



Caderno de Administração

ISSN: 2238-1465

Unuversidade Estadual de Maringá

Freire SOBRINHO, Erleson; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima
COMPETÊNCIAS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
PERCEPÇÃO DE DISCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA
Caderno de Administração, vol. 29, núm. 2, 2021, Julho-Dezembro, pp. 32-57
Unuversidade Estadual de Maringá

DOI: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v29i2.48268>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=733876310003>

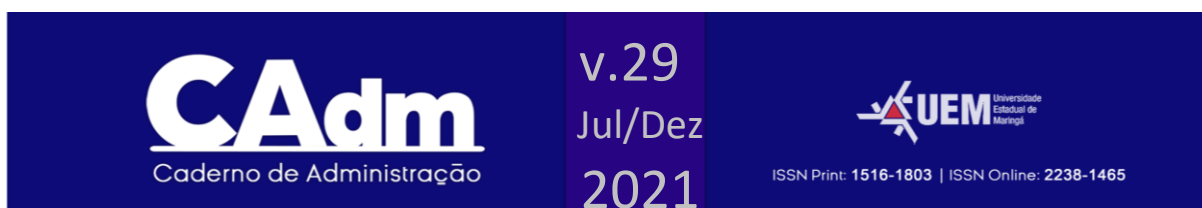
- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Doi: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v29i2.48268>



COMPETÊNCIAS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DE DISCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

TEACHING COMPETENCIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: PERCEPTION OF STUDENTS OF A BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITY

Erleson Freire SOBRINHO ¹

Maria de Fátima BRUNO-FARIA ²

Recebido em: **10/06/2019**

Aceito em: **07/05/2020**

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é identificar competências docentes, percebidas por alunos de um curso de graduação em Administração de uma universidade pública brasileira, como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Pretendeu-se, ainda, comparar o grau de importância com o grau de domínio dessas competências na visão dos alunos, a fim de identificar as necessidades de investimento em ações educacionais. A pesquisa empírica foi realizada em duas etapas. Na primeira, adotou-se o método qualitativo com entrevistas semiestruturadas individuais com oito discentes do curso de Administração. Na segunda etapa, empregou-se o método quantitativo. A partir de um *survey*, construiu-se um questionário estruturado no qual, primeiramente, os discentes deveriam avaliar o grau de importância de cada competência e, em seguida, o grau de domínio, em dois grupos: das áreas de Exatas e demais áreas do curso. A etapa qualitativa mostrou a existência de oito competências fundamentais para o exercício da docência. Os resultados do *survey* evidenciaram a importância de todas as competências e a necessidade de aprimoramento, com maior ênfase para as esperadas dos docentes da área de exatas.

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Brasil. – email: erlesonfreire@gmail.com

²Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Brasil.

Palavras-chave: Competências docentes. Processo de ensino-aprendizagem. Lacuna de competências.

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify teaching competencies, perceived by students of an undergraduate course in Administration at a Brazilian public university, as fundamental to the teaching-learning process. It was also intended to compare the degree of importance with the degree of domain of these competencies in the students' view, in order to identify the needs for investment in educational actions. The empirical research was carried out in two stages. In the first, the qualitative method was adopted with individual semi-structured interviews with eight students of the Administration course. In the second stage, the quantitative method was used, based on a survey, a structured questionnaire was built in which, firstly, the students should assess the degree of importance of each competence and then the degree of domain, in two groups: mathematics subjects and others. The qualitative stage showed the existence of eight fundamental competences for the exercise of teaching. The survey results showed the importance of all competencies and the need for improvement, with greater emphasis on those expected from teachers in the mathematic area.

Keywords: Teaching competencies. The process of teaching-learning. Competencies gap.

1 INTRODUÇÃO

Uma vez que o professor tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessária a compreensão das competências necessárias à prática docente. Além disso, a docência em instituições públicas de ensino superior requer competências que abranjam aspectos relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, no artigo 52, menciona que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

O ensino, a pesquisa e extensão devem ocorrer de forma articulada, sendo a sala de aula um cenário importante, visto que é o espaço de interação entre professor e aluno. Schaefer (2015) ressalta que a sala de aula existe para que haja troca de experiências, conhecimentos e afetos entre o educador e o aluno. Misbah et al. (2015) e Engels et al. (2016) destacam que um relacionamento saudável entre professores e alunos é pré-requisito para o envolvimento dos discentes em atividades de aprendizagem. Kiemer et al. (2015) também pontuam que as experiências criadas em sala de aula são importantes para o interesse e motivação dos estudantes.

O ambiente em que tanto o aluno quanto o docente estão inseridos caracteriza-se como em constante mudança e com surgimento de novas informações (FERNANDES; BINOTTO; SILVA, 2015), tornando o processo de ensino-aprendizagem mais complexo. Desse modo, não se pode desconsiderar que o papel do docente é influenciado pelo contexto em que se insere, apresentando desafios e exigências em termos de competências e processos de aprendizagem (PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2016). Assim, cabe aos docentes refletir sobre o modo como ensinam, suas práticas, posturas e o seu papel enquanto educadores (SOUZA-SILVA et al., 2018). Para tanto, parte-se do pressuposto de que o exercício efetivo da docência está relacionado com as competências do professor e como este consegue articulá-las de maneira que torne o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Nogueira e Bastos (2012), por exemplo, estudaram as percepções de alunos e professores em relação às competências docentes necessárias ao processo de ensino-aprendizagem e perceberam um *gap*, isto é, uma diferença entre as competências que os professores acreditavam terem já desenvolvidas e o que os alunos percebem como desenvolvidas. Por sua vez, Souza-Silva et al. (2018) abordaram, na visão dos alunos, as competências docentes necessárias para o bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem. Os autores concluíram que:

Assim, o professor na área de Administração considerado excelente na perspectiva dos alunos é aquele que: tem didática, possui domínio do conteúdo da disciplina que leciona, é preocupado com o entendimento/aprendizado do conteúdo pelo aluno, demonstra interesse/preocupação pelos alunos, demonstra a aplicabilidade dos conteúdos, é dinâmico ao dar aula, é pontual, possui um bom relacionamento com a turma, faz uso de metodologias variadas de transmissão de conteúdo, é líder, demonstra interesse/dedicação pela matéria, é assíduo, é acessível/solícito, é carismático/simpático, é comprometido com sua profissão de educador, organiza e planeja as aulas/disciplina, comunica-se bem, é humilde, é paciente, é objetivo, cobra ao máximo do aluno e é um exemplo de ser humano. (SOUZA-SILVA et al., 2018, p. 479).

Araújo e Santos (2018) buscaram entender as dificuldades dos professores no ensino da disciplina de química em três escolas no Brasil. Os resultados mostraram que a forma abstrata como a disciplina é abordada se torna um empecilho para a compreensão do aluno e de sua afeição pela matéria.

Diferentemente dos estudos mapeados no levantamento bibliográfico realizado, esta pesquisa, além de realizar um estudo de competências em um curso de Administração, busca mostrar as percepções de discentes acerca das competências esperadas e apresentadas pelos docentes e segmentando as avaliações em duas áreas de ensino. Portanto, busca-se responder a seguinte questão: Quais competências docentes são percebidas pelos discentes como fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem em um curso de graduação em Administração de uma universidade pública federal brasileira? Como objetivos secundários, buscou-se identificar quais competências os professores, na visão dos alunos, possuem bem desenvolvidas, bem como aquelas que necessitam investimento em ações educativas para que contribuam de forma mais efetiva para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda objetivou-se discriminar competências fundamentais aos docentes que lecionam disciplinas de áreas quantitativas das demais áreas de ensino.

2 O PAPEL DO PROFESSOR EM UM CONTEXTO DE MUDANÇAS

Para Pereira (2003), as universidades são instituições que possuem a responsabilidade social de formar profissionais, mas, acima de tudo, cidadãos que possuam conhecimentos não só acadêmicos, mas, sobretudo, político-econômicos e sociais. Para Lauermann e König (2016), professores com maiores recursos pessoais e competências possuem mais bem-estar e sucesso profissional.

Um elemento crucial para o processo de ensino-aprendizagem e apontado em muitos estudos trata do reflexo das relações entre professor-aluno na qualidade do ensino e aprendizagem (PENNINGGS et al., 2017). Pennings et al. (2017, p. 1.) observam que as “relações entre professor-aluno estão associadas com resultados de aprendizagem cognitiva dos alunos e motivação”. Ruzek et al. (2016) concluem que o apoio emocional do professor em demonstrar preocupação, cuidado e respeito com os alunos é capaz de influenciar positivamente nos níveis de motivação e envolvimento dos alunos em sala de aula.

Ricardo (2010) traz questões referentes à heterogeneidade na sala de aula. Para o autor, o sistema educacional brasileiro pautou-se em uma massificação do conhecimento, sem considerar as diferenças existentes entre os estudantes, tanto socioeconômicas quanto intelectuais. Afirma ainda que o método de abordagem do professor deve considerar a heterogeneidade dos alunos, tais como experiências de vida, origem socioeconômica e cultural, dentre outros aspectos.

Norahmi (2017), dentre outros aspectos, aponta que as iniciativas de formação continuada do professor são fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem e a relação com o aluno se perpetue de forma efetiva e que, dessa maneira, desconstruam os obstáculos advindos, principalmente, da difusão tecnológica, como, por exemplo, o desinteresse do aluno com relação à aula provocado pelos aplicativos que atraem sua atenção em detrimento das experiências em sala de aula.

Nesse sentido, o docente deve adotar estratégias que busquem o comportamento colaborativo do aluno em aula (PENNINGGS et al., 2017) de modo que ambos, docente e discente, desenvolvam conjuntamente objetivos de aprendizagem.

Como menciona o mestre Paulo Freire (FREIRE, 1996, p.21-22), “não há docência sem discência” e “alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. Enumera, assim, esses conteúdos, de modo que ensinar exige: 1. rigorosidade metódica; 2. pesquisa; 3. respeito aos saberes dos educandos; 4. criticidade; 5. estética e ética; 6. corporeificação das palavras pelo exemplo; 7. risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; 8. reflexão crítica sobre a prática; 9. reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Ensinar, assim, vai muito além do que a mera transmissão de conteúdo.

Para o processo de ensino-aprendizagem, são necessárias novas práticas e métodos de produção do conhecimento que, de alguma maneira, consigam buscar a ativa participação do aluno, bem como a ampliação da sua visão de mundo e formação enquanto ser humano (FERNANDES; BINOTTO; SILVA, 2015). Entende-se, portanto, que ensinar deve considerar as motivações do aluno, o seu comportamento e sua relação com a aprendizagem (HERPPICH et al., 2017).

Nesse contexto, Norahmi (2017) aborda a ideia de "professor reflexivo", o qual deve buscar novos valores, novos idealismos e novas competências para lidar com novas situações. Sendo assim, os professores precisam melhorar suas habilidades na exposição do conteúdo, gerenciamento de sala de aula e conhecimento pedagógico para contribuir com as realizações de seus alunos. A autora observa quatro competências docentes, a saber: competências de pedagogia, personalidade, profissionalidade e relações sociais. Na visão do autor, ser competente pedagogicamente é ter a habilidade de gerenciar com maestria os aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Souza-Silva et al. (2018), a pedagogia do professor refere-se à capacidade do docente em utilizar o diálogo e o aconselhamento para a resolução de problemas e, assim, promover o aprendizado. Souza-Silva et al. (2018) mostram que aspectos relacionados à personalidade do professor situam-se no que os autores chamam de "habilidades humanistas" que denotam um docente capaz de possuir um bom relacionamento com a turma, ser carismático e solícito, bem como comprometido com seu papel de educador. Personalidade, para Norahmi (2017), é o modelo pelo qual se faz a vida, dentro e fora de sala, do professor. A profissionalidade, por sua vez, é decorrente da personalidade do educador. Ser profissional, para Souza-Silva et al. (2018), é ser sensível, ético e justo não só no relacionamento com o aluno como também com as situações de ensino-aprendizagem. Por fim, as relações sociais no processo de ensino-aprendizagem envolvem ser comunicativo, não só com os estudantes, mas também com os pais

de alunos, colegas e parceiros sociais (NORAHMI, 2017). Aos poucos, percebe-se o quanto importante é o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem para além da simples mediação do conhecimento. O docente deste novo milênio deve ser dotado de competências que sejam capazes de contribuir para não só para o desenvolvimento do aluno, como também para o seu próprio.

3 COMPETÊNCIA E COMPETÊNCIA DOCENTE

A expressão competência era uma linguagem característica do meio jurídico (BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003). Mais tarde, este termo foi utilizado para designar alguém que tenha a capacidade de se expressar de forma clara e coerente sobre determinado assunto (BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003). Bruno-Faria e Brandão (2003) citam que, à época da Administração Científica, a competência adquiriu a conotação de conjunto de conhecimentos e habilidades que os operários deveriam ter para exercerem suas funções fabris. Em seguida, por pressões sociais, viu-se que os aspectos emocionais e atitudinais do sujeito deveriam ser reconhecidos como elemento de competência.

Sendo assim, parte-se da ideia de competências, na qual Brandão e Bahry (2005, p.179) observam que "tem sido apontada como modelo gerencial alternativo aos instrumentos tradicionalmente utilizados pelas organizações". Brandão e Bahry (2005) descrevem um modelo de gestão por competências que, na concepção dos autores, visa não só a identificação de *gaps* ou lacunas, ou seja, a diferença entre as competências necessárias para realizar uma atividade e as competências reais ou disponíveis, como também a redução da discrepância existente.

Brandão e Borges-Andrade (2007) descrevem diferentes correntes teóricas sobre competências e apontam duas grandes linhas: a norte-americana, que relaciona competência a um conjunto de características individuais que contribuem para o trabalho, e a corrente francesa cuja característica central não recai nos atributos das pessoas, mas naquilo que elas realizam no trabalho. Nesse sentido, o presente estudo se coaduna mais com os autores franceses, pois as competências são percebidas no contexto de uma universidade e a percepção dos discentes daquilo que os docentes realizam em sala de aula, isto é, como aplicam as competências.

Além disso, observa-se que o conceito de competências assumido neste estudo está intimamente relacionado a um comportamento observável, algo perceptível e que possa ser mensurado e avaliado. Brandão e Bahry (2005) apontam que, para a avaliação de uma competência é importante a descrição de um comportamento ou desempenho esperado e a comparação com o comportamento real.

Durante a reflexão sobre as competências docentes, alguns autores preferem atribuir características ou fatores para descrever o “professor excelente”. Para Miron e Mevorach (2014), os esforços em compreender o processo interativo e de ensino-aprendizagem em sala de aula não se limitam apenas às dimensões cognitivas, mas envolvem também estudos sobre aspectos subjetivos e emocionais. Com isso, os autores atribuem características ou fatores como “Domínio”, “Relacionamento pessoal”, “Métodos de Instrução” e “Conhecimento na área”. Fernandes, Binotto e Silva (2015) e Schaefer (2015) apontam que a confiança e afetividade entre professor-aluno devem ser considerados como relevantes quando se trata do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, Urhahne (2015) observou que quando o professor subestima a capacidade do estudante, este tem menor motivação e emoção do que os alunos superestimados.

Por outro lado, há autores que utilizam competência para avaliar o desempenho do professor no exercício da docência. Ricardo (2010) diz que o desenvolvimento de uma competência se

manifesta na execução de uma tarefa, por meio da aplicação do conhecimento do indivíduo e da sua atitude e julgamento perante a atividade exercida. Por isso, em muitos casos, competência está relacionada aos conhecimentos, habilidades e atitudes do sujeito, pois, para ser competente não basta o mero acúmulo de conhecimento se não tiver as atitudes certas e, do mesmo modo, nada adianta ter a atitude se não possuir conhecimentos para serem mobilizados em forma de desempenho (RICARDO, 2010). É interessante destacar o componente situacional no exercício da competência, uma vez que para cada situação haverá uma competência que irá se sobressair. Portanto, uma das exigências para o desempenho efetivo da docência é a prática reflexiva, mediante a qual o docente identifica as condições necessárias para a construção dos saberes e garante a reflexão sobre as experiências (idem, ibidem).

Ainda nessa perspectiva, outros autores refletem sobre como o educador necessita ter percepção ampliada e consciência da heterogeneidade do alunado e que, desse modo, deve-se utilizar a voz, gestos, posturas e movimentos que retenham a atenção de cada aluno e os estimulem a aprender, pois se entende que ser competente é, além de deter os recursos necessários, saber mobilizá-los e aplicá-los em práticas de trabalho (PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2016; SOUZA-SILVA et al., 2018).

4 METODOLOGIA

Para o levantamento bibliográfico, buscaram-se capítulos de livros e, sobretudo, artigos em periódicos científicos nacionais e internacionais nas áreas de ciências sociais aplicadas, especialmente na área pública e multidisciplinar. A pesquisa de artigos científicos ocorreu por meio do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na busca na opção "assunto", utilizando as expressões e palavras-chave: competência docente, ensino-aprendizagem, professor-aluno e suas combinações com o conector "and".

Ao realizar a busca de artigos, optou-se por não delimitar o tempo de publicação dos trabalhos, tendo em vista a pouca produção nacional sobre competências docentes e filtrar os artigos revisados por pares.

Com relação à pesquisa empírica, esta se caracteriza como pesquisa descritiva de campo (VERGARA, 1998) e foi realizada em duas etapas, empregando tanto o método qualitativo quanto quantitativo, o que Creswell (2007, p. 35) denomina de método misto quando

a coleta de dados envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.

Em relação às técnicas de coleta de dados, na etapa qualitativa foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, seguindo recomendações no planejamento e execução propostas por Gaskell (2002), enquanto que na etapa quantitativa foi utilizado um *survey* (FREITAS et al., 2000).

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública federal brasileira, junto a estudantes que cursavam graduação em Administração há pelo menos dois semestres. Conforme Vergara (1998), trata-se de uma amostra por acessibilidade, na qual a escolha é feita com base na acessibilidade aos participantes. Na etapa qualitativa da pesquisa, o perfil dos estudantes entrevistados está apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados.

ENTREVISTADO	SEMESTRE DE INGRESSO	IDADE	SEXO
Entrevistado 1	2017.2	19 ANOS	M
Entrevistado 2	2016.1	20 ANOS	F
Entrevistado 3	2017.1	23 ANOS	F
Entrevistado 4	2017.1	23 ANOS	M
Entrevistado 5	2016.2	20 ANOS	M
Entrevistado 6	2015.1	21 ANOS	F
Entrevistado 7	2014.2	22 ANOS	F
Entrevistado 8	2015.2	21 ANOS	M

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como pode ser observado, dos entrevistados, quatro são mulheres e quatro homens. A idade mínima apresentada foi igual a 19 anos, enquanto que a idade máxima igual a 23 anos.

Em relação aos respondentes do questionário, dos 88 participantes, 84 informaram a idade e o sexo e 83 informaram o semestre de ingresso no curso. A distribuição por semestre de ingresso no curso pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de respondentes por semestre de ingresso no curso.

Semestre de ingresso no curso	Número de respondentes	Porcentagem
Segundo semestre 2017	26	31,3
Primeiro semestre 2017	2	2,4
Segundo semestre 2016	17	20,5
Primeiro semestre 2016	9	10,8
Segundo semestre 2015	13	15,7
Primeiro semestre 2015	4	4,8
Segundo semestre 2014	7	8,5
Primeiro semestre 2014	3	3,6
Segundo semestre 2013	1	1,2
Segundo semestre 2009	1	1,2
	Total: 83	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

A média das idades da amostra foi igual a 21,8 anos, sendo a idade máxima igual a 39 anos e a mínima de 18 anos, conforme Tabela 2. Com relação ao sexo, 53 (63,1%) são do sexo masculino, enquanto que 31 (36,9%) são do sexo feminino.

Tabela 2 - Número de respondentes por idade.

Idade	Número de respondentes	Porcentagem
Entre 18 e 20 anos	34	40,5
Entre 21 e 23 anos	35	41,7
Entre 24 e 26 anos	8	9,5
27 anos ou mais	7	8,3
Total	84	100,0

Fonte: Elaborado pelos autores.

O curso de Administração apresentava na ocasião da pesquisa 784 alunos com matrículas ativas, de modo que a amostra correspondeu a de 11,23 % da população.

4.2 INSTRUMENTOS

Na primeira etapa, utilizou-se um roteiro de entrevista que, segundo Gaskel (2002), deve ser composto por tópicos previamente preparados que abordem de forma sistemática os temas centrais e o problema de pesquisa. O roteiro de entrevista focalizou o seguinte questionamento: "O que você considera que um professor do curso de Administração **deva ser capaz de fazer** para contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem?". A partir das respostas dadas pelos participantes para a pergunta inicial, foram feitas perguntas secundárias, de modo que o participante explicasse detalhadamente suas respostas. O roteiro, ainda, contou com uma seção para dados demográficos dos participantes.

O conteúdo das entrevistas foi analisado de maneira que possibilitasse a formulação de itens que retratassem competências docentes. Para a elaboração dos itens, buscou-se observar as recomendações de Brandão e Bahry (2005), referentes às condições e critérios associados à descrição de competências, de modo que cada competência deve retratar comportamento observável, critérios e condições para o desempenho de tal comportamento, conforme é exemplificado no Quadro 2.

Quadro 2 - Critério e condição da competência.

Comportamento (Verbo + Objeto da Ação)	Critério	Condição
Realiza análises financeiras	com acurácia	utilizando diferentes modelos para estimar o retorno de investimentos
Atende aos cidadãos (usuários do serviço público)	com presteza e cordialidade	levando em consideração as suas expectativas e necessidades

Fonte: Brandão e Bahry (2005. p.183).

Das entrevistas foram extraídas oito competências docentes. Para verificar a adequação dessas competências, utilizou-se a análise dos juízes que "consiste em ajuizar se os itens estão se referindo ou não ao traço latente em questão" (PASQUALI, 2004. p. 107), que deve ser realizada por peritos na área do construto. Três docentes do curso analisaram essas competências. A partir

da análise dos juízes, então, um dos itens foi excluído, tendo em vista que não se relacionava de maneira direta com as competências de um professor e criada uma nova competência.

Ao final, permaneceram oito competências consideradas como capazes de influenciar o processo de ensino-aprendizagem e se traduziram em itens do questionário a ser respondido em uma escala de cinco pontos do tipo Likert, que variam entre "Nenhuma Importância" a "Totalmente Importante", com intuito de identificar quais competências são percebidas como importantes pelos discentes. Buscou-se, ainda, identificar em que medida os discentes consideravam que os docentes dominavam essas competências para que, ao final, se pudesse determinar a lacuna de competências. O grau de domínio das competências, portanto, variava entre "Domínio Total" a "Sem Nenhum Domínio". Além disso, essas competências foram submetidas a cinco alunos do curso para verificar a adequação da linguagem e redação dos itens, seguindo recomendação de Pasquali (2004, p.107) na qual análise semântica deve ser realizada a fim de avaliar o grau de compreensão dos itens pelos "sujeitos da própria população para a qual se quer construir o teste".

Para se ter uma maior compreensão da relação à percepção dos alunos em relação às competências docentes, decidiu-se agrupar os itens em disciplinas da área de Exatas (Matemática para Administração, Matemática Financeira, Estatística para Administração, dentre outras), por serem as que os alunos apresentam maior dificuldade de aprendizagem no curso e o outro grupo referente às demais disciplinas do curso. Ao final do questionário, havia uma pergunta aberta, para que os participantes pudessem realizar críticas e inserir sugestões. O questionário contou ainda com uma seção com dados demográficos: semestre de ingresso no curso, idade e sexo.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Em relação à primeira etapa da pesquisa, buscou-se selecionar um aluno por período do curso, excluindo os alunos que estavam no primeiro semestre do curso, até que o nível de novidade das informações se reduzisse, conforme critério de saturação (ZANELLI, 2002). Em relação às entrevistas, foi solicitada permissão para que os áudios fossem gravados e duraram cerca de 30 minutos. As entrevistas foram realizadas entre 19 de abril a 10 de maio de 2018 na própria instituição de ensino.

Com relação a essa etapa qualitativa, foram criadas competências de acordo com critérios e condições propostos por Brandão e Bahry (2005). A análise dos juízes culminou na criação da competência denominada "Realizar atividades que estimulem a realização de pesquisas ou busca de informações que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos".

O questionário foi aplicado presencialmente em junho de 2018 nas salas de aula e durante a aplicação foram feitas breves explicações tanto com relação ao objetivo do estudo quanto à forma que o questionário estava estruturado, especialmente, quanto à necessidade de avaliar os graus de importância e de domínio de cada competência. Ao final, foram feitos agradecimentos pela participação na pesquisa.

No tocante à análise de dados do questionário, empregou-se o *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 25.0 com cálculo de medidas de estatísticas descritivas, e correlação de Pearson entre as competências e as variáveis demográficas. Além disso, a aplicação do questionário permitiu, na percepção discente, a identificação do grau de importância e de domínio das oito competências por parte dos professores, bem como foi possível verificar a lacuna de competências existentes e como cada competência se comporta diante dos fatores demográficos. Com relação à lacuna, o seu cálculo foi feito ponderando a relação entre o grau de domínio e o grau de importância atribuído para cada uma das competências, seguindo a fórmula $G = I (6 - D)$, onde "G" representa em que grau o gap de competências se situa; "I" refere-se ao grau de importância atribuído àquela competência; "D" indica o grau de domínio da competência

por parte do docente, e "6" representa o número máximo de respostas das escalas, ou seja cinco, acrescidas de uma unidade.

Baseando-se nessa fórmula, quanto maior for o grau de importância atribuído à competência e menor for o grau do domínio, maior será a lacuna de competências e, portanto, maior será a necessidade de investimento em ações educacionais para esta competência (GUIMARÃES; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006). Desse modo, uma lacuna de competências considerada com alta necessidade de investimento apresenta grau de importância "5 – Totalmente importante" e grau de domínio "1 – Sem nenhum domínio", aos quais, aplicando a fórmula, resultam em grau "25" para a lacuna. Da mesma maneira, uma lacuna de competências considerada sem necessidade de investimento, apresenta grau de importância "1 – Sem nenhuma importância" e grau de domínio "5 – Domínio Total" que, por sua vez, quando aplicados na fórmula, resultam em grau "1" para a lacuna. Somado a isso, competências com grau de importância "3 – Importância mediana" e grau de domínio "3 – Domínio médio", resultam no ponto médio da escala, ou seja, grau "9". Portanto, resultados iguais ou acima de "9" requerem maior necessidade de investimento em ações educacionais, enquanto que resultados abaixo desta escala mostram pouca necessidade de investimento, tendo em vista que foram percebidas pelos alunos como competências que estão bem desenvolvidas (vide Quadro 3).

Quadro 3 - Exemplo de necessidade de investimento em ações educacionais.

Necessidade de Investimento	Grau de Importância atribuído	Grau de Domínio atribuído	Resultado da lacuna de competências
Alta	5	1	$L = 5(6-1) = 25$
Baixa	1	5	$L = 1(6-5) = 1$
Média	3	3	$L = 3(6-3) = 9$

Fonte: Adaptado de Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Para cada competência formulada a partir das entrevistas, são apresentados trechos ilustrativos das falas dos alunos. Na elaboração das competências teve-se o cuidado de incluir critérios e condições para sua realização, conforme Brandão e Bahry (2005), bem como a atribuição de um código (C1, C2, etc.) a fim de facilitar a apresentação dos resultados.

Quadro 4 - C1. Planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina.

"...eu acredito que o professor precise ter um cronograma [...] precise ter uma organização no quadro. Eu acho importante, porque, muitas vezes, se o professor não tiver essa organização, você não consegue se encontrar no assunto." (Entrevistado 1)
"...o professor tem que falar do que vai tratar nas suas aulas e, no decorrer do período, ele tem que tratar disso." (Entrevistado 2)
"...acho que o básico para qualquer professor é seguir o está na ementa da disciplina. Ele não pode chegar em sala e inventar o conteúdo." (Entrevistado 3)

"...eu acho que o professor deve definir os passos da aula dele, definir uma metodologia de ensino, uma bibliografia bem clara e se basear nessa bibliografia." (Entrevistado 4)

"...eu não gosto quando o professor foge muito do planejamento da aula." (Entrevistado 7)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se, portanto, que o planejamento da aula envolve a capacidade do docente em organizar as atividades a serem trabalhadas e desenvolvidas em sala, bem como a definição de um cronograma que permita que o conteúdo planejado seja visto de maneira sequencial e lógica ao longo do semestre. Souza-Silva et al. (2018) entendem que isto se aproxima da didática e que esta refere-se à melhor forma de apresentar o conteúdo ao aluno, de modo que facilite a sua compreensão. No trabalho dos autores, esta foi a competência percebida pelo alunos como a mais importante ao processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 5 - C2. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais.

"...demonstrar um lado mais pessoal dele (do professor) [...] parecida com uma relação de amizade com o aluno [...] quando o professor gosta de se comunicar com o aluno." (Entrevista 1)

"...quando ele se aproxima do aluno. Quando é amigável, aberto, relacional [...] mas tem que existir um limite." (Entrevistado 2)

"...os professores deviam respeitar a diversidade dos alunos [...] gênero, raça, cultura, crença, etc. [...] procurar a participação do aluno [...] dar espaço para os alunos falarem. Tudo isso é importante dentro e fora da sala." (Entrevistado 3)

"...para que o professor consiga transmitir o conhecimento é preciso que ele tenha percepção da turma, tenha mais contato com a turma e não fique tão distante." (Entrevistado 8)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Citada pela maioria dos entrevistados, esta competência trata da relação do professor com o aluno. Muitas vezes associadas com a afetividade e preocupação do professor para com o discente, a relação de ambos no processo de ensino-aprendizagem deve ser respaldada pelo respeito mútuo, gentileza e educação. No trabalho de Ricardo (2010), a heterogeneidade dos alunos tinha papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, Fernandes, Binotto e Silva (2015) identificaram que os estilos de aprendizagem dos alunos têm influência nesse meio. Percebe-se, ainda, que foi citada a capacidade do docente em ser comprometido, comunicativo, proativo e de construir uma boa relação com os alunos. No processo de ensino-aprendizagem isto se apresenta na forma que o docente deve saber lidar com o aluno, com a diversidade dos mesmos, com o estilo de aprendizagem de cada um, conforme estudado por Fernandes, Binotto e Silva (2015).

Quadro 6 - C3. Ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos.

"...quando o professor consegue trazer exemplos de vida, nós aprendemos sem perceber." (Entrevistado 2)

"...ele (o professor) consegue dar vários exemplos até que você não tenha mais dúvidas." (Entrevistado 3)

"...o professor deve estar íntimo daquilo que ele está falando a ponto de conseguir estruturar suas explicações de dúvidas de tantas formas quanto forem necessárias para que o aluno compreenda o conteúdo (mesmo que, para isso, precise adequar sua fala à uma linguagem mais atual ou informal do que a da teoria original) [...] quando não precisa ler um livro para dar aula, quando não gagueja e consegue tirar as dúvidas dos alunos." (Entrevistado 6)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na percepção dos discentes, o professor deve ser capaz de tratar o conteúdo de forma segura a ponto de conseguir estruturar suas explicações em algo compreensível pelos alunos. Segurança, no sentido de não precisar consultar permanentemente livros, *slides*, entre outras formas de recursos, de modo a não realizar tantas interrupções. Sendo assim, o professor seria capaz de elucidar as dúvidas dos alunos por meio de exemplos variados e tantas vezes quantas forem necessárias até que o aluno compreendesse o conteúdo. Além disso, os entrevistados associaram esta competência à capacidade do docente em trazer exemplos práticos para contextualizar a aplicação da teoria.

Na revisão da literatura, identificou-se que apenas o trabalho de Souza-Silva et al. (2018) enfatizou a importância desta competência para o processo de ensino-aprendizagem, sendo percebida como a segunda mais importante, na visão dos discentes.

Quadro 7 - C4. Empregar, sempre que possível, diferentes estratégias de ensino-aprendizagem (seminários, aulas expositivas, casos de estudo, dentre outros) ou formas diversas de explicar o mesmo conteúdo, a fim de despertar a participação ativa do aluno.

"...o professor tem que trazer temas atuais para as aulas, porque assim, ele consegue atrair a atenção do aluno. [...] quando ele tem estratégias para prender a atenção do aluno fica mais fácil para o aprendizado" (Entrevistado 1)

"...a didática do professor é muito importante. [...] quando ele resolve exercícios, aplica exemplos que trabalham a capacidade crítica do aluno, e utiliza diversos métodos de ensino." (Entrevistado 3)

"...existem diversas formas do professor ganhar a atenção do aluno. Pelo que observei no professor (foi citado nome de um professor), ele utiliza o humor quando a turma está muito dispersa de pensamento." (Entrevistado 5)

"...quando ele consegue aliar as explicações dele com os slides, os artigos e livros utilizados como referência básica da aula, fica mais fácil do aluno aprender." (Entrevistado 7)

"...exercícios durante a aula é uma espécie de 'dever de casa' para guiar o aluno, para direcionar ele com relação à matéria" (Entrevistado 8)

Fonte: Elaborado pelos autores.

De modo geral, percebe-se que a metodologia escolhida pelo docente impacta no processo de ensino-aprendizagem. Os entrevistados apontam que a forma que o professor aborda o conteúdo de aula é fundamental para a canalização da atenção do aluno, em especial, devido ao fato de inúmeras distrações que cercam os alunos. Na literatura, apenas o trabalho de Nogueira e Bastos (2012) analisam o tema a partir da análise de quais as metodologias de ensino eram percebidas pelos discentes como eficazes ao processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 8 - C5. Realizar avaliações de desempenho compatíveis com o conteúdo ministrado em sala de aula.

"...pra mim, o professor deve cobrar matéria, mas pra cobrar, ele precisa saber ensinar. [...] o nível de exigência do professor deve ser de acordo com o que foi ensinado." (Entrevistado 2)

"...o nível de cobrança do professor tem que ser de acordo com a matéria dada. Mesmo que eu tenha nota baixa, o importante é o que eu aprendi." (Entrevistado 3)

"...o professor pode cobrar pesado o conteúdo que ele passou, mas tem que ser coerente com as aulas que ele deu." (Entrevistado 4)

"...a integridade do professor pra mim é isso [...] quando ele mostra o que vai cair na prova, ensina o que vai cair na prova e cai justamente o que ele falou." (Entrevistado 6)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa competência está relacionada ao nível de exigência do professor quando se tratam dos meios utilizados pelo mesmo para avaliar o desempenho do aluno. Percebe-se que o nível de cobrança do professor deve ser pautado por aquilo que foi efetivamente apresentado durante as aulas. De acordo com os entrevistados, o professor ser exigente nas avaliações é importante para o processo de ensino-aprendizagem desde que seja coerente com o que foi ensinado. Com relação a esta competência, a literatura específica não aborda.

Quadro 9 - C6. Atender alunos extraclasse, a fim de orientar em atividades relacionadas à disciplina.

"...eu gosto quando o professor tem disponibilidade para tirar dúvidas. Acho que ele consegue compreender as necessidades dos alunos assim." (Entrevistado 2)

"...tem professor que você consegue chegar nele no corredor e perguntar sobre um assunto da última aula. [...] tem professor que você não consegue fazer isso." (Entrevistado 3)

"...às vezes você tem uma dúvida, mas não pode perguntar ao professor [...] acaba tendo que esperar até a próxima aula pra tirar a dúvida." (Entrevistado 7)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse item está intimamente ligado ao modo como o professor se relaciona com o aluno, tendo em vista que deveria se preocupar com o efetivo aprendizado do discente, compreendendo suas necessidades e respondendo suas dúvidas, mesmo em horário extraclasse. A possibilidade de dirimir as dúvidas extraclasse foi apontada, durante as entrevistas, como importante ao processo de ensino-aprendizagem. Na literatura, nenhuma referência foi encontrada para esta competência.

Quadro 10 - C7. Comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno.

"...o professor possui boa dialética, ele consegue se expressar bem." (Entrevistado 1)

"...eu não gosto quando o professor fala baixo ou muito rápido ou muito devagar. Acho que tem que ter uma fala que a gente possa entender de forma clara." (Entrevistado 2)

"...é diferente quando o professor fala com a turma e fala para a turma." (Entrevistado 5)

"...até mesmo quando o professor está motivado em ensinar aquilo pra você [...] você consegue perceber pelo jeito como ele se comunica com a turma e tenta explicar da forma mais clara possível." (Entrevistado 8)

Fonte: Elaborado pelos autores.

A clareza e a forma como o professor comunica o conteúdo para os alunos são muito evidenciadas nos estudos relacionados à competência docente (SOUZA-SILVA et al., 2018). Ratificando a literatura, as informações obtidas nas entrevistas apontam na mesma direção. A

clareza da exposição do conteúdo também apresentou ser fundamental para a compreensão e aprendizado do aluno, bem como o seu ritmo de fala e o tom de voz.

5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Tendo em vista que o questionário é composto por duas seções, sendo a primeira relativa à competência dos docentes das áreas de exatas e a segunda à competência dos docentes das demais áreas do curso de Administração, os resultados foram assim organizados: em ambas áreas, para cada competência analisada, as estatísticas descritivas utilizadas foram média aritmética, desvio-padrão (DP), mínimo (Mín) e máximo (Máx). Além disso, correlações de Pearson foram calculadas para que se pudesse verificar se havia associação entre as competências e variáveis demográficas. Ao final, foram caracterizadas as lacunas de competências existentes a partir da fórmula citada na metodologia.

A Tabela 3 apresenta a média aritmética, o desvio-padrão e o valor mínimo e máximo obtidos por meio das respostas dos respondentes para o grau de importância das competências dos docentes da área de exatas. Os dados foram organizados em ordem decrescente a partir da competência que obteve maior média.

Tabela 3 - Estatísticas do grau de importância das competências docentes da área de Exatas.

	Média	DP	Mín.	Máx.
C1. Planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina	4,67	0,541	3	5
C3. Ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos	4,65	0,568	3	5
C5. Realizar avaliações de desempenho compatíveis com o conteúdo ministrado na disciplina	4,42	0,784	3	5
C2. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais	4,28	0,757	2	5
C7. Comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno	4,22	0,794	2	5
C4. Empregar, sempre que possível, diferentes estratégias de ensino-aprendizagem ou formas diversas de explicar o mesmo conteúdo, a fim de despertar a participação ativa do aluno	3,64	0,973	2	5
C8. Desenvolver atividades que estimulem a realização de pesquisas ou busca de informações que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos	3,20	1,105	1	5
C6. Atender alunos extraclasse, a fim de orientar em atividades relacionadas à disciplina	3,15	0,953	1	5

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pode-se notar que as oito competências listadas apresentam médias entre 3,15 e 4,67. Isso denota que as respostas, tomando por base a escala empregada, variaram entre "3- Importância mediana" e "5- Totalmente importante".

Dentre as competências avaliadas, percebe-se que a competência "C1" é a que, comparativamente, obteve a maior média. Esse fato deve ser compreendido a partir da dificuldade atribuída às disciplinas da área de exatas no Curso. Apresentar o conteúdo de forma organizada, bem como em uma sequência lógica, voltada para as disciplinas de exatas, é entendida como fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz. Não obstante, a competência "C3", com média 4,65, também ressalta a tipicidade dessas disciplinas. Na percepção discente, o professor deve ser capaz de não só ministrar o conteúdo, como também capaz de esclarecer as dúvidas dos alunos. Matérias da área de exatas, de fato, necessitam da resolução de exercícios, revisões e disciplina para o aprendizado. Contudo, ao longo do caminho, dúvidas podem surgir e, sendo assim, entende-se como fundamental que o professor da área de exatas consiga mobilizar os conhecimentos e habilidades necessários para que as dúvidas dos alunos sejam sanadas.

As competências "C8" e "C6", na percepção discente, foram as que apresentaram menor média, 3,20 e 3,15, respectivamente. É possível dizer que, no caso aplicado às competências docentes da área de exatas, a questão referente a tirar dúvidas extraclasse não demonstra ser tão importante quanto tirar dúvidas no momento de aula. Além disso, os discentes tendem a necessitar das explicações e exemplos dados pelo docente, ao invés de recorrerem a outras fontes de pesquisa, tal qual apresentado pela competência "C8".

Observando o desvio-padrão, percebe-se que não há grande variabilidade nas médias das respostas entre os discentes. Com relação ao valor mínimo e máximo, percebe-se que todas as competências foram atribuídas, por alguns alunos, com o valor máximo de "5 – Totalmente importante". O valor mínimo, contudo, variou entre as competências. "C1", "C3" e "C5" receberam "3 – Importância mediana" como valor mínimo, mostrando a importância que estas competências representam para o corpo discente do curso. Enquanto isso, as competências "C2", "C7" e "C4" receberam "2 – Pouco importante" e as demais competências, "C6" e "C8", receberam "1 – Nenhuma importância", para alguns alunos.

Por sua vez, a Tabela 4 apresenta a média aritmética, o desvio-padrão e o valor mínimo e máximo obtidos por meio das respostas dos respondentes para o grau de domínio das competências dos docentes da área de exatas.

Tabela 4 - Estatísticas do grau de domínio das competências docentes da área de Exatas.

	Média	DP	Mín.	Máx.
C5. Realizar avaliações de desempenho compatíveis com o conteúdo ministrado na disciplina	3,34	0,969	1	5
C1. Planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina	3,30	0,860	1	5
C7. Comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno	3,26	0,977	1	5
C3. Ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos	3,07	0,868	1	5

	Média	DP	Mín.	Máx.
C2. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais	2,92	1,020	1	5
C6. Atender alunos extraclasse, a fim de orientar em atividades relacionadas à disciplina	2,44	1,071	1	5
C4. Empregar, sempre que possível, diferentes estratégias de ensino-aprendizagem ou formas diversas de explicar o mesmo conteúdo, a fim de despertar a participação ativa do aluno	2,17	1,008	1	5
C8. Desenvolver atividades que estimulem a realização de pesquisas ou busca de informações que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos	1,91	1,068	1	5

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação ao grau de domínio das competências percebido pelos discentes, nota-se que as respostas variaram entre média de 1,91 a 3,34 que, por sua vez, correspondem na escala empregada de "1- Sem nenhum domínio" a "4- Muito domínio". A competência "C5" é a que apresentou o maior grau de domínio por parte dos docentes da área de exatas, com 3,34 de média, seguida pela competência "C1", com 3,30. Por outro lado, as competências "C4" e "C8" foram as que apresentaram menor grau de domínio com 2,17 e 1,91, respectivamente.

Por meio do desvio-padrão, percebe-se que há variabilidade das respostas com relação à média. A competência "C8" foi a que apresentou o maior desvio-padrão com 1,068, enquanto que "C1", com 0,860, foi onde ocorreu a menor variabilidade.

Além disso, todas as competências avaliadas receberam, por alguns alunos, valor mínimo igual a "1 – Nenhum domínio" e valor máximo igual a "5 – Domínio total".

A partir dos resultados das médias do grau de importância e do grau de domínio de cada item, foi possível a identificação da lacuna de competências para as competências docentes da área de exatas. A lacuna de competência foi obtida por meio da fórmula $G = I (6 - D)$, onde: "G" significa o grau da lacuna, que pode variar entre "1", afirmando que a competência não necessita de prioridade de investimento em ações educacionais, e "25", onde competências próximas a esse grau necessitam de prioridade de investimento; "I" representa o grau de importância atribuído à competência; "6", por sua vez, é o número de escalas de respostas acrescido de uma unidade e "D", que significa o grau de domínio atribuído à competência. Segundo Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006), quanto maior for o grau de importância e menor for o grau de domínio conferido para uma competência, maior será o grau de prioridade de revisão desta.

A seguir, a Tabela 5 apresenta a média do grau de importância, a média do grau de domínio e as respectivas lacunas de cada competência. Os dados foram ordenados em ordem decrescente, a partir do maior grau de lacuna encontrado.

Tabela 5 - Lacuna de competências docentes da área de Exatas.

	Média do Grau de Importância	Média do Grau de Domínio	Lacuna
C4. Empregar, sempre que possível, diferentes estratégias de ensino-aprendizagem ou formas diversas de explicar o mesmo conteúdo, a fim de despertar a participação ativa do aluno	3,64	2,17	13,94

	Média do Grau de Importância	Média do Grau de Domínio	Lacuna
C3. Ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos	4,65	3,07	13,63
C2. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais	4,28	2,92	13,18
C8. Desenvolver atividades que estimulem a realização de pesquisas ou busca de informações que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos	3,20	1,91	13,09
C1. Planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina	4,67	3,30	12,61
C5. Realizar avaliações de desempenho compatíveis com o conteúdo ministrado na disciplina	4,42	3,34	11,76
C7. Comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno	4,22	3,26	11,56
C6. Atender alunos extraclasse, a fim de orientar em atividades relacionadas à disciplina	3,15	2,44	11,21

Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível observar que todas as competências apresentam necessidade de investimento em ações educacionais, visto que estão acima da média que, segundo Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006), seria a partir do grau "9", quando as respostas às escalas são "3- Importância mediana" e "3- Domínio médio".

Em relação às competências docentes da área de exatas, a maior lacuna encontrada está na competência "C4" com 13,94. Isto denota a necessidade da utilização de formas variadas relacionadas às estratégias de ensino do professor no momento da explicação do conteúdo ao discente.

A respeito da competência "C3", que apresentou lacuna de 13,63, é possível afirmar que sua presença no segundo lugar se deve à necessidade de exemplificar a aula com o que acontece na realidade, com situações práticas. A matemática que envolve as disciplinas da área de exatas torna o conteúdo abstrato e de difícil visualização da sua aplicabilidade. Desse modo, é fundamental que o professor consiga suprir essa necessidade do aluno, alternando o conteúdo entre aspectos teóricos e práticos. Além disso, esse resultado mostra que o docente da área de exatas deve, sempre que possível, esclarecer as dúvidas dos alunos, pois assim o discente teria melhor compreensão do conteúdo.

A competência "C2", por sua vez, com lacuna de 13,18, refere-se à capacidade do professor de compreender as necessidades do aluno, de maneira que se preocupe com sua efetiva aprendizagem, respeite suas características individuais, sejam elas de gênero, raça, cultura e, inclusive, o nível de dificuldade que a disciplina é percebida pelo aluno, e que esta relação seja sempre respaldada pela educação entre ambas as partes. A competência "C2" está intimamente relacionada às demais competências, visto que trata da forma que dar-se-á a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Estar situada no terceiro lugar indica a necessidade de investimentos para o seu desenvolvimento.

Apesar de apresentarem lacuna acima da média, as competências "C7" e "C6" possuem menor necessidade de investimento em ações educacionais com valores de 11,56 e 11,21.

Na Tabela 6 constam os resultados das correlações de Pearson significativas a $p \leq 0,05$. Cabe ressaltar que, quanto mais próximo de 1 for o valor da correlação (r), mais forte será a associação positiva entre as variáveis e quanto mais próximo de -1 for o valor da correlação, mais forte será a associação negativa das variáveis.

Tabela 6 - Correlações entre as variáveis demográficas e as competências da área de Exatas.

Fatores	Idade	Sexo	Semestre de ingresso
C2. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais. (GRAU DE IMPORTÂNCIA)	$r = -0,234$ $p = 0,032$		
C2. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais. (GRAU DE DOMÍNIO)	$r = 0,222$ $p = 0,042$		
C1. Planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina. (GRAU DE DOMÍNIO)		$r = -0,25$ $p = 0,022$	
C7. Comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno, (GRAU DE IMPORTÂNCIA)			$r = -0,263$ $p = 0,016$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Tabela 6, percebe-se que há correlação negativa ($r = -0,234$; $p = 0,032$) entre a variável demográfica Idade e a competência "C2" do grau de importância. Essa correlação negativa indica que quanto mais jovem for o respondente, maior será o grau de importância atribuído à relação do professor com o aluno. Por outro lado, há uma relação positiva ($r = 0,222$; $p = 0,042$) entre a competência "C2" do grau de domínio e a variável demográfica Idade, indicando que quanto menor for a idade do respondente, menor será o grau de domínio que este irá atribuir à relação do professor com o aluno.

Para avaliar a associação da variável demográfica Sexo, é preciso salientar que, durante a análise dos dados no *software SPSS* foi atribuído o número 1 para representar o sexo masculino e 2 para o feminino. Com isso, percebe-se que há uma relação negativa ($r = -0,25$; $p = 0,022$) entre a variável demográfica Sexo e a competência "C1" do grau de domínio. Sendo assim, os participantes do sexo masculino tendem a atribuir maior grau de domínio para a competência "C2".

Por fim, verificou-se que existe uma correlação negativa ($r = -0,263$; $p = 0,016$) entre a variável semestre de ingresso e a competência "C7" do grau de importância. Sendo assim, quanto mais tempo o estudante estiver no curso, menor será o grau de importância atribuído para a competência "C7".

As demais competências, tanto do grau de importância quanto do grau de domínio, não apresentaram correlação significativa quando associadas às variáveis demográficas.

A Tabela 7 apresenta a média do grau de importância atribuído para cada uma das competências docentes das demais áreas de ensino, bem como o desvio-padrão e o valor mínimo e máximo. O resultado foi organizado em ordem decrescente a partir da competência com maior média.

Tabela 7 - Estatísticas do grau de importância das competências docentes das demais áreas de ensino.

	Média	DP	Mín.	Máx.
C3. Ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos	4,64	0,529	3	5
C1. Planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina	4,56	0,623	3	5
C2. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais	4,42	0,738	2	5
C7. Comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno	4,36	0,776	2	5
C5. Realizar avaliações de desempenho compatíveis com o conteúdo ministrado na disciplina	4,31	0,849	2	5
C4. Empregar, sempre que possível, diferentes estratégias de ensino-aprendizagem ou formas diversas de explicar o mesmo conteúdo, a fim de despertar a participação ativa do aluno	4,22	0,765	2	5
C8. Desenvolver atividades que estimulem a realização de pesquisas ou busca de informações que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos	3,89	0,964	1	5
C6. Atender alunos extraclasse, a fim de orientar em atividades relacionadas à disciplina	3,28	0,946	1	5

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação aos docentes das demais áreas de ensino, as oito competências analisadas apresentaram resultados que variaram entre 3,28 e 4,64, mostrando que as médias se encontravam entre "3- Importância mediana" e "5- Totalmente importante".

A competência "C3" foi percebida pelos discentes como a mais importante em relação aos docentes das demais áreas de ensino, uma vez que esta apresenta média de 4,64. Estar situada em primeiro lugar denota que os alunos entendem como fundamental que o professor domine o conteúdo que está lecionando, de modo que seja capaz de responder quaisquer dúvidas relacionadas à matéria. As demais áreas de ensino do curso de Administração são compostas, em geral, por disciplinas que exigem pensamento crítico e reflexivo do aluno, por meio de textos, leituras e recursos complementares que necessitam de bastante atenção para sua compreensão. Quando o docente consegue ministrar o conteúdo de forma segura e organizada, facilita a aprendizagem do aluno. Por isso, a competência "C1" aparece em segundo lugar com média de 4,56, tendo em vista que o conteúdo deve ser planejado pelo docente, em uma

sequência lógica que permita ao discente refletir e desenvolver ideias sobre todo o assunto conversado.

Cabe ressaltar a presença da competência "C2", com média de 4,42, no terceiro lugar. Toda relação em sala de aula deve ser pautada no respeito e educação entre ambas as partes. Essa competência serve de alerta para a ideia que se tem sobre o docente ser mero transmissor de conteúdo. Na percepção discente, percebe-se a importância dada à aproximação entre professor e aluno, visto que o docente deve estar engajado com sua efetiva aprendizagem e que, para isso, deve respeitar as características individuais dos discentes.

Por outro lado, as competências "C8" e "C6" foram as que apresentaram menor grau de importância com médias de 3,89 e 3,28, respectivamente. Pode-se dizer que, no caso aplicado às competências docentes das demais áreas de ensino, os discentes não veem com tanta importância que o professor estimule a aquisição de novos conhecimentos, por meio do incentivo à pesquisa, bem como não há a necessidade de atender o aluno extraclasse para o esclarecimento de dúvidas.

O desvio-padrão revelou baixa variabilidade nas respostas, com destaque para a competência "C3" com desvio de 0,529, sendo o menor dentre os resultados.

Alguns alunos atribuíram o valor máximo de "5 – Totalmente importante" para todas as competências, enquanto o valor mínimo mostrou variação. Para as competências "C3" e "C1" foi atribuído "3 – Importância mediana". "C2", "C7", "C5" e "C4" receberam "2 – Pouco importante". Por fim, as competências "C8" e "C6" receberam "1 – Nenhuma importância" como valor mínimo.

A seguir, a Tabela 8 apresenta o grau de domínio das competências docentes das demais áreas de ensino. Para tanto, serão apresentados a média, o desvio-padrão e o valor mínimo e máximo atribuídos para cada item. Os dados foram organizados em ordem decrescente, com base na competência que apresentou maior média do grau de domínio.

Tabela 8 - Estatísticas do grau de domínio das competências docentes das demais áreas de ensino.

	Média	DP	Mín.	Máx.
C7. Comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno	3,80	0,775	2	5
C2. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais	3,78	0,765	2	5
C1. Planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina	3,72	0,757	1	5
C5. Realizar avaliações de desempenho compatíveis com o conteúdo ministrado na disciplina	3,69	0,835	2	5
C3. Ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos	3,63	0,792	2	5
C4. Empregar, sempre que possível, diferentes estratégias de ensino-aprendizagem ou formas diversas de explicar o mesmo conteúdo, a fim de despertar a participação ativa do aluno	3,35	0,845	1	5

C8. Desenvolver atividades que estimulem a realização de pesquisas ou busca de informações que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos	3,26	0,903	1	5
C6. Atender alunos extraclasse, a fim de orientar em atividades relacionadas à disciplina	3,10	1,018	1	5

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação ao grau de domínio das competências percebido pelos discentes, nota-se que as respostas variam entre média de 3,10 a 3,80 que, por sua vez, correspondem à variação entre "3- Domínio médio" a "4- Muito domínio". A competência "C7" é a que apresenta o maior grau de domínio por parte dos docentes das demais áreas de ensino, com 3,80 de média, seguida pela competência "C2", com 3,78. Por outro lado, as competências "C8" e "C6" foram as que apresentaram menor grau de domínio, com 3,26 e 3,10, respectivamente.

Todas as competências receberam, por alguns alunos, a pontuação "5 – Domínio total" como valor máximo. Contudo, as competências "C7", "C2", "C5" e "C3" apresentaram valor mínimo de "2 – Pouco domínio", denotando que, em alguns sentidos, essas competências foram percebidas pelos discentes como desenvolvidas, enquanto que "C1", "C4", "C8" e "C5" receberam "1- Nenhum domínio".

A Tabela 9, por sua vez, apresenta a média do grau de importância, a média do grau de domínio e as lacunas de cada competência analisada. Os resultados foram organizados em ordem decrescente a partir do maior grau de lacuna encontrado.

Tabela 9 - Lacuna de competências docentes das demais áreas de ensino.

	Média do Grau de Importância	Média do Grau de Domínio	Lacuna
C4. Empregar, sempre que possível, diferentes estratégias de ensino-aprendizagem ou formas diversas de explicar o mesmo conteúdo, a fim de despertar a participação ativa do aluno	4,22	3,35	11,18
C3. Ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos	4,64	3,63	11,00
C8. Realizar atividades que estimulem a realização de pesquisas ou busca de informações que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos	3,89	3,26	10,66
C1. Planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina	4,56	3,72	10,40
C5. Realizar avaliações de desempenho compatíveis com o conteúdo ministrado na disciplina	4,31	3,69	9,96
C2. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais	4,42	3,78	9,81
C7. Comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno	4,36	3,80	9,59

C6. Atender alunos extraclasse, a fim de orientar em atividades relacionadas à disciplina	3,28	3,10	9,51
---	------	------	------

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que as médias do grau de importância das competências são maiores do que as suas respectivas médias do grau de domínio, implicando lacunas entre as competências apresentadas pelos docentes e àquelas que são relevantes ao processo de ensino-aprendizagem na percepção discente.

A competência "C4" foi a que apresentou maior lacuna, com média de 11,18. Tratando-se das demais áreas de ensino, esse resultado aponta a importância do emprego de diferentes formas de explicar o conteúdo, de maneira que desperte o interesse dos alunos. Espera-se que o docente seja capaz de articular os conhecimentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, por meio do uso de diversas estratégias de ensino.

Com lacuna de 11,00, a competência "C3" é a segunda que apresenta prioridade em investimentos educacionais. É possível que os docentes das demais áreas de ensino não abordem os assuntos de aula de maneira prática, ou, ainda, que não tirem as dúvidas dos alunos tanto quanto estes gostariam.

Cabe destacar o resultado das competências "C2" e "C7" que apresentaram lacuna de 9,81 e 9,59, respectivamente. Apesar de terem recebido alto grau de importância, ambas as competências resultaram nas menores lacunas das demais áreas de ensino. A relação e a comunicação do professor com o aluno se encontram relativamente desenvolvidas quando comparadas com as outras competências.

Com relação à competência "C6", que mostrou a menor lacuna no valor de 9,51, seu resultado está pautado mais na baixa importância atribuída do que na ausência de domínio desta competência. Contudo, ainda assim, é importante para o entendimento das competências docentes.

No tocante às competências docentes das demais áreas de ensino, é possível perceber que a competência com maior grau de importância não é a mesma com o maior grau de domínio. Por outro lado, a competência que recebeu o menor grau de importância também recebeu a menor média no grau de domínio por parte dos docentes. Além disso, todas as competências apresentaram alguma lacuna em relação ao que os discentes consideram como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem.

Também foi analisada a associação (positiva ou negativa) entre as variáveis demográficas e as competências docentes das demais áreas de ensino. Para tanto, decidiu-se realizar a correlação de Pearson (r) – por meio do *software SPSS*. A Tabela 10, a seguir, apresenta os resultados das correlações significativas a $p \leq 0,01$.

Tabela 10 - Correlações entre as variáveis demográficas e as competências das demais áreas de ensino.

Fator	Idade
C3. Ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos. (GRAU DE DOMÍNIO)	$r = 0,294$ $p = 0,007$

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para as competências docentes das demais áreas de ensino, apenas uma das variáveis demográficas apresentou correlação significativa com uma das competências docentes. Nesse sentido, percebe-se que há uma correlação positiva ($r = 0,294$; $p = 0,007$) entre a variável demográfica Idade e a competência "C3" do grau de domínio. Portanto, quanto mais jovem for o estudante, menor será o grau de domínio atribuído à competência "C3".

Com relação à pergunta aberta, cinco dos respondentes realizaram sugestões ou acrescentaram observações. Um dos comentários diz que "muitas das notas foram altamente influenciadas por uma matéria, fazendo com que fosse difícil dar uma nota representativa de toda uma área de conhecimento (exatas, por exemplo)". Outro comentário destacou que "o curso possui professores muito bons e outros muito ruins, na mesma medida, em todas as áreas (incluindo exatas)". Estas foram observações pertinentes, tendo em vista a dificuldade que é segmentar todo o curso de Administração em um questionário avaliativo. Os demais comentários recaem sobre a forma que o docente deve ministrar as aulas, disponibilizando mais materiais extras para consulta, bem como a maneira que o professor emite comunicados para a turma, seja por *e-mail*, redes sociais ou sistema integrado da Universidade, de modo que consiga informar com antecedência sobre alterações nas datas das avaliações ou, ainda, avisar sobre o cancelamento de uma aula.

6 CONCLUSÕES

O objetivo principal deste estudo foi identificar competências docentes, percebidas pelos alunos do curso de Administração de uma universidade pública federal, como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Pretendeu-se, ainda, verificar o grau de domínio dessas competências pelos docentes, na visão dos alunos. A comparação entre as competências fundamentais e as apresentadas pelos docentes permitiram avaliar as lacunas de competências que necessitam investimento em ações educacionais para seu desenvolvimento.

Com relação aos docentes da área de Exatas, as competências foram avaliadas com importância mediana a totalmente importante, enquanto o grau de domínio revelou estar entre sem nenhum domínio a muito domínio. Desse modo, todas as competências analisadas apresentaram lacuna acima da média, indicando a necessidade de investimento em ações educacionais.

No tocante aos docentes das demais áreas de ensino, o grau de importância também se situa entre importância mediana a totalmente importante. Contudo, as competências destes docentes foram avaliadas com domínio médio a muito domínio. Com isso, foi possível verificar que todas as competências apresentaram lacuna acima da média, também indicando a necessidade de investimento em ações educacionais.

Comparativamente, os valores das lacunas das demais áreas de ensino foram menores do que os valores das áreas de exatas. Isso mostra que, apesar de serem compostas por um grande número de disciplinas, as demais áreas de ensino foram mais bem avaliadas.

Foram poucas as correlações significativas entre as variáveis demográficas e as competências, entretanto tais resultados podem ser objeto de estudos futuros.

Pode-se concluir que as competências identificadas na pesquisa foram consideradas importantes para o processo de ensino-aprendizagem e devem ser objeto de atenção por parte de docentes e instituições de ensino, assim como se pode concluir que os docentes necessitam desenvolver novas competências ou aprimorar as que já detêm. Isso é um desafio frente ao cenário da educação no país, especialmente nas instituições públicas, em que recursos para investimento para formação profissional são escassos. O presente trabalho amplia os

conhecimentos da área à medida que problematiza a questão de lacunas, além de apresentar competências não abordadas na literatura. Além disso, como implicação prática do estudo, as oito competências encontradas podem servir como instrumento de avaliação das competências docentes em universidades federais públicas.

Como limitação ao estudo, pode ser destacada a segmentação das áreas de ensino do curso de Administração em duas grandes seções, de modo que foi difícil aos respondentes a avaliação de competências de todos os docentes de uma área. Sendo assim, para novos estudos, é recomendável que sejam realizadas pesquisas qualitativas com intuito de aprofundar os conhecimentos acerca das particularidades das competências docentes e do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante que se faça a análise das competências docentes partindo de uma maior diversificação das áreas de ensino, de maneira que se obtenha um resultado mais preciso. É necessário que se avalie não só a percepção em relação ao docente, como também as responsabilidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Cabe também explorar mais o papel da tecnologia na relação entre professor e aluno e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V.K.S; SANTOS, J. C. O. The influence of teacher (Des) qualification in teaching chemistry in Brazil. **Journal of Education Research**, v. 6, n. 2, p. 30-35, fev. 2018. DOI: 10.15413/ajer.2017.0109.

BRANDÃO, H.P.; BORGES-ANDRADE, J.E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie**, v.8, n.3, p. 32-49, 2007.

BRANDÃO, H. P; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRUNO-FARIA, M. F; BRANDÃO, H. P: Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do distrito federal. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 7, n. 3, p. 35-56, jul./set. 2003.

CRESWELL, J.W. Um estrutura para projeto. In: _____. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.21-42.

ENGELS, M. C. et. al. Behavioral engagement, peer status, and teacher-student relationships in adolescence: a longitudinal study on reciprocal influences. **Journal of Youth and Adolescence**. v. 45, n. 6, p. 1192-1207, jan. 2016. DOI: 10.1007/s10964-016-0414-5

FERNANDES, C. R; BINOTTO, E; SILVA, H. C. H; Estilos de aprendizagem e ambientes de confiança: um estudo das participações contributivas de alunos do mestrado. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 30-44, jul/set, 2015.

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, cap. 2.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112. Jul./set. 2000.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. cap.3.

GUIMARÃES, T. A.; BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap.11.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HERPPICH, S. et. al. Teachers' assessment competence: Integrating knowledge, process, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. **Teaching and Teacher Education**, v. 76, n. 1, p. 181-193, nov. 2017. DOI: 10.1016/j.tate.2017.12.001

KIEMER, K. et. al. Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. **Learning and Instruction**, Munich, v. 35, p. 94-103, fev. 2015.

LAUERMAN, F; KONIG, J. Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. **Learning and Instruction**, v. 45, p. 9-19, Out. 2016. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.06.006

MIRON, M; MEVORACH, M. The "good professor" as perceived by the experienced teachers who are graduate students. **Journal of Education and Training Studies**. Tel Aviv, v. 2, n. 3, p. 82-87, jul. 2014. DOI: 10.11114/jets.v2i3.411

MISBAH, Z. et. al. Teacher interpersonal behaviour and student motivation in competence-based vocational education: Evidence from Indonesia. **Teaching and Teacher Education**. v. 50, n. 1, p. 79-89, abr. 2015. DOI: 10.1016/j.tate.2015.04.007

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012.

NORAHMI, M; 21st-Century teachers: the students' perspectives. **Journal on English as a Foreign Language**, Palangka Raya, v. 7, n. 1, p. 77-96, mar. 2017. DOI: 10.24903/sj.v2i2.132

PASQUALI, L; Análise dos itens. In: _____. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. cap.5.

PENNINGS, H. J. M. et. al. Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. **Learning and Instruction**, v. 55, p. 41-57, jun. 2017.

PEREIRA, R. S; Responsabilidade social na universidade. **Revista Gerenciais**, São Paulo, v. 2, p. 113-125, set. 2003.

PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 23, n. 78, p. 438-459, 2016.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

RUZEK, E. A. et. al. How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. **Learning and Instruction**, v. 42, p. 95-103. Abr. 2016.

SCHAEFER, J. S. G; Afetividade entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**. Mato Grosso, v. 6, n. 2, p. 141-151, jun./jul. 2015.

SOUZA-SILVA, J. C. et al. Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. **Revista Organizações & Sociedade**. Salvador, v. 25, n. 86, p. 457-484, jul./set. 2018.

URHAHNE, D. Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. **Teaching and Teacher Education**. v. 45, n. 1, p. 73-82, jan. 2015. DOI: 10.1016/j.tate.2014.09.006

VERGARA, S. C. Começando a definir a metodologia. In: _____. **Projetos e Relatórios de pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998. cap.4.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, Florianópolis, n. 7, p. 79-88, 2002.