / agir).

Conforme indica Ruas (2000), a partir de diferentes pesquisadores sobre competência profissional (BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 1995; FLEURY; FLEURY, 2006), há uma convergência em alguns aspectos; entre eles: a competência seria o resultado da mobilização de conhecimentos e capacidades (e não um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo) e a efetividade e a legitimação da competência somente ocorrem em situação real de trabalho, ou seja, nas condições específicas do ambiente de trabalho.

Portanto, a competência é resultante do saber agir, do querer agir e do poder agir. O *saber agir* pode ser desenvolvido pela capacitação e aperfeiçoamento constante, pelo conhecimento dos recursos e pelos modelos mentais que orientam a combinação dos recursos disponíveis. O *querer agir* é encorajado por desafios claros, por um contexto de reconhecimento e de confiança, que irá estimular o profissional a assumir riscos, considerando, logicamente, a sua personalidade. Por outro lado, o *poder agir* será possível a partir de um contexto facilitador, de ter, ou não, autoridade para agir (BOTERF, 2003).

Ainda, complementarmente, é preciso levar em consideração os aspectos apontados por Bittencourt (2004) em relação a articulação entre competências individuais e coletivas. A autora entende as competências como:

[...] um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização) (BITTENCOURT, 2004, p. 68).

Para Parry (1998), as competências essenciais para os gestores podem ser agrupadas em quatro pólos: administrativa (planejamento e programação do trabalho); de comunicação (obter informação imparcial); de fiscalização (formação, *coaching* e delegação) e cognitiva (identificar e solucionar problemas). Segundo o mesmo autor, essas competências são de natureza genérica, que se aplicam a muitas situações interpessoais, e não apenas às habilidades listadas.

Nesse contexto, Godoy et al. (2006) afirmam que, a partir das definições de competências, têm sido articulados e desenvolvidos sistemas de classificação para o agrupamento de competências necessárias à função dos administradores no âmbito empresarial, bem como em instituições consideradas referências na organização dos currículos escolares dos cursos de graduação.

Machado (1998, p. 82) descreve as características exigidas pelo modelo de competências dos profissionais para: saber gerir sua própria atividade, seu tempo pessoal e sua capacidades, de forma a serem eficientes na resolução de problemas imprevistos; exercer sua autonomia, tendo em vista o trabalho independente, não submetido à supervisão de outros; exercer a iniciativa, de maneira a tomar decisões adequadas na hora certa; mostrar flexibilidade e disposição para assumir mutações e ritmos variados de trabalho; aplicar a criatividade na busca de soluções novas; desenvolver estratégias de contínuo aperfeiçoamento.

Cheetham e Chivers (1998) construíram um modelo de competências profissionais estruturado a partir de quatro componentes centrais: a) Competência Cognitiva/Conhecimento; b) Competência Funcional; c) Competência Comportamental; e d) Competência de Valores/Ética. Sendo que a competência Cognitiva/Conhecimento e a de Valores/Ética formaram o que os autores chamam de metacompetências.

Tratando-se do modelo de Cheetham e Chivers (1998), merecem destaque as interações que podem ser estabelecidas entre os quatro componentes centrais que o abarcam, permitindo assim uma dinamicidade no modelo proposto. Essa dinamicidade pode ser visualizada através das metacompetências ao propiciar a interação entre os quatro componentes centrais, visando produzir vários tipos de resultados: macro-resultados da atividade profissional (resultados globais); micro-resultados (resultados de atividades mais específicas) e resultados parciais (resultado de uma atividade parcialmente concluída).

Dessa forma, o principal objetivo da reflexão é o de melhorar a competência profissional. Nesse aspecto, o modelo apresenta os resultados da reflexão como tendo o potencial para alimentar quaisquer dos componentes centrais, seus subcomponentes e as

metacompetências, completando assim o ciclo de melhoria contínua (CHEETHAM; CHIVERS, 1998).

Dessa maneira, segundo Cheetham e Chivers (1998), o modelo foi proposto com o intuito de ajudar a identificar os vários aspectos de competências que deveriam ser profundamente explorados com profissionais. Ressalta-se, ainda, conforme os mesmos autores, que os diferentes componentes centrais se relacionam, de maneira que, para execução de uma competência funcional, por exemplo, podem ser necessárias certas competências pessoais.

A aplicação da noção de competências demanda, em primeiro lugar, que a organização denomine o que é competência e qual o alcance de sua aplicabilidade ao modelo de gestão. A partir daí, parte-se para a identificação das competências que podem ser alcançadas através de diferentes caminhos dependendo da abordagem metodológica utilizada. Não há, a princípio, a indicação de uma forma de identificação de competências mais adequada a ser utilizada pelas organizações, sabendo-se que essa decisão deve ser coerente com o contexto da empresa e com a forma de interação entre empresa, empregados e sindicatos (JENKINS; KLARSFELD, 2002).

Rodrigues (2004) analisa diferentes enfoques metodológicos para a identificação de competências e ressalta que, embora através de meios diferenciados, há um ponto de convergência referente à ênfase no desempenho em situações concretas como referência para a descrição de competências. Porém, há uma dificuldade intrínseca no processo de descrição das competências referente ao fator implícito (representação interna) que de fato integra os diferentes saberes e as atitudes necessárias (LEVY-LEBOYER, 1997).

Isto é, independentemente da metodologia utilizada, haverá sempre um componente “invisível” da competência que diz respeito aos recursos internos mobilizados em uma dada situação que refletem a combinação de diferentes saberes, experiências, traços, características, motivação, etc. Tal combinação não é, portanto, apreensível (ZARIFIAN, 2001; BOTERF, 2003).

Segundo Barbosa (2005), o conceito de competências tem sido objeto de estudo a partir de cinco correntes metodológicas distintas. Cada uma das abordagens metodológicas exige a definição de uma unidade de análise distinta, diante dos seguintes pares de método-unidade de análise: ocupacional-posto de trabalho; comportamental-desempenho; construtivista-atividade; fenomenológica-concepção do trabalho pelo executante, e funcional-função produtiva.

A natureza fluída do conceito e a diversidade de perspectivas metodológicas necessárias para a visão ampla do objeto de estudo têm suportado a indicação da estratégia qualitativa descritiva. Com a opção pela estratégia qualitativa, impõem-se como alternativas de instrumentalização das pesquisas as abordagens fundadas em interacionismo simbólico, etnometodologia e psicanálise (BARBOSA, 2005).

As pesquisas têm sido realizadas em empresas privadas e públicas localizadas, principalmente, nos estados do sul e sudeste do Brasil, sendo que algumas possuem atuação nacional e internacional. Ruas (2005) assinalou que as dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas na UFGRS ao longo dos últimos anos coletaram dados junto a onze organizações de médio e grande porte localizadas na região sul do Brasil.

Essas pesquisas buscavam identificar as formas institucionais de emprego da noção de competência; identificar o grau de difusão e de consistência do conceito; identificar as suas variações e determinar os elementos de atratividade do modelo.

Barbosa (2005) pesquisou em 37 grandes organizações localizadas na região sudeste (MG, RJ e SP) e no estado do Rio Grande do Sul sobre como é feita a adoção do modelo de competência. Contemplou aspectos como os interesses estratégicos, a inserção nos macro-processos organizacionais, procedimentos e práticas e dificuldades de implantação. Os setores mais representados nas pesquisas foram os de metalurgia e mineração, telecomunicações, química e petroquímica, automotivo, varejo, eletroeletrônicos, financeiro, e serviços públicos. As pesquisas também indicam que na maioria das empresas a abordagem de competência ainda se encontra em construção. Os dados mostram processos de construção das competências demasiadamente morosos, que em alguns casos chegam a durar anos. São vinculados às lógicas do desempenho e do resultado. São orientados de cima para baixo, sendo que a ação é assistemática, desvinculada do discurso empresarial.

Além disso, se encontra ampla dispersão conceitual que, em casos limite, impede o reconhecimento da proposta como vinculada à matriz teórica de competência. Em alguma medida, o quadro encontrado é de prática tradicional e discurso modernizante, que mal ultrapassa as fronteiras da área de gestão de recursos humanos. O conceito é pouco difundido fora da área de Gestão de Recursos Humanos (RUAS, 2005; BARBOSA, 2005).

Tem sido tendência nas organizações e na literatura acadêmica a elaboração de modelos que visam identificar e relacionar os componentes que caracterizam as competências individuais e gerenciais, assentada em diferentes abordagens teóricas.

De acordo com Deist e Winterton (2005), nos modelos americanos é possível observar a importância de características individuais e aspectos comportamentais como meio de atingir

o desempenho superior. A abordagem dos autores ingleses demonstra o valor dos padrões para a definição da competência funcional e sua aplicabilidade no trabalho.

Na abordagem adotada na França, evidencia-se o potencial do conceito multidimensional da competência a partir do seu desmembramento em “*savoir*” (saber), *savoir faire*”(saber fazer) e “*savoir être*” (saber ser). Porém, para Deist e Winterton (2005), há uma tendência de integração das várias abordagens num modelo holístico porque isto reflete a tomada de consciência de que na prática aspectos cognitivos, funcionais e sociais são elementos de difícil separação.

Em concordância a esse movimento, identificou-se no modelo de Cheetham e Chivers (2005) uma proposta de combinação de diferentes abordagens de competências num todo coerente e significativo. Como base para a pesquisa que envolveu 80 pessoas de 20 profissões diferentes, os autores construíram um modelo próprio de competências, por terem avaliado que as visões existentes, isoladamente, não forneciam a base para a explicação do significado da competência com a abrangência requerida.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a respeito de aperfeiçoamento profissional, algumas organizações têm procurado identificar competências importantes ao desempenho de seus gestores, visando promover o seu desenvolvimento (WHIDDETT; HOLLYFORDE, 1999). O banco britânico *National Westminster Bank – NatWest*, por exemplo, identificou e validou onze competências gerenciais relevantes ao contexto em que atua. Entre elas, é possível mencionar a capacidade de o gestor “organizar equipes cooperativas nas quais os integrantes se sintam valorizados” e de “estabelecer planos e metas ambiciosos, visando maximizar resultados” (COCKERILL, 1994).

Spencer e Spencer (1993), por sua vez, com base em tendências e pesquisas sobre o ambiente empresarial americano, elaboraram uma matriz de competências importantes para executivos e gerentes. Entre as várias competências gerenciais apontadas como relevantes por esses autores, é possível citar a capacidade de “disseminar a estratégia organizacional, fazendo despertar o envolvimento e o comprometimento dos empregados” e a de “delegar tarefas e estimular os empregados a assumir maiores responsabilidades”.

Resende (2000) classifica as competências da seguinte maneira: técnicas (domínio apenas de determinados especialistas); intelectuais (competências relacionadas com aplicação de aptidões mentais, ou seja, ter capacidade de percepção e discernimento das situações); cognitivas (misto de capacidade intelectual com domínio de conhecimento, como por exemplo, saber lidar com conceitos e teorias); relacionais (envolvem habilidades práticas de relações e interações com diferentes áreas); sociais e políticas (envolvem ao mesmo tempo

relações e participações na atuação com a sociedade, exercendo influência em grupos sociais para objetivos de interesse de associações ou comunidades); didático-pedagógicas (competências voltadas para a educação e o ensino, isto é, saber ensinar e treinar obtendo resultados de aprendizagem); metodológicas (aplicação de técnicas e meios de organização de atividades e trabalhos, como por exemplo, saber organizar o trabalho de uma equipe ou elaborar normas de procedimentos); de lideranças (reúnem habilidades pessoais e conhecimento de técnicas de influenciar e conduzir pessoas para diversos fins ou objetivos na vida profissional ou social); e competências empresariais e organizacionais (são aplicadas em diferentes objetivos e formas de organização e gestão empresarial).

Dessa forma, percebe-se muitas categorias das competências individuais, propostas por diferentes autores. O Quadro 3, apresenta uma síntese dessas categorias:

Categorias	Autores
-Competências de negócios (gerencial) -Competência técnica (ou funcional) -Competência social (ou humana)	Fleury e Fleury (2000)
-Competências técnicas, intelectuais, cognitivas, relacionais, sociais e políticas, didático-pedagógicas, metodológicas, de liderança, empresariais	Resende (2000)
-Competências administrativas, de comunicação e cognitiva	Parry (1998)
-Competências cognitiva/conhecimento; funcional; comportamental; valores e ética.	Cheetam e Chivers (1998)

Quadro 3 - Categorias de Competências Individuais.

Fonte: Com base nas referências.

Algumas das dimensões da classificação de Resende (2000) confundem-se com competências necessárias para o bom ensino de professores. É mister, portanto, melhor conhecer e entender as competências individuais no âmbito dos docentes, por se tratar do foco deste estudo.

2.3 Competências Docentes

O estudo das competências permitiu observar que os docentes necessitam de grande parte das competências individuais mencionadas anteriormente e de algumas outras. Neste momento, essas competências, apresentadas como competências profissionais, são esmiuçadas com o fim de demonstrar o seu contexto e sua importância para o profissional docente. Masetto (2003), ao discutir a competência do professor universitário num contexto em que a Universidade, como fonte da construção do saber, cada vez mais abre-se para o mundo em transformação, refere que há necessidade de

profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática; com capacidade para produzir [construir] conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem (...), numa posição de não-dependência em relação a outros países; preparados para desempenhar suas profissões de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área mas também de outras (MASETTO, 2003, p. 14/15).

Para Cunha (1996), a competência docente é vista como uma ideação de um papel socialmente localizado no tempo e no espaço. A autora sintetiza sua percepção:

mesmo que não de forma expressa, há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade escolar. Ela é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores para a escola do nosso tempo (CUNHA, 1996, p. 89).

A temática sobre a competência docente vem sendo estudada de forma direta (MASETTO, 2003; PERRENOUD, 2000, CUNHA, 2003), ou indireta, quando autores abordam as qualidades ou características dos docentes (TARDIF, 2002; SCHÖN, 2000). A partir das diferentes abordagens, torna-se evidente que a temática sobre competências já está inserida no debate das atividades do docente universitário.

A análise dos principais atributos associados a um professor em relação ao referencial mais usual com o qual se classifica competências - conhecimentos, habilidades e atitudes - permite identificar que:

(i) Domínio da área de **conhecimento** (FREIRE, 1997; MASETTO, 2003; PERRENOUD, 2000) e domínio da área pedagógica (MASETTO, 2003a) constituem-se em uma das dimensões da competência: conhecimento.

(ii) Criatividade (FREIRE, 1997; MORAES, 1997), comunicação (HESS, 1997), planejamento (PERRENOUD, 2000), relacionamento interpessoal (MORAES, 1997), trabalho em equipe (PERRENOUD, 2000) e visão sistêmica (MORAES, 1997, HESS, 1997) constituem-se em outra das dimensões da competência: **habilidade**.

(iii) O conjunto composto por ética, generosidade, alegria, esperança e comprometimento, segundo Freire (1997), e também flexibilidade (FREIRE, 1997; HESS, 1997; MORAES, 1997) e humildade (HESS, 1997) constituem-se em outra das dimensões da competência: **atitude**.

A linguagem dos pesquisadores da área educacional apresenta especificidades próprias, mas o seu conteúdo é universal e revela um conjunto de atributos para o exercício da

função de professor; conjunto esse que se constitui no objeto de estudo deste trabalho: competências. Schön (2000) considera necessário formular sistemas educacionais competitivos que incorporem novos elementos, promovendo, dessa maneira, a transição de discentes que se comportam como aprendizes passivos em gestores ativos dentro do cenário global. Os docentes do ensino universitário devem conferir um lugar de destaque ao ensino prático reflexivo, oportunizando um ambiente para a criação de elos entre a escola e os mundos da pesquisa e da prática. Nessa perspectiva, diante da instabilidade do mercado de trabalho e da indecisão sobre as necessidades que estão por vir.

Perrenoud (2001) pontua que, junto com os conhecimentos, as habilidades e atitudes que garantem o papel do professor universitário, devem perpassar as competências de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. O autor afirma que é importante saber situar-se entre os dois pólos, na interface entre o saber do conhecimento e o saber por competências.

Complementando as reflexões de Perrenoud (2001), Cunha (2003) observa que a reconfiguração do trabalho docente universitário requer uma simbiose dessas duas vertentes: o saber do conhecimento, enriquecido do saber por competências; acrescidos de outras habilidades, conhecimentos e saberes que provoquem no estudante o protagonismo e a construção de suas competências e, conseqüentemente, de seu próprio saber.

Paiva (2007), por sua vez, ressalta que as competências do profissional docente não se formam de maneira descolada da realidade prática e simbólica. Nesse sentido, percebe-se que as competências profissionais do docente estão diretamente relacionadas com o exercício da sua prática. Ao se posicionar em relação às competências de um docente de graduação, assim se manifestou:

o exercício docente do ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isto tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 2003, p. 11).

Analisando a competência pedagógica do docente de graduação, Masetto (2003) entende que competência tem a ver com eixos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente, tais como: saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Para o autor, as competências básicas para o docente do ensino superior são:

a) Domínio de uma área de conhecimento, que significa o domínio de uma determinada área, bem como de experiência profissional. Conforme Masetto (2003), o

docente necessita de uma constante atualização de seus conhecimentos e atuação em pesquisa científica.

b) Domínio da área pedagógica, que é essencial para um docente. É o ponto mais carente da prática docente universitária, já que os professores entendem que se trata de algo desnecessário para a atividade de ensino.

c) Domínio da dimensão política, que significa que o professor deve se posicionar enquanto cidadão; alguém comprometido com seu tempo, com a sociedade em que está inserido.

Vasconcelos (2002, p. 92), corroborando o entendimento sobre competências do professor universitário, anteriormente descrito, sintetiza os diferentes aspectos que deve ter um profissional completo para exercer a função docente:

a) formação técnico-científica, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado;

b) formação prática, ou o conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão sendo preparados para exercer;

c) formação política, isto é, reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e intencionais;

d) formação pedagógica, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada.

Educar com foco em competências supõe responder às novas formas de organização da produção e do trabalho e das novas demandas da sociedade, conforme a tipologia de competências proposta por Deluiz (2001), a saber:

a) Intelectuais e técnicas: capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos;

b) Organizacionais ou metódicas: capacidade de autplanejar-se, autoregular-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho;

c) Comunicativas: capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício de negociação e de comunicação interpessoal;

d) Sociais: capacidade de utilizar todos os conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho; isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa;

e) Comportamentais: iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, o que envolve subjetividade do indivíduo na organização do trabalho;

f) Políticas: compreender sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso, assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos.

Ao analisar os saberes agir, comunicar, aprender e assumir responsabilidades, descritos por Fleury e Fleury (2001), verifica-se que essas características devem compor as competências dos docentes, pois, espera-se que o professor saiba comunicar-se para transmitir os conhecimentos aos seus alunos, que o mesmo conheça a maneira mais apropriada de agir diante das circunstâncias de adversidades e diferenças no contexto da sala de aula, que esteja disposto a aprender para que possa orientar seus alunos com consistência, além de assumir suas responsabilidades diante da importância da formação dos discentes.

Nesse sentido, Vasconcelos (1998) discute que o profissional docente com melhor preparo para exercer essa função carece reunir todas as facetas da competência profissional de um educador, sendo elas: formação técnico-científica que compreende o domínio do conteúdo a ser ministrado; formação prática, que se refere à área de formação de seus alunos; formação política que deve salientar a intencionalidade da educação e a exigência de ética e competência e a formação pedagógica que está voltada para seu fazer cotidiano delineado metodologicamente.

Perrenoud (2000, p. 20-21) propõe dez famílias de competências acadêmicas que lançam luzes a respeito do que o professor universitário deve ser capaz de fazer, são elas:

a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem, o que significa trabalhar a partir das aprendizagens;

b) Administrar o progresso da aprendizagem, observando e avaliando os estudantes de acordo com uma abordagem formativa;

c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, que consiste em um meio de desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, bem como abrir a gestão de classe para um espaço mais vasto;

d) Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, como instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos;

e) Trabalhar em equipe, o que se relaciona a dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões para que estas se tornem decisórias, administrar crises ou conflitos interpessoais e enfrentar e analisar um conjunto de situações complexas, práticas e problemas profissionais;

f) Participar da administração da escola, ou seja, elaborar e negociar um projeto da instituição, administrar os recursos da escola e estimular, em tal espaço, a participação dos alunos;

g) Informar e envolver os pais, por meio de reuniões de informação e de debate, da consecução de entrevistas e de promover o envolvimento dos pais na construção dos saberes;

h) Utilizar novas tecnologias, explorando as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino e utilizando-se de ferramentas de multimídia no ensino;

i) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, o que consiste em prevenir a violência na escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais e desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça;

j) Administrar sua própria formação contínua, sabendo explicitar as próprias práticas e estabelecendo seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua.

Dessa forma, fica explícito que as competências dos docentes vão além do conhecimento técnico-científico e que a experiência profissional é um fator de grande importância. Sendo assim, vale ressaltar o valor da articulação entre teoria e prática na formação dos docentes do ensino superior.

Perrenoud (2001, p. 212) afirma “se soubéssemos dizer exatamente em que consiste o ofício de professor, poderíamos sem rodeios nos preocupar com as competências que ele comporta”. No entanto, o ofício de professor tem características singulares, que se relacionam e devem se adaptar a contextos sóciopolíticos e a sistemas educativos mutáveis e variados. Entretanto, as discussões se fazem quanto à extensão dos saberes que devem ser dominados, à natureza de que tipos de saberes o professor deve ter domínio e, ainda, aos seus vínculos com a didática. Os saberes sejam eles eruditos ou comuns, privados ou compartilhados, são parte dos recursos utilizados na ação competente; no entanto, não bastam por si só. A noção de competência não descarta a importância dos saberes, porém, compreende ainda a sua aplicação (PERRENOUD, 2001). Perrenoud (2001, p. 21) cita a definição de competência elaborada por Boterf, que deixa claro o significado de competência na ação profissional.

(...) A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do saber para mobilizar. Para haver competência, é preciso que esteja em

jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas e capacidades relacionais [...]) (Boterf, 1999, apud PERRENOUD, 2001, p. 21).

Masetto (2002), ao discorrer sobre as competências docentes no ensino superior no Brasil, relata que nas últimas duas décadas tem havido grandes movimentos sobre a atividade docente, revelando-se significados e valores até então pouco considerados e destacando que a docência universitária exige competências próprias e profissionalismo, com a finalidade de contribuir efetivamente para colocar na sociedade cidadãos corretos e profissionais competentes. Dessa forma, o ensino superior tenderá a reorganizar os seus currículos para atender a essas novas exigências, vitais ao exercício profissional competente.

Tais reformulações devem sinalizar revisões quanto à flexibilização e a dinamização curriculares, à formação profissional concomitante com a formação acadêmica, “revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional, a desestabilização de currículos fechados, acabados e prontos”, a ênfase na formação permanente que deve ter início nos primeiros anos de graduação e a persistência ao longo da vida profissional (MASETTO, 2002).

Zeichner (1993) explica que, principalmente nos últimos anos, várias idéias estão sendo colocadas e estão ganhando espaço no campo educativo, colocando-se em evidência o professor, a profissão, a profissionalidade docente, suas decisões e práticas pedagógicas.

Mostra-se como um esforço de destacar a figura do docente, propondo-se uma série de princípios teóricos ao ensino reflexivo; de se exercitar, na prática pedagógica dos docentes, uma atuação sistematicamente reflexiva, investigando-se como ensinam para, a partir daí, melhorarem paulatinamente seu modo de ensinar, representando uma estratégia de responsabilizá-los pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Outra classificação de conhecimentos é fornecida por Alarcão (1998), a qual contempla como partes do conhecimento profissional vários outros, a saber: o científico-pedagógico, o do conteúdo disciplinar, o pedagógico em geral, o do currículo, o conhecimento acerca do aluno e de suas características, o dos contextos (internos e externos à sala de aula), o dos fins educativos, o de si mesmo e o de sua filiação profissional. Portanto, observam-se diversas e diferentes concepções a cerca das competências profissionais dos docentes, propostas por vários autores.

Assim, o Quadro 4 sintetiza e relaciona os modelos de competências profissionais docentes com e seus respectivos autores:

Categorias de Competências Profissionais Docentes		Autores
-Domínio área do conhecimento; -Domínio Pedagógico;	-Domínio Dimensão Política	Masetto (2003b)
-Formação técnico-científica; -Formação prática;	-Formação política; -Formação pedagógica	Vasconcelos (2002)

(conclusão Quadro 4)

<ul style="list-style-type: none"> - Organizar e dirigir situações de aprendizagem; - Administrar o progresso da aprendizagem; - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; - Trabalhar em equipe; 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 	Perrenoud (2000)
<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da área de conhecimento (Conhecimento); - Criatividade (Habilidade); - Generosidade, alegria, esperança e comprometimento e flexibilidade (Atitude) 		Freire (1997)

Quadro 4 - Categorias de Competências Profissionais Docentes

Fonte: Com base nas referências.

2.4 Pesquisas sobre Competências

Neste item aborda-se sobre as diversas pesquisas e artigos, relacionados ao tema competências docentes, como por exemplo a tese de Nassif (2000) cujo objetivo foi verificar se a gestão de recursos humanos de uma amostra de Universidades particulares do Estado de São Paulo viabiliza e estimula o desenvolvimento e o exercício das competências de seus docentes de graduação, a fim de elevar a competitividade das Universidades.

A autora realizou seu trabalho em dois estágios. Inicialmente, entrevistou profissionais de recursos humanos e reitores das Universidades, através de um questionário semi estruturado e, como resultado das entrevistas, a autora concluiu, após análise de conteúdo, que o conceito de um bom professor possui competências:

a) Competência para ensinar, postura com o ser humano, o olhar para o aluno, que saiba se relacionar bem;

b) Conseguir conciliar a teoria à prática, por meio de sua experiência acadêmica;

c) Ética e humildade;

d) Ser formador de curiosos e ter prazer em ver seus alunos o superarem.

As competências esperadas de um bom professor são:

a) Sentir-se realizado, aberto, participativo, fluente e ter cabeça renovadora;

b) Titulação, experiência e didática;

c) Competência para seguir a missão da universidade;

d) Flexibilidade para acompanhar e se adaptar às mudanças e

e) Domínio do saber; estar pronto para aprender; ser bem humorado e capaz de colaborar sempre.

Além disso, Nassif (2000) concluiu que as competências exigidas de um bom professor são:

- a) Ética, postura, bom caráter e moral;
- b) Bons conhecimentos da área; atualizado e de fácil contato interpessoal;
- c) Titulação e experiência, aliado à didática e

d) Que cresça com a Universidade; que saiba ser diferente; que tenha o perfil de um executivo de empresa, empreendedor e mente estratégica (NASSIF, 2000, p. 139).

Numa segunda fase, Nassif (2000) aplicou um questionário fechado, através de um *survey* que foi respondido por 282 professores das cinco Universidades que participaram da pesquisa, pelo qual foram identificados quais seriam as duas competências mais importantes em seis dimensões por ela estabelecidas (Quadro 5).

Dimensão	Competência
Técnica	Didática e Competência teórica
Interpessoal	Comunicação e Motivação
Intelectual	Busca de novos conhecimentos
Social	Ética e Comportamento equilibrado
Metódica	Preparação de aulas e feedback dos trabalhos realizados
Participativa	Flexibilidade e Iniciativa e ação

Quadro 5 - Competências mais importantes em universidades privadas
Fonte: Nassif (2000).

Nessa mesma fase, Nassif (2000), utilizando-se de análise fatorial, identificou, por ordem de relevância, as mais significativas competências apuradas: habilidade interpessoal, capacidade didático - pedagógica, abertura à inovação, características sociáveis, contribuição para o desenvolvimento do aluno, titulação, uso diferenciado do método de avaliação, autoaprendizado, elaboração teórica e afabilidade. Seu trabalho apurou as competências de professores universitários de Universidades privadas. Os resultados assinalaram a importância que os docentes atribuem ao apoio institucional para o seu desenvolvimento profissional, embora se tenha identificado a ausência desse apoio; pode-se concluir que a valorização da docência, enquanto uma fonte geradora de vantagem competitiva remete à necessidade de desenvolver esse apoio para o desenvolvimento das competências.

Já Medeiros e Oliveira (2009), em seu estudo das Competências de Ensino Relevantes ao Bom Desempenho Docente, identificaram que “comunicação” foi apontada pelos alunos como a primeira capacidade mais relevante ao bom desempenho docente. Essa competência

estaria atrelada à dimensão individual habilidade, cuja teoria sustenta que se refere ao “saber-prático” (TARDIF, 2002).

No trabalho de Politi et al. (2006), os autores visaram mapear as competências didático - pedagógicas de professores, alinhando valores, missão, visão e planejamento estratégico da ESPM com as estratégias do processo ensino-aprendizagem, na visão de docentes, discentes, dirigentes de escola, diretores de curso e chefes de departamento.

Já Finck (2003), em sua dissertação mestrado “Competências e habilidades relevantes no corpo docente: estudo de caso”, quis mostrar em um estudo de caso, como os alunos de uma instituição de Ensino Superior, Faculdades Bom Jesus – FAE Business School analisam as competências e as habilidades do docente do novo milênio.

Brandão e Borges-Andrade (2007) ressaltam que é necessário a realização de mais estudos sobre competências, em especial para verificar empiricamente as relações entre variáveis que são tidas como causas e conseqüências do desempenho ou da expressão de competências no trabalho. Como sugestão, eles propõem investigar as efetivas relações entre conhecimento, habilidades e atitudes; investigar que fatores (disposicionais e situacionais) exercem maior influencia sobre o desempenho ou a expressão de competências no trabalho ou, ainda, examinar que estratégias de aprendizagem no trabalho estão mais associadas ao desenvolvimento de competências e a melhoria de desempenho. Essa idéia pode ser considerada no que tange as competências docentes e satisfação dos estudantes. Investigando possíveis relações entre competências e satisfação, maiores as chances de que, caso elas existam, haja uma melhoria das competências do profissional, pois assim ele recebe um feedback dos melhores avaliadores de suas ações em sala de aula, e isso servir como um guia para o aperfeiçoamento ou continuidade de conhecimentos, habilidades ou atitudes.

Dentro do universo dos artigos coletados nos principais periódicos nacionais e em periódicos internacionais que tem a educação superior como temática, além do principal evento de nível A da área de administração no Brasil, pode-se constatar que foram poucos os trabalhos que abordaram a relação tratada no presente estudo, pelo menos nos últimos cinco anos.

Fora do universo de pesquisa supracitado, foram encontrados outros trabalhos que possuíam certa identificação com o presente tema: um estudo publicado no 3º Congresso UFSC–Controladoria e Finanças–Iniciação Científica em Contabilidade (2009) buscou analisar a avaliação de desempenho dos docentes, por alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Os resultados encontrados permitiram concluir que os professores apresentam capacitação técnica

e/ou científica para ministrarem as disciplinas; divulgam uma boa imagem da instituição e demonstram compromisso para com seus alunos; desenvolvem atitudes favoráveis ao esclarecimento de dúvidas e atividades de ensino-aprendizagem.

Garcia e Derisio (2007) pesquisaram as Instituições de Ensino Superior Municipais do Grande ABC paulista. O estudo visou verificar a existência de relação causal entre os construtos endógenos (Atendimento, Relacionamento entre Discentes, Ambiente Acadêmico, Principais Aspectos Tangíveis, Capacitação Corpo Docente, Relacionamento Professor e Aluno) e exógeno (“Qualidade”). Assim, identificou-se a percepção do papel do professor na qualidade dos serviços recebidos. Através do Modelo de Equações Estruturais foi possível verificar os aspectos percebidos pelos alunos de graduação do curso de administração da IES municipal, como sendo a qualidade do serviço recebido. Deu-se a relação causal dos construtos endógeno com o construto exógeno. Houve a identificação de qual é a percepção do papel do professor na avaliação da qualidade dos serviços recebidos, sob o ponto de vista dos discentes, na medida em que a Capacitação do Corpo Docente foi percebida como a mais importante entre os demais aspectos avaliados.

Esses dois últimos trabalhos retratam a importância que é dada ao papel do professor quanto a sua competência e como isso é visto pelos alunos. Por conseguinte, faz sentido procurar desvendar possíveis relações entre competências na percepção de docentes e discentes. A competência do docente e percepção do discente com relação ao assunto, segundo a presente dissertação, são consideradas no momento variáveis distintas. No entanto, caso venham a ser confirmadas possíveis relações, serão fornecidas excelentes ferramentas para aperfeiçoamento profissional dos docentes, maior satisfação dos alunos com relação as competências do professor e conseqüentemente, bons resultados para a IES estudada.

Por fim, alguns artigos analisados, serviram de base para a construção desta pesquisa. Citam-se os seguintes trabalhos de classificação de competências docentes: Smith e Simpson (1995); Zabalza (2003); Espinar (2003); Álvarez e Diaz (2004); Delgado (2005); Universidade Autonoma de Yucatan (2009); Galvis (2007); Maura e Tirados (2008); Colin e Chimal (2009).

O trabalho da Universidade Autonoma de Yucatan (UADY) (2009) procurou delinear um modelo que estabelecesse um processo de avaliação da prática docente a nível institucional, considerando como objetivo principal o caráter formativo da avaliação, e visando o desenvolvimento contínuo da parte pessoal que se avalia a fim de ajudar o desenvolvimento profissional, maximizando pontos fortes e reduzindo pontos fracos do docente.

A implementação do sistema do modelo do Sistema Institucional de Avaliação do Ensino (MEPD) da UADY responde às necessidades de saber como o docente de ensino superior realiza sua prática de ensino, a fim de desenvolver mecanismos acadêmicos e administrativos que permitam a melhoria do mesmo. O sistema envolve contar com informações provenientes de várias fontes de avaliação, as quais contribuam para uma avaliação mais justa e equilibrada: a autoavaliação, a avaliação proveniente dos alunos (as mais contestadas), a avaliação por pares através do envolvimento de órgãos acadêmicos ligados com a educação (escolas, entidades acadêmicas, órgãos colegiados, etc.) e daqueles responsáveis pela administração do programa, incluindo: o supervisor imediato, o Coordenador do PE, a Secretaria Acadêmica ou Chefe da UPI e da Direção. (UNIVERSIDADE AUTONOMA DE YUCATAN , 2009)

As seguintes dimensões neste sistema foram medidas, com relação a prática docente:

- Cumprimento das obrigações;
- Programa;
- Conhecimento e interação com a matéria;
- Materiais;
- Atitudes e valores do docente;
- Infraestrutura;
- Avaliação;
- Práticas;
- Satisfação;

Colin e Chimal (2009) realizaram uma pesquisa com um método misto: uma fase qualitativa e uma fase quantitativa. A primeira permitiu compreender e analisar o problema de desempenho e avaliação dos professores nas modalidades e o rol que demanda os programas de inovação curricular. Professores foram entrevistados para contextualizar os indicadores de avaliação anteriormente obtidos na pesquisa documental. Através desses indicadores foi projetado um instrumento de avaliação estudantil do docente que permitiu compreender os domínios e atributos necessários para essa atividade no nível superior. Foi verificada a validade e confiabilidade do instrumento mediante análise fatorial e alfa de Cronbach. O instrumento mostrou sensibilidade para a avaliação das competências docentes através de uma estrutura de sete fatores: técnicas acadêmicas, técnica de ensino, avaliação, feedback do ensino, Didática, Métodos de Trabalho e Desenvolvimento da sessão.

Maura e Tirados (2008) abordaram a questão da formação humanística e comprometida socialmente dos profissionais, o que constitui para a universidade atual um motivo tanto de preocupação como de ocupação. Os autores optaram pela atenção que, cada vez mais, deve ser centrada no estudante como pessoa que se constrói no processo de aprendizagem profissional, o que exige compreender a necessária interrelação entre competências genéricas e específicas no processo de formação profissional universitária. Nesse sentido, o artigo apresentou as reflexões de um grupo de docentes e egressos universitários bolivianos e cubanos, sobre a importância das competências genéricas e seu desenvolvimento no contexto universitário.

2.4.1 O modelo teórico de Álvarez e Diaz

O modelo teórico que balizou a dissertação foi adaptado de Álvarez e Diaz (2004), que desenvolveram e validaram a medida de uma construção de competência docente universitária, utilizando um questionário de opinião dos estudantes, com 30 itens. Na amostra, participaram 374 estudantes de três departamentos da Universidade da Costa Rica, Sede de Guanacaste, cujo maior grupo é representado por calouros (39,4%), com idade média de 19,9 anos. Para validar a construção proposta foram aplicados os modelos de equações estruturais para a seis fatores de competência docente universitária, identificados como: organização, avaliação, apresentação, entusiasmo, interação e avaliação global do aluno.

A problemática do estudo de Álvarez e Diaz (2004) consistiu na análise da literatura sobre a avaliação das competências docentes. A pesquisa procurava responder a dois questionamentos: a) que dimensões são preditoras das competências docentes; b) quantas dimensões devem ser analisadas para obter uma visão geral da ação do docente universitário?. Dessa forma, os objetivos da pesquisa dos autores foram:

- a) identificar as dimensões ou fatores utilizados como critérios de medida da competência docente a partir da percepção docente;
- b) estudar e adaptar uma escala de medida de competência docente;
- c) analisar as propriedades psicométricas da escala proposta;
- d) validar um construto de competências docentes.

Para o alcance dos objetivos então, foi realizada uma pesquisa com 374 estudantes de uma universidade da Costa Rica. Para tanto, foi utilizado um questionário que continham dimensões de competências formadas a partir da própria visão dos autores e também com base na literatura do tema. O questionário em sua primeira versão continha 34 variáveis,

sendo que duas eram de controle. As dimensões foram nomeadas e classificadas na seguinte configuração: a) Planejamento geral do curso; b) Métodos e recursos empregados; c) Exposição dos conteúdos; d) Amplitude dada aos temas; e) Método de avaliação; f) Aprendizagem; g) Interação com o discente; h) Apoio ao discente; i) Entusiasmo; j) Avaliação geral. A escala utilizada no instrumento foi a Likert de cinco pontos, onde os respondentes deveriam atribuir notas as variáveis, sendo que 1 seria a menor nota e 5 a maior.

Para garantir a confiabilidade do estudo, os autores fizeram a validação do questionário. Para tanto, foi utilizado o método de equações estruturais, e nisso foi sugerida a hipótese que a avaliação geral do docente por parte do discente é diretamente influenciada pelo entusiasmo e interação do professor. Com a validação, 4 variáveis acabaram saindo fora do instrumento, ficando um total de 30. O modelo proposto pelos autores se expressa através da Figura 2.

Alvaréz e Diaz (2004) concluíram que a avaliação da competência docente, é um tema que estará em um debate permanente, principalmente por 2 razões: a teoria não determinou o quão o desempenho do aluno é devido a seus antecedentes de interesse, ou do professor; é difícil isolar todas as variáveis das competências docentes, portanto, todas as avaliações sempre acabam por ser incompletas. No entanto, existem algumas competências que acabam aparecendo constantemente em diferentes estudos: organização, interação, comunicação, avaliação, etc.

Para os autores, um professor que é bem avaliado em suas competências é aquele que organiza com antecedência suas aulas, passa uma estrutura lógica nas explicações, é claro em suas idéias, apóia e auxilia o aluno quando necessário, é claro em seus critérios, possui boa comunicação, entre outras competências não menos importantes.

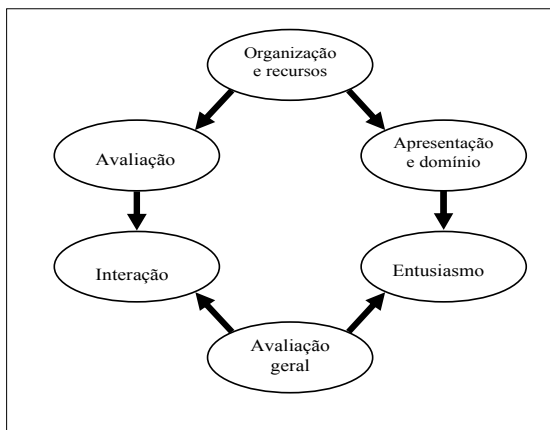


Figura 2 - Modelo Proposto de Alvaréz e Diaz (2004)

Fonte: Alvaréz e Diaz (2004).

O instrumento proposto pelos pesquisadores foi considerado confiável e válido. No entanto eles chamam a atenção que os resultados obtidos pertencem a um determinado contexto, e que quando utilizados em outro cenário, podem-se obter conclusões totalmente diferentes. Alvarez e Diaz (2004) recomendam mais pesquisas e em diferentes contextos para assim determinar estas ou outras dimensões ou ainda validar outro construto. Por fim, os autores consideram que os fatores utilizados neste estudo (organização, avaliação, entusiasmo, apresentação e interação), podem ser usados em universidades interessadas em inovação e melhoria para implementar planos de treinamento, com o intuito de desenvolver e aperfeiçoar as habilidades dos docentes.

Dessa forma, torna-se concluída a seção que aborda as competências profissionais dos docentes, foco deste estudo. Sabendo da relação problema que o estudo traz (percepção docentes x percepção discentes) e também o modelo teórico que balizou a pesquisa. A partir de agora, julga-se importante definir o cenário em que a pesquisa se aprofundou, sendo apresentado onde o estudo se realizou.

3 O CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário da pesquisa demarcado pelo Ensino Superior é contextualizado nesta seção. A relevância desta construção teórica consiste em fixar conceitos e modelos que darão sustentação à prática empírica, alinhando noções conceituais.

3.1 Ensino Superior no Brasil

As questões que envolvem o ensino superior nas últimas décadas mostram um modelo de educação que pressupõe a atuação do professor predominantemente como técnico, isto é, sua ação é evidentemente instrumental, fundada por princípios e técnicas científicas (FARIA, 2004).

No entanto, partindo do princípio de que as Instituições de Ensino Superior (IES) são parcialmente responsáveis pela formação de cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes, essa perspectiva prática foi se alterando nos últimos anos, discutindo-se duas correntes bastante distintas, uma com o enfoque tradicional e outra com o destaque para a prática reflexiva (FARIA, 2004).

Tratando-se especificamente do ensino universitário, essas instituições devem repensar a forma de convivência que propiciam aos educadores e educandos, com vistas a possibilitar situações favoráveis de desenvolvimento de futuros profissionais na área específica de conhecimentos e habilidades, mas também no aspecto afetivo-emocional e nas atitudes e valores, proporcionando formação condizente com as necessidades do mundo do trabalho, atrelada, assim, ao cumprimento dos fundamentos científicos, técnicos, éticos e legais da profissão (MASETTO, 2002).

Para o alcance desse fim, o professor deve ser capaz de organizar uma pedagogia construtivista, criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade, regular os processos e percursos de formação, destacando como posturas fundamentais a prática reflexiva e a implicação crítica.

Há necessidade de o docente inovar, negociar e regular a prática educativa na sociedade em transformação nesses novos tempos, sendo a prática reflexiva imprescindível para o favorecimento de novos saberes, e sendo a implicação crítica essencial para que os professores possam atender às expectativas da sociedade, envolvendo-se em debates políticos sobre educação (MORIN, 2000).

De acordo com essa visão, depreende-se que o ensino nos moldes tradicionais não será suficiente para abastecer as novas, dinâmicas e rápidas mudanças que invadem a vida pública e privada. Então, no mundo atual, o professor deve estar apto a explorar e buscar meios para constante atualização, que propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma reflexiva de desenvolver a prática docente. Preconiza-se, assim, uma nova concepção de educação, que oportunize a emersão do potencial criativo, que ultrapasse o aprender a conhecer, e o aprender a fazer para simples fim de ordem econômica, e possibilite a realização da pessoa, que na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 1996).

Em se tratando da história do ensino superior no Brasil, segundo Marback Neto (2005), é possível dividi-la em quatro fases. Essas fases destacam os aspectos sociopolíticos marcantes, bem como a ampliação do ensino superior. A primeira inicia com a chegada da Família Real portuguesa e a conseqüente criação dos primeiros cursos superiores no país. Esta fase tem como término a edição do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, primeiro documento a estabelecer, formalmente, os requisitos e as características de uma universidade.

O final da primeira fase e início da segunda é delimitado pela Reforma Universitária de 1968, a qual, ainda que dirigida ao sistema federal de ensino, influenciou significativamente a organização e funcionamento dos demais sistemas.

A fase seguinte, a terceira, inicia com a Reforma Universitária de 1968 e termina em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Finalmente, a quarta fase tem início com a LDB e continua até os dias atuais, tendo como característica mais notável a expansão das matrículas nas instituições privadas de ensino superior. O ensino superior no Brasil teve efetivo desenvolvimento, portanto, apenas no século XIX e, mesmo assim, sob condições bastante restritivas (TEIXEIRA, 1989; RANIERI, 2000).

Quanto a sua manutenção, o ensino superior brasileiro foi predominantemente oferecido em instituições públicas até as primeiras décadas do século XX. Já no decorrer do século passado, e de forma crescente, a oferta de vagas na rede privada de ensino superior (que em todo o século XIX contava com pouquíssimas opções) aumentou até tornar-se predominante (TEIXEIRA, 1989).

Porém, com as transformações ocorridas após a estabilização da economia no país e a dependência quase que exclusiva do pagamento das mensalidades pelos alunos, as Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP) tiveram suas posições de mercado e rentabilidade ameaçadas pela concorrência no setor (SONNEBORN, 2004).

De acordo com Rocha e Granemann (2003), o acirramento da competição é evidente e as IES privadas precisam considerar os princípios gerenciais modernos, valorizando o planejamento estratégico, a definição de metas, o orçamento anual e a administração de projetos, ou seja, implantando medidas que direcionem a organização na consecução dos seus objetivos estratégicos.

Para estratificar o cenário do Ensino Superior no Brasil, realizou-se uma consulta aos dados publicados eletronicamente, em fevereiro de 2009, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse órgão, ligado ao MEC, e responsável por, anualmente, coletar os dados sobre a educação superior, com o objetivo de oferecer à comunidade acadêmica, aos gestores educacionais e a sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação atual e as tendências do setor.

O Censo da Educação Superior é respondido por todas as IES do país: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas ou institutos superiores de educação tecnológica que possuem um ou mais cursos em funcionamento. Por meio de um questionário eletrônico, as IES respondem sobre sua estrutura e os cursos oferecidos.

Esses dados servem para compor o censo da educação superior, que reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial e a distância, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa (INEP, 2009). Conforme o INEP (2009), “esses dados são validados pelas próprias IES antes da publicação dos resultados”. A análise dos dados permite concluir que a educação superior no Brasil tem experimentado uma expansão significativa nos últimos anos. Essa expansão pode ser vista observada na Figura 3.

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	-	195	-	73	-	65	-	57	-	1.442	-
2003	1.850	13,6	207	8,2	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	224	8,2	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	231	3,1	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	248	7,4	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,8
2007	2.281	0,5	249	0,4	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5
2008	2.252	-1,3	236	-5,2	93	-12,3	82	0,0	61	0,0	2.016	-0,8

Figura 3 - Evolução do Número de Instituições, segundo a Categoria Administrativa.
Fonte: MEC/INEP/DEED (2009).

O Censo da Educação Superior de 2008 registrou a participação de 2.252 IES no país, representando uma diminuição de 29 instituições em relação ao ano de 2007. Como é possível observar na figura 2, houve uma desaceleração no aumento de IES até o ano de 2007. No ano de 2008, pela primeira vez desde 1997, o número de IES diminuiu, sobretudo as faculdades federais. Tal diminuição pode ser explicada pela integração de instituições, por fusão ou compra, observada nos últimos anos (INEP, 2009). Outra constatação refere-se ao número de Instituições Públicas x Instituições Privadas. As IESP representavam em 2008 aproximadamente 90% do total de IES no país, o que releva a importância destas no cenário do ensino superior do Brasil

As IES privadas distinguem-se das IES públicas; primeiro pela administração financeira, uma mantida pelo dinheiro privado, outra pelo dinheiro público. Por serem mantidas pela iniciativa privada, a presença e interferência do mantenedor é uma realidade nas escolas particulares e as ações são realizadas tendo em vista a relação custo-benefício.

Segundo, as IES públicas, embora também profissionalizadas, priorizam o desenvolvimento do saber e do conhecimento pela pesquisa. Já as privadas, têm seu foco voltado para o conhecimento que supre as necessidades mais imediatistas do mercado industrial.

Terceiro, nas públicas a seleção e ingresso de docentes e funcionários administrativos se dá pela competência avaliada em concursos públicos; nas privadas a contratação é pela indicação, amizade, pela experiência comprovada e também pela competência, geralmente analisada pelos currículos individuais.

Quarto, quanto ao ingresso dos alunos nas públicas, o nível de exigência é de excelência, devido a pouca quantidade de vagas disponíveis; nas privadas que recebem o excedente das públicas, o processo seletivo é menos rigoroso porque há grande número de vagas disponíveis.

Também é interessante observar a relação estabelecida entre as instituições privadas de ensino superior, a política local e nacional e as estruturas de poder da Igreja, pela via de ações de extensão universitária, que passam por práticas assistencialistas (ZANETIN, 2006).

Segundo Heymann e Alberti (2000), ao prestarem serviços à comunidade local, essas instituições contribuem com a manutenção de colégios eleitorais, distanciando-se, de seu papel fundamental que é a do desenvolvimento do livre pensamento, sem a subserviência às ideologias político-partidárias, ou religiosas.

Como foi visto, as IESP caracterizam-se como organizações empresariais modernas, já que contam atualmente com traços característicos como o espírito empresarial e a lógica

mercadológica. E, nesse sentido, são empresas com formatos sociais, lugares de práticas sociais concretas, espaços de interação e representação humanas, inseridas na linguagem global da evolução tecnológica e do mundo dos negócios (ZANETIN, 2006).

As escolas de ensino superior privadas, embora sejam chamadas como Instituição de Ensino Superior (IES), na verdade são organismos mais voltados a empreendimentos empresariais do que propriamente para as funções sociais de educação, nas palavras de Kunsch (2003, p. 34). Na prática, os dois termos são utilizados como sinônimos. Kunsch (2003) cita como exemplo disso as IES privadas, às quais se atribui a denominação instituição, embora sejam empreendimentos empresariais que visam ao lucro.

Em vista das diferentes atuações, as instituições públicas eram muito cobradas pela sociedade para promover o ensino de qualidade em razão de se atribuir às instituições públicas o papel da educação; enquanto isso, as privadas eram alvo de intensas críticas ao se direcionarem por tendências mercadológicas em busca do lucro e se desvincularem de um projeto pedagógico que contemplasse a formação profissional do estudante. A respeito das IES privadas, mesmo havendo discordância de muitos, cabe ressaltar que as suas atuações estão sujeitas às mesmas normas prevaletentes para as instituições públicas, pela fundamental razão de que ambas prestam serviço público. Sob esse prisma, o entendimento da sociedade já se fazia distorcido do objetivo fim das IES (MACEDO, 2005).

Assim, conforme Medina (2005, p. 74), “o ensino superior é, com efeito, serviço público prestado pelo Estado, diretamente ou por intermédio de instituições, para tanto, credenciadas e autorizadas a ministrá-lo”.

Na visão de Santos (2003), a nomenclatura de pública e privada não tem muita relevância, haja vista que as instituições educacionais são divididas em oficiais, mantidas por pessoas jurídicas de direito público, e particulares, mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Pinheiro (1996) ressalta que o sentido dos termos público e privado varia conforme os diversos contextos históricos. Exemplo disso é a difusão, em nossos dias, das organizações não-governamentais, as quais, mesmo tendo origens no setor privado, desempenham funções públicas.

As instituições públicas e privadas são submetidas a diferentes procedimentos relacionados à sua criação. No caso das instituições públicas, são criadas por meio de projeto de lei de iniciativa do Poder Executivo, aprovado pelo Poder Legislativo. As instituições privadas, por meio de autorização do poder público, obedecidas as normas do Decreto nº. 5.773, de 9 de março de 2006 (MANCIBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2008).

Nessa ótica, Araújo (2005) afirma que as instituições públicas e privadas possuem normas e padrões de atuação diferenciados, com pressupostos e com correntes teóricas e ideológicas específicas, que resultam na promoção de práticas educacionais distintas.

A diversidade das IES, sejam públicas ou privadas, se justifica pela crescente heterogeneidade da demanda dos jovens ingressantes na educação superior. Com isso, o modelo único não é adequado para atender às características dessa demanda, por oferecer uma formação acadêmica fortemente centrada na pesquisa. Com o aumento de alunos na educação superior, conseqüentemente, os objetivos são diversificados e variam desde o ingressar rapidamente no mercado de trabalho, em rápida transformação, até o de ocupar posições burocráticas dentro das universidades (DURHAM, 1998).

Nas IES, o professor é figura central e essencial, pois representa importante capital humano da universidade. A partir dessa constatação, vê-se a necessidade de se investir na capacitação, na qualidade e na formação desse profissional. É importante salientar que para que tudo aconteça da forma mais harmônica e rica possível, o professor precisa estar verdadeiramente conectado com a filosofia e as idéias da instituição. Esse é um pré-requisito essencial para que haja uma maior sintonia e identificação entre os anseios pessoais e profissionais (MOURA et al., 2005).

Dessa forma, outros dados interessantes foram abstraídos do Relatório Técnico Cadastro de Docentes (2005) do INEP, na parte sobre professores. Segundo o relatório:

- Há 27.334 docentes da educação superior (11,8%) com apenas o diploma da graduação.
- Das funções docentes exercidas por professores apenas graduados, 69,0% estão no setor privado e 31,0% no setor público.
- Das funções docentes exercidas por doutores, 62,7% estão nas IES públicas (que representam apenas 10,2% do total das IES do sistema).
- O setor privado, com apenas 37,3% dos doutores responde por 89,8% do total de instituições que oferecem cursos de pós-graduação lato sensu.
- Apenas 21 (24,4%) das 86 universidades privadas cumprem o mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto ao requisito 1/3 de contratação em tempo integral.
- Dos docentes da educação superior, 31.514 atuam em mais de uma instituição, 4.840 atuam em três ou mais de três e 100 docentes atuam em cinco ou mais de cinco instituições.

Drucker (1997) acredita que a educação é um compromisso claro com a prioridade do ensino escolar e que o papel do docente está passando por uma transformação, saindo do ensino rotineiro, do ensino corretivo e do ensino repetitivo. Os professores terão que identificar cada vez mais as características dos estudantes, e as mudanças acontecerão à medida que se priorizar esses pontos.

Vasconcelos (1996) tem ressaltado que do professor tem-se exigido o desenvolvimento das competências para acompanhar a vastíssima demanda de informações, atentar para a introdução de novas tecnologias, estar presente, fazer parte do mundo dos jovens e ser parte integrante do processo de mudança instalado no setor educacional. Além disso, muitas universidades têm procurado professores com perfil de empreendedor, profissionais competentes em suas áreas, com visão das questões gerais da sociedade que cerca a sua instituição e a si mesmos, abertos ao novo e com poder de tomar decisões rápidas e seguras.

3.2 A Instituição Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Os itens 4.2, 4.3 e 4.4 foram escritos com base no Plano Político Pedagógico do Curso de Administração da UFSM (UFSM, Curso de Administração, 2012, p. 1).

A UFSM foi fundada em 14 de dezembro de 1960, pelo professor José Mariano da Rocha Filho. Nesta trajetória, grandes avanços foram conquistados pelas administrações, bem como pelos professores, técnico-administrativos e alunos da Instituição, graças ao trabalho feito dentro e fora da Universidade. Prova disso são os diversos projetos realizados, visando o bem-estar e progresso da comunidade.

3.3 Breve Histórico da IES

A Universidade Federal de Santa Maria foi criada pela Lei N. 3.834-C de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria, instalada solenemente em 18 de março de 1961. A UFSM é uma Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação.

A atual estrutura, determinada pelo Estatuto da Universidade, aprovado pela Portaria Ministerial N. 801 de 27 de abril de 2001, e publicado no Diário Oficial da União, em 30 de abril do mesmo ano, estabelece a constituição de 08 (oito) Unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro

de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras e Centro de Educação Física e Desportos.

A Universidade Federal de Santa Maria está localizada no Centro Geográfico do Estado do Rio Grande do Sul, distante 290 km de Porto Alegre. A cidade de Santa Maria é o pólo de uma importante região agropecuária que ocupa a parte Centro-Oeste do Estado. Na UFSM, está a sede do Distrito Geo-educacional 37, numa área de 94.955 km², com 1.365.012 habitantes, abrangendo 58 (cinquenta e oito) municípios, dos quais 08 (oito) possuem estabelecimentos de Ensino Superior.

O campus da UFSM que abrange a Cidade Universitária, “Prof. José Mariano da Rocha Filho”, está localizado no Bairro Camobi, Rodovia RS 509, onde é realizada a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas. Funcionam no centro da cidade de Santa Maria outras unidades acadêmicas e de atendimento à comunidade.

A extensão do campus é de 1.906,57 hectares, nos quais as edificações perfazem 239.578 m² de área construída no Campus, além de 22.499 m² em edificações no centro da cidade. Possui, ainda, edificações nos municípios de Frederico Westphalen, Iraí e Jaguari com 19.537 m² de área, sendo que a área total construída da UFSM, até dezembro de 2001, era de 281.614 m².

A UFSM possui, atualmente em pleno desenvolvimento, cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano. A Instituição mantém 37 Cursos de Graduação com 59 habilitações, 43 Cursos de Pós-Graduação Permanentes, sendo 20 de Mestrado, 10 de Doutorado e 13 de Especialização. Além desses, realiza Cursos de Especialização em caráter eventual, de Atualização e de Aperfeiçoamento, atendendo diversificadas e urgentes solicitações de demanda regional.

Oferece, ainda, Ensino Médio e Tecnológico nos Colégios Agrícolas de Santa Maria e Frederico Westphalen e no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

O contingente educacional da UFSM é de 15.443 alunos, distribuídos entre os diferentes níveis de ensino. O corpo docente é composto de 1.171 professores (Graduação, Pós-graduação e Ensino Médio e Tecnológico) e o quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.345 servidores.

A UFSM possui, em sua estrutura, 2 (dois) Restaurantes Universitários; Biblioteca Central e setoriais com 143.886 volumes de Livros e Teses, Hospital-Escola com capacidade de 315 leitos, Hospital de Clínicas Veterinárias; Farmácia-Escola; Museu Educativo; Planetário e Usina de Beneficiamento de Leite.

3.4 O curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Dados de Identificação

Localização:

Universidade Federal de Santa Maria

Curso de Administração

Prédio 351 (Antiga Reitoria - centro da cidade), 5º andar

CEP: 97015-372 Santa Maria - RS - Brasil

Telefone: (055) 222-3444 Ramal 259

e-mail: depadm@ccsh.ufsm.br

www.ufsm.br/adm

Reconhecimento:

Decreto nº 68.805/71 e Portaria 69/2000 - MEC

Duração:

Diurno - 4 anos.

Noturno - 5 anos.

Turnos:

Diurno e noturno.

Vagas:

Diurno

PEIES - 10

Vestibular - 40

Total - 50

Noturno

PEIES - 10

Vestibular – 40

Total - 50

Laboratórios:

Lab. de Informática (CCSH)

Núcleo de Pesquisa em Administração (NUPEAD)

O curso de Administração da UFSM tem duração de 4 anos para o diurno e 5 para o noturno. Aumentar a produtividade e competitividade de empresas públicas e privadas é um dos objetivos do profissional de Administração. Para tanto, o currículo integra disciplinas de

diversas áreas como economia, sociologia, marketing, relações humanas, administração financeira, direito, entre outras.

Os alunos do curso de Administração podem participar de vários projetos desenvolvidos, em conjunto com os professores, em pesquisa, ensino e extensão. No decorrer dos semestres os professores orientam trabalhos realizados nas disciplinas em empresas da região e no último semestre os alunos realizam o estágio obrigatório em uma empresa, na área de sua preferência. A partir do estágio é elaborado um trabalho de conclusão apresentado em banca examinadora.

Além disso, os alunos têm possibilidade de desenvolver trabalhos na Objetiva Jr., uma empresa exclusivamente formada por alunos da UFSM, que atuam junto à sociedade prestando assessoria e consultoria em micro e pequenas empresas, contando com a orientação de professores.

O curso de Administração da UFSM já colocou no mercado mais de 2200 profissionais, em 61 turmas e passou por sete avaliações do Exame Nacional de Cursos do MEC, sendo que nas sete avaliações obteve o conceito "A".

A figura 4 demonstra que a média de instituições que mantiveram o conceito "A" no provão no período de 1996 a 2001, ficou em 9 (nove).

O Curso de Administração da UFSM participa deste seletor grupo, demonstrando que a qualidade de seu currículo tem permitido aos acadêmicos manter-se entre os melhores avaliados do país.

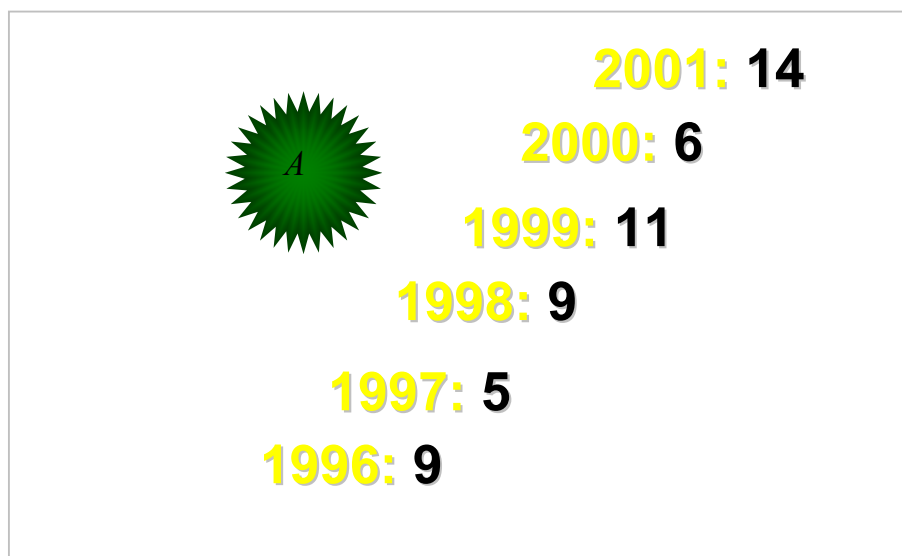


Figura 4 - IES que obtiveram o conceito "A" no Provão de 1996 a 2001.
Fonte: INEP/MEC

A partir de 2000, o Curso de Administração passou a oferecer uma nova opção aos alunos, a habilitação em Gestão de Cooperativas– Bacharelado(noturno). Em 2003 a Gestão de Cooperativas foi incorporada ao Curso, permitindo que todos os alunos possam optar por este conhecimento específico.

Dentre as competências e habilidades do Administrador estão: lidar com modelos de gestão inovadores; ordenar atividades e programas; decidir entre alternativas; identificar e dimensionar riscos e selecionar estratégias adequadas de ação.

O papel do administrador é contribuir para que a empresa tenha um resultado positivo, garantindo a sobrevivência e permanência no mercado. Dependendo do porte da empresa, o administrador pode estar mais focado em uma ou em outra área, mas a sua formação garante que ele consiga gerenciar todos os recursos.

Sendo a sociedade formada por organizações, o papel do administrador torna-se relevante porque ao otimizar os resultados empresariais ele pode estar gerando mais empregos e a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Através de estratégias de gestão, o administrador pode promover a cidadania e seus valores.

Uma vez que os administradores também atuam em órgãos públicos, podem contribuir decisivamente no gerenciamento do patrimônio público. O profissional da Administração pode tornar as empresas socialmente responsáveis, preocupadas em dar respostas para a sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Atualmente o curso conta com um corpo docente de aproximadamente 35 professores de diversos departamentos e mais de 400 alunos, divididos entre 8 (turno manhã) e 10 (turno noite) semestres.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados a estratégia e o método de pesquisa, o desenho conceitual, a população alvo, a coleta de dados e o tratamento e análise dos dados. Nesta pesquisa, os procedimentos metodológicos seguem os pressupostos de uma abordagem quantitativa tendo por base questionários estruturados aplicados a alunos e professores da instituição objeto de pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa: tipo e método

Quanto a natureza, é realizada uma pesquisa quantitativa, de cunho descritivo. Como pesquisa descritiva, Gil (2006) define as que têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo que, na presente dissertação, é utilizado como base o modelo de avaliação da prática docente universitária, do trabalho de Álvarez e Diaz (2004). A pesquisa descritiva pode também ter como objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. O estudo é quantitativo, uma vez que se propõe a traduzir em números, opiniões e informações obtidas para que se possa classificá-las e analisá-las, utilizando-se recursos e técnicas estatísticas (SILVA; MENEZES, 2001).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, no curso de Administração de uma instituição de ensino localizada na cidade de Santa Maria. Para Gil (2006), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. Para Young (1960) *apud* Gil (1991 p.59), um estudo de caso é definido como "um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais". O mesmo autor continua se referindo ao estudo de caso como um instrumento que apresenta vantagens como a multiplicidade da dimensão do problema, tendo em vista que esta permite ao pesquisador focalizar o problema na amplitude necessária ou desejada. Outra vantagem reside na simplicidade dos estudos de caso. Na prática, os procedimentos de coleta e análise de dados consistem numa tarefa bastante simples, embora muito incerta, uma vez que depende da participação de diferentes pessoas.

Portanto, a estratégia adotada consiste em abordar o problema a partir de um estudo de caso, que sugere ser a maneira mais adequada para a avaliação de situações específicas,

compatíveis com as características do problema que está sendo examinado. Young (1960) esclarece que, quando a amostra é boa, encontra-se uma sólida base racional para fazer generalizações a partir dos dados, principalmente se esses encontram sustentação em base teórica bem aceita.

4.2 População e Amostra

O universo da pesquisa é constituído da população de alunos do curso de graduação em administração da Universidade Federal de Santa Maria. Optou-se por essa IES pela facilidade de acesso aos sujeitos da pesquisa, pelo tempo de atuação e conceituado padrão de ensino da instituição no cenário nacional.

Os sujeitos da pesquisa foram divididos em 2 (duas) categorias: professores e estudantes. Os professores selecionados para a pesquisa constituem-se em todos aqueles que fazem parte do corpo docente do curso de Administração dessa instituição, no segundo semestre do ano de 2010. Da mesma forma, na categoria composta pelos estudantes, foram pesquisados aqueles pertencentes aos 10 semestres do curso.

A amostra foi calculada com um grau de confiança de 95%, tanto no caso dos professores (foi realizado um censo), quanto no caso dos alunos. Foi realizado um levantamento no número de docentes e disciplinas do curso no período em questão. Ao todo, foram listadas 48 disciplinas no curso. Desse universo, 32 professores ministraram essas 48 disciplinas, pois alguns deles eram responsáveis por duas ou mais diferentes matérias do curso. As 48 disciplinas estão distribuídas entre as áreas do curso de administração e as áreas externas ao curso. No total, as disciplinas foram estão divididas em 8 áreas:

Disciplinas fundamentais do curso de administração:

- Administração de Recursos Humanos – 4 disciplinas;
- Marketing – 4 disciplinas;
- Administração Financeira – 5 disciplinas;
- Administração da Produção e Logística – 5 disciplinas;
- Administração geral – 14 disciplinas;

Disciplinas de apoio ou complementares:

- Área das Exatas – 6 disciplinas;
- Sociais Aplicadas – 7 disciplinas;
- Humanas – 2 disciplinas.

O Quadro 6 apresenta as áreas e as disciplinas pesquisadas em questão:

Administração de RH	- Gestão de Pessoas I - Empreendedorismo - Pesquisa de Clima	- Gestão de Pessoas II - Administração de Cargos e Salários
Marketing	- Marketing A - Marketing de Relacionamento	- Tópicos Especiais de Marketing - Marketing B
Administração Financeira	- Administração Financeira I (2 turmas) - Administração Financeira II	- Análise Financeira - Métodos Quantitativos
Administração da Produção e Logística	- Gerência de Processos - Administração da Produção e Operações I - Gestão Logística	- Administração da Produção e Operações II - Administração da Qualidade
Administração Geral	- Introdução a administração - Tópicos Especiais em Administração - Teoria Geral da Administração - Sociologia (2 turmas) - Pesquisa I (2 turmas) - Ética (2 turmas)	- Teoria das Organizações - Sistemas de Informação - Pesquisa II - Planejamento Estratégico - Projeto Empreendedorismo
Exatas	Matemática Financeira -Introdução a Informática -Matemática;	-Pesquisa Operacional; -Estatística (2 turmas)
Sociais Aplicadas	- Contabilidade; - Custos; -Teoria Econômica (2 turmas);	- Direito Tributário -Direito Empresarial (2 turmas)
Humanas	- Leitura e Produção de Textos;	- Ciências Políticas.

Quadro 6 - Áreas e as disciplinas pesquisadas.

Fonte: Dados da Pesquisa

Os nomes dos professores foram preservados, codificados e não serão divulgados, mantendo a confidencialidade no trabalho. Vale ressaltar que apenas o autor desta pesquisa teve acesso aos questionários. Para garantir a confiabilidade das análises, os professores foram avaliados a partir das 48 disciplinas. Ou seja, se o professor “A” era responsável pelas disciplinas X,Y e Z, nos resultados aparecem 3 avaliações diferentes desse professor, mas sempre relacionado à respectiva disciplina. Com isso, é possível, por exemplo, demonstrar que para a disciplina X, o professor A tem uma boa avaliação e para a disciplina Y não. Essa análise tem maior detalhamento na seção “Análise dos Resultados”. Ressalta-se que na pesquisa, os professores são avaliados nas áreas de atuação da disciplina, não constando assim

uma avaliação particular de cada um. Em suma, do universo de 32 respondentes foram coletados 27 questionários.

Com relação ao universo dos discentes, no período da pesquisa haviam cerca de 400 alunos regulares matriculados no curso e distribuídos em 8 semestres (turno manhã) e 10 semestres (turno noite). Foram coletados o total de 226 questionários, o que representa 56,5% da amostra. Vale ressaltar que nos questionários da amostra discente, os alunos deveriam avaliar até no máximo 6 professores, e cada questionário respondido na terceira seção (variáveis das competências), poderia ser multiplicado por até 5 vezes. Portanto, pode-se dizer que o total de questionários analisados foi de 1130 nessa amostra.

4.3 Coleta de Dados

4.3.1 Instrumentos

O instrumento utilizado foi adaptado do trabalho de Álvarez e Diaz (2004), que propôs a validação de uma escala de media para avaliação das competências docentes em uma Universidade da Costa Rica. Essa ferramenta de pesquisa dos autores contemplava inicialmente 30 questões, e uma escala do tipo Likert de 5 pontos, sendo 1 considerado a menor pontuação e 5 como a maior. Este trabalho contemplava 15 dimensões (competências), nos quais 30 questões se inseriam.

O instrumento foi traduzido e re-traduzido por um especialista em língua estrangeira, já que o artigo encontrado era de idioma espanhol. Com fins de adaptar o questionário para a realidade da pesquisa, foram acrescentadas duas seções: a primeira contemplava questões de perfil e a segunda contemplava as 15 competências. Como algumas dessas 15 dimensões, eram muito parecidas ou misturavam umas as outras, optou-se por utilizar 11 dimensões, também tomando como base os trabalhos de Smith e Simpson (1995); Zabalza (2003); Espinar (2003); Delgado (2005); Universidad Autonoma de Yucatan (2009); Galvis (2007); Maura e Tirados (2008); Colin e Chimal (2009).

Na segunda seção, portanto, o respondente deveria hierarquizar as dimensões de competências atribuindo valor de 1 a 11 para elas. A competência mais importante seria avaliada como a número 1 e a menos importante seria avaliada com o número 11 (quadro 7). Além das 30 questões originais do instrumento, foram acrescentadas duas questões, nas quais o aluno deveria avaliar o professor de maneira geral atribuindo notas de 0 a 10 e ainda confirmar seu desempenho com o mesmo professor, com sua nota na disciplina. Vale

ressaltar que esse foi o instrumento inicial para a pesquisa com os discentes. Para os docentes, apenas a seção de número 1 e a seção de número 2 foram utilizadas, pelo fato de a seção número 3 ser uma avaliação que o aluno faz do professor.

COMPETÊNCIA
1. Possuir domínio dos conteúdos da disciplina que leciona (Domínio conteúdo)
2. Expor de forma clara os conteúdos da disciplina (raciocínio lógico)
3. Possuir um bom relacionamento com os alunos (Bom relacionamento)
4. Demonstrar que prepara as aulas com antecedência e de forma organizada (organização)
5. Utilizar métodos de avaliação justos e eficientes (Métodos de avaliação)
6. Apoiar os alunos, tirando suas dúvidas e aceitando críticas (Suporte aos alunos)
7. Utilizar métodos e recursos que facilitem o aprendizado (Utilização de recursos)
8. Demonstrar entusiasmo e interesse durante as aulas (Motivação)
9. Cumprir com suas obrigações profissionais (Obrigações profissionais)
10. Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas (Incentivo a participação)
11. Relacionar os conteúdos entre si, com outras disciplinas e com a prática profissional (Interação teórico-prática)

Quadro 7- Dimensões das Competências

Fonte: Adaptado de Álvarez e Diaz (2004)

4.3.2 Pré - Teste

Para adquirir maior confiabilidade no constructo utilizado para o presente trabalho, foi realizado um pré-teste com o mesmo instrumento. A população do teste piloto foi composta pelos alunos regulares do Mestrado Acadêmico em Administração que estavam realizando disciplinas no segundo semestre de 2010. Assim, a população ficou composta de 30 alunos e buscou-se realizar um censo; porém, foram obtidas respostas de 26 alunos. Como cada respondente avaliou os quatro professores do semestre atual, foram obtidos, ao final da coleta de dados, 104 questionários. Desses, cinco foram excluídos por erros de preenchimento ou questões em branco. Portanto, o número final de questionários válidos foi de 99.

O primeiro questionário continha um total de 52 questões. A primeira parte do questionário era formada de cinco perguntas sobre o perfil do entrevistado (sexo, idade, trabalho, curso de graduação, área de preferência). Numa segunda etapa, foram apresentadas onze competências e cabia aos respondentes hierarquizar a importância das dimensões dessas competências. Na última seção, havia trinta questões referentes às competências docentes,

seguidas de cinco questões que avaliavam o desempenho do professor Smith e Simpson (1995); Zabalza (2003); Espinar (2003); Delgado (2005); Universidade Autônoma de Yucatan (2009); Galvis (2007); Maura e Tirados (2008); Colin e Chimal (2009)) e ao final do questionário, mais uma questão sobre a nota final obtida com o professor.

Nas questões de mensuração do perfil dos entrevistados, foram utilizadas escalas nominais e ordinais. Nas questões de avaliação das dimensões das competências, foram utilizadas notas de 1 a 11, hierarquizadas. Por fim, nas questões de mensuração das competências docentes e do desempenho docente, foram utilizadas escala Likert de cinco pontos para o grau de concordância (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente). Para constar a nota na avaliação final do professor, foi solicitado que os respondentes atribuíssem uma nota de 0 a 10.

4.4 Procedimentos de Coleta

4.4.1 O novo instrumento

Com o apoio dos resultados do pré-teste, foram realizadas algumas modificações no instrumento de coleta utilizado para a pesquisa. A população do pré-teste apresentou o feedback das dificuldades que sentiram no momento de hierarquizar as onze dimensões das competências, na segunda seção. Acreditou-se que, se para alunos do mestrado acadêmico foi difícil fazer esta associação, para alunos de graduação seria mais complicado ainda. Devido a esse fato, foi realizada uma mudança na mensuração dessas competências: a avaliação das onze dimensões foi alterada para a atribuição de notas de 0 a 10. Desse modo, os respondentes podiam, por exemplo, atribuir 0 para todas as competências (não importantes) ou 10 (mais importantes), e assim sucessivamente. As questões de desempenho do professor também foram retiradas, pois algumas dessas assertivas, já estavam implícitas em outras questões do instrumento. A única questão que permaneceu foi a atribuição de nota ao desempenho geral do docente.

Na configuração final, o instrumento I (apêndice A), utilizado para aplicação da pesquisa com os discentes, apresentam-se da seguinte forma:

- 1ª seção – Perfil dos respondentes. Variáveis: a) Sexo; b) Forma de Ingresso; c) Idade; d) Turno; e) Se faz outro curso de graduação; f) Semestre em que o aluno se encontra; g) Se desenvolve alguma atividade profissional; h) Se é formado em outro curso de graduação; i) Qual a área do curso de Administração que o discente mais se identifica.

- 2ª seção – Importância das competências docentes: Nessa etapa, o discente deve avaliar a importância de cada uma das onze competências docentes listadas atribuindo notas de 0 a 10.

- 3ª seção - Avaliação das Competências Docentes: Nessa seção, os discentes devem avaliar as competências dos professores (docentes), atribuindo notas de 1 a 5 (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente) para as 29 afirmações (variáveis de competências) (quadro 8), identificando o nome do professor e a disciplina que ele leciona. O aluno pode optar por no máximo 6 professores. No final do instrumento, mais 2 afirmações, em que o discente deve atribuir notas de 0 a 10, sendo a primeira uma nota para o desempenho geral do professor, e a outra para a nota obtida na 1ª avaliação com esse professor.

01	Explica os conteúdos de forma clara e compreensível.
02	Ressalta os conceitos ou idéias principais de cada tópico.
03	Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos.
04	Possui domínio do conteúdo que aborda.
05	Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados.
06	Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas.
07	Estimula o interesse na disciplina.
08	Consegue relacionar os conteúdos com os tópicos anteriores.
09	Incentiva a participação dos alunos em aula.
10	Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula.
11	Busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos.
12	Demonstra interesse e disposição durante as aulas.
13	Incentiva o trabalho em grupos.
14	Utiliza várias formas de comunicação e tecnologias nas aulas.
15	Incentiva o estudo extra-classe (fora da sala de aula).
16	Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança.
17	Aceita críticas dos estudantes.
18	É flexível no relacionamento com os alunos.
19	Realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina.
20	Usa diferentes formas de avaliação.
21	Faz feedback das avaliações realizadas.
22	É objetivo e justo nas notas.
23	Está presente em todas as aulas programadas.
24	Cumpe o horário das aulas (é pontual).
25	Explicou o programa da disciplina no início do semestre.
26	Esclarece as dúvidas dos alunos.
27	O tempo da aula é utilizado para apresentação dos conteúdos
28	Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional.
29	De forma geral, que nota você atribui a esse professor:
30	Que nota você obteve com esse professor em sua 1ª avaliação:
31	

Quadro 8 - Variáveis de competências

Fonte: Dados da Pesquisa

As 29 variáveis (as variáveis 30 e 31 que foram acrescentadas para fins de avaliação geral e não entraram na classificação das competências) foram distribuídas nas 11 competências segundo o quadro 9, tomando como base os trabalhos dos autores Alvaréz e Diaz (2004) e também Smith e Simpson (1995); Zabalza (2003); Espinar (2003); Delgado (2005); Universidade Autonoma de Yucatan (2009); Galvis (2007); Maura e Tirados (2008); Colin e Chimal (2009).

COMPETÊNCIA	Nº da variável no questionário
1. Possuir domínio dos conteúdos da disciplina que leciona	1, 4
2. Expor de forma clara os conteúdos da disciplina	5, 6, 7
3. Possuir um bom relacionamento com os alunos	16, 19
4. Demonstrar que prepara as aulas com antecedência e de forma organizada	2, 3, 28
5. Utilizar métodos de avaliação justos e eficientes	20, 21, 22, 23,
6. Apoiar os alunos, tirando suas dúvidas e aceitando críticas	17, 18, 27
7. Utilizar métodos e recursos que facilitem o aprendizado	13, 14, 15
8. Demonstrar entusiasmo e interesse durante as aulas	11, 12
9. Cumprir com suas obrigações profissionais	24, 25, 26
10. Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas	9, 10
11. Relacionar os conteúdos entre si, com outras disciplinas e com a prática profissional	29, 8

Quadro 9- Dimensões de Competência e variáveis correspondentes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Resumidamente, tendo como base os autores pesquisados, essas 11 competências compreendem a: 1) domínio do conteúdo (conhecimento); 2) raciocínio lógico na explicação; 3) relacionamento; 4) organização; 5) métodos de avaliação; 6) suporte aos alunos; 7) utilização de recursos; 8) motivação; 9) obrigações profissionais; 10) incentivo a participação; 11) interação teórico-prática.

O instrumento II (apêndice B) que balizou a pesquisa feita com os docentes apresenta, conforme mencionado anteriormente, algumas diferenças:

- 1ª seção – Perfil dos respondentes. Variáveis a) Sexo; b) Idade; c) Titulação; d) Área e especialidade; e) Curso de formação na graduação; f) Disciplinas que leciona no semestre atual; g) Regime de trabalho; h) Tempo de docência; i) Função na Universidade; j) Se possui função fora da UFSM; l) Se trabalha com pesquisa e extensão; m) Se trabalha em curso *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*

- 2ª seção – Nesta seção o docente deveria assinalar com que área do curso de Administração ele possui mais afinidade.
- 3ª seção - Importância das competências docentes: Nessa etapa, o docente deve avaliar a importância de cada uma das onze competências docentes listadas, atribuindo notas de 0 a 10.

Os dados foram coletados da seguinte forma: primeiramente, foi feito um mapeamento das disciplinas e professores do 2º semestre letivo do ano de 2010 do curso de Administração. Foram visitadas 8 turmas do curso de Administração, considerando que nos estágios finais dos turnos manhã e noite, não há aula.

Em seguida, o pesquisador, conjuntamente com sua orientadora, elaborou um ofício e encaminhou à coordenação do curso, solicitando autorização para aplicar e coletar os questionários nas salas de aula. No ofício, foi garantida a confidencialidade dos dados.

A pesquisa referente aos docentes tratou-se a partir de encontros entre o pesquisador e o professor, com a aplicação do questionário. Todos os dados foram coletados no período de agosto a dezembro de 2010.

4.5 Tratamento e Análise dos Dados

Os dados foram tabulados e analisados estatisticamente através do software SPSS versão 17. Tais análises são elaboradas de modo que possam abranger de maneira correta todas as questões presentes na pesquisa. Os resultados foram analisados da seguinte maneira:

- Primeiro, foi utilizada a estatística descritiva para identificação do perfil da amostra de alunos e do perfil dos docentes. Foram analisadas as médias e desvios-padrão para cada um dos modelos (questionário docentes e questionário discentes).

De acordo com Guedes, Martins e Acorsi (2005) a estatística descritiva tem como objetivo básico sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores e, ainda, organizar e descrever os dados de três maneiras: por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas.

- Segundo, foram realizados testes de hipóteses (teste T e ANOVA) para verificar se as características dos respondentes interferem nos resultados das variáveis em questão (competências). O teste t e a ANOVA são técnicas estatísticas utilizadas para examinar diferenças entre médias de grupos, usando-se dados mensurados em escala intervalar ou de razão (HAIR et al., 2005). Porém, enquanto “o teste t é apropriado para testar a diferença em

somente dois grupos, a ANOVA pode testar diferenças entre 3 grupos ou mais” (HAIR et al., 2005, p. 306).

- Terceiro, foram utilizados também o teste qui-quadrado, que segundo Cooper e Schingler (2003), é um teste não paramétrico, utilizado para testar a significância de dados nominais e ordinais. Essa técnica testa diferenças significativas entre a distribuição observada e a distribuição esperada dos dados, com base em uma hipótese nula, que rejeita a relação significativa. Um exemplo disso, é cálculo do p-valor das diferenças de médias das dimensões de competências nas percepções docente e discente.

- Quarto, para hierarquizar as competências docentes, foi utilizado ANOVA, um teste não paramétrico. Através desse cálculo, pode-se testar se médias de diversas amostras são iguais ou possuem diferenças significativas. Um exemplo é o teste de diferença de médias das dimensões das competências entre a população discente e a população docente.

- Quinto, análise fatorial para a validação do instrumento em questão.

O Quadro 10 sintetiza as análises, relacionando-as com os objetivos da pesquisa:

OBJETIVO	INSTRUMENTO	ANÁLISES
Mapeamento das Competências Docentes	Questionário Discentes Questionário Docentes	Estatística Descritiva, Teste T, ANOVA, Qui-Quadrado
Identificar o perfil dos discentes e docentes	Questionário Discentes Questionário Docentes	Descritiva
Validar o modelo proposto	Questionário Discentes	Análise Fatorial
Grau de importância atribuído por discentes e docentes	Questionário Discentes Questionário Docentes	Qui-Quadrado
Alinhamento de Competências	Questionário Discentes Questionário Docentes	ANOVA

Quadro 10 - Síntese das Análises

Fonte: Dados da Pesquisa

4.6 A validação do instrumento

De acordo com Hair et al (2005), a validade de um modelo deve ser verificada num processo composto de duas etapas. Num primeiro momento realiza-se a Análise Fatorial Exploratória e, posteriormente, os dados são submetidos à Análise Fatorial Confirmatória.

Na Análise Fatorial Exploratória foi utilizada a rotação *Varimax* e extração de fatores com o uso do critério autovalores maior que um. A adequação da fatorial foi comprovada por meio dos testes esfericidade de *Bartlett* e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO).

Os valores encontrados foram muito bons com KMO igual a 0,960 e o valor do teste de esfericidade de *Barlett* foi de 17798,180, com nível de significância de 0,000 (sendo que os valores de referência mínimos são de KMO superior a 0,60 e *Barlett* significativo).

Em primeiro lugar, cabe destacar que não se extraiu nenhum item devido ao critério de comunalidades menores que 0,5, pois todas as comunalidades dos itens analisados foram superiores a este valor. Porém, alguns itens foram excluídos por apresentarem cargas fatoriais inferiores a 0,50. Estes itens foram: “demonstra interesse e disposição durante as aulas” (V12); “realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina” (V20); “faz feedback das avaliações realizadas” (V22); “explicou o programa da disciplina no início do semestre” (V26); “o tempo de aula é utilizado para apresentação dos conteúdos” (V28).

Tabela 1 -Resultado da Análise Fatorial Exploratória

<i>Variável</i>		<i>Carga</i>	<i>Com.</i>
Fator 1 – variância explicada: 24,48%; alpha: 0,932			
V01	Explica os conteúdos de forma clara e compreensível	0,782	0,733
V02	Ressalta os conteúdos ou ideias principais de cada tópico	0,766	0,703
V03	Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos	0,734	0,634
V08	Consegue relacionar os conteúdos com os tópicos anteriores	0,688	0,605
V05	Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados	0,679	0,655
V04	Possui domínio do conteúdo que aborda	0,667	0,509
V11	Busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos	0,645	0,678
V06	Cria um ambiente adequado para a aprendizagem, nas aulas	0,634	0,694
V07	Estimula o interesse na disciplina	0,591	0,680
V29	Mostra relação dos assuntos com a prática profissional	0,521	0,536
V27	Esclarece dúvidas dos alunos	0,511	0,595
Fator 2 - variância explicada: 17,18 %; alpha: 0,910			
V18	Aceita críticas dos estudantes	0,851	0,832
V17	Respeita a opinião dos estudantes	0,844	0,824
V19	É flexível no relacionamento com os alunos	0,799	0,779
V23	É objetivo e justo nas notas	0,658	0,627
V16	Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança	0,564	0,723
Fator 3 - variância explicada: 17,12%; alpha: 0,842			

(conclusão Tabela 1)

V13	Incentiva o trabalho em grupo	0,783	0,619
V09	Incentiva a participação dos alunos em aula	0,688	0,640
V14	Utiliza várias formas de comunicação e tecnologias em aula	0,648	0,504
V15	Incentiva o estudo extra-classe	0,640	0,542
V21	Usa diferentes formas de avaliação	0,637	0,507
V10	Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula	0,619	0,664
Fator 4 - variância explicada: 7,04%; alpha: 0,713			
V24	Está presente em todas as aulas programadas	0,838	0,758
V25	Cumpre o horário das aulas (é pontual)	0,830	0,755

Fonte: Dados da Pesquisa

O modelo apresentou uma estrutura de quatro fatores (Tabela 1). O primeiro fator – Metodologia e didática - foi formado por onze itens com cargas fatoriais variando de 0,782 a 0,511 e que juntos explicam 24,481% da variância total encontrada. O segundo fator – Relacionamento com os alunos - explica 17,178% da variância total e é composto por cinco itens com cargas fatoriais variando de 0,851 a 0,564. O terceiro fator – Incentivo e diversificação – é formado, também, por seis variáveis, sendo que a menor carga fatorial é a do item V10 (Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula) com 0,619 e a maior é a do item V13 (Incentiva o trabalho em grupo) com 0,783. Este fator responde por 17,116% da explicação da variância total encontrada. E, por fim, o fator 4 – Cumprimento das obrigações – é formado por apenas dois itens, com cargas fatoriais de 0,768 e 0,710, representando 7,035% da variância explicada.

Assim, o modelo fatorial explica um total de 65,82% da variância total extraída, sendo superior aos 60% considerado como satisfatório (PESTANA; GAGEIRO, 2000).

Para a avaliação da confiabilidade da escala, ou seja, a consistência interna entre os múltiplos indicadores de um construto utilizou-se do cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach*. Os dados demonstraram os seguintes valores (por fator): Fator 1 - *Alpha Cronbach* = 0,932; Fator 2 - *Alpha Cronbach* = 0,910; Fator 3 - *Alpha Cronbach* = 0,842; Fator 4 - *Alpha Cronbach* = 0,713. Estes índices são considerados muito bons, pois, segundo Malhotra (2001) o limite considerado como mínimo aceitável é de 0,60 e quanto mais próximo de 1,00, melhor é a confiabilidade do constructo. O instrumento, como um todo, apresentou *Alpha de Cronbach* de 0,950 que é um valor altamente satisfatório e o total da variância explicada foi

de 65,810%. Essas informações ajudam a corroborar com a validade e confiabilidade do modelo proposto

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio da análise dos dados da pesquisa. A exposição dos resultados está dividida de acordo com os objetivos da pesquisa: primeiramente, a análise das variáveis respondidas pelos discentes, e após, a análise das variáveis referente às respostas dos docentes. Em seguida, verificam-se o alinhamento na hierarquia das competências e o mapeamento segundo a avaliação dos alunos, e por último, como o perfil dos discentes e dos docentes influenciam na avaliação das competências docentes.

5.1 Perfil da amostra discente

A amostra referente aos alunos, totalizou o número de 226 respondentes, do universo de estudantes do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa, demonstra que houve um equilíbrio com relação ao gênero dos respondentes, visto que 49,6% dos entrevistados eram mulheres e 50,4% eram homens (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição da amostra discente segundo o gênero

Gênero	Frequência	Percentual
Feminino	112	49,6
Masculino	114	50,4
Total	226	100,0

A forma de ingresso predominante foi o vestibular, que de fato reserva um número maior de vagas para acesso, pelo qual 69,9% dos respondentes ingressaram no curso; o PEIES correspondeu a 24,2% do total de ingressos, enquanto as transferências totalizaram 5,9%. Esses resultados podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3 - Forma de ingresso na UFSM da amostra discente

Ingresso	Frequência	Percentual
PEIES	53	24,2
Vestibular	153	69,9

(conclusão tabela 03)

Transferência	13	5,9
Total	219	100,0

Com relação a idade, constata-se segundo a pesquisa que o universo de estudantes do curso de Administração é jovem, pois 44,2% possuem de 16 a 20 anos, e 42,5% estão na faixa de 21 a 25 anos, o que soma mais de 80% dos respondentes. Na faixa de 26 a 30 anos, encontram-se 9,3% dos respondentes, 3,1% estão na faixa de 31 a 35 anos e somente 0,9% possuem mais de 36 anos (Tabela 4).

Tabela 4- Faixa etária da amostra discente

Faixa etária	Frequência	Percentual
De 16 a 20 anos	100	44,2
De 21 a 25 anos	96	42,5
De 26 a 30 anos	21	9,3
De 31 a 35 anos	7	3,1
Mais de 36 anos	2	0,9
Total	226	100,0

O curso de Administração da UFSM comporta dois turnos, e o número de respondentes desta pesquisa praticamente foi igual entre os turnos manhã e noite, conforme verifica-se na tabela 4, em que 49,3% freqüentam o curso no período diurno e 50,7%, no período noturno.

Tabela 5 - Turno de estudo da amostra discente

Turno	Frequência	Percentual
Diurno	111	49,3
Noturno	114	50,7
Total	225	100,0

Com relação a realizar outro curso de graduação, a pesquisa mostrou que 91,6% dos respondentes cursam atualmente somente Administração e 8,4% responderam que realizam outro curso, indicando que os respondentes são focados no curso de Administração. (Tabela 6).

Tabela 6 - Realiza outro curso de graduação

Outro curso	Frequência	Percentual
Não	196	91,6
Sim	18	8,4
Total	214	100,0

Com relação ao semestre dos respondentes, é possível verificar, segundo o estudo, que 52% dos respondentes concentram-se do 4º ao 7º semestre (Tabela 6). Conseguiu-se identificar que 39,5% estão entre o 1º e 3º semestre, e 8,5% encontram-se no 8º e 9º semestre. Os percentuais elevados entre o 4º e 7º semestre evidenciam um importante fator que auxilia nos resultados que a pesquisa propõe mostrar: pode-se dizer que a partir do 4º semestre é que os alunos começam a ter as matérias fundamentais de administração (como por exemplo, Marketing, Recursos Humanos, Produção e outros).

Dessa forma, subjetivamente considera-se que os estudantes desses semestres têm mais conhecimento e melhores condições para fazer uma avaliação das competências dos professores. Esse fator também ajuda na formação de opinião dos respondentes com relação à preferência por alguma área pois o grupo citado já teve alguma disciplina relacionada a diferentes áreas de conhecimento do curso.

Tabela 7 - Semestre atual no curso de graduação

Semestre	Frequência	Percentual
Primeiro	34	15,1
Segundo	28	12,4
Terceiro	27	12,0
Quarto	44	19,6
Quinto	18	8,0

(conclusão Tabela 7)

Sexto	32	14,2
Sétimo	23	10,2
Oitavo	4	1,8
Nono	15	6,7
Total	225	100,0

No que se refere ao desempenho de atividade profissional, observa-se que, 68,6% dos respondentes desempenham somente atividades acadêmicas, ao passo que 31,4% possuem alguma atividade profissional concomitante com o curso de graduação (Tabela 8).

Tabela 8- Desempenho de atividade profissional da amostra discente

Trabalha	Frequência	Percentual
Não	107	68,6
Sim	49	31,4
Total	156	100,0

Segundo os resultados a seguir, é possível concluir que a grande maioria dos respondentes, 97,7% está em seu primeiro curso de graduação, enquanto somente 2,3% já são graduados em outro curso (tabela 9).

Tabela 9- Discente formado em outro curso de graduação

Graduado	Frequência	Percentual
Não	212	97,7
Sim	5	2,3
Total	217	100,0

Com relação à área de conhecimento preferencial dos discentes, houve um equilíbrio no número de resposta em quatro áreas: Finanças 25,5%, Marketing 20,9%, Administração Geral 19,1% e Recursos Humanos 21,4%, conforme mostra a tabela 10.

Tabela 10 -Área de conhecimento preferencial dos discentes

Área	Frequência	Percentual
Finanças	56	25,5
Marketing	46	20,9
Produção	10	4,5
Adm. Geral	42	19,1
Recursos Humanos	47	21,4
Sem preferência	19	8,6
Total	220	100,0

O Quadro 11 sintetiza as principais informações a respeito do perfil do discente do curso de Administração:

Mais de 80% possuem de 16 a 25 anos;
Gênero Misto
70% ingressou no curso por meio do vestibular.
70% não possuem atividade profissional, ou seja, desempenham apenas atividades acadêmicas

Quadro 11 - Perfil Discente da Amostra

5.2 Grau de importância atribuído pelos discentes às competências docentes

Neste item, é apresentado o grau de importância atribuído pelos discentes às 11 competências docentes descritos na seção de número II do questionário. Esta análise é significativa, para análise do alinhamento entre as percepções de discentes e docentes. O grau de importância atribuído pelos discentes, é manifestado através da Tabela 11.

Tabela 11 - Grau de importância atribuído pelos discentes às competências docentes

Competência	Frequências										Média	σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
C1 Possuir domínio dos conteúdos da disciplina que leciona.	1	0	0	0	0	3	11	16	30	161	9,48	1,09
C2 Expor de forma clara os conteúdos da disciplina.	0	0	1	1	1	5	3	22	40	149	9,41	1,10

(conclusão Tabela 11)

C6 Apoiar os alunos, tirando suas dúvidas e aceitando críticas.	0	0	0	1	5	5	12	39	46	112	9,04	1,26
C5 Utilizar métodos de avaliação justos e eficientes.	0	1	1	1	6	3	13	38	52	107	8,96	1,39
C7 Utilizar métodos e recursos que facilitem o aprendizado.	0	2	1	3	2	4	23	50	50	87	8,71	1,49
C9 Cumprir com suas obrigações profissionais como professor.	0	2	3	2	10	8	23	36	46	92	8,57	1,74
C11 Relacionar os conteúdos entre si, com outras disciplinas e com a prática profissional	3	2	1	0	5	9	21	45	52	82	8,56	1,73
C8 Demonstrar entusiasmo e interesse durante as aulas.	2	2	1	2	5	7	22	51	60	68	8,48	1,66
C3 Possuir um bom relacionamento com os alunos.	1	1	0	3	12	12	35	60	49	46	8,10	1,60
C4 Demonstrar que prepara as aulas com antecedência e de forma organizada.	2	1	2	3	10	13	29	77	49	32	7,94	1,63
C10 Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas.	1	1	1	3	12	19	33	61	54	36	7,91	1,70

Dessa forma, a partir das informações a C1, competência relacionada ao domínio ou conhecimento, foi a competência docente melhor avaliada com relação ao grau de importância dado pelos discentes, com uma média de 9,48. Domínio de uma área de conhecimento, segundo Masetto (2003) acontece quando o docente tem uma constante atualização de seus conhecimentos e atua em pesquisa científica.

Logo após, aparece a C2, competência relacionada ao raciocínio lógico na explicação, com uma média de 9,41. A terceira competência melhor avaliada foi a C6, que se relaciona ao suporte aos alunos. Fleury e Fleury (2001), pontuam que essas características devem compor as competências dos docentes, pois, espera-se que o professor saiba comunicar-se para transmitir os conhecimentos aos seus alunos, que o mesmo conheça a maneira mais

apropriada de agir diante das circunstâncias de adversidades e diferenças no contexto da sala de aula.

As competências com médias mais baixas foram a C4, relacionada à organização e planejamento do professor, a C10 relacionada ao incentivo à participação em aula e a C3 relacionada ao bom relacionamento. Percebe-se que essas competências relacionam-se ao construto “habilidade” levando em conta o “CHA”, segundo os autores: comunicação (HESS, 1997), planejamento (PERRENOUD, 2000), relacionamento interpessoal (MORAES, 1997), trabalho em equipe (PERRENOUD, 2000).

A Figura 5 apresenta as diferenças das médias de cada dimensão de competência.

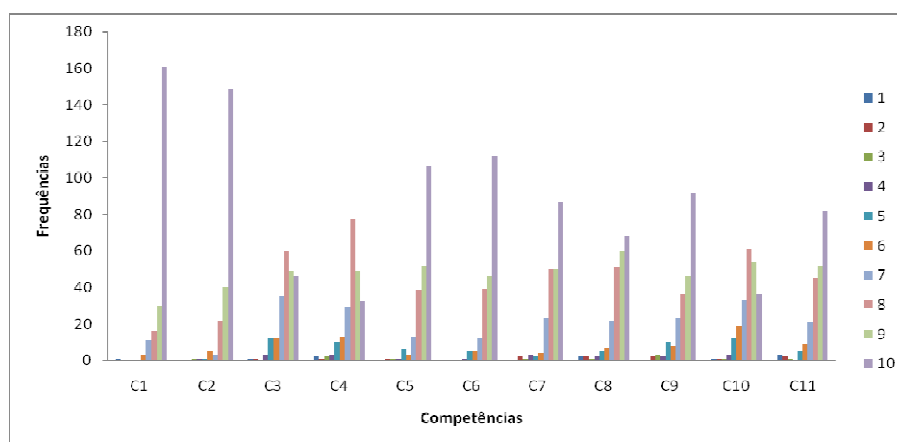


Figura 5 -Gráfico do grau de importância atribuído pelos discentes às competências docentes

5.3 Perfil da amostra docente

A amostra referente aos docentes totalizou o número de 27 respondentes do universo de professores do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria. A tabela 12 demonstra que houve um equilíbrio com relação ao gênero dos respondentes, visto que 51,9% dos entrevistados são mulheres e 48,1% são homens.

Tabela 12 - Distribuição da amostra docente segundo o gênero

Gênero	Frequência	Percentual
Feminino	14	51,9
Masculino	13	48,1
Total	27	100,0

Com relação à faixa etária, verifica-se na tabela 13 que mais de 70% dos respondentes possui idade superior a 41 anos, sendo que 37% têm entre 41 e 50 anos e 33,3% mais de 50 anos. Na faixa etária entre 24 e 30 anos há um percentual de 7,4% respondentes e na faixa de 31 a 40 anos registram-se 22,2%.

Tabela 13 - Faixa Etária da amostra docente

Idade	Frequência	Percentual
De 24 a 30 anos	2	7,4
De 31 a 40 anos	6	22,2
De 41 a 50 anos	10	37,0
Mais de 50 anos	9	33,3
Total	27	100,0

Quanto à titulação, a tabela 14 mostra que 63% dos professores possuem doutorado, enquanto 25,9% são mestres e 3,7% possuem especialização. Há ainda 3,7% que são doutorandos e 3,7% são mestrandos.

Tabela 14 - Titulação da amostra docente

Título	Frequência	Percentual
Doutor	17	63,0
Doutorando	1	3,7
Mestre	7	25,9
Mestrando	1	3,7
Especialista	1	3,7
Total	27	100,0

Com relação à área de titulação dos docentes, é possível verificar uma concentração de 40,7% da titulação em administração, algo que já era esperado (Tabela 15). Na área das Exatas e das Sociais Aplicadas, registraram-se 18,5% e 33,3% respectivamente. E, somente 7,4% possuem titulação na área das Ciências Humanas

Tabela 15 - Área da Titulação da amostra docente

Docentes	Frequência	Percentual
Administração	11	40,7
Exatas	5	18,5
Sociais Aplicadas	9	33,3
Humanas	2	7,4

(conclusão Tabela 15)

Total	27	100,0
-------	----	-------

Com relação ao curso de graduação dos docentes, observa-se na Tabela 16 uma concentração de 70,4% da graduação em administração. Na área das exatas, e das sociais aplicadas, registraram-se 11,1% e 14,8%, respectivamente. E, apenas 3,7% possuem formação na área das humanas.

Tabela 16 - Curso de graduação da amostra docente

Docentes	Frequência	Percentual
Administração	19	70,4
Exatas	3	11,1
Sociais Aplicadas	4	14,8
Humanas	1	3,7
Total	27	100,0

Em relação às disciplinas lecionadas atualmente pelos docentes, é possível constatar a seguinte distribuição, conforme os respondentes: Exatas 11,1%, Sociais Aplicadas 3,7%, Humanas 14,8%, Administração RH 7,4%, Marketing 7,4%, Administração Financeira 11,1%, Administração da Produção 14,8% e Administração Geral 29,6% (Tabela 17).

Tabela 17 - Disciplina dos docentes

Docentes	Frequência	Percentual
Exatas	3	11,1
Sociais Aplicadas	1	3,7
Humanas	4	14,8
Adm. RH	2	7,4
Marketing	2	7,4
Adm. Financeira	3	11,1
Adm. Produção	4	14,8
Adm. Geral	8	29,6
Total	27	100,0

No que se refere ao regime de trabalho, a tabela 18 mostra que a grande maioria, 74,1%, trabalha em regime de dedicação exclusiva. Os outros quatro regimes somados chegam a 25,9%.

Tabela 18 - Regime de Trabalho da amostra docente

Regime	Frequência	Percentual
Dedicação Exclusiva	20	74,1
Somente 40 horas	2	7,4
20 horas	1	3,7
Substituto	2	7,4
20 horas - Substituto	1	3,7
Total	26	100,0

Na Tabela 19 observa-se que somente 14,8% dos respondentes realizam alguma outra função fora da instituição, enquanto 85,2% não exercem outra função fora. Esses números estão perfeitamente alinhados com os dados referentes ao regime de trabalho.

Tabela 19 - O docente possui outra função

Docentes	Frequência	Percentual
Sim	4	14,8
Não	23	85,2
Total	27	100,0

Conforme a tabela 20, 80,8% dos respondentes trabalham em atividades de pesquisa e extensão.

Tabela 20 - Trabalho com pesquisa e extensão da amostra docente

Docentes	Frequência	Percentual
Sim	21	77,8
Não	5	18,5
Total	26	96,3

Em relação ao desempenho de atividades em cursos *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* é possível constatar conforme a tabela 21, que 33,3% trabalham em curso *Stricto Sensu* e 25,9% em curso *Stricto e Lato Sensu*, o que mostra que a maioria desempenha atividades em nível de

pós-graduação. O percentual de respondentes que não trabalham em *Stricto* ou *Lato Sensu* é de 33,3%.

Tabela 21 - O docente trabalha em cursos Lato Sensu e Stricto Sensu

Docentes	Frequência	Percentual
Stricto	9	33,3
Stricto e Lato	7	25,9
Não	9	33,3
Sim	2	7,4
Total	27	100,0

A análise da Tabela 22, mostra que 40,8% dos respondentes possuem de 12 a 20 anos de docência, enquanto 37% mais de 21 anos e 22,2% até 10 anos na profissão.

Tabela 22 - Tempo de Docência da amostra docente

Tempo	Frequência	Percentual
Até 10 anos	6	22,2
De 12 a 20 anos	11	40,8
De 21 a 30 anos	5	18,5
31 anos ou mais	5	18,5
Total	27	100,0

Quanto à função dentro da instituição, 59,3% exercem somente a docência, ao passo que 37% possuem, ao mesmo tempo, um cargo administrativo, conforme mostra a tabela 23.

Tabela 23 - Função na UFSM da amostra docente

Função	Frequência	Percentual
Apenas Docente	16	59,3
Docente e cargo Administrativo	10	37,0
Docente e outra função	1	3,7

(conclusão Tabela 23)

Total	27	100,0
-------	----	-------

Com relação à área de preferência dos docentes, o maior percentual, de 51,9%, refere-se a de Sociais Aplicadas, seguida pela área de Ciências Humanas com a preferência de 25,9% dos professores, e a das Exatas com 14,8%. As outras áreas somam 6,7%, conforme a tabela 24.

Tabela 24 - Área de Preferência da amostra docente

Área	Frequência	Percentual
Humanas	7	25,9
Exatas	4	14,8
Sociais	14	51,9
Outras	2	6,7
Total	27	100,0

O Quadro 12 sintetiza as principais informações a respeito do perfil do corpo docente do curso de Administração da UFSM:

74,1%, trabalha em regime de dedicação exclusiva
Gênero Misto
80,8% trabalham com atividades de pesquisa e extensão
63% são Doutores
40,8% possuem de 12 a 20 anos de docência, 22,2% possuem até 10 anos na profissão e 37%, mais de 21 anos de docência.

Quadro 12 - Perfil Docente da Amostra

Fonte: Dados da Pesquisa

Entre as competências exigidas de um bom professor, listadas por Nassif (2000), aparecem a titulação, experiência e que buscam crescer com a Universidade. Massetto (2003) considera mesmo assim que, o exercício docente do ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão.

5.4 Grau de importância atribuído pelos docentes as competências necessárias para um bom desempenho profissional

Neste item, é apresentado o grau de importância atribuído pelos docentes às 11 competências docentes descritas na seção de número III do questionário. Esta análise é relevante, para posterior análise do alinhamento entre as percepções de discentes e docentes.

Tabela 25 - Grau de importância atribuído pelos docentes às competências docentes

Competência	Frequências										Média	σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
C1 Possuir domínio dos conteúdos da disciplina que leciona.	0	0	0	0	1	0	0	3	6	17	9,370	1,115
C2 Expor de forma clara os conteúdos da disciplina.	0	0	0	1	0	0	0	5	9	12	9,074	1,269
C10 Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas.	0	0	0	0	1	0	3	4	6	13	8,963	1,315
C8 Demonstrar entusiasmo e interesse durante as aulas.	0	0	0	0	0	0	3	4	6	13	8,926	1,439
C6 Apoiar os alunos, tirando suas dúvidas e aceitando críticas.	0	0	0	1	0	0	1	7	7	11	8,889	1,340
C9 Cumprir com suas obrigações profissionais como professor.	0	0	1	0	1	2	0	3	4	16	8,889	1,847
C11 Relacionar os conteúdos entre si, com outras disciplinas e com a prática profissional	0	0	0	0	1	0	4	5	6	11	8,778	1,340
C5 Utilizar métodos de avaliação justos e eficientes.	0	0	1	0	0	1	1	7	6	11	8,741	1,583
C7 Utilizar métodos e recursos que facilitem o aprendizado.	0	0	0	0	1	1	4	7	3	11	8,593	1,448
C3 Possuir um bom relacionamento com os alunos.	0	0	0	1	0	3	1	8	5	9	8,444	1,577
C4 Demonstrar que prepara as aulas com antecedência e de forma organizada.	0	0	1	1	3	3	2	1	4	12	8,074	2,269

Segundo a tabela 25, a C1 referente ao domínio e conhecimento foi a competência docente melhor avaliada com relação ao grau de importância dado pelos discentes, com uma média de 9,37. A seguir, encontra-se a C2 referente ao raciocínio lógico na explicação, com uma média de 9,07. As competências com médias mais baixas são a C4, referente a

organização e planejamento com 8,07 de média e também a C3, referente ao bom relacionamento com 8,44 de média no grau de importância às competências. Estas 2 competências se classificam dentro da área pedagógica, que é essencial para um docente. É o ponto mais carente da prática docente universitária, já que os professores entendem que se trata de algo desnecessário para a atividade de ensino (MASSETTO, 2003).

Na Figura 6 observa-se a distribuição das médias das competências.

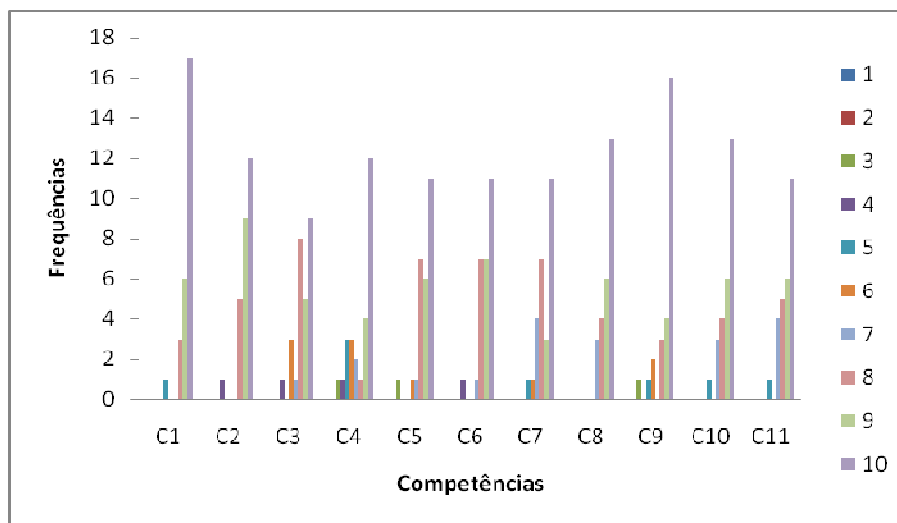


Figura 6 - Gráfico do grau de importância atribuído pelos docentes às competências

5.5 Alinhamento nas hierarquias das competências

Este item tem o objetivo de verificar o alinhamento na hierarquia das competências, segundo a percepção de discentes e docentes. Para tanto, é realizado o teste não paramétrico, qui-quadrado, pois comparam-se proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para um certo evento

O quadro 13 mostra que apenas competência C10, que incentiva a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas possui diferença significativa em suas médias. Isso evidencia que essa é uma competência que deve ser melhor alinhada e trabalhada entre as amostras pesquisadas (docentes e discentes). As demais competências apresentam médias semelhantes, demonstrando, portanto, que existe uma forte associação ou alinhamento na percepção das duas frentes sobre cada uma das competências importantes para o bom desempenho de um professor.

Competências	Docentes Média (DP)	Discentes Média (DP)	p-valor
C1 (Domínio conteúdo)	9,37 (1,115)	9,48 (1,086)	0,622
C2 (raciocínio lógico)	9,07 (1,269)	9,41 (1,098)	0,144
C3(Bom relacionamento)	8,44 (1,577)	7,99 (1,838)	0,221
C4 (organização)	8,07 (2,269)	7,79 (1,930)	0,485
C5(Métodos de avaliação)	8,74 (1,583)	8,97 (1,393)	0,430
C6(Suporte aos alunos)	8,89 (1,340)	8,96 (1,517)	0,817
C7(Utilização de recursos)	8,59 (1,448)	8,71 (1,483)	0,701
C8(Motivação)	8,93 (1,439)	8,45 (1,747)	0,172
C9(Obrigações profissionais)	8,89 (1,847)	8,57 (1,733)	0,370
C10(Incentivo a participação)	8,96 (1,315)	7,92 (1,693)	0,002
C11(Interação teórico-prática)	8,78 (1,340)	8,53 (1,817)	0,488

Quadro 13 - Diferença de médias das dimensões de competências na percepção discente e docente.

Fonte: Dados da Pesquisa

A Figura 7 demonstra um comparativo entre as percepções docentes e discentes nas 11 dimensões de competências. Analisando-a, percebe-se, conforme mencionado anteriormente, uma maior dispersão na competência 10. Essa competência (incentivo a participação) tem sua importância dada por Nassif (2000) que em sua pesquisa identificou as variáveis habilidade interpessoal, abertura à inovação e contribuição para o desenvolvimento do aluno como as mais significativas competências do docente.

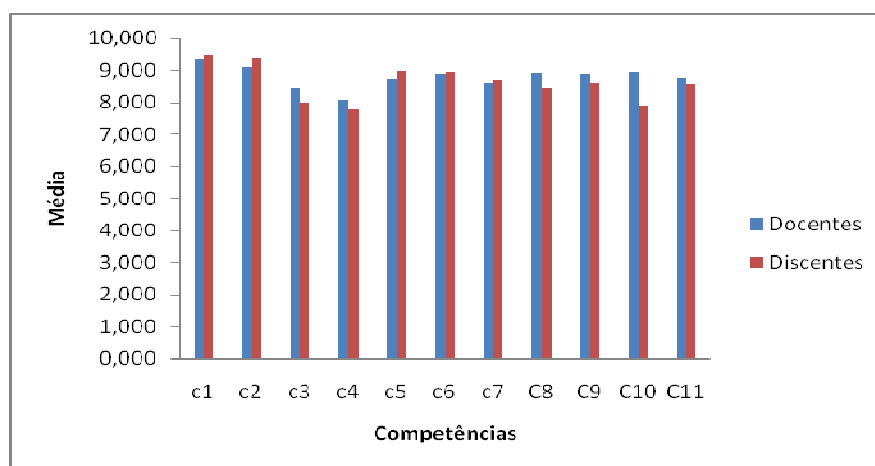


Figura 7 - Gráfico comparativo das competências

Com relação ao ranqueamento das competências pelas duas amostras, a hierarquia apresenta-se da seguinte forma:

Ordem de Importância das competências	Percepção Docentes	Percepção discentes
1 ^o	C1	C1
2 ^a	C2	C2
3 ^a	C10	C6
4 ^a	C8	C5
5 ^a	C6	C7
6 ^a	C9	C9
7 ^a	C11	C11
8 ^a	C5	C8
9 ^a	C7	C3
10 ^a	C3	C10
11 ^a	C4	C4

Quadro 14 - Alinhamento da hierarquia das competências

O Quadro 14, mostra em verde as competências que estão de certa forma bem alinhadas segundo a hierarquia, e em vermelho as competências que merecem certa atenção. Existe um alinhamento no que tange o grau de importância e a hierarquia das seguintes competências: C1, C2, C9, C11 e C4. Perrenoud (2000), dá muito valor a competência “interação teórico-prática”. O autor explica que as competências dos docentes vão além do conhecimento técnico-científico e que a experiência profissional é um fator de grande importância, ressaltando o valor da articulação entre teoria e prática na formação dos docentes do ensino superior. Diferentemente dos resultados encontrados na pesquisa, esta competência em importância está classificada na 7^a dimensão mais importante.

Outras competências, como C3 e C6, estão muito próximas do grau de importância e hierarquia. Já as competências C5, C7, C8 e C10 merecem atenção por parte de docentes e discentes, pois aí se encontra um certo desalinhamento com relação à hierarquia, ou seja, a ordem em que tal competência se insere no seu grau de importância.

5.6 Mapeamento das competências docentes do curso de ADM da UFSM, segundo avaliação discente

Neste item é realizado o mapeamento das competências docentes segundo a percepção discente. Para medir este indicador, utiliza-se estatística descritiva, apontando média e desvio-padrão.

Com relação as 24 variáveis de competências (Tabela 26), observam-se que cinco competências com a média maior do que quatro. A que obteve maior média foi V04 - “possuir domínio do conteúdo” (4,28). Em seguida, aparece a competência “pontualidade” (V25) com média de 4,08, e, por fim, “esclarece a dúvida dos alunos” (V27) (média de 4,06).

As variáveis de competências V07, V14, V15, apresentam as menores médias. Tais dados porém apontam uma avaliação docente altamente satisfatórias (escala de 5 pontos), demonstrando que os acadêmicos do curso de administração consideram que seus professores possuem competências docentes bem acima da média (2,50).

Tabela 26 - Estatísticas descritivas da avaliação das competências docentes segundo percepção discente

Competências	N	Média	σ
V01Explica os conteúdos de forma clara e compreensível.	1130	3,68	1,13
V02Ressalta os conceitos ou idéias principais de cada tópico.	1130	3,89	1,06
V03Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos.	1130	3,84	1,17
V04Possui domínio do conteúdo que aborda.	1126	4,28	0,99
V05Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados.	1130	3,89	1,09
V06Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas.	1130	3,48	1,19
V07Estimula o interesse na disciplina.	1126	3,30	1,25
V08Consegue relacionar os conteúdos com os tópicos anteriores.	1129	3,71	1,06
V09Incentiva a participação dos alunos em aula.	1129	3,49	1,22
V10Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula.	1130	3,56	1,19
V11Busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos.	1130	3,63	1,13

(conclusão Tabela 26)

V13Incentiva o trabalho em grupos.	1125	3,70	1,24
V14Utiliza várias formas de comunicação e tecnologias nas aulas.	1130	3,20	1,25
V15Incentiva o estudo extra-classe (fora da sala de aula).	1130	3,31	1,24
V16Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança.	1130	3,49	1,23
V17Respeita as opiniões dos estudantes.	1128	3,73	1,22
V18Aceita críticas dos estudantes.	1126	3,48	1,24
V19É flexível no relacionamento com os alunos.	1129	3,66	1,26
V21Usa diferentes formas de avaliação.	1127	3,40	1,23
V23É objetivo e justo nas notas.	1120	3,70	1,20
V24Está presente em todas as aulas programadas.	1130	3,80	1,23
V25Cumpre o horário das aulas (é pontual).	1125	4,08	1,08
V27Esclarece as dúvidas dos alunos.	1130	4,06	1,04
V29Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional.	1129	3,82	1,14

5.7 Perfil do aluno e a avaliação das competências docentes

Com a finalidade de verificar a influência do perfil do aluno na avaliação das competências docentes, foi aplicado o teste T entre essas variáveis. Dessa forma, é possível verificar estatisticamente como o turno do aluno afeta a avaliação das competências. Na Tabela 27, encontra-se apenas as variáveis em que o índice de significância é menor ou igual a 0,05, o que indica que existe uma relação significativa estatisticamente entre as variáveis. As seguintes características de perfil do aluno: gênero, idade e forma de ingresso não são consideradas nestas análises porque não interferiram em nenhuma variável. Conforme a Tabela 27 pode-se dizer que há relação entre as médias das competências das variáveis com o turno dos discentes. Do grupo das dimensões de competências estão em evidência: a C1, C10. As variáveis corroboram e estão dentro da classificação de Vasconcelos (2002). No entendimento do autor sobre competências do professor universitário, são sintetizados diferentes aspectos que deve ter um profissional completo para exercer a função docente e

entre eles estão a formação técnico-científica, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado e formação prática, ou o conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão sendo preparados para exercer e formação pedagógica, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada. Em outras palavras, as variáveis V1, V4, V5, V6, V9, V10, V13, V27.

Tabela 27 - Influência do turno do curso na avaliação das competências docentes

Competência	Turno	Média	σ	t	Sig.
V1 Explica os conteúdos de forma clara e compreensível.	Diurno	3,45	1,24	-2,082	0,038
	Noturno	3,79	1,20		
V4 Possui domínio do conteúdo que aborda.	Diurno	4,14	1,11	-2,086	0,038
	Noturno	4,42	0,88		
V5 Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados.	Diurno	3,63	1,19	-2,068	0,040
	Noturno	3,96	1,17		
V6 Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas.	Diurno	3,15	1,27	-1,982	0,049
	Noturno	3,49	1,28		
V9 Incentiva a participação dos alunos em aula.	Diurno	2,93	1,42	-3,307	0,001
	Noturno	3,51	1,19		
V10 Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula.	Diurno	3,12	1,28	-2,227	0,027
	Noturno	3,49	1,23		
V13 Incentiva o trabalho em grupos.	Diurno	3,34	1,44	-2,230	0,027
	Noturno	3,75	1,26		
V16 Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança.	Diurno	3,05	1,24	-1,910	0,050
	Noturno	3,39	1,35		
V27 Esclarece as dúvidas dos alunos.	Diurno	3,87	1,10	-1,947	0,050
	Noturno	4,15	1,01		

Com relação a Tabela 28, apenas a variável 4 apresenta resultados significativos. Isso indica que nessa competência existe relação entre as médias e o outro curso dos discentes.

Tabela 28 - Influência de outro curso de graduação da amostra discente na avaliação das competências docentes

Competência	Cursa	Média	σ	t	Sig.
V4 Possui domínio do conteúdo que aborda.	Não	4,25	1,03		
	Sim	4,80	0,44	-2,572	0,048

Na influência da atividade profissional (Tabela 29), apenas a V9 apresentou diferença significativa com relação a avaliação das competências. Isso indica que os discentes que tem atividade profissional, percebem as outras competências avaliadas de maneira semelhante.

Tabela 29 - Influência da atividade profissional dos discentes na avaliação das competências docentes

Competência	Trabalha	Média	σ	t	Sig.
V9 Incentiva a participação dos alunos em aula.	Não	3,03	1,41		
	Sim	3,55	1,11	-2,483	0,014

Com relação a influência de ser formado em outro curso (tabela 30), destaca-se a competência de apoio aos alunos, com as variáveis 17 e 18 que apresentaram diferença significativa nas respostas. Isso significa nessa competência que o suporte dado pelos docentes são percebidos de maneira diferentes pelo discente que tem formação em outro curso, e por aquele que cursa somente administração.

Tabela 30 - Influência de ser formado em outro curso na avaliação das competências docentes

Competência	Formado	Média	Σ	t	Sig.
V4 Possui domínio do conteúdo que aborda.	Não	4,27	1,01		
	Sim	4,00	0,54	4,019	0,000
V17 Respeita as opiniões dos estudantes.	Não	3,57	1,29		
	Sim	4,20	0,44	-2,860	0,030
V18 Aceita críticas dos estudantes.	Não	3,26	1,28		
	Sim	4,40	0,54	-1,985	0,048

(conclusão Tabela 30)

V19 É flexível no relacionamento com os alunos.	Não	3,40	1,34		
	Sim	4,60	0,54	-4,582	0,005

Para a análise da influência do semestre e da área de preferência na avaliação das competências, realizou-se o Teste ANOVA. Neste teste estatístico, deve-se observar o índice F, resultado do teste, indicando a proporcionalidade na relação entre as variáveis, e, principalmente, o valor da significância. Dessa forma, percebe-se que 17 das 24 variáveis apresentaram índice de significância menor ou igual a 0,05, ou seja, existe uma relação significativa estatisticamente no cruzamento do semestre com estas competências (Tabela 31).

Tabela 31 - Influência do semestre na avaliação das competências docentes

Competência	Média por semestre									F	Sig.
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	7 ^o	8 ^o	9 ^o		
V1 Explica os conteúdos de forma clara e compreensível.	4,41	3,18	3,30	3,75	3,83	3,25	3,22	4,00	4,13	4,013	0,000
V5 Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados.	4,18	3,64	3,74	3,93	3,72	3,25	3,74	4,25	4,40	2,103	0,037
V6 Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas.	4,06	3,43	2,93	3,23	3,50	2,66	3,30	3,75	3,73	3,362	0,001
V7 Estimula o interesse na disciplina.	3,71	3,04	2,56	2,75	3,44	2,69	2,73	3,50	3,60	3,218	0,002
V8 Conseguir relacionar os conteúdos com os tópicos anteriores.	4,26	3,46	3,67	3,64	3,50	3,50	3,35	4,25	4,00	2,154	0,032
V9 Incentiva a participação dos alunos em aula.	3,79	3,39	3,26	2,89	3,56	2,56	3,26	3,50	3,64	2,611	0,010
V10 Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula.	4,00	3,50	3,15	2,95	3,61	2,84	3,35	3,75	3,33	2,686	0,008
V11 Busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos.	4,12	3,61	3,07	3,36	3,56	3,03	3,26	4,25	3,93	3,269	0,002
V13 Incentiva o trabalho em grupos.	4,03	3,89	3,44	3,09	4,06	3,06	3,39	3,50	4,20	2,904	0,004
V14 Utiliza várias formas de comunicação e tecnologias nas aulas.	3,79	3,29	2,56	2,93	3,50	2,56	2,87	4,00	2,87	3,414	0,001

(conclusão Tabela 31)

V16 Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança.	4,06	3,21	2,63	2,82	3,50	2,91	3,30	3,75	3,73	4,022	0,000
V17 Respeita as opiniões dos estudantes.	4,35	3,96	2,67	3,26	3,39	3,19	3,83	4,25	4,13	5,483	0,000
V18 Aceita críticas dos estudantes.	4,03	3,61	2,59	2,82	3,33	3,00	3,33	4,25	3,73	4,502	0,000
V19 É flexível no relacionamento com os alunos.	4,42	3,75	2,52	2,82	3,44	3,16	3,61	4,00	4,07	7,004	0,000
V21 Usa diferentes formas de avaliação	4,06	3,86	2,93	3,00	3,50	2,91	2,86	2,75	3,47	3,717	0,000
V24 Está presente em todas as aulas programadas.	3,91	2,54	3,33	3,57	3,83	3,72	4,00	3,25	3,87	3,066	0,003
V29 Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional.	4,35	3,46	3,74	3,73	3,83	3,22	3,30	4,00	4,33	3,380	0,001

As áreas de preferência dos discentes, registraram resultados significativos em apenas 3 variáveis. Vale ressaltar que as variáveis V9 e V10 fazem parte da dimensão C10, que corresponde ao incentivo a participação na aula (Tabela 32). A área de administração é considerada multidisciplinar, com uma ampla variedade de sub-áreas. Nesse caso, cada sub-área tem sua particularidade e isso pode ter influenciado os resultados serem mais relacionados a dimensão C10 neste caso.

Tabela 32 - Influência da área de preferência na avaliação das competências docentes

Competência	Área	Média	σ	F	Sig.
V9 Incentiva a participação dos alunos em aula.	Finanças	3,29	1,30	2,512	0,031
	Marketing	2,72	1,36		
	Produção	3,22	1,39		
	Adm. Geral	3,45	1,15		
	Recursos Humanos	3,26	1,29		
	Sem preferência	3,84	1,50		
V10 Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula.	Finanças	3,43	1,24	2,300	0,046
	Marketing	2,80	1,10		
	Produção	3,60	1,26		
	Adm. Geral	3,45	1,23		
	Recursos Humanos	3,34	1,25		
	Sem preferência	3,74	1,48		
V14 Utiliza várias formas de comunicação e tecnologias nas aulas.	Finanças	3,23	1,32		
	Marketing	2,54	1,25		
	Produção	2,80	1,39		

(conclusão Tabela 32)

Adm. Geral	3,48	1,27		
Recursos Humanos	2,89	1,23		
Sem preferência	3,58	1,34	3,412	0,005

5.8 As áreas do curso de ADM e suas avaliações quanto às competências docentes

Neste item, comparam-se as variáveis referidas pelos alunos e essas são comparadas com as áreas de concentração dos professores. Essa análise é feita por meio do teste ANOVA.

Tabela 33 - Comparação das variáveis dos discentes com a área de concentração dos docentes

Variáveis	F	p-valor
V01Explica os conteúdos de forma clara e compreensível.	7,083	0,000
V02Ressalta os conceitos ou idéias principais de cada tópico.	5,496	0,000
V03Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos.	11,130	0,000
V04Possui domínio do conteúdo que aborda. Continuação da tabela 33	7,088	0,000
V05Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados.	4,040	0,000
V06Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas.	6,108	0,000
V07Estimula o interesse na disciplina.	5,858	0,000
V08Consegue relacionar os conteúdos com os tópicos anteriores.	3,221	0,002
V09Incentiva a participação dos alunos em aula.	21,157	0,000
V10Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula.	12,343	0,000
V11Busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos.	5,222	0,000
V13Incentiva o trabalho em grupos.	31,535	0,000
V14Utiliza várias formas de comunicação e tecnologias nas aulas.	15,097	0,000
V15Incentiva o estudo extra-classe (fora da sala de aula).	5,238	0,000
V16Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança.	10,011	0,000
V17Respeita as opiniões dos estudantes.	18,008	0,000
V18Aceita críticas dos estudantes.	20,038	0,000

(conclusão Tabela 33)

V19É flexível no relacionamento com os alunos.	21,745	0,000
V21Usa diferentes formas de avaliação.	8,416	0,000
V23É objetivo e justo nas notas.	14,906	0,000
V24Está presente em todas as aulas programadas.	12,177	0,000
V25Cumpre o horário das aulas (é pontual).	5,934	0,000
V27Esclarece as dúvidas dos alunos.	3,867	0,000
V29Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional.	4,305	0,000

Observando-se a Tabela 33, pode-se identificar a existência de diferença significativa em todas as variáveis em relação à área de concentração dos professores.

Na segunda etapa dessa análise, identifica-se onde está a diferença em cada variável, que áreas são diferentes em cada variável, além disso, quais os maiores percentuais de discordância e concordância dentro dessa variável. Letras iguais indicam que não há diferença entre as áreas. Já as letras diferentes indicam que os valores para as áreas são diferentes estatisticamente.

Tabela 34 - Competência “Explica os conteúdos de forma clara e compreensível”

Área	Média (DP)
Humanas	4,33 (0,96) a
ADM RH	4,02 (1,05)ab
Exatas	3,93 (1,16)ab
ADM produção	3,75 (1,06)bcd
Sociais aplicadas	3,61 (0,98)bcd
ADM financeira	3,56 (1,28)bcd
ADM Geral	3,51 (1,15)cd
ADM MKT	3,45 (1,18)d

A área com maior percentual de “concordo totalmente”, apresentando a maior média foi a área das Ciências Humanas. E a área com menor média nessa variável foi a ADM MKT. Em relação a variável explica os conteúdos de forma clara e compreensível, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$).

Tabela 35- Competência “Ressalta os conceitos ou idéias principais de cada tópico”

Área	Média (DP)
Humanas	4,33 (0,94)a
Sociais aplicadas	4,05 (0,91)ab

(conclusão Tabela 35)

Exatas	4,04 (1,03)ab
ADM RH	4,00 (0,89)ab
ADM produção	4,00 (0,98)ab
ADM financeira	3,76 (1,27)BC
ADM Geral	3,75 (1,10)BC
ADM MKT	3,51 (1,19)c

Na variável que avalia se o professor ressalta os conceitos ou idéias principais de cada tópico, a maior média (4,33) foi na área das Ciências Humanas. A menor média (3,51) foi novamente registrada entre os professores da área de ADM MKT.

Tabela 36 - Competência “Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos”

Área	Média (DP)
Humanas	4,28 (1,10)a
ADM RH	4,15 (0,94)a
Exatas	4,06 (1,12)a
ADM produção	4,03 (1,14)a
Sociais aplicadas	3,99 (0,98)a
ADM financeira	3,94 (1,08)ab
ADM Geral	3,62 (1,21)b
ADM MKT	3,13 (1,36)c

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Novamente, a melhor avaliação foi feita para os professores a área das Ciências Humanas. Conforme a avaliação dos alunos, os professores das Humanas seguem uma lógica na explicação dos conteúdos. Já a área de ADM MKT teve a menor média de avaliação entre os alunos.

Tabela 37 - Competência “Possui domínio do conteúdo que aborda”

Área	Média (DP)
ADM financeira	4,63 (0,76)a
Humanas	4,60 (0,79)a
Exatas	4,45 (0,88)ab
ADM Geral	4,35 (0,96)ab
ADM RH	4,32 (0,98)abc
ADM MKT	4,11 (0,99)BC
ADM produção	4,10 (0,98)BC
Sociais aplicadas	3,97 (1,15)c

Em relação a essa variável, observa-se diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Para a variável relacionada ao domínio do conteúdo a melhor média foi encontrada na área de ADM Financeira. E o menor percentual foi encontrado na área das Sociais Aplicadas.

Tabela 38 - Competência “Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados”

Área	Média (DP)
Humanas	4,36 (0,97)a
ADM MKT	4,07 (1,08)ab
ADM RH	4,06 (0,96)abc
ADM Geral	3,94 (1,08)abc
Exatas	3,88 (1,17)abc
Sociais aplicadas	3,77 (1,03)BC
ADM produção	3,75 (1,07)BC
ADM financeira	3,61 (1,23)c

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Na variável que avalia se o professor usa exemplos para esclarecer os conceitos, a melhor avaliação foi na área das Ciências Humanas. E a pior avaliação foi registrada na área de ADM Financeira.

Tabela 39 - Competência “Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas”

Área	Média (DP)
Humanas	3,95 (1,05)a
ADM RH	3,74 (1,09)a
Sociais aplicadas	3,68 (1,01)a
Exatas	3,57 (1,24)ab
ADM Geral	3,49 (1,21)ab
ADM produção	3,21 (1,09)b
ADM MKT	3,16 (1,31)b
ADM financeira	3,13 (1,33)b

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). A área das Ciências Humanas teve a melhor avaliação em relação a variável que analisa o ambiente para a aprendizagem. A pior avaliação foi encontrada na área ADM Financeira.

Tabela 40 - Competência “Estimula o interesse na disciplina”

Área	Média (DP)
Humanas	3,83 (1,17)a

(continuação Tabela 40)

ADM RH	3,52 (1,16)ab
ADM MKT	3,39 (1,38)ab
ADM Geral	3,36 (1,25)ab
Exatas	3,34 (1,19)ab
Sociais aplicadas	3,33 (1,11)ab
ADM financeira	3,06 (1,36)BC
ADM produção	2,81 (1,21)c

Em relação à variável “estimula o interesse na disciplina” , existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Novamente, a melhor área avaliada foi a área das Ciências Humanas, com uma média de 3,83. A pior média foi na área de ADM da Produção.

Tabela 41 - Competência “Consegue relacionar os conteúdos com os tópicos anteriores”

Área	Média (DP)
Humanas	4,14 (0,99)a
Exatas	3,96 (0,99)ab
ADM financeira	3,75 (1,06)ab
ADM RH	3,71 (0,97)ab
Sociais aplicadas	3,66 (0,98)ab
ADM Geral	3,64 (1,11)b
ADM produção	3,60 (1,09)b
ADM MKT	3,55 (1,13)b

Em relação a essa variável, há diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Mais uma vez, a melhor avaliação foi observada na área das Ciências Humanas. E a pior avaliação dos alunos em relação à variável que determina se os professores conseguem relacionar os conteúdos com os tópicos anteriores, na a da área de ADM MKT.

Tabela 42 - Competência “Incentiva a participação dos alunos em aula.”

Área	Média (DP)
ADM MKT	3,97 (1,14)a
ADM RH	3,93 (1,14)a
Humanas	3,79 (0,99)abc
ADM Geral	3,73 (1,16)ab
Sociais aplicadas	3,47 (1,04)bcd
Exatas	3,27 (1,14)cd

(conclusão Tabela 42)

ADM financeira	3,07 (1,28)d
ADM produção	2,60 (1,29)e

Em relação à variável “incentiva a participação dos alunos em aula”, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Nota-se que a melhor avaliação foi a da área de ADM MKT, com uma média de 3,97. Já os professores da área de ADM da Produção, obtiveram a pior avaliação nessa variável.

Tabela 43 - Competência “Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula”

Área	Média (DP)
Humanas	3,93 (1,06)a
ADM RH	3,88 (0,94)a
ADM Geral	3,78 (1,13)a
ADM MKT	3,68 (1,29)a
Sociais aplicadas	3,55 (1,03)ab
Exatas	3,50 (1,16)ab
ADM financeira	3,15 (1,31)BC
ADM produção	2,89 (1,28)c

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). A melhor avaliação foi constatada área das Ciências Humanas. E a pior avaliação foi encontrada na área de ADM da Produção.

Tabela 44- Competência “Busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos”

Área	Média (DP)
Humanas	4,26 (0,95)a
ADM RH	3,86 (0,95)ab
Exatas	3,75 (1,13)abc
Sociais aplicadas	3,72 (1,02)BC
ADM MKT	3,50 (1,22)BC
ADM Geral	3,54 (1,15)BC
ADM produção	3,50 (1,09)BC
ADM financeira	3,35 (1,35)c

Em relação a variável “busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos” existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). O maior percentual foi encontrado na área das Ciências Humanas, e o pior na área de ADM Financeira.

Tabela 45 - Competência “Demonstra interesse e disposição durante as aulas”

Área	Média (DP)
Humanas	4,26 (0,98)a
ADM RH	4,01 (1,11)a
ADM MKT	3,97 (1,17)a
Sociais aplicadas	3,89 (1,07)a
ADM Geral	3,84 (1,14)a
Exatas	3,81 (1,21)ab
ADM financeira	3,73 (1,17)ab
ADM produção	3,44 (1,22)b

Em relação a essa variável, há diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Observa-se que o percentual maior foi encontrado na área das Ciências Humanas novamente enquanto o menor percentual foi o da área ADM de Produção. A diferença das médias assinala que os professores da área das Ciências Humanas demonstram mais interesse e disposição nas aulas do curso de Administração do que os professores da área de ADM da Produção.

Tabela 46- Competência “Incentiva o trabalho em grupos”

Área	Média (DP)
ADM RH	4,33 (0,87)a
ADM MKT	4,25 (1,04)a
ADM Geral	4,13 (0,94)AC
ADM financeira	3,49 (1,32)BC
Sociais aplicadas	3,41 (1,27)BC
Exatas	3,28 (1,26)BC
Humanas	3,21 (1,15)cd
ADM produção	2,83 (1,39)d

Observa-se na Tabela 46 que a melhor avaliação foi encontrada na área de ADM RH em relação a variável que se refere ao incentivo a trabalhos em grupos. A pior avaliação dessa variável foi obtida por professores da área ADM produção. Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$).

Tabela 47 - Competência “Utiliza várias formas de comunicação e tecnologias nas aulas”

Área	Média (DP)
ADM RH	3,71 (0,98)a
ADM MKT	3,69 (1,17)a

(conclusão Tabela 47)

ADM Geral	3,40 (1,23)ab
Exatas	3,25 (1,25)abc
ADM produção	3,11 (1,10)BC
Sociais aplicadas	2,95 (1,28)c
Humanas	2,81 (1,33)cd
ADM financeira	2,38 (1,13)d

Em relação à variável que determina se os professores utilizam várias formas de comunicação e tecnologia nas aulas, a melhor avaliação foi observada na área ADM RH, e a pior na ADM Financeira. Em relação a essa variável, também há diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$).

Tabela 48 - Competência “Incentiva o estudo extra-classe (fora da sala de aula)”

Área	Média (DP)
ADM RH	3,62 (1,09)a
Exatas	3,50 (1,20)a
ADM MKT	3,49 (1,36)a
Humanas	3,47 (1,23)a
ADM financeira	3,33 (1,36)a
ADM Geral	3,32 (1,21)a
Sociais aplicadas	3,20 (1,26)ab
ADM produção	2,80 (1,20)b

Em relação a essa variável, verifica-se diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Na avaliação do incentivo ao estudo extra-classe, o maior percentual referido foi o da área ADM RH e o pior foi da ADM da Produção.

Tabela 49 - Competência “Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança”

Área	Média (DP)
Humanas	4,19 (0,91)a
ADM RH	3,73 (1,05)ab
Sociais aplicadas	3,69 (1,09)ab
Exatas	3,64 (1,32)abc
ADM Geral	3,56 (1,17)bc
ADM MKT	3,18 (1,39)cd
ADM produção	3,13 (1,16)d
ADM financeira	2,95 (1,42)d

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). A área com maior percentual foi o das Ciências Humanas e o menor, da ADM Financeira. Identifica-se, então, a área das Ciências Humanas como a melhor no que diz respeito ao uso de comunicação adequada e à criação de um clima de confiança para os alunos do curso de Administração da UFSM. Os professores desta área corroboram os pensamentos de Medeiros e Oliveira (2009) que em seu estudo das Competências de Ensino Relevantes ao Bom Desempenho Docente, identificaram que “comunicação” foi apontada pelos alunos como a primeira capacidade mais relevante ao bom desempenho docente.

Tabela 50 - Competência “Respeita as opiniões dos estudantes”

Área	Média (DP)
Sociais aplicadas	4,34 (0,85)a
Humanas	4,31 (0,86)ab
ADM RH	3,81 (0,98)bcd
Exatas	3,80 (1,23)bcd
ADM Geral	3,79 (1,18)c
ADM produção	3,41 (1,17)de
ADM MKT	3,22 (1,45)e
ADM financeira	3,01 (1,41)e

Em relação a essa variável, observa-se diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). O melhor percentual de avaliação foi encontrado na área da Sociais Aplicadas. E o pior registrado foi na área ADM Financeira. Neste caso, a única área que não difere da área das Sociais Aplicadas é a área das Ciências Humanas, no que tange ao respeito das opiniões dos alunos.

Tabela 51 - Competência “Aceita críticas dos estudantes”

Área	Média (DP)
Sociais aplicadas	4,16 (0,92)a
Humanas	4,07 (0,91)abd
Exatas	3,59 (1,23)bcd
ADM Geral	3,54 (1,18)cd
ADM RH	3,49 (1,15)de
ADM produção	3,19 (1,21)ce
ADM MKT	2,97 (1,45)ef
ADM financeira	2,69 (1,28)f

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). A variável que se refere a aceitação de críticas pelos alunos, foi caracterizada por um percentual

maior na área das Sociais Aplicadas, o que mais uma vez a diferencia das outras áreas, com exceção da área de Ciências Humanas.

Tabela 52- Competência “É flexível no relacionamento com os alunos”

Área	Média (DP)
Sociais aplicadas	4,34 (0,87)a
Humanas	4,12 (0,90)ab
ADM Geral	3,82 (1,15)bc
ADM RH	3,81 (1,14)bc
Exatas	3,54 (1,24)cd
ADM produção	3,24 (1,32)de
ADM MKT	3,22 (1,42)de
ADM financeira	2,79 (1,41)e

Em relação a essa variável, nota-se diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Quanto a ser flexível no relacionamento com os alunos, os professores das Sociais Aplicadas demonstraram maior flexibilidade e os da área de ADM Financeira, tiveram a pior avaliação. Novamente, a área das Sociais Aplicadas difere das outras áreas, excetuando a área das Ciências Humanas.

Tabela 53 - Competência “Realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina”

Área	Média (DP)
Exatas	4,24 (0,90)a
Sociais aplicadas	4,22 (0,86)a
Humanas	4,14 (1,05)abc
ADM RH	4,12 (0,83)ab
ADM Geral	3,76 (1,16)bc
ADM financeira	3,72 (1,26)bc
ADM produção	3,67 (1,09)cd
ADM MKT	3,25 (1,29)d

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Pode-se observar na tabela 53 que a área das Exatas apresentou maior percentual em relação a variável que diz respeito às avaliações de acordo com os objetivos da disciplina, enquanto o menor foi encontrado na área ADM MKT. Quanto a usar diferentes formas de avaliação, destacaram-se os professores da área ADM RH e os da área de ADM Produção obtiveram a média mais baixa.

Tabela 54 - Competência “Usa diferentes formas de avaliação”

Área	Média (DP)
ADM RH	3,97 (0,95)a
ADM MKT	3,67 (1,22)ab
ADM Geral	3,48 (1,16)bc
Humanas	3,40 (1,32)abcd
Sociais aplicadas	3,38 (1,21)bc
Exatas	3,36 (1,30)bc
ADM financeira	3,09 (1,21)cd
ADM produção	2,90 (1,29)d

Em relação a variável “usa diferentes formas de avaliação”, há diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). A área de ADM RH obteve a maior média registrada, enquanto a área de ADM Produção teve a menor.

Tabela 55 - Competência “Faz feedback das avaliações realizadas”

Área	Média (DP)
Humanas	3,62 (1,18)a
ADM RH	3,54 (1,08)a
Sociais aplicadas	3,49 (1,18)a
ADM MKT	3,35 (1,13)a
Exatas	3,31 (1,28)ab
ADM Geral	3,31 (1,24)ab
ADM financeira	3,15 (1,27)ab
ADM produção	2,98 (1,30)b

Em relação a essa variável, há diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). A área das Ciências Humanas obteve a maior média, enquanto a área de ADM Produção teve a menor média neste quesito.

Tabela 56 - Competência “É objetivo e justo nas notas”

Área	Média (DP)
Sociais aplicadas	4,14 (0,95)a
Humanas	4,10 (1,12)ab
ADM RH	3,92 (0,94)ab
Exatas	3,85 (1,22)ab
ADM Geral	3,71 (1,08)b
ADM produção	3,67 (1,14)b
ADM MKT	3,17 (1,36)c
ADM financeira	2,90 (1,56)c

Em relação a essa variável, há diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Na variável que se refere ao professor ser objetivo e justo nas notas, pode-se observar que a área das Sociais Aplicadas teve a melhor avaliação enquanto a pior foi registrada na área ADM Financeira.

Tabela 57 - Competência “Está presente em todas as aulas programadas”

Área	Média (DP)
Exatas	4,37 (0,99)a
Sociais aplicadas	4,17 (1,06)ab
Humanas	4,07 (1,15)ab
ADM produção	3,84 (1,16)bc
ADM RH	3,80 (1,15)bcd
ADM MKT	3,79 (1,24)bcd
ADM Geral	3,49 (1,31)cd
ADM financeira	3,33 (1,30)d

Em relação a essa variável, verifica-se diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). A avaliação da presença do professor nas aulas programadas foi a melhor encontrada na área das Exatas, e a pior na área ADM Financeira.

Tabela 58 - Competência “Cumpre o horário das aulas (é pontual)”

Área	Média (DP)
Exatas	4,43 (0,86)a
Sociais aplicadas	4,26 (0,85)a
ADM RH	4,20 (0,96)ab
ADM produção	4,18 (1,09)ab
Humanas	4,14 (1,05)abc
ADM MKT	4,01 (1,09)abc
ADM Geral	3,90 (1,19)bc
ADM financeira	3,73 (1,26)c

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Na variável que se refere ao professor ser pontual em horário de aulas, nota-se que a área das Exatas teve a melhor avaliação enquanto a pior foi encontrado na área ADM financeira. Além de existir diferença entre a área das Exatas e área de ADM financeira, houve também diferença entre a área das Exatas e ADM Geral.

Tabela 59 - Competência “Explicou o programa da disciplina no início do semestre”

Área	Média (DP)
ADM RH	4,55 (0,66)a
ADM produção	4,36 (0,95)a
Humanas	4,34 (0,93)ab
ADM financeira	4,25 (0,97)ab
Exatas	4,13 (1,13)abc
ADM Geral	3,95 (1,22)bc
Sociais aplicadas	3,91 (1,17)bc
ADM MKT	3,69 (1,44)c

Em relação a essa variável, há diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Nesta variável, observa-se que a melhor avaliação foi encontrada na área da ADM RH, enquanto a pior foi a da área ADM MKT.

Tabela 60 - Competência “Esclarece as dúvidas dos alunos”

Área	Média (DP)
Humanas	4,47 (0,92)a
Sociais aplicadas	4,25 (0,84)ab
ADM RH	4,24 (0,87)abc
Exatas	4,12 (1,06)abc
ADM Geral	4,01 (1,01)bc
ADM financeira	3,92 (1,18)bc
ADM MKT	3,90 (1,19)bc
ADM produção	3,87 (1,16)c

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Nesta variável, observa-se que a melhor avaliação foi encontrada na área das Ciências Humanas, enquanto o pior resultado é da área da ADM da Produção.

Tabela 61 - Competência “O tempo da aula é utilizado para apresentação dos conteúdos”

Área	Média (DP)
Exatas	4,34 (0,78)a
Humanas	4,33 (0,96)abc
ADM RH	4,33 (0,84)ac
ADM produção	4,27 (0,86)ac
Sociais aplicadas	4,24 (0,83)ac
ADM Geral	3,94 (1,03)bc
ADM financeira	3,93 (1,13)cd

(conclusão Tabela 61)	
ADM MKT	3,72 (1,13)d

Em relação a essa variável, existe diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Na avaliação da variável da tabela 61, verifica-se que o maior percentual foi encontrado na área das Exatas. E a pior avaliação dessa variável foi registrada na área ADM MKT.

Tabela 62- Competência “Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional”

Área	Média (DP)
ADM RH	4,17 (0,92)a
ADM MKT	4,09 (1,05)a
Humanas	3,98 (1,18)ab
ADM Geral	3,88 (1,14)ab
Exatas	3,76 (1,24)ab
Sociais aplicadas	3,75 (1,13)ab
ADM produção	3,58 (1,11)b
ADM financeira	3,56 (1,20)b

Em relação a essa variável, há diferença significativa entre as áreas ($p < 0,001$). Na variável que representa o fato de o professor relacionar os assuntos discutidos em aula com a área profissional, o maior percentual foi encontrado na área ADM RH, enquanto que o menor resultado foi o da área ADM financeira.

O Quadro 15, sintetiza as dimensões das competências e o ranqueamento das áreas em cada uma delas:

COMPETÊNCIA	Nº da Variável	Maior Média	Menor Média
Domínio do conteúdo	1, 4	Humanas	MKT
Raciocínio Lógico	5,6,7	Humanas	Financeira
Bom Relacionamento	16,19	Humanas	Financeira
Organização	2, 3, 28	Humanas	MKT
Métodos de Avaliação	20, 21, 22, 23	ADM RH	Produção
Suporte aos alunos	17, 18, 27	Humanas	Financeira
Utilização de Recursos	13, 14, 15	ADM RH	Produção
Motivação	11, 12	Humanas	Produção
Obrigações Profissionais	24, 25, 26	Exatas	MKT
Incentivo a participação	9, 10	ADM RH	Produção

(conclusão Quadro 15)

Interação teórico - prática	29, 8	Humanas	Produção
-----------------------------	-------	---------	----------

Quadro 15 – Ranqueamento das áreas do curso nas dimensões das competências

Fonte: Dados da Pesquisa

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são apresentadas as conclusões gerais evidenciadas a partir do estudo de caso realizado com discentes e docentes do curso de Administração da UFSM. Após análise e comparação dos dados obtidos, discorre-se, então, sobre as principais questões que envolvem a atuação de professores do ensino superior diante de seus alunos.

7.1 Conclusões

O estudo das competências é um tema atual e ao mesmo tempo ainda difuso no campo da administração. Mesmo assim, é uma ferramenta muito valiosa que pode e deve ser utilizada como estratégia de avaliação tanto para uma organização quanto para uma instituição de ensino.

Entender e utilizar processos de avaliação no ensino superior é, segundo Tejedor (2003), fundamental para que, através da reflexão, aprimorem-se os mecanismos de ensino/aprendizagem. Para Zúñiga (1997) este é um processo que vai muito além da melhoria da formação de profissionais, sendo uma maneira das universidades cumprirem seu papel social, contribuindo para a criação de uma sociedade mais desenvolvida e com valores éticos.

A última reforma da educação, que entende que o modelo único (ou universidade de pesquisa) esgotou-se e é incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial (BRASIL, 1996), acarretou, na década passada, o desmonte das universidades públicas. Essas universidades e seus pesquisadores foram buscar novas fontes de recursos, pois o estado aumentou sua função avaliadora e coordenadora e diminuiu sua função de mantenedora das Instituições de Ensino Superior (CATANI E OLIVEIRA, 2002; CHAÚÍ, 1999; 1999B; 1998; RISTOFF 1999; SGUISSARDI, 2000).

Ao mesmo tempo, o achatamento salarial dos professores das instituições de ensino superior públicas faz com que, segundo Chauí (1999, p.215) “surjam uma ampla oferta de cursos pagos de especialização, que completam o salário dos professores, mas absorvem tempo e energia dos docentes, notadamente daqueles com maior titulação”. Também é necessário destacar que as inovações tecnológicas, mudanças sociais, culturais e comerciais, globalização e aumento da competitividade exigem uma maior qualificação dos trabalhadores, exigindo-lhes uma educação mais adequada, e, portanto, aumentando a responsabilidade das universidades perante a sociedade.

O pensamento de Nassif e Hanashiro (2001) citado anteriormente reflete a importância das competências nesse sentido. Em qualquer instância das nossas vidas, tanto pessoais quanto profissionais, possuímos um mentor que tem a responsabilidade de nos repassar ensinamentos básicos. E para esses ensinamentos serem bem absorvidos, é de suma relevância a competência que este mentor tem na transmissão.

Ele precisa ter um conjunto de competências que se completam entre si e que são pré-requisitos de sua função. A ideia de competências possui duas concepções principais: a corrente americana considera que competências é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desempenho dos indivíduos (*inputs*); a corrente europeia entende que as competências são demonstradas a partir do momento em que os profissionais atingem ou superam resultados esperados em seu trabalho (*outputs*) (PARRY, 1996).

Neste estudo, utilizou-se a concepção europeia de competências e, portanto, uma das principais definições é a de Boterf (2003, p.61) que considera ser a competência “mais uma disposição que um gesto elementar”. A competência, portanto, não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos que o indivíduo possui, trata-se de “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 21).

Ampliando essa visão, Zarifian (2001), Parry (1996) e Ruas (2001) consideram que competência refere-se à capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações de trabalho, ser responsável e ser reconhecida por isso. A competência não estaria limitada pela tarefa ou ao conhecimento ou qualificação do indivíduo, mas estaria apoiada nesses.

O presente estudo centrou-se em procurar respostas para os seguintes problemas de pesquisa: “Quais as percepções dos discentes sobre as competências docentes? Discentes e docentes valorizam as mesmas competências? Quais as áreas de ensino melhor avaliadas no quesito competências?” Pautando-se na visão europeia de competências, o estudo apresentou vários modelos para mensuração de competências de docentes universitários e aglutinou tais ideias em um instrumento que foi validade e com confiabilidade atestada estatisticamente.

A pesquisa partiu de um modelo teórico que mapeava as seguintes competências docentes: **domínio do conteúdo, raciocínio lógico na explicação, relacionamento, organização, métodos de avaliação, suporte aos alunos, utilização de recursos, motivação, obrigações profissionais, incentivo a participação e interação teórico-prática.**

Para responder ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos foi desenvolvida uma pesquisa descritiva e quantitativa baseada nos modelos teóricos utilizados por autores latino-americanos.

Os resultados apontaram que, dentre essas competências, as mais importantes e influentes no desempenho docente, de acordo com a percepção discente, foram nesta ordem: **domínio do conteúdo, raciocínio lógico na explicação e suporte aos alunos**. As competências menos valorizadas pelos discentes foram nesta ordem, **o incentivo à participação, a organização e o relacionamento com os alunos**.

Na amostra docente, os resultados apontaram que as competências mais valorizadas foram nesta ordem o **domínio do conteúdo, raciocínio lógico e o incentivo a participação em aula**. Esses resultados corroboram as idéias dos autores Freire (1997), Masetto (2003) e Perrenoud (2000) de que o **domínio da área de conhecimento** constitui-se numa das áreas fundamentais das dimensões da competência.

As competências menos valorizadas pelos docentes foram, nesta ordem: **a organização, relacionamento com os alunos e utilização de recursos**. Isso demonstrou que existe um certo alinhamento na valorização de competências entre docentes e discentes, pois duas das três competências consideradas mais importantes pelas duas amostras, foram exatamente iguais. Há uma discordância no que tange a **competência incentivo à participação em aula**. Enquanto os discentes consideraram esta competência uma das menos importantes, o corpo docente considerou uma das mais valorizadas.

Com relação aos objetivos, aponta-se que o perfil do acadêmico do curso de administração é bastante jovem, mais de 80% dos estudantes da amostra possuem de 16 a 25 anos, o gênero é misto, ou seja, há um equilíbrio entre homens e mulheres e 70% deles ingressaram no curso por meio do vestibular. Também foi possível concluir que aproximadamente 70% dos estudantes não possuem atividade profissional, ou seja, desempenham apenas atividades acadêmicas. Isso também pode ser justificado pela força que o curso tem na área de iniciação científica, onde muitos desses alunos se inserem. Com relação à área de preferência dos alunos, houve um equilíbrio no número de respostas em quatro áreas: Finanças (25,5%), Marketing (20,9%), Administração Geral (19,1%) e Recursos Humanos (21,4%).

Semelhante à amostra discente, há um equilíbrio nos gêneros dos respondentes docentes. Quanto à titulação, 63% dos professores possuem doutorado, o que engrandece a avaliação do curso com relação ao conhecimento do corpo docente. No que se refere ao regime de trabalho, foi possível constatar que a grande maioria, 74,1%, trabalha em regime de

dedicação exclusiva, podendo-se concluir que os professores estão extremamente focados naquilo que fazem. A pesquisa constatou também que 80,8% dos respondentes trabalham com atividades de pesquisa e extensão, confirmando a informação de que o curso de administração da UFSM possui grande interesse em trabalhar com os discentes na iniciação científica. O corpo docente é experiente pois constata-se que 40,8% dos respondentes possuem de 12 a 20 anos de docência 37%, mais de 21 anos de docência, enquanto 22,2% até 10 anos de profissão.

Com relação à área, é possível perceber a preferência de 51,9% dos docentes pela área Sociais Aplicadas (onde se insere o curso de Administração como um todo), seguida pela área das Ciências Humanas, preferência de 25,9% dos professores. A área das Exatas correspondem por 14,8% da preferência e outras áreas somam 6,7%.

Com relação à hierarquia das competências, observou-se que existe um certo alinhamento na percepção de docentes e discentes. As competências C1, C2, C9, C11 e C4 estão perfeitamente alinhadas. Já as competências C5, C7, C8 e C10 merecem mais atenção por parte de docentes e discentes, pois aí encontra-se um certo desalinhamento com relação a hierarquia, ou seja a ordem em que tal competência se insere no seu grau de importância. No que tange o grau de importância, a C1, **competência do domínio e conhecimento**, é considerada pelos dois grupos como a mais importante, enquanto a C4, **referente a organização**, ficou em último lugar.

O mapeamento das 29 variáveis de competências, na avaliação discente, mostrou que cinco competências obtiveram média maior do que quatro. A que obteve maior média foi possuir **domínio do conteúdo** (4,28), a segunda competência com maior média (4,10) foi **explicar o programa da disciplina no início do semestre** empatando com o **tempo de aula que é utilizado para apresentação dos conteúdos**. Em seguida, aparece a **competência pontualidade** com média de 4,08, e, por fim, **esclarecer a dúvida dos alunos** (média de 4,06). Tais dados apontam uma avaliação docente altamente satisfatória (escala de 5 pontos), demonstrando que os acadêmicos do curso de administração consideram que seus professores possuem competências docentes bem acima da média (2,50).

A pesquisa mostrou também que o perfil do aluno afeta na avaliação de algumas das competências docentes. Fatores que afetaram: **turno, o discente estar em outro curso de graduação, realizar atividade profissional, o semestre e a área de preferência**.

Com relação à avaliação das áreas do curso de Administração, de acordo com as competências docentes, o ranqueamento mostrou que os professores das áreas das Ciências Humanas e de Administração de Recursos Humanos (ADM RH), são melhor avaliados com

relação às competências docentes. As áreas que necessitam maior atenção são as áreas de Finanças, Produção e Marketing, áreas consideradas fundamentais no curso. Basicamente, de acordo com as 11 dimensões das competências, foram obtidos os seguintes resultados: a área das Ciências Humanas está bem avaliada nas competências **raciocínio lógico, organização e motivação**. A área das Sociais está bem avaliada na competência **suporte ao aluno**. A área de Administração de RH está bem avaliada na competência **utilização de recursos**. A área das Exatas está bem avaliada na competência de **cumprimento das obrigações profissionais**. A área de Finanças precisa melhorar nas competências **raciocínio lógico na explicação, relacionamento, suporte ao aluno e cumprimento das obrigações profissionais**. A área de Marketing necessita aprimorar a competência **organização**. E, a área de Produção precisa melhorar nas competências **método de avaliação, utilização de recursos e incentivo a participação**.

Em resumo, os resultados mostram que existe uma sintonia entre alunos e professores. Ambos observam de forma igual a importância que certas competências docentes devem ser praticadas na busca de um alto desempenho e satisfação por parte dos discentes. Esta avaliação das competências pode ser utilizada como uma ótima ferramenta para análise e reflexão de como os professores estão desempenhando suas funções, na medida em que os alunos e o próprio professor possuem interesse nos resultados. A literatura traz vários conceitos sobre que competências um bom profissional do ensino deve ter e hoje as competências são uma valiosa arma estratégica na busca da excelência. Neste caso, os resultados desta pesquisa podem servir como um guia ou manual para continuar elencando as competências-chave para o bom desempenho e, também, para aperfeiçoar e trabalhar aquelas competências que não foram bem avaliadas ou não estão em alinhamento com a percepção discente. Assim, considera-se que os objetivos da pesquisa foram atingidos, e que os resultados podem servir como base para o Curso de Administração da UFSM aprimorar ainda mais o seu conceito que tem junto a comunidade acadêmica. O Quadro 16 sintetiza os objetivos e os resultados do estudo:

OBJETIVO	RESULTADOS	
Mapeamento das Competências Docentes	Professores com notas bem acima da média	
Identificar o perfil dos discentes e docentes	Discentes: Perfil jovem e maioria desempenham atividades acadêmicas;	Docentes: Perfil experiente, com boa titulação e que trabalham com dedicação exclusiva.

(conclusão Quadro 16)

Validar o modelo proposto	O modelo foi validado e as variáveis v12, v20, v22, v26 e v28 não constaram nos resultados
Grau de importância atribuído por discentes e docentes às competências	Discentes: C1, C2 e C6 Docentes: C1, C2 e C10
Alinhamento de Competências	C1, C2, C9, C11 e C4 estão perfeitamente alinhadas

Quadro 16 - Síntese dos resultados da pesquisa

7.2 Limitações do estudo

Como limitação do estudo, pode-se ressaltar o fato de que o tema competência está em evidência, porém ainda carece de uma nomenclatura com entendimento único e de investigações empíricas, como a abordagem da temática da presente dissertação. O procedimento de mapear competências de docentes universitários é incipiente no Brasil, apesar de haver um considerável número de pesquisas na América Latina e Espanha. É necessário salientar que todas as conclusões são pautadas pela percepção dos acadêmicos pesquisados e, nem sempre, a forma como o aluno percebe um bom professor é a mais adequada, pois alguns discentes não possuem maturidade suficiente para verificar o quanto de conhecimento ou habilidade de ensino demonstram ter alguns professores.

Outra questão importante é que o método de estudo de caso não permite que os resultados sejam generalizados, restringindo-se a realidade estudada. E, por último, é possível que a extensão do questionário dos discentes e o tempo de preenchimento, de 30 a 40 minutos, tenham dificultado o processo de coleta de dados, pois pode ter faltado reflexão e sinceridade ao respondente no momento de acelerar o processo de preenchimento do instrumento.

7.3 Sugestões

Tendo em vista que o assunto não se esgota, podendo ser analisado sob diversas perspectivas, seguem algumas sugestões para futuras pesquisas:

- Aplicar a pesquisa em outras universidades;
- Aplicar a pesquisa em outros cursos;
- Aplicar a pesquisa por áreas de conhecimento e fazer um estudo comparativo;

- Aplicar a pesquisa em universidades particulares e fazer um estudo de multicaso comparativo;
- Aplicar este estudo no ramo empresarial, dentro do assunto de competências, utilizando as óticas dos funcionários e dos gestores;
- Fazer uma pesquisa qualitativa com uma amostra de docentes e discentes;
- Fazer um estudo exploratório, utilizando como base o Plano Político Pedagógico do Curso;
- Realizar uma pesquisa com os docentes avaliando os discentes;

Quanto os objetivos propostos neste estudo, pode-se dizer que foram alcançados, na medida em que foi realizado um mapeamento geral das competências docentes do curso de administração da UFSM na visão daqueles que, envolvidos por um interesse comum, interagem e buscam aprimoramento pessoal e profissional tendo como base um desempenho adequado desse conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ALBUQUERQUE, L. G.; OLIVEIRA, P. M. Competências ou cargos: uma análise das tendências das bases para o instrumental de recursos humanos. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 8, n. 4, p. 13-25, out./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/v08n4art2.pdf>>. Acesso em: 2 de agosto de 2011.

ALVAREZ, R. A.; DIAZ, M. J. F. La percepción de los estudiantes universitarios en la competencia docente: validación de una escala. In: **Revista Educación**, v. 28, n. 2, p.145-166, 2004.

ALVES, H. M. B. As dimensões da qualidade no serviço educação: uma percepção dos alunos. In: **Revista Portuguesa de Gestão**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 78-89, out. 2000.

APPLETON-KNAPP, S. L.; KRENTLER, K. A. Measuring Student Expectations and their Effects on Satisfaction: the importance of managing student expectations. In: **Journal of Marketing Education**, v. 28, n. 3, p. 254-264, 2006.

ARAÚJO, J. C. S. O público e o privado na história da educação brasileira: da ambivalência ao intercâmbio. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, Unisal, 2005.

BARBOSA, A. C. Q. **Competências no Brasil**: um olhar sobre os modelos organizacionais de grandes empresas de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG/CNPQ, 2005.

BARNEY, J. Firm resources and sustained competitive advantage. In: **Journal of management**. Arizone, v. 17, n. 1, p. 99-120, março, 1991. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0080-2107200600020000100003&lng=en&pid=S0080-21072006000200001>>. Acesso em: 2 de maio de 2011.

BARROSO, M. F. C. M. **Análise multicritério e avaliação de desempenho docente sob a ótica do corpo docente em instituições de ensino superior**. 2002. Dissertação (Mestrado

em Engenharia de Produção), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2002.

BASTOS, F. C. B.; MONTEIRO JÚNIOR, J. G.; Formação de Administradores: Um Estudo sobre Competências Docentes na Ótica de Alunos e Professores. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (ENEPQ), 2., 2009, Curitiba. **Anais...**Curitiba, 2009.

BECKER, B.; HUSELID, M.; ULRICH, D. **The HR scorecard**: Linking people, strategy and performance. Boston: Harvard Business School Press, 2001.

BELLONI, J. A. **Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras**. 2000. 245 fl. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BITTENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais**: a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. Tese (Doutorado em Administração). Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Desdobramento das estratégias organizacionais e o reflexo nas práticas de gestão**: uma análise da articulação entre as competências organizacionais e gerenciais. Porto Alegre, Relatório de Pesquisa, 2004.

BITENCOURT, C.; BARBOSA, A. C. Q. A gestão de competências. In: BITENCOURT, C. (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2003.

BOTERF, G. L. **De la Compétence**: essai sur un attracteur étrange. Paris: Lês Éditions d'Organization, 1994.

_____. **Compétence et Navigation Professionnelle**. Les Editions d'Organisation, 1999.

_____. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3 ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Bookman, 2003.

BOOG, G. G. **O desafio da competência**. São Paulo: Best Seller, 1991.

BOYATIZIS, R.E. **The Competent Manager**: A Model for Effective Performance. New York : John Wiley & Sons, 1982.

BOZU, Z.; HERRERA, P. J. C. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. In: **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 2, n. 2, p. 87-97, 2009. Disponível em:
< http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf>. Acesso em: 2 de julho de 2011.

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. In: **Revista de Administração Mackenzie**, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007. Disponível em:
< <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/RAM/article/view/136/136>>. Acesso em: 2 de julho de 2011.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? In: **Revista de Administração de Empresas (FGV)**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001. Disponível em:
< http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902001000100002.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2011.

_____. Gestão de competências e gestão de desempenho. In: WOOD, Jr, T.(coord.). **Gestão empresarial: o fator humano**. São Paulo: Atlas, 2002.

BRUCE, C. **On Competence**. Discussion list: 1996. Disponível em:
<<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/conv/compet.html>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2010.

CAMPOS, L. O. B. N. D.; MESQUITA, H. T. O ensino da administração sob a ótica do discente. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 29., 2005, Brasília, DF. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2005.

CARVALHO, A. M. A Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. In: **Psicologia da USP**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 203-221, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 2003.

CASASSÚS, J.; ARANCIBIA, V.; FROEMEL, J. E. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, v.10, p. 247-259, jan./abr., 1996. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a10.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2011.

CASHIN, W. E. Student ratings of teaching: a summary of the research. In: **IDEA Paper**, n. 20, Kansas State University, 1988.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1998.

_____. **Professions, competence and informal learning**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2005.

CLAYSON, D. E. Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn?: A Meta-Analysis and Review of the Literature. In: **Journal of Marketing Education**, v. 31, out., 2008. Disponível em: <<http://www.psych.uncc.edu/pagoolka/Jmarres2009.pdf>>. Acesso em: 2 de agosto de 2011.

CLAYSON, D. E.; SHEFFET, M. J. **Personality and the Student Evaluation of Teaching** **Journal of Marketing Education**, 2006.

COCKERILL, T. The kind of competence for rapid change. In: **Managing Learning**. Edited by Christopher Mabey & Paul Iles. London: Routledge, 1994.

CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFSC, CONTROLADORIA E FINANÇAS, 3, 2009. AVALIAÇÃO de desempenho docente sob a percepção dos discentes dos cursos de ciências contábeis e administração da Universidade regional de Blumenau. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, UFSC, 2009. Disponível em: <<http://dvl.ccn.ufsc.br/congresso/anais/3CCF/20090717093001.pdf>>. Acesso em: 2 de julho de 2011.

COSTA, E. L. C.; COSTA, H. G. Modelo para mapeamento de lacunas de percepção no negócio de *e-procurement*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 27., 2007, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ABEPRO, 2007.

COSTA, F. J., MOREIRA, J. A. ETHUR, S. Z. O perfil dos professores de pós graduação em administração na perspectiva dos alunos. Encontro Anual da ANPAD., 30. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

CRAVINO, L. Conceptos y Herramientas de Management. Buenos Aires. In: **Administración de Desempeño**, n. 24, 1997.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM, 2003.

D'AMELIO, M.; GODOY, A. S. Competências gerenciais: a trajetória de construção entre gerentes do setor de saneamento. Anais XXXIII Encontro da ANPAD. 19 a 23 de setembro de 2009. São Paulo: São Paulo, 2009 ARRUMAR AKI

DAVIS, L. **The work activity briefing**: a model for workplace learning and leadership. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Brisbane, 2000.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DEIST, F. D., WINTERTON, J. What is competence? In: **Human Resource Development International**, v.8, n.1, p. 27-46, 2005.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Lisboa: UNESCO, 1996.

DELUIZ, N. O modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. In: **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, n. 3, set./dez. 2001.

DURAND, T. **L'alchimie de la compétence**. Revue Française de Gestion (à paraître). 1999.

DURHAM, E. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. In: **Novos Estudos**, São Paulo, CEBRAP, n. 52, jul., 1998.

DUTRA, J. de S. **Administração de organizações sem fins lucrativos**: princípios e práticas. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. Gestão de pessoas com base em competências. In: **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. 5. ed. DUTRA, J. S. et al. (org.). São Paulo: Editora Gente, 2001.

_____. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S., HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa no setor de telecomunicações. In: **GESTÃO DE PESSOAS E**

RELAÇÕES DE TRABALHO (ENANPAD), 29., 1998, Natal, **Anais...** Natal: ENANPAD, 1998. 1 CD-ROM.

DUTRA, J. de S.; FLEURY, M.; RUAS, R. **Competências: conceitos métodos e experiências.** São Paulo: Atlas, 2008.

DRUCKER, P. **Administração de organizações sem fins lucrativos: princípios e práticas.** 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. **Desafios gerenciais para o século XXI.** São Paulo, Pioneira, 1999.

EVARD, Y. La satisfaction des consommateurs: état des recherches. In: ENCONTRO NACIONAL DE MARKETING DA ANPAD, 20., 1993, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: 1993.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. In: **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, set./out. 2004.

FERRAZ, J. J.; SOUZA, M. J. B.; VERDINELLI, M. A.; Percepção da imagem e satisfação em egressos universitários: uma análise correlacional. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.

FINCK, N. T. L. **Competências e habilidades relevantes no corpo docente: estudo de caso.** 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências.** São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. In: **Revista de Administração Contemporânea - RAC**. Curitiba, v. 5, n. especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552001000500010&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 de abril de 2011.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Estratégia competitiva e competências essenciais: perspectivas para a internacionalização da indústria no Brasil. In: **Gestão & Produção**. v. 10, n. 2, p. 129 - 144, agosto, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v10n2/a02v10n2.pdf>>. Acesso em: 2 de maio de 2011.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Alinhando Estratégias e Competências. In: **Revista de Administração de Empresas- Rae**. São Paulo. v. 44 , n. 1, p. 44-57, enero/marzo, 2004. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1551/155117757003.pdf>. Acesso em: 3 de abril de 2011.

_____. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FLEURY, M. T. L.; LACOMBE, B. M. B. Gestão por Competências e a Gestão de Pessoas: um balanço preliminar de resultados de pesquisa no contexto brasileiro. In: **Management In Iberoamerican Countries: Current Trends And Future Prospects**, 3., São Paulo, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. São Paulo, 1997.

GAGNÉ, R. M.; BRIGGS, L. J.; WAGER, W. W. **Principles of instructional design**. Orlando: Holt, Rinehart and Winston, 1988.

GALVIZ, R. V. De un perfil docente tradicional a un perfil docente baseado em competências. In: **Acción Pedagógica**, v. 16, n, 1, p. 48-57, 2007. Disponível em: < http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/perfil-docente-tradicional-perfil-docente-basado-competencias/id/44827672.html>. Acesso em: 2 de abril de 2011.

GARCIA, M. N.; DERISIO, D. P. Fatores de qualidade percebidos pelos discentes do Curso de Administração de IES municipais do Grande ABC. In: **Revista de Administração da UNIMEP**, Piracicaba, SP, v. 5, n. 2, p. 1-27, mai./ago., 2007.

GARCIA-VALCÁRCEL, A. Características del buen profesor universitario según estuantes y profesores. In: **Revista Investigación Educativa**, v.1 9, p. 31-50, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, A. S. et al. Um estudo de modelagem de equações estruturais para avaliação das competências de alunos do curso de administração. In: ENCONTRO CIENTÍFICO EM ADMINISTRAÇÃO ENANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ENANPAD, 2006, p. 1-16.

GOMES, M. E. et al. Atributos e práticas pedagógicas do professor de Contabilidade que possui êxito em sala de aula: estudo da percepção discente em IES Públicas. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (ENEPQ), 2, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR, 2009.

GUEDES, T.A; MARTINS, A.T; ACORSI, C.R.L. Projeto de Ensino. **Aprender Fazendo Estatística**. 2005. Disponível em: <http://www.des.uem.br/downloads/arquivos/Estatistica_Descritiva>. Acesso em: 20 de agosto de 2011.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução de Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HANASHIRO, D. M. M; NASSIF, V. M. G. Competências de professores: um fator competitivo. In: **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**. São Paulo, v. 8, n. 20, p. 45-56, jan./abr., 2006. Disponível em: < <http://200.169.97.104/seer/index.php/RBGN/issue/view/28>>. Acesso em: 2 de abril de 2011.

HARACKIEWICZ, J.; SANSONE, C.; MANDERLINK, G. Competence, achievement orientation, and intrinsic motivation: a process analysis. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 48, n. 2, p. 493-508, 1985. Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1985-19894-001>>. Acesso em: 7 de abril de 2011.

HESS, D. **Social Studies of Science**. New York, University Press, 1997.

HEYMANN, Louis; ALBERTI, Victor. (Orgs.). Trajetórias da universidade privada no higher education. In: **Journal of Marketing in Higher Education**, vol. 10, n. 2, p. 11-26, 2000.

HIPÓLITO, J. Competências e Níveis de Complexidade do Trabalho como Parâmetros Orientadores de Estruturas Salariais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. **Anais...** Florianópolis, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. **Resumo técnico censo da educação superior 2008**: (dados preliminares). Brasília: DF, INEP, 2009.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolair et Professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

JENKINS, A.; KLARSFELD, A. Understanding 'individualization' in human resource management: the case of skill-based pay in France. In: **International Journal of Human Resource Management**, v. 13, n. 1, p. 198-211, 2002.

KLEIN, M.J.; BITTENCOURT, C.C. Desenvolvimento de competências: A percepção dos egressos do curso de graduação em administração. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

KULLOK, M. G. B. Um novo paradigma na formação de professores para o próximo milênio. In: **Revista UNICSUL**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 6-24, ago., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200012>. Acesso em: 3 de maio de 2011.

KUNSCH, M. M. K. (org.). **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2003.

LACOMBE, B. M. B.; CHU, R. A. Políticas e práticas de gestão de pessoas: as abordagens estratégicas e institucional. In: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 25-35, jan./mar., 2008.

LEVY-LEBOYER, C. **Gestión de las competencias**. Barcelona: Ediciones Gestión, 1997.

LINS, M. P. E.; ALMEIDA, B. F.; BARTHOLO JUNIOR, R. Avaliação de desempenho na pós-graduação utilizando a análise envoltória de dados: o caso da Engenharia de Produção. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 41-56, jul. 2004.

LOPES, P. C. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 26, 2002, Salvador, BA. **Anais...** Rio e Janeiro: ANPAD, 2002.

LORETO, P. Q. R. S. **Jornadas pedagógicas 2001**. Disponível em: <www.isec.pt>. Acesso em: 17/12/2009.

MACEDO, A.R. O papel da universidade. In: **Estudos**: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES), Brasília, n. 23, ano 34, 2005.

MACHADO, L. R. S. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. In: **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 79-95, ago./dez.,1998.

MACIEL, C. O. et al. A Utilidade de Diferentes Modelos de Tomada de Decisão Na Explicação do Comportamento Estratégico das Organizações. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, FEA, 19., 2006., São Paulo. Anais... São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, S.; ROCHA, M. Desenvolvimento de Competências: o futuro agora! In: **Revista de Treinamento e Desenvolvimento**. São Paulo, p. 12-14, jan., 1997.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. São Paulo: Alínea, 2008.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 64, p. 13-49, set. 1998.

MARBACK NETO, G. A gestão do ensino superior em xeque. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 5, n. 6, p. 281-292. set./dez., 2005.

MARSH, H. W. The use of path analysis to estimate teacher and course effects in student rating's of instructional effectiveness. In: **Applied Psychological Measurement**, v. 6, p. 47-59, 1982. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=24008985&pid=S1519-7077200800030000600016&lng=en>. Acesso em: 3 de maio de 2011.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

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

MEDINA, P.R.G. Responsabilidade social das instituições de educação superior por um ensino jurídico eficiente. In: **Estudos**: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES), Brasília, n. 23, ano 34, 2005.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. In: **American Psychologist**, v. 28, p. 1-14, jan., 1973. Disponível em: <<http://www.orientamento.it/orientamento/8b.htm>>. Acesso em: 3 de março de 2011.

McLAGAN, P. A. Competencies: the next generation. In: **Training development**, v. 51, n. 5, p. 40-47, 1997.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Editora da UFRN, 2000.

MOSCOVICCI, F. **Equipes dão certo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

MOURA, S. F. et al. O valor do intangível em instituições de ensino superior: um enfoque no capital humano. In: **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 7, n. 18, p. 60-71, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/947/94771806.pdf>>. Acesso em: 2 de março de 2011.

NASSER, R.; KHOURY, B.; ABOUCHEDID, K. University students' knowledge of services and programs in relation to satisfaction : a case study of a private university. In Lebanon. **Quality Assurance in Education**, Bingley, v. 6, n. 1, p. 80-97, 2008.

NASSIF, V. M. J. O docente e a gestão de recursos humanos: o desvelar e o desenvolvimento das competências como estratégia de competitividade. 2000. 222 fl. Tese (Doutorado em Administração de Empresas), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2000.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M. A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. In: **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 95-114, abr./ago., 2001.

NASSIF, V. M. J. ; HANASHIRO, D. M. M. . Competências de professores: um fator competitivo. In: **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 8, p. 45-56, jul./ago., 2006.

NAVARRO, M. M.; IGLESIAS, M. P.; TORRES, M. P. R. Measuring customer satisfaction in summer courses. In: **Quality Assurance in Education**, v. 13, n. 1, 2005.

NAQVI, F. Competency Mapping and Managing Talent. In: **The Icfaiian Journal of Management Research**, v. 8, n. 1, p. 85-94, 2009.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei de educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OWLIA, M. S.; ASPINWALL, E. M. Quality in higher education - a survey. **Total Quality Management**, v. 7, n. 2, p. 161-171, apr., 1996.

PAIVA, K. C . M. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte : Universidade Federal de Minas Gerais.Faculdade de Ciências Econômicas, 2007.

PARRY, S. B. The Guest for Competencies. In: **Training**, v. 33, n. 7, p 48-56, jul. 1996. Disponível em: <www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_12/copiar.php?arquivo=Flink>. Acesso em: 16 de março de 2011.

_____. Just what is a competency? (and why should you care?). In: **Training Magazine**, [s.l.:s.n.], p. 58-64, jun. 1998.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHEIRO, M. **Gestão e desempenho das empresas de pequeno porte: uma abordagem conceitual e empírica**. 1996, 269 fl. Tese (Doutorado em Economia), Faculdade de Economia e Administração. São Paulo, 1996.

POLITI, K. et al. Mapeamento de competências didático-pedagógicas para o corpo docente da ESPM/RJ Escola Superior de Propaganda e Marketing. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Engenharia. Rio de Janeiro, RJ, 2006.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRAHALAD, C. K., HAMEL, G. The core competence of the corporation. In: **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, may./jun., 1990.

_____. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã.** Rio de Janeiro: Campus, 1995.

RANIERI, N. B. **Educação Superior: direito e estado.** São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

RESENDE, E. **O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

ROCHA, C. H.; GRANEMANN S. R. **Gestão de Instituições privadas de ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2003.

RODRIGUES, M. A. **Gestão das competências em organizações: diferencial produtivo ou retórica gerencial? Um estudo de caso em empresa de manufatura contratada.** 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

RUAS, R. Competências Gerenciais e Aprendizagem nas Organizações: uma relação de futuro? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO, 3., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1999.

_____. Atividade Gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados. In: **Revista Eletrônica de Administração-READ**, v. 6, n. 3, out., 2000. Disponível em: < http://read.adm.ufrgs.br/edicoes/pdf/artigo_253.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2011.

_____. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In FLEURY, M. T.; OLIVEIRA J. M. (Org.) **Gestão Estratégica do Conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Gestão por Competências: uma contribuição a perspectiva estratégica de pessoas.** ENANPAD 2003. Foz de Iguaçu, 2003.

_____. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, S.; BOFF, L. H.(organizadores). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANDBERG, J., **Human competence at work: an interpretative approach**. BAS. 1996.

_____. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, fev., 2000. Disponível em: <www.lerenvandocenten.nl/files/sandberg.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2011.

SANSONE, C. A question of competence: the effects of competence and task feedback on intrinsic interest. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 51, n. 5, p. 918-931, 1986.

SANT'ANNA, A. P. Modelagem da produtividade e gestão da qualidade acadêmica. **Produção**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 5-11, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v9n1/v9n1a01.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2011.

SANTOS, C. R. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

SARAIVA, L. A. S. O túnel no fim da luz: A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SONNEBORN, M. J. **Desenvolvimento de um modelo de apoio à gestão para uma Instituição de Educação Superior baseado em indicadores de desempenho**. 2004, 116 fl. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção), Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. Competence requirement forecasting: Issues for international selection and assessment in Mabey, c & lles,P, *Managing learning*, London, 1994.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: Wiley & Sons, 1993.

STEWART, D. W. The Application and Misapplication of Factor Analysis in Marketing Research. In: **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 18, p. 51-62, feb. 1981.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônio do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEJEDOR, F. J. Un modelo de evaluación Del profesorado universitario. In: **Revista de Investigación Educativa**, v.21, n.1, p.157-182, 2003. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/modelo-evaluacion-profesorado-universitario/id/38124101.html>. Acesso em: 23 de março de 2011.

TREACY, M.; WIESERMA, F. **The discipline of market leaders**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM. Curso de Administração. **Projeto Político Pedagógico**. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/adm/>>. Acesso em: 2 de jan. de 2012.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

WHIDDETT, S.; HOLLYFORDE, S. **The competencies handbook**. London: Institute of Personnel and Development, 1999.

YOUNG, P. Métodos científicos de investigación social. México: Instituto de Investigaciones Sociales de La Universidad del México, 1960.

ZANETIN, R. P. Poder, **cultura e instituições de ensino superior particulares (IES):** desempenho e comunicação. 2006. 1 v. 355fl. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo, 2006.

ZARIFIAN, P. **Le travail et l'événement.** Paris: Editions L'Harmattan, 1995.

_____. Gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: CIET/UNESCO/SENAI. Rio de Janeiro, 1996. p.15-24.

_____. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. Tradução Trylinski, M. H. C. V. Título original: Objectif compétence. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Tradução Heneault, E. R. R. Título original: Le modele de la compétence. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZÚÑIGA, R. La evaluación em La acción docente. In: APODACA, P.; LOBATO, C. **Calidad em la Univeridad:** Orientación y Evaluación. Barcelona: Laertes, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário discentes

Prezado Aluno. Este questionário faz parte de uma Dissertação de Mestrado que tem como objetivo analisar competências docentes dos professores do Curso de Administração da UFSM. **As respostas serão mantidas no anonimato e só serão utilizadas para fins acadêmicos. Desde já agradecemos sua colaboração**

I- PERFIL DO ALUNO (marque com um X a alternativa que compreende a sua realidade)

1. Sexo <input type="checkbox"/> 1. Feminino <input type="checkbox"/> 2. Masculino 2. Idade <input type="checkbox"/> 1. De 24 a 30 anos <input type="checkbox"/> 3. De 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> 2. De 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 4. Mais de 50 anos	3. Titulação: (mais elevada atualmente) <input type="checkbox"/> 1. Pós – Doutor. Ano _____ <input type="checkbox"/> 2. Doutor. Ano _____ <input type="checkbox"/> 3. Doutorando Ano _____ <input type="checkbox"/> 4. Mestre. Ano _____ <input type="checkbox"/> 5. Mestrando. Ano _____ <input type="checkbox"/> 6. Especialista. Ano _____ <input type="checkbox"/> 7. Graduado em: ____ Ano _____	4. Área e especialidade em que possui sua última formação: _____ 5. Curso de formação em sua graduação: _____
6. Disciplinas que você leciona hoje no curso de Administração da UFSM: _____ _____ _____ _____	7. Regime de trabalho nesta universidade: <input type="checkbox"/> 1. Dedicção Exclusiva (40 horas) <input type="checkbox"/> 2. Somente 40 horas <input type="checkbox"/> 3. 20 horas <input type="checkbox"/> 4. Substituto <input type="checkbox"/> 5. 20 horas - Substituto	8. Tempo de docência: _____ ANOS 9. Sua função na UFSM: <input type="checkbox"/> 1. apenas docente <input type="checkbox"/> 2. docente e cargo administrativo <input type="checkbox"/> 3. docente e outra função: Qual? _____
10. Possui outra função fora da UFSM? <input type="checkbox"/> 1. Sim. Qual? _____ <input type="checkbox"/> 2. Não.	11. Trabalha com pesquisa e extensão? <input type="checkbox"/> 1. Sim. <input type="checkbox"/> 2. Não	12. Trabalha em curso Lato Sensu ou Stricto Sensu? <input type="checkbox"/> 1. Sim. Qual? _____ <input type="checkbox"/> 2. Não

II – IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Nesta etapa, você avaliará a importância de cada uma das onze competências docentes listadas, atribuindo notas de **0 a 10**. Dessa forma, a (s) competência (s) que você considera **MENOS IMPORTANTE (S)** para um professor receberá (ão) o **NÚMERO 0** e a (s) competência (s) que você considera **MAIS IMPORTANTE (S)** receberá (ão) o **NÚMERO 10**.

Notas

Menos importante				Medianamente importante				Mais importante			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Competência	Nota
1. Possuir domínio dos conteúdos da disciplina que leciona.	
2. Expor de forma clara os conteúdos da disciplina.	
3. Possuir um bom relacionamento com os alunos.	
4. Demonstrar que prepara as aulas com antecedência e de forma organizada.	
5. Utilizar métodos de avaliação justos e eficientes.	
6. Apoiar os alunos, tirando suas dúvidas e aceitando críticas.	
7. Utilizar métodos e recursos que facilitem o aprendizado.	
8. Demonstrar entusiasmo e interesse durante as aulas.	
9. Cumprir com suas obrigações profissionais como professor.	
10. Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas.	
11. Relacionar os conteúdos entre si, com outras disciplinas e com a prática profissional.	

III – AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Nesta seção, você avaliará as competências dos professores (docentes), atribuindo notas de acordo com a legenda para as afirmações abaixo. Por favor, não se esqueça de identificar o nome do professor e a disciplina que ele leciona. Mesmo que você possua mais professores, escolha apenas seis para avaliar.

1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Indiferente	4 Concordo	5 Concordo Totalmente			
Professor 1 Nome: _____ Disciplina: _____		Professor 2 Nome: _____ Disciplina: _____		Professor 3 Nome: _____ Disciplina: _____			
Professor 4 Nome: _____ Disciplina: _____		Professor 5 Nome: _____ Disciplina: _____		Professor 6 Nome: _____ Disciplina: _____			
	O professor:	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P6</i>
01	Explica os conteúdos de forma clara e compreensível.						
02	Ressalta os conceitos ou idéias principais de cada tópico.						
03	Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos.						
04	Possui domínio do conteúdo que aborda.						
05	Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados.						
06	Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas.						
07	Estimula o interesse na disciplina.						
08	Consegue relacionar os conteúdos com os tópicos anteriores.						
09	Incentiva a participação dos alunos em aula.						
10	Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula.						
11	Busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos.						
12	Demonstra interesse e disposição durante as aulas.						
13	Incentiva o trabalho em grupos.						
14	Utiliza várias formas de comunicação e tecnologias nas aulas.						
15	Incentiva o estudo extra-classe (fora da sala de aula).						
16	Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança.						
17	Respeita as opiniões dos estudantes.						
18	Aceita críticas dos estudantes.						
19	É flexível no relacionamento com os alunos.						
20	Realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina.						
21	Usa diferentes formas de avaliação.						
22	Faz feedback das avaliações realizadas.						
23	É objetivo e justo nas notas.						
24	Está presente em todas as aulas programadas.						
25	Cumprir o horário das aulas (é pontual).						
26	Explicou o programa da disciplina no início do semestre.						
27	Esclarece as dúvidas dos alunos.						
28	O tempo da aula é utilizado para apresentação dos conteúdos						
29	Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional.						

Para as duas questões abaixo, atribua uma **NOTA DE 0 A 10:**

		<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P6</i>
30	De forma geral, que nota você atribui a esse professor:						
31	Que nota você obteve com esse professor em sua 1ª avaliação:						

APÊNDICE B - Questionário Docentes

Prezado Respondente:

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo analisar e relacionar a importância das competências docentes dos professores do Curso de Administração da UFSM na perspectiva dos alunos e do corpo docente. **As respostas serão mantidas no anonimato e só serão utilizadas para fins acadêmicos.**

Desde já agradecemos sua colaboração

I- Caracterização do Perfil dos respondentes (Por favor, marque com um X a alternativa abaixo que compreende a sua realidade)

1. Sexo <input type="checkbox"/> 1. Feminino <input type="checkbox"/> 2. Masculino 2. Forma de Ingresso na UFSM <input type="checkbox"/> 1. PEIES <input type="checkbox"/> 2. Vestibular <input type="checkbox"/> 3. Transferência	3. Idade: <input type="checkbox"/> 1. De 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> 2. De 21 a 25 anos <input type="checkbox"/> 3. De 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> 4. De 31 a 35 anos <input type="checkbox"/> 5. 36 ou mais	4. Turno: <input type="checkbox"/> 1. Diurno <input type="checkbox"/> 2. Noturno 5. Faz outro curso de graduação? <input type="checkbox"/> 1. Não <input type="checkbox"/> 2. Sim. Qual? _____
6. A maioria das disciplinas que você está cursando são de qual semestre: <input type="checkbox"/> 1º semestre <input type="checkbox"/> 6º semestre <input type="checkbox"/> 2º semestre <input type="checkbox"/> 7º semestre <input type="checkbox"/> 3º semestre <input type="checkbox"/> 8º semestre <input type="checkbox"/> 4º semestre <input type="checkbox"/> 9º semestre <input type="checkbox"/> 5º semestre	7. Desenvolve alguma atividade profissional? <input type="checkbox"/> 1. Não <input type="checkbox"/> 2. Sim. Qual? _____	8. É formado em outro curso de graduação? <input type="checkbox"/> 1. Não <input type="checkbox"/> 2. Sim. Qual? _____
9. Das áreas listadas abaixo, com a qual você melhor se identifica? marque <u>SOMENTE UMA</u> alternativa: <input type="checkbox"/> 1. Finanças <input type="checkbox"/> 3. Produção <input type="checkbox"/> 5. Recursos Humanos <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> 2. Marketing <input type="checkbox"/> 4. Administração <input type="checkbox"/> 6. Não tem preferência Qual? _____ <div style="text-align: center;">Geral</div>		

13. Das áreas listadas abaixo, com a qual você melhor se identifica? marque SOMENTE UMA alternativa:

<input type="checkbox"/> 1. Humanas <input type="checkbox"/> 2. Exatas	<input type="checkbox"/> 3. Sociais Aplicadas <input type="checkbox"/> 4. Outra. Qual? _____
---	---

II- QUESTÕES ESPECÍFICAS DA PESQUISA:**III - IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES**

Nesta etapa, você avaliará a importância de cada uma das onze competências docentes listadas, atribuindo notas de **0 a 10**. Dessa forma, a (s) competência (s) que você considera **MENOS IMPORTANTE (S)** para um professor receberá (ão) o NÚMERO 0 e a (s) competência (s) que você considera **MAIS IMPORTANTE (S)** receberá (ão) o NÚMERO 10.

Notas

Menos Importante				Medianamente Importante				Mais importante		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<i>Competência</i>	<i>Nota</i>
1. Possuir domínio dos conteúdos da disciplina que leciona.	
2. Expor de forma clara os conteúdos da disciplina.	
3. Possuir um bom relacionamento com os alunos.	
4. Demonstrar que prepara as aulas com antecedência e de forma organizada.	
5. Utilizar métodos de avaliação justos e eficientes.	
6. Apoiar os alunos, tirando suas dúvidas e aceitando críticas.	
7. Utilizar métodos e recursos que facilitem o aprendizado.	
8. Demonstrar entusiasmo e interesse durante as aulas.	
9. Cumprir com suas obrigações profissionais como professor.	
10. Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas.	
11. Relacionar os conteúdos entre si, com outras disciplinas e com a prática profissional.	

