



www.raep.org.br

Administração: Ensino e Pesquisa

ISSN: 2177-6083

raep.journal@gmail.com

Associação Nacional dos Cursos de  
Graduação em Administração  
Brasil

Machado Valadão Junior, Valdir; Rodrigues, Henrique Geraldo  
COMPETÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: O OLHAR DOS EGRESSOS  
Administração: Ensino e Pesquisa, vol. 13, núm. 2, abril-junio, 2012, pp. 325-354  
Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533556767004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

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

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## COMPETÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: O OLHAR DOS EGRESSOS

*POSTGRADUATE COMPETENCIES:  
THE GRADUATES' POINT OF VIEW*

Recebido em: 12/01/2012 Aprovado em: 16/03/2012

Avaliado pelo sistema *double blind review*

Editora Científica: Manolita Correia Lima

**VALDIR MACHADO VALADÃO JUNIOR** *valdirjr@ufu.br*

**HENRIQUE GERALDO RODRIGUES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

### RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar o que significa competência para os egressos de um curso de mestrado em administração que atuam como docentes, com base na experiência vivenciada no programa de pós-graduação em Administração. Buscou-se, ainda, identificar as atividades do programa subjacentes às competências constituídas. Adotou-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa, em que, como fontes de dados, tomaram-se documentos do programa e os egressos que atuam como docentes. Os dados foram coletados por meio de levantamento documental, entrevistas eletrônicas, grupos focais e entrevistas em profundidade; e as análises envolveram o uso da análise documental e da análise temática de conteúdo. Os resultados apontam para a formação de competências pelos egressos em sete dimensões: metacompetências e transcompetências, intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas, políticas e identitárias. Nesse sentido, foi possível observar a exequibilidade dos objetivos de formação do PPGA, bem como daqueles asseverados pelas diretrizes do sistema brasileiro de pós-graduação. Contudo, verificou-se que o PPGA tem contribuído para a formação de um egresso que relata mais sobre o domínio das habilidades e dos conhecimentos técnicos e científicos, e menos sobre o domínio das capacidades relacionais, éticas, políticas e identitárias, nas quais pesa o foco sobre a formação para a pesquisa, em detrimento da formação para o processo de ensino.

**Palavras-chave:** competência; programa de pós-graduação; administração.

### ABSTRACT

*This study aims to analyze what constitutes competency for those graduating from a Master's degree in business administration and who work as teachers based on their experience of the PPGA [Business Administration Postgraduate Program] at the Universidade Federal de Uberlândia, in Brazil. There was a further attempt to identify the activities of the program implicit in the constituted competencies. The case study was adopted as a research strategy and the program documents and graduates working as teachers were used for the data. This data was collected through surveys, electronic interviews, focus groups and in-depth interviews, with document analysis and thematic content analysis subsequently employed. The results indicated the graduates formed competencies in seven areas: trans-competencies and meta-competencies, intellectual, technical, functional, behavioral, ethical, political and identity. Thus, it was possible to observe not only the feasibility of the PPGA's educational goals, but also of those asserted by the guidelines of the Brazilian postgraduate system. However, it was found that the PPGA contributes to the formation of graduates that relate more to the mastering of skills and technical and scientific knowledge, and less to ethical, political, identity and relational competencies, on which there is a focus on preparation for research in detriment to preparation for the learning process.*

**Keywords:** competency; postgraduate program; business administration.

## INTRODUÇÃO

O Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação que implanta o sistema de pós-graduação brasileira se fundamenta em três pilares: a) a formação de docentes para atender a expansão do ensino superior, capazes de elevar o nível de qualidade do ensino; b) a preparação de pesquisadores; e c) o treinamento de profissionais para a necessidade de desenvolvimento do País nos diversos setores (BRASIL, 2005). Com base nesses pilares, coube aos Planos Nacionais de Pós-Graduação (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior [CAPES], 2005), a indução do desenvolvimento da pós-graduação, para que tais objetivos abrangentes de formação profissional sejam reiterados.

Contudo, quando se considera o contexto institucional incerto e precário da docência, que pouco tem contribuído para a profissionalização do docente (LIBÂNEO, 2001; PIMENTA, 2002; FISCHER, 2005) questiona-se “[...] até que ponto os programas de pós-graduação *stricto sensu* se preocupam com aprimorar a qualidade dos cursos de graduação” (BERTERO, 2007, p. 2). Discussões relativas ao ensino na graduação (VEIGA, 2010) e, especificamente, ao de administração (FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001) já haviam constatado que, no âmbito dos programas de pós-graduação, a preocupação com a formação docente estava restrita ao ensino dos conteúdos específicos, sem foco prioritário na formação para o processo de ensino.

Além do entendimento de que os órgãos governamentais (MEC e CAPES) valorizam mais a formação do pesquisador em detrimento da formação docente, dados os critérios adotados para a avaliação dos programas de pós-graduação (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005), considera-se que não se trata apenas da dicotomia foco na pesquisa *versus* foco na docência, dado que a pós-graduação *stricto sensu* também privilegia a formação de profissionais para o setor produtivo em prejuízo da formação de docentes (FESTINALI, 2005).

Nesse sentido, levando-se em conta que a docência deva ser avaliada como um estágio avançado e refinado de ocupação, representado por um conjunto de atividades que, para serem desenvolvidas, demandam conhecimentos específicos academicamente validados e socialmente reconhecidos (PAIVA;

MELO, 2008), a noção de competência profissional (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003) mostra-se adequada para a compreensão do papel desempenhado por um programa de formação profissional, sob a perspectiva de que a competência profissional trata-se da mobilização de um conjunto de saberes – intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticos e políticos –, que geram resultados pessoais, profissionais, empresariais e sociais (PAIVA; MELO, 2008).

Portanto, além da titulação obtida, a presente pesquisa objetivou analisar em que se constitui competência para os egressos, que atuam como docentes, do Curso de Mestrado em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Uberlândia. Buscou-se, ainda, identificar as atividades do PPGA subjacentes às competências constituídas. Inicia-se o estudo com o referencial teórico sobre o trabalho e formação docente e, na sequência, relativo à competência. Em seguida, são tratados os aspectos metodológicos da pesquisa. Posteriormente, contextualiza-se o programa que representou o caso analisado; e, por fim, apresentam-se a análise e as considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Ainda que seja atribuída à pós-graduação *stricto sensu* a responsabilidade pela formação de docentes para o ensino superior, considera-se que esta ocorre continuamente, no transcorrer das diversas fases da educação formal (TARDIF, 2002; DEMO, 2005), bem como por meio da articulação desse domínio com a biografia, o processo de socialização e as vivências profissionais do indivíduo (LE BOTERF, 2003).

Campos (2007) elucida que a formação diz respeito a uma prática voltada à aquisição de saberes que, comumente, concernem à preparação do indivíduo para o exercício de uma atividade. No contexto da docência, Veiga (2010, p. 16) sugere que o termo formação “[...] se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes [...] integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.”

Como decorrência, portanto, vê-se como adequada a concepção segundo a qual a formação docente objetiva preparar os profissionais para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que forme sujeitos capazes de interpretar, compreender e transformar, positivamente, a sociedade (PIMENTA, 2002; DEMO, 2005; ALMEIDA, 2006). Igualmente, denota-se o que seja, possivelmente, o principal matiz do trabalho docente, o qual, em acordo com Campos (2007, p. 24), diz respeito à *práxis* do trabalho docente, que “[...] se faz pela ação mediada pela reflexão dessa prática, a partir da dimensão intersubjetiva e dialógica dos sujeitos.”. Como prática social, portanto, a docência se constituiria, de um lado, baseada nos significados emergentes da ação de professores e alunos, e, de outro, por meio das condições institucionais e de trabalho (VEIGA, 2010).

A literatura especializada aponta alguns elementos considerados relevantes na formação docente, por exemplo, a conexão com a história de vida do formando, o sentimento de profissionalização, a associação

entre a formação e o projeto das escolas (NÓVOA, 1992). Ao mesmo tempo, indica a importância dos conteúdos centrados na área de educação para proporcionar uma análise ao processo no qual estão inseridos aqueles que escolhem o ensino como profissão, a adaptação de uma nova terminologia divergente da formação original e, ainda, que a prática do ensino requer o reconhecimento de múltiplos saberes apropriados, apreendidos e compreendidos de forma relacionada (ZANCHET; GHIGGI, 2009); em síntese, faz-se a crítica à dissociação entre a formação e as outras dimensões do ofício docente (VEIGA; LEITE; DUARTE, 2005).

Direcionando para a área de administração, é possível estabelecer a seguinte reflexão com base em alertas sobre as características heterogêneas (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005) ou de multidimensionalidade (SALM; MENEGASSO; MORAES, 2007), que os alunos do curso possuem ou apresentam. Para esses autores, os profissionais que lidam com essa realidade devem estar preparados para o imprevisto, as ambiguidades e o ambiente de desafios que envolvem a ação pedagógica refinada.

Winkler *et al.* (2009) indicam que ensino-aprendizagem é construção e não transferência de informação a um grupo de pessoas. Os autores criticam as situações em que o aluno é tratado como ser sem luz disposto a apenas ouvir, e o professor um iluminado que possui a função de repassar o conhecimento atendendo as expectativas dos primeiros. Moreira (1999) alerta para a ideia que o processo de ensino-aprendizagem exige ultrapassar também a noção de uma aprendizagem baseada no conceito de estímulo, resposta e reforços. No contexto atual do ensino em administração é preciso ir além buscando competências contextuais.

Assim, considerando que a formação e a prática docentes mostram-se indissociáveis e, ainda que, as percepções relativas a um e outro são mutuamente afetadas, retoma-se a proposição de Campos (2007) quanto à definição do termo formação e questiona-se sobre quais deveriam ser os saberes a moldar os objetivos da formação de docentes para o ensino superior. Exemplos de iniciativas que vão ao encontro das recomendações de Veiga, Leite e Duarte (2005) no sentido da formação continuada, construir

competências podem ser encontrados na vivência docente (OLIVEIRA *et al.*, 2009) e no Programa de Capacitação de Docente em Administração (BERTERO, 2007). Na sequência, será discutida a ideia de competências.

### **COMPETÊNCIA**

Há diferentes noções e operacionalizações do termo competência (STOOF *et al.*, 2002). Estudos no campo (LE DEIST; WINTERTON, 2005) mapearam três abordagens, consideradas dominantes na construção da noção de competência: a comportamental, de origem norte-americana; a funcionalista, de origem inglesa; e a construtivista, de origem francesa. Desse modo, observa-se que as ideias de motivação, interação com o ambiente e características de personalidade constituíram o primeiro conceito de competência (WHITE, 1959). A partir dos anos de 1970, as abordagens comportamental e funcionalista se configuram, em decorrência do que características de personalidade, conhecimentos, habilidades e atitudes passam a representar os conceitos de competência por diversos anos (MCCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993; PARRY, 1996; CHEETHAM; CHIVERS 1996, 1998). Mais adiante, no decorrer da década de 1980, registra-se a abordagem construtivista e nela sobressaem conceitos de mobilização e articulação, em contextos específicos, de recursos, pessoas e capacidades (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), e de interação e significado do trabalho (SANDBERG, 2000).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, levaram-se em conta, inicialmente, os trabalhos de Cheetham e Chivers (1996, 1998), cujo intuito foi o de identificar como o indivíduo, no ambiente de trabalho, desenvolve e mantém seu profissionalismo. Esses autores desenvolveram um modelo integrado por elementos-chave de diferentes abordagens, o qual originou o conceito de competência que leva em conta cinco grupos ou dimensões inter-relacionadas: a) as cognitivas, relativas aos conhecimentos teóricos e conceituais básicos, bem como o conhecimento tácito e informal, adquirido por meio da experiência; b) as funcionais, concernentes às habilidades requeridas para uma determinada ocupação, as quais devem ser passíveis de demonstração pelo indivíduo; c) as comportamentais, referentes às

características pessoais que, efetivamente, levam a um desempenho superior em determinado papel; d) as éticas e de valores, inerentes aos valores pessoais e profissionais e à habilidade de correlacioná-los às situações de trabalho, que requerem tais valores como parâmetro para a ação; e) as metacompetências e as transcompetências, consideradas dominantes e capazes de influenciar o desenvolvimento das demais dimensões, atinentes a aspectos como comunicação, aprendizado e autodesenvolvimento, criatividade, agilidade mental, análise, resolução de problemas e reflexão.

Foram consideradas, igualmente, as proposições de Le Boterf (2003), para quem a competência do indivíduo é resultado da interação de três domínios: o próprio indivíduo, no âmbito de sua biografia e de seus processos de socialização; a formação educacional do indivíduo; e sua experiência profissional. O autor destaca, ainda, que a concepção de profissional faz emergir a figura do indivíduo que é capaz de interagir diversos saberes: o agir e reagir com pertinência; o combinar recursos e mobilizá-los em um contexto; o transpor (conceitos e aprendizados); o aprender e aprender a aprender; e o envolver-se (consigo, com o outro e com situações). Ressalta-se, contudo, que o presente estudo centra-se em um dos momentos da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa: o período durante o qual vivenciaram o curso de mestrado e os efeitos dessa experiência de aprendizagem na construção do significado de competência individual.

Paiva e Melo (2008), baseadas em Cheetham e Chivers (1996), argumentam a favor da inserção de uma dimensão política nos conceitos e estudos relativos à competência profissional. Para as autoras, isso visa justamente a contemplar a dimensão das relações de poder inseridas na dinâmica organizacional, a qual impacta sobre a atuação do indivíduo nos processos políticos internos e externos à organização. Nesse sentido, Paiva e Melo (2008) apresentam parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas no campo, que, além das metacompetências, julgadas dominantes, contempla competências estabelecidas em torno de diferentes saberes: intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas.



## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo descritiva, tendo em vista que esse tipo de pesquisa lida com a interpretação das realidades sociais (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002). Realizou-se estudo de caso no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia, no qual o curso de Mestrado em Administração representou a unidade de análise, e os egressos do mestrado, que possuíam experiência na atividade de docência, os sujeitos da pesquisa. De acordo com Yin (2005), quando, numa pesquisa, pretende-se compreender fenômenos individuais e sociais complexos, o estudo de caso torna-se um método adequado. Ressalta-se, ainda, que na escolha do caso a ser estudado, levou-se em conta a participação de docentes do PPGA em um projeto inserido no Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração da CAPES (PRÓ-ADMINISTRAÇÃO).

Para a coleta dos dados, foram aplicadas as seguintes técnicas: levantamento documental, entrevista eletrônica, grupo focal e entrevista em profundidade. Desse modo, na primeira etapa, as entrevistas eletrônicas se deram por meio da ferramenta Google Docs (<http://docs.google.com>), sendo que dos 67 egressos do PPGA que possuíam experiência na atividade de docência identificados, 48 responderam ao roteiro, no decorrer do mês de outubro de 2010. Esse procedimento resultou em trinta páginas de *corpus* de texto, número considerado insuficiente para responder às questões de pesquisa. Assim, como forma de aprofundar os temas pertinentes à pesquisa, foram realizadas três sessões de grupo focal com onze egressos, nos meses de janeiro e fevereiro de 2011, que geraram mais 65 páginas de *corpus* de texto. Finalmente, com o intuito de complementar a base de dados obtida por meio do grupo focal, visando à saturação de determinados temas em suas representações, foram realizadas entrevistas em profundidade com dez egressos, no mês de fevereiro de 2011. Desse modo, foram geradas, no total, 222 páginas de *corpus* de texto, submetido à análise temática de conteúdo (BARDIN, 2010), em consonância com as etapas elencadas por Bauer (2002). O citado parâmetro de análise teórico-conceitual para pesquisas no campo

proposto por Paiva e Melo (2008) foi adotado pela presente pesquisa, no processo de identificação e análise daquilo em que se constitui competência para os egressos do PPGA.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO PPGA**

O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia, na modalidade de mestrado acadêmico, foi criado em 2002, com o objetivo de “[...] formar docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível em Administração.” (Universidade Federal de Uberlândia [UFU], 2002, p. 2). Recebendo até quinze novos alunos regulares, anualmente, desde 2003, em setembro de 2010 o programa contava com 77 egressos, e obteve nota 3 na última avaliação trienal. (CAPES, 2010). Após duas reformas curriculares, o programa está estruturado em torno de uma área de concentração, qual seja, Gestão Organizacional, com duas linhas de pesquisa: (1) Organização e Mudança; e (2) Gestão Financeira e Controladoria.

### **AS COMPETÊNCIAS CONSTITUÍDAS PELOS EGRESSOS E AS ATIVIDADES DO PPGA SUBJACENTES**

Foram duas as questões que nortearam as entrevistas com os egressos do PPGA, por meio das quais foi gerado o *corpus* de texto para análise: a) quais competências você desenvolveu a partir de sua vivência no mestrado em administração? b) quais atividades do mestrado foram importantes para o desenvolvimento de suas competências?

Nesse sentido, fundamentando-se nas categorias de competências propostas pelo parâmetro de análise teórico-conceitual de Paiva e Melo (2008), dos relatos dos egressos emergiram diversos elementos de competências, os quais foram aglutinados em sete dimensões: metacompetências e transcompetências, intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas, políticas e identitárias. Tais resultados são dispostos na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1** Competências, e seus elementos, constituídas pelos egressos do Mestrado em Administração do PPGA-UFU entrevistados

Competências constituídas	FA	FR
<b>Dimensão 1: metacompetências e transcompetências</b>		
Habilidade de comunicação	16	30,8%
Capacidade crítico-analítica	15	28,8%
Capacidade de aprendizagem e de autodesenvolvimento	12	23,1%
Capacidade de resolução de problemas	4	7,7%
<b>Dimensão 2: competências intelectuais</b>		
Conhecimento formal e de base	34	65,4%
Capacidade de síntese	7	13,5%
Conhecimento contextual	4	7,7%
Capacidade de ler em inglês	4	7,7%
<b>Dimensão 3: competências técnico-funcionais</b>		
Capacidade de realizar pesquisas científicas	33	63,5%
Habilidade de redigir	21	40,4%
Habilidade didática	19	36,5%
Habilidade de planejamento	7	13,5%
Capacidade de orientar trabalhos científicos	4	7,7%
<b>Dimensão 4: competências comportamentais</b>		
Habilidade de relacionamento e cooperação	11	21,2%
Autoconfiança	9	17,3%
Flexibilidade	2	3,8%
<b>Dimensão 5: competências éticas</b>		
Atitude de respeitar as ideias do outro	4	7,7%
<b>Dimensão 6: competências políticas</b>		
Visão crítica	16	30,8%
<b>Dimensão 7: competências identitárias</b>		
Capacidade de reconhecer-se como docente	9	17,3%

Nota: frequência relativa estabelecida em relação ao número de egressos entrevistados (52).

Quanto às atividades do mestrado, subjacentes às competências desenvolvidas, mediante a análise dos relatos dos egressos foram identificadas 23 relativas ao curso, as quais, agrupadas por afinidade, levaram à constituição de seis grupos, quais sejam: as de pesquisa científica; as desenvolvidas em sala

de aula; as de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas; as de estágio e de extensão; as informais e, por fim, as atividades diversas. Na Tabela 2, adiante, são expostos os resultados quanto às atividades do mestrado consideradas, pelos egressos, importantes para a constituição de suas competências.

**Tabela 2** Atividades de aprendizagem consideradas importantes, pelos egressos entrevistados do Mestrado em Administração do PPGA-UFU, para a constituição de suas competências

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

Atividades de aprendizagem	FA	FR
Aula inaugural do período letivo	2	4,2%
Participação em reuniões do Colegiado do PPGA	1	2,1%
Atividades administrativas do PPGA	1	2,1%

Nota: frequência relativa estabelecida em relação ao número de egressos entrevistados (48).

Apresentados os resultados quanto às competências constituídas pelos egressos do PPGA, bem como os relativos às atividades subjacentes às competências desenvolvidas, na análise que se segue é feita a discussão daqueles elementos de competência que, em cada uma das dimensões, apresentaram as maiores frequências.

Desse modo, retomando os resultados da Tabela 1, com base na primeira dimensão de competências, a de metacompetências e transcompetências, consideradas influenciadoras do desenvolvimento de outras categorias de competências (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998), nota-se que houve a constituição de quatro elementos de competência (os números entre parênteses que se seguem a cada elemento de competência representam a frequência absoluta, conforme exposto na Tabela 1): habilidade de comunicação (16), capacidade crítico-analítica (15), capacidade de aprendizagem e de autodesenvolvimento (12) e capacidade de resolução de problemas (4).

O desenvolvimento de capacidades como saber comunicar-se e ser capaz de imaginar e articular ideias e condições, pelo egresso do PPGA, mostra-se especialmente relevante ao se levar em conta o necessário envolvimento ativo do docente em um processo de construção coletiva do trabalho, tanto nas equipes de trabalho, quanto no contexto de aprendizagem dos alunos, no sentido de que esses também desenvolvam suas estruturas cognitivas, de forma a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos (LIBÂNEO, 2001).

Em relação às atividades do PPGA subjacentes ao processo de desenvolvimento dos elementos de metacompetências e transcompetências pelos egressos, foi possível registrar diferentes atividades. Para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, as atividades

desenvolvidas em sala, tais como os debates, seminários e apresentações, mostraram-se particularmente importantes, pois, como assinalaram os egressos, contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de se expressar frente a um público, em diferentes contextos. Quanto ao processo de constituição da capacidade crítico-analítica, por outro lado, registrou-se que as atividades de pesquisa científica e as de leitura, análise de textos e de preparação para as aulas foram tidas como mais relevantes. De acordo com os relatos dos egressos, tais atividades proporcionaram a oportunidade de promover inter-relações entre diversos autores e entre a teoria e a prática, sem, contudo, desconsiderar o exercício de uma visão autônoma, no sentido de se alcançar a capacidade de desenvolver ideias próprias na avaliação de um determinado contexto.

Em relação ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de autodesenvolvimento, as atividades de pesquisa também se mostraram essenciais, pois, de acordo com os relatos dos entrevistados, além de representarem um caminho para a construção do conhecimento, as atividades de pesquisa levaram à aquisição de um senso de formação continuada (VEIGA; LEITE; DUARTE, 2005) e a adoção de uma atitude de autonomia em relação à busca do aprendizado.

Contudo, em relação à dimensão de metacompetências e transcompetências, julgou-se relevante a ausência de aspectos relativos à criatividade ou capacidade inventiva. Ao adotar como premissa que o ensino de administração deve estar mais voltado para a mudança do que para a reprodução (AKTOUF, 2005), torna-se relevante fazer com que os conteúdos e métodos de formação dos professores de administração induzam um olhar que se desvie das normas vigentes e, assim, se voltem para o desenvolvimento das capacidades de criatividade e de mudança pelo docente.

Já na segunda dimensão de competências, as intelectuais, emergiram outros quatro elementos de competências constituídas pelos egressos em sua vivência no PPGA: o conhecimento formal e de base (34), a capacidade de síntese (7), o conhecimento contextual<sup>1</sup> (4) e a capacidade de ler em inglês (4).

Considerando em específico o conhecimento formal e de base, o qual se mostrou o elemento de competência intelectual com maior nível de recorrência, observou-se a sua emergência sob duas perspectivas: para os egressos que possuíam formação superior em administração, os conhecimentos adquiridos representaram um aprofundamento conceitual; já para aqueles que possuíam formação em outras áreas, significou a aquisição e o aprofundamento dos conhecimentos de base. Sobre o conteúdo desse conhecimento, os egressos se reportaram, de forma geral, aos temas vinculados às diversas áreas contempladas na estrutura curricular do PPGA e, com maior ênfase, aos métodos e procedimentos de pesquisa científica. Quanto às atividades do PPGA consideradas fundamentais para a aquisição dos conhecimentos formais e de base, os egressos se reportaram de modo mais enfático às atividades de aulas e disciplinas, e às de leitura e de análise de texto.

A aquisição de conhecimentos formais e de base pelos egressos mostra-se consonante com a premissa segundo a qual o docente deve deter o domínio especialista dos conteúdos que se propõe a ensinar e dos processos de investigação de sua área (LIBÂNEO, 2001). No entanto, cabe destacar que, no contexto dos conhecimentos formais adquiridos pelos egressos, baseados na vivência no PPGA, não houve menções à aquisição de conhecimentos de cultura geral, elemento considerado essencial ao processo de rompimento com a reprodução no ensino (LIBÂNEO, 2001; AKTOUF, 2005).

No âmbito da terceira dimensão de competências, as técnico-funcionais, são cinco os elementos de competências que emergiram dos relatos dos egressos: a capacidade de realizar pesquisas científicas (33), a habilidade de redigir (21), a habilidade didática (19), a habilidade de planejamento (7) e a capacidade de orientar trabalhos científicos (4). Entre estas, a capacidade de realizar pesquisas científicas apresentou a maior frequência, o que se mostra procedente, por convergir para um dos objetivos fundamentais dos programas de pós-graduação (CAPES, 2005). Ainda, a capacidade de realizar pesquisas científicas que emerge dos relatos dos egressos aponta para a imagem do professor-pesquisador (LIBÂNEO, 2001), ou seja, alguém capaz



de formular questões relevantes sobre a própria prática e desenvolver os procedimentos que levem à exploração de tais questões. A pesquisa, desse modo, é vista como meio de geração de conhecimentos sobre o próprio trabalho e uma forma eficaz de articulação da prática com a reflexão sobre a prática, o que, em última instância, redundará na melhoria da atuação do docente no ensino.

Quanto à habilidade de redigir, associada em geral, à redação de artigos científicos, houve egressos que apontaram para a constituição da habilidade de redigir textos em geral, o que traz o entendimento de que foi na vivência do curso de mestrado que o sujeito efetivamente constituiu a capacidade de expressar-se por escrito, pelo menos no contexto da atividade científica.

Em relação ao desenvolvimento tanto da capacidade de realizar pesquisas científicas, quanto da habilidade de redigir, as atividades do PPGA que se evidenciaram como essenciais foram as de pesquisa científica (tais como as de elaboração de artigos e da dissertação) e as de elaboração de *papers* e de resenhas.

Ainda em relação à dimensão técnico-funcional de competências, destacou-se a constituição da habilidade didática que, para os egressos, envolve os elementos relativos tanto ao processo de preparação do conteúdo para as aulas e a forma de desenvolvê-lo, quanto à adoção de comportamentos adequados ao contexto de ensino-aprendizagem da sala de aula. Contudo, ainda que tenha sido um dos elementos de competência mais recorrentes no conjunto das dimensões apresentadas, para parte dos egressos salientou-se justamente a ausência de atividades que lhes conferissem competências para a atuação em sala de aula, conforme indicam Zanchet e Ghiggi (2009). Esses relatos, portanto, permitem entrever apontamentos já feitos em discussões sobre o ensino de administração, que dizem respeito à premência de que a pós-graduação em administração seja mais efetiva na condução da formação de docentes para o ensino na graduação (FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001; BERTERO, 2007), que pode ocorrer, notadamente, por meio da indução curricular dos cursos de pós-graduação (FISCHER, 2005).

Entre as atividades do PPGA que se mostraram subjacentes ao desenvolvimento das habilidades didáticas, quatro se mostraram de forma

mais expressiva: os seminários e apresentações em sala de aula; as aulas e disciplinas, as quais, segundo os egressos, permitiam um aprendizado por meio da observação dos próprios professores; o estágio em docência; e, as atividades de pesquisa científica que, para os egressos, foram importantes para o processo de preparação da aula e disseminação do conteúdo em sala de aula.

Já em relação à quarta dimensão de competências, as comportamentais, emergiram outros três elementos de competência: a habilidade de relacionamento e cooperação (11), a autoconfiança (9) e a flexibilidade (2). Assim, quanto à habilidade de relacionamento e cooperação, a que se mostrou com maior frequência, foi possível divisar nos relatos as referências ao trabalho em equipe e à importância da rede de vínculos pessoais. Libâneo (2001) assevera a importância da competência interativa para o docente, levando em conta tanto a sua participação ativa em grupos de trabalho e de discussão, quanto o desenvolvimento dessas atividades em sala de aula. Sobressaem-se, nesse contexto, habilidades como as de saber ouvir, expressar-se e argumentar com propriedade, e a disposição colaborativa e para compartilhar interesses e motivações.

Em relação às atividades do PPGA subjacentes à aquisição da habilidade de relacionamento e cooperação, mostraram-se importantes as atividades informais de convívio com colegas e professores, além das atividades que demandavam a formação de duplas ou grupos para serem cumpridas, quais sejam: a elaboração de *papers* e de resenhas, de trabalhos diversos, de artigos e a preparação de seminários.

No âmbito da quinta dimensão de competências, as éticas, emergiu apenas um elemento de competência: a atitude de respeitar as ideias do outro (4). Sobre o seu processo de desenvolvimento, foram duas as atividades do PPGA que se evidenciaram subjacentes: os debates e as discussões em sala de aula, e, de forma geral, as atividades de pesquisa científica, por meio das quais o egresso desenvolveu uma capacidade de reconhecer a autonomia intelectual como um elemento de respeito ao outro.

No entanto, salienta-se a ausência de outros elementos de competência ética, tais como a observância dos códigos de conduta profissional e o

juízo ético, notadamente quando se leva em conta o contexto da pesquisa científica nas ciências sociais aplicadas, Nesse contexto, estudos alertam quanto às preocupações de pesquisadores em relação aos riscos de prática de plágio pelos pares (BINOTTO; HOFF; SIQUEIRA, 2008) e sobre o desconhecimento, pelos pesquisadores, de códigos de ética em pesquisa científica (LEITE *et al.*, 2010).

Já na dimensão política de competências, a sexta categoria identificada, emergiu apenas um elemento: a visão crítica (I6). Segundo os egressos, a constituição da visão crítica permitiu a adoção de uma atitude de maior autonomia (questionamento e busca de visões alternativas) em relação às informações encontradas. Quanto às atividades do PPGA que se mostraram essenciais para a aquisição dessa competência, é interessante notar que os egressos, de forma geral, fizeram mais referências ao processo vivenciado no PPGA como um todo, do que a atividades específicas. Desse modo, a aquisição da visão crítica mostra-se como uma decorrência do conjunto de atividades vivenciadas no curso de mestrado.

Todavia, em relação à visão crítica como competência, cabe ressaltar que o conteúdo relatado pelos egressos não contempla toda a amplitude da dimensão das relações de poder contidas na dinâmica organizacional, tal como considerado por Paiva e Melo (2008) em relação à dimensão política de competência. Libâneo (2001) argumenta que a visão crítica se mostra presente na competência profissional do docente quando esse desenvolve a capacidade crítica tanto em relação à contextualização dos conteúdos ministrados, quanto em referência ao seu papel social na condição de intelectual. Assim, em relação à operacionalização da noção de contexto em sala de aula, entende-se que, para os egressos do PPGA, a visão crítica como elemento de competência política mostra-se ainda em formação, visto que não se nota o foco do egresso em instigar o aluno a compreender, por exemplo, os conhecimentos pela perspectiva de seu contexto cotidiano em que atua como profissional, cidadão e agente de transformação (PIMENTA, 2002). É certo que, para ser possível transformar, é preciso primeiro compreender a realidade, para o que se deve considerar a dimensão política do sujeito (DE SORDI; SILVA, 2010).

Finalmente, ainda que não contemplada no parâmetro teórico-conceitual de competências adotado para esta pesquisa, emergiu dos relatos uma sétima dimensão de competências, a de competências identitárias, relativas aos elementos representativos da capacidade do indivíduo de se perceber membro de um grupo profissional (SANTOS, 2009). Nesse sentido, foi possível identificar o desenvolvimento, pelos egressos, de um elemento de competência identitária: a capacidade de se reconhecer como docente (9). Conforme os relatos, tal capacidade se mostrou vinculada à formação e ao fortalecimento da identificação pessoal com o trabalho docente, no sentido de que a vivência no PPGA mostrou-se particularmente determinante para a escolha da docência como direção profissional, evidência que vai ao encontro daquilo que Nóvoa (1992) denominou sentimento de profissionalização.

Santos (2009) ainda indica que a aquisição da competência identitária pressupõe a capacidade de tomar consciência do processo de mudança pelo qual se passou durante a formação profissional, o que, igualmente, se mostrou presente nos relatos dos egressos, quando estes lançavam referências aos elementos profissionais distintivos propiciados pela formação em nível do mestrado, tais como aptidões, conhecimentos e capacidades. Assim, ao desenvolverem a capacidade de se reconhecerem como docentes, os egressos indicam a sua tomada de consciência sobre como o processo vivenciado no PPGA contribuiu para a constituição de sua competência profissional. Esse processo de tomada de consciência torna-se ainda mais relevante quando se leva em conta o cenário de crise da docência como profissão, especialmente no ensino de administração, em decorrência de um contexto institucional incerto e precário e que pouco tem contribuído para a profissionalização do docente (LIBÂNEO, 2001; FISCHER, 2005).

No âmbito das competências identitárias, não se divisou atividades do PPGA que tenham sido particularmente importantes ao desenvolvimento da capacidade de reconhecer-se como docente, dado que, acredita-se, o alcance de tal senso mostra-se como decorrente do conjunto de vivências propiciadas pela formação profissional.

Face ao exposto, em relação às competências constituídas pelos egressos e às atividades do PPGA consideradas importantes para tal, retomam-se

as reflexões inicialmente feitas e questiona-se, portanto, sobre qual é o papel que o PPGA, caso deste estudo, tem desempenhado no processo de constituição da competência de seus egressos.

Quando se visualiza que os elementos de competência que registraram os maiores níveis de reincidência tratam do conhecimento formal e da capacidade de realizar pesquisas científicas (Tabela 1), denota-se que a formação profissional proporcionada pelo PPGA converge para os objetivos básicos de formação da pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2005). Contudo, as discussões no campo do ensino de administração apontam para a premência de que os programas de pós-graduação tenham seu foco também voltado à formação para o processo de ensino, em decorrência de a ênfase sobre as competências técnico-instrumentais não serem suficientes. A consideração do docente como um profissional capaz de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que se volte para a formação de sujeitos aptos a interpretar, compreender e transformar positivamente a sociedade (PIMENTA, 2002; DEMO, 2005; ALMEIDA, 2006) demanda, portanto, o entendimento de que os objetivos da formação de profissionais para o ensino superior devem levar em conta a integração das diferentes dimensões de constituição da competência do docente.

É assim que, ao se ponderar sobre o conjunto de competências constituídas pelos egressos, se nota que o PPGA tem contribuído para a formação de um egresso que relata mais sobre o domínio dos conhecimentos e habilidades técnicos e científicos, e menos sobre o domínio das capacidades relacionais, éticas, políticas e identitárias. Logo, ao se buscar compreender a competência profissional constituída pelos egressos, verifica-se a ocorrência da dicotomia foco na pesquisa versus foco na docência, em que o PPGA pende para o primeiro. Entretanto, pela óptica da integração das diferentes dimensões da constituição da competência do profissional, compreende-se que a formação para a pesquisa científica toma parte na formação do docente do ensino superior, no sentido de que tanto a constituição, quanto o potencial de mobilização dos elementos pessoais de competência são considerados no âmbito do saber combinar e integrar saberes múltiplos (LE BOTERF, 2003), dado que, subjacente a cada elemento de competência, há uma relação

combinatória com outros elementos, cuja imbricação é determinante para estabelecer a ideia de competência profissional.

Em relação às atividades instituídas no PPGA, foi identificado como as mesmas tomaram parte na formação das competências pelos egressos, dado que não há aprendizagem sem atividade (BAUDOIN, 2004). Notou-se que, quando estimulados a identificarem as atividades do PPGA consideradas importantes para o desenvolvimento de suas competências, os egressos deram ênfase às atividades formais e estruturadas por meio do currículo do programa, tais como as de pesquisa científica e as desenvolvidas em sala de aula (conforme exposto na Tabela 2). Sob essa ótica, registra-se que dentre as seis atividades mais recorrentes na fala dos egressos, duas são relativas às atividades de pesquisa (elaboração de artigos e atividades de pesquisa em geral); três envolvem a sala de aula (debates e discussões, seminários e apresentações, e aulas e disciplinas); e uma se refere às atividades de leitura.

Desse modo, divisa-se a configuração de atividades-chave, originadas de outras que se desdobram: dentre as atividades desenvolvidas em sala de aula, os seminários e apresentações configuram-se como uma atividade-chave, da qual decorrem outras, como os debates e o dar e receber *feedbacks*. Se o aprendizado individual e grupal dependem da existência articulada de elementos, contribuições e intervenções que o estimule (FINGER; BRAND, 2001), verifica-se que a característica de inter-relacionamento das atividades do PPGA tornou possível a criação de um ambiente de fomento ao aprendizado e, portanto, à constituição de competências.

Por outro lado, salienta-se que as atividades estruturadoras de uma formação profissional são decorrentes do olhar que recaiu sobre a sua organização curricular, uma vez que as decisões curriculares determinam, de modo relevante, o conhecimento que deve ser ensinado e o profissional que se espera formar (SILVA, 2007). Nesse sentido, a possibilidade de formação, pelo PPGA, de um egresso que seja capaz de integrar em sua ação docente tanto as dimensões intelectuais e técnico-funcionais, quanto as relacionais, éticas, políticas e identitárias, passa também pelo rompimento com as concepções curriculares orientadas por uma visão instrumental da administração, focadas na formação de um profissional mais voltado para

a ação produtiva, do que para transformação da sociedade (MOTTA, 1983; AKTOUF, 2005).

No âmbito da pós-graduação, os efeitos das decisões curriculares podem ser identificados por meio das definições quanto a áreas de concentração, linhas de pesquisas e seus núcleos de disciplinas, disciplinas obrigatórias e às demais atividades. Desse modo, ao se jogar luz sobre a natureza das atividades no processo de aquisição de competências, tornam-se perceptíveis alguns meios para o estabelecimento de um foco prioritário sobre a formação para o ensino, tais como o estabelecimento de linhas de pesquisa voltadas à formação docente em administração, a inserção de disciplinas com conteúdo de pensamento social e político ou mesmo o aproveitamento de atividades-chave (como os seminários das diversas disciplinas) para a prática docente orientada.

Sob essa perspectiva, é importante destacar que em sua segunda reforma curricular, realizada em 2009, o PPGA direcionou um foco específico para a capacitação docente. Isso ocorreu por meio da criação das disciplinas obrigatórias Metodologia do Ensino Superior em Administração, em acordo com a proposta de Zanchet e Ghiggi (2009), e Estágio Docência na Graduação, na mesma linha de Oliveira *et al.* (2009). Ainda, foi construído o “Projeto Ensino na Administração” em uma de suas linhas de pesquisa, denotando uma iniciativa convergente com o reconhecimento da necessidade de induzir à melhoria do ensino de administração na graduação, e em consonância com as proposições pelo Programa de Capacitação Docente em Administração – PCDA (FISCHER, 2005; BERTERO, 2007).

Por fim, salienta-se a importância de se levar em conta que, subjacente ao processo de constituição dos elementos de competências identificados, se encontra a articulação dos três domínios que compõem a competência profissional do indivíduo: a biografia desse sujeito e seu processo de socialização, sua vivência e contexto profissional, e o histórico de sua formação profissional (LE BOTERF, 2003). Nessa perspectiva, o curso de mestrado representa um dos momentos do histórico da formação profissional de seus egressos. Logo, na discussão dos efeitos de um processo de formação vivenciado, tal como o curso de mestrado, deve-se considerar a proposição

segundo a qual o indivíduo constitui sua própria concepção de competência, bem como uma decorrência do significado que atribui ao próprio trabalho, por meio da experiência do mesmo (GERBER; VELDE, 1996). Para além do papel desempenhado pelo PPGA no processo de desenvolvimento de competências do seu egresso, é este que, em última instância, possui a autonomia para dar significado ao desenvolvimento da própria competência profissional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva das contribuições esperadas, estima-se que o presente estudo tenha colaborado para ampliar a compreensão da competência profissional constituída pelos egressos de um PPGA, baseada na experiência de aprendizagem vivenciada. Nesse prisma, foi possível identificar elementos de competências individuais concernentes a sete dimensões: metacompetências e transcompetências, intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas, políticas e identitárias. Assim, ante as dimensões e elementos de competências que emergiram das reflexões dos egressos, verificou-se a exequibilidade dos objetivos de formação do PPGA, bem como daqueles asseverados pelas diretrizes do sistema brasileiro de pós-graduação.

Não obstante, na visão de seus egressos, a estrutura do PPGA direciona mais para a formação de competências técnicas e científicas, do que para competências comportamentais, éticas, políticas e identitárias, em que pesa o foco sobre a formação para a pesquisa, em detrimento da formação para o processo de ensino. A ênfase sobre as competências técnico-instrumentais, entretanto, não é suficiente, quando se tem em vista a formação profissional que espera contribuir para um trabalhador agir tanto como um cidadão produtivo, quanto como um agente da sociedade (DELUIZ, 2004).

Desse modo, pela óptica da integração das diferentes dimensões da constituição da competência profissional, julga-se premente que o PPGA se volte, com maior ênfase, para a formação voltada ao processo de ensino, para o que se torna essencial situar as competências comportamentais, éticas, políticas e identitárias no foco da formação profissional, de modo a permitir ao indivíduo refletir e atuar criticamente na esfera do trabalho e da sociedade, com base em interesses autônomos. Nesse sentido, torna-se importante refletir quanto à orientação dada à concepção curricular do programa, uma vez que seus desdobramentos se fazem principalmente sobre as atividades instituídas, estruturadoras do processo de aquisição de competências pelo indivíduo.

Avalia-se, enfim, que os resultados apresentados têm sua contribuição acentuada ao terem permitido o aprofundamento dos estudos relacionados

a competências em programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração, na mesma medida em que concorrem para o aprimoramento da formação docente para o ensino e pesquisa, conforme asseverado pelo Pró-Administração.

Com vistas a expandir as discussões em torno de aspectos que se mostraram relevantes, sugere-se a realização de novos estudos relativos às dimensões política e identitária de competências profissionais, tanto para melhor compreensão da autonomia alcançada pelos profissionais, quanto para o entendimento da função cumprida pelos processos de educação formal no fortalecimento da identificação do sujeito com a atuação profissional. Ainda, indica-se a viabilidade de se desenvolver e validar um instrumento de identificação de competências individuais, constituídas no contexto de programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração. Acredita-se que, ante os propósitos institucionais de desenvolver iniciativas para a melhoria do ensino e pesquisa em administração, tal instrumento poderá balizar a tomada de ação pelos programas de pós.

Finalmente, quanto aos limites da presente pesquisa, decorrentes de sua natureza qualitativa e da adoção do estudo de caso como estratégia, enfatiza-se que os resultados relatados são pertinentes às práticas e representações de um grupo específico de sujeitos, não podendo, assim, ser transpostos a outros contextos. Ainda, as técnicas de coleta e análise dos dados, aplicadas de forma conjugada, não levaram à saturação das possibilidades de leitura das diferentes realidades sociais representadas pelo PPGA.

## REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. *Organizações & Sociedade*, v.12, n. 35, p. 151-159, out./dez. 2005
- ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5.ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUDOIN, J. M. A competência e a questão da atividade: rumo a uma nova conceitualização didática da formação. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). *O enigma da competência em educação*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. E; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERTERO, C. O. A docência numa universidade em mudança. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 5, p. 1-11, jan. 2007. Edição especial.
- BINOTTO, E.; HOFF, D. N.; SIQUEIRA, E. S. *Peer review* e a qualificação da produção científica: limites e avanços. In: EnANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.
- BOYATZIS, R. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley, 1982.
- BRASIL. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 162-173, set./out./nov./dez. 2005.
- CAMPOS, C. M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) – 2005-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 2, n. 3, p. 185-198, mar. 2005.
- CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Ficha de Avaliação do Programa*. 2010. 5 p. Relatório. Disponível em <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=detalhamentos&codigoPrograma=32006012020P3>>. Acesso em: 28/02/2011.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.
- DE SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. In: ROVAI, E. (Org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010.
- DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.
- DEMO, P. *À educação do futuro e o futuro da educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FENSTERSEIFER, J. Textos básicos para discussão. Pós-graduação: enfrentando novos desafios. Seminário Nacional. Administração/Turismo. *Boletim Informativo da CAPES*, v. 9, n. 2, p. 114-117, 2001.
- FESTINALI, R. C. A formação de mestres em administração: por onde caminhamos? *Organizações & Sociedade*, v.12, n. 35, p. 135-150, 2005
- FINGER, M.; BRAND, S. B. Conceito de “organização de aprendizagem” aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: FISCHER, T. M. D. Textos básicos para discussão. Pós-graduação: enfrentando novos desafios. Seminário Nacional. Administração/Turismo. *Boletim Informativo da CAPES*, v. 9, n. 2, p. 118-120, abr./set. 2001.
- FISCHER, T. M. D. Engenhos e artes do ofício de ensinar – PCDA, um programa brasileiro. *Organizações & Sociedade*, v.12, n. 35, p. 183-193, 2005.
- GERBER, R.; VELDE, C. Clerical-administrative workers' conceptions of competence in their jobs. *Journal of Vocational Education & Training*, v. 48, n. 4, p. 393-404, 1996.
- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LE DEIST, F. D.; WINTERTON, J. What is competence? *Human Resource Development International*, v. 8, n. 1, p. 27-46. 2005.
- LEITE, A. P. R.; ALEXANDRE, M. L.; TACCONI, M. F. F. S.; ARAÚJO, M. V. P. Percepções e reflexões de pesquisadores – uma abordagem sobre ética na pesquisa. In: EnANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Alternativa: São Paulo, 2001.
- McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, p. 1-14, Jan. 1973.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa*. Brasília: Ed. UnB, 1999.
- MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. *Revista de Administração de Empresas*, v. 23, n. 4, p. 53-55, 1983.

- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. (Coord.). Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, M.C.S.M.; MELO, M.C.O.L.; OLIVEIRA, M.H.; PAIVA, K.C.M. A influência da "vivência docente" na formação e desenvolvimento de competências profissionais docentes: uma percepção de mestrados em administração. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade/EnEPQ, 2, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anpad, 2009.
- PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.
- PARRY, S. B. *The quest for competencies*, Training, p. 48-56, July. 1996.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SALM, J. F.; MENEGASSO, M. E; MORAES, M. C. B. A Capacitação Docente em Administração: Referenciais e Proposições. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade/EnEPQ, 1, 2007, Recife. *Anais...* Recife: ANPAD, 2007.
- SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.
- SANTOS, M. N. P. *Desenvolvimento de competências profissionais com a educação pelos pares*. Porto, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade do Porto, 2009.
- SOUZA-SILVA, C. S.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. *Organizações & Sociedade*, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005
- SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, 1993.
- STOOF, A; MARTENS, R. L.; VAN MERRIËNBOER, J. J. G.; BASTIAENS, T. J. The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, v. 1, n. 3, p. 345-365, 2002.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. Resolução nº 07 de 26 de julho de 2002. Autoriza a implantação do Programa de Pós-Graduação em Administração – Mestrado. *Projeto de criação do Mestrado em Administração*. Uberlândia, 2002. Arquivo da Secretaria Geral.
- VEIGA, L. da; LEITE, M. R. S. D. T; DUARTE, V. C. Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9, n. 03, p. 143-167, 2005.
- VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. *Docentes para a educação superior: processos formativos*. (Org.). Campinas: Papirus, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WHITE, R. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, v. 66, p. 279-333, 1959.

WINKLER, I.; ABREU, J.C.A.; MORAIS, K.S.; PINTO, L. O Processo Ensino-Aprendizagem em uma Disciplina de Administração: Percepções de Docentes e Discentes. In: EnANPAD, 33, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAD, 2009.

ZANCHET, B. M. B. A.; GHIGGI, M. P. Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior* [online] 2009, v. 38, p. 163-170, 2009. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60416811009>>.

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

i Conhecimento contextual tal como proposto por Libâneo (2001), ou seja, o conhecimento mais amplo e aprofundado da organização e da gestão da instituição de ensino, que supre o sujeito de conhecimentos necessários a intervenções significativas na organização do trabalho e nos processos de tomada de decisões.

## DADOS DOS AUTORES

**VALDIR MACHADO VALADÃO JUNIOR\*** *valdirjr@ufu.br*

**Doutor em Engenharia de Produção pela UFSC**

Instituição de vinculação: Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia/MG – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino em Administração, cultura organizacional e gestão do terceiro setor

\**Av. João Naves de Ávila, 2121 Santa Mônica Uberlândia/MG 38408-144*

**HENRIQUE GERALDO RODRIGUES** *henrique@fagen.ufu.br*

**Mestre em Administração pela UFU**

Instituição de vinculação: Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia/MG – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Gestão de Pessoas, Ensino em Administração, empreendedorismo e inovação tecnológica.