

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Paula Del Priore

Novas Diretrizes Curriculares no curso de Administração 2020: As competências docentes no Ensino Superior

Mestrado em Administração

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Paula Del Priore

Novas Diretrizes Curriculares no curso de Administração 2020: As competências docentes no Ensino Superior

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Administração e da área de concentração Gestão Integrada Das Organizações sob a orientação do Prof. Dr. Belmiro do Nascimento João

São Paulo

2021

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

P958 Del Priore, Paula
Novas Diretrizes Curriculares no curso de
Administração 2020: As competências docentes no
Ensino Superior. / Paula Del Priore. -- São Paulo:
[s.n.], 2021.
100p. il. ; 30 cm.

Orientador: Belmiro do Nascimento João.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Administração.

1. Competência docente no ensino superior. 2.
Graduação em Administração. 3. Novas DCNs 2020. I.
João, Belmiro do Nascimento . II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Administração. III. Título.

CDD

Paula Del Priore

Novas Diretrizes Curriculares no curso de Administração 2020: As competências docentes no Ensino Superior

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Administração e área de concentração Gestão Integrada Das Organizações sob a orientação do Prof. Dr. Belmiro do Nascimento João

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 – Número88887.319556/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – Number 88887.319556/2019-00.

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.”
Paulo Freire (1996)

Agradecimentos

A experiência de concluir o mestrado decorre de um processo desafiante de construção etapa por etapa, de evolução de conhecimento, de amadurecimento, de uma trajetória construída com esforço e dedicação, uma superação pessoal, um conjunto de diferentes interações com pessoas e grupos, que hora te desafiam, hora te estendem a mão para ajudar e nesta trilha para a elaboração do tão almejado título de Mestre, tenho inúmeros agradecimentos.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da PUC-SP com os quais tive o privilégio de conviver, onde meu aprendizado ultrapassou o tema da Administração me instigando a abrir a mente a outras perspectivas e nuances que não havia pensado. Dentre os professores, um reconhecimento especial ao meu orientador **Belmiro do Nascimento João** que com suas intervenções super assertivas possibilitou meu crescimento intelectual no processo desta pesquisa e no meu amadurecimento para construção desta tão desejada trajetória acadêmica. Devo inúmeros agradecimentos ao professor **Marcos Tarcísio Masetto** do Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo da PUC-SP que não poupou esforços para me ajudar e emprestar alguns livros de seu acervo pessoal e ao professor **Fernando de Almeida Santos** do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, que por meio de uma disciplina transversal disponibilizada durante a pandemia, abriu e desmistificou o temido horizonte do artigo científico com uma clareza ímpar dando muito apoio para a construção do meu primeiro artigo científico. Aos membros da banca pelas valiosas contribuições e a todos os mestres impecáveis que, cada um ao seu jeito contribuíram para a construção do meu mestrado, o meu mais sincero muito obrigada.

A **Rita de Cássia** da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Administração da PUC-SP pela paciência, profissionalismo e orientações precisas quanto aos procedimentos e prazos.

À Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, pela bolsa de estudos a mim concedida.

Por ter colocado pessoas fantásticas e fortes na minha vida que as levo no coração, **Camila Cardoso** por tantas idas e vindas à universidade regadas a conversas infinitas, **Sandra Silva** sempre pronta a ajudar e a destravar os caminhos, **Diego Motta** com as

seções fotos no quinto andar trazendo leveza à nossa trajetória e a **Sandra Joyce** com sua sabedoria espiritual ímpar na habilidade de acalmar corações.

Devo inúmeros agradecimentos aos respondentes da minha pesquisa que tomaram um tempo para colaborar com a minha formação e por terem demonstrado tanto interesse pelo tema. Fiquei muito feliz, no momento da pesquisa ao notar o engajamento, solidariedade, capacidade de disseminação do questionário por entre docentes interessados em contribuir com a pesquisa.

E finalmente à minha família de **Trevisan's**, de **Del Priore's** e as minhas amigas mais próximas, que são minha família, **Cátia Menecatte** e **Norma Amaral**, pela compreensão nos momentos que estive ausente em tantas festas e comemorações e pelo suporte emocional no desenrolar de toda esta trajetória. Às minhas filhas, **Luana** e **Marina**, por tantos pedidos de “Silêncio!” prontamente atendidos ... Ao **meu pai** pelo exemplo de profissionalismo docente que tem amor ao que faz e a **minha mãe**, *in memoriam*, que me acompanha em sua posição vip de onde estiver.

RESUMO

Este trabalho foca no ensino superior do curso de graduação em Administração que figura entre os mais numerosos no Brasil, revelando assim a sua importância. A necessidade de atualização já reconhecida, é refletida na publicação no sítio do Ministério da Educação (MEC) das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Administração em julho 2020. Baseando-se nas mudanças e transformações advindas da quarta revolução industrial, também retratadas nestas novas DCNs, o papel do administrador mudou, o curso está em processo de mudança, e neste contexto, o conjunto de competências que o professor deve apresentar para atuar como profissional docente no ensino superior em Administração também mudou. Este trabalho, tem por objetivo identificar e mapear as competências já presentes no perfil dos docentes da graduação em Administração e compará-las com as competências docentes mencionada nas novas DCNs. Através de um *survey*, realizado com 125 respostas válidas, mapeou-se o retrato das competências deste profissional, confirmada pelo teste de hipóteses que os mesmos, possuem os conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício da função. Analisando as maiores médias, destacam-se os conhecimentos técnicos, ética e uso de metodologias ativas e as menores médias são retratadas no desenvolvimento didático-pedagógica e tecnológico-digital, mediação pedagógica e visão sistêmica. Os atributos presentes nos docentes como maiores médias, estão presentes nas competências esperadas do docente nas novas DCNs. As menores médias, também figuram entre os atributos necessários para exercer a função segundo as novas DCNs e, portanto, devem ser incrementadas nos docentes através do Programa Pedagógico do Curso (PPC) que será desenvolvido conforme a necessidade de cada Instituição de Ensino Superior (IES), mantendo assim o docente, ator fundamental para acontecer o processo de ensino e aprendizagem, atualizado e com as competências necessárias para exercício da função.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, Competência docente, Graduação em Administração, novas DCNs

ABSTRACT

This work focuses on higher education in the undergraduate course in Administration, which is among the most numerous in Brazil, thus revealing its importance. The need for updating, already recognized, is reflected in the publication on the Ministry of Education (MEC) website of the new DCNs for the undergraduate course in Administration in July 2020. Based on changes and transformations arising from the fourth industrial revolution, also portrayed in the new DCNs, the role of the administrator has changed, the undergraduate course is in the process of change, and in this context, the set of skills that the professor must present to act as a professional professor in higher education in Administration has also changed. This work aims to identify and map the competences already present in the profile of professor in the undergraduate course in Administration and compare them with the professor competencies mentioned in the new DCNs. Through a survey carried out with 125 valid answers, the portrait of the skills of this professional was mapped, confirmed by the hypothesis test that they do have the knowledge, skills and attitudes for the exercise of function. Analyzing the highest averages, technical knowledge, ethics, and the use of active methodologies stand out, and the lower averages are portrayed in didactic-pedagogical and technological-digital development, pedagogical mediation and systemic vision. The attributes present in the higher averages, are present in the skills expected in the new DCNs. The lowest averages are also among attributes necessary to the exercise of the function according to the new DCNs and, therefore, must be increased in the professor through the Pedagogical Program of the Course (PPC) that will be developed according to the needs of each institution, thus keeping the professor, a key player in the teaching and learning process, up-to-date and with the necessary skills to perform the function.

KEY WORDS: higher education, professor competence, graduation in Administration, new DCNs

Lista de Figuras

Figura 1. Evolução da quantidade de cursos de Administração	16
Figura 2. Representação percentual da quantidade de cursos por área no Brasil.....	17
Figura 3. Representação percentual da quantidade de cursos da área de Negócios, Administração e Direito.....	18
Figura 4. Gráfico de Pareto elaborado pela autora	56
Figura 5. Média e Moda - DCNs 2005 e 2020 elaborado pela autora através do software Minitab®	57
Figura 6. Histograma DCNs 2005 elaborado pela autora através do software Minitab®	57
Figura 7. Histograma DCNs 2020 elaborado pela autora através do software Minitab®	58
Figura 8. Respostas questionários análises elaborada pela autora pelo software Minitab®	59
Figura 9. Resultado teste de hipóteses utilizando software Minitab®	59
Figura 10. Resumo teste de hipóteses utilizando software Minitab®	60
Figura 11. Média, Desvio Padrão e Intervalo de Confiança -NDE utilizando software Minitab®	61
Figura 12. Gráfico Box-Plot do software Minitab® - NDE.....	61
Figura 13. Resultado teste de hipóteses Anova -NDE utilizando software Minitab® ..	62
Figura 14. Média, Desvio Padrão e Intervalo de Confiança -PPC utilizando software Minitab®	62
Figura 15. Gráfico Box-Plot do software Minitab® - PPC	63
Figura 16. Resultado teste de hipóteses Anova -PPC utilizando software Minitab® ...	63
Figura 17. Média, Desvio Padrão e Intervalo de Confiança – Tempo de Experiência utilizando software Minitab®.....	64
Figura 18. Gráfico Box-Plot do software Minitab® - Tempo de Experiência.....	64
Figura 19. Resultado teste de hipóteses Anova -Tempo Experiência utilizando software Minitab®	65

Lista de Tabelas

Tabela 1 Comparação do Perfil do Egresso entre DCNs 2005 e 2020	22
Tabela 2 Comparação das competências e habilidades do egresso entre DCNs 2005 e 2020	23
Tabela 3 Conceitos e Definições Competência Docente	44
Tabela 4 Atributos Mensuráveis Competência Docente	47
Tabela 5 Tempo de experiência como docente - amostra completa	51
Tabela 6 Tempo de experiência como docente - Docente em Administração	52
Tabela 7 Estatística Descritiva	55

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANOVA	Análise de Variância
CNE	Conselho Nacional de Educação
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ESAN	Escola Superior de Administração de Negócios
FEA	Faculdade de Economia e Administração
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNES	Fórum Nacional da Educação do Ensino Superior
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SINAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	8
1.1	Problematização.....	8
1.2	Objetivo geral	10
1.3	Objetivo específico	10
1.4	Definição do Problema	10
1.5	Justificativas.....	11
1.6	Estrutura da Pesquisa	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1	História e Panorama da Educação Superior no Brasil	13
2.1.1	Percurso da Educação Superior no Brasil	13
2.1.2	História da instituição de ensino superior do curso de Administração.....	14
2.1.3	Cenário atual da Educação Superior no Brasil cursos de Administração. 15	
2.1.4	Novas Diretrizes Nacionais Curriculares	19
2.2	Competência	25
2.2.1	Origem e Evolução do termo Competência.....	25
2.2.2	Dimensões da Competência: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes.....	28
2.2.3	Mapeamento das Competências – Árvores do Conhecimento	29
2.2.4	Competências Docente no Ensino Superior	32
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1	Método de Pesquisa	45
3.2	Seleção da Amostra	46
3.3	Instrumento de Pesquisa	47
3.4	Teste Piloto	49
3.5	Coleta de Dados	50
4	RESULTADOS e DISCUSSÃO.....	51
4.1	Informações Básicas	51
4.1.1	Resultados da Amostra	51
4.1.2	Estatística Descritiva	53
4.1.3	Teste de Hipóteses	58
4.1.4	ANOVA.....	60

4.1.4.1	ANOVA para Questão 25	61
4.1.4.2	ANOVA para Questão 27	62
4.1.4.3	ANOVA para Questão Tempo de Experiência como Docente	63
4.2	Principais descobertas	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE A – Novas Diretrizes Curriculares Nacionais	75
	APÊNDICE B – Questionário	81

1. INTRODUÇÃO

1.1 Problematização

A Unesco (1998), publicou a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação, que versa sobre as mudanças e transformações da sociedade e a grande demanda e diversificação necessária na educação superior destacando sua importância vital para o desenvolvimento cultural e socioeconômico para a construção do futuro com os quais os jovens devem estar preparados com novas habilidades, conhecimentos e ideais.

No âmbito da Unesco discute-se o ensino superior, dada a importância para o desenvolvimento sociocultural dos países em preparar as gerações para atender as necessidades do mercado com novas habilidades, conhecimentos e ideais. As necessidades de mercado atuais são reflexo da quarta revolução industrial que transformou não apenas a produção industrial como a primeira, segunda e terceira revoluções industriais, mas também todas as áreas da sociedade, do trabalho, dos estudos, dos relacionamentos, impactando a economia, os negócios, a sociedade e os indivíduos em nível global.

Impacto amplo, profundo e com velocidade diferente das outras revoluções, que afetaram mais especificamente a produção fabril, os cenários no mundo do trabalho foram modificados pela quarta revolução industrial, onde a tecnologia fez recriar a cadeia de valor, predominantemente estabelecida no ambiente fabril mudando para a prestação de serviço com inúmeras possibilidades diferentes de oferta inexistentes anteriormente, colocando a humanidade em outro patamar.

Segundo Schwab (2016), com a perspectiva da mudança da cadeia de valor, as transformações vão muito além do mercado de trabalho, interferindo na maneira como vivemos, como trabalhamos, como estudamos, como nos relacionamos, direciona-se o olhar à educação como um todo, como sendo a base, o alicerce para ter competência para lidar com esta revolução, o foco deste trabalho é o ensino superior e mais especificamente a graduação em Administração estudando o perfil do docente para formar um egresso que tenha condições de administrar essas empresas e saber lidar com este mercado em franca mutação.

Adiciona-se a este cenário de rápida e profunda transformação de impacto sistêmico, a publicação do Mapa do Ensino Superior 2018, publicação esta elaborada pelo

Fórum Nacional da Educação do Ensino Superior (FNES) que é promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado em setembro 2018 contempla entre outras coisas a divulgação de uma lista de cursos que se não forem modificados podem ser extintos até 2030, dentre eles; Direito, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Enfermagem, Ciências Contábeis, Administração. Este mapa reflete a necessidade de mudança para que os estudantes atendam ao mercado de trabalho, empresas e sociedades em constantes e rápidas mudanças.

Soma-se a este contexto de mudança a pandemia da Covid-19 que agitou e acelerou alguns processos principalmente os tecnológicos. Diante de tantas mudanças, vários questionamentos surgem quanto a situação das Instituições de Ensino Superior (IES) e mais especificamente a graduação em Administração de Empresas, tais como, qual a educação superior faz sentido ao jovem intitulado por Prensky (2001) de nativos digitais? Nativos digitais, segundo Prensky (2001) são os jovens que nasceram e cresceram já familiarizados com a tecnologia, jovens estes que compõe a geração Millennials (Geração Y – nascidos entre 1980 e 1994) e Geração X (nascidos entre 1995 e 2015). Qual a IES se faz necessária hoje para estes jovens a este tempo? Quais os saberes devem ser ensinados e aprendidos? Que competências devem ser desenvolvidas no discente? Que perfil deve ter o docente?

Corroborando com estes questionamentos, dia 10 de julho de 2020 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração tiveram o parecer aprovado segundo o sítio do MEC, Brasília (2020). Diante deste cenário de mudança, tomando como base o trabalho docente como produtor e disseminador de conhecimento em uma IES, este trabalho foca nas características e perfil que o docente deve ter para colaborar na formação do profissional de Administração para as próximas décadas, apresentando a seguinte questão de pesquisa:

Quais as competências necessárias ao docente do ensino superior no curso de graduação em Administração no Brasil à luz das novas DCNs de 2020?

1.2 Objetivo geral

O presente trabalho tem por objetivo geral: identificar e mapear as competências necessárias ao docente do Curso de Graduação em Administração frente as novas DCNs de 2020.

1.3 Objetivo específico

Esta dissertação tem por objetivos específicos:

Identificar, na literatura recente, quais as competências necessárias ao docente no ensino superior.

Mapear as competências existentes no docente do curso de Administração.

Enunciar o perfil do docente que consta nas DCNs de 2020 necessária à formação do egresso.

Analisar as competências existentes em comparação com as competências necessárias do docente para a formação do egresso do curso de Administração.

Relacionar as competências encontradas no docente com a literatura e as competências contidas nas novas DCNs do curso de graduação em Administração.

1.4 Definição do Problema

O papel do docente no ensino superior é basicamente ensinar e pesquisar. Em seu papel de ensinar, o docente tem como principais tarefas preparar as aulas, executar as aulas e avaliar os alunos e em seu papel de pesquisar, complementa sua atuação de ensinar como pesquisador, enriquecendo assim seu conhecimento. Para desempenhar estes papéis, é requerido do docente um conjunto de competências que adicionando-se aos cenários digitais do século XXI, as constantes mudanças na sociedade, na economia, nos negócios, no mercado de trabalho, nas relações interpessoais, a educação também é impactada e para desenvolver e formar um profissional em Administração a partir das novas DCNs de 2020, depara-se com a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais as competências necessárias ao docente do ensino superior no curso de graduação em Administração no Brasil à luz das novas DCNs de 2020?

1.5 Justificativas

Com as mudanças e transformações decorrentes da quarta revolução industrial a vida de todos os indivíduos não somente no trabalho, mas a maneira de agir e o modo de viver foram modificados principalmente pelas novas tecnologias e constantes inovações. Baseando-se nestas mudanças e pensando no profissional egresso do curso de Administração atuando neste mercado de trabalho transformado, a educação, também precisa refletir essa evolução.

Favorecendo este cenário de transformação na educação e especificamente no curso de graduação em Administração, o MEC publicou em 10 julho 2020 acerca das novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Administração versando sobre atualização do curso (Brasília 2020, p.07):

“as novas tecnologias de informação trouxeram a possibilidade de rever cadeias de valor e formas de produção, gerando a possibilidade de criar empregos em verticais de consumo que não existiam antes, novas profissões e empresas com abordagens inovadoras e subversivas de toda a cadeia de valor, onde as restrições impostas pelos processos, leis e valores entregues foram desafiados.”

Os jovens no papel discente, nascidos e criados nas tecnologias, os chamados nativos digitais por Prensky (2001), tem grande familiaridade com as plataformas e sabem que o conhecimento está disponível. São protagonistas do seu aprendizado pois tem o conhecimento disponível e muitas vezes são autodidatas buscando informação em comunidades, fóruns e *chats* de troca de experiencia. A transmissão do conhecimento pelo docente centralizador dos conteúdos, de uma figura que sabe mais pois é mais velho e, portanto, impõe uma certa hierarquia, não é um modelo que atrai estes jovens ao ensino superior. O papel docente que é o foco escolhido para este trabalho, está modificando, migrando de uma posição hierárquica acima dos discentes como detentores do saber para uma posição de mediador da aprendizagem. Este trabalho visa identificar as competências do docente necessárias para atuar a partir dos anos 2020.

1.6 Estrutura da Pesquisa

Esta dissertação de Mestrado em Administração está estruturada em seis seções. A seção um contempla a Introdução que traz uma contextualização da era relacionada a quarta revolução industrial, os objetivos, geral e específicos, justificativa, problema e estrutura da pesquisa. Na seção dois encontra-se o referencial teórico que se divide em dois temas. O primeiro, retrata a evolução histórica do ensino superior no Brasil e mais especificamente o progresso do curso bacharel em Administração, que é o foco da pesquisa e ainda as Novas Diretrizes Nacionais curriculares para o curso de Administração. O segundo tema refere-se aos conceitos de competência e competência docente. A seção três abrange os procedimentos metodológicos incluindo o método de pesquisa, a seleção da amostra, a descrição do instrumento de pesquisa, o teste piloto e a coleta de dados. Na seção quatro constam as análises e discussão dos resultados. Na seção cinco as considerações finais, contribuições, limitações e sugestões para estudos futuros. A seção seis, cita todo o referencial utilizado na pesquisa. Ao final da pesquisa são apresentados os apêndices que suportam o trabalho e foram apresentados durante a dissertação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta sessão divide-se em duas, a primeira sessão, contém o histórico da educação superior no Brasil, retratando a origem das IES, bem como a origem no ensino que configura o curso de Administração. Através do Inep (2019), retrata-se os cursos de graduação existentes no Brasil, com foco no cenário atual dos cursos de graduação em Administração. Finalizando a sessão, explora-se a evolução do currículo do curso de Administração até as novas DCNs de 2020. A segunda sessão, foca na literatura sobre a origem e evolução dos estudos sobre competência, finalizando a sessão, nas competências docentes do ensino superior.

2.1 História e Panorama da Educação Superior no Brasil

2.1.1 Percurso da Educação Superior no Brasil

O objetivo desta seção é demonstrar a história da Educação Superior no Brasil que teve seu início com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil mais precisamente no Rio de Janeiro em 1808. Desde o século XV até o início do século XIX, de acordo com Martins (1990), os primeiros graduados no Brasil eram os filhos das famílias abastadas que iam estudar na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra que teve um papel importante na formação das elites culturais e profissionais brasileiras.

O início da história das universidades, segundo Masetto (1998) se deu através dos primeiros cursos de ensino superior no Brasil instituídos pela corte portuguesa que com seus recursos, a necessidade de mão de obra qualificada à época e interesses em ter uma vida com qualidade estabeleceram as primeiras faculdades. Dentre elas em 1808 a Faculdade de Cirurgia da Bahia – Salvador e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1827, de acordo com Saviani (2010), a Faculdade de Direito de Olinda e de São Paulo. A partir de 1889 com a Proclamação da República, facilitando a criação de outras universidades tais como em 1893, a Escola Politécnica de São Paulo, em 1896 a Escola de Engenharia Mackenzie de São Paulo, em 1908 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento que se transformou em Pontifícia Universidade Católica pelo papa Pio XII em 1946. Em 1909, segundo Martins (1990), a Universidade da Amazônia- Manaus, foi primeira universidade que surgiu no auge do ciclo da borracha.

Na sequência das primeiras universidades, segundo Souza (1996), em 1911 foi fundada a Universidade de São Paulo, em 1912 a Universidade do Paraná-Curitiba, em 1920, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1927 a Universidade de Minas Gerais que foi criada pela reunião das faculdades de Belo Horizonte de Engenharia, Medicina, Odontologia e Farmácia. A Universidade de São Paulo concebida em 1911, de acordo com Souza (1996) desapareceu em 1917 retornando, por decreto em 1934 como Universidade de São Paulo com o formato atual.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil percebeu a necessidade de obter conhecimentos científicos necessários para o desenvolvimento e segurança do país, que conforme Martins (1990), foi o último país americano a criar uma Universidade.

2.1.2 História da instituição de ensino superior do curso de Administração

A necessidade de organizar o ensino comercial remonta ao século XX onde o Brasil estava em plena expansão comercial, mais precisamente em 1902, foi criada a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio em São Paulo, renomeada para FECAP, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado posteriormente. Segundo Pinto e Motter Junior (2012) o ensino foi regulamentado através da publicação do Decreto Federal 1.339, em 1905, quando o Governo Federal declarou a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio em São Paulo, como instituições de utilidade pública, tendo os seus diplomas concedidos, reconhecidos em todo o território nacional.

Em 1931, segundo Coelho e Nicolini (2014, p.373) com o capitalismo industrial crescente no país, a ciência da administração “ganhou espaço, importância e status como atividade profissional e campo de ensino e pesquisa.” Como marco desta época e com objetivo de introduzir no Brasil os princípios de administração da escola científica e clássica, Coelho e Nicolini (2014) destacam a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) e do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp). O Idort foi fundado por intelectuais e empresários da cidade de São Paulo sob patrocínio da Federação das Indústrias de São Paulo, que ensinava sobre administração científica aos empresários do eixo São Paulo – Rio de Janeiro. O Dasp se desenvolveu introduzindo a temática de administração pública.

Coelho e Nicolini (2014) destacam a demanda por administradores que em 1941 culminou com a fundação, pelo padre jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros, da Escola Superior de Administração de Negócios (Esan) em São Paulo inspirada no curso da Graduate School of Business Administration, da Universidade de Harvard.

De acordo com Pinto e Motter Junior (2012, p.02):

“A Era Vargas imprimiu uma série de mudanças estruturais com ênfase, principalmente, nas bases do desenvolvimento do Brasil e na industrialização orientada pelo Estado. Por isso, essa fase foi de fundamental importância para o desenvolvimento da Administração no Brasil, tanto na área pública quanto na área privada, uma vez que o país demandava profissionais qualificados para atuarem na complexidade crescente dos órgãos estatais e no crescimento das empresas privadas.”

Neste contexto de ênfase na industrialização e no desenvolvimento do país, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) foi fundada em 1944 em São Paulo, com objetivo de desenvolver pesquisa e ensino em Administração. Em 1952 foi criada a primeira Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) no Rio de Janeiro e em 1954 instituiu-se a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) que deu uma contribuição importante para a formação de novos administradores.

Também na década de 40, mais especificamente em 1946, segundo Nicolini (2000) foi criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA) na Universidade de São Paulo, que originalmente oferecia os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, posteriormente, em 1964 surgem os cursos de Administração de Empresas e Administração Pública.

Segundo Castro (1981) os cursos de administração se multiplicaram partindo originalmente de 1954 com dois cursos evoluindo para 31 em 1967 e em 1973 já contavam com 177 cursos, cinco anos depois em 1978 totalizavam 247.

2.1.3 Cenário atual da Educação Superior no Brasil cursos de Administração

A Figura 1, resume a quantidade de curso de Administração no Brasil desde antes da década de 60 e retrata o crescimento do número de cursos por década, até 2019.

Décadas	Número de Cursos
Antes de 1960	2
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823
2000	1.462
2010	1.805
2019	2.326

Figura 1. Evolução da quantidade de cursos de Administração

Fonte: Adaptado de MEC – Dados compilados pelo Conselho Federal de Administração.

<https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/>

O Inep, em sua Sinopse Estatística da Educação Superior atualiza o censo da Educação Superior para o Brasil até 2019. Segundo Inep (2019), as áreas gerais para os cursos presenciais e a distância, são divididas em Educação; Artes e Humanidades; Ciências Sociais, Jornalismo e Informação; Negócios, Administração e Direito; Ciências Naturais, Matemática e Estatística; Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Engenharia, Produção e Construção; Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária; Saúde e Bem-Estar e Serviços.

No Brasil, o Inep (2019) totaliza 40.427 cursos de graduação presencial e a distância, 16.425.302 vagas oferecidas e 20.079.195 candidatos inscritos. A área geral de Negócios, Administração e Direito possui 10.267 cursos que representa 25% do total de cursos no Brasil, sendo a área de maior representatividade comparada com o total de cursos, seguida pela Educação, que correspondente a 19% do total, 16% é a proporção para as áreas Engenharia, Produção e Construção e 16% para de Saúde e Bem-Estar, 7% para a área Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Ciências sociais, jornalismo e informação representa 5% do total, 4% está para Artes e Humanidades, 3% para as áreas de Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária e Serviços e 2% Ciências naturais, matemática e estatística. A representatividade percentual de cursos de cada área, comparado com total de cursos do Brasil está retratado na Figura 2.

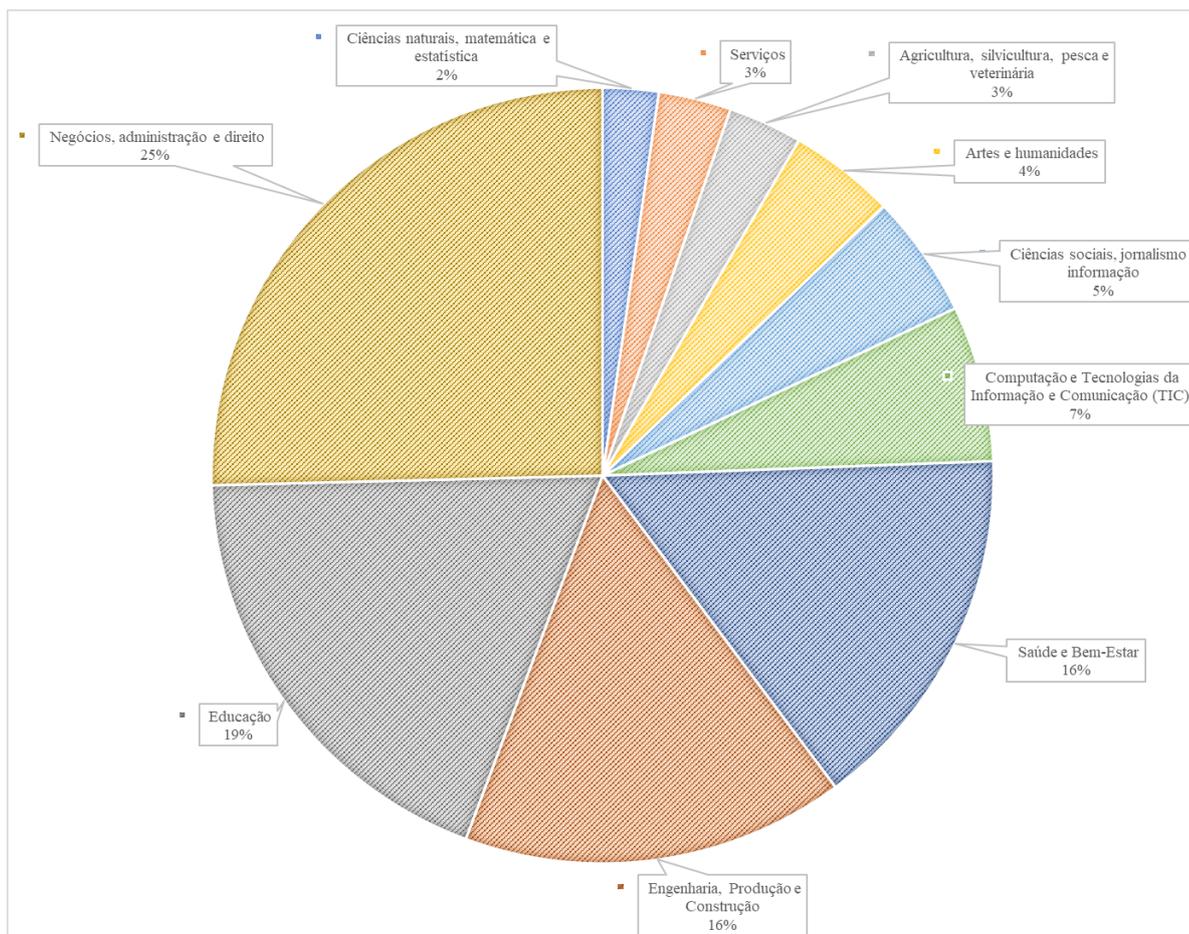


Figura 2. Representação percentual da quantidade de cursos por área no Brasil

Fonte: Dados Inep 2019, gráfico elaborado pela autora

A área de Negócios, Administração e Direito subdivide-se nas áreas de Contabilidade e Tributação; Direito; Finanças, Bancos e Seguros; Gestão Comercial; Gestão e Administração, Gestão de Negócios Internacionais, Marketing e Propaganda; Programas Interdisciplinares abrangendo Negócios, Administração e Direito; Secretariado e Trabalhos de Escritório. Analisando a quantidade de cursos, a subdivisão mais representativa é a Gestão e Administração correspondendo a 51% (Inep, 2019) dos cursos da área de Negócios, Administração e Direito. A Figura 3, retrata os percentuais de representatividade de cada curso no total dos cursos da área de Negócios, Administração e Direito.

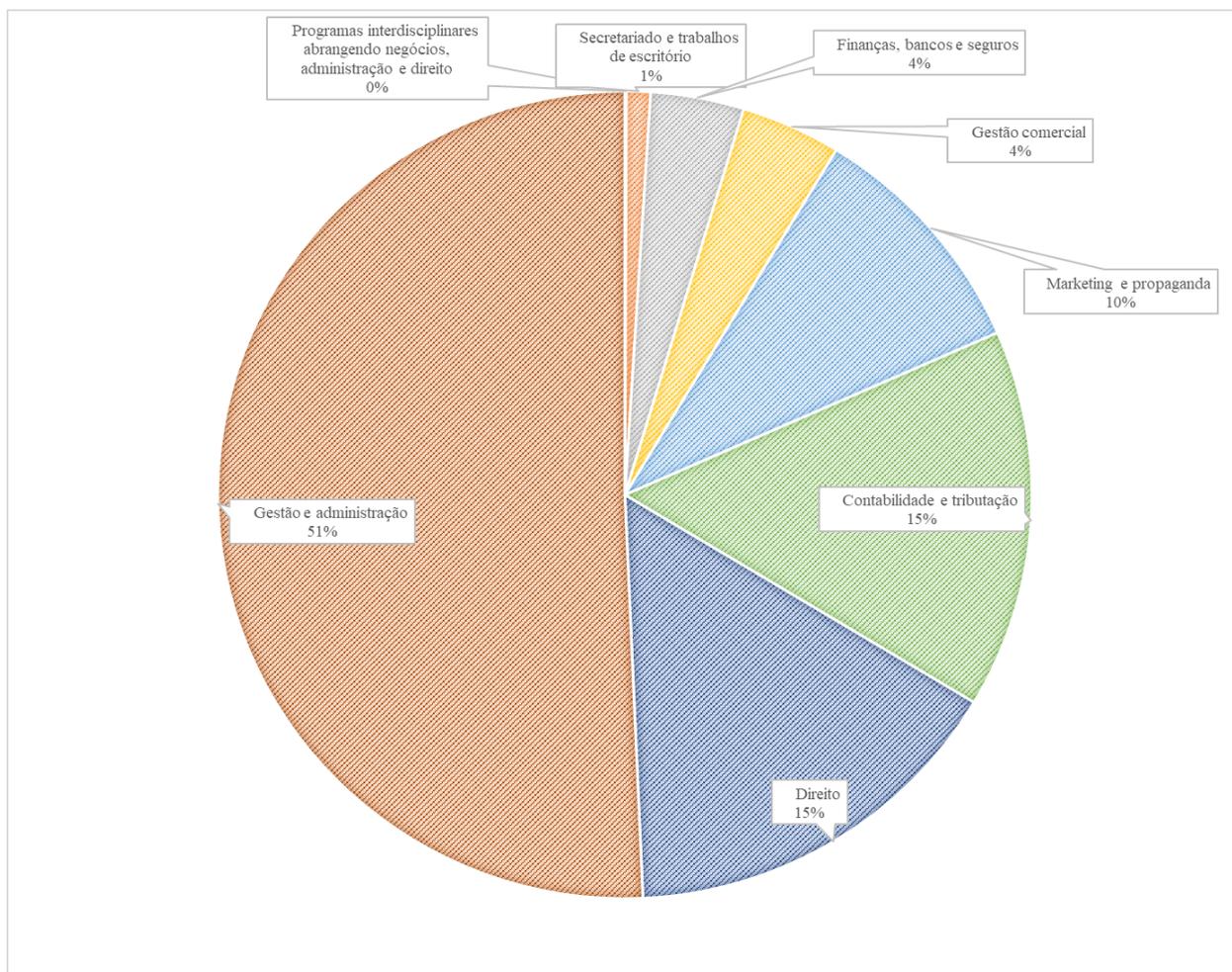


Figura 3. Representação percentual da quantidade de cursos da área de Negócios, Administração e Direito

Fonte: Dados Inep 2019, gráfico elaborado pela autora

O grupo Gestão e Administração contém os cursos de Administração, Administração pública, Comércio exterior, Empreendedorismo, Gestão de produção, Gestão da qualidade, Gestão da saúde, Gestão de cooperativas, Gestão de negócios, Gestão de negócios internacionais, Gestão de pessoas, Gestão de serviços, Gestão de agronegócio, gestão estratégica, Gestão hospitalar, Gestão pública e Logística. Portanto o curso de Administração, que é o foco deste trabalho, de acordo com Inep (2019) está contido na área geral de Negócios, Administração e Direito, na subdivisão Gestão e Administração.

Segundo dados do Inep (2019), especificamente o curso de Administração, conta com 2.326 cursos, representando 6% do total dos cursos oferecidos no Brasil, com

1.032.393 vagas oferecidas que corresponde também a 6% do total das vagas oferecidas no Brasil e 2.058.826 candidatos inscritos formando 10% do total dos candidatos inscritos no Brasil. Dentre os 2.326 cursos curso de graduação em Administração, 303 são de escolas públicas e 2.023 de escolas privadas; 1.616 é a quantidade de instituições que oferecem o curso sendo 146 públicas e 1.470 privadas, das 1.032.393 vagas oferecidas, 31,796 são públicas e 1.000.597 privadas e dos 2.058.826 candidatos inscritos, 280.682 são de escolas públicas e 1.778.144 em escolas privadas.

Administração é a graduação que mais oferece cursos representando 6% (Inep, 2019) do total dos cursos ofertados no Brasil; seguido de 4% para cada um dos cursos de Pedagogia, Direito, Contabilidade; 3% para os cursos de Sistemas de Informação, Engenharia Civil e Enfermagem; 2% para Engenharia da Produção, Psicologia, Gestão de Pessoas, Fisioterapia, Educação Física, Educação Física formação de professor, Nutrição, Arquitetura e Urbanismo, Farmácia, Biologia formação de professor, Logística, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica e 1% para vários cursos dentre eles Matemática formação de professor, Biologia, Serviço social, Letras formação de professor, História formação de professor, Marketing, Odontologia, Publicidade e Propaganda, Agronomia, Ciência da computação, Gestão financeira, Medicina Veterinária, Gestão comercial, Estética e cosmética, Química formação de professor, Jornalismo, Medicina, Biologia, Geografia formação de professor, entre outros.

2.1.4 Novas Diretrizes Nacionais Curriculares

Neste tópico traremos um breve histórico sobre a evolução do currículo do curso de Administração ao longo do tempo e a exposição das principais mudanças das DNCs de 2020 comparando com as DNCs de 2005.

O ensino de Administração passou por três momentos de regulação desde sua criação sendo o primeiro currículo mínimo instituído em 1966, o segundo currículo mínimo em 1993 e a primeira DCN do curso de Administração publicada em 2005 e a última atualização na regulação ocorreu em julho de 2020 com a Nova DCN.

Anterior ao currículo mínimo estipulado em 1966, Andrade (1995) destaca-se o Ensino Comercial, como o início da estruturação do curso de Administração, que através

do Decreto nº 20.158, de 30 de Junho de 1931, organizou este curso em um curso básico e alguns cursos técnicos tais como de secretariado, guarda-livros, administrador-vendedor, de perito-contador, e o curso de Administração e Finanças que contava com as seguintes matérias : Matemática financeira; Geografia econômica; Economia Política; Finanças e Economia bancária; História econômica da America e fontes da riqueza nacional; Direito constitucional e civil; Direito internacional comercial; Direito administrativo; Direito industrial e operário; Direito público internacional; Política comercial e regime aduaneiro comparado; Legislação consular; Ciência da administração; Contabilidade de transportes; Contabilidade pública; Psicologia, lógica e ética; Sociologia.

O Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, versa no Art. 28 que

“os alunos que terminarem os cursos técnicos receberão, respectivamente, os diplomas de perito-contador, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e secretário; aos que concluírem o curso superior de administração e finanças será conferido o diploma de bacharel em ciências econômicas, e o título de doutor em ciências econômicas, se defenderem tese perante a respectiva congregação.”
(Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931)

Para substituir o título de bacharel em ciências econômicas, a Lei n 4.769 (1965), estabeleceu a formação do profissional Técnico de Administração e em 1966, tomando como referência a Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965, institui-se o primeiro currículo mínimo para o curso de Administração (Ministério da Educação, 2004). Foi com esta Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965, que a profissão de Administrador foi regulamentada. O currículo mínimo contava com curso de Administração de Empresas e Administração Pública, com tempo mínimo de 2.700 horas-aula com disciplinas comuns para os dois cursos formando assim, o administrador.

O currículo mínimo não contemplava a especialização em determinadas áreas o que veio a ocorrer, num primeiro momento via Administração Hospitalar em 1973, onde o curso de administração foi seccionado para dar origem a outras especializações tais como comércio exterior, análise de sistemas e hospitalar. Tendo a necessidade de atualizar o currículo mínimo para atender a demanda por uma formação generalista e específica, a Resolução MEC/CFE nº. 2, de 4 de outubro de 1993 definindo assim um

currículo mínimo através das matérias de formação e alguns novos cursos na área sendo permitida as seguintes variações: Administração Pública, Administração de Empresas, Administração Hospitalar e Administração em Comércio Exterior.

Deixar estas habilitações causou muitas opções de desmembramento, segundo Brasília (2005) instituiu em 2005 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Administração, bacharelado com o “objetivo esclarecer que a nomenclatura do curso de bacharelado em Administração deve ter, tão somente, a denominação “Curso de Administração, bacharelado”, não permitindo que o nome da habilitação seja acrescentado ao nome do Curso”, sendo caracteriza pela primeira DCN do curso de bacharelado em Administração que está em vigor até hoje.

As DCNs de 2005 tem como grande inovação a extinção do currículo mínimo e a definição de matérias ou disciplinas foram substituídas por eixos ou conteúdos curriculares. Os conteúdos curriculares foram segmentados em quatro eixos: conteúdos de formação básica, conteúdos de formação profissional, conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias, conteúdos de formação complementar.

Brasília (2005) define que a DCN de 2005, indica que a organização do curso, através do seu projeto pedagógico, deve ser baseada no perfil do egresso, nas competências, conhecimento e habilidades; nos componentes curriculares, no estágio curricular supervisionado, nas atividades complementares, no sistema de avaliação, no projeto de iniciação científica ou projeto de atividade, ambos retratados no trabalho de conclusão de curso, que se apresenta como opcional à IES. Os conteúdos curriculares de formação básica, profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e de formação complementar devem se inter-relacionar com a realidade nacional e internacional tendo aplicabilidade nas organizações e fazendo uso das tecnologias inovadoras para cumprir este conteúdo.

Publicada no portal do MEC em 10 de julho de 2020, as Novas Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Graduação em Administração sob o parecer CNE/CES nº 438/2020, versam sobre as mudanças do curso de bacharelado revogando a diretriz nacional curricular da Resolução CNE/CES nº4, de 13 de julho de 2005.

A última atualização na regulação ocorreu em julho de 2020 com a Nova DCN (Brasília, 2020 p.11):

“O curso de Administração de Empresas moderno deve destacar-se por oferecer conteúdo programático alinhado com a realidade das empresas, inseridas num mercado de mudanças rápidas, cujo substrato são as novas tecnologias e as diferentes tecnologias de informação, preparando esses futuros líderes para situações desafiadoras.”

O primeiro destaque a ser feito relaciona-se ao perfil desejado do egresso, detalhado na Tabela 1, em que ambas DCNs mencionam os conteúdos curriculares devem disponibilizar o desenvolvimento das inter-relações do ambiente profissional local, regional, nacional e internacional, porém a mudança a ser evidenciada em relação ao perfil do egresso que na nova DNCs destaca é o saber, saber fazer, saber fazer bem e querer fazer compondo uma sugestão de competências humanas, analíticas e quantitativas, diferente da DCN de 2005 que tem foco em competências técnicas.

Tabela 1 Comparação do Perfil do Egresso entre DCNs 2005 e 2020

Descrição	DCN 2005	DCN 2020
Perfil do Egresso	Art. 3 deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.	Art.2 O perfil do egresso do Curso de Graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdo (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer), que inclua as capacidades fundamentais descritas nestas Diretrizes e que seja coerente com o ambiente profissional para o qual o egresso será preparado, seja ele local, regional, nacional ou global.

Fonte: Elaborado pela autora com base Brasília 2020 e Brasília 2005

Outro aspecto relevante do perfil do egresso que trata as DCNs, são as competência e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da formação, resumidos na Tabela 2.

Tabela 2 Comparação das competências e habilidades do egresso entre DCNs 2005 e 2020

Descrição	DCN 2005	DCN 2020
Competências e Habilidades	Art. 4 I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente; II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional; III - Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção; IV - Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico; V - Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; VI - Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho; VII - Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e VIII - Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração.	Art. 3 I – Integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador II- Abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica III- Analisar e resolver problemas IV- Aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades V- Ter prontidão tecnológica e pensamento computacional VI- Gerenciar recursos VII- Ter relacionamento interpessoal VIII- Comunicar-se de forma eficaz IX- Aprender de forma autônoma

Fonte: Elaborado pela autora com base Brasília 2020 e Brasília 2005

Quanto aos conteúdos a nova DNC não apresenta a divisão entre conteúdos como a DNCs de 2005 que dividiam em conteúdos de formação básica, conteúdos de formação profissional, conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias, e conteúdos formação complementar. As DCNs de 2020 sugerem que o Programa Pedagógico do Curso (PPC) deve conter um conjunto de atividades que garanta o desenvolvimento das competências estabelecidas através dos conteúdos básicos, específicos, de pesquisa ou de extensão. Mencionando (Brasília 2020, p. 14) “os conhecimentos fundamentais incluem-se os de Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas” e os conhecimentos que devem ser incluídos como novos saberes tais como Inteligência Artificial, *Machine Learning* e algoritmos. Esta nova perspectiva em não ter um currículo mínimo, como na primeira DCN, que tinha como objetivo uma uniformidade mínima profissionalizante a todos os egressos (Brasília 2002) e como facilitador da transferência entre instituições de uma localidade a outra, visa a flexibilidade de cada instituição ter seu PPC conforme a necessidade da região.

A obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado, definido na DCNs 2005 por Brasília (2005, p. art. 7) como “componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando”, desaparece nas DCNs de 2020 dando espaço às atividades práticas supervisionadas obrigatórias e as atividades acadêmicas tais como iniciação científica, competições acadêmicas, projetos de extensão, atividades de voluntariado, monitorias, e outras atividades que desenvolvam a cultura empreendedora, todas com a finalidade de interação com o mercado de trabalho.

Com objetivo de avaliar o curso tendo como base o efetivo desenvolvimento das competências definidas para os egressos, a gestão da aprendizagem do curso, um aspecto novo que foi incluído nas DCNs de 2020. Visando a aprendizagem dos estudantes e futuramente do egresso, a gestão da aprendizagem do curso pode ser feita através de mecanismos de avaliação da aprendizagem dos estudantes de uma maneira direta por meio de testes, provas, projetos, relatórios ou indiretas por evidências e indícios coletada através de entrevista e pesquisa com egressos, empregadores, entre outros atores do mercado que lidam com este formando em Administração.

As Novas DCNs de 2020 enfatizam a avaliação dos componentes curriculares como um processo contínuo de diagnóstico do aprendizado e desenvolvimento das competências sendo parte do processo de aprendizagem e não como forma punitiva. Segundo Masetto (2018) a avaliação deve ser um processo contínuo de *feedback* entre alunos e professor, visando a percepção e diagnóstico do aprendizado por parte do aluno. Se o aluno não aprendeu como fará para recuperar o aprendizado. Nas DCNs de 2020, as sugestões que podem ser utilizadas como avaliação são promover a produção autoral dos estudantes, individual ou em grupo, adequado às etapas e atividades do curso sob forma de monografia, artigo científico, resenha crítica, plano de negócio, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminário, trabalho oral, relatório, projeto e atividade prática entre outros.

A metodologia de ensino aparece nas DCNs 2020 como uma preocupação para que os métodos de ensino e aprendizagem encaminhem ao desenvolvimento das competências tomando como premissa a postura ativa do estudante no processo de aprendizagem sendo o responsável e com autonomia para que esteja motivado a se desenvolver. De outro lado, o corpo docente deve estar alinhado ao desenvolvimento das

competências definidas no PPC além do domínio conceitual e pedagógico utilizando-se de estratégia de ensino e aprendizagem ativa, apresentar práticas interdisciplinares e participar do programa de formação e desenvolvimento do corpo docente.

2.2 Competência

2.2.1 Origem e Evolução do termo Competência

Competência é um tema amplamente estudado tendo uma extensa literatura disponível onde pode ser discutida no campo do trabalho, na formação profissional e no ensino. A origem da utilização da palavra competência ocorreu na Idade Média para assuntos jurídicos, segundo Brandão e Guimarães (2001, p.9) “dizia respeito à faculdade, atribuída a alguém ou a alguma instituição, de apreciar e julgar certas questões”, caracterizando-se assim por competente, alguém ou alguma instituição para realizar um julgamento ou para realizar certo ato. Os autores complementam que “por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto.” De acordo com Brandão e Borges-Andrade (2007), o termo competência foi incorporado à linguagem organizacional com a revolução industrial e o advento de Taylor, Fayol e Ford, relacionada à pessoa que desempenha um papel de maneira eficiente.

Uma discussão mais estruturada sobre competência, iniciou-se com McClelland (1973) partindo da análise dos testes de inteligência tradicional e testes de aptidão. Segundo McClelland (1973) a pontuação alta no teste de inteligência e as notas na escola não preveem a competência real em muitos resultados da vida, consegue ter apenas um viés do nível social do indivíduo uma vez que teve acesso a um leque cultural maior. McClelland (1973) defende que o teste de competência deve ser feito através da amostragem por critério, ou seja, se o teste é sobre saber dirigir um carro, deve ser entregue o carro, que corresponde ao critério a ser analisado, e não lápis e papel. O que deve ser estudado é a análise comportamental. Outro critério defendido é que os testes devem ser projetados para refletir as mudanças no que o indivíduo aprendeu, ou seja o

progresso educacional do indivíduo. Testes devem avaliar as competências sociais, de liderança, habilidades interpessoais etc.

Segundo McClelland (1973) os testes devem conter não apenas competências cognitivas tradicionais tais como ler, escrever, calcular, mas também o que ele denomina variáveis de personalidade. São variáveis de personalidade para McClelland habilidade de comunicação, paciência, estabelecimento de metas realistas, desenvolvimento do ego no sentido de tomar iniciativa.

Corroborando com os pensamentos de McClelland (1973), com cerne nas competências do indivíduo, porém com viés do mercado de trabalho, Mirabile (1997) evoluiu o conceito de competência definindo como conhecimentos, habilidades e aptidões ou outras características para desempenhar uma função de alta *performance*. Por conhecimentos Mirabile (1997) entende como o conjunto de informações para desempenhar uma função, habilidade como um talento que pode ser nato ou não, porém o indivíduo tem uma predisposição natural em desenvolver.

Em consonância com McClelland (1973) e Mirabile (1997), Boyatzis (2008) autor que vem a acrescentar a discussão sobre competências na literatura americana, define competência como uma capacidade ou habilidade como sendo um conjunto de comportamentos organizados ao redor de uma intenção de agir de maneira apropriada em várias situações ou em vários tempos.

Segundo Le Bortef (1994) o conceito de competência abrange uma noção multidimensional que depende do contexto e do campo disciplinar estudado. Le Bortef (1994) defende que competência é saber mobilizar os recursos tais como conhecimentos, habilidades, capacidades para uma determinada situação.

Fleury e Fleury (2001, p. 184) definem competência como “uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa.” Ou ainda “um estoque de recursos, que o indivíduo detém.” Definição mais completa dos autores define “competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” (Fleury e Fleury 2001, p.187)

Saber agir é saber o que e por que faz, inclui-se também saber julgar, escolher e decidir. Saber mobilizar está relacionado a criar sinergias e mobilizar recursos e competências. Saber transferir refere-se à comunicação no sentido de transmitir informações e conhecimentos. Saber aprender concerne a trabalhar conhecimentos e saber desenvolver-se. Saber se engajar comprometendo-se e ter visão estratégica está conectado ao viés empresarial de Fleury e Fleury (2001) que se preocupa com o desempenho do indivíduo no âmbito social e econômico da organização.

Fleury e Fleury (2001) o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas.

Para Perrenoud (1999, p.7) as competências têm diversos significados, sua definição é

“uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.”

Perrenoud (1999) considera que a competência não é a implementação racional pura e simples de conhecimentos, mas é a mobilização dos conhecimentos científicos no momento certo para resolver uma situação concreta. O autor compara um jogo de xadrez entre um campeão e um computador, explicando que o computador armazena vários jogos e jogadas e vence na grande maioria das vezes, porém em uma situação inédita apenas o humano pode se beneficiar de esquemas cognitivos aplicados a decisões não racionais, chamado de heurísticos.

Perrenoud (1999, p. 10) “a construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz.” O esquema de mobilização dos conhecimentos de recursos cognitivos vai sendo desenvolvido e consolidado através da prática. Conhecimento e competências são complementares segundo Perrenoud (1999).

Para mudar conhecimentos, habilidades e atitudes anteriores, segundo Brandão (2009) o indivíduo deve aprender e uma vez que a o conteúdo aprendido pelo indivíduo modifica conhecimentos, habilidades e atitudes, por consequência a competência do indivíduo também modifica, sendo sempre construída e aperfeiçoada.

Cheetham e Chivers (1996) propõe um modelo holístico de competência profissional que combina os elementos coerentes dentro das diferentes abordagens sobre competência. Cheetham e Chivers (1996) definiram quatro componentes no centro do modelo, são eles competência funcional, competência pessoal ou comportamental, competência cognitiva ou conhecimento, competência de valores e ética. A competência funcional está relacionada a capacidade de realizar as tarefas eficazmente para produzir resultados. Competência pessoal ou comportamental é a capacidade de assumir comportamentos adequados e observáveis nas situações de trabalho. Por competência de conhecimento ou cognitiva Cheetham e Chivers (1996) entendem como o conhecimento do trabalho e a capacidade de colocar em prática este conhecimento de maneira eficaz. E a competência de valores e ética relaciona-se a aplicar valores pessoais e profissionais adequados aos ambientes profissionais e a capacidade de fazer julgamento das situações de trabalho.

Para Cheetham e Chivers (1996) estas quatro competências são o núcleo do modelo e meta-competências abrangem estes elementos auxiliando o desenvolvimento de outras competências dentre elas a comunicação, autodesenvolvimento, criatividade, análise e resolução de problemas.

2.2.2 Dimensões da Competência: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes

Durand (1998) balizou o conceito de competência nos estudos em Educação de Pestalozzi (1972) que se referia às chaves de aprendizado como cabeça, mão e coração. O paralelo feito por Durand (1998) encontra-se nas três dimensões *-knowledge, know-how and attitudes* – traduzido por conhecimentos, habilidades e atitudes intitulado CHA. Por conhecimentos Durand (1998) entende por um conjunto de informações estruturadas com a capacidade de transformar os dados em informações aceitáveis para serem utilizadas, são os saberes. Habilidades refere-se à capacidade de agir de forma concreta de acordo

com objetivos pré-definidos, não exclui o conhecimento e também não necessita um entendimento completo da correta operação das capacidades e habilidades, sendo, portanto, uma dimensão empírica, é o saber fazer. Atitudes são caracterizadas por ações e comportamentos movidos pela determinação em alcançar algo, simplificado como querer fazer. Em consonância com Perrenout (1999), para Durand (1998), as três dimensões são interdependentes e complementares.

Para transformar conhecimentos, habilidades e atitudes anteriores, segundo Brandão (2009) o indivíduo deve aprender e uma vez que o conteúdo é assimilado, este modifica conhecimentos, habilidades e atitudes modificando também a competência do mesmo que sempre está sendo construída e aperfeiçoada. Com esta construção progressiva de conhecimentos, habilidades e atitudes as comunidades podem se organizar conforme suas competências no sentido de mapeá-las, visualizando sua posição de saberes em comparação a outras pessoas e entender quais direções estão indo. Este conceito de mensurar os saberes de uma comunidade em um mesmo local ou com os mesmos objetivos e poder visualizar, foi desenvolvido por Authier e Lévy (1995) e denomina-se árvore de conhecimento.

2.2.3 Mapeamento das Competências – Árvores do Conhecimento

Serres (1995) acredita que cada indivíduo tem características particulares, inumeráveis e variáveis ao longo do tempo, e inicia sua reflexão e introdução a obra de Authier e Lévy (1995) mencionando a carteira de identidade que como o nome diz identifica os indivíduos pelo nome e sobrenome, um número de registro, sexo e nacionalidade definindo assim uma pertinência. Pertinência, no dicionário, pode ser esclarecido através da matemática que define conjunto como uma reunião de elementos como um ou mais características comuns a todos os elementos e que, portanto, pertencem àquele conjunto, ou seja, delimitamos uma característica e agrupamos elementos de mesmas características. Definido pertinência, a carteira de identidade define assim duas ou três pertinências, como por exemplo família, cidade natal, idade. O que é defendido é a injustiça acerca da delimitação de uma identidade ou uma característica específica para julgar ou formatar pessoas.

Pertinência definida por Serres (1995, p.20) é “a articulação precisa entre você, exemplar particular, e sua família, empresa, paróquia, equipe, comuna ou nação, ou como o enxerto dos indivíduos sobre os subconjuntos que os inclui.” O autor traça um paralelo do brasão, ao ser individual, ao singular móvel (pois mudamos constantemente as escolhas como por exemplo em um momento estamos estudando inglês, em outro momento estamos em uma equipe de corrida, etc) e a árvore de conhecimentos, o verdadeiro público referindo-se a família ou a empresa ou a equipe como viva de conhecimentos de seu coletivo temporário. A pertinência é o que enxerta sua identidade no grupo e o que esta interação pode transformar, evoluir e proteger na sua identidade. Essa troca dupla entre o indivíduo e o grupo pode ser explicado por cultivo e educação, instrução e pedagogia, formação e aprendizado.

Authier e Lévy (1995) defendem que o saber é uma dimensão do ser, onde o ser humano é um reservatório de conhecimentos que está em constante crescimento. Alguns saberes são mais importantes que outros dependendo da situação em que se está inserido, por exemplo se você está em um caiaque e ele vira, saber nadar é o mais importante saber neste momento em comparação à saber resolver um problema de matemática. Authier e Lévy (1995, p.101)

“De todos os saberes da vida, somente uma ínfima parte é acompanhada por um reconhecimento oficial de títulos ou diplomas. Mas uma infinidade de conhecimentos, que todos podem possuir em um momento ou em outro, aqui e ali, sua pertinência econômica, lúdica, social, científica, etc circulam clandestinamente, crescem em silêncio, invisíveis, atuantes, prontas para servir.”

A escola define em função de suas tradições, percepção da demanda social e obrigações perante os órgãos que a homogeneízam os conhecimentos indispensáveis, corretos e válidos. Estes saberes representam uma reduzida parte do que cada um sabe comparado com o conjunto do saber da humanidade que tem transformado e aumentado num ritmo tal que a escola enfrenta dificuldades para acompanhar. Authier e Lévy (1995) defendem que um indivíduo que trabalha em uma instituição escolar não precisa saber tudo, mas se procurarem, explorarem, pesquisarem, duvidarem esta instituição já pretende saber com mais certeza e assim garantem o saber dos diplomas. Os autores não estão tirando os méritos da tarefa de instituição de ensino a crianças, adolescentes e adultos eles

propõem “um método de visibilização dos saberes e de reconhecimento das competências muito mais amplo e democrático do que o que vigora hoje.” Authier e Lévy (1995, p.107).

O sistema da árvore de conhecimento segundo Authier e Lévy (1995) é a sistematização e a reunião das competências de um coletivo garantindo visibilidade e captura destes saberes no formato de uma árvore. A árvore do conhecimento diz respeito de três tipos de imagens, quatro bancos de informação e uma moeda de troca e avaliação.

As três imagens correspondem as imagens dos indivíduos (brasão), dos saberes elementares (patentes) e das comunidades (árvore de conhecimento). Logo que o indivíduo se incorpora a uma comunidade de saber ele pode fazer aparecer seu brasão que é a representação gráfica de seus saberes e habilidades. O brasão é o conjunto de várias patentes que por sua vez, Authier e Lévy (1995, p.114) definem “por átomos ou sinais elementares de reconhecimento de saber”. O reconhecimento do saber elementar vem por meio de uma prova que é elaborada e avaliada pelos especialistas, o indivíduo que é aprovado recebe um diploma e merece obter a patente que conseqüentemente enriquece o brasão. As comunidades são entendidas por Authier e Lévy (1995) pelo coletivo de indivíduos que colabora para o crescimento da mesma árvore de conhecimento. A árvore de conhecimento é, portanto, um conjunto das patentes de uma comunidade e tem uma ordem cronológica onde os saberes de base serão o “tronco”, os saberes especializados as “folhas” e os “galhos” são a reunião das patentes associadas a determinados brasões. A árvore de conhecimento forma a vida cognitiva daquela comunidade que pode crescer e se transformar conforme a evolução das competências daquela comunidade.

Quatro bancos segundo Authier e Lévy (1995) são: patentes, formações, competências (brasões) e perfis. O banco das patentes que contém a descrição do saber que ela simboliza e a prova para obtê-la. A prova pode ser um exercício de simulação, uma memória, de um testemunho de pessoas competentes etc. O banco das formações que são as informações práticas para a preparação para obtenção da patente. O banco dos brasões ou armorial é o conjunto dos brasões dos membros da comunidade do saber que estão organizados nas árvores de conhecimento. O armorial pode ser entendido como a caixa de correspondência individual e confidencial de cada proprietário de brasão e tem sua utilidade quando os empregadores buscam certas competências e endereçam uma mensagem ao proprietário daquele brasão. O banco de perfis orienta a evolução dos brasões pois é iniciado por empregadores que depositam brasões ideais ou perfis

indicando a necessidade de algum tipo de competência necessária para empregar. Temos assim a bolsa do saber que de um lado encontra-se a oferta por competências representado pelo armorial e do outro lado a demanda por competências representado pelo banco de perfis. Visualizando uma árvore de saber a ligação entre oferta e demanda é representado pela proximidade das imagens.

A moeda de troca e avaliação é representada segundo Authier e Lévy (1995) pelo Sol (*Standard Open Learning unit*) traduzido por unidade aberta de aprendizagem padrão que é inconversível em moeda clássica e com conceito diferente do mercantil pois quem transmite não o perde. O Sol valoriza as patentes que por sua vez tem seu valor impactado por vários critérios tais como conjunto dos comportamentos da comunidade do saber, do que é mais procurado naquela comunidade, na prova para obtenção da patente, etc.

Toda esta estrutura de árvore de conhecimento, como um mapa vivo e fiel do espaço do saber, pode ser calculada através do software criado por Authier e Lévy (1995) como um mecanismo tecnológico em tempo real de captura, reconhecimento, avaliação e organização das competências partindo dos saberes de cada indivíduo de uma mesma comunidade onde a evolução de qualquer elemento transforma a árvore que está contido, se caracterizando por uma ferramenta de banco de dados de identificação de competências.

2.2.4 Competências Docente no Ensino Superior

O construto competência como mencionado anteriormente, é muito abrangente sendo passível de dividi-lo em abordagens tais como as competências individuais estudadas por McClelland (1973), Le Bortef (1994), Mirabile (1997) e Boyatzis (2008) e as competências organizacionais exploradas por Cheetham e Chivers (1996), Fleury e Fleury (2001). As competências individuais são particulares e vistas como essenciais sendo definida pela capacidade de mobilizar recursos próprios na solução de problemas dentro de um contexto. A interação das competências individuais com a sociedade e a organização e a soma das várias competências individuais, resultam nas competências organizacionais que conferem vantagem competitiva à empresa.

No âmbito educacional, no que tange o docente, são consideradas ambas as competências individuais e organizacionais por se tratar de uma profissão. Profissão, segundo Gaeta e Masetto (2013, p. 301) “é um conjunto de competências, conhecimentos e experiências socialmente reconhecidas para o exercício de uma função.”

Altet (2001) afirma que em 1989 o ministério da Educação na França iniciou mudanças no sistema de formação docente com o objetivo de desenvolver uma verdadeira formação profissional para construir uma identidade profissional docente através da apropriação de competências necessárias ao ato de ensinar e não se limitando somente ao domínio de conteúdos de ensino. Altet (2001) identificou os modelos sobre os quais se apoia a profissão através de entrevistas semi dirigidas aos atores da profissão tais como professores e os formadores de professores sobre os conhecimentos e competências profissionais que constituem a atividade e o que os ajuda a construir o profissionalismo.

Altet (2001, p. 28) define competências profissionais como “o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.”

Perrenoud (2000) toma como guia um referencial de competências adotado em Genebra em 1996 para formação contínua da atividade docente, focando em competências profissionais que emergem nos anos 2000 e as agrupa em dez grandes famílias.

Perrenoud (2000, p.14) “Eis as dez famílias:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.”

Competências para Perrenoud (2000, p.15) é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Definição esta que se desmembra em quatro aspectos: os saberes, *savoir-faire* e atitudes podem ser resumidas

como recursos; que são aplicados a diferentes situações e através de esquemas de pensamento permite orquestrar e determinar a ação mais adequada às situações complexas diárias confrontadas pelos docentes em tempo real.

Os quatro aspectos para Perrenoud (2000, p.15) são:

“1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.

2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.

3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permite determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação.

4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.”

Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Para Perrenoud (2000) a verdadeira competência pedagógica está, de um lado em relacionar os conteúdos aos objetivos e por outro lado relacionar os conteúdos às situações de aprendizagem. Seria traduzir o programa em objetivos de aprendizagem e os objetivos em situações e atividades que se podem realizar. Esta competência pedagógica desmembra em várias competências específicas tais como conhecer o conteúdo a ser ensinado e sua tradução em objetivos de aprendizagem, trabalhar a partir da representação dos alunos, trabalhar a partir dos erros e obstáculos a aprendizagem, construir e planejar dispositivos e sequências didáticas, envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.

A preocupação com os objetivos educacionais iniciou-se com a taxonomia proposta por Bloom (1956), originalmente intitulada Taxonomia dos Objetivos Educacionais, desenvolvida por M.D. Englehart, E. J. Furst, W. H. Hill e D. Krathwohl e B.S. Bloom, tem a finalidade de facilitar o planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem que fornecem a base para a construção de currículos sendo o ponto de partida para todo o trabalho educacional. Esta estrutura, mais rígida no primeiro momento, é defendida por Perrenoud (2000) como um guia à construção e organização

dos conteúdos colaborando para o planejamento didático identificando os objetivos trabalhados em cada situação escolhendo-os e dirigindo-os, podendo alterar a sequência das atividades e das avaliações sendo assim um pouco mais flexível comparada com a taxonomia desenvolvida por Bloom (1956) e seus colaboradores.

Segundo Bain (2004) o docente deve conhecer profundamente os conteúdos que ensina com objetivo de simplificar e clarear conceitos complexos para seus alunos, como chegar à essência do assunto, sendo capazes de pensar uma maneira própria de raciocinar a disciplina conhecendo sua epistemologia, natureza e avaliando as qualidades, demonstrando assim a capacidade de pensar metacognitivamente, ou seja, raciocinar sobre a maneira de pensar.

Além de conhecer os conteúdos a serem ensinados, seus objetivos pedagógicos e relacionar as situações de aprendizagem, o docente deve ter como competência trabalhar a partir das representações dos alunos. Os alunos não chegam à escola sem nenhum saber, eles já vêm com algum aprendizado que segundo Althier e Lévy (1995), qualquer saber é válido. Segundo Ausubel (1980) o indivíduo aprende desde que nasce e constroem o saber através do armazenamento de informações que se organizam por área de conhecimento, esta construção vai sendo composta e cresce de acordo com as experiências e aprendizados individuais. Perrenoud (2000) defende que o docente deve ser empático e entender de onde partem os saberes de seus alunos. Corroborando com este pensamento Masetto (1998) prega que a preocupação central do ensino é a aprendizagem do aluno e que esta aprendizagem tenha capacidade de produzir uma influência duradoura e importante na maneira de pensar, agir e sentir das pessoas (Bain, 2004). Adicionando-se ao foco de aprendizagem do aluno o docente deve ter a competência de trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem, considerando o erro como uma ferramenta para ensinar pois revelam um mecanismo de pensamento do aprendiz e para tal o docente deve ter competências didática e em psicologia cognitiva.

Para desenvolver a aprendizagem Perrenoud (2000) sugere a competência de construir e planejar dispositivos e sequências didáticas formando uma progressão da disciplina ministrada, para mobilizar os alunos à compreensão e para terem êxitos nos aprendizados através da busca de repertório de dispositivos e de sequências para adaptar, construir a evolução dos ensinamentos da disciplina ministrada.

Para tornar acessível a relação entre o saber e a pesquisa o docente deve ter a competência de envolver e incentivar os alunos em diferentes atividades de pesquisa e projetos de conhecimento que tenham desafio e um sentido como produto para não desmotivar o discente. Para isso o docente deve ter competências tais como comunicação, encorajamento, mobilização e envolvimento.

Administrar a progressão das aprendizagens

Para Perrenoud (2000) administrar a progressão das aprendizagens é administrar situações-problema ajustadas ao nível dos alunos propondo situações pelas quais os alunos se sintam desafiados, que esteja ao alcance deles e que sejam mobilizados a progredir. A administração da progressão de aprendizagens exige do docente competência dupla, num primeiro momento do ajuste da situação-problema ao nível e possibilidade dos alunos e em um segundo momento durante a aplicação da situação-problema em sala de aula. Perrenoud (2000) defende a necessidade de adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino ao longo da formação do estudante. Em tendo este conhecimento o docente pode estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. Conhecendo as disciplinas subjacentes e com uma visão longitudinal, o docente deve observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de maneira contínua para fazer balanços periódicos das aquisições intelectuais dos alunos e ajustar as próximas atividades, tendo a avaliação parte do processo de aprendizagem e não como uma tarefa apartada de conclusão. Em concordância com a visão de Perrenoud (2000), Masetto (2018, p.222) defende que “o processo de avaliação está integrado ao processo de aprendizagem e existe em função dele”. O objetivo da avaliação sustentado por Masetto (2018) tem foco no acompanhamento, orientação, apoio e incentivo ao aluno para que supere suas dificuldades de aprendizagem podendo avançar no caminho dos objetivos traçados.

Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

A competência do docente em ensinar, é definida com o objetivo de reforçar a decisão do aluno em aprender e estimular o desejo de saber. Estas atitudes, dependem da postura do discente em querer aprender e Perrenoud (2000) defende que pode ser

facilitada pelo docente quando este demonstra quais são as consequências deste saber, quais os conhecimentos e seu uso, o que tem de positivo em aprender determinado tema, para que serve, onde será utilizado construindo assim um sentido para a aprendizagem.

O envolvimento dos alunos pode se dar através da competência de oferecer diferentes atividades opcionais com o mesmo objetivo de formação. Outra competência destacada por Perrenoud (2000) para envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho é incitar o aluno a interrogar, fazer projetos, realizar, avaliar e assim construir significado para evoluir seus aprendizados.

Bain (2004) defende a ideia de o docente promover um ambiente para aprendizagem crítico natural, ambiente este onde o discente aprende enfrentando problemas e tarefas envolventes e intrigantes que os desafiam para lidar com novas ideias, repensar suposições e pontos de vista exigindo que o aluno experimente a sensação de controlar e ser o protagonista de sua educação.

Trabalhar em Equipe

Docentes trabalham em equipe visando níveis de cooperação na elaboração de um projeto em grupo com representações comuns, apresentam diversas competências, tais como, saber trabalhar em equipe, saber discernir os problemas que necessitam de um trabalho em equipe, participar da cultura de cooperação, ser sensível aos aspectos que possam apresentar resistência ou obstáculo ao trabalho cooperativo e combatê-los e estar aberto à cultura de cooperação. Em meio a um grupo, dirigir o trabalho e ter uma condução, ou seja, uma liderança se faz necessário (Perrenoud 2000) acrescentando-se algumas outras competências tais como liderança para construir pontes relacionais, mediação, impedindo que uma divergência corrompa em conflito e moderação. Masetto (2020) acrescenta o saber trabalhar colaborativamente em equipe com os pares, explicitando assim a importância do trabalho em equipe que desenvolve o respeito de forças e fraquezas dos integrantes destacando as características positivas a serem utilizadas no projeto.

Participar da administração da escola

Para Perrenoud (2000) administrar a escola é ordenar espaços e experiências de formação, deve-se sair da sala de aula e interessar-se pela comunidade educativa em seu conjunto através da elaboração de um projeto da instituição ou administração de recursos da escola ou coordenando e dirigindo os parceiros da escola (associações, bairros, empresas parceiras) ou ainda organizando a participação dos alunos para desenvolver as competências administrativas e de trabalho em equipe do docente. Adiciona-se as competências administrativas e de trabalho em equipe, capacidade de expressão e de escuta, de negociação, de planejamento, de condução

Informar e envolver os pais

Mais focado para a educação fundamental e ensino médio informar e envolver os pais, conceitua Perrenoud (2000) não somente como competência, mas como uma questão de identidade uma relação profissional de concepção do diálogo e divisão de tarefas com a família. Dentre as competências estão dirigir reuniões de informação e debate, fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes.

Utilizar novas tecnologias

Segundo Perrenoud (2000, p.125) “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC), transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.” A competência sugerida que o docente possua é conhecer os tecnologias e softwares que facilitem o trabalho intelectual e que tenha familiaridade com essas ferramentas. Perrenoud (2000, p. 138) sugere o desenvolvimento de “uma cultura tecnológica de base para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos, as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar.”

A utilização de novas tecnologias destina-se a fomentar o aprendizado dos alunos através da organização, desenvolvimento e propagação do conhecimento disponível em função das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Brasília (2020, p. 09-10)

menciona que o “profissional de ensino deve ter alto nível de letramento digital, ser capaz de aprender a aprender novas competências técnicas em ambientes digitais” a fim de integrar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem para utilizar a mesma linguagem do discente, jovens autodidatas, que vivem em comunidades de compartilhamento e ensino e aprendizagem online.

Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Dentre as competências necessárias aos docentes os deveres e dilemas éticos figuram nesta profissão e podem ser traduzidos por prevenir a violência na escola e fora dela não se tratando apenas da violência física, mas também da agressão à liberdade de expressão, de movimento e de comportamento. Ademais os docentes têm por competência lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais exigindo uma atitude de perspicácia e de vigilância. O docente precisa desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça para que o aluno se sinta igual ao demais não existindo a figura do preferido do professor. Para Freire (1996) ensinar exige ética e estética, Freire (1996) defende que uma vez que o docente tem o papel de educar formando o indivíduo, este deve ter uma postura ética em favor aos valores e a moral da sociedade.

Administrar sua própria formação contínua

Administrar a própria formação contínua condiciona a atualização e desenvolvimento de todas as outras competências. Os recursos cognitivos devem ser atualizados e adaptados as condições de trabalho e à sua evolução, que segundo Perrenoud (2000, p.158) podem ser desenvolvidos através dos seguintes componentes:

“saber explicitar as próprias práticas, estabelecer o próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação comum com os colegas, envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativo, acolher a formação de colegas e participar dela.”

Perrenoud (2000) sugere uma prática reflexiva como fonte de aprendizagem e regulação onde o docente faz um balanço de suas competências, habilidades e atitudes e identifica os pontos de melhoria como um exercício de lucidez profissional tomando

consciência do que se faz e estabelecendo um programa pessoal de formação contínua. Assim como Perrenoud (2000), reafirma Bain (2004) o incentivo ao docente para que faça uma estimativa sistemática e reflexiva sobre as abordagens e estratégias de ensino que faz uso perguntando-se por que faz certas coisas e não faz outras pensando em seu ofício como um trabalho intelectual, criativo, sério e importante.

Perrenoud (2000) afirma que o individualismo do professor se inicia ao responder a simples questões: Como é ensinar? Como é aprender? Pois terão respostas pessoais e originais a cada questão.

Ademais às dez famílias de competências pensadas por Perrenoud (2000) a literatura sobre competência docente destaca as competências sobre mediação pedagógica e competência didático-pedagógica.

Mediação pedagógica

A mediação pedagógica é definida como:

“inclui atividades de diálogo com os alunos, de respeito, de corresponsabilidade para que o processo de formação seja assumido por professor e aluno, em parceria para que o trabalho do dia a dia em aula seja realizado em equipe pelos alunos e pelo professor. Trata-se de desenvolver com os alunos uma relação de aprendizagem entre adultos que assumem corresponsabilidade pelo êxito do processo de aprendizagem; que partilham decisões, atividades, avaliações; que trabalham em parceria e equipe para se alcançarem objetivos esperados; que lutam juntos de mesmo lado para a formação de profissionais competentes e cidadãos.” (Gaeta e Masetto, 2013 p. 306).

Em consonância com Gaeta e Masetto (2013), Zabalza (2004) afirma que a tradicional função do docente de transmitir conhecimento está em segundo plano, dando espaço à atribuição de facilitador de aprendizagem de seus alunos.

Competência didático-pedagógica

Por competência didático-pedagógica, Zabalza (2004) entende como um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da profissão, corroborando com Zabalza (2004), Masetto (2012, p.15) afirma que a competência pedagógica é inerente ao ofício de educador, “que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam”.

No campo da competência didático-pedagógica, o docente pode elaborar situações de ensino que promovam o pensamento crítico dos alunos para que seu aprendizado seja significativo. Para Ausubel (1980), aprendizagem significativa tem por objetivo envolver o aluno e fazê-lo aprender de maneira significativa onde o docente conduz o discente a fazer conexões com conceitos já existentes em sua experiência.

A aprendizagem significativa pode ser explorada através do uso de metodologias de ensino e aprendizagem dentre elas as inúmeras técnicas de Metodologia Ativa. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam o pensamento crítico dos alunos em relação a realidade e despertem sua curiosidade em buscar a teoria que compõem a disciplina em questão bem como a solução do problema apresentado. Para Bacich e Moran (2018, p. Apresentação xi) “são muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagem por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo”, criando assim muitas possibilidades de construção do conhecimento.

Silberman (1996, p. 83) modificou o provérbio de Confúcio “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo” para definir a utilidade das metodologias ativas e significativas:

“o que eu ouço eu esqueço;

o que eu ouço e vejo, eu me lembro;

o que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender;

o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade;

o que eu ensino para alguém, eu domino com maestria.”

Silberman (1996) defende que a aprendizagem para ser ativa e significativa, deve fazer uso de estratégias onde o aluno se envolva ativamente no processo através de leitura, escrita, questionamentos, discussões, resolução dos problemas, ou seja de projetos que o fazem pensar sobre o que está fazendo e como está aumentando seu conhecimento.

Inúmeras técnicas podem ser utilizadas como ferramentas de Metodologias Ativas, tais como, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em

Problemas, Sala Invertida, Gamificação, Estudo de Caso, Seminários, Diálogos sucessivos, Debates, entre outras tantas.

Aprendizagem Baseada em Projetos, segundo Bender (2014 p.16) é uma metodologia de ensino e aprendizagem que utiliza “projetos autênticos e realistas baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos”.

Aprendizagem Baseada em Problemas conhecida como PBL em inglês *Problem Based Learning*, de acordo com Ribeiro (2008) é uma metodologia de ensino e aprendizagem que utiliza problemas extraídos da realidade da profissão com objetivo de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas dos discentes, tem suas raízes na aprendizagem autônoma de John Dewey com eventos da vida real. A principal característica que diferencia a PBL é que o problema real é utilizado para conduzir toda a aprendizagem do início ao fim do processo.

Uma outra abordagem da Metodologia Ativa é o conceito de Aula Invertidas ou Classes invertidas também conhecida como *Flipped classroom*, consiste na inversão do papel do estudante passivo para ativo onde os estudantes ao invés de ter aulas expositivas sobre os assuntos estipulados na ementa da disciplina estudarão esses conceitos fora da sala de aula e em sala irão se envolver na aprendizagem ativa e interativa utilizando estudos de caso, resoluções de problemas, projetos, discussões, entre outros. As regras básicas para a sala invertida, de acordo com *Flipped Classroom Field Guide* (2021) são: 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamentos, resolução de problemas e outras atividades de aprendizagem ativa, conduzindo o aluno a recuperar, aplicar e estender o material aprendido fora da sala de aula; 2) os alunos recebem *feedback* em tempo real; 3) os alunos são incentivados a concluir as tarefas fora da sala de aula e concluem as atividades dentro da sala de aula ; e 4) os ambientes de aprendizagem *on line*, ou seja, fora da sala de aula e em sala de aula são bem estruturados e planejados.

Gamificação, um outro exemplo de metodologia ativa bastante utilizado, para Kapp (2012) consistem em utilizar dos elementos da mecânica e estética de jogos no ambiente de aprendizagem e resolução de problemas, para engajar, motivar e envolver os alunos. É baseado em jogos pois o objetivo é criar um sistema em que os alunos se

envolvam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e resultado quantificável. A mecânica da gamificação inclui elementos dos jogos tais como níveis, ganho de distintivos, sistemas de pontos, promovendo a aprendizagem de uma maneira agradável ao discentes.

Estudo de caso ou simplesmente *cases*, é uma técnica muito utilizada para colocar o discente em contato com uma situação profissional real como uma ferramenta de aplicação prática da teoria estudada. A técnica Estudo de caso tem por objetivo entrar em contato com a situação da vida real, fazer uma análise diagnóstica da situação, buscar informações necessárias para resolver o caso, trabalhar em equipe, encaminhar a solução como uma preparação para situações reais, porém em sala de aula.

Seminário, para Masetto (2010, p.111) é uma técnica de metodologia ativa que “permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de fazer inferências e produzir conhecimento em equipe, de forma coletiva.” O seminário se desmembra em duas partes, a primeira refere-se a pesquisa do tema por parte dos alunos e a segunda parte é liderada pelo professor que sugere um tema para o seminário, que não foi diretamente o pesquisado, porém as ideias para discussão estão contidas nos temas estudados pelos alunos, evitando assim resumos prontos dos alunos pois o objetivo é a discussão com base no que foi estudado em suas pesquisas.

Diálogos sucessivos, é uma ferramenta de metodologia ativa para construção de diálogos de maneira sucessiva com diferentes pessoas, Masetto (2012, p.112) afirma que esta técnica propicia “compreender, fixar e relacionar conceitos; explicitar características de uma teoria, discutir etapas de um projeto, passos de uma pesquisa, cenas de um filme, aspectos de um vídeo, e assim por diante.”

Debate se inicia com uma afirmação ou um questionamento e o grupo é dividido caracterizando os que concordam ou não com a afirmação ou o questionamento. Masetto (2012) certifica que o objetivo desta técnica é o aluno expressar-se em público, defender suas ideias e reflexões, ouvir as ideias e reflexões dos outros, dialogando e respeitando as mais diversas opiniões.

Diante de inúmeras competências apresentadas para exercício da função docente no ensino superior conforme literatura específica, para fins deste trabalho, estabelece-se as competências do docente no ensino superior estruturadas nas três dimensões do CHA. CHA, segundo Durand (1998), é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias e interdependentes à conquista de determinado propósito. Portanto, o conjunto de competências foi dividido na dimensão do conhecimento (C do CHA), habilidades (H do CHA) e atitudes (A do CHA). Considera-se para a dimensão do conhecimento a competência sobre o domínio da área de conhecimento, domínio didático-pedagógico e metodologia científica. Para a dimensão de habilidades destaca-se relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança e planejamento. Para a dimensão atitudes ressalta-se comprometimento, ética, proatividade, empatia, flexibilidade e humildade. Para mensurar estas competências, resumidas na Tabela 3, foram definidos atributos mensuráveis com objetivo de desenhar o questionário apresentados na Tabela 4 mais adiante na sessão de procedimentos metodológicos.

Tabela 3 Conceitos e Definições Competência Docente

Conceito	Definição
Conhecimentos	Domínio do conhecimento, domínio didático-pedagógico e domínio da metodologia científica
Habilidades	Criatividade, comunicação, planejamento, trabalho em equipe, visão sistêmica, liderança, relacionamento interpessoal
Atitudes	Ética, generosidade, comprometimento, flexibilidade, empatia, proatividade, humildade

Fonte: Elaborado pela autora

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Método de Pesquisa

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de métodos quantitativos que segundo Creswell (2010, p.26) “é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis”. Creswell (2010) ainda complementa que as variáveis são mensuráveis para que os dados sejam analisados através de estatística. A estratégia do estudo é transformativa sequencial onde num primeiro momento há a discussão da teoria que guia o estudo para responder à pergunta de pesquisa acerca de quais competências necessárias ao docente de Administração no ensino superior no Brasil e num segundo momento uma pesquisa quantitativa em formato *survey* com questionário como instrumento de coleta de dados sobre as competências presentes no perfil dos docentes de Administração no Brasil visando testar as seguintes hipóteses:

H0. Docente do curso superior em Administração no Brasil, não tem as competências necessárias para o desempenho da profissão

H1. Docente do curso superior em Administração no Brasil, tem as competências necessárias para o desempenho da profissão

De acordo com Babbie (2003) a pesquisa *Survey* apresenta as características de ser lógica, determinística, geral, parcimoniosa e específica. O *survey* tem sua lógica uma vez que permite desenhar um modelo lógico e por consequência é determinística pois delimita a correlação de causa e efeito entre as variáveis dependente e independente. É geral pois apesar de ser analisada uma amostra, visa conhecer a população. É parcimoniosa apesar de obter várias variáveis a pesquisa seleciona uma menor quantidade de variáveis para obter o máximo de compreensão. E é específica pois o pesquisador desenvolve precisamente suas medidas. *Survey* é um método quantitativo indicado para descrever eventos através de coleta de dados estruturada utilizando como ferramenta de pesquisa um questionário ou entrevista e permite a participação de um grande número de pessoas. Corroborando com as definições de Babbie (2003), Forza (2002) define *Survey*, como uma coleta de informações de indivíduos, contribuindo assim para o conhecimento geral de uma área particular de interesse.

O *Survey*, segundo Babbie (2003) e Forza (2002) contribui para o avanço do conhecimento científico de três diferentes maneiras, são elas: descrever, explicar ou explorar a população ou a amostra. O objetivo de descrição, é encontrar características e peculiaridades de uma população, descrevendo a distribuição do fenômeno na população. Objetivo de explicar é fazer asserções sobre a população, adequar os conceitos desenvolvidos em relação ao fenômeno, testar as ligações hipotéticas entre conceitos e validar o limite dos modelos. E o objetivo de explorar, refere-se a um mecanismo de busca para explorar um tema, pode ser utilizado nos primeiros estágios da pesquisa de um fenômeno para ajudar a determinar os conceitos a serem medidos, qual a melhor forma de medi-los ou descobrir novas facetas do fenômeno em estudo. Para este trabalho, o *Survey* terá como objetivo exploratório da população com alguns elementos descritivos.

Esta pesquisa foi conduzida atendendo os preceitos éticos da PUC-SP tendo o projeto sido aprovado pela comissão conforme parecer favorável CAAE Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 44190021.9.0000.5482

3.2 Seleção da Amostra

Esta pesquisa pretende identificar e mapear as competências docente para o curso de Administração portanto a definição da população a ser pesquisada refere-se aos docentes atuantes no curso de graduação em Administração nas IES no Brasil. A população foi obtida com base nos resultados do conceito Enade 2018 (Inep, 2019) para os bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins com um total de 462.242 estudantes concluintes presentes no exame, deste total 99.616 são estudantes do curso de Administração. A população totaliza 1.791 IES participantes sendo 227 IES Públicas e 1.564 IES Privadas que formam um banco de dados, segundo (Inep, 2019) resultado ENADE 2018.

Este banco de dados é composto pelo ano; código e área de avaliação; código nome e sigla da IES; organização acadêmica definido por universidade ou faculdade ou instituto, etc; categoria administrativa (tipo de pessoa jurídica); código do curso; modalidade de ensino (presencial ou a distância); código do município e município do curso; sigla da UF; número de concluintes inscrito; número de concluintes participantes; Nota Bruta FG (formação geral) ; Nota Padronizada FG (formação geral); Nota Bruta CE

(conhecimento específico) ; Nota Padronizada CE (conhecimento específico); Conceito Enade (contínuo); Conceito Enade (faixa).

A primeira seleção no banco de dados foi feita pela Área de Avaliação sendo escolhido Administração, a segunda seleção foi feita pelo conceito 5 no Conceito Enade (Faixa) resultando em uma seleção de 79 IES no Brasil. Através do sítio de cada uma destas 79 IES na Internet, sendo pesquisado o corpo docente de cada instituição, totalizaram 987 e-mails.

3.3 Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa deste *survey* consiste em um questionário composto por introdução, quatro perguntas de identificação, 20 perguntas sobre competência docente e 10 perguntas para caracterização do perfil. A introdução explica sobre a dissertação de Mestrado em questão relacionado neste trabalho e o respectivo objetivo. Em seguida, quatro perguntas para identificar o perfil do docente quanto ao trabalho exclusivo como docente ou em paralelo com outra profissão, identificar o tempo de docência e uma questão filtro para selecionar Docentes do curso superior em Administração. Em sendo Docente do curso superior em Administração, segue o questionário composto por 20 perguntas sobre competência docente no ensino superior baseado em atributos mensuráveis resumidos na Tabela 4. Para finalizar o questionário, foram incluídas 10 perguntas sobre o perfil do respondente. O questionário foi elaborado no *Google Forms* e encontra-se no Apêndice B.

Tabela 4 Atributos Mensuráveis Competência Docente

Conceito	Competências	Atributos Mensuráveis	Autores	Questões
Conhecimentos	Domínio do conhecimento	Sólidos conhecimentos na disciplina ministrada Realizar pesquisa na área Possuir relevante produção científica	Freire, 1996 Perrenoud, 2000 Gaeta e Masetto, 2013 Bain 2004	01 02 05 07 08
	Domínio didático-pedagógico	Possuir conhecimentos fundamentais dos conceitos didático-pedagógico Metodologias ativas Participar de cursos específicos	Freire, 1996 Perrenoud, 2000 Masetto, 2012 Bacich e Moran 2018	03 04 09 10 11

	Domínio metodologia científica	Conhecer processos de metodologia científica	Perrenoud, 2000	07
Conceito	Competências	Atributos Mensuráveis	Autores	Questões
Habilidades	Relacionamento interpessoal	Estabelecer um relacionamento harmônico e saudável com os alunos Administrar de forma equilibrada possíveis conflitos	Freire, 1996 Gaeta e Masetto 2013	15 17
	Trabalho em equipe	Cooperar e obter cooperação para atividades de objetivos comuns	Freire, 1996	15 17
	Criatividade	Criar soluções inovadoras	Freire, 1996 Hass, 1998 Perrenoud, 2000 e 2002	09 10 11
	Visão Sistêmica	Perceber a interligação e interdependência dos assuntos ensinados e demais assuntos Refletir com os alunos sobre qual a relação do que estão aprendendo como a sociedade	Perrenoud, 2000	06 13 14 15 17
	Comunicação	Saber ouvir, interpretar e comunicar fatos e mensagens ar e comunicar fatos e mensagens Fornecer <i>feedbacks</i> Promover ambiente eficaz de comunicação Expressar-se bem de forma oral e escrita	Freire, 1996 Gaeta e Masetto 2013 Perrenoud 2000	12 13 18 19 20
	Liderança	Incentivar seus alunos a atingir ou superar seus objetivos de aprendizagem Influenciar os alunos no que tange suas responsabilidades pessoais quanto ao projeto de aprendizagem	Perrenoud 2000	12 13 14 15 17
	Planejamento	Saber preparar ementa e planos de curso Saber preparar o material didático de apoio Organizar a sequência lógica de atividades para maximizar o aprendizado	Perrenoud 2000	02 03 04
Conceito	Competências	Atributos Mensuráveis	Autores	Questões
Atitudes	Comprometimento	Comprometer-se com a obtenção dos resultados do ensino	Perrenoud 2000	18 19 20
	Ética	Demonstrar respeito aos alunos Utilizar critério único de avaliação	Freire 1996	16 19
	Proatividade	Ter iniciativa para aprimorar o processo educacional	Perrenoud 2000 e 2002	18 19
	Empatia	Colocar-se no lugar do aluno e tentar compreender seu comportamento	Gaeta e Masetto 2013	12 13 16

		Criar uma relação de confiança e harmonia com os alunos		18 20
	Flexibilidade	Adaptar-se as novas situações e novos desafios do processo de ensino Estar disposto a rever o processo de ensino com base nas avaliações realizadas	Zabalza 2004 Masetto 2018	18 19 20
	Humildade	Entender que o processo de ensino e aprendizagem é uma mão dupla onde o docente é mediador do ensino e o discente é o responsável de seu aprendizado	Freire 1996 Gaeta e Masetto 2013 Zabalza 2004	16 18 19 20

Fonte: Elaborado pela autora

Para Dalmoro e Vieira (2013) a escala Likert com cinco ou sete pontos não apresenta diferença estatística significativa portando para este trabalho foi escolhida a escala Likert de cinco pontos, sendo 1 discordo totalmente, 2 discordo, 3 neutro, 4 concordo e 5 concordo totalmente.

3.4 Teste Piloto

O teste piloto, também denominado pré-teste tem por objetivo testar se o questionário está compreensível por uma pequena amostra de respondentes para que a coleta de dados seja condizente com o objetivo da pesquisa. E, segundo Forza (2002) o teste piloto além de testar o que o pesquisador projetou, ajuda a examinar as propriedades de medição do questionário. Para Canhota (2008, p.69), o teste piloto é considerado uma mini versão do estudo completo e tem por objetivo principal testar o instrumento particular de avaliação, ou seja, testar o questionário.

O teste piloto foi aplicado à dez pessoas através do envio do questionário e foram obtidas seis respostas. Além de responder ao questionário, os seis respondentes contribuíram com alguns comentários sobre o questionário como um todo e da mesma maneira, contribuíram com comentários para algumas perguntas específicas. Os resultados foram discutidos com o orientador bem como sugestões e diretrizes por ele dadas foram acatadas. Aprendeu-se com o teste piloto, foram feitas as modificações e atualizações necessárias de acordo com todas as indicações apresentadas.

A fase do teste piloto foi cumprida, o questionário em sua versão final ficou estruturado em cinco seções. Primeira seção com uma introdução explicando ao respondente que o questionário é para uma pesquisa de Dissertação de Mestrado em Administração da PUC-SP com o objetivo de identificar competências docente no ensino superior. A segunda seção compõe-se de três questões de identificação e uma questão filtro que teve por objetivo selecionar a amostra com docentes apenas no curso de graduação em Administração. A terceira seção contém 20 perguntas sobre competência docente baseada na literatura com escala likert de cinco pontos. A quarta seção possui dez questões de caracterização do perfil dos respondentes e finalmente a quinta seção está o agradecimento e a pergunta se deseja receber o resultado da pesquisa.

Diante dos resultados do teste piloto e a atualização do questionário seguiu-se para coleta de dados.

3.5 Coleta de Dados

A coleta de dados iniciou-se através do envio de e-mails às 987 contas de e-mail de docentes, obtidos no sítio de cada uma das 79 IES do curso de Administração que tiveram nota 5 no Enade 2018 de todo o Brasil. Os 987 e-mails foram divididos cinco envios de mensagens com aproximadamente 200 contas de e-mail em cada. Dentre as 987 contas de e-mail, 34 não foram entregues pois a conta havia sido descontinuada. Segundo Forza (2002), o envio de questionário por e-mail tem a vantagem de economia de custos, pode ser preenchido conforme a conveniência do respondente, não há restrição de tempo, podem garantir o anonimato, porém uma grande desvantagem é a baixa taxa de resposta. Para mitigar essa baixa taxa de resposta, o questionário foi enviado para alguns grupos de WhatsApp da pesquisadora que continham docentes do curso de graduação em Administração bem como publicado em suas redes sociais com o pedido de envio para outros docentes do curso de graduação em Administração com o objetivo de ampliar a amostra.

O questionário ficou disponível para ser respondido durante duas semanas e foi encerrado com 167 respostas. Das 167 respostas, duas respostas foram invalidadas por serem de teste, por este motivo temos um total de 165 respostas válidas.

4 RESULTADOS e DISCUSSÃO

4.1 Informações Básicas

4.1.1 Resultados da Amostra

Dentre as 165 respostas válidas, 67% dos respondentes que representa 110 respondentes atuam exclusivamente como docente e 33% que corresponde a 55 respondentes não atuam exclusivamente como docente e, portanto, tem outra profissão em conjunto com a profissão docente. Quanto ao tempo de experiência como docente, levando em consideração toda a amostra de 165 respondentes, 33% da amostra tem mais de 20 anos de profissão, 19% têm entre 15 e 20 anos de profissão, 13% atuam entre 10 a 15 anos como docente, 15% entre 5 a 10 anos e 19% tem até 5 anos de profissão docente, representado resumidamente no Tabela 5.

Tabela 5 **Tempo de experiência como docente - amostra completa**

Intervalo de tempo de experiência	%	Quantidade de respostas
0 a 5 anos	19%	31
5 a 10 anos	15%	25
10 a 15 anos	13%	22
15 a 20 anos	19%	32
Mais de 20 anos	33%	55
Total	100%	165

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as 165 respostas, a pergunta filtro sobre ser docente no curso de graduação em Administração resultou em 40 respostas negativas representadas por “Não” e 125 respostas afirmativas, representadas pelo “Sim”, portanto o foco desta pesquisa está nas 125 respostas “Sim”.

Dos 125 respondentes que exercem a profissão docente no curso de graduação em Administração, 74% tem a sua profissão exclusivamente docente e 26% da amostra atua em outra profissão além da profissão docente.

Na Tabela 6 retrata-se os percentuais e quantidade de respondentes com relação ao tempo de experiência na profissão docente, considerando os 125 docentes respondentes que atuam na graduação em Administração. 38% representado por 48 docentes, exercem esta profissão por mais de 20 anos; 22% que corresponde a 27 docentes trabalha na profissão docente entre 15 a 20 anos; 16% que totaliza 20 docentes atua nesta profissão entre 10 a 15 anos; 14% que condiz com 17 docentes, que tem entre 5 a 10 anos de experiência docente e até 5 anos de profissão docente é representado por 10% da amostra.

Tabela 6 Tempo de experiência como docente - Docente em Administração

Intervalo de tempo de experiência	%	Quantidade de respostas
0 a 5 anos	10%	13
5 a 10 anos	14%	17
10 a 15 anos	16%	20
15 a 20 anos	22%	27
Mais de 20 anos	38%	48
Total	100%	125

Fonte: Elaborado pela autora

Da análise por cidade, a maior representatividade está no Estado de São Paulo correspondendo a 56% dos respondentes; seguido de 7% do Rio de Janeiro, 6% para cada um dos Estados do Distrito Federal, Minas Gerais, Paraná e Sergipe; 5% Rio Grande do Sul; 3% para o Ceará e 3% para o Rio Grande do Norte; 2% Amazonas e 1% de Rondônia. Os outros Estados não estão representados na pesquisa.

Quanto a escolaridade, 52% dos docentes em Administração possuem Doutorado acadêmico ou profissional, 26% Mestrado acadêmico ou profissional, 18% Pós-Doutorado, 3% Pós-graduação ou Especialização ou MBA e 1% Graduação Bacharelado ou Licenciatura ou Tecnólogo.

No que tange o cargo dos respondentes, a grande maioria da amostra, representada por 82% dos docentes é titular; 10% da amostra é docente substituto; 8 % estão representadas por coordenadores de curso e não consta nenhum diretor de curso ou faculdade.

4.1.2 Estatística Descritiva

Segundo Santos (2007), desde antes de Cristo a sociedade tinha a necessidade de conhecer os recursos existentes, sejam eles cabeças de gado, quantidade de terra, quantidade de homens aptos para guerra, entre outras para ter informação sobre as características das populações. Com a evolução das ferramentas de contagem bem como a evolução dos computadores e softwares, a Estatística também evoluiu tendo como objetivo recolher, organizar, sintetizar e descrever os dados formando assim a Estatística Descritiva.

Para este trabalho resumiremos os dados oriundos das respostas dos questionários em algumas tabelas e gráficos para auxiliar na descrição dos dados, dentre eles as medidas de tendência central e as medidas de dispersão.

As medidas de tendência central, indicam o centro da distribuição de dados e serão representadas pela média e mediana. A média, segundo Strauss e Bichler (1988) pode ser definida através de suas sete principais propriedades. A primeira propriedade certifica que a média está localizada entre os valores extremos; a segunda propriedade profere que a soma dos desvios a partir da média é zero; a terceira propriedade revela que a média é influenciada por cada um e por todos os valores da série de dados; a quarta propriedade afirma que a média não coincide necessariamente com um dos valores da série de dados; quinta propriedade esclarece que a média pode ser um número que não corresponde à realidade física; a sexta propriedade informa que o cálculo da média leva em consideração todos os valores, inclusive os nulos e negativos, se constarem na série de dados e a sétima propriedade afirma que a média é um valor representativo do banco de dados a partir dos quais ela foi calculada.

Para Stevenson (1981) a mediana tem como característica principal dividir uma série de dados ordenados ao meio, ou seja, metade da série de dados terá valores inferiores

a mediana e metade da série de dados terá valores superiores a mediana. A mediana é definida como o valor que ocupa a posição central da série.

As medidas de dispersão indicam quanto os dados estão dispersos em relação à média portanto as medidas de tendência central juntamente com as medidas de dispersão, descrevem e explicam um conjunto de dados. As medidas de dispersão utilizadas neste trabalho são desvio padrão que mede a variabilidade dos dados e o coeficiente de variação mede a homogeneidade do conjunto de dados.

A média, desvio padrão, coeficiente de variação e mediana, estão retratados na Tabela 7. Estas medidas de tendência central e dispersão foram calculadas com o auxílio do software estatístico Minitab®, para cada uma das 20 questões da pesquisa que se relacionam com os atributos de competência. Analisando os dados da Tabela 7, e considerando que este questionário foi respondido por uma amostra de 165 docentes e consideramos os 125 que atuam como docentes em Administração, algumas observações podem ser feitas. A questão que teve maior média e mediana, o menor desvio padrão e coeficiente de variação, ou seja, a competência que teve maior homogeneidade, foi a Questão 16 representada pela pergunta “Demonstra respeito aos alunos” que reflete as competências ética, empatia e humildade.

Por outro lado, a menor média (3,256) ocorreu na Questão 15 representada pela pergunta “Promove atividades, incluindo outras disciplinas e docentes pares, em torno de um projeto comum”, que englobam as competências visão sistêmica, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal e liderança. Esta mesma Questão 15 obteve o maior desvio padrão e coeficiente de variação demonstrando que foi a questão que tem maior heterogeneidade, quando comparada com as outras questões.

Dentre as cinco médias mais baixas, na sequência da mais baixa, está a Questão 15 comentada acima sobre visão sistêmica para desenvolver um projeto ou atividade envolvendo outras disciplinas e docentes. Na sucessão das menores médias, está a questão sobre atuação como mediador pedagógico representada pela Questão 18; as Questões 9 e 10 sobre o desenvolvimento do docente nas áreas área didático-pedagógica e tecnológica-digital e a Questão 13 que traz a preocupação de entender se o aluno conhece e entende os objetivos da disciplina.

Dentre as cinco maiores médias, em sequência da maior para menor, está a Questão 16 sobre Ética comentada acima; as Questões 2 e 1 ambas relacionadas a conhecimento, sendo a Questão 2 sobre a relação entre os conteúdos e os objetivos da disciplina e a Questão 1 pergunta se o docente analisa o conteúdo proposto na ementa da disciplina. A Questão 4 traz a preocupação com a sequência lógica dos conteúdos para permitir o aprendizado progressivo e a Questão 14 relaciona a posição do docente para situar o aluno quantos aos saberes da disciplina para vida, a sociedade e os negócios.

Tabela 7 **Estatística Descritiva**

Variável	Média	DesvPad	CoefVar	Mediana
Questão 1)	4,760	0,627	13,18	5,000
Questão 2)	4,776	0,473	9,90	5,000
Questão 3)	4,640	0,627	13,52	5,000
Questão 4)	4,672	0,657	14,07	5,000
Questão 5)	4,632	0,576	12,42	5,000
Questão 6)	4,496	0,714	15,88	5,000
Questão 7)	3,960	1,139	28,76	4,000
Questão 8)	3,928	1,137	28,95	4,000
Questão 9)	3,776	1,149	30,43	4,000
Questão 10)	3,816	1,003	26,29	4,000
Questão 11)	4,048	0,974	24,07	4,000
Questão 12)	3,968	1,039	26,19	4,000
Questão 13)	3,864	1,138	29,46	4,000
Questão 14)	4,656	0,555	11,92	5,000
Questão 15)	3,256	1,319	40,52	3,000
Questão 16)	4,920	0,301	6,11	5,000
Questão 17)	3,944	1,117	28,31	4,000
Questão 18)	3,656	1,232	33,70	4,000
Questão 19)	4,288	0,940	21,93	5,000
Questão 20)	4,328	1,014	23,43	5,000

Fonte: Minitab® tabela gerada pela autora

Nota: Por DesvPad entende-se Desvio Padrão e CoefVar por coeficiente de variação

A Questão 11 traz o uso das Metodologias Ativas, ela apresentou a média 4,048 e coeficiente de variação de 24,07 demonstrando uma média não muito alta se comparada com a questão de maior média que foi 4,920, portanto tendo como resultado na escala likert mais próximo ao 4, representada pela escala ao concordo parcialmente, no que tange o uso de metodologias ativas na disciplina em que ministra as aulas. Para os que utilizam metodologias ativas, a próxima questão não foi numerada para poder capturar as técnicas mais utilizadas. Foram apresentadas para selecionar as seguintes técnicas: Aprendizagem baseada em projetos, Aprendizagem baseada em problemas, Sala invertida, Gamificação, Estudo de caso, Seminários, Diálogos sucessivos, Debates, outros como um campo livre para escrever outras técnicas. O gráfico de Pareto da Figura 4 abaixo mostra a distribuição das técnicas:

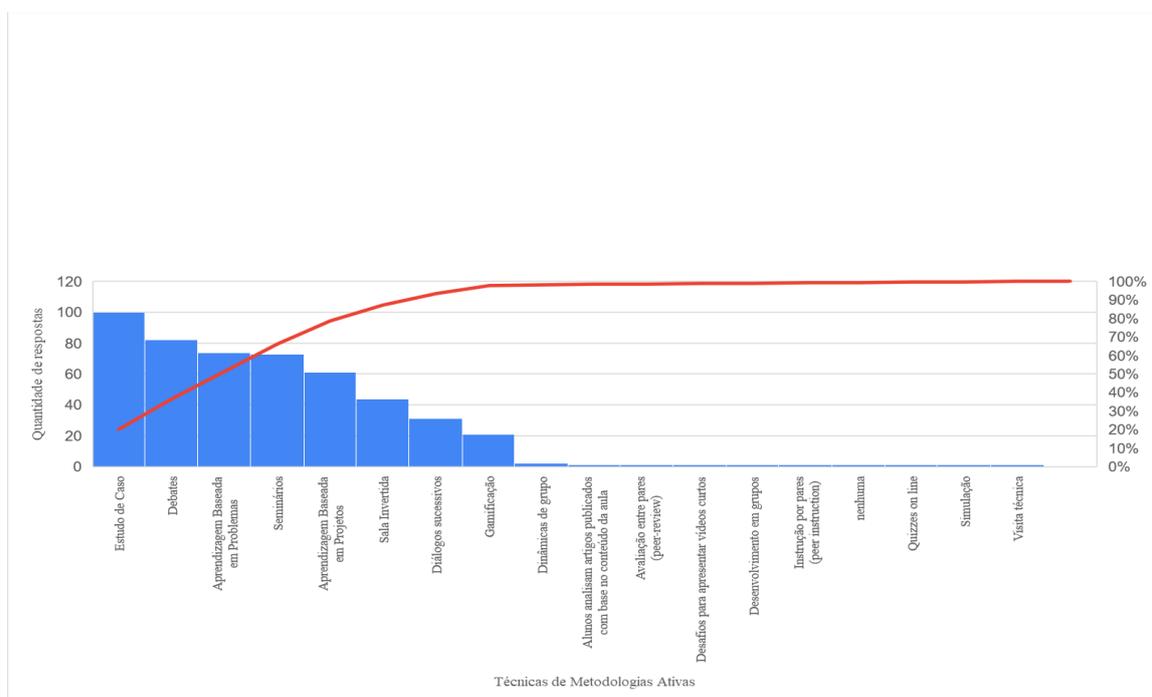


Figura 4. Gráfico de Pareto elaborado pela autora

A técnica de metodologia ativa mais utilizada, segundo o questionário, é Estudo de Caso, estando presente em 100 respostas dos 125 respondentes. Debates foi a segunda técnica mais mencionada com 82 respostas, em seguida 74 respostas para a técnica Aprendizagem baseada em Problemas e 73 para Seminários. Aprendizagem baseada em Projetos ficou com 61 respostas, Sala Invertida com 44 respondentes, 31 para Diálogos sucessivos, 21 para Gamificação, 2 para Dinâmica de grupo e uma para as demais que

representam as técnicas descritas pelos respondentes. São elas Análise de Artigos, Avaliação em Pares, Instrução em Pares, *Quizzes* on line.

O tema DCNs em Administração aparece para capturar o grau de conhecimento quanto as DCNs vigentes desde 2005 e o grau de interação e informação quanto as Novas DCNs de 2020 para os cursos de graduação em Administração publicada no portal do MEC em julho 2020.

A média para o conhecimento das DCNs de 2005 é de 3,352 e a moda, ou seja, a pontuação que mais aparece é o 4, conforme os cálculos da Figura 5. Dos 125 docentes respondentes 16 colocaram pontuação 1, o que significa que tem baixíssimo grau de conhecimento das DCNs de 2005, 13 elegeram a escala likert 2, 31 selecionaram o ponto neutro, 41 pontuaram com 4 na escala likert e 24 escolheram a pontuação 5, o histograma da Figura 6 representam esta distribuição.

Estatísticas

Variável	Média	DesvPad	Moda	N de Moda
DCNs 2020	2,760	1,352	1	31
DCNs 2005	3,352	1,265	4	41

Figura 5. Média e Moda - DCNs 2005 e 2020 elaborado pela autora através do software Minitab®

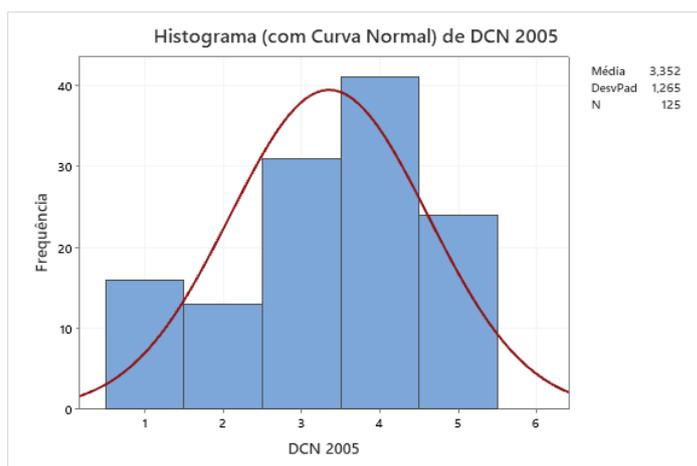


Figura 6. Histograma DCNs 2005 elaborado pela autora através do software Minitab®

A média para o conhecimento das DCNs de 2020 é de 2,760 e a moda, ou seja, a pontuação que mais aparece é o 1. Dos 125 docentes respondentes 31 colocaram

pontuação 1, o que significa que tem baixíssimo grau de conhecimento das DCNs de 2020, 24 elegeram a escala likert 2, 29 selecionaram o ponto neutro, 26 pontuaram com 4 na escala likert e 15 escolheram a pontuação 5, o histograma da Figura 7 representam esta distribuição.

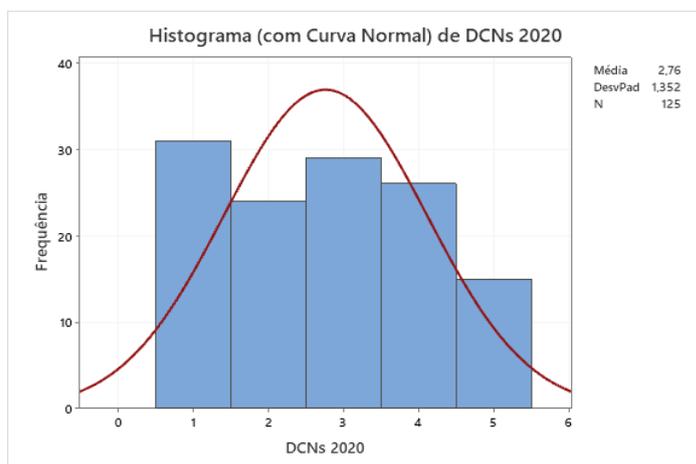


Figura 7. Histograma DCNs 2020 elaborado pela autora através do software Minitab®

4.1.3 Teste de Hipóteses

As hipóteses, segundo Stevenson (1981, p.222), “são explicações potenciais (teorias) que procuram levar em conta fatos observados em situações onde existem algumas incógnitas.” Para este trabalho a incógnita que estamos pesquisando é a competência docente e após a descrição do que está na literatura foram definidas as seguintes hipóteses:

H0. Docente do curso superior em Administração no Brasil, não tem as competências necessárias para o desempenho da profissão

H1. Docente do curso superior em Administração no Brasil, tem as competências necessárias para o desempenho da profissão

Definidas as competências docentes para o ensino superior através da literatura, foram definidos atributos a serem perguntados no questionário. Para medir estatisticamente a amostra, foi desenhado um teste de hipóteses que mede se os docentes possuem, na média de todas as competências, um resultado maior que quatro, ou seja, na escala *likert* selecionaram quatro ou cinco que se traduz em concordo parcialmente ou concordo totalmente. Para o estudo foram utilizadas as seguintes hipóteses:

H0. Média das competências docentes ≤ 4

H1. Média das competências docentes > 4

Conforme a Figura 8, dentre as 125 respostas encontramos uma média de 4,2192 e desvio padrão de 0,4405, utilizando a Minitab®, foi utilizado o teste de hipóteses chamado Teste Z para comparar a média amostral com a média padrão de quatro. Como atributos do teste, foi utilizado nível de confiança de 95% e hipótese alternativa com média maior que a média hipotética de quatro.

Estatísticas Descritivas

N	Média	DesvPad	EP Média	Limite inferior de 95% para μ
125	4,2192	0,4405	0,0394	4,1545

μ : média de população de Média respondentes
Desvio padrão conhecido = 0,44

Figura 8. Respostas questionários análises elaborada pela autora pelo software Minitab®

Diante dos resultados da Figura 8 pode-se afirmar com 95% de confiança que a média tem limite inferior de 4,1545 o que significa que possivelmente, com 95% de significância que aos docentes possuem média maior que quatro.

Teste

Hipótese nula $H_0: \mu = 4$

Hipótese alternativa $H_1: \mu > 4$

Valor-Z	Valor-p
5,57	0,000

Figura 9. Resultado teste de hipóteses utilizando software Minitab®

A Figura 9 mostra o teste de hipóteses e seus resultados da Minitab®, sendo o Valor-p o importante valor para aceitar ou rejeitar a Hipótese nula. A distribuição amostral é dividida por uma região que sugere aceitar H0 e uma região que sugere rejeitar H0, para aceitar H0 o Valor-p deve ser maior que 0,05 e para rejeitar H0 o Valor-p deve ser menor que 0,05. A Figura 9 apresenta o resultado do Valor-p 0,000, portanto, o Valor-p da amostra de 0,000 é menor que 0,05 e pela regra estatística rejeitamos H0.

Rejeitar H_0 , estatisticamente significa rejeitar a Hipótese nula descrita como: Docente do curso superior em Administração no Brasil, não tem as competências necessárias para o desempenho da profissão, portanto pode-se afirmar, que com 95% de confiança aceitamos H_1 : Docente do curso superior em Administração no Brasil, tem as competências necessárias para o desempenho da profissão. A Figura 10 resume o teste t feito para testar as Hipóteses.

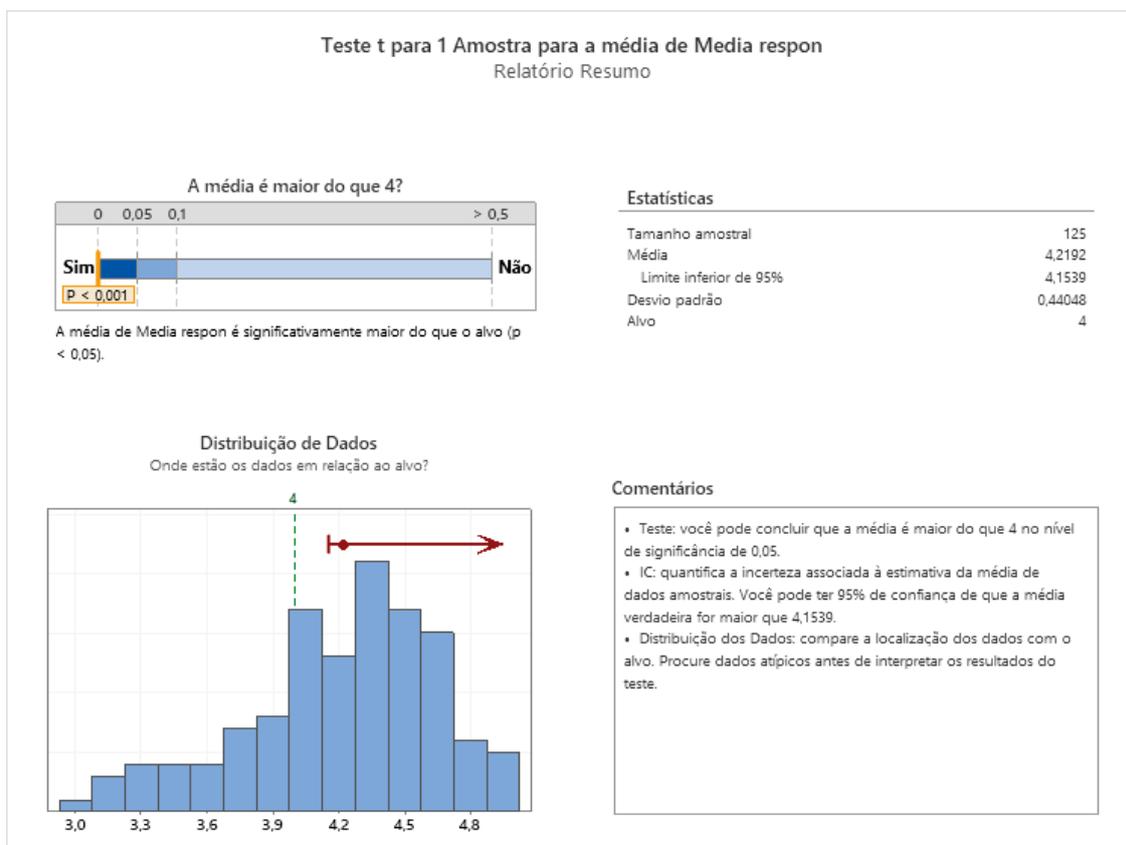


Figura 10. Resumo teste de hipóteses utilizando software Minitab®

4.1.4 ANOVA

A análise de variância (Anova) é utilizada para testar a hipótese onde as médias de dois ou mais grupos são iguais ou diferentes. Para esse trabalho analisaremos se a participação ou não em Núcleo Docente Estruturante (NDE) impacta na média de competências dos docentes; se ter participado de algum Projeto Pedagógico do Curso (PPC) modifica a média de competências dos docentes e se o tempo de docência afeta as médias das competências.

4.1.4.1 ANOVA para Questão 25

A análise de variância (Anova) para a Questão 25: Participa ou já participou do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Dentre os 125 respondentes, 61 participaram de NDE e 64 nunca participaram de um NDE. As respectivas médias, desvios-padrão e intervalos de confiança estão elencados na Figura 11:

Médias

Sim Nao	N	Média	DesvPad	IC de 95%
Não	64	4,1516	0,4279	(4,0435; 4,2596)
Sim	61	4,2902	0,4458	(4,1795; 4,4008)

DesvPad Combinado = 0,436719

Figura 11. Média, Desvio Padrão e Intervalo de Confiança -NDE utilizando software Minitab®

Através da análise do gráfico Box-Plot da Figura 12, visualmente pode-se concluir que os docentes que participaram de algum NDE têm média mais elevada das competências em comparação aos que nunca participaram.

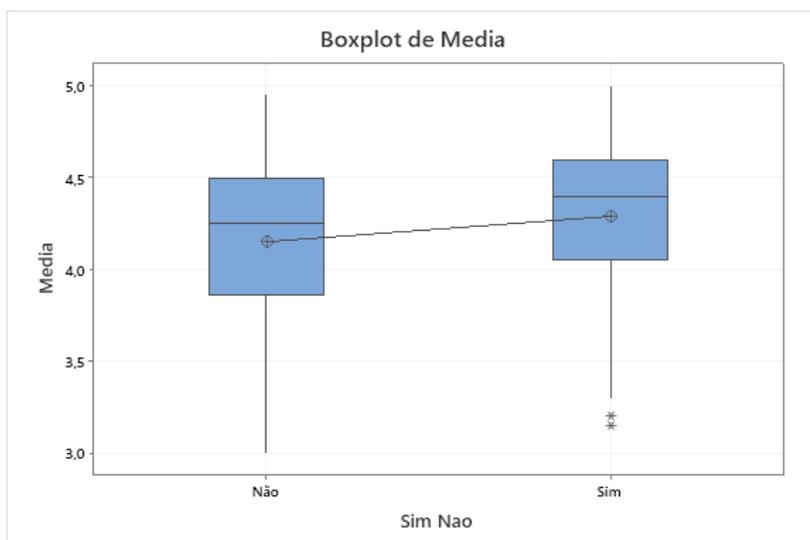


Figura 12. Gráfico Box-Plot do software Minitab® - NDE

Para confirmar o que se visualiza no gráfico Box-Plot utilizamos o teste de hipóteses, levando em consideração H0 como todas as médias são iguais e a H1 como nem todas as médias são iguais. Com nível de significância de 95%, o Valor-p resultou 0,079 conforme Figura 13.

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Sim	1	0,6000	0,6000	3,15	0,079
Não					
Erro	123	23,4589	0,1907		
Total	124	24,0589			

Figura 13. Resultado teste de hipóteses Anova -NDE utilizando software Minitab®

O Valor-p determina se aceitamos ou rejeitamos H0, uma vez que o Valor-p 0,079 é superior a 0,05 aceitamos a Hipótese nula que afirma que as médias são iguais, ou seja, estatisticamente não existe impacto na média das competências se o docente participou ou não de algum NDE.

4.1.4.2 ANOVA para Questão 27

A análise de variância (Anova) para a Questão 27: Participa ou já participou do Programa Pedagógico do Curso (PPC). Dentre os 125 respondentes, 86 participaram de algum PPC e 39 nunca participaram de um PPC. As respectivas médias, desvios-padrão e intervalos de confiança estão elencados na Figura 14:

Médias

Sim Não PPC	N	Média	DesvPad	IC de 95%
Não	39	4,1000	0,4329	(3,9622; 4,2378)
Sim	86	4,2733	0,4357	(4,1804; 4,3661)

DesvPad Combinado = 0,434802

Figura 14. Média, Desvio Padrão e Intervalo de Confiança -PPC utilizando software Minitab®

Através da análise do gráfico Box-Plot da Figura 15, visualmente pode-se concluir que os docentes que participaram de algum PPC têm média mais elevada das competências em comparação aos que nunca participaram.

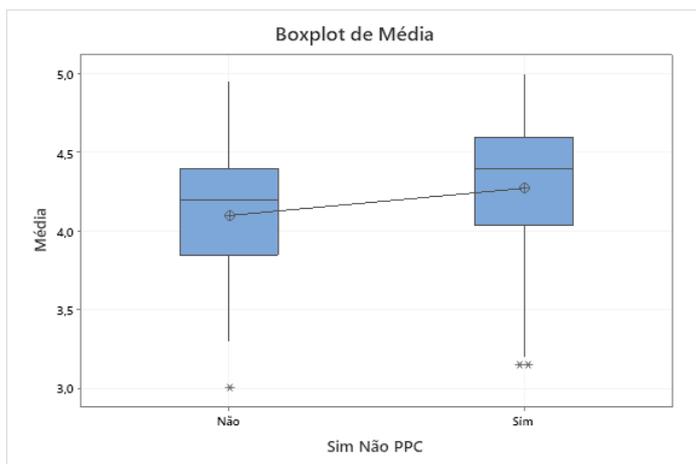


Figura 15. Gráfico Box-Plot do software Minitab® - PPC

Para confirmar o que se visualiza no gráfico Box-Plot utilizamos o teste de hipóteses, levando em consideração H_0 como todas as médias são iguais e a H_1 como nem todas as médias são iguais, nível de significância de 95%, o Valor-p resultou 0,041 conforme Figura 16.

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Sim Não PPC	1	0,8054	0,8054	4,26	0,041
Erro	123	23,2535	0,1891		
Total	124	24,0589			

Figura 16. Resultado teste de hipóteses Anova -PPC utilizando software Minitab®

O Valor-p determina se aceitamos ou rejeitamos H_0 , uma vez que o Valor-p 0,041 é inferior a 0,05 rejeitamos a Hipótese nula que afirma que as médias são iguais, ou seja, estatisticamente, a média das competências são diferentes quando o docente participou de algum PPC.

4.1.4.3 ANOVA para Questão Tempo de Experiência como Docente

A análise de variância (Anova) para a Questão sobre Tempo de Experiência Docente, dividimos os limites entre 0 a 5 anos de experiência como docente, 5 a 10anos, 10 a 15 anos, 15 a 20 anos e mais de 20 anos, ou seja, analisar se o tempo de experiência docente impacta na média das competências. Dentre os 125 respondentes, as respectivas quantidades de docentes por faixas de tempo de experiência, médias, desvios-padrão e intervalos de confiança estão elencados na Figura 17:

Médias

Tempo de Experiência	N	Média	DesvPad	IC de 95%
0 a 5 anos	13	4,038	0,551	(3,795; 4,282)
05 a 10 anos	17	4,229	0,429	(4,017; 4,442)
10 a 15 anos	20	4,232	0,465	(4,036; 4,429)
15 a 20 anos	27	4,279	0,505	(4,110; 4,448)
Mais de 20 anos	48	4,225	0,363	(4,0985; 4,3515)

Figura 17. Média, Desvio Padrão e Intervalo de Confiança – Tempo de Experiência utilizando software Minitab®

Observando as médias e os intervalos de confiança para os tempos de experiência nota-se que os docentes que reúnem de 0 a 5 anos de experiência como profissional docente possuem as menores médias sobre as competências docentes em comparação com os outros intervalos de tempo, que por sua vez, apresentam médias bem parecidas. A representação gráfica, das médias por intervalos de tempo de experiência pode ser vista no Box-Plot do software Minitab® na Figura 18, reforçando a mesma observação sobre o quadro de médias.

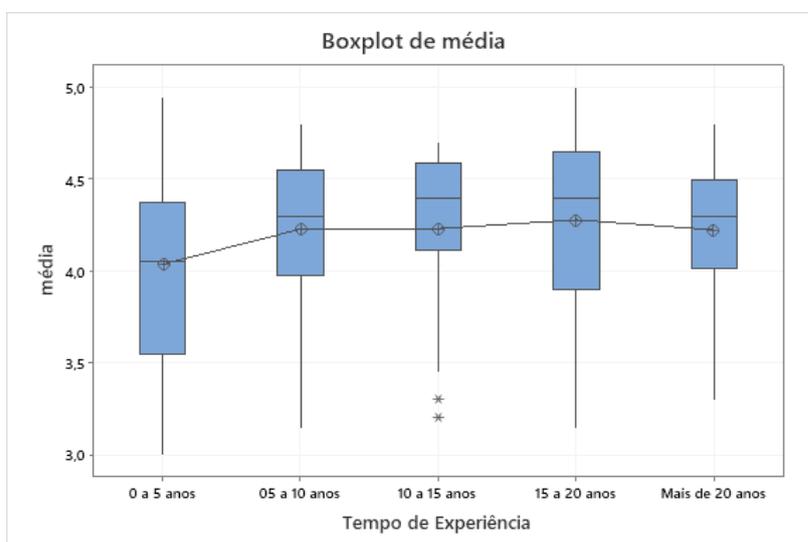


Figura 18. Gráfico Box-Plot do software Minitab® - Tempo de Experiência

Para confirmar o que se visualiza no gráfico Box-Plot utilizamos o teste de hipóteses, levando em consideração H_0 como todas as médias são iguais e a H_1 como nem todas as médias são iguais, nível de significância de 95%, o Valor-p resultou 0,610 conforme Figura 19.

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Tempo de Experiência	4	0,5302	0,1325	0,68	0,610
Erro	120	23,5287	0,1961		
Total	124	24,0589			

Figura 19. Resultado teste de hipóteses Anova -Tempo Experiência utilizando software Minitab®

O Valor-p determina se aceitamos ou rejeitamos H_0 , uma vez que o Valor-p 0,610 é maior a 0,05, aceitamos a Hipótese nula que afirma que as médias são iguais, ou seja, estatisticamente a média das competências são iguais não importando o tempo de experiência do docente.

4.2 Principais descobertas

Analisando as respostas do *survey*, um conjunto de observações podem ser feitas a partir do banco de dados que foi obtido. O tempo de experiência como profissional docente é um atributo que deve ser destacado, dentre as respostas, considerando todos os docentes respondentes, anterior à seleção dos docentes somente para o curso de Administração, 33% atuam a mais de 20 anos e quando segregados os docentes do curso de Administração este percentual se elevou a 38% retratando a amplo tempo de vivência como docente.

Considerando todos os atributos mensuráveis e a listagem de competências elencadas aos docentes respondentes, segundo o teste de hipóteses, pode-se concluir com 95% de confiança que os docentes do curso de Administração possuem as competências necessárias para o exercício da função.

O perfil docente elencado brevemente nas DCNs 2020, dá ênfase à profundidade de conhecimento técnico o que demonstrou pela pesquisa, estar presente e já internalizado pelo docente por ter pontuação alta dentre as competências docentes. Outro atributo com alta pontuação foi a ética, aspecto muito importante em todas as profissões, porém acentuada na responsabilidade no exercício da profissão docente.

Nas novas DCNs, Brasília (2020), destaca a importância da utilização de Metodologias ativas para que o estudante saia de sua posição passiva e se transforme em um membro ativo no processo de construção do seu conhecimento, participando ativamente com suas opiniões e ideias para resolução de problemas e situações propostas através da mediação do docente que trabalha em conjunto com a turma com o objetivo de compartilhar conceitos, instigar e estimular o pensamento crítico. Brasília (2020) realça e exemplifica algumas metodologias ativas tais como sala de aula invertida, estudo de caso, gamificação, leitura prévia e uso de alguma tecnologia. A Questão 11 que trata da utilização de metodologias ativas, demonstra que a aplicação destas técnicas em sala de aula já está presente na rotina do docente pois dentre os 125 docentes em Administração respondentes da pesquisa, 79% da amostra já utiliza as metodologias ativas sendo a técnica mais utilizada o estudo de caso ou *cases*, seguida de Debates, Aprendizagem Baseada em Problemas, Seminários, Aprendizagem Baseada em Projetos, Diálogos sucessivos, Gamificação, entre outras.

Explorando as médias mais baixas, encontram-se as questões sobre desenvolver atividades incluindo outras disciplinas, mediação pedagógica, desenvolvimento nas áreas didático-pedagógica e tecnológica-digital.

Trabalho em equipe, visão sistêmica e liderança são algumas competências exploradas através de atividades com outras disciplinas e pares, em torno de um projeto comum, retratados na questão que recebeu a menor média, 3,256. Brasília (2020), retrata a importância nas novas DCNs, sobre o egresso saber abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica, ou seja, sobre várias dimensões, analisando e entendendo o impacto das decisões tomadas em uma área afeta as demais, aspectos estes que poderiam ser trabalhados na graduação através de um projeto comum, integrador à várias disciplinas, porém esta questão apresentou a menor média.

A mediação pedagógica, para Masetto (2000) é a atitude ou comportamento do professor que assume o papel de incentivador e motivador da aprendizagem, é o intermediário entre o aprendiz e a aprendizagem, esta intermediação é relatada por Freire (1996) quando afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. Na perspectiva de Perrenoud (2000) a mediação pedagógica acontece através das competências de organizar e dirigir as situações de aprendizagem através das representações dos alunos. No questionário foi incluída uma

nota explicativa sobre mediação pedagógica para facilitar o entendimento da pergunta, esta questão apresentou uma média de 3,656.

Outros dois aspectos com menores médias, são sobre a realização de cursos para desenvolvimento da área didático-pedagógica e tecnológica-digital que tiveram as médias 3,776 e 3,816 respectivamente. Destaca-se estes dois itens por estarem entre as cinco questões com médias mais baixas do questionário e por representarem importantes atributos para os docentes baseando-se na literatura e na descrição do perfil do docente nas novas DCNs para 2020.

Brasília (2020), sobre o novo perfil docente destaca para além do conhecimento técnico na área, como uma exigência básica, devem apresentar o conhecimento no uso competente das tecnologias digitais, ademais aprender novas técnicas em ambientes digitais para interagir com o egresso, jovens intitulados por Prensky (2001) como nativos digitais. Na perspectiva da prática, o docente deve apresentar experiência para desenvolver atividades com os alunos para que possam aplicar no exercício de suas funções quando formados. A cooperação em grupos é destacada como um dos pontos principais para desenvolver o aluno a ser produtivo mesmo enfrentando barreiras e dificuldades. Menciona-se também o líder criativo classificando o docente como guia na jornada de aprendizado, ou seja, o mediador pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi identificar, através da literatura, e mapear, através do *survey*, as competências necessárias ao docente do Curso de Graduação em Administração e comparar estas competências existentes hoje, com as competências necessárias frente as novas DCNs de 2020.

Estudar o tema competência traz muitos enfoques e várias vertentes e sendo um tema complexo, para este trabalho foi delimitado para competência docente no ensino superior. As competências docentes foram identificadas na literatura, mapeadas através das respostas do *survey* e pelos testes estatístico, pode-se concluir, com 95% de confiança que os docentes possuem as competências necessárias para o exercício da profissão docente para a graduação em Administração.

As DCNs 2020, no que tange o corpo docente, estipula que este deve estar alinhado com o Programa Pedagógico de cada curso, que será desenvolvido pelas IES para cumprir com os requerimentos desta DCN. Sugere que o docente deve se envolver no PPC com o objetivo de dar maior valor à atividade de ensino, destacando o domínio do conhecimento conceitual e pedagógico, englobando as estratégias e técnicas de ensino de aprendizagem significativa, utilizando-se da interdisciplinaridade e enfatizando que o curso deve manter um programa permanente de formação e desenvolvimento do corpo docente. Reforçando a importância do profissional docente, Zabalza (2004, p.105) destaca “talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores.”

Traçando um paralelo do estudo sobre as competências docente do curso de Administração desenvolvido neste trabalho com o sistema da árvore de conhecimento de Authier e Lévy (1995), a sistematização e a reunião de todas as competências de um coletivo, no caso dos docentes atuantes no curso de Administração no Brasil, composto por todos os seus conhecimentos, habilidade e atitudes capturados em um único banco de dados sistematizado garantiria a visibilidade de todas as competências já existentes desta comunidade no formato de uma árvore e a visualização do patamar de conhecimentos, habilidades e atitudes de todos os docentes e cada um individualmente, poderíamos enxergar as competências existentes e para onde caminharão, quais são as competências necessárias para o exercício da função, quais são as exigências do mercado para este profissional continuar contribuindo para a formação de profissionais aptos para lidar com o mercado em constantes transformações.

Como contribuições gerenciais, a sugestão oriunda deste trabalho para os coordenadores de curso, partindo das novas DCNs, é envolver os docentes na formulação do PPC e manter atualizados cursos de desenvolvimento docente nas áreas didático-pedagógica e tecnológica-digital. Como contribuições acadêmicas, esta pesquisa figura como uma das primeiras a propor a questão das novas DNCs que deve ser mais aprofundada para que os PPCs estejam de acordo com as necessidades de formação do egresso e que sigam a sugestão das novas DCNs para construir um PPC conforme as demandas de cada região, “muito mais amplo e democrático do que o que vigora hoje.” Authier e Lévy (1995, p.107).

Como sugestão de pesquisa futura, recomenda-se a realização de um estudo qualitativo com a utilização de entrevistas para aprofundar as competências que os

docentes possuem em comparação às exigências dos projetos pedagógicos de curso vigentes. Outra sugestão refere-se a explorar quais as competências necessárias para pôr em prática os projetos pedagógicos de curso a partir das novas DCNs de 2020 que dão uma certa liberdade para a atuação para cada instituição de ensino na elaboração de seu projeto pedagógico.

Com relação às limitações da pesquisa, destaca-se a dificuldade em conseguir um maior número de respondentes da pesquisa e a limitação de contato com o objetivo de solicitar que respondam à pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Altet, M. (2001). *As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*. In: Paquay, Léopold et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Tradução Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade R.O.B. (1995). *O ensino de Administração Pública: Histórico e Diagnóstico (Reflexões sobre a formação do Administrador)*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas Escola Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Ausubel, D. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericano.
- Authier, M.; Lévy, P. (1995). *As árvores de conhecimentos*. São Paulo: Escuta.
- Babbie, E. (2003). *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: UFMG.
- Bacich, L; Moran, L. M. (orgs.) (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, Porto Alegre: Penso.
- Bain, K. (2004) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Espanha: Ed. Universitat de Valencia.
- Barros, A. (2017). *Antecedentes dos cursos superiores em Administração brasileiros: as escolas de Comércio e o curso superior em Administração e Finanças*. Cad. EBAPE.BR, v. 15, nº 1, Artigo 5, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2017
- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em Projetos. Educação diferenciada para o século XXI*. Tradução Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook*. New York: David McKay Company, INC.
- Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. 2009. 345 f. Tese (Doutorado)-Curso de Psicologia Social do Trabalho e das Organizações, Departamento de Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Brandão, H.P.; Guimarães, T.A. (2001). *Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?* Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 41, n.1, p. 8-15, jan./mar.
- Brandão, H. P., & Borges-Andrade, J. E. (2007). *Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência*. Revista de Administração Mackenzie (RAM), São Paulo, v.8, n.3, p.32-49, jul./set.

- Brasília (2002). *Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design*. Resolução n. 4 de 13/07/2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139531-pces146-02&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16/01/2021
- Brasília (2005). *Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração*. Resolução n. 4 de 13/07/2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> Acesso em 20/10/2020
- Brasília (2020). *Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração*. Resolução n. 438/2020 de 10/07/2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 19/09/2020.
- Boyatzis, R. E. (2008). *Competencies in the 21st century*. Journal of Management Development, Vol. 27 N°1, pp. 5-12.
- Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html> Acesso em 19/01/2021
- Canhota, C. (2008). *Qual a importância do estudo piloto?* In: SILVA, E. E. (Org.). *Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.
- Castro, C. M. (1981). *O ensino da Administração e seus dilemas: notas para debate*. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, 21(3): 58-61, jul./set.1981
- Cheetham, G.; Chivers, G.(1996). *Towards a holistic model of professional competence*. Journal of European Industrial Training, Bradford, v.20, n.5, p.20-30.
- Coelho, F.S. ; Nicolini, A.M. (2014). *Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952)*. Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 48(2):367-388, mar./abr.
- Creswell, J.W. (2010). *Projeto de Pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dalmoro, M.; Vieira, K. M. (2013) *Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?* Revista gestão organizacional | vol. 6 - edição especial.
- Durand, T. (1998) *Forms of incompetence*. In: International Conference on competence-based management, 4., 1998, Oslo. Proceedings... Oslo: Norwegian School of Management.

- Flipped Classroom Field Guide (2021) Portal Flipped Classroom Field Guide. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1arP1QAKSyVcxKYXgTJWCrfJf02NdephTVGQltsw-S1fQ/pub#id.suagqb7wve21>. Acesso em 13 setembro 2020 e 31 março 2021
- Fleury, M. T. L.; Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. Revista de Administração Contemporânea, 5(spe), pp. 183-196.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra; 1996. – Coleção Leitura
- Forza, C. (2002). *Survey research in operations management: a process-based perspective international*. International Journal of Operations & Production Management, v.22, n.2, p. 152-194. 2002
- Gaeta, C.; Masetto, M. T. (2013). *Docência com profissionalidade no ensino superior*. v. 4 n. 2 S: Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium / Special Issue Education.
- Junqueira, L. A. P., & Padula, R. S., (Ed.). (2017). *Aprendizagem no ensino superior no século XXI: desafios e tendências* / Organização Luciano Antônio Prates Junqueira e Roberto Sanches Padula. Prefácio Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. – São Paulo: Tiki Books.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Le Bortef, G. (1994). *De la compétence - Essai sur un attracteur étrange*, 1994 - ged.univ-lille3.fr
- Lei n 4769, de 9 de setembro 1965. Dispões sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14769.htm
- Inep (2019) Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep. Disponível em : < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 13 setembro 2020 e em 26 março 2021
- Martins, P. E. M. (1990). *O Brasil versus a Universidade*. Cadernos EBAP, nº 51 – maio. 1990.
- Masetto, M. T. (1998) (Org.) *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus.
- Masetto, M. T. (2000) *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: Moran J. M.; Masetto M. T; Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2000. p.133-173.
- Masetto, M. T. (2010). *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp.

- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. 2.ed. ver.- São Paulo: Summus, 2012.
- Masetto, M. T. (2016). *Inovação curricular no ensino superior*. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2, agosto 2011.
- Masetto, M. T. (2018). *Trilhas abertas na universidade*. São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. (2020). *Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.20, n. 65. P. 842-861, abr./jun. 2020
- McClelland, D. C. (1973) *Testing for competence rather than intelligence*. American Psychologist, n. 28, p. 1-4, 1973
- Mirabile, R. J. (1997). *Everything you wanted to know about competency modeling*. Training and Development, v. 51, n. 8, p. 73-77.
- Nicolini, A. M. (2000) *A graduação em Administração no Brasil: Uma análise das políticas públicas* (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas Escola Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Unesco (1998). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Paris: Unesco.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Perrenoud, P. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- Pinto, V. R. R.; Motter, Junior, M. D. (2012). *Uma abordagem histórica sobre o ensino de administração no Brasil*. Revista do Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 6, n. 4, out./dez., p. 1-28, 2012.
- Prensky, M. (2001). *Nativos digitais, imigrantes digitais*. De *on the Horizon*, v.9, n.5, 2001. Disponível em <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf> Acesso em 23/01/2021
- Ribeiro, L. R. e C. (2008). *Aprendizagem baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior*. São Carlos: EdUFSCar
- Santos, C. (2007) *Estatística descritiva – Manual de auto-aprendizagem*. 1.ed. Lisboa: Edições Silabo.

- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies do teach any subject*. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.
- Stevenson, W. J. (1981). *Estatística aplicada a Administração*. Tradução Alfredo Alves de Faria. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.
- Strauss, S.; Bichler, E. (1988). *The development of children' concepts of the arithmetic average*. Journal for Research in Mathematics Education, v. 19, n. 1, p. 64-80, 1988.
- Saviani, D. (2010). *A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades*. Revista Poiesis Pedagógicas, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.
- Schwab, K. (2016). *Quarta revolução industrial*; tradução Daniel Moreira Miranda. - São Paulo: Edipro.
- Souza, J. G. (1996). *Evolução histórica da Universidade Brasileira: Abordagens Preliminares*. Revista da Faculdade de Educação, PUCAMP, Campinas, V.1, n.1, p. 42-58, agosto/1996.
- Zabalza, M. A. (2004) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas* / Miguel A. Zabalza; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICE A – Novas Diretrizes Curriculares Nacionais

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PROJETO DE RESOLUÇÃO

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais
do Curso de Graduação em Administração.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 438/2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de xx de xxxx de 2020, resolve:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Administração, que devem ser observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) na organização, no desenvolvimento e na avaliação desse curso no âmbito dos Sistemas de Educação Superior do País.

CAPÍTULO II DO PERFIL E COMPETÊNCIAS ESPERADAS DO EGRESSO

Art. 2º O perfil do egresso do Curso de Graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer), que inclua as capacidades fundamentais descritas nestas Diretrizes e que seja coerente com o ambiente profissional para o qual o egresso será preparado, seja ele local, regional, nacional ou global.

Parágrafo Único. O conjunto de conteúdos, competências e habilidades que constituem o perfil do egresso deve apresentar um equilíbrio adequado de competências humanas, analíticas e quantitativas.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve proporcionar aos seus egressos, ao longo da formação, além dos conhecimentos, ao menos as seguintes competências gerais:
I- Integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador - Para além de apenas deter conhecimentos fundamentais, o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais. Entre os conhecimentos fundamentais incluem-se os de Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros que sirvam às especificidades do curso.

II - Abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica - Compreender o ambiente, modelar os processos com base em cenários, analisando a interrelação entre as partes e os impactos ao longo do tempo. Analisar problemas e oportunidades sob diferentes dimensões (humana, social, política, ambiental, legal, ética, econômico-financeira).

III - Analisar e resolver problemas - Formular problemas e/ou oportunidades, utilizando empatia com os usuários das soluções, elaborar hipóteses, analisar evidências disponíveis, diagnosticar causas prováveis e elaborar recomendações de soluções e suas métricas de sucesso passíveis de testes.

IV - Aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades - Julgar a qualidade da informação, diferenciando informações confiáveis de não confiáveis, e de que forma ela pode ser usada como balizadora na tomada de decisão. Identificar, sumarizar, analisar e interpretar informações qualitativas e/ou quantitativas necessárias para o atingimento de um objetivo inicial. Julgar a relevância de cada informação disponível, diferenciando meras associações de relações causais. Comunicar suas conclusões a partir da construção e análise de gráficos e de medidas descritivas. Identificar os contextos em que técnicas de inferência estatística possam ser utilizadas e, por meio delas, julgar até que ponto os resultados obtidos em uma amostra podem ser extrapolados para uma população.

V - Ter prontidão tecnológica e pensamento computacional - Compreender o potencial das tecnologias e aplicá-las na resolução de problemas e aproveitamento de oportunidades. Formular problemas e suas soluções, de forma que as soluções possam ser efetivamente realizadas por um agente de processamento de informações, envolvendo as etapas de decomposição dos problemas, identificação de padrões, abstração e elaboração de sequência de passos para a resolução.

VI - Gerenciar recursos - Estabelecer objetivos e metas, planejar e priorizar ações, controlar o desempenho, alocar responsabilidades, mobilizar as pessoas para o resultado.

VII - Ter relacionamento interpessoal - Usar de empatia e outros elementos que favoreçam a construção de relacionamentos colaborativos, que facilitem o trabalho em time e a efetiva gestão de conflitos.

VIII - Comunicar-se de forma eficaz - Compartilhar ideias e conceitos de forma efetiva e apropriada à audiência e à situação, usando argumentação suportada por evidências e dados, deixando claro quando suportada apenas por indícios, com a preocupação ética de não usar dados para levar a interpretações equivocadas.

IX - Aprender de forma autônoma - Ser capaz de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e aplicá-las em contextos novos, sem a mediação de professores, tornando-se autônomo no desenvolvimento de novas competências ao longo de sua vida profissional.

§ 1º - Além das competências gerais, devem ser agregadas as competências específicas em acordo com a especificidade do curso.

§ 2º - As competências descritas no caput, assim como as competências específicas, devem ser compreendidas como tendo seu desenvolvimento ao longo do curso, não pela simples exposição a uma disciplina ou componente curricular, requerendo que o estudante pratique a capacidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e receba *feedback* construtivo em relação ao seu desempenho.

§ 3º - Os conhecimentos fundamentais de que trata o item I. do caput, não devem ser necessariamente tratados como disciplinas do Curso, podendo ser trabalhados de forma diferente, como atividades, serviços, práticas supervisionadas, áreas de estudos, propostas e justificadas no - Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO Art.

4º O Curso de Graduação em Administração deve possuir Projeto Pedagógico que

contemple todo o conjunto das atividades de aprendizagem que assegure o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Administração devem especificar e descrever claramente:

- I - o perfil do egresso e a descrição das competências que o Curso se propõe a desenvolver, tanto as de caráter geral como as específicas, considerando a especificidade do curso;
- II - o regime acadêmico de oferta e a duração do curso;
- III - as principais atividades de ensino-aprendizagem e os respectivos conteúdos, sejam elas de natureza básica, específica, de pesquisa ou de extensão, incluindo aquelas de natureza prática, entre outras, necessárias ao desenvolvimento de cada uma das competências estabelecidas para o egresso;
- IV - as atividades complementares alinhadas ao perfil do egresso e às competências estabelecidas;
- V - as atividades práticas supervisionadas obrigatórias, que devem ser coerentes com os requisitos de formação e do desenvolvimento das competências, sendo regidas por regulamento próprio;
- VI - a sistemática de avaliação e feedback das atividades realizadas pelos estudantes;
- VII - o processo de autoavaliação e gestão de aprendizagem do curso, que contemple instrumentos de avaliação das competências desenvolvidas e respectivos conteúdos, processo de diagnóstico e elaboração de planos de ação para a melhoria da aprendizagem, especificando responsabilidades e governança do processo;

§ 1º Devem ser definidas ações de acompanhamento dos egressos, visando a fornecer informações para o aprimoramento do curso.

§ 2º Devem ser garantidos os princípios de autonomia institucional e de flexibilidade.

§ 3º Os planos de atividades dos diversos componentes curriculares do curso, especialmente em seus objetivos, devem demonstrar como contribuem para a adequada formação do graduando em face do perfil estabelecido do egresso, relacionando-os às competências definidas.

§ 4º Recomenda-se estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, necessárias para o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso, incluindo ações de extensão e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos.

§ 5º Recomenda-se incentivar os trabalhos individuais e em grupo dos discentes sempre sob a efetiva orientação docente.

§ 6º Recomenda-se implementar, desde o início do curso, atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas.

§ 7º Recomenda-se implementar atividades acadêmicas de síntese de conteúdos, de integração dos conhecimentos e de articulação de competências.

§ 8º Recomenda-se estimular atividades acadêmicas tais como trabalhos de iniciação científica, competições acadêmicas, projetos interdisciplinares e transdisciplinares, projetos de extensão, atividades de voluntariado, visitas técnicas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores, incubadoras e outras atividades que desenvolvam a cultura empreendedora.

Art. 5º O Curso de Graduação em Administração deve ter carga horária e tempo de integralização estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso, definidos de acordo com a Resolução CNE/CES nº 2, de 18.06.2007 ou norma consequente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º As atividades do curso podem ser organizadas por disciplinas, módulos, blocos, temas ou eixos de conteúdo, atividades práticas supervisionadas, projetos, atividades de extensão e pesquisa, entre outras.

§ 2º O PPC deve contemplar a distribuição dos conteúdos e demais atividades na carga horária, alinhados ao perfil do egresso e às respectivas competências estabelecidas, tendo como base o disposto no *caput* deste artigo.

Art. 6º As atividades complementares, sejam elas realizadas dentro ou fora do ambiente escolar, devem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências previstas para o egresso.

CAPÍTULO IV DA GESTÃO DA APRENDIZAGEM DO CURSO

Art. 7º O Curso de Graduação em Administração deve manter um sistema bem documentado de Gestão da Aprendizagem com o objetivo principal de avaliar o curso, a partir da verificação do efetivo desenvolvimento das competências definidas para os egressos e garantir o aprimoramento contínuo do currículo e do Projeto Pedagógico do Curso visando a atingir essas expectativas de aprendizagem.

§ 1º O sistema de Gestão da Aprendizagem deve estar voltado aos objetivos amplos de aprendizagem expressos pelas competências definidas no Projeto Pedagógico e resultantes do processo de formação do Curso como um todo, ao invés dos objetivos específicos de aprendizagem de disciplinas ou outros componentes curriculares isolados.

§ 2º O sistema de Gestão da Aprendizagem deve incluir:

I - Mecanismos de avaliação da aprendizagem dos estudantes, podendo utilizar medidas diretas (conjunto de evidências de aprendizagem obtidas a partir de atividades efetivas dos estudantes como testes, provas, projetos, relatórios de atividades práticas supervisionadas, entre outros) ou indiretas (conjunto de evidências e indícios de aprendizagem não relacionadas diretamente ao efetivo trabalho do estudante como entrevistas e pesquisas com egressos, com empregadores, acompanhamento dos egressos, entre outros);

II - Processo de identificação de lacunas de aprendizagem a partir das avaliações realizada e diagnóstico das causas de tais lacunas;

III - Concepção e implementação de intervenções no currículo e no Projeto Pedagógico do Curso visando a eliminar as lacunas de aprendizagem identificadas.

§ 3º O sistema de Gestão da Aprendizagem deve contar com ampla e relevante participação do corpo docente do Curso.

CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Art. 8º A avaliação da aprendizagem ao longo do curso, nos diversos componentes curriculares, deve ser organizada como um reforço ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§ 2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e atividades do curso.

§ 3º O processo avaliativo pode se dar sob a forma de monografias, artigos científicos, resenhas críticas, planos de negócios, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que

revelem o aprendizado e promovam a produção autoral dos estudantes, de forma individual e em equipe.

CAPÍTULO VI DA METODOLOGIA DE ENSINO

Art. 9º Os métodos de ensino-aprendizagem devem estar subordinados ao desenvolvimento das competências, podendo incluir diferentes estratégias ao longo do curso, sempre privilegiando o que for considerado, sempre que possível baseado em evidências, o mais adequado para favorecer o aprendizado dos estudantes nas competências definidas para o egresso no Projeto Pedagógico.

Art. 10º Os métodos de ensino-aprendizagem, salvo melhor conhecimento produzido pelo curso, devem se orientar nas premissas de que:

I - A aprendizagem é favorecida quando o estudante assume postura ativa no processo de aprendizagem

II - A aprendizagem é favorecida quando o estudante está intrinsecamente motivado para o aprendizado, condição que por sua vez é favorecida quando o estudante exerce sua autonomia no processo de aprendizagem, percebe o propósito do que está aprendendo e sente-se capaz de aprender.

III - O desenvolvimento das competências requer que o estudante pratique a habilidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e recebam feedback construtivo em relação ao seu desempenho.

CAPÍTULO VII DA INTERAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO

Art. 11º O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve prever efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação dos egressos.

§ 1º A interação de que trata o caput deve ser coerente com o perfil desejado para o egresso e seu foco principal de atuação, quer seja local, regional, nacional ou global.

§ 2º A interação de que trata o caput deve ocorrer em diversas dimensões:

I - Na definição e revisão periódica das competências definidas para os egressos, por meio de consultas e/ou participação de atores do mercado em conselhos e colegiados;

II - Na avaliação das competências, por meio de participação de atores do mercado em bancas de avaliação;

III - Na criação de experiências de aprendizagem que simulem o ambiente real de atuação do egresso;

IV - Em atividades práticas supervisionadas obrigatórias, que podem se configurar em estágio supervisionado ou atividade similar que atenda aos objetivos de formação;

V - Em atividades de extensão.

CAPÍTULO VIII DO CORPO DOCENTE

Art. 12º O corpo docente do Curso de Graduação em Administração deve ser alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso, respeitada a legislação em vigor.

§ 1º. O Curso de Graduação em Administração deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino de

aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico. § 2º. A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no Curso.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 13º A implantação e desenvolvimento das DCNs do Curso de Graduação em Administração devem ser acompanhadas, monitoradas e avaliadas pelas instituições de educação superior, bem como pelos processos externos de avaliação e regulação conduzidos pelo Ministério da Educação, visando ao seu aperfeiçoamento.

Art. 14º Os cursos de Administração em funcionamento têm o prazo de 3 (três) anos a partir da data de publicação desta Resolução para implementação das presentes diretrizes.

Parágrafo único. A forma de implementação do novo Projeto Pedagógico alinhado às presentes diretrizes poderá ser gradual, avançando-se período por período, ou imediatamente, com anuência dos estudantes.

Art. 15º Os instrumentos de avaliação de curso com vistas à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, devem ser adequados, no que couber, a estas DCNs.

Art. 16º Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005.

APÊNDICE B – Questionário

13/03/2021

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

Esta pesquisa tem finalidade exclusivamente acadêmica de uma Dissertação de Mestrado em Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com o objetivo de identificar competências docente no ensino superior.

A pesquisa contém 30 questões , dura cerca de 10 minutos e é direcionada ao Docentes do Ensino Superior .

Boa pesquisa!

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

|

2. Atua exclusivamente como profissional docente *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Tempo de experiência como profissional docente *

Marcar apenas uma oval.

0 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

Mais de 20 anos

13/03/2021

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

4. Atua como docente para o curso de Graduação em Administração? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 5*
- Não *Pular para a pergunta 36*

Estas afirmativas tratam de características da competência docente. Por competência entende-se por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que agregam valor econômico ao profissional e valor social ao indivíduo.

Favor utilizar a seguinte escala :



5. 1) Analisa os conteúdos propostos na ementa da disciplina a ser ministrada *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

6. 2) Relaciona os conteúdos da disciplina ministrada aos objetivos *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

13/03/2021

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

7. 3) Relaciona os conteúdos da disciplina ministrada a situações de aprendizagem *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

8. 4) Constrói o programa em uma sequência lógica que permite aprendizado progressivo *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

9. 5) Possui sólidos conhecimentos da disciplina ministrada *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

10. 6) Entende a inter-relação da disciplina ministrada com o curso e outras disciplinas *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

11. 7) Mantém a produção científica ativa e atualizada *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

12. 8) Realiza pesquisa relacionada com a disciplina ministrada *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

13. 9) Realiza cursos para se desenvolver a área didático-pedagógica *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

14. 10) Realiza cursos para se desenvolver a área tecnológica-digital *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

13/03/2021

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

Favor utilizar a seguinte escala :



Metodologia Ativa se caracteriza pela promoção do aluno à protagonista de seu aprendizado sendo inserido ao processo de experiência e participação para o seu desenvolvimento e o professor se torna o mediador do conhecimento. Existem inúmeras técnicas e métodos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem ativos.

15. 11) Faz uso de técnicas de metodologias ativas *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

16. Quais técnicas de metodologias ativas utiliza *

Marque todas que se aplicam.

- Aprendizagem Baseada em Projetos
- Aprendizagem Baseada em Problemas
- Sala Invertida
- Gamificação
- Estudo de Caso
- Seminários
- Diálogos sucessivos
- Debates

Outro: _____

13/03/2021

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

17. 12) Ajusta o conteúdo da disciplina ministrada ao nível intelectual dos alunos *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

18. 13) Questiona o aluno quanto aos objetivos de ensino e aprendizagem (para compreender se eles entendem o objetivo da disciplina) *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

19. 14) Posiciona o aluno quanto aos saberes da disciplina ministrada para vida, sociedade e negócios *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

20. 15) Promove atividades, incluindo outras disciplinas e docentes pares, em torno de um projeto comum *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

13/03/2021

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

21. 16) Demonstra respeito aos alunos *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

22. 17) Participa de projetos da instituição em que trabalha (elaboração de projeto da escola) *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

Mediação Pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações.

23. 18) Atua como mediador pedagógico *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

13/03/2021

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

24. 19) Faz auto avaliação ou prática reflexiva para fazer um balanço e rever o processo de ensino *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

25. 20) Solicita feedback avaliativo dos alunos com relação a disciplina e posicionamento do professor *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

Perfil do Respondente

26. 21) Nome Instituição de Ensino Superior em que atua ou atuou *

27. 22) Estado em que reside atualmente *

Marcar apenas uma oval.

- Acre
- Alagoas
- Amazonas
- Bahia
- Ceará
- Distrito Federal
- Espírito Santo
- Goiás
- Maranhão
- Mato Grosso
- Mato Grosso do Sul
- Minas Gerais
- Pará
- Paraíba
- Paraná
- Pernambuco
- Piauí
- Rio de Janeiro
- Rio Grande do Norte
- Rio Grande do Sul
- Rondônia
- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Tocantins

28. 23) Escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação Bacharelado/Licenciatura/Tecnólogo
- Pós Graduação Especialização / MBA
- Mestrado Profissional ou Acadêmico
- Doutorado Profissional ou Acadêmico
- Pós Doutorado

29. 24) Cargo *

Marcar apenas uma oval.

- Docente titular
- Docente substituto
- Coordenador de curso
- Diretor

O Núcleo Docente Estruturante - NDE constitui-se de um grupo permanente de professores com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante na concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso - PPC definido como o documento de orientação acadêmica (conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso).

30. 25) Participa ou já participou do NDE (Núcleo Docente Estruturante) ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13/03/2021

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

31. 26) Se sim, qual o grau de participação no NDE?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouca participação	<input type="radio"/>	Muita participação				

32. 27) Participa ou já participou do PPC (Projeto Pedagógico do Curso)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

33. 28) Se sim, qual o grau de participação no PPC ?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouca participação	<input type="radio"/>	Muita participação				

34. 29) Grau de conhecimento das DCNs (2005) vigente para o curso de Administração ? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco conhecimento	<input type="radio"/>	Muito conhecimento				

13/03/2021

Pesquisa Acadêmica-Competência Docente no Ensino Superior

35. 30) Grau de conhecimento das Novas DCNs publicada em Julho 2020 no portal do MEC para o curso de Administração ? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco conhecimento	<input type="radio"/>	Muito conhecimento				

Muito Obrigada !!

36. Aceita receber os principais resultados desta pesquisa

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários