



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – Prof. José de Souza Herdy  
Reconhecida pela Portaria MEC 940/9 D.O.U. de 16 de junho de 1994  
Escola de Ciências Sociais Aplicadas – ECSA  
Programa de Pós-Graduação em Administração  
Mestrado em Administração  
Reconhecido pela CAPES D.O.U. de 12 de julho de 2006

## **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

LETÍCIA ZVEITER DE ALBUQUERQUE

**APRENDER A ENSINAR:  
COMO SE PRODUZ O CURRÍCULO SITUADO DE APRENDIZAGEM DOS  
PROFESSORES DE CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO**

**RIO DE JANEIRO – RJ**

**2017**

## **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

LETÍCIA ZVEITER DE ALBUQUERQUE

**APRENDER A ENSINAR:  
COMO SE PRODUZ O CURRÍCULO SITUADO DE APRENDIZAGEM DOS  
PROFESSORES DE CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Estratégia, Governança e Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Angilberto Sabino de Freitas

Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini.

**RIO DE JANEIRO – RJ**

**2017**

## CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

- A345a Albuquerque, Leticia Zveiter de.  
Aprender a ensinar : como se produz o currículo situado de aprendizagem dos professores de cursos superiores de administração / Leticia Zveiter de Albuquerque. – 2017.  
221 f. : il. ; 31 cm.
- Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Ciências Sociais e Aplicadas, Rio de Janeiro, 2017.
- “Orientador: Prof. Dr. Angilberto Sabino de Freitas”.
- “Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini”.
- Bibliografia: f. 188-197.
1. Administração 2. Administração – Estudo e ensino. 3. Professores universitários. 4. Ensino superior. I. Freitas, Angilberto Sabino de. II. Nicolini, Alexandre Mendes. III. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. IV. Título.

Letícia Zveiter de Albuquerque

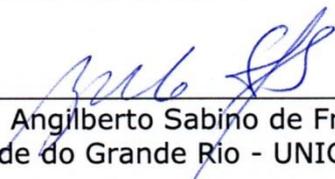
“Aprender a ensinar: como se produz o currículo situado de aprendizagem dos professores de cursos superiores de administração”

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Administração.

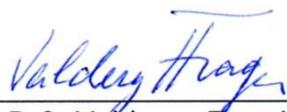
Área de Concentração: Gestão em Estratégia, Governança e Conhecimento.

Aprovada em 24 de ABRIL de 2017.

Banca Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Profº. Drº. Angilberto Sabino de Freitas  
Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO

  
\_\_\_\_\_  
Profº. Drº. Sérgio Eduardo de Pinho Velho Wanderley  
Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO

  
\_\_\_\_\_  
Profº. Drº. Valdeez Ferreira Fraga  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Às minhas filhas Beatriz, Livia e Mariana que são  
toda a motivação para que eu nunca desista  
e para que eu seja sempre um exemplo em suas vidas.

## **AGRADECIMENTO(S)**

Agradeço a Deus por ter me feito chegar ao mundo nas condições favoráveis em que vim e no seio da família que é meu maior tesouro. Meus pais, meus irmãos. Vocês são minha maior sorte na vida.

Aos meus Pais: Francisco Tomasco de Albuquerque e Marcia Zveiter de Albuquerque. Meus exemplos, meu porto seguro, minha fonte inesgotável de amor incondicional, minha sorte e detentores de toda minha mais profunda gratidão e admiração. Que me ensinaram a nunca desistir, a fazer as coisas bem feitas, a preservar tudo que se consegue na vida, a amar e preservar os filhos, a ser correta e uma pessoa do bem, a conviver em paz independente das divergências. Os amo de todo meu coração.

Às minhas filhas Beatriz, Lívia e Mariana por tantos anos de “nãos” escutados sempre de forma tão absurdamente compreensiva e cheia de estímulo e torcida, pelo carinho, pela aceitação de minhas escolhas, pela confiança, por serem pessoas do bem, carinhosas, alegres, divertidas, seres de luz por quem faço e sempre farei tudo o que for possível e buscarei o impossível para fazê-las felizes.

À Sara de Souza Carvalho, minha companheira, mais que melhor amiga, mãe, filha, presença, suporte, apoio, amor, carinho, confiança, estímulo, palavras, paciência sem fim. Sem você minha vida fazia sentido incompleto e não será completa jamais sem sua presença para sempre comigo.

à Rejane Prevot, ao Prof Rui Otávio, ao Prof. Alexandre Nicolini, e ao PPGA da Unigranrio por terem me acolhido de forma tão afetuosa, preocupada e apostado em mim após uma trajetória de estudos e insucessos tão dolorosa. Obrigada por persistirem comigo.

Ao Professor Angilberto Freitas por ter aceito o meu desafio na reta final, pelos conselhos e pela compreensão e à Professora Valderez Fraga pelo carinho eterno.

Ao colega do Doutorado, Gabriel, que pacientemente leu o trabalho e me passou dicas tão valiosas sobre a metodologia de análise dos dados.

Aos meus colegas e amigos de curso, turma 2015 do mestrado em Administração da Unigranrio, por todas as gargalhadas, apoio, piadas no Whatsapp para relaxar, pela compreensão a todos os Choopes que me ausentei, pelas palavras amigas, trocas de conhecimento. Vocês são muito especiais!

Aos coordenadores dos cursos de Administração que atenderam às minhas solicitações tão prontamente em um período tão delicado do ano e auxiliaram de forma comprometida e brilhante para que eu conseguisse o número mínimo de respondentes para minha pesquisa. É por todos nós o esforço desse trabalho.

A todos os professores que carinhosa, comprometida e pacientemente me auxiliaram no período de pré-teste do questionário e que em seguida responderam a um questionário tão extenso.

## RESUMO

Em função do crescimento do número de graduações em Administração, dos processos de avaliação das IES pelo Governo Federal e das pressões sofridas pelos docentes destes cursos por uma melhor qualidade do ensino praticado que reflita em melhores resultados por parte dos alunos nos processo de avaliação do egressos, o objetivo deste trabalho foi o de descrever como se produz o currículo situado de aprendizagem do professor de cursos superiores de Administração.

Ferramenta de análise do processo de aprendizagem organizacional pelo seu viés de aprendizagem social, ou seja, através da convivência com seus pares nas organizações, o currículo situado pode ser explicado como o **padrão de oportunidades disponíveis aos novatos em seus encontros com uma comunidade específica dentro das organizações.**

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa quantitativa, descritiva e não-experimental, utilizando questionário do tipo *survey* junto à 125 professores horistas e tempo parcial que lecionam atualmente na graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior Privadas da cidade do Rio de Janeiro e Grande Rio.

A partir de levantamento bibliográfico foram levantadas as competências esperadas pelos pesquisadores a serem desenvolvidas pelos professores de Ensino Superior de Administração em 6 categorias: para a docência, para a gestão, para avaliação, Intrapessoais, Interpessoais e Tecnológicas. Cada categoria foi subdividida em conhecimentos, habilidades e atitudes para o professor de ensino superior em geral e especificamente para os docentes em Administração. A pesquisadora elencou e apresentou no questionário: 19 tipos de conhecimentos; 37 tipos de habilidades e 18 tipos de atitudes. Após a análise dos dados, o currículo situado do professor de Administração foi construído com: 6 tipos de conhecimentos, 24 tipos de habilidades e foram mantidos os 18 tipos de atitudes que se configuraram como efetivamente tendo sido adquiridos via aprendizagem social nas IES.

Palavras-chave: Docência Superior; Competências; Aprendizagem Organizacional; Currículo Situado

## **ABSTRACT**

Due to the growth in the number of degrees in Administration, the processes of evaluation of the HEI by the Federal Government and the pressures suffered by the teachers of these courses for a better quality of the teaching practiced that reflects in better results on the part of the students in the process of evaluation of the graduates, The objective of this work was to describe how to produce the situated learning curriculum of teacher of higher education courses.

An analysis tool of the organizational learning process through its social learning bias, that is, through coexistence with its peers in organizations, the situated curriculum can be explained as the standard of opportunities available to beginners in their meetings with a specific community within the Organizations.

The work was developed from a quantitative, descriptive and non-experimental research approach, using a survey-type questionnaire with 125 hourly and part-time teachers who currently teach in the undergraduate degree in Administration of Private Higher Education Institutions in the city of Rio de Janeiro and Greater Rio.

From a bibliographical survey, the competences expected by the researchers to be developed by the professors of Higher Education of Administration were raised in 6 categories: for teaching, for management, for evaluation, Intrapersonal, Interpersonal and Technological. Each category was subdivided into knowledge, skills and attitudes for the higher education teacher in general and specifically for the teachers in Administration. The researcher listed and presented in the questionnaire: 19 types of knowledge; 37 types of skills and 18 types of attitudes. After analyzing the data, the situated curriculum of the teacher of Administration was constructed with: 6 types of knowledge, 24 types of abilities and the 18 types of attitudes that were configured as effectively having been acquired through social learning in HEIs were maintained.

Key words: Superior Teaching; Skills; Organizational Learning; Situated Curriculum

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: O Currículo Situado do Gerente de <i>Site</i> de Construção .....	42
Quadro 2: Um exemplo do currículo situado de Trainees de uma área de projetos da WEG .....	43
Quadro 3: Modelo de Currículo Situado .....	44
Quadro 4: Classificação das quatro competências-chave da docência superior	50
Quadro 5: Competências docentes na EAD apontadas por diversos autores, alinhadas aos componentes das competências profissionais. ....	51
Figura 1. Modelo de Competências Profissionais do Professor de Ensino Superior	52
Quadro 6: Quadro estrutural para análise das competências para Docência em Graduação de Administração. ....	55
Quadro 7: Quadro das Competências para a atividade de Docência em Graduação de Administração. ....	67
Quadro 8: Quadro de correlação entre as Competências para docência superior em Administração e Questões desenvolvidas no Instrumento de Coleta de Dados.	77
Quadro 9: Currículo Situado dos Professores de Ensino Superior em Administração .....	179

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número Total de Docentes em Exercício por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação .....	23
Tabela 2: Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, quantitativamente relevantes por Categoria Administrativa das IES, segundo os Cursos .....	24
Tabela 3: Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos, Relação Candidatos Inscritos/Vaga Oferecida, nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo as Regiões Geográficas que oferecem cursos a distância – 2015	26
Tabela 4: Número Total de Docentes em exercício, por organização acadêmica e regime de trabalho, segundo a unidade da Federação e a categoria administrativa da IES .....	73
Tabela 5: Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (classe INEP) .....	73
Tabela 6: Total de cursos de graduação presenciais e a distância em Administração do Estado do Rio de Janeiro por categoria administrativa .....	74
Tabela 7: Gênero da amostra .....	80
Tabela 8: Idade da amostra .....	80
Tabela 9: Tempo de Docência Geral .....	80
Tabela 10: Tempo de Docência em Graduação .....	81
Tabela 11: Tempo de Docência em Graduação de Administração .....	81
Tabela 12: Tipos de curso em que os professores começaram a lecionar	82
Tabela 13: Tipos de Instituições de Ensino em que os professores começaram a lecionar .....	84
Tabela 14: Tipos de Instituições de Ensino em que os professores lecionam atualmente .....	85
Tabela 15: Tipos de Cursos em que os professores lecionam atualmente	86
Tabela 16: Quantidade de Instituições de Ensino em que os professores lecionam atualmente .....	87
Tabela 17: Quantidade de Instituições de Ensino em que os professores já lecionaram .....	87

Tabela 18: Quantidade de Instituições de Ensino em que os professores já lecionaram para a Graduação em Administração.....	88
Tabela 19: Categoria docente de início da atividade docente dos entrevistados.	89
Tabela 20: Categoria docente atual dos entrevistados .....	89
Tabela 21: Trecho da tabela de compilação sobre a formação acadêmica dos entrevistados – nível dos cursos e áreas de formação .....	91
Tabela 22: Formação acadêmica dos entrevistados. ....	92
Tabela 23: Trecho da tabela de compilação sobre a experiência profissional prévia dos entrevistados .....	93
Tabela 24: Trecho da tabela de compilação sobre a experiência profissional concomitante à docência dos entrevistados .....	93
Tabela 25: Quantidade de docentes com experiência profissional anterior fora da atividade docente .....	94
Tabela 26: Quantidade de docentes com experiência profissional concomitante à atividade docente atualmente .....	94
Tabela 27: Trecho da tabela de compilação sobre as disciplinas já lecionadas pelos entrevistados .....	95
Tabela 28: Trecho da tabela de compilação das questões 16, 17, 18 e 20.	96
Tabela 29: Grau de aderência da formação acadêmica dos professores às disciplinas lecionadas. ....	97
Tabela 30: Grau de aderência da atividade profissional dos professores às disciplinas lecionadas. ....	97
Tabela 31: Grau de aderência da atividade profissional dos professores às disciplinas lecionadas de acordo com o tempo de experiência docente.....	100
Tabela 32: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com o desejo do docente em ajudar no desenvolvimento pessoal dos alunos .....	102
Tabela 33: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com o desejo de ter flexibilidade de tempo e renda complementar à atividade principal do docente. ....	103
Tabela 34: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com o status e prestígio que a atividade oferece. ....	104

Tabela 35: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com a possibilidade de permanecer aprendendo e conviver com novas pessoas que também buscam o conhecimento. ....	105
Tabela 36: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com similaridade das atividades que exercia enquanto profissional com a atividade docente. ....	106
Tabela 37: Motivação para entrada na atividade docente com o objetivo de substituir a atividade profissional principal pela docência devido à flexibilidade de tempo. ....	107
Tabela 38: Motivação para entrada na atividade docente devido a características de personalidade. ....	108
Tabela 39: Motivação para entrada na atividade docente devido a características de conhecimento acadêmico e profissional. ....	109
Tabela 40: Conhecimentos dos professores a respeito de pedagogia e didática e suas tendências para o ensino superior – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.....	111
Tabela 41: Conhecimentos dos professores a respeito de metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais adequadas ao ensino superior – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.....	112
Tabela 42: Conhecimentos dos professores a respeito de metodologias de ensino-aprendizagem atuais adequadas ao ensino superior – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	114
Tabela 43: Conhecimentos dos professores a respeito das patologias de desenvolvimento cognitivo do aluno de ensino superior – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	116
Tabela 44: Conhecimentos dos professores a respeito do PPC do curso e Perfil do egresso desejado – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	117
Tabela 45: Conhecimentos dos professores a respeito da grade da disciplina do curso em que leciona e esclarecimento aos alunos sobre as inter relações entre as disciplinas – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.....	119
Tabela 46: Conhecimentos dos professores a respeito dos tipos de avaliação e seus usos – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.....	121
Tabela 47: Conhecimentos dos professores a respeito dos tipos de Tecnologias de Informação e Comunicação tradicionais e seus usos – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.....	123
Tabela 48: Conhecimentos dos professores a respeito dos tipos de Tecnologias de Informação e Comunicação atuais e seus usos – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	125

Tabela 49: Conhecimentos dos professores sobre a história e as bases reguladoras da Administração e do ensino em Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	127
Tabela 50: Conhecimentos dos professores sobre as metodologias e recursos típicos de ensino de Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	129
Tabela 51: Conhecimentos dos professores sobre as metodologias e recursos complementares de ensino de Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	131
Tabela 52: Conhecimentos dos professores sobre os grandes conteúdos do conhecimento e, Administração e a prática dos mesmos – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	133
Tabela 53: Conhecimentos dos professores sobre cultura geral e áreas correlatas à construção do conhecimento em Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	135
Tabela 54: Conhecimentos dos professores sobre os autores clássicos da área de Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram...	137
Tabela 55: Conhecimentos dos professores sobre os princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) da UNESCO – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	138
Tabela 56: Conhecimentos dos professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram..	141
Tabela 57: Conhecimentos dos professores sobre as regras de avaliação institucional do INEP (SINAES) para cursos de Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram. ....	143
Tabela 58: Práticas dos docentes a respeito do Planejamento de Aulas .....	145
Tabela 59: Atividades dos docentes a respeito das Práticas de Sala de Aula.	155
Tabela 60: Atitudes dos Docentes perante a atividade da Docência. ....	163

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO - Aprendizagem Organizacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFA – Conselho Federal de Administração

COPs - Comunidades de Prática

CRA – Conselho Regional de Administração

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

EAD – Educação à Distância

ENADE - Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IES - Instituições de Ensino Superior

IGC - Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PPL – Participação Periférica Legítima

PRME - Princípios para a Educação Responsável em Gestão

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 O TEMA DA PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 PROBLEMATIZAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 OBJETIVOS .....</b>	<b>21</b>
1.2.1 Objetivo Geral .....	21
1.2.2 Objetivos Específicos .....	22
<b>1.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 RELEVÂNCIA .....</b>	<b>26</b>
<b>1.5 ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO .....</b>	<b>28</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>30</b>
2.1.1 Aprendizagem Organizacional: uma breve visão do Campo de Estudos	30
2.1.2 Aprendizagem Social .....	32
2.1.3 Aprendizagem no Trabalho e o Currículo Situado .....	34
<b>2.2 COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO.</b>	<b>44</b>
2.2.1 As três diferentes abordagens de Competências .....	44
2.2.2 A noção de Competência e a Competência para a Docência Superior	47
2.2.3 A Competência para a Docência Superior em Administração .....	53
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 UNIVERSO, AMOSTRA E SUJEITOS DE PESQUISA .....</b>	<b>71</b>
<b>3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>75</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1 CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES .....</b>	<b>79</b>
<b>4.2 COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PARA DOCÊNCIA SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO .....</b>	<b>90</b>
<b>4.3 O CURRÍCULO SITUADO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO .....</b>	<b>170</b>
<b>5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>181</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>198</b>
<b>QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....</b>	<b>199</b>

## **1 O TEMA DA PESQUISA**

### **1.1 PROBLEMATIZAÇÃO**

Após a flexibilização no processo de abertura de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Brasil, ocorrida principalmente após a publicação da Lei 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), houve grande expansão da oferta de cursos particulares, que em 2013, segundo o Censo da Educação Superior do mesmo ano representavam 87,4% do total de IES no país (SILVA JUNIOR E MUNIZ, 2004; GASPAR et al., 2010; LÔBO et al., 2011; GUIMARÃES, 2014). Tal processo de abertura foi reforçado por políticas públicas a partir de 2003 que visavam ampliar o acesso da população às IES particulares, como: Programa Universidade para Todos (Prouni); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Por conta da flexibilização e surgimento de cursos superiores em IES privadas, uma vez que a iniciativa pública não investiu o suficiente para acompanhar o crescimento da demanda (MANCIBO, 2004; DIAS SOBRINHO, 2010; ROTH et al, 2013), houve também, por parte do governo, diversas iniciativas no sentido de fiscalizar a qualidade dos cursos ofertados e fornecer à população dados que a auxiliassem na escolha dos melhores cursos em cada área. Do Exame Nacional de Cursos - o Provão - em 1996 ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - o SINAES; que está vigente de 2003 até a data atual e que possui, como um de seus instrumentos de avaliação o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE; existe uma permanente preocupação em avaliar a qualidade do ensino ofertado por todas as IES no País. Recentemente, ao final de 2015, o governo definiu que as notas na avaliação do SINAES fariam parte dos critérios de liberação do FIES já para o ano de 2016 (PEREIRA, 2016) aumentando a pressão sobre o desempenho de qualidade das IES particulares devido aos impactos financeiros de mais essa decisão.

Observando quantitativamente o crescimento de cada tipo de formação, percebemos que os cursos superiores das graduações (bacharelados e tecnólogos)

em Administração representam a maior parcela (258.456 – 22,47% de todos os concluintes em todas as graduações oferecidas no Brasil) em número de formandos no país, segundo a sinopse estatística da educação superior de 2015 (INEP, 2015). Além de sua relevância quantitativa, é nas graduações em Administração que se formam os profissionais que serão preparados para a gestão de qualquer tipo de organização em qualquer área do conhecimento, o que torna esta formação relevante, também para todas as outras existentes, uma vez que todo profissional liberal ou organização necessita de gestores ou, no mínimo, conhecimentos em gestão para gerir eficientemente seus negócios.

Por ser a nota do desempenho dos estudantes no ENADE um dos fatores de maior peso na construção do Índice Geral de Cursos – IGC, o elo institucional seguinte a receber a pressão de todos os fatores descritos anteriormente é o docente. Co-responsável pelo processo de aprendizagem junto ao aluno, as exigências sobre as competências desse profissional vêm sendo tópico permanente de discussão nos mais diversos âmbitos acadêmicos e profissionais desde meados dos anos 2000 (HANASHIRO E NASSIF, 2006; BAETA E LIMA, 2007; PAIVA, 2007; KÜHL et al, 2010; NASSIF et al, 2010; MASETTO, 2012; MENDONÇA et al., 2012; NOGUEIRA E BASTOS, 2012; GUIMARÃES, 2014; OLIVEIRA, 2016). De possuir conhecimento técnico e profissional a respeito das disciplinas sob sua responsabilidade e conhecimentos didático-pedagógicos, é esperado do docente de ensino superior que tenha desempenho exemplar tanto como profissional de sua área, quanto como profissional da educação. (MAGALHÃES E PATRUS, 2013; LIMA E SILVA, 2014; LIMA et al, 2015; LUCAS et al, 2015; OLIVEIRA, 2016).

No capítulo “Do ensinar à ensinagem” do livro “Docência no Ensino Superior”, Pimenta e Anastasiou (2014) versam sobre as finalidades da docência universitária e seus muitos desafios. Criticam os processos de ensino que não passam de “meras reproduções de minipalestras ou reunião de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014. p. 204) em contraposição aos processos que devem primar pelos princípios didáticos de um professor como condutor de atividades e ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Frisam que, para efetivamente desenvolver-se, o aluno deve, com o auxílio do professor, superar o aprender na direção do apreender, muito mais num sentido de

compreensão dos significados e usos destes, do que meramente uma memorização ou repetição de modelos e teorias.

Tal tarefa, exige do professor, além do domínio do conteúdo, “a competência para uma docência de melhor qualidade” (RIOS, 2001). Há, então, que se falar não somente no desenvolvimento das competências do aluno para o exercício de suas profissões, mas, antes, do desenvolvimento das competências para a docência para o professor do ensino superior.

Pesquisando a respeito da formação do professor de ensino superior, percebemos que a incumbência legal de formação deste profissional seja fornecida, prioritariamente por cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, como é possível verificar no Artigo 66 da LDB, o que poderia sugerir que o grau mínimo necessário aos docentes de graduação fosse o de mestre. Contudo, a própria LDB em seu artigo 52, inciso II, abre o precedente legal para que graduados e especialistas lecionem no ensino superior quando determina um mínimo de apenas um terço do corpo docente de mestres ou doutores para que os cursos sejam autorizados a funcionar. Além disso, a LDB não especifica maiores cuidados quanto à formação para a prática de sala de aula, como o faz para a formação de professores de educação básica e fundamental e ensino médio, para as quais exige licenciatura (Decreto 3.276/99) e um mínimo de trezentas horas de prática de ensino exceto para a educação superior (LDB artigos 62 e 65). Muito embora o IGC dos cursos sofra influência do número de mestres e doutores presentes em seus quadros e a meta 13 do atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) seja a de: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores”, ainda não há prerrogativas legais a respeito de qual deva ser a trajetória de formação mínima adequada para tais titulações e há evidências de que não há correlação direta entre o número de mestres e doutores e o bom desempenho dos estudantes no ENADE nos cursos de Administração (NICOLINI et al, 2014).

Preocupada, assim, como tantos outros pesquisadores, com qual seria, efetivamente, a trajetória de formação do docente de cursos superiores das graduações em Administração, Oliveira (2016) realizou sua pesquisa junto aos professores de ensino superior em Administração sobre “como” desenvolveram as

competências para docência superior e concluiu que tal fato é relatado pelos docentes como tendo ocorrido mais fortemente por meio de atividades informais do que formais. Por **atividades formais** ela descreve como sendo: treinamentos e capacitações (proporcionados pelas IES); e cursos de formação inicial ou continuada (especializações, licenciaturas, formação pedagógica e similares). Por **atividades informais** ela descreve como sendo: reflexão da prática docente (quando o professor analisa os aspectos em que a aula pode melhorar e aplica em um próximo contexto); a prática docente propriamente dita (o dia a dia da sala de aula; a atividade de lecionar na prática); resolução de problemas do ensinar cotidiano / contingências (situações e desafios diversos enfrentados durante o exercício da docência); interação (o relacionamento interpessoal com os alunos); relações de trabalho (a interação com outros docentes e/ou coordenadores da IES); e passagens por situações profissionalizantes / percurso profissional (a experiência de mercado do docente na sua área de atuação original).

Notadamente, Oliveira (2016) descobriu que os professores dão ênfase à aquisição informal via: resolução de problemas cotidianos; e através de relações de trabalho com outros docentes e com os coordenadores. Ou seja, via **aprendizagem social no ambiente de trabalho**, junto às contingências próprias dos problemas de uma determinada atividade profissional, junto aos seus pares.

Zarifian (2008) e Le Boterf (2003) enfatizam que a aquisição de competências profissionais ocorre, em grande medida, na manifestação conjunta de competências individuais mobilizadas diante dos desafios que se apresentam no ambiente organizacional de trabalho. Portanto, o *locus* profissional possui essa característica privilegiada de proporcionar as condições únicas e necessárias para que as competências relacionadas ao trabalho e as profissões se manifestem em sua plenitude.

Ruas, Antonello e Boff (2005) definem a Aprendizagem Organizacional (AO) como: "... um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências." Já Da Silva, Leite e Pitombo (2011) enfatizam que a área de estudos da AO é suficientemente vasta para não ser capaz de ser

estudada por uma única área do conhecimento ou esgotada à luz de uma única perspectiva teórica.

Por conta da profusão de estudos em diversas áreas a respeito da AO, Antonello e Godoy (2010) realizaram um mapeamento dos autores e produções acadêmicas mais relevantes sobre o tema nos últimos anos que permitiu dividir o tema em sete grandes perspectivas. Das perspectivas levantadas pelos autores, nos interessa compreender especificamente as abordagens sociológica e da Administração, e também o grupo denominado de Aprendizagem Social nos interessa pelo fato de já ter se verificado que a aprendizagem docente se dá fortemente via o contato com os pares no ambiente de trabalho e com as situações problema enfrentadas pelos docentes (OLIVEIRA, 2016).

É nesse ponto que a AO tangencia os trabalhos de Lave e Wenger (1991) sobre Comunidades de Prática (COPs), Aprendizagem Situada e Participação Periférica Legítima e a noção de Currículo Situado de Gherard, Nicolini e Odella (1998). Schommer (2005) diferencia a aprendizagem social – aquela que ocorre a partir das interações entre os indivíduos, da aprendizagem cognitiva – a que ocorre na mente do indivíduo individualmente.

A **perspectiva social** da aprendizagem organizacional é entendida como um processo construído baseado nas interações interpessoais em ambientes reais de trabalho, surgindo das experiências de participações em grupos que congregam compreensões individuais e coletivas da realidade e que constroem um conjunto de memórias que são repassadas a novas gerações de participantes de tais grupos, antigos ou novatos, podendo ser revistas à medida que novos membros agregam-se a eles. (LAVE E WENGER, 1991; BROWN E DUGUID, 1991; ORR, 1996; GHERARDI, NICOLINI E ODELLA, 1998).

A respeito do processo de AO em sua perspectiva social, Gherardi et al.(1998) dizem que é necessário compreender as noções de: Comunidades de Prática (COPs), Participação Periférica Legítima e **Currículo Situado**; este último entendido como o **“padrão de atividades que instruem o processo de socialização dos novatos em um contexto de atividades de trabalho em curso”**. A origem do termo “Currículo Situado” está em Gherardi et al. (1998), que o constroem a partir da noção de “currículo de aprendizagem” de Lave e Wenger (1991), e consiste no **“padrão de oportunidades disponíveis aos novatos em seus encontros com uma comunidade específica dentro de uma organização específica”**

(GHERARDI et al., p.280, 1998). Enquanto o currículo de aprendizagem está focado em oportunidades de aprendizagem relacionadas a uma ocupação específica, a noção de Currículo Situado enfatiza o fato de seu conteúdo estar estreitamente relacionado a um conjunto local específico de características materiais, econômicas, simbólicas e sociais do sistema de práticas e atividades de trabalho. O Currículo Situado seria o conjunto específico de tarefas e atividades às quais são permitidas o acesso dos membros iniciantes em um contexto social específico de uma interação social em curso de forma que, aos poucos, eles se tornem membros competentes deste.

Visando, então, complementar o trabalho já desenvolvido por Oliveira (2016) que já determinou que as competências do docente em Administração são prioritariamente desenvolvidas a partir de processos informais de aprendizagem dentro das IES onde lecionam, o presente projeto pretende responder à seguinte pergunta: **como se produz o currículo situado de aprendizagem dos professores de cursos superiores de Administração?**

## 1.2 OBJETIVOS

Os objetivos de um projeto de pesquisa devem determinar, em tópicos, quais os percursos de aquisição de conhecimentos e conceitos que auxiliem o pesquisador a responder à pergunta principal que a norteia.

### 1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo principal da presente dissertação é descrever como se produz o currículo situado de aprendizagem dos professores de cursos superiores de Administração.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

1 - Descrever quais são competências para docência superior em Administração;

2 - Buscar junto aos professores de cursos superiores de Administração quais dessas competências foram adquiridas até o presente momento de suas carreiras;

3 - A partir das respostas dos professores procurar descrever quais competências foram adquiridas e em qual momento na construção do currículo situado de aprendizagem para a docência superior em Administração.

### 1.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A delimitação do trabalho de pesquisa faz-se necessária devido, principalmente, às restrições de tempo, custo e às próprias características do objeto pesquisado.

O presente projeto deverá limitar-se a pesquisar **professores categorizados como tempo parcial e horistas de cursos superiores particulares presenciais de Graduação em Administração do Estado do Rio de Janeiro.**

Quanto à escolha pela categoria de professores em tempo parcial e horistas de Instituições de Ensino Superior Particulares do Estado do Rio de Janeiro tal delimitação foi determinada devido às seguintes considerações retiradas do censo da educação superior 2015 divulgado pelo INEP:

- o total de professores categorizados como Tempo Parcial e Horistas no Brasil é, atualmente, igual ao de professores em tempo integral. Contudo, é notória a concentração de professores em tempo integral concentrados em IES públicas (36%). Do total de tempo parcial e horistas, 43% destes concentram-se em IES privadas. Ou seja, praticamente metade dos docentes do País atuam, hoje, como professores tempo parcial e horistas em Instituições privadas de ensino. Levando-se em consideração que, do total de Instituições de Ensino Superior, em todas as suas categorias administrativas, 88% delas são particulares e responsáveis por 79% dos

formandos (INEP, 2015), torna-se relevante investigar especificamente esta categoria docente;

- representatividade da amostra de acordo com o censo da educação superior 2015: o Estado do Rio de Janeiro, com 4% de docentes em tempo parcial e horistas em relação ao total de docentes do Brasil, foi definido por critérios de conveniência e acessibilidade da pesquisa.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Docentes em Exercício						
	Total Geral						
	Total	Tempo Integral	Percentual de Tempo Integral em relação ao Total Brasil	Tempo Parcial	Horista	Somatório tempo parcial + horista	Percentual de Tempo Parcial e Horista em relação ao Total Brasil
<b>Brasil</b>	388.004	194.262	50%	104.158	89.584	193.742	50%
Pública	165.722	138.925	36%	19.273	7.524	26.797	7%
Privada	222.282	55.337	14%	84.885	82.060	166.945	43%
Norte	24.121	14.681	4%	5.805	3.635	9.440	2%
Nordeste	83.057	47.869	12%	21.995	13.193	35.188	9%
<b>Sudeste</b>	171.162	76.495	20%	47.025	47.642	94.667	24%
Pública	59.982	49.568	13%	6.718	3.696	10.414	3%
Privada	111.180	26.927	7%	40.307	43.946	84.253	22%
Minas Gerais	43.530	20.686	5%	11.458	11.386	22.844	6%
Pública	17.865	16.006	4%	1.633	226	1.859	0%
Privada	25.665	4.680	1%	9.825	11.160	20.985	5%
Espírito Santo	7.013	3.132	1%	2.329	1.552	3.881	1%
Pública	2.512	2.330	1%	155	27	182	0%
Privada	4.501	802	0%	2.174	1.525	3.699	1%
<b>Rio de Janeiro</b>	33.280	18.325	5%	7.671	7.284	14.955	4%
Pública	14.733	13.456	3%	1.174	103	1.277	0%
Privada	18.547	4.869	1%	6.497	7.181	13.678	4%
São Paulo	87.339	34.352	9%	25.567	27.420	52.987	14%
Pública	24.872	17.776	5%	3.756	3.340	7.096	2%
Privada	62.467	16.576	4%	21.811	24.080	45.891	12%
Sul	74.723	38.463	10%	18.300	17.960	36.260	9%
Pública	30.934	26.811	7%	2.561	1.562	4.123	1%
Privada	43.789	11.652	3%	15.739	16.398	32.137	8%
Centro-Oeste	34.941	16.754	4%	11.033	7.154	18.187	5%
Pública	16.739	12.674	3%	3.510	555	4.065	1%
Privada	18.202	4.080	1%	7.523	6.599	14.122	4%

**Tabela 1: Número Total de Docentes em Exercício por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação**

Fonte: Adaptado pela autora de Censo da Educação Superior 2015 MEC / INEP / DEED

Nota: O mesmo docente pode atuar em uma ou mais Instituições

Outro dado importante que determinou a delimitação por docentes Tempo Parcial e Horistas foi a conceituação dada pelo Ministério da Educação através da Portaria Normativa N°40, de 12 de dezembro de 2007 – que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas

aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições – em seu anexo a respeito das categorias docentes:

“ANEXO

9. Docentes

9.1. **Tempo integral** - docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

9.2. **Tempo parcial** - docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para *estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes*.

9.3. **Horista** - docente contratado pela instituição *exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada*, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos.” (MEC, Portaria N°40 de 12/12/2007, grifos da autora)

Como o objetivo da pesquisa é buscar o currículo situado para a **docência**, nos interessa especificamente os professores cujo foco principal seja ministrar aulas e todas as atividades intimamente correlacionadas a esta prática, muito embora a atividade da docência superior como um todo, abarque as vertentes de ensino, pesquisa e extensão (ALMEIDA, 2012. p. 61 - 77).

A respeito da discussão sobre a divisão das categorias de tempo de trabalho de professores vale ressaltar as discussões a respeito de como avaliar as Universidades em relação ao número de professores em tempo integral, parcial e horista no texto do Parecer CNE/CES N° 121/2007. Fica claro que, ao observar a evolução da regulamentação sobre o regime docente, que há duas “heranças conceituais”. Uma que busca a isonomia no tratamento dado aos docentes em todo o País fazendo com que o maior número de docentes tempo integral esteja justamente nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas – como é possível verificar na Tabela 1, acima. E outra que busca racionalizar a gestão administrativa e financeira vinda das IES Particulares da hora aula, que contabiliza as horas docentes em sala de aula. Não é foco deste trabalho, mas, tal constatação pode dar margem a estudos que expliquem essa permanente discrepância de concentração

de carga horária de trabalho dos professores de acordo com categoria administrativa das IES.

Em relação à escolha da graduação em Administração, de acordo com a Tabela 2 abaixo, é possível verificar a relevância deste curso em relação a todos os outros ofertados no País. Das 2.363 IES, segundo a Sinopse da Educação Superior 2015 (INEP, 2015), 1704 delas oferecem cursos (Bacharelados e Tecnólogos) na área de Administração, sendo que 1509 dessas oferecem Bacharelado (graduação plena) em Administração. Quanto a categoria administrativa das IES, 1491 delas são particulares, corroborando, mais uma vez, com a relevância do estudo em instituições desta categoria. É o curso mais presente dentre todos os oferecidos no País nas IES privadas. Do total de 33.501 cursos ofertados no Brasil, 4.841 deles (14,5%) são graduações em Administração (bacharelados e tecnólogos), sendo destes, 4180 em IES particulares. De todos os cursos em Administração, os bacharelados representam 43,5% (2.107) do total, 6,3% do total de cursos disponíveis no Brasil. Segundo o censo, nenhum outro curso de graduação, isoladamente, está mais presente nas IES do que o de Administração.

Cursos (Classe INEP) e Programas e/ou Cursos	Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
<b>TOTAL</b>	2.363	295	2.068	33.501	10.769	22.732
<b>Administração</b>	1.704	213	1.491	4.841	661	4.180
Administração	1.509	138	1.371	2.107	296	1.811
Administração de cooperativas	13	7	6	13	7	6
Administração dos serviços de saúde	7	6	1	24	23	1
Administração hospitalar	76	6	70	83	8	75
Administração pública	155	81	74	223	136	87
Competências gerenciais	1	.	1	1	.	1
Empreendedorismo	309	32	277	496	39	457
Gestão da informação	144	22	122	187	22	165
Gestão da produção de vestuário	1	.	1	1	.	1
Gestão da segurança	28	.	28	47	.	47
Gestão de Turismo (Tecnólogo)	51	24	27	66	36	30
Gestão de comércio	2	.	2	2	.	2
Gestão de empresas	14	13	1	14	13	1
Gestão de negócios	1	1	.	1	1	.
Gestão de pessoal / recursos humanos	473	8	465	654	9	645
Gestão de qualidade	80	4	76	99	4	95
Gestão de serviços	3	1	2	3	1	2
Gestão financeira	216	7	209	300	7	293
Gestão logística	382	39	343	520	59	461
<b>Ciências Biológicas</b>	400	144	256	1.032	554	478
<b>Ciências Contábeis</b>	966	96	870	1.274	178	1.096
<b>Comunicação Social</b>	569	77	492	1.310	166	1.144
<b>Direito</b>	896	97	799	1.172	168	1.004
<b>Educação Física</b>	563	110	453	1.170	296	874
<b>Pedagogia</b>	1.025	152	873	1.778	661	1.117

**Tabela 2: Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, quantitativamente relevantes por Categoria Administrativa das IES, segundo os Cursos (Classe INEP) e os Programas e/ou Cursos - Brasil - 2015**

Fonte: Adaptado pela autora de Censo da Educação Superior 2015 MEC / INEP / DEED

Quanto à seleção somente dos cursos presenciais, como é possível verificar na tabela 3, apesar de não ser a modalidade que oferece o maior número de vagas, ainda é a que mais atrai e efetiva matrículas no Brasil. Além da relevância quantitativa, a pesquisadora acredita que os percursos formativos para professores presenciais e à distância sejam bastante diferentes, justificando pesquisas separadas por modalidade.

Região / Instituições	Seleção para Vagas Novas					
	Vagas Oferecidas		Candidatos Inscritos		Relação Candidatos Inscritos/Vaga	
	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância
<b>Brasil</b>	<b>1.370.900</b>	<b>2.387.865</b>	<b>8.178.017</b>	<b>1.556.116</b>	<b>6,0</b>	<b>0,7</b>
<b>Norte</b>	<b>39.713</b>	<b>3.123</b>	<b>659.416</b>	<b>8.738</b>	<b>16,6</b>	<b>2,8</b>
<b>Nordeste</b>	<b>199.157</b>	<b>66.886</b>	<b>2.541.451</b>	<b>59.240</b>	<b>12,8</b>	<b>0,9</b>
<b>Sudeste</b>	<b>845.447</b>	<b>1.385.444</b>	<b>3.470.359</b>	<b>649.467</b>	<b>4,1</b>	<b>0,5</b>
<b>Sul</b>	<b>197.410</b>	<b>679.657</b>	<b>789.031</b>	<b>697.037</b>	<b>4,0</b>	<b>1,0</b>
<b>Centro-Oeste</b>	<b>89.173</b>	<b>252.755</b>	<b>717.760</b>	<b>141.634</b>	<b>8,0</b>	<b>0,6</b>

**Tabela 3: Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos, Relação Candidatos Inscritos/Vaga Oferecida, nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo as Regiões Geográficas que oferecem cursos a distância - 2015**

Fonte: Adaptado pela autora de Censo da Educação Superior 2015 MEC / INEP / DEED

Não há delimitação temporal, sendo a presente pesquisa transversal, abrangendo professores especificamente durante o período em que será feita a coleta de dados.

O fenômeno que se busca compreender é o da construção do currículo situado, de acordo com a definição de Gherardi et al. (1998), de professores de curso superior presencial em Administração.

## 1.4 RELEVÂNCIA

A temática sobre docência no ensino superior em Administração cresceu substancialmente do início de 2000 aos dias de hoje. Lourenço et al. (2012)

realizaram um levantamento da produção científica brasileira sobre o Ensino de Administração do período compreendido entre 1997 e 2010 e, dos 349 trabalhos analisados, 344 deles foram publicados do ano 2000 em diante. As temáticas dos trabalhos foram agrupadas em 22 subcategorias e destas, a que apresentou maior volume de publicações foi a de “recursos didático-pedagógicos”, aparecendo em 57 trabalhos. Tal constatação já mostra a grande preocupação com a questão da aprendizagem, da sala de aula, dos recursos possíveis para trabalhar o processo de “ensino-aprendizagem”. Contudo, o tema “capacitação docente” aparece somente dentro da subcategoria “outras temáticas, dividindo 38 artigos com outros 14 subtemas. Ou seja, a formação do docente em administração ainda é um tema pouco explorado.

Apesar da formação do docente de cursos superiores ser delegada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como já vimos anteriormente, em Tourinho e Palha (2014) vemos que a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – órgão do governo que avalia e financia esses cursos no Brasil - impõe métricas de avaliação dos mesmos profundamente associadas à produtividade relacionadas à atividade de pesquisa o que causa verdadeira alienação quanto à formação para a docência.

As pesquisas a respeito das competências e da formação de professores para o ensino superior começaram a tornar-se fortemente desenvolvidas especialmente após a expansão do ensino superior e ao início dos processo de avaliação de cursos por parte do Governo Federal (Provão, SINAES) uma vez que as IES passaram a ser avaliadas em grandes medida, dentre outras variáveis, pelo desempenho dos alunos em tais avaliações.

Diversos autores versaram sobre o tema especificamente focado no ensino de Administração ou não (BAETA E LIMA, 2007; ALMEIDA, 2012; VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2013; VERGARA E VILLARDI, 2013; GUIMARÃES, 2014; PIMENTA E ANASTASIOU, 2014; SILVA E COSTA, 2014; NICOLINI et al. 2015 entre outros) e percebe-se a pressão sobre as IES particulares pela formação de bons egressos para a garantia de boas notas que lhes garantam novas matrículas anuais ou semestrais, além da premência de cumprimento da meta 13 do atual Plano Nacional de Educação (PNE): “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no

mínimo, trinta e cinco por cento doutores” tornam a investigação a respeito da formação docente para o ensino superior importante.

Muitos estudos versam a respeito de quais são as competências desenvolvidas pelos docentes em graduação de Administração ou desejadas e valorizadas pelos alunos e professores desta, mas pouco se desenvolveu a respeito de como, efetivamente, ocorreu tal trajetória de aprendizagem ou qual seria a trajetória ideal (VERGARA et al, 2007). A busca pelo currículo situado é uma tentativa de descrever como tal trajetória ocorre, não somente no sentido de analisar seu *status quo*, mas também de discutir sobre, avaliar, criticar e propôr novas formas de desenvolvimento do fenômeno de formação docente para o ensino superior em Administração. Como já dito anteriormente, o foco na formação em Administração não se dá apenas por sua relevância quantitativa, mas por ser o Administrador um profissional que deve ser preparado para gerir organizações de todas as outras formações possíveis.

Tal estudo pode ser relevante **para os docentes em Administração**: aos novos no sentido de perceber qual seria a possível trajetória a desenvolver no sentido de tornar-se competente para a atividade, aos praticantes no sentido de comparar sua vivência à de outros docentes e reavaliar seu percurso formativo. Também pode ser relevante **para os gestores de IES particulares que possuam cursos de graduação em Administração** no sentido de pensar ou repensar programas de formação para seu corpo docente e avaliação do atual “estoque” de professores e o que eles têm a oferecer e em que medida precisam melhorar. **Para os pesquisadores da área**, os resultados deste trabalho podem servir como um ponto de partida para a mesma avaliação em outras graduações, em graduações à distância, pós-graduações e em IES públicas. E, buscando alçar vôos mais ousados, tal estudo pode ser importante **para legisladores educacionais e gestores públicos** também no sentido de reavaliar o status atual da formação do docente de ensino superior e pensar novas regras de validação para tal formação.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO

A presente dissertação está dividida em cinco partes.

A primeira parte fala sobre o contexto de problematização a respeito do tema que auxilia o leitor a entender como a pesquisadora chegou ao seu problema de pesquisa e quais objetivos pretende cumprir com a mesma. Também delimita o escopo da pesquisa em termos temporais, espaciais, de amostra, do fenômeno justificando suas escolhas de forma a auxiliar o leitor a verificar se a leitura do trabalho o auxiliará em seus estudos. Finaliza comentando a respeito da importância da pesquisa em diversos contextos, mostrando a utilidade e originalidade da mesma.

A segunda parte do trabalho concentra todos os aspectos do aporte teórico que dá sustentação as categorias de pesquisa e disserta sobre: (i) o conceito de Aprendizagem Organizacional, sua história, divisões e subdivisões; (ii) a Aprendizagem Organizacional enquanto Processo Social; (iii) a Aprendizagem Situada e a noção de Currículo Situado; e (iv) as competências do docente de graduação em Administração. Encerra a segunda parte um quadro teórico de delimitação das categorias de análise que resume todas as teorias abordadas ao longo do capítulo.

A terceira parte do trabalho será reservado para a discussão a respeito da Metodologia de Pesquisa utilizada para abordar o fenômeno. Nela deverão constar: o tipo e justificativa de escolha do método; informações a respeito do Universo, Amostra e Sujeitos de Pesquisa, seus métodos de seleção e disponibilidade dos sujeitos; apresentação e justificativa de escolha e cuidados metodológicos dos instrumentos de coleta de dados e do tratamento e análise dos dados e, finalizará com comentários a respeito das limitações do método.

A quarta parte do trabalho deverá conter toda a apresentação e discussão dos resultados, cruzando as informações do que foi encontrado em relação às categorias previamente determinadas no aporte teórico.

A quinta e última parte do trabalho deverá conter as conclusões que tratarão de responder à pergunta inicial da pesquisa; elencar sugestões para novos trabalhos, além de conter o referencial bibliográfico e possíveis anexos.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo a pesquisadora descreverá as principais teorias e/ou conceitos que tratam dos temas associados ao seu problema de pesquisa: Aprendizagem Organizacional; Aprendizagem Organizacional via Aprendizagem Social; Aprendizagem Social e o Currículo Situado; e Competências docentes em Administração.

### **2.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Não é intenção do presente trabalho realizar minucioso levantamento a respeito de todas as áreas da Aprendizagem Organizacional (AO), mas, apenas vislumbrar “à distância” o todo do campo e seus principais dilemas e entender qual deles é o mais adequado ao objeto de estudo.

As leituras a respeito de AO deverão nortear a pesquisadora a visualizar as áreas do conhecimento que tratam do tema para distingui-las e verificar qual a vertente mais se adapta à análise do tipo de aprendizagem organizacional que se pretende em relação ao objeto de pesquisa. Também deverá servir para, uma vez, selecionada a área adequada, elencar e compreender todos os conceitos importantes a respeito da noção de currículo situado, que é o objetivo final que se pretende atender ao final do trabalho de pesquisa.

#### **2.1.1 Aprendizagem Organizacional: uma breve visão do Campo de Estudos**

Foi por meio do campo de estudos da aprendizagem organizacional (AO), nos anos 50, que os primeiros estudos sobre AO surgiram. Baseados na assunção da noção de que as fontes de vantagem competitiva sustentável para as organizações reside em seus ativos intangíveis - dentre eles o conhecimento - Ruas, Antonello e Boff (2005) analisam as diferentes perspectivas entre os estudos de estratégia do

tipo *outside-in* – as mais tradicionais que enfatizam as análises de variáveis observáveis do ambiente externo, e do tipo *inside-out* – baseadas nas competências próprias de cada organização que são difíceis de imitar e reproduzir pelos concorrentes. A AO surge como um tema de estudos que dá suporte às organizações para lidar com a questão da geração e gestão do conhecimento produzido e vivenciado internamente no sentido de verificar quais os instrumentos possíveis de identificação, captação, disseminação e gestão de tais conhecimentos como vantagem competitiva. Os novos modelos gerenciais exigem trabalhadores e gestores motivados para o processo de aprendizagem, para o processo de compartilhamento de conhecimentos e experiências na busca, principalmente, da antecipação de problemas e oportunidades e na inovação enquanto capacidade competitiva das organizações. (BASTOS, GONDIM e LOIOLA, 2004). Nesse aspecto, o docente universitário, por ser um elo organizacional fortemente associado à qualidade do ensino e, conseqüentemente, da qualidade do egresso torna-se peça fundamental na IES cujo *core business* é a transformação do conhecimento.

Ruas, Antonello e Boff (2005) definem a AO como: “... *um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências.*” Já Da Silva, Leite e Pitombo (2011) enfatizam que a área de estudos da AO é suficientemente vasta para não ser capaz de ser estudada por uma única área do conhecimento ou esgotado à luz de uma única perspectiva teórica. Há uma discordância a respeito da fonte de capacidade de aprendizagem. Uma das correntes entende que somente o indivíduo é capaz de aprender e a aprendizagem organizacional seria uma metáfora para o processo de difusão desse conhecimento dentro das empresas (LUCENA e MELO, 2006). A segunda corrente, denominada Organizações de Aprendizagem, entende que os novos conhecimentos só surgem quando os indivíduos e seus conhecimentos a priori se encontram em um determinado contexto organizacional próprio que propicia o surgimento destes, tornando, assim, a organização como fonte da aprendizagem (BASTOS, GONDIM E LOIOLA, 2004). Por conta da profusão de estudos em diversas áreas a respeito da AO, Antonello e Godoy (2010) realizaram um mapeamento dos autores e produções acadêmicas mais relevantes sobre o tema nos últimos anos que permitiu dividir o

tema em sete grandes perspectivas: Psicológica, Sociológica, Antropológica, da Ciência Política, Histórica, Econômica e da Ciência da Administração. Cada qual com suas respectivas subdivisões. Em seguida, elas agrupam as contribuições do campo em: Curvas de aprendizagem; Aprendizagem Comportamental; Aprendizagem Cognitiva; Aprendizagem pela Ação; e Aprendizagem Social. Das perspectivas levantadas pelos autores, nos interessa compreender especificamente as abordagens sociológica e da Administração, uma vez que já foi verificado que é no contato com seus pares e nas interações sociais na IES em que atua que os docentes em Administração aprendem seu ofício enquanto docentes (OLIVEIRA, 2016) e é nos cursos de Administração que se almeja compreender sua capacidade enquanto instrumento de aprendizagem organizacional. Também o grupo denominado de Aprendizagem Social nos interessa pelo mesmo fato já expostos acima.

### 2.1.2 Aprendizagem Social

É nesse ponto que a AO tangencia os trabalhos de Lave e Wenger (1991) sobre Comunidades de Prática (COPs) e Aprendizagem Situada de Gherard, Nicolini e Odella (1998). Schommer (2005) diferencia a aprendizagem social – aquela que ocorre a partir das interações entre os indivíduos, da aprendizagem cognitiva – a que ocorre na mente do indivíduo individualmente. Antonello e Godoy (2010) segmentam a perspectiva da AO com base na construção social em dois modelos: o das COPs (LAVE e WENGER, 1991) e o da Espiral do Conhecimento – Socialização, Externalização, Combinação e Internalização – o SECI de Nonaka e Takeuchi (1997). Em comum tais abordagens possuem o fato de observar os aspectos situacionais da aprendizagem deixando em segundo plano os aspectos cognitivos.

Oliveira (2016) enfatiza as características típicas das COPs como processo de aprendizagem organizacional dos docentes em Administração.

As COPs caracterizam-se como grupos de pessoas que se reúnem, não necessariamente estimuladas pelas organizações, em busca do desenvolvimento de discussão e conhecimento a respeito de situações problema em busca de soluções

práticas no ambiente organizacional. Sob tal ótica, a aprendizagem organizacional ocorre a partir de esquemas cognitivos dos indivíduos, mas toma vida a partir da interação de tais processos junto aos seus pares em micro organizações de aprendizagem.

A perspectiva social da aprendizagem organizacional é entendida como um processo construído baseado nas interações interpessoais em ambientes reais de trabalho, surgindo das experiências de participações em grupos que congregam compreensões individuais e coletivas da realidade e que constroem um conjunto de memórias que são repassadas a novas gerações de participantes de tais grupos, antigos ou novatos, podendo ser revistas à medida que novos membros agregam-se a eles. (LAVE e WENGER, 1991; BROWN e DUGUID, 1991; ORR, 1996; GHERARDI, NICOLINI e ODELLA, 1998). Orr (1996) em seu estudo sobre a relação do homem com seu trabalho ressalta que há diferenças entre as práticas normativamente estabelecidas e as soluções encontradas pelos indivíduos em seu dia-a-dia e que tais alterações são revistas e discutidas em encontros informais com outros funcionários em espaços não oficiais ou mesmo oficiais disponibilizados pelas empresas. Tal constatação é reforçada por Lave e Wenger (1991) e Gherardi, Nicolini e Odella (1998) que ressaltam que há interferência da organização quando da legitimação de tais diferenças na formulação de normas e padrões, mas que, estudos feitos na observação real da prática do trabalho mostram que as atividades desenvolvidas pelos funcionários diferem fundamentalmente da forma como foram concebidos pelas empresas.

Anastasiou (2010) também ressalta a existência desse “outro lado” onde grupos de professores organizam reuniões informais para a troca de experiências e construção de projetos integradores de disciplinas mesmo fora dos calendários acadêmicos ou das reuniões de colegiado sem necessariamente esperar recompensas por isso, mas preocupados em desenvolver seus papéis enquanto docentes de construir a aprendizagem junto aos alunos – seu objetivo maior.

Para a existência de uma COP, Nicolini et al (2014) afirmam que é necessária a existência de três dimensões: (1) o **empreendimento conjunto**, que é a temática que une os membros da COP e que precisam dessa reunião de pessoas para que sejam resolvidos, uma vez que isoladamente os membros não encontram soluções para o que se discute em grupo; (2) o **engajamento mútuo**, que é o elo entre os elementos da comunidade, representado pela prática comum entre tais membros

que entendem que suas competências complementam e são complementadas pelas competências dos outros membros onde lhes falta, ou sobra, conhecimento e experiência; (3) e, finalmente, o **repertório compartilhado** que é o produto da COP, um conjunto de artefatos culturais (símbolos, rotinas, palavras, ações, gestos, conceitos, artefatos, modo de fazer) produzidos e incorporados pela comunidade ao longo de sua trajetória e que não fazem sentido por si só, mas são relevantes para aquele grupo que desfrutam do conhecimento ali produzido.

### 2.1.3 Aprendizagem no Trabalho e o Currículo Situado

Souza-Silva (2005) explica que a aprendizagem organizacional deve ser compreendida a partir de quatro pilares:

- é baseada na execução, na prática e em contextos de interação social. Resulta de um processo e não está restrita a espaços de educação e treinamento formais nem associada exclusivamente ao conhecimento explícito, mas ligada a experiências do cotidiano vividas no contexto das organizações. Assim, o foco da aprendizagem sai da estrutura mental das pessoas e passa a ser domínio das estruturas e processos de participação “deixando de ser um acontecimento individual e isolado para ser compreendido como um processo coletivo, associado aos contextos sociais onde há trabalho, reflexão e inovação” (LAVE e WENGER, 1991; SOUZA-SILVA, 2005).

- é mediada por artefatos materiais e simbólicos. Tais artefatos podem ser entendidos como “*documentos, símbolos e histórias de um grupo*” (LAVE e WENGER, 1991). A aprendizagem no contexto da prática social ocorre por meio desses artefatos, pois estes estão situados, contextualizados no ambiente onde ocorre a aprendizagem organizacional. Os artefatos “carregam” e explicitam o conhecimento tácito desenvolvido pelo grupo (Wenger, 2000; Souza-Silva, 2005).

- possui natureza contextualizada no tempo e no espaço. Preocupa-se com o momento, o local e as interações sociais onde ocorre a aprendizagem, uma vez que tais fatores são constitutivos da mesma e possuem característica tácita, ou seja, o conhecimento produzido desta forma deve ser considerado, sempre, de forma

contextual. Assim evita-se a disseminação e generalização indiscriminada de seu uso entre organizações. (LAVE e WENGER, 1991; SOUZA-SILVA, 2005). E,

- é estimulada por acontecimentos perturbadores da ordem estabelecida, em consonância ao fato do conhecimento gerado pela aprendizagem ser contextual, como dito anteriormente. Momentos de aprendizagem são particularmente recorrentes quando a ordem estabelecida é posta em cheque por novos contextos, pois é nesse momento que faz-se necessária a construção de novas soluções e revisões do conhecimento estabelecido até aquele momento.

Nicolini (2007, apud BROWN e DUGUID, 1991) explica que trabalho, aprendizagem e inovação são atividades próximas e interrelacionadas no tempo e no espaço e que são tradicionalmente compreendidas como atividades não correlatas, quando não, concorrentes. Uma vez que o trabalho é visto – e ensinado – a ser normatizado, formatado e replicado de forma a diferenciar-se o mínimo possível entre seus praticantes em uma organização, em busca de uma desejada eficiência.

Contudo, é conhecimento tácito que a prática real das organizações é uma permanente e cotidiana adaptação das realidades previstas pelos manuais e regras à realidade como ela se apresenta, raramente como consta nos manuais. Não fosse pelo poder de ajuste permanente entre tais realidades pelo funcionário, os resultados da organização dificilmente seriam alcançados e o cotidiano tornaria-se um caos permanente, por mais paradoxal que se possa parecer tal afirmativa. Haja visto as chamadas “operação-padrão” da Polícia Federal nos aeroportos, por exemplo. Medida tomada pelos policiais quando os mesmos desejam pressionar a organização por algum direito ou melhoria de condições de trabalho, o que ocasiona diversos entraves de funcionamento para a organização dos aeroportos como um todo. (NICOLINI, 2007, p.83-84).

*“Se um aprendiz não existe apenas na relação ensino-aprendizagem, como aluno, a escola não é o único espaço em que essa relação pode acontecer. Os indivíduos aprendem também por conta das suas experiências, que mediam sua aprendizagem.”* (Nicolini, 2007, p.84)

O aprendiz na organização se assemelha ao aluno em sala de aula no que tange ao seu papel de um ser em processo de (trans)formação. Aquele que se

insere em um contexto organizacional encara a existência de grupos profissionais já estabelecidos em seus formatos de trabalho, cultura, conhecimentos disseminados, práticas cotidianas, relações de poder. E se posiciona de forma a tentar, aos poucos, sair da condição periférica de participação para a de membro pleno da comunidade já existente. (LAVE e WENGER, 1991, p.29) Tal qual o aluno que se posiciona de forma a acrescentar conhecimentos e práticas ao seu arsenal de conhecimentos na tentativa de tornar-se mais completo e aumentar seu senso de pertencimento a um novo campo profissional já instituído.

O processo de aprendizagem dos novos membros nas organizações se dá, principalmente, pela imersão destes no contexto prático sociocultural do grupo já existente e deverá contar com a compreensão do grupo dessa condição e o apoio do mesmo para que, gradualmente, o membro esteja seguro para performar de forma autônoma, acrescentar novos conhecimentos ao grupo e seja, tão logo quanto possível, novo disseminador da cultura e das práticas pela organização. Ele passa a ser considerado pleno em cada prática no momento que também passa a ser capaz de ensinar o que aprendeu a outros membros, antigos ou novos, daquela organização.

Gherardi, Nicolini e Odella (1998) dividem as categorias de aprendizes entre **Novatos, Iniciantes Avançados, Aluno Competente, Aluno Qualificado e Especialista**. Os novatos limitam-se a aplicar o que aprenderam nos ambientes escolares ou nos manuais da organização; os iniciantes avançados aprendem e reconhecem elementos situacionais que dependem do contexto e não são especificados por regras independentes do contexto; os alunos competentes sabem conciliar, na confecção de um plano, regras dependentes e independentes do contexto que se complementem para a solução de um problema específico, ainda que desrespeitando regras internas se necessário; os alunos qualificados e os especialistas caracterizam-se pelo envolvimento, rapidez, fluidez e intuição e usam do conhecimento tácito a ponto de esquecer as regras. Não um “esquecimento” danoso, mas proposital, uma vez que eles já entendem que aquelas regras já não mais cabem à situação vigente. Para os alunos qualificados ou especialistas o hábito já faz parte de seus processos de ação na realidade da organização. O conhecimento especializado seria a fusão entre conhecer e saber-fazer, aprendizagem e “esquecimento”.

A diferenciação do processo de participação periférica legítima (PPL) – que “não é em si uma forma educacional, uma estratégia pedagógica ou mesmo uma técnica de ensino. É um ponto de vista analítico da aprendizagem, uma forma de entender a aprendizagem” (LAVE e WENGER, 1991, p.40) - dos processos educacionais formais é que a educação formal acontece fora dos contextos práticos, ainda que seja feita com base em fatos práticos. A aprendizagem a partir da PPL é considerada uma aprendizagem do tipo situada, no tempo, no espaço e em um contexto específico.(NICOLINI, 2007, p.84-87)

A respeito do processo de AO em sua perspectiva social, Gherardi, Nicolini e Odella (1998) dizem que é necessário compreender as noções de: Comunidades de Prática (COPs), Participação Periférica Legítima e **Currículo Situado**; este último entendido como o **“padrão de atividades que instruem o processo de socialização dos novatos em um contexto de atividades de trabalho em curso”**. A origem do termo “Currículo Situado” está em Gherardi, Nicolini e Odella (1998), que o constroem a partir da noção de **“currículo de aprendizagem”** de Lave e Wenger (1991), e consiste no **“padrão de oportunidades disponíveis aos novatos em seus encontros com uma comunidade específica dentro de uma organização específica”** (GHERARDI, NICOLINI e ODELLA, p.280, 1998). Enquanto o currículo de aprendizagem está focado em oportunidades de aprendizagem relacionadas a uma ocupação específica, a noção de Currículo Situado enfatiza o fato de seu conteúdo estar estreitamente relacionado a um conjunto local específico de características materiais, econômicas, simbólicas e sociais do sistema de práticas e atividades de trabalho. O Currículo Situado seria o conjunto específico de tarefas e atividades às quais são permitidas o acesso dos membros iniciantes em um contexto social específico de uma interação social em curso de forma que, aos poucos, eles se tornem membros competentes deste.

Os autores enfatizam a relação importante existente entre as noções de Comunidades de Prática (COPs), Participação Periférica Legítima (PPL) e Currículo Situado, uma vez que, principalmente o termo COPs é usado em outros textos associado ao currículo de aprendizagem. A noção de "comunidade de prática" é uma ferramenta conceitual importante para a compreensão dos processos sociais relacionados à realização e perpetuação de práticas nas organizações. Para a maioria dos autores que utilizam o termo, segundo Gherardi, Nicolini e Odella (1998), uma comunidade de prática caracteriza-se por ser “um conjunto de relações

entre pessoas, atividade e o mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades tangenciais e sobrepostas de prática. Ele é definido não só por seus membros, mas também pela maneira em que certas coisas são feitas, e como os eventos são interpretados.” Contudo, os autores explicam que, apesar do termo “comunidade” poder dar a sensação da existência de algo delimitado, consensual e baseado na proximidade e harmonia entre seus membros; eles utilizam a compreensão de comunidade de prática não como um grupo delimitado de simpatizantes de uma mesma causa, mas apenas como uma forma de organização que dá suporte à realização e perpetuação de “práticas”. A ênfase, para eles, está no termo “práticas” e não no termo “comunidade”.

*“Em outras palavras, referir-se a uma comunidade de prática não é uma forma de postular a existência de um novo grupo informal ou sistema social dentro da organização, mas como uma maneira de enfatizar que cada prática é dependente de processos sociais através dos quais são sustentados e perpetuados, e que a aprendizagem ocorre através do envolvimento nessa prática.” (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998)*

É a PPL que representa o comprometimento pelos quais os novos membros da comunidade socializam e aprendem e é como a comunidade se perpetua. Ela representa o grau de envolvimento do novato na comunidade em virtude de seu crescente domínio das práticas da comunidade e de sua adesão. A PPL é a relação entre a aprendizagem e a situação organizacional em que ela ocorre. Aprendizagem que se dá em forma de participação nas práticas reais do ambiente de trabalho, e não em termos de aquisição de conhecimentos pura e simplesmente. Perifericidade diz respeito ao percurso “de fora para dentro” a ser percorrido pelo novato até ser reconhecido como um especialista e uma determinada atividade. Legitimidade diz respeito ao fato de que o novato só percorre esse percurso quando aceito e incorporado pelos já especialistas ao longo das práticas. É a estrutura social das práticas, suas relações de poder e suas condições de legitimidade que definem as possibilidades de aprendizagem dos novatos (LAVE e WENGER, 1991).

Diferenciando o Currículo de Aprendizagem do Currículo Situado, termo que aparece pela primeira vez em seu trabalho, Gherardi, Nicolini e Odella enfatizam que o Currículo de Aprendizagem; apesar de pertencer a uma comunidade de trabalhadores específica em termos profissionais e não podendo ser dissociada das

relações sociais características de tal comunidade; inclui **todas as oportunidades** de aprendizagem oferecidas aos indivíduos que exerçam a mesma profissão em suas carreiras profissionais (ou seja, programas de ensino durante a escolaridade, o currículo situado da comunidade, ou comunidades, a que pertencem durante suas carreiras profissionais; e todas as oportunidades formais e informais de aprendizagem às quais são submetidos no dia a dia das organizações). Já o Currículo Situado foi um termo introduzido pelos autores: “A fim de abordar o aspecto específico do acesso organizacional relacionado com as oportunidades de aprendizagem oferecidas no processo de engajamento” (GHERARDI, NICOLINI e ODELLA, 1998, p. 12) em busca do padrão de oportunidades de aprendizagem disponíveis para os recém-chegados em seu encontro com uma comunidade específica. A noção de currículo situado enfatiza o fato de que o seu conteúdo está intimamente relacionado com o conjunto específico de características materiais, locais, econômicas, simbólicas e sociais do sistema de práticas e atividades de trabalho. O currículo situado seria o padrão reconhecível de ordenação, embora não rígido e invariável, que provê acesso ao novato naquela comunidade a partir da participação periférica legítima (PPL). Aos iniciantes é fornecido um conjunto ordenado de tarefas e atividades que permite a eles participarem da interação social já em curso e aprender, enquanto se tornam membros competentes desse contexto social específico. Foi em busca desse “conjunto ordenado de tarefas e atividades correlacionado à docência superior em Administração” que a pesquisadora mergulhou em seu trabalho.

Em conjunto, a PPL e o currículo situado ajudam a entender tanto o processo de socialização do indivíduo em um determinado contexto organizacional quanto o funcionamento da perpetuação de uma determinada comunidade. É a partir da aceitação e reprodução, ou esquecimento e reconstrução, que as comunidades profissionais perpetuam modos específicos de ação e se definem enquanto comunidades específicas distintas de quaisquer outras.

Algumas características importantes do currículo situado são:

- sua natureza tácita, ou seja, não é um documento escrito, é um conhecimento transmitido entre membros da comunidade ao longo do tempo a partir da prática, da linguagem, da observação e alterado sempre que necessário à medida que novos membros integram a comunidade e às condições de trabalho e da profissão exigem, perpetuando as práticas e suas alterações;

- seu impacto econômico crescente, ou seja, normalmente são oferecidas aos novatos atividades de baixo impacto econômico que vão se tornando mais complexas e de maior impacto na organização à medida que os membros vão se especializando nos saberes daquela comunidade.

O artigo de Gherardi, Nicolini e Odella (1998) apresenta um estudo feito em uma organização de Mestres de Obra (setor de construção civil) de caráter qualitativo contando com entrevistas semi-estruturadas e observação participante em busca das categorias de análise das competências adquiridas pelos membros da comunidade que constituiriam o currículo situado da atividade.

Uma observação importante neste ponto do trabalho é que, a presente pesquisa tornou-se quantitativa uma vez que a pesquisadora, durante seu levantamento bibliográfico sobre o tema de competências para a docência em Administração e sobre a formação de professores para a docência superior em Administração já ter encontrado um número relativamente alto de trabalhos qualitativos que versavam a respeito das competências do docente de cursos superiores de Administração (que compõem o presente estudo e estão descritos a seguir) caracterizado sob diversas óticas distintas. Já o tema sobre a formação do docente em Administração apresentava trabalhos muito centrados na análise do que seria o currículo ideal e quais percursos formativos seriam importantes, mas quase nada foi encontrado sobre como esta formação efetivamente acontece. Um dos trabalhos que versam sobre o tema é o de Oliveira (2016) que é a base para este trabalho. Portanto, entendendo a relevância e dimensão do tema, a pesquisadora decidiu tratar o tema de forma quantitativa usando os trabalhos qualitativos já disponíveis como base para a formação das categorias de análise em seu questionário. Ela entendeu que a fase de estudos qualitativo de levantamento das categorias já havia sido feito por diversos outros pesquisadores ao longo do tempo, uma vez que as categorias começavam a se repetir em diversos trabalhos, mostrando certo esgotamento do tema. Bastava, então, levantar como essas competências estavam sendo desenvolvidas nas organizações onde os docentes em Administração (dentro das limitações já descritas anteriormente) lecionaram ao longo de suas trajetórias profissionais.

Retornando, então, ao trabalho de Gherardi, Nicolini e Odella (1998) a pesquisadora traduziu o currículo situado descrito no trabalho e o reproduziu aqui para revelar um “formato” de apresentação como um exemplo possível de descrição

do mesmo e foi em busca de mais algum trabalho que apresentasse outros exemplos para, ao final de sua própria pesquisa conseguir “desenhar”o que seria o atual currículo situado dos professores de graduação em Administração.

Para interpretar como “ler” os exemplos de currículos situados a seguir, o leitor deve atentar para o seguinte: um novato deverá ser capaz de realizar com sucesso e tornar-se progressivamente independente na execução de um certo número de métodos de trabalho específicos. Estas atividades e tarefas, resumidos na coluna 1 da tabela a seguir, são atribuídos a ele durante as diferentes fases do seu aprendizado. Eles constituem os conteúdos gerais do currículo situado na comunidade de prática estudada pelos pesquisadores. A coluna 2 indica o conteúdo de aprendizagem das diferentes tarefas, enquanto a coluna 3 descreve as competências que os novatos começam a desenvolver assim que eles executam as atividades descritas.

As tarefas do aprendiz de gerente de Site de construção	Aprendizagem Relacionada à tarefa	Participação Periférica Legítima: competências
Obs.:a ordem de trabalhos procede de cima para baixo de acordo com um crescente nível de responsabilidade, os blocos indicam um conjunto de atividades atribuídas a diferentes níveis de experiência		
Cuidar de relatório diário sobre as tarefas concluídas Manter o controle de horas trabalhadas dos funcionários (para ser notificado à administração central) Ajudar a medir o trabalho concluído para fins de relatório Medir e relatar todo o trabalho concluído	Obter uma visão geral do fluxo de trabalho em geral; reconhecer e interpretar as pistas que os especialistas utilizam na sua prática do dia-a-dia (conhecimento tácito); apreciar a dimensão econômica de qualquer decisão, ação e erro; usando a linguagem, o jargão, e aprender o básico de como se comportar como um insider; aprender as rotinas básicas de contabilidade; apreender as questões básicas relacionadas com a gestão e controle de pessoal.	Tornar-se um bom aprendiz; comportar-se como um “insider”; ganhar legitimação como um participante periférico; conhecer a empresa, sua história e quem são os atores relevantes
Encomendar os suprimentos necessários de material de construção e equipamento técnico Gerenciar o fluxo de suprimentos; gerir a rede de fornecedores, incluindo a negociação de preços; e manter o controle de inovações técnicas	compreender a relação entre fluxo de trabalho e suprimentos; valorizar o papel de artefatos na prática diária; construir um mapa de diferentes fontes de fornecimento, informação e inovação na indústria; e negociar e estabelecer laços de confiança duráveis	ganhar reconhecimento como um bom aluno (a mostrar prontidão e ocupação), o estabelecimento de relações positivas formais / informais com outros membros da comunidade e da organização; atuando como representante para a empresa; estabelecer e manter relações de negócios
Planejamento do processo de trabalho (o que vem a seguir e quando) Estimar o tempo e as horas de trabalho necessárias para concluir um trabalho Fazer estimativas	Ganhar uma percepção sistêmica do local de trabalho; adquirir responsabilidade pelo fluxo de trabalho; compreender e lidar com a interdependência de tarefas; reconhecer e estimar as restrições no contexto de trabalho específico; traduzir restrições em tempo de trabalho e em dados econômicos	ganhar reconhecimento como um gerente; negociar com a força de trabalho e com outras partes da empresa; colaborar com outros profissionais; motivar e controlar trabalhadores ; projetar e apoiar a coordenação das atividades
Atribuição de tarefas para equipes e indivíduos Estabelecer a composição das equipes de trabalho	reconhecer a ordem lógica do fluxo de trabalho; coordenar a complexa teia de tarefas, pessoas e restrições externas; enfrentar os problemas de gerir pessoas e competências	Gerir as relações comerciais com os subempregados; aprender o básico fundamental sobre a legislação e os regulamentos de pessoal

Negociação de preços e custos, e mudanças de planejamento no curso do processo	negociar com os clientes; gerir as relações de negócios; adquirir uma perspectiva orientada para o lucro; cuidar dos aspectos Empresariais de trabalho (aquisição e retenção de clientes, proporcionar a satisfação dos clientes, lidar com reclamações, etc)	Adotar uma perspectiva empreendedora; ganhar respeitabilidade fora da empresa entre os concorrentes, bem como estabelecimento de contatos em diferentes escritórios da administração; desenvolvimento de uma rede de relações com os clientes atuais e potenciais; olhar ao redor para melhores trabalhos
Gerenciar o processo de faturamento (que inclui a negociação do valor da obra incluída nos relatórios)		
Negociar com subcontratados		
Gerenciar consumidores e satisfação do consumidor, procurando por novos contratos		

### Quadro 1: O Currículo Situado do Gerente de Site de Construção

Fonte: Traduzido pela autora de Gherardi, Nicolini e Odella (1998)

Em Cruz et al. (2011) é possível verificar, também, a construção de um currículo situado de *Trainees* de uma área de projetos da WEG – maior fabricante de motores elétricos da América Latina:

O CURRÍCULO SITUADO: O EXEMPLO DE UM ANALISTA DE PROJETOS		
As tarefas de um aprendiz de analista de projetos	Tarefas relacionadas à aprendizagem	Participação periférica legitimada
Elaborar projetos (especificações) de máquinas elétricas girantes; orientar projetistas em conformidade com as normas e padronizações internas e especificações técnicas aplicáveis, garantir o desempenho satisfatório do produto de acordo com a aplicação especificada.	Aprender os trabalhos de orçamentos e de projetos de máquinas elétricas girantes de maior complexidade; obter uma visão do fluxo do confronto de especificações e de documentos técnicos do cliente com o pedido interno WEG e contato com a Seção de Vendas afim de compreender como solucionar possíveis dúvidas na elaboração do projeto ou orçamento; entender o apoio técnico as áreas de vendas, suprimentos e produção; usar a linguagem, jargão e comportamento como iniciante; reconhecer e interpretar os mecanismos de ação situada dos <i>experts</i> .	Se apresentar como iniciante, demonstrando entendimento de que mesmo sendo egresso de uma formação privilegiada, deve ser consciente da importância de aprender os conhecimentos explícitos e tácitos particulares da WEG, e que para isso precisa identificar a rede de pessoas que o rodeia no âmbito profissional.
Elaborar a avaliação de projetos (cálculo) de máquinas elétricas girantes, auxiliar na pesquisa, desenvolvimento e fixação de tecnologia; em conformidade com as normas e padronizações internas e especificações técnicas aplicáveis, garantir o desempenho satisfatório do produto de acordo com a aplicação especificada	Compreender a execução, sob orientação, de cronogramas de trabalhos de orçamentos e cálculos de projetos de máquinas elétricas girantes; reconhecer as tarefas detalhadas de projetos, utilizando padrões existentes ou novos, pesquisando livros e catálogos, normas nacionais e internacionais dimensionando e utilizando para tal os softwares específicos para o cálculo das máquinas elétricas; compreender o desenvolvimento de pesquisas para melhoria do produto, afim de introduzir novas técnicas que facilitem o trabalho e em consequência, aumentem a produtividade e reduzam os custos; negociar e estabelecer laços de confiança; apreciar o papel dos artefatos na prática diária	Demonstrar boa vontade e interesse pelo aprendizado e estabelecer boas relações com as pessoas que contribuem para o desenvolvimento de suas atividades.

<p>Elaborar avaliação e orientação técnica de projetos (cálculos) de máquinas elétricas girantes, contribuir na pesquisa, desenvolvimento e fixação de tecnologia; em conformidade com as normas e padronizações internas e especificações técnicas aplicáveis, garantir o desempenho satisfatório do produto de acordo com a aplicação especificada.</p>	<p>Adquirir responsabilidade para elaborar, executar e orientar cronogramas de trabalhos de orçamentos e cálculos de projetos mecânicos de máquinas elétricas girantes; participar de discussões técnicas em nome da WEG perante clientes ou fornecedores; compreender as revisões de projetos, verificando sua exatidão, corrigindo os erros e sugerindo modificações; compreender a análise dos resultados das máquinas elétricas girantes e os desenvolvimentos; fornecer soluções afim de reduzir custos, facilitar o processo e aumentar a qualidade.</p>	<p>Ser reconhecido como um analista de projetos, apresentando a capacidade de negociação, colaboração e motivação com os demais projetistas e pessoas envolvidas da empresa e ter potencial reconhecido como um representante da organização.</p>
<p>Elaborar avaliação e coordenação técnica de projetos mecânicos(cálculos) de máquinas elétricas girantes de alto grau de complexidade e realizar a pesquisa, desenvolvimento e fixação de tecnologia; em conformidade com as normas e padronizações internas e especificações técnicas aplicáveis, garantir o desempenho satisfatório do produto de acordo com a aplicação especificada.</p>	<p>Assumir a elaboração, orientação e coordenação de cronogramas de trabalhos de orçamentos e cálculos mais complexos; Assumir a promoção do avanço tecnológico dos produtos através da melhoria continuada dos projetos, buscando o posicionamento da WEG na vanguarda tecnológica; assumir a responsabilidade em discussões técnicas em nome da WEG perante clientes ou fornecedores; adotar uma postura orientada ao "Design review", buscando a constante redução de custos dos produtos.</p>	<p>Demonstrar liderança na atualização tecnológica e na ação frente a projetos de níveis de complexidade superiores, gerenciando ainda relações empresariais com cliente e fornecedores.</p>

**Quadro 2: Um exemplo do currículo situado de Trainees de uma área de projetos da WEG**

Fonte: Cruz et al., 2011, p.14.

Os exemplos anteriores não são o modelo único de descrição de um currículo situado presente na literatura sobre o tema e em outros trabalhos que tinham o mesmo objetivo de pesquisa, contudo foi o modelo escolhido pela pesquisadora para apresentar o resultado final de seu trabalho relacionado à atividade da docência superior na graduação em Administração.

### Modelo de Currículo Situado

As tarefas do (cargo)	Aprendizagem Relacionada à tarefa	Participação Periférica Legítima: competências
Obs.: a ordem de trabalhos procede de cima para baixo de acordo com um crescente nível de responsabilidade, os blocos indicam um conjunto de atividades atribuídas a diferentes níveis de experiência		
Coluna que agrupa a descrição das atividades exercidas pelo cargo.	Coluna que agrupa quais os conhecimentos <b>sobre processos</b> foram adquiridos a partir da execução das tarefas da primeira coluna. Tais conhecimentos devem refletir a relação entre o aprendiz e seus efeitos nos ambientes interno e externo da organização. Relacionado a PROCESSOS.	Coluna que agrupa quais as competências <b>relacionais</b> foram adquiridas a partir da execução das tarefas. Tais competências devem refletir a relação entre o aprendiz e seus efeitos nas pessoas com as quais se relaciona nos ambientes interno e externo da organização. Relacionado a PESSOAS.

#### Quadro 3: Modelo de Currículo Situado

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Os autores enfatizam que a ordem cronológica dos conjuntos de tarefas não é tão rigorosa como o uso de uma tabela poderia sugerir. Na verdade, o padrão não é rígido, mas está relacionado com as oportunidades oferecidas pela atividade específica. A natureza da atividade situada pode alterar qualquer padrão ordenado, produzindo inúmeras variações sobre um tema original, e tornando a progressão aparentemente caótica e ambígua.

## 2.2 COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO.

Esta sessão pretende discutir brevemente o conceito de competência e situar tal conceito em relação à atividade da docência superior e tal atividade em relação aos cursos superiores de Administração.

### 2.2.1 As três diferentes abordagens de Competências

A noção de competência não é nova, mas seu uso cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos é relativamente recente e nos obriga a questioná-la. Não é objetivo do presente trabalho esgotar o tema, uma vez que o mesmo já foi suficientemente abordado em trabalhos de diversas áreas sobre competências e

podem ser explorados pelos leitores iniciantes sobre o assunto. Procurou-se, aqui, tratá-lo de forma superficial e abrangente a partir de suas principais vertentes e seus principais autores.

Em Guimarães (2000) pode-se verificar uma breve distinção entre algumas de muitas utilizações encontradas para a abordagem de competências. Seu emprego está freqüentemente vinculado à necessidade de buscar novas abordagens de ensino e de gestão que permitam estimular as capacidades de inovação, adaptação e aprendizagem, adequadas aos requisitos do desenvolvimento econômico contemporâneo, caracterizado pelo rápido avanço tecnológico e a constante exigência de incrementar a produtividade (GUIMARÃES, 2000. p.130-131). O referido autor assume serem necessários dois pré-requisitos à utilização dessa abordagem: a existência de programas de educação destinados à formação profissional, capacitando pessoas segundo as exigências de mercado; e o foco nas competências essenciais do negócio a ser dado pelas organizações que desejem tornar-se competitivas, tanto no aspecto produtivo como no de recursos humanos.

Foram identificadas, então, três correntes para a abordagem de competências:

- a primeira, relativa à administração estratégica, representada por autores como Prahalad & Hamel (1990) e Hill & Jones (1998), que utilizam o termo *gestão das competências essenciais* como sendo um "*conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias e sistemas físicos, gerenciais e de valores, difíceis de serem imitados pela concorrência*" (Prahalad e Hamel, 1990) capazes de conferir vantagem competitiva para organização, por meio da adição em seus produtos e serviços de valor percebido pelo cliente;
- a segunda, relativa à gestão de recursos humanos, representada por autores como Whiddett e Hollyforde (1999), que entendem o conceito de competência como um integrador das atividades de recursos humanos (processos de seleção, treinamento, avaliação, remuneração). As competências são associadas à descrição das tarefas e resultados de trabalho, servindo como padrão de aferição junto às metas determinadas pela empresa, como descrições de comportamentos esperados e como a associação destas duas condições. Neste item, é conferida especial atenção à influência dos aspectos culturais da organização, especialmente seus valores, como determinantes da concepção e do uso das competências. Há,

também, a concepção de competência para Durand (1998) como sendo uma tríade envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes, englobando não só questões técnicas, mas também, aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho;

- a terceira, relativa à sociologia da educação e do trabalho, representada por autores como Zarifian (2008), Ropé e Tanguy (1997) e Hirata (1997), tratando dos aspectos psicossociais da utilização da abordagem de competência, em especial, quanto aos seus efeitos nos programas educacionais, nos níveis de qualificação de mão-de-obra e de emprego. Para Zarifian (2008), por exemplo, "a lógica da competência afeta diretamente a essência das práticas de gestão de recursos humanos e modifica as bases e os termos das relações profissionais e das negociações nas empresas".

A pesquisadora entendeu que, das três abordagens de competências expostas acima, uma abordagem de competências **do ser humano** é pré-requisito para a consecução de todas as outras.

Em administração estratégica, disciplina organizacional, a noção de competência se apresenta como conhecimentos, habilidades, sistemas gerenciais e valores, que são **características próprias do ser humano**, e são fundamentais para dotar a organização de um arranjo próprio, singular e difícil de ser copiado, em busca de diferenciação como vantagem competitiva.

Em gestão de recursos humanos, a mesma noção de competência se apresenta como condição para que **as pessoas sejam capazes** de atingir os padrões de habilidades e resultados esperados pela empresa que utiliza essa abordagem.

A noção de competência relativa à sociologia da educação e do trabalho apresenta-se como precursora às outras abordagens, como uma possibilidade de **preparação das pessoas para a ação** nesses contextos.

A utilização da noção de competência a ser trabalhada será a abordagem da sociologia da educação e do trabalho, principalmente no aspecto de efeitos em programas educacionais cujas conseqüências deverão ser sentidas no mundo do trabalho.

### 2.2.2 A Noção de Competência e a Competência para a Docência Superior

A noção de competência apoia-se, classicamente, no tripé: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Os autores que estudam tal noção entendem que ser competente para algo significa ser capaz de mobilizar conhecimentos específicos para solucionar, da forma mais eficiente possível, questões de qualquer situação, pessoal ou profissional, de forma individual ou coletiva. Conhecimentos seriam os saberes necessários para tal solução, sempre correlacionados ao problema em questão. Habilidades seriam o saber utilizar, mobilizar tais conhecimentos no momento certo, da forma correta. Atitudes seriam o saber comportar-se perante as situações que exigem a mobilização de determinados saberes, tanto em relação à situação-problema, quanto em relação a todos os envolvidos nela.

Corroboram com tais afirmações Perrenoud (2000) para quem a noção de competência tem a ver com a capacidade de mobilização de vários recursos cognitivos para enfrentar situações diversas. Tal capacidade consiste em mobilizar, combinar e coordenar conhecimentos prévios a respeito da situação, para a qual a pessoa já possui algum outro esquema prévio análogo de solução. Exigem complexas operações mentais, que ele denomina de “esquemas” que realizam essas adaptações da situação análoga à situação atual. Para Zarifian (2008) “Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.” (ZARIFIAN, 2008, p. 139). Fleury e Fleury (2000) também trazem para a noção de competência a questão do agir responsável onde a mobilização e coordenação de conhecimentos deve auxiliar a organização a alcançar seus objetivos econômicos e os indivíduos na organização e fora dela a alcançar seus objetivos sociais.

Embora os órgãos governamentais cobrem das IES professores titulados e justifique tal cobrança como sinônimo de qualidade no ensino e tal pressão seja sentida pelos que já atuam na docência superior há muitos anos tanto quanto àqueles novos entrantes na função vinda das exigências mínimas de titulação de mestrado por parte da maioria das IES (NASSIG, HANASHIRO e TORRES, 2010), os professores universitários já entendem que a experiência profissional em suas atividades fora das IES e as titulações de mestrado ou doutorado não são

suficientes para o bom desempenho de suas atividades enquanto docentes. Tal atividade exige competências específicas, como a didático-pedagógica e muitos deles buscam tais competências a partir de percursos particulares formais e informais (MASETTO, 2012). Tal compreensão a respeito da insuficiência das titulações ou mesmo do perfil de pesquisa, muitas vezes enfatizado pelas pós-graduações *stricto-sensu*, como não sendo suficientes para o desenvolvimento de competências para a docência são corroboradas por Guimarães (2014) e Slomski (2007).

Tardif (2000), Slomski (2007) e Vasconcellos (2009) entendem que a construção das competências docentes provém de diversas fontes como, por exemplo, os conhecimentos adquiridos no período de faculdade enquanto conteúdos disciplinares e pela observação e exemplo de seus antigos professores; em seu saber desenvolvido em suas experiências de trabalho enquanto profissionais de suas áreas e mesmo enquanto docentes; tradições e senso comum a respeito do ofício do professor; informações fornecidas pelos programas onde lecionam que compõem guias, manuais e outros documentos institucionais.

Para Tardif (2000), Libâneo (2001), Le Boterf (2006), Slomski e Martins (2008), Vasconcellos (2009) e Nassif, Hanashiro e Torres (2010) a atividade da docência superior não apresenta um conjunto definido específico de competências a desenvolver, pois, cada prática, desenvolvida em cada curso e percurso de formação possui um objetivo distinto forçando, assim, o docente a atuar de forma reflexiva a respeito da própria prática. Todos os autores corroboram a noção de que uma das principais capacidades que o docente de cursos superiores deve desenvolver é a da auto-crítica e da reflexão profissional enquanto docente e enquanto o profissional que está em formação sob sua responsabilidade.

Oliveira (2016) cita o Modelo de Competências Profissionais do Professor de Ensino Superior proposto por Mendonça et al (2012) que descreve o conjunto de saberes específicos esperados do docente de ensino superior como sendo: docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos. Para construir tal modelo, Mendonça et al.(2012) pautaram-se em trabalhos de diversos autores que também escreveram sobre o tema das competências para docência superior. Citam Miller (1991) e Balbachevsky (1999) como apresentando as atividades acadêmicas de nível superior nos seguintes níveis: 1) ensino e orientação (horas em sala de aula, preparação de aulas, orientação de alunos, correção de

provas, etc.), 2) pesquisa (acompanhamento da literatura, trabalho de campo ou de laboratório, elaboração de relatórios ou artigos, etc.), 3) serviços (atendimentos de terceiros, atividades extra-acadêmicas, voluntárias ou de extensão, etc.), 4) administração (trabalhos administrativos, reuniões internas na academia, etc.), e 5) outras atividades acadêmicas (reuniões de associação profissional, organização de eventos, edição de publicações acadêmicas, etc.). Ressaltam que ambos os autores ampliam a tríade entendida como minimamente necessária pelo MEC quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Há que notar que as atividades administrativas e de serviços podem ser entendidas como uma extensão natural das três atividades cobradas pelo MEC.

Silva e Cunha (2012), citando Mendonça et al. (2012), dão outra explicação às atividades administrativas ao entender que os docentes acabam responsabilizando-se por atividades de cunho de gestão não somente ao serem responsáveis por realizar tarefas como: atender a reuniões de colegiado, preencher diários e lançar as atividades em sistemas informatizados dentre outras tarefas intimamente relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão; mas também, em bom número, muitos deles acabam assumindo cargos de coordenação e direção que necessitam de um novo grupo de conhecimentos e competências não necessariamente relacionados à docência de suas disciplinas e turmas específicas, ou aos projetos de extensão e pesquisas aos quais estejam vinculados; mas tornam-se responsáveis por todo um curso, programa de pós-graduação, uma escola inteira ou mesmo a reitoria de uma IES.

Tais competências não estão previstas pelo MEC e constroem-se praticamente integralmente no ambiente de trabalho. Silva e Cunha (2012) citam diversos outros trabalhos que versam sobre o despreparo do professor de ensino superior para as atividades de gestão de organizações de ensino e, devido a tais trabalhos e seus resultados entende que tais competências deveriam fazer parte do conjunto de competências a serem adquiridas pelo docente de ensino superior. Diferentemente das conclusões de Mendonça et al. (2012) a autora deste trabalho questiona se tais competências deveriam fazer parte deste modelo, uma vez que não necessariamente todos eles deverão praticar tais atividades sequer uma vez ao longo de suas carreiras e, para este trabalho especificamente não são alvo de avaliação. Atividades de gestão podem ser necessárias a qualquer profissional, de qualquer área de atuação em qualquer momento de suas carreiras.

Tradicionalmente as atividades de gestão, tal qual entendidas por Silva e Cunha (2012) são ensinadas em cursos de Administração a futuros gestores, mas, questiona-se, aqui, se deveriam fazer parte de um currículo mínimo de aprendizagem de docentes de ensino superior.

Ainda buscando compreender completamente o modelo de Mendonça et al. (2012) utilizado como base do trabalho de Oliveira (2016); que por conseguinte é a base inicial de categorias de competências deste trabalho; os autores citam, também, Schneckenberg (2007) que sumariza os componentes-chave das competências como sendo: um contínuo processo de aprendizagem; um sistema de disposições, que integra os conhecimentos, as habilidades e as atitudes; a motivação intrínseca e extrínseca; o ato da performance; e o contexto da performance. O autor cria, então, um quadro que consolida os componentes-chave e seus atributos específicos relacionados às competências necessárias aos docentes de ensino superior:

Tipo de competência	Atributos da competência
Conteúdo específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solução de problemas na área tema</li> <li>• Conhecimento qualificado</li> <li>• Conhecimento valorizado</li> </ul>
Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções</li> <li>• Aplicação eficiente de métodos em tarefas e soluções</li> <li>• Estruturação eficiente de procedimentos cognitivos</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação, cooperação e interação eficiente dentro do grupo</li> <li>• Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas</li> </ul>
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-avaliação crítica</li> <li>• Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtivas e positivas</li> <li>• Revelar talento pessoal, motivação e ambição</li> <li>• Aprender e desenvolver-se dentro e além do contexto do trabalho</li> </ul>

**Quadro 4: Classificação das quatro competências-chave da docência superior**

Fonte: Mendonça et al, 2012. apud Schneckenberg (2007, p.83)

Mendonça et al. (2012) concluem sua análise observando ainda o trabalho desenvolvido por Paiva et al. (2012) a respeito das competências dos docentes de ensino à distância que incluem em sua análise o componente tecnológico, além dos já tratados pelos outros autores anteriormente. Os autores, a partir da análise de modelos anteriores, desenvolvem um quadro de competências docentes na EAD –

Educação à Distância – que considera que as ações dos profissionais se pautam em conjuntos de saberes, chamados componentes da competência, de naturezas variadas, ou seja: cognitivas, funcionais, comportamentais e éticas. E acrescentaram a este modelo a componente política, já que em qualquer organização as relações de poder se fazem presentes. Apresentam uma síntese das competências no quadro a seguir:

Competência profissional (Paiva, 2007)	Competência docente na EAD
Cognitiva	Tem formação superior na área de atuação; domina princípios e processos de tecnologia educacional; domina o contexto político e econômico, situando os conhecimentos transmitidos; é capaz de segmentar o ato de ensinar; tem habilidade com tecnologias de informação e comunicação, TIC's.
Funcional	Comunica-se efetivamente; trabalha com didática apropriada à EAD, recriando estratégias; cria e prepara materiais pedagógicos; atua na gestão da EAD, identificando público-alvo específico, fixando programas, elaborando cursos, gerenciando conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação; mescla o uso dos recursos próprios das TIC's aos materiais didáticos tradicionais; orienta os discentes na escolha de ferramentas das TIC's visando sua aprendizagem; participa e controla tarefas de realização; realiza tutoria, orientação; ensina a pesquisar, a processar informações e a aprender; faz intervenções; guia o percurso de aprendizagem; reconhece pontos fortes e fracos de cada mídia, utilizando-as adequadamente; avalia qualidade de conteúdos digitais; monta conexões em rede; cria estratégias que proporcionem reconstruir as relações entre os saberes teóricos e os saberes da "sala de aula"; orienta os discentes na escolha de ferramentas das TIC's visando sua aprendizagem; desenvolve atividades avaliativas apropriadas.
Comportamental	Domina a dimensão humana; incita os alunos à troca de saberes, ao uso das TIC's na gestão, crítica, síntese e apresentação dos conteúdos apreendidos; desenvolve equipes de projetos inovadores; mediatiza; desafia cognitivamente os alunos; promove interação; oferece apoio psicossocial.
Política	Sabe lidar com conflitos; sabe decidir sobre a utilização de TIC's rumo aos objetivos de aprendizagem; participa de comunidades de aprendizagem; determina conteúdos e métodos de aprendizagem; estabelece parâmetros de qualidade didática e pedagógica.
Ética	Sabe lidar com diversidade; torna o ensino eficiente e melhor; responsabiliza-se pelo conteúdo curricular e questões didático-pedagógicas referentes à disciplina sob sua responsabilidade.

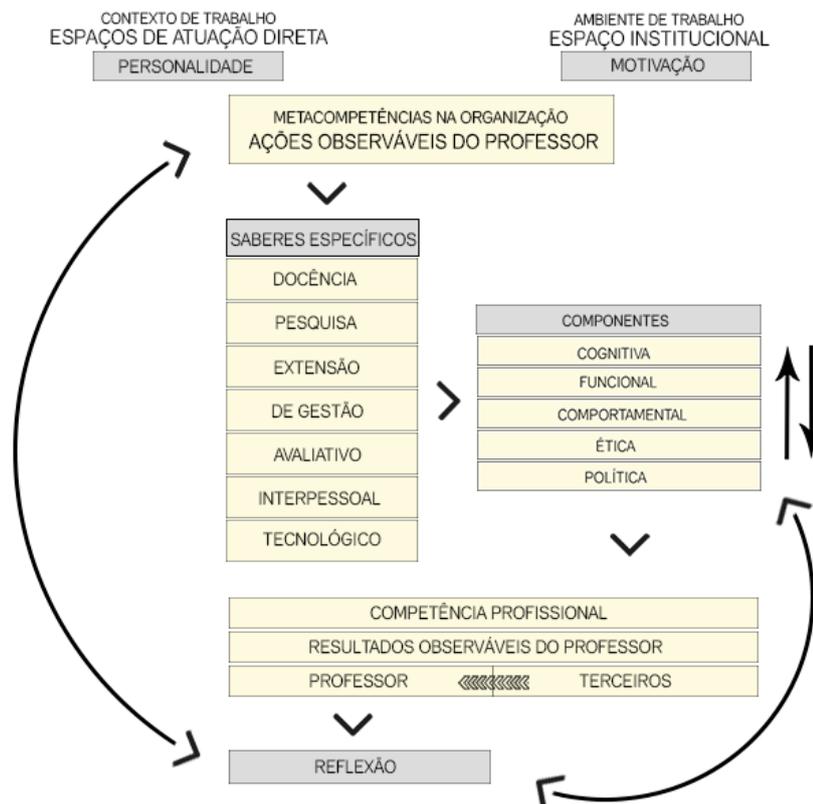
**Quadro 5: Competências docentes na EAD apontadas por diversos autores, alinhadas aos componentes das competências profissionais.**

Fonte: Mendonça et al, 2012. apud Paiva et al. (2012)

Ainda que o presente trabalho não abarque os professores de graduação EAD, é fato conhecido na prática cotidiana dos docentes de cursos de graduação em todas as áreas de formação a necessidade de se conhecer ferramentas tecnológicas específicas de suas áreas de atuação e que digam respeito à docência

superior e suas utilizações para facilitar e mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, após a análise dos autores anteriormente citados, Mendonça et al, (2012) propõem o modelo a seguir:



**Figura 1. Modelo de Competências Profissionais do Professor de Ensino Superior**

Fonte: adaptado de Mendonça et al, 2012

Para Mendonça et al (2012) tais saberes descritos em seu modelo significam, em termos práticos:

- Docência: domínio de sala de aula e tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos;
- Pesquisa: domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa
- Extensão: aproximação da IES em relação à sociedade ou parte dela através de atividades de extensão;
- de Gestão: mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos pertinentes à função;

- Avaliativos: domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de avaliação;

- Interpessoais: relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia;

- Tecnológicos: domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs).

O modelo também contempla questões de traços de personalidade e motivação do docente e os contextos de trabalho do professor, tanto nas IES quanto em ambientes externos nos quais ele convive e ajudam na construção de sua identidade profissional.

Observando o trabalho de Masetto (2012) sobre as competências básicas do professor universitário é possível verificar também a ênfase em: ser competente em determinada área de conhecimento; possuir domínio pedagógico; e desenvolver o exercício da dimensão política na docência. Características todas presentes no modelo de Mendonça et al.(2012).

### 2.2.3 A Competência para a Docência Superior em Administração

Talvez as competências para a docência superior sejam basicamente as mesmas para todos os docentes deste nível de ensino. Contudo, há determinados conteúdos e experiências peculiares de cada área que tornam importante que cada uma delas defina quais competências específicas são desejáveis para seus docentes. Ser formado em matemática e estatística, direito, sociologia, psicologia, antropologia, economia, contabilidade, engenharia, sistemas de informação entre outras ciências sociais e exatas - que compõem a base de conhecimentos que constroem o campo de conhecimentos da Administração; e que são efetivamente a formação acadêmica e, muitas vezes toda a experiência de mercado, de boa parte dos docentes em Administração, como poderemos ver adiante nos resultados do trabalho - e não conhecer como esses conhecimentos conversam uns com os outros, e como são aplicados no universo dos conhecimentos de Administração, pode ser o motivo principal pela qual tantos professores de cursos de graduação em

Administração são criticados como professores “sem didática”, ou professores “powerpoint” ou mesmo professores que o aluno entendem que “sabem muito”, mas não sabem “passar” a matéria.

Vimos anteriormente que uma das competências mais importantes desejadas para um docente é a capacidade de situar a disciplina no todo do curso, “traduzir” o conteúdo para a linguagem do aluno, conseguir transpôr a teoria para a prática. Sem determinadas competências específicas da área de atuação na qual se leciona essa tarefa pode tornar-se impossível. E, mesmo aquele professor formado e pós-graduado em Administração precisa de outros conhecimentos específicos para que consigam trabalhar de forma adequada a relação ensino-aprendizagem junto a seus alunos utilizando ferramental didático-pedagógico e metodologias de ensino adequadas aos conteúdos e objetivos de aprendizagem de suas disciplinas e ao perfil do egresso que se pretende alcançar.

Oliveira (2016) realizou uma parte do levantamento dessas competências específicas do docente em Administração. Em seu trabalho ela encontra tais especificidades nos trabalhos de Baeta e Lima (2007), Plutarco e Gradwohl (2010), Nogueira e Bastos (2012) e Vergara e Villardi (2013). A pesquisadora do presente trabalho procurou estender a busca por outros autores importantes da área de Ensino em Administração em busca de diferenciar quais seriam as competências gerais da docência superior e quais aquelas específicas para quem leciona em Administração.

Aproveitando o modelo adotado por Oliveira (2016) para o docente de ensino superior, a pesquisadora definiu que a busca pelas competências deveriam manter, a princípio as mesmas categorias usadas por Mendonça et al. (2012), quais sejam: **Docência, Pesquisa, Extensão, de Gestão, Avaliativo, Interpessoal e Tecnológico**. Ao longo das leituras ela entendeu que deveria incluir também a dimensão **Intrapessoal**, onde enquadraria todas as características relacionadas à motivação e personalidade do docente e todas as que dizem respeito à forma como ele lida pessoalmente, de forma reflexiva com a profissão. Procurou, também, dividir as competências que encontrasse entre as **Gerais** (que caberiam a qualquer docente de ensino superior) e as **Específicas do docente de Administração**. Mendonça et al (2012) incluem em seu modelo o que chama de “componentes” das competências: cognitiva, funcional, comportamental, ética e política.

Procurando manter a estrutura da tríade já conhecida pelos estudiosos da área de competências, a pesquisadora decidiu dividir as competências que encontrasse entre: **conhecimentos**, **habilidades** e **atitudes**. Ou seja, o componente “cognitivo” se enquadraria no componente “conhecimentos”; o “funcional” se enquadraria nas “habilidades”; e o “comportamental”, o “ético” e o “político” se enquadrariam no componente “atitudes”. O quadro abaixo foi a estrutura escolhida pela pesquisadora para “encaixar” as competências que fossem sendo encontradas ao longo da leitura dos artigos sobre o tema dos outros autores adicionais aos encontrados no trabalho de Oliveira (2016).

Competências para Docência Superior											
Conhecimentos				Habilidades				Atitudes			
TECNOLOGICO	INTRAPESSOAL	INTERPESSOAL	AVALIATIVO	DE GESTÃO	DOCÊNCIA	GERAL	em ADM	GERAL	em ADM	GERAL	em ADM
						GERAL	em ADM		GERAL		em ADM

**Quadro 6: Quadro estrutural para análise das competências para Docência em Graduação de Administração.**

Fonte: Criado pela autora.

Considerando especificamente o escopo da presente pesquisa, os dados encontrados e coletados pela pesquisadora, apesar de atenderem a todas as categorias do quadro acima, somente os estritamente relacionados às atividades de docência foram utilizados para definição das categorias de análise do instrumento de coleta de dados da pesquisa. Portanto, foram consideradas, para fins deste trabalho,

somente as dimensões: **Docência; de Gestão** (somente as intimamente relacionadas à docência e não às relacionadas à gestão de cursos ou de IES); **Avaliativa; Interpessoal; Intrapessoal e Tecnológica** (também somente as que dizem respeito a docência presencial, uma vez que há uma série de componentes relacionados à EAD e à tecnologias associadas à atividade de pesquisa).

Partindo, então, para a análise dos artigos encontrados sobre o tema, a pesquisadora começa pelos já presentes em Oliveira (2016).

Para Baeta e Lima (2007) o docente em Administração deve estar ciente de estar preparando profissionais “competentes” e afinados com as novas tecnologias e ferramentas de gestão, capazes de liderar mudanças e alcançar resultados por meio de pessoas. Tais docentes interveem em uma realidade diariamente mutante, o que exige a extrapolação dos conhecimentos formais, adquiridos por eles ao longo da vida acadêmica, e vinculando-os, a partir de competências próprias de extrapolação, às necessidades atuais do mercado de trabalho respondendo à demanda discente e ao perfil de egresso que se deseja formar. Os autores enfatizam, ainda que, em tempos de tanta competição, a reflexão a respeito do perfil do egresso a ser formado faz-se necessária. Tal ponto deverá ser o norteador de todo o planejamento do docente relacionado ao processo formativo do discente: gestor empreendedor, administrador de rotinas, mão de obra especializada, etc. Seja qual for o perfil, o docente em Administração deve estar preparado para atender às demandas emergentes.

Plutarco e Gradwohl (2010) também enfatizam a questão da necessidade da experiência de mercado do professor relatando que “há certa unanimidade quanto à necessidade do professor possuir experiência real externa à academia” enunciando, assim, a experiência de mercado como uma competência central - muito embora o trabalho de Oliveira (2016) não corrobore, através da fala dos professores pesquisados, tal experiência como sendo fundamental para o desenvolvimento de competências enquanto docentes, mas apenas como auxiliar no processo de traduzir teoria e prática para o aluno de Administração. Os autores destacaram alguns “atributos” como sendo fundamentais para a construção das competências docentes em Administração: didática, conhecimento teórico, experiência de mercado, relacionamento interpessoal e grau de exigência do professor. Em ordem de importância para os pesquisados aparece em primeiro lugar a didática, seguido do conhecimento teórico, experiência de mercado, relacionamento e exigência do

professor (enquanto rigor na avaliação do aluno e em relação ao cumprimento e cobrança de prazos e horários). É esperado pelos discentes, em termos de relacionamento, a tolerância do professor em relação ao discente no sentido de tentar colocar-se em seu lugar tendo empatia em relação às questões relacionadas a eles.

Nogueira e Bastos (2012) ressaltam que não há respostas imediatas ou resultados facilmente visíveis para qual seria a arquitetura curricular ideal para a formação do docente de Administração neste início de século. Como resultado de suas pesquisas entendem que perguntas como: se há inovações nas práticas e nos papéis dos professores de Administração; na forma como os professores se relacionam com a mudança de perfil de alunos; nas práticas apoiadas em tecnologia; no estímulo de situações de ensino aprendizagem e em como o quadro atual de professores de cursos de graduação em Administração têm incorporado o papel central da aprendizagem no processo educativo; são questões que merecem ser respondidas. Enfatizam a necessidade de formação continuada desses docentes, com foco na relação ensino-aprendizagem e no aspecto afetivo da educação de adultos como fatores relevantes para que as competências docentes se efetivem. Os autores compreendem que, em um curso em que o domínio da técnica e sua aplicação são foco central é natural que as atenções das competências do docente estejam mais voltadas para sua experiência profissional do que para aspectos pedagógicos “para que o momento dentro e fora de sala de aula seja um espaço para reflexões, desenvolvimento e aquisição de habilidades imprescindíveis à formação de administradores”.

Para Villardi e Vergara (2013) os docentes também devem ter a consciência de estarem formando “competências profissionais e gerenciais nos alunos, futuros administradores que atuarão no setor público ou privado. Também entendem que os docentes universitários são, ainda, responsáveis pela formação das competências para pesquisa e ensino dos bacharéis que podem desejar seguir carreira docente posteriormente. As autoras entendem que, à medida que os docentes vão compreendendo melhor seus papéis enquanto professores e refletindo sobre suas práticas vão também fazendo melhores escolhas didáticas e aumentando suas capacidades de correlacionar conteúdos, objetivos de aprendizagem e competências discentes a desenvolver, melhorando, assim a aprendizagem do aluno.

Partindo para a análise dos artigos encontrados além dos citados por Oliveira (2016) a pesquisadora iniciou a partir da principal categoria de análise da pesquisa: a **competência para a docência superior em geral**. Todas as análises foram feitas **a partir dos resultados** das pesquisas desenvolvidas nos trabalhos citados.

Sobre este tópico, temos Fischer (2005); Aguiar, (2012); Igari (2015) e Soares et al (2015) enfatizando a necessidade do docente possuir domínio qualificado e atualizado dos conteúdos curriculares das disciplinas que leciona. Por domínio qualificado os autores entendem aquele que tenha sido adquirido via formação acadêmica e prática efetiva por parte do docente a respeito dos assuntos que leciona. Silva e Costa (2014) citam a necessidade do docente ter conhecimento sobre o projeto pedagógico de curso, sobre a matriz curricular, as atividades curriculares e de interesse curricular, e sobre projetos de integração multidisciplinar e interdisciplinar. Aguiar (2012); Godoi (2015) e Soares et al (2015) enfatizam mais uma vez o que já havia sido dito por Mendonça et al. (2012), que é necessário, ao docente de nível superior, ter conhecimento sobre processos de ensino-aprendizagem, pedagogia e didática. Pádua Júnior et al. (2013) mostram que, mais especificamente do que conhecimentos de didática e pedagogia, o docente de ensino superior precisa ter conhecimento e treinamento em metodologias de ensino atuais que privilegiem o ensino híbrido, o foco no aluno e na melhoria da autonomia e iniciativa do mesmo. Fischer (2005), Silva e Costa (2014) e Igari (2015) vão além e explicam que não basta o domínio dos recursos metodológicos, mas é necessário saber utilizar os mesmos de forma adequada à natureza e estrutura do conteúdo a lecionar; planejar e aplicar eficientemente métodos de ensino adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes. Godoi (2015) e Soares et al. (2015) trazem uma preocupação esquecida no ensino superior, que trata sobre o desconhecimento, por parte dos professores, dos possíveis problemas de aprendizagem e/ou comportamentais que possam ser apresentados pelos alunos e enfatizam a necessidade de o professor aprender a respeito do mesmo, relatar suas experiências com outros docentes que venham a ter contato com os alunos que apresentem dificuldades patológicas e que saibam direcionar os mesmos ao departamento pedagógico e saber lidar com a patologia em sala de aula e considerá-la em seu planejamento didático. Godoi (2015) traz, ainda, uma preocupação importante para planejamento do professor: quais estratégias de comunicação utilizar de acordo com a turma, a disciplina, os objetivos

de aprendizagem e o tempo disponível para cada tema a ser trabalhado. Mais do que uma simples preocupação com a metodologia a usar, estratégia de comunicação deve ser uma preocupação que abarca todo o planejamento da disciplina, desde a escolha e disponibilização do material didático necessário à mesma até o timbre de voz e recursos áudio-visuais e sonoros a utilizar em turmas muito numerosas. Félix Junior (2015) reitera Godoi (2015) a respeito da necessidade do docente executar planejamento didático pedagógico adequado para turmas de diferentes tamanhos, em especial em turmas muito grandes. Esse último autor, ratificando o que já foi dito em Mendonça et al. (2012), enfatiza a importância de saber estruturar eficientemente os procedimentos cognitivos traduzindo os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e da mobilização de atividades para relacionar teoria e prática.

Ainda sobre a docência superior, Sá e Moura (2008) trazem questões mais diretamente associadas ao momento da sala de aula e abordam a questão da necessidade de se discutir com clareza junto aos alunos os objetivos planejados para o curso, explicando a abordagem metodológica escolhida e fundamentando suas escolhas; apresentar as temáticas do curso e seus respectivos objetivos; dar sequência aos encontros sempre dedicando tempo de orientação para o grupo de alunos, verificar as leituras e pesquisas feitas pelos mesmos, suscitar debates, aparar arestas de compreensão, instigar tópicos, orientar caminhos de aprendizagem e fechar esquematicamente os conteúdos correlacionando o fechamento aos objetivos de aprendizagem. Os autores entendem que tal sequência de ações deve ser praticada aula a aula.

Salm, Menegasso e Moraes (2007), complementando Pádua Júnior et al. (2013) enfatizam que, assim como na necessidade de práticas de ensino híbrido, o professor deve adotar técnicas participativas em que ele e o aluno aprendam juntos, estabelecendo uma nova conformação da sala de aula com destaque para o conhecimento – sempre mais importante do que a mera apresentação de conteúdos.

Mendonça et al. (2012) trazem a necessidade do professor criar e preparar seus próprios materiais pedagógicos e é complementado por Félix Júnior (2015) e Melo e Serva (2014) que mostram que mais do que criar tais materiais, o docente de ensino superior deve criar estratégias de disponibilização do material didático de acordo com as possibilidades dos alunos, sem infringir as leis de direitos autorais e deve procurar mesclar materiais tradicionais (livros, apostilas), artigos científicos e

recursos disponíveis em sites especializados como videoaulas, artigos de articulistas e profissionais importantes da área de atuação da disciplina que leciona, entre outros materiais confiáveis. Falam também da importância de manter contato com editoras e periódicos acadêmicos ou não da área de atuação em busca de materiais atualizados, realizar as avaliações e propor adoção de novos materiais pelas IES.

Ikeda et al. (2007) e Félix Júnior (2015) enfatizam, assim como Mendonça et al. (2012) a necessidade de saber aproveitar as experiências profissionais de fora de sala de aula para realizar a transposição da teoria para a prática. Esse é ponto comum entre muitos autores e, ainda que a atividade profissional não auxilia nos conhecimentos para se tornar professor, serve sempre como fonte de material e experiência prática daquilo que se ensina. Félix Júnior (2015) enfatiza que o docente de nível superior deve saber gerir o tempo disponível para realizar todas as atividades relacionadas à docência dentro e fora de sala de aula (preparação de aulas, apostilas, conteúdos didáticos, provas, testes, trabalhos, correções, avaliações, etc) de forma equilibrada para dar conta de todas as atividades, turmas e disciplinas sob sua responsabilidade.

Observando questões comportamentais e atitudinais esperadas dos professores, Melo e Serva (2014) falam sobre a necessidade de o docente ter disposição para atender a alunos fora do horário de aula, orientar informalmente, recomendar leituras, disponibilizar-se para de forma empática. Preocupação corroborada por Aguiar (2012) e Soares et al. (2015) que falam sobre o compromisso da atividade profissional docente de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural e política, além de servir como mediador entre a sociedade e os alunos. Os autores entendem que como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais. Ikeda et al.(2007) são enfáticos em mostrar que as atitudes dos professores em relação à sua profissão e aos alunos mostra-se como um fator importante para o reconhecimento dos mesmos como “bons professores” e falam sobre a necessidade do professor ser apaixonado e ter “desejo” pelo conhecimento e sobre a postura que deve ter de demonstrar que conhece o que ensina e que é confiável enquanto docente.

Aktouf (2005), Mello Junior e Mello (2008), Cruz (2009), Saraiva (2011), Villardi e Vergara (2013), Sena et al. (2014), Félix Junior (2015) e Igari (2015) lidam

com as questões relacionadas aos problemas que afetam diretamente os docentes de IES privadas e relatam que esses profissionais devem:

- saber lidar com a variabilidade de mudanças de carga horária e disciplinas a cada mudança de semestre sem prejudicar a si, à Instituição, aos alunos;
- saber superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora de modelos, reflexiva e emancipatória;
- saber lidar com as pressões de mercado sobre as IES e seus impactos sobre o comportamento dos alunos e sobre a pressão da IES;
- refletir sobre o tipo de ensino que se faz: reprodutor de conceitos antigos ou mudança para novos e mais adequados modelos aos novos tempos e na construção de outro futuro;
- aceitar somente as atribuições relacionadas à docência superior (disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos, etc.) e atividades que estejam ao seu alcance de tempo e competência; e
- ter comprometimento com a qualidade da relação ensino-aprendizagem de seus alunos independente da sobrecarga de trabalho.

Todas essas colocações corroboram as preocupações demonstradas por autores anteriores sobre a característica política da atividade da docência superior, em especial em IES privada.

Mello Junior e Mello (2008) e Sena et al. (2014) levantam ainda a questão, que afeta a todas as profissões no mundo contemporâneo e não somente a docência, sobre saber lidar com a heterogeneidade de alunos em sala de aula (diferenças de origens culturais, sociais, econômicas, religiosas, de gênero, de níveis de conhecimento).

Uma vez levantadas as principais competências relacionadas diretamente a docência superior em geral, os pesquisadores também trouxeram questões relacionadas especificamente à **docência superior para a graduação em Administração**. A seguir estão as principais competências encontradas a esse respeito.

Aguiar (2012) e Silva e Costa (2014) falam sobre a necessidade do docente em Administração, independente de sua área de formação e experiência profissional, em conhecer a origem e as bases reguladoras do ensino em Administração. Por ser uma área do conhecimento fortemente baseada em outras áreas da Ciência, em

especial as Sociais e Exatas, há uma grande possibilidade de professores de graduação em Administração possuírem formação em uma delas e ter dificuldades em aplicar o conhecimento teórico puro de suas áreas para as necessidades da Administração. Por exemplo, um professor formado em estatística precisa saber ir além do mero ensino matemático de estatística e probabilidade e conseguir trabalhar junto aos alunos a interpretação das medidas estatísticas e seus usos em áreas como Marketing, Produção ou Logística e ensinar os alunos a verificar a utilidade dos dados, os cuidados na coleta e escolha dos mesmos, a interpretação dos resultados de softwares específicos da área de estatística entre outras aplicações práticas da estatística para a área de Administração. Tal cuidado deveria, segundo os autores, ser prática de todos os professores que lecionam em Administração, mas não sejam formados neste curso.

Fischer (2005), Aguiar (2012) e Igari (2015) comentam a respeito da necessidade da contextualização dos conteúdos da Administração para a realidade local / nacional e de sua articulação com o cenário internacional e com as diversas vertentes de ensino de Administração originárias de outras culturas. Entendem que as configurações e transformações na área de Administração devem figurar como disciplinas dos cursos dessas graduações.

Ainda Fischer (2006) e Aguiar (2012) falam sobre a necessidade do docente conhecer as metodologias e recursos de ensino típicos dos cursos de Administração, como o uso de casos e de jogos de empresa. E enfatizam a necessidade de seus docentes explorarem mais e melhor recursos estéticos no ensino, tais como cinema, música, teatro e outros.

Aguiar (2012) ainda preocupado com as especificidades de conhecimentos dos docentes em Administração, enfatiza a necessidade de que os mesmos conheçam e compreendam os “grandes conteúdos” de conhecimento sobre a profissão, que seriam: a história da Administração enquanto ciência; Produção; Finanças e Contabilidade; Logística; Recursos Humanos; Marketing e Vendas. Comenta, também, a respeito da preocupação que os docentes devem ter em diferenciar as práticas da profissão para os âmbitos público e privado, uma vez que as normas impostas a cada um deles difere sensivelmente e devem ser, ao menos, enfatizadas junto aos alunos.

Aktouf (2005) e Salm, Menegasso e Moraes (2007) falam que os docentes de Administração, em especial os formados na área, devem procurar ampliar seus

conhecimentos em cultura geral e outras áreas das humanidades como: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Ecologia, Psicologia, etc, dado que tais áreas são as bases formadoras da Ciência da Administração. Tais observações corroboram as preocupações semelhantes apresentadas pelos pesquisadores anteriores ao entenderem que os não formados e Administração devam também entender melhor a relação entre suas formações e a aplicabilidade de seus conteúdos à área.

Aktouf (2005) e Félix Junior (2015) enfatizam a importância dos docentes de Administração conhecerem os autores clássicos da profissão “na fonte” (Taylor, Fayol, Marx, Weber, etc.) em busca do estímulo ao conhecimento cultural aprofundado na área de humanidades em contraposição o excesso de foco na área de contábeis e na quantificação de todo conhecimento administrativo e buscando evitar as formações com base na leitura de "partes" dos textos base da Administração ou de resenhas e resumos feitos por outros autores.

Fiates et al. (2012) trazem um ponto importante, e pouco notado, para os cursos de Administração que é a necessidade dos docentes deste curso conhecerem e aplicarem em todas as disciplinas os Princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) instituídos pela UNESCO.

Preocupados com a atualização dos conteúdos e dos professores nas disciplinas que lecionam, Aktouf (2005), Ikeda et al (2007), Salm, Menegasso e Moraes (2007) e Félix Junior (2015) ressaltam que é importante que os docentes abordem as disciplinas dentro da realidade atual das empresas, que não se deixem "institucionalizar", ou seja, que atualizem seus conteúdos apenas com base em materiais didáticos tradicionais ou simplesmente não o façam. Para tanto, alguns dos autores sugerem o que chamam de períodos de "residência" em empresas, que seriam a vivência prática em organizações seja via pesquisa, consultoria, como funcionário, observação participante ou qualquer outro método que permita ao docente manter-se em contato com a prática.

Aguiar (2012) fala sobre importância dos docentes conhecerem e aplicarem as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso. Além das atividades de seu Conselho Profissional Regional e Federal – CRA e CFA e acompanhar as atividades dos mesmos, Encontros e Congressos da área, Associações de Pesquisa e Órgãos Governamentais que regulam tanto a profissão quanto à docência em seus níveis de ensino, os principais periódicos e encontros das áreas de atuação das disciplinas que

lecionam. Enfatiza também, a importância de conhecer as avaliações governamentais que afetam as IES e os cursos que lecionam e como podem ajudar o corpo docente e a própria Instituição a alcançar as melhores avaliações nos exames, uma vez que, como dito na problematização da presente pesquisa, essa é uma das principais preocupações das IES privadas atualmente devido ao apelo que as boas notas têm no aumento do volume de matrículas e as vinculações da necessidade de bons resultados nos mesmos para a liberação de verbas de financiamento pelo Governo Federal.

Finalizando as observações sobre as necessidades específicas para a docência em Administração, Aktouf (2005) e Salm, Menegasso e Moraes (2007) explicam que é fundamental que o docente reflita junto com os alunos sobre os objetivos da administração com foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações em contraposição ao foco exclusivo das organizações na produção e no lucro como justificativa para tudo.

A seguir, a pesquisadora partiu para a análise das **outras categorias de competências** necessárias aos docentes em geral e em Administração, quais sejam: **de Gestão, Avaliativo, Interpessoal, Intrapessoal e Tecnológica**.

A importância de participação dos docentes em reuniões de colegiado, Núcleo Docente Estruturante - NDE, Conselhos, organizações de eventos e outras atividades extra-curriculares relacionadas à IES e ao curso de Administração é enfatizada por Melo e Serva (2014).

Sobre o tema de avaliações, que por si só tem merecido atenção específica de diversos pesquisadores, tamanha sua importância, Silva e Costa (2014) e Soares et al (2015) explicam que é necessário que os docentes de ensino superior de todas as áreas devam ter conhecimento sobre tipos e processos de avaliação disponíveis e seus usos adequados às competências a que se dispõe a desenvolver. Sá e Moura (2008) enfatizam que é importante executar exercícios de avaliação a cada uma ou duas etapas de objetivos de aprendizagem.

Fischer (2005) e Igari (2015) falam que é fundamental o docente discutir com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas. Explicam que o aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa. Falam, também, que é fundamental que o docente exercite sua capacidade de interagir com o alunado em

sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas. Ainda sobre a relação docente – aluno em sala de aula, Mendonça et al. (2012) e Félix Junior (2015) falam sobre a importância do docente ter “domínio” da sala de aula (presencial e virtual) e o chamado "controle de turma". Para os discentes, segundo Plutarco e Gradwohl (2010), uma das características desejadas em um professor é que ele tenha esse tipo de postura “exigente” em sala de aula para o bom andamento das mesmas, como já vimos anteriormente.

Observando características motivacionais para a docência, Ikeda et al. (2007) e Félix Junior (2015) enfatizam que o docente competente mostra motivação por estar sempre em contato com novas pessoas, por ajudar as pessoas em seu desenvolvimento pessoal, em função do prestígio de ser professor de ensino superior e muitos se atraem para a atividade em função da motivação pela flexibilidade de tempo para gerir todas as atividades de sua vida em consonância com sua atividade profissional.

Igari (2015) e Félix Junior (2015) levantam um outro ponto importante e pouco explorado que é a saúde ocupacional do professor. Explicam que deve existir, por parte do docente e das IES atividades de promoção da saúde dos professores levando em consideração: o histórico da saúde ocupacional, os principais riscos ocupacionais, estratégias para minimização dos efeitos causados por estes riscos. Explicam que tal preocupação integra também conceitos sobre a saúde física, emocional e espiritual como forma de busca da qualidade de vida. Um dos principais riscos associados à docência diz respeito aos problemas associados ao estresse devido ao acúmulo de atividades e ao uso da voz, um dos principais instrumentos de trabalho do professor.

Félix Junior (2015) acrescenta preocupações além daquelas já vistas em Mendonça et al. (2012) a respeito dos conhecimentos dos recursos de TIC (softwares específicos: de apresentação de slides, planilhas eletrônicas, navegadores de internet, acesso à internet, softwares educacionais de base web, etc.) e auxiliares para a sala de aula (data-show, computador, caixas de, etc.) para todos os docentes. Explica que os professores devem preocupar-se em conhecer quais são, como são utilizados, como estão associados aos objetivos de ensino e devem planejar-se para a utilização de tais recursos, seja via disponibilização pela IES, seja via recursos próprios. Além de preocuparem-se com a disponibilidade dos mesmos para o momento da aula, a fim de evitar a frustração quanto a seu uso justamente no

momento em que são necessários. Explica que o professor deve ter um “plano B” sempre pronto caso os recursos tecnológicos venham a faltar a fim de evitar que a aula não aconteça pela falta do recurso.

Sobre questões comportamentais e de personalidade dos docentes, Ikeda et al. (2007) e Souza-Silva e Davel (2005) mostram a necessidade dos mesmos de saber reconhecer limitações e assumir erros; ter humildade para aprender com o aluno; se for professor mentor de algum novato ou de estágio docente ter disponibilidade e desprendimento para ensinar ao mais novo; se for novato ter humildade para aprender e tentar passar novas informações sobre novos métodos e tecnologias aos mestres mais antigos.

Finalmente, encerrando as observações encontradas a respeito das competências para a docência superior, Félix Junior (2015), dissertando sobre atitudes do docente relacionadas à gestão do trabalho, em especial para o docente de IES privadas, enfatizam a importância do docente saber negociar carga horária, disciplinas, orientações, atividades extra-curriculares, participação em comissões de NDE, etc de acordo com suas competências, disponibilidades, motivações e capacidades de forma equilibrada e eficiente para não prejudicar nem a si, nem aos alunos, nem às IES. Seno et al. (2014) corroboram explicando a importância do docente saber gerenciar a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à sua vida pessoal.

A partir, então, das competências encontradas pela pesquisadora e descritas acima, a mesma desenvolveu um quadro que serviu como referencial das categorias de análise junto aos docentes pesquisados. Foram agrupadas competências semelhantes para facilitar na construção das questões e na visualização do quadro. As questões criadas para o questionário tiveram o objetivo de verificar quais dessas competências e a que tempo elas foram desenvolvidas pelos docentes ao longo de sua trajetória profissional.

## Competências para Docência Superior

		Conhecimentos
<b>DOCÊNCIA</b>	<b>GERAL</b>	<p>C1 - Tem formação superior compatível com as disciplinas que leciona</p> <p>C2 - Conhece, em termos práticos e teóricos as disciplinas que leciona e tal conhecimento está atualizado e contextualizado.</p> <p>C3 - Conhece teoria e prática sobre pedagogia e didática e suas tendências atuais para o ensino superior</p> <p>C4 - Conhece metodologias de ensino-aprendizagem atuais adequadas ao ensino superior e suas adequações aos objetivos educacionais das disciplinas que leciona.</p> <p>C5 - Conhece as patologias de desenvolvimento cognitivo do aluno de educação superior</p> <p>C6 - Conhece o PPC do Curso em que leciona e o perfil do egresso desejado para o curso no qual leciona.</p> <p>C7 - Conhece a grade de disciplinas completa do curso em que leciona e situa sua disciplina em termos de conhecimentos prévios necessários a ela e quais objetivos de aprendizagem o aluno deve alcançar para atender às disciplinas subsequentes e ao perfil do egresso do curso.</p>
	<b>em ADM</b>	<p>C8 - Conhece a história e as bases reguladoras da profissão da Administração e do ensino em Administração</p> <p>C9 - Conhece as metodologias e recursos típicos do ensino de Administração, como o uso de casos e de jogos de empresa; e recursos estéticos no ensino, tais como cinema, música, teatro e outros.</p> <p>C10 - Conhece e compreende os grandes conteúdos de conhecimento e a prática dos mesmos em Administração</p> <p>C11 - Amplia seu conhecimento em cultura geral e nas áreas correlatas à construção do conhecimento da Administração: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Ecologia, Psicologia, Economia etc.</p> <p>C12 - Conhece os autores clássicos na fonte (Taylor, Fayol, Marx, Weber etc) em busca do estímulo ao conhecimento cultural aprofundado na área de humanidades em contraposição ao excesso de foco na área de contábeis e na quantificação de todo conhecimento administrativo e/ou a formação com base na leitura de "partes" dos textos base da Administração ou de resenhas e resumos feitos por outros autores</p> <p>C13 - Conhece os Princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) instituídos pela UNESCO</p> <p>C14 - Conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso</p>
<b>DE GESTÃO</b>	<b>GERAL</b>	Não especificado.
	<b>em ADM</b>	C15 - Conhece as regras de avaliação Institucional do INEP (SINAES) para os cursos de Administração
<b>AVALIATIVO</b>	<b>GERAL</b>	C16 - Conhece os tipos e processos de avaliação de desenvolvimento de aprendizagem disponíveis e seus usos adequados às competências a que se dispõe a desenvolver
	<b>em ADM</b>	Não especificado.
<b>INTERPESSOAL</b>	<b>GERAL</b>	Não especificado.
	<b>em ADM</b>	Não especificado.
<b>INTRAPESSOAL</b>	<b>GERAL</b>	Não especificado.
	<b>em ADM</b>	Não especificado.
<b>TECNOLÓGICO</b>	<b>GERAL</b>	<p>C17 - Domina as tecnologias da informação disponíveis na IES</p> <p>C18 - Domina as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), os princípios e Processos de Tecnologia Educacional</p> <p>C19 - Conhece tanto as Tecnologias de ensino presenciais, desde ensino tutorial até para pequenos e grandes grupos; quanto as Tecnologias de ensino a distância.</p>
	<b>em ADM</b>	Não especificado.
		Habilidades
<b>DOCÊNCIA</b>	<b>GERAL</b>	<p>H1 - planeja e aplica eficientemente métodos de ensino, recursos didáticos e objetivos de aprendizagem adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes (Perfil do egresso).</p> <p>H2 - Traduz os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e trabalha a transposição do conhecimento teórico para o campo da prática.</p> <p>H3 - Sabe avaliar, direcionar e lidar com possíveis problemas de desenvolvimento e aprendizagem do aluno universitário saber propôr e solucionar problemas na área tema de ensino.</p> <p>H4 - realiza o planejamento de cada aula considerando: o tamanho da turma; a melhor técnica de comunicação para a turma e o tema a desenvolver; o tempo de aula disponível para realizar todas as atividades (verificação de presença da turma; breve revisão do tema da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem do encontro; apresentação da metodologia aplicada aos objetivos de aprendizagem; desenvolvimento do conteúdo; verificação de aprendizagem e/ou fechamento dos objetivos); melhor metodologia de ensino e recursos didáticos aplicados e aos objetivos da aula.</p> <p>H5 - Desenvolve o Programa da Disciplina considerando: orientações do PPC da IES quanto ao perfil do egresso desejado, ementa da disciplina, conteúdo programático recomendado, bibliografia recomendada, carga horária total da disciplina; orientações do PDI da IES quanto aos objetivos institucionais a alcançar; Recursos didáticos e metodologias de ensino; Metodologia de avaliação e regras de aprovação.</p> <p>H6 - Apresenta, a cada início de semestre o programa e ementa da disciplina e a cada início de aula, o planejamento da mesma.</p> <p>H7 - Considera e dedica tempo antes, durante e/ou após as aulas para orientação de alunos, esclarecimento de dúvidas, conversas relacionadas ao desenvolvimento do aluno, verificação de leituras e pesquisas feitas pelos mesmos, orientação geral de caminhos de aprendizagem entre outras atividades relacionadas ao percurso de aprendizagem complementar ao tempo de sala de aula.</p> <p>H8 - Mantém contato com editoras e periódicos acadêmicos ou não da área de atuação em busca de materiais atualizados, realiza as avaliações e propõe adoção de novos materiais pelas IES.</p> <p>H9 - Cria e prepara materiais pedagógicos: apostilas, resumos, compilações, etc e utiliza recursos complementares como artigos científicos, vídeos, filmes, documentários e experiências do mundo profissional para complementar os recursos didáticos tradicionais indicados pela IES via PPC.</p> <p>H10 - Desenvolve práticas participativas em que o professor e o aluno aprendam juntos, estabelecendo uma nova conformação da sala de aula com destaque a construção e o questionamento do conhecimento; mesclando o uso de TICs com materiais didáticos tradicionais.</p> <p>H11 - Cria estratégias de disponibilização de material didático de acordo com as possibilidades dos alunos cuidando para não infringir direitos autorais .</p> <p>H12 - saber gerir o tempo disponível para realizar todas as atividades relacionadas à docência dentro e fora de sala de aula de forma equilibrada para dar conta de todas as atividades, turmas e disciplinas sob sua responsabilidade .</p>

DOCÊNCIA	em ADM	H13 - Sabe praticar o que ensina em administração, Tem experiência profissional nas disciplinas que leciona (saber fazer) H14 - Aplica os Princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) instituídos pela UNESCO aos conteúdos de suas disciplinas H15 - Evita a desatualização dos conteúdos atualizando-se sobre a prática da administração nas empresas, via pesquisa acadêmica, consultorias, etc buscando manter sempre o elo entre teoria e prática.
	GERAL	H16 - Atua na gestão da educação auxiliando na identificação do público-alvo, na elaboração de cursos, na construção de programas, na organização curricular, no gerenciamento de conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação. H17 - Frequenta Reuniões internas (colegiado, NDE, Conselhos etc) H18 - Participa da organização de eventos (palestras, seminários, congressos, oficinas...)
DE GESTÃO	em ADM	Não especificado.
	GERAL	H19 - Define processos, critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos para as diferentes competências desenvolvidas que favoreçam a construção de qualidades formais, críticas e políticas em seus alunos. H20 - Participa da construção e avaliação de terceiros da Instituição, de auto-avaliação, de ser avaliado por outros na Instituição. H21 - É capaz de analisar as informações vindas de avaliações para mudança de rumos e planejamento didático e de gestão do trabalho como um todo. H22 - Executa exercícios de avaliação a cada uma ou duas etapas de objetivos de aprendizagem.
AVALIATIVO	em ADM	H23 - Sabe aplicar as diretrizes Curriculares nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE nas avaliações de suas disciplinas.
	GERAL	H24 - É capaz de interagir com o alunado em sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas H25 - Tem domínio da sala de aula (presencial e virtual), "controle de turma" H26 - Discute com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas (aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa) H27 - Sabe comunicar-se, estar disponível, ter empatia, cooperar, interagir de forma eficiente dentro do grupo H28 - Desenvolve atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtivas e positivas
INTERPESSOAL	em ADM	Não especificado.
	GERAL	H29 - Motiva-se por estar sempre em contato com novas pessoas. H30 - Motiva-se em função da flexibilidade de tempo. H31 - Realiza auto-avaliação crítica. H32 - Mantem a Saúde Ocupacional do Professor: saúde física, emocional e espiritual como forma de busca da qualidade de vida. H33 - Motiva-se em função da possibilidade de viajar para congressos e criar redes de conhecimento. H34 - Motiva-se por estar sempre aprendendo.
INTRAPESSOAL	em ADM	Não especificado.
	GERAL	H35 - Utiliza os recursos da tecnologia da informação na ação docente, reconhecendo os pontos fortes e fracos de cada mídia, em busca do alcance da aprendizagem por parte do aluno sempre atentando para a correta correlação: objetivo de ensino, metodologia de ensino, tecnologia da informação. H36 - Orienta os discentes nas escolhas das ferramentas das TICs visando a aprendizagem. H37 - preocupa-se em conhecer os recursos de TICs disponíveis na IES e planejar seu uso de acordo com as regras de utilização disponíveis pela Instituição, e ou as adquire via recursos próprios.
TECNOLÓGICO	em ADM	Não especificado.
	GERAL	
<b>Atitudes</b>		
DOCÊNCIA	em ADM	A1 - Disponibiliza-se para atender a alunos fora do horário de aula, orientar informalmente, recomendar leituras, disponibilizar-se para o aluno de forma empática. A2 - Sabe lidar com as pressões de mercado sobre as IES e com seus impactos sobre o comportamento dos alunos e as decisões de gestão da IES. A3 - Demonstra ter domínio da disciplina sob sua responsabilidade e gera confiabilidade junto aos alunos, aos colegas e à IES. A4 - Demonstra compromisso com a atividade profissional docente de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes de todos os grupos sociais aos quais pertencem, servindo como mediador entre a sociedade e os alunos. A5 - Sabe superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reproduzindo de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória. A6 - Sabe lidar com a variabilidade de mudanças de carga horária e disciplinas a cada mudança de semestre sem prejudicar a si, à Instituição, aos alunos . A7 - Sabe superar junto aos alunos a pressão da nota e do imediatismo (foco no diploma), e manter o foco na aprendizagem e no raciocínio. A8 - Responsabiliza-se pelo conteúdo curricular e questões didático-pedagógicas referentes à disciplina sob sua responsabilidade. A9 - Sabe lidar com a heterogeneidade de alunos em sala de aula (diferenças de origens culturais, sociais, econômicas, religiosas, de gênero, de níveis de conhecimento). A10 - Aceita somente as atribuições relacionadas à docência superior (disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos etc) e atividades que estejam ao seu alcance de tempo e competência. A11 - Tem comprometimento com a qualidade da relação ensino-aprendizagem de seus alunos independente da sobrecarga de trabalho.
	GERAL	A12 - Reflete sobre os objetivos da administração enquanto absolutamente focados na produção e no lucro como justificativa para tudo versus o foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações
DE GESTÃO	em ADM	Não especificado.
	GERAL	Não especificado.

AVALIATIVO	GERAL	Não especificado.
	em ADM	Não especificado.
INTERPESSOAL	GERAL	A13 - Estabelece um clima favorável para a aprendizagem demonstrando e promovendo atitudes positivas A14 - Reconhece limitações e assume erros, é humilde para aprender com o aluno e com seus pares e ensinar aos novatos. A15 - Sabe lidar com conflitos.
	em ADM	A16 - Motiva-se por auxiliar o outro em seu desenvolvimento pessoal e profissional. A17 - Faz reflexão permanente sobre seu papel como docente versus seu papel como profissional de mercado, entendendo os impactos negativos e positivos em ambas as atividades. A18 - Gerencia eficientemente a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à sua vida pessoal.
INTRAPESSOAL	GERAL	Não especificado.
	em ADM	Não especificado.
TECNOLÓGICO	GERAL	Não especificado.
	em ADM	Não especificado.

**Quadro 7: Quadro das Competências para a atividade de Docência em Graduação de Administração.**

Fonte: Criado pela autora.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A definição da metodologia de um trabalho de pesquisa deve atender, principalmente aos requisitos do objeto a ser estudado e da pergunta da pesquisa a ser respondida.

O objetivo da pesquisa é descrever como se produz o currículo situado de aprendizagem do professor de curso superior em Administração. A princípio foi feito levantamento bibliográfico de artigos de periódicos nacionais e internacionais, trabalhos apresentados em Congressos, teses e dissertações e livros sobre os referenciais abordados. O objetivo de tal levantamento foi encontrar o status quo das teorias de base e levantar as categorias de análise que serviram para a construção do instrumento de coleta de dados.

A pesquisa enquadra-se, dentro do proposto por Creswell (2007) como de natureza quantitativa, de caráter descritivo e não-experimental, baseado em levantamento de pesquisa bibliográfica e utilizando coleta de dados via questionário *survey*. A vantagem do uso de questionário autopreenchido apresentou-se devido à delicadeza do tema tratado, uma vez que, para o docente, caso não houvesse anonimato garantido das respostas, talvez fosse difícil assumir não ter desenvolvido essa ou aquelas competências importantes para sua atividade, o que poderia enviesar os resultados do estudo.

A natureza quantitativa apresentou-se como a mais adequada para o trabalho, uma vez que as categorias de análise já eram conhecidas, como já explicado anteriormente no item 2.1.3 do presente trabalho, e pretendeu-se encontrar um conjunto de práticas determinado que, caso não fosse validado com um número mínimo de docentes de ensino superior em Administração de IES privadas correria o risco de não representar uma análise confiável do fenômeno estudado.

### 3.1 UNIVERSO, AMOSTRA E SUJEITOS DE PESQUISA

O Universo da presente pesquisa constituiu-se de Professores de Graduação em Administração Presencial em IES particulares em qualquer fase profissional, ou seja, não foi exigido que os docentes tivessem esse ou aquele tempo específico de docência em Administração para que fossem selecionados. A amostra selecionada para o envio dos questionários atendeu aos critérios de representatividade, acessibilidade e conveniência, como já exposto no item sobre a delimitação do estudo, e foi composta de professores de graduação presencial em Administração de IES particulares do Estado do Rio de Janeiro. Foram selecionados aleatoriamente os sujeitos de pesquisa que atendiam ao critério da amostra em número não menor que o estatisticamente necessário para que a representatividade das respostas fosse atingida.

Para conseguir que os professores com as características necessárias fossem atingidos, a pesquisadora realizou um levantamento de todas as IES privadas com cursos ativos do Estado do Rio de Janeiro a partir da base disponível para consulta do e-MEC. Posteriormente, selecionou as IES que estivessem situadas na cidade do Rio de Janeiro e nos municípios de Duque de Caxias, Itaboraí, Niterói, São João do Meriti, Nova Iguaçu e São Gonçalo, pois, como explicado na delimitação do trabalho, eram as localidades mais próximas da residência e da localidade do Programa de Mestrado onde a mesma desenvolveu suas atividades acadêmicas e de pesquisa, possibilitando que a pesquisadora eventualmente pudesse ter acesso pessoal aos coordenadores e/ou respondentes caso fosse necessário. A partir dos *sites* das IES cujos coordenadores ela não conhecesse ou nunca tivesse tido contato, procurou as informações (telefone, email) a respeito dos coordenadores para que pudesse realizar contato solicitando a lista de emails dos professores dos cursos sob sua responsabilidade ou que o mesmo enviasse o email com o link da pesquisa para seus docentes. Para IES cujo nome, email ou telefone dos coordenadores não estivesse presente, mas que houvesse a lista de docentes do curso disponível no site, a pesquisadora copiou os nomes e procurou fazer contato com os mesmos a partir da ferramenta de envio de emails do CV Lattes - CNPq, plataforma que disponibiliza os Currículos Lattes dos docentes e pesquisadores que lá tenham feito cadastro.

Foram encontradas, então, 110 cursos de bacharelado presencial em Administração considerados ativos pela base do e-MEC nos municípios selecionados, distribuídos entre 46 IES. Destas, foi possível conseguir os nomes de 41 coordenadores, sendo que apenas 39 deles possuía algum meio de contato (email e/ou telefone) disponível no site da IES. Muitos telefones de contato eram telefones gerais das IES e diversos deles não atendiam ou caíam em centrais de atendimento geral cujos atendentes não eram capazes de fornecer maiores informações sobre os coordenadores dos cursos. Foi possível verificar o nome de 383 docentes dos cursos através dos sites cujo contato foi feito com a grande maioria deles através da plataforma do Currículo Lattes para todos que possuíam currículo cadastrado na plataforma. Somente 6 coordenadores responderam à solicitação de contato e enviaram os emails a, aproximadamente, 336 professores informando o link da pesquisa junto com uma mensagem criada pela pesquisadora a respeito dos objetivos da pesquisa e outras informações constantes do termo de consentimento livre e esclarecido constante do questionário. 71 professores foram contactados diretamente pela pesquisadora a partir dos emails fornecidos pelos coordenadores. No total, aproximadamente 790 professores foram, então, contactados via email, tendo sido recebidas 143 respostas no total, ou seja, aproximadamente 18% de taxa de retorno.

Para calcular o tamanho mínimo da amostra necessário a fim de tornar os achados válidos para o total da população de professores, a pesquisadora utilizou o modelo estatístico para cálculo de tamanho mínimo de amostra:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

Onde:

n: é o tamanho da amostra que se deseja calcular

N: é o tamanho do universo da pesquisa

Z: é o valor, dado pela distribuição de Gauss, para o nível de confiança

e: é a margem de erro máximo que se quer admitir

p: é a proporção que se deseja encontrar

Para calcular qual seria essa proporção para o caso estudado a pesquisadora levantou os seguintes dados:

Para o cálculo do “n” (tamanho da amostra mínima) foi importante encontrar o valor de “p”, que seria a proporção de professores do universo total de professores que seriam especificamente professores tempo parcial e horistas, de cursos de graduação em Administração presenciais do Estado do Rio de Janeiro, de IES privadas. Apesar do universo de professores ser muito elevado e justificar a proporção de 50%, além de ser um número irreal, era possível estimar essa proporção, como foi feito a seguir pela pesquisadora:

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Docentes em Exercício																			
	Total Geral				Universidades				Centros Universitários				Faculdades				IF e CEFET			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Brasil	388.004	194.262	104.158	89.584	208.964	144.371	36.607	27.986	41.712	10.762	15.230	15.720	119.514	22.314	51.497	45.703	17.814	16.815	824	175
Pública	165.722	138.925	19.273	7.524	137.452	118.836	14.609	4.007	1.249	569	338	342	9.207	2.705	3.502	3.000	17.814	16.815	824	175
Federal	105.558	97.455	7.696	407	87.308	80.245	6.841	222	-	-	-	-	436	395	31	10	17.814	16.815	824	175
Estadual	52.575	38.993	9.535	4.047	46.953	37.240	7.070	2.643	103	103	-	-	5.519	1.650	2.465	1.404	-	-	-	-
Municipal	7.589	2.477	2.042	3.070	3.191	1.351	698	1.142	1.146	466	338	342	3.252	660	1.006	1.586	-	-	-	-
Privada	222.282	55.337	84.885	82.060	71.512	25.535	21.998	23.979	40.463	10.193	14.892	15.378	110.307	19.609	47.995	42.703	-	-	-	-
Rio de Janeiro	33.280	18.325	7.671	7.284	22.217	14.337	3.693	4.187	3.775	948	1.411	1.416	5.763	1.564	2.519	1.680	1.525	1.476	48	1
Pública	14.733	13.456	1.174	103	12.354	11.228	1.037	89	125	124	1	-	729	628	88	13	1.525	1.476	48	1
Federal	11.199	10.338	860	1	9.420	8.631	789	-	-	-	-	-	254	231	23	-	1.525	1.476	48	1
Estadual	3.304	2.943	272	89	2.934	2.597	248	89	103	103	-	-	267	243	24	-	-	-	-	-
Municipal	230	175	42	13	-	-	-	-	22	21	1	-	208	154	41	13	-	-	-	-
Privada	18.547	4.869	6.497	7.181	9.863	3.109	2.656	4.098	3.650	824	1.410	1.416	5.034	936	2.431	1.667	-	-	-	-

**Tabela 4: Número Total de Docentes em exercício, por organização acadêmica e regime de trabalho, segundo a unidade da Federação e a categoria administrativa da IES**

Fonte: Adaptado pela autora de Censo da Educação Superior 2015 MEC / INEP / DEED

Temos que:

#### DADOS FORNECIDOS PELO CENSO

Total do Universo de Professores Tempo Parcial e Horista Brasil:  $104.158 + 89.584 = 193.742$

Total do Universo de Professores Tempo Parcial e Horista Brasil IES privadas:  $84.885 + 82.060 = 166.945$

Total de professores Tempo Parcial e Horista IES privadas RJ:  $6.497 + 7.181 = 13.678$

Cursos (Classe INEP) e Programas e/ou Cursos	Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos			Matrículas			Concluintes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
TOTAL	2.363	295	2.068	33.501	10.769	22.732	8.027.297	1.952.145	6.075.152	1.150.067	239.896	910.171
Administração	1.704	213	1.491	4.841	661	4.180	1.305.571	148.341	1.157.230	258.456	20.425	238.031
Administração	1.509	138	1.371	2.107	296	1.811	766.859	86.833	680.026	124.986	11.744	113.242

**Tabela 5: Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (classe INEP)**

Fonte: Adaptado pela autora de Censo da Educação Superior 2015 MEC / INEP / DEED

Número Total de cursos de Graduação Brasil: 33.501  
 Número Total de cursos de Graduação em IES privadas Brasil: 22.732  
 Número Total de cursos de Graduação em IES públicas Brasil: 10.769  
 Número Total de cursos de Graduação em Administração Brasil: 2.107 (6% do total de cursos no Brasil)  
 Número Total de cursos de Graduação em Administração IES privadas Brasil: 1.811 (8% do total de cursos em IES privadas no Brasil)

### DADOS NÃO FORNECIDOS E ESTIMADOS:

Média de professores Tempo Parcial e Horista por curso no Brasil = total do Universo de Professores Tempo Parcial e Horista Brasil (193.742) / Graduações Totais Brasil - Total de cursos (33.501) = **5,8**

Média de professores Tempo Parcial e Horista Brasil IES privadas por curso = total do Universo de Professores Tempo Parcial e Horista Brasil IES privadas (166.945) / Graduações IES Privadas Brasil - total de cursos (22.732) = **7,3**

Em média, N<sup>o</sup> total de Professores Tempo Parcial e Horistas por curso de ADM Brasil: Média de professores Tempo Parcial e Horistas Brasil para IES privadas (7,3) x Graduações em Administração Brasil - Total de Cursos (2.107) = **15.474**

Em média, N<sup>o</sup> total de Professores Tempo Parcial e Horistas do curso de Administração no Brasil IES privadas: Média de professores Tempo Parcial e Horistas Brasil para IES privadas (7,3) x Graduações em Administração no Brasil IES Privadas (1.811): **13.300**

Cursos de Graduação em Administração					
Estado	Total	Presencial		à Distância	
		Público	Privado	Público	Privado
RJ	200	11	159	1	29

**Tabela 6: Total de cursos de graduação presenciais e a distância em Administração do Estado do Rio de Janeiro por categoria administrativa**

Fonte: Dados do E-Mec - consulta em 19/12/2016 às 14h40 - Consulta avançada pelos critérios: busca por curso de graduação; curso: Administração; UF; Gratuidade: sim ou não; Modalidade: à distância e presencial; Grau: bacharelado; Situação: em atividade.

N<sup>o</sup> médio Total de professores Tempo Parcial e Horistas das graduações em Administração presenciais privadas do Rio de Janeiro = Total de cursos de graduação presencial privadas do Estado do RJ (159) x Média de professores Tempo Parcial e Horista Brasil IES privadas por curso (7,3) = **1168 professores**

Proporção de N<sup>o</sup> de Professores Tempo Parcial e Horistas das graduações em Administração presenciais privadas do Estado do RJ em relação ao número médio total de professores tempo parcial e horistas das Graduações em Administração de IES privadas no Brasil = (1168 / 13.300) x 100 = **9%**

Calculando, então, o tamanho mínimo da amostra:

$N$  = tamanho do universo = total de professores TP e Hor ADM privadas Brasil = 13300

$Z = 95\% = 1,96$

$E$  = erro máximo = 5%

$p = 9\%$

$$n = N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) / (N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)$$

$$n = 13300 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,09 \cdot (1-0,09) / (13300 - 1) \cdot 0,05^2 + 1,96^2 \cdot 0,09 \cdot (1 - 0,09)$$

$n = 124,68 \approx$  **125 respondentes**

Portanto, para que a pesquisa fosse válida, um número não menor que 125 docentes válidos deveriam preencher o questionário.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 18 de dezembro de 2016 a 20 de janeiro de 2017.

### 3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados selecionado para recolher as informações a respeito dos docentes, uma vez que se trata de pesquisa quantitativa, foi o questionário do tipo *survey*. Foi utilizado o site *SurveyMonkey* para a construção, coleta e armazenamento dos dados. Uma primeira versão do questionário foi construída e um pré-teste foi realizado com 26 professores. A versão final do questionário apresentou 26 questões no total e levou, em média, 20 minutos para ser respondido por cada professor.

A primeira página do questionário conta com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que apresentou os objetivos da pesquisa, as justificativas da mesma, falou sobre a liberdade de preenchimento, sobre a importância do professor responder de forma honesta, garantiu o anonimato dos respondentes entre outras questões e apresentou os dados da pesquisadora e da IES responsável pela pesquisa para que o respondente pudesse entrar em contato em caso de dúvidas.

As páginas dois e três apresentaram vinte questões que versavam sobre as características pessoais e sobre as informações iniciais a respeito da atividade do respondente enquanto docente.

A página quatro trouxe as seis últimas questões que perguntavam especificamente sobre a aquisição das competências para a docência superior em Administração de acordo com as categorias levantadas pela pesquisadora constantes do quadro 7 deste trabalho.

O questionário na íntegra está presente no Anexo I ao final do trabalho.

A seguir, a pesquisadora correlaciona as perguntas presentes no questionário às categorias de competências para a docência superior em Administração encontradas.

Questões	Referencia às competências
1	Dados Pessoais - sem referência à competências
2	Dados Pessoais - sem referência à competências
3	Pergunta de confirmação se o professor é do Rio de Janeiro
4	Pergunta para verificar há quanto tempo o professor iniciou suas atividades de docência.
5	Pergunta para verificar há quanto tempo o professor iniciou suas atividades em docência superior.
6	Pergunta para verificar há quanto tempo o docente é professor de graduação em Administração.
7	Pergunta para verificar em que tipo e nível de ensino o professor começou a lecionar.
8	Pergunta para verificar em qual tipo de Instituição de Ensino o docente iniciou suas atividades como docente.
9	Pergunta para verificar em qual tipo de Instituição de Ensino o docente leciona atualmente.
10	Pergunta que verifica em qual curso o docente leciona atualmente.
11	Pergunta que verifica em quantas Instituições de Ensino o docente já lecionou.
12	Pergunta que verifica em quantas Instituições de Ensino o docente leciona atualmente.
13	Pergunta que verifica em quantas IES o docente já atuou na graduação em Administração.
14	Pergunta que verifica em qual categoria de docência o professor iniciou suas atividades.
15	Pergunta que verifica em qual categoria de docência o professor leciona atualmente.
16	Pergunta que verifica sobre a formação acadêmica do docente.
17	Pergunta que verifica se o docente já possuía outras atividades profissionais antes de iniciar carreira docente.
18	Pergunta que verifica se o docente divide suas atividades de docência com outras atividades profissionais.
19	Pergunta que verifica quais foram as motivações para iniciar a carreira docente e quais motivam os docentes a continuar na carreira.
20	Pergunta que verifica quais disciplinas o professor já lecionou em sua carreira docente.
21	Pergunta que verifica o status de nível de conhecimento e prática de categorias de competências associadas à docência Superior.
22	Pergunta que verifica o status de nível de conhecimento e prática de categorias de competências associadas à docência Superior em Administração.
23	Pergunta que verifica onde o professor conheceu as categorias de competências necessárias ao docente de ensino superior em Administração.
24	Pergunta que verifica as práticas do docente quanto ao seu planejamento de aula.
25	Pergunta que verifica as práticas do docente em sala de aula.
26	Pergunta que verifica as posturas enquanto docente de curso superior.

Este grupo de perguntas considera que a aprendizagem da atividade de docência não necessariamente inicia, para o professor, quando ele iniciou a lecionar na Graduação em Administração. Como estamos lidando com o Currículo Situado do professor de Graduação em Administração, é importante entender que é possível que uma parte das competências desenvolvidas pelo docente, para a atividade da docência, tenha sido adquirida em outros níveis de ensino, tipos de curso e outras graduações. Algumas dessas questões servirão para filtrar os docentes que responderam a pesquisa que se enquadrem no perfil desejado: docente de graduação em Administração de IES privada que se enquadre como horista ou tempo parcial.

Atende às categorias de competência: C1; C2; H2; H12; H13; H15; A10; A17.

Atende às categorias de competência: H29; H30; H31; H33; H34; A10; A11; A16; A18; H27.

Resultados da pergunta serão cruzados com de outras questões para verificar se o professor realmente leciona somente as disciplinas que atendam à sua formação e/ou sua experiência profissional. Atende às categorias de competência: C1; C2; C10; C11; H13; A6.

Atende às categorias de competência: C3; C4; C5; C6; C7; C15; C16; C17; C18; C19; H9; H10; H35; H37

Atende às categorias de competência: C8; C9; C10; C11; C12; C13; C14; C15; H14; H23

Atende a todas as categorias da questão 19 em diante e serve para corroborar os resultados do trabalho de Oliveira (2016) e verificar quais categorias de competências estão mais associadas à aprendizagem social no trabalho e quais estão mais ligadas a outras formas de aprendizagem.

Atende às categorias de competência: C3; C4; C6; C9; C18; C19; H1; H4; H5; H8; H9; H11; H12; H21; A11

Atende às categorias de competência: C2; C3; C4; C5; C6; C9; C17; C18; C19; H1; H2; H3; H4; H6; H7; H10; H13; H22; H24; H26; H35; H36

Atende às categorias de competência: H12; H15; H16; H17; H18; H20; H25; H32; A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A12; A13; A14; A18

**Quadro 8: Quadro de correlação entre as Competências para docência superior em Administração e Questões desenvolvidas no Instrumento de Coleta de Dados.**

Fonte: Criado pela autora.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados coletados foram tabulados e tratados quantitativamente através de estatística descritiva básica, especificamente análise de frequências, em busca de agrupamentos que relacionem o tempo de docência e outras características profissionais dos respondentes com os grupos de competências adquiridas. Era intenção da pesquisadora procurar por algum padrão que indicasse uma possível estrutura comum de currículo situado de formação dos professores de graduação presencial em Administração. Contudo, a pesquisadora entendeu que, devido ao amplo espectro de tempo de docência adotado na delimitação do trabalho - e que encontrou professores com tempos de docência de menos de 3 anos até mais de 15 anos - que havia a possibilidade de não ser possível encontrar um currículo típico que mostrasse quais tipos de situações e vivências os professores recém iniciados em suas atividades de docência passam e compará-las às atividades que professores com mais de 15 anos de docência passaram em seus inícios de carreira. Nos últimos 15 anos a preocupação com a formação de professores de ensino superior cresceu sobremaneira e a pesquisadora entendeu que seria possível encontrar professores novatos tendo conhecimento e exercendo práticas que os com mais de 15 anos de docência talvez desconheçam.

Sobre isso, Gherardi, Nicolini e Odella (1998) enfatizam durante todo o trabalho a correlação entre o currículo situado e sua relação com o ambiente social em que se constrói. Não existiria a possibilidade de se falar em currículo “situado” fora do contexto onde é construído. Comentam, também, a respeito de sua natureza tácita e de como evolui à medida que novos membros se inserem como membros periféricos e ascendem ao centro das atividades como especialistas. A estrutura do currículo se altera com o tempo e adapta-se naturalmente moldado pelas necessidades da organização e pelo que chega de novo com os novos membros. Os novos participantes tenderão a mesclar o que conhecem sobre a atividade, o que vivenciam com os membros especialistas e o que entendem ser melhor quando o antigo já não parece mais servir.

*O currículo situado é incorporado nos hábitos e tradições da comunidade em geral, e é sustentado e tacitamente transmitido de uma geração para a seguinte, incorporando, assim, modificações*

*intervenientes no sistema de práticas. Assim, quando os recém-chegados de hoje adquirem legitimidade suficiente para atuar como mestres, eles tendem fazer aqueles que os seguem trilhar o mesmo caminho que eles fizeram, perpetuando o currículo com algumas das inovações que ocorreram no mesmo período.* (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998. p.13 – 14. Tradução da pesquisadora)

Outra consideração importante a fazer em relação a este trabalho é o fato de que o que se investigou aqui foi o currículo situado de uma atividade específica em um tipo de organização específica (IES particulares), mas não em uma única organização, uma Instituição de Ensino em especial. Portanto, toda a primeira parte do questionário foi estruturado de forma a tentar encontrar uma trajetória de construção do docente de ensino superior em Administração que considerasse todos os tipos de experiências com a docência que ele pudesse ter vivenciado, o que poderia ajudar o leitor deste trabalho a compreender que tal construção perpassa instituições de ensino de diversos níveis, finalidades e categorias administrativas. Portanto, o currículo situado está focado na atividade em si, mais do que no tipo de instituição escolhida para delimitar o campo de estudos.

Dito isso, a pesquisadora parte para a apresentação e análise dos dados.

Das 143 respostas coletadas pelo *Survey*, 18 delas foram desconsideradas por não atenderem aos critérios da delimitação da amostra ou por estarem incompletas. A coleta de dados interrompeu-se no momento em que foram coletadas as 125 respostas válidas.

#### **4.1 CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES**

O primeiro grupo de questões (perguntas 1 a 15) teve o objetivo de recolher dados a respeito das características da amostra e confirmar informações a respeito da mesma para verificar se o respondente estava dentro da delimitação estipulada pelo trabalho ou não.

Informações básicas da amostra sobre gênero e idade:

### Questão 1: Sexo

1 - Sexo		
Feminino	Masculino	Total
50	75	125
40%	<b>60%</b>	<b>100%</b>

**Tabela 7: Gênero da amostra**

Fonte: Dados da Pesquisa

### Questão 2: Idade

2 - Idade					
até 20 anos	de 21 a 30 anos	de 31 a 40 anos	de 41 a 50 anos	acima de 50 anos	Total
0	3	42	35	45	125
0%	2%	<b>34%</b>	<b>28%</b>	<b>36%</b>	<b>100%</b>

**Tabela 8: Idade da amostra**

Fonte: Dados da Pesquisa

Amostra predominantemente do sexo masculino e faixa etária acima dos 31 anos de idade (98%). Tal predominância de faixa etária de docentes pode ser verificada em outros trabalhos que versam sobre as competências necessárias à docência superior (AVELAR, 2013; TOLENTINO et al, 2014) e, provavelmente estão associadas à percepção de que a experiência e vivência profissionais do que se ensina são consideradas características imprescindíveis para o bom professor, entre outras.

Informações básicas da amostra sobre tempo de docência:

### Questão 4 - Há quantos anos é Professor?

até 3 anos	+ de 3 - de 7 anos	+ de 7 - de 11 anos	+ de 11 - de 15 anos	+ de 15 anos	Total
10	30	26	17	42	<b>125</b>
8%	24%	21%	14%	34%	<b>100%</b>

**Tabela 9: Tempo de Docência Geral**

Fonte: Dados da Pesquisa

**Questão 5 - Há quantos anos é professor de Graduação?**

até 3 anos	+ de 3 - de 7 anos	+ de 7 - de 11 anos	+ de 11 - de 15 anos	+ de 15 anos	Total
19	38	24	17	27	<b>125</b>
15%	30%	19%	14%	22%	<b>100%</b>

**Tabela 10: Tempo de Docência em Graduação**

Fonte: Dados da Pesquisa

**Questão 6 - Há quantos anos é professor de Graduação em Administração?**

até 3 anos	+ de 3 - de 7 anos	+ de 7 - de 11 anos	+ de 11 - de 15 anos	+ de 15 anos	Total
31	38	21	13	22	<b>125</b>
25%	30%	17%	10%	18%	<b>100%</b>

**Tabela 11: Tempo de Docência em Graduação de Administração**

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir da análise dos resultados das questões 4, 5 e 6 é possível verificar que nem todos os professores foram sempre professores de graduação em Administração. Observando as tabelas 4 e 5 vemos que alguns deles, inclusive, iniciaram suas atividades como docentes em cursos que nem sequer eram graduações. E muitos também tornaram-se docentes em Administração após terem lecionado em outras graduações. Ou seja, a aquisição de competências para a docência iniciou-se, para 25% dos professores, antes que tivessem contato com a graduação em Administração. Tal constatação permite adiantar que o currículo situado do professor de graduação em Administração será afetado em termos de aquisição de competências específicas para esta atividade pelas experiências anteriores em outros níveis de ensino e outros tipos de cursos que não o de Administração. Talvez, esta afetação se reflita, em especial, nas competências específicas que devem ser desenvolvidas pelos docentes para lecionar Administração, uma vez que, como vimos no item 2.2.3 da presente pesquisa, há competências para a docência em geral, que em alguma medida podem ter sido adquiridas antes de lecionarem para graduandos em Administração e competências específicas para a docência neste curso.

Informações básicas da amostra sobre tipos de cursos e níveis de ensino em que os professores começaram a lecionar e lecionam atualmente:

**Questão 7 - Em qual(is) tipo(s) de curso(s) começou a lecionar? (cursos livres, outras Graduações, Tecnólogos, Pós-Graduação...)**

Somente Graduação em Administração	Graduação em Administração e outro(s) *especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) começou a lecionar simultaneamente ao de Graduação em Administração.	Outro(s) curso(s) diferente(s) do de Graduação em Administração *especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) começou a lecionar.	Total
31	46	48	125
25%	37%	38%	100%

Graduação em Administração e outro(s) *especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) começou a lecionar simultaneamente ao de Graduação em Administração.	Correlato com ADM?	Graduação (ensino superior)?
Correlatos	30	39
Não correlatos	10	4

Outro(s) curso(s) diferente(s) do de Graduação em Administração *especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) começou a lecionar.	Correlato com ADM?	Graduação (ensino superior)?
Correlatos	26	34
Não correlatos	11	15

**Tabela 12: Tipos de curso em que os professores começaram a lecionar**

Fonte: Dados da Pesquisa

A questão 7 pretendia analisar por quais tipos de cursos e níveis de ensino os professores passaram durante suas carreiras docentes até que iniciassem suas atividades como docentes de graduação em Administração. As respostas deveriam trazer informações que permitissem à pesquisadora verificar se as formações e níveis de ensino anteriores ao ingresso na graduação em Administração poderiam auxiliar na aquisição de competências docentes ou não através da correlação do tipo de formação com a formação em Administração e do grau de ensino com o da graduação ou não. Dependendo dos resultados encontrados talvez fosse possível sugerir que o currículo situado do docente em Administração tenha começado,

efetivamente a ser construído antes mesmo do ingresso do docente nesta graduação especificamente. A motivação para a existência dessa pergunta estava na preocupação da pesquisadora em construir um currículo situado de uma atividade que pode ter o início de sua construção estendido a outros níveis e tipos de graduações que não a que está em questão, pois entendeu que seria ingênuo acreditar que professores de graduação em Administração só tenham aprendido seu ofício a partir do ingresso na atividade, em função, inclusive, de sua história pessoal como docente.

Ao analisar os resultados da questão 7, percebeu-se uma pequena incongruência com os resultados das questões 4, 5 e 6. Uma vez que 12 professores afirmaram terem iniciado suas atividades em outros cursos diferentes da graduação em Administração, ao observar os resultados da questão 7, percebemos que os mesmos 31 docentes que afirmaram na questão 6 terem iniciado suas atividades como docentes somente na graduação em Administração aparecem na questão 7 confirmando esse dado, contudo, contrariando esses 12 respondentes que afirmaram terem iniciado em outros cursos. Ou seja, 9,6% dos respondentes tiveram dúvidas relacionadas à forma como as perguntas foram construídas, o que pode tê-los confundido em relação às suas respostas. A pesquisadora considerou, então, que, efetivamente 19 respondentes, ou 15,2% dos respondentes iniciaram suas atividades como docentes de graduação em Administração somente, e não os 25% constantes na tabela 11.

De qualquer forma, a maioria dos docentes, 75% dos respondentes, iniciaram suas atividades docentes ou concomitantemente com a graduação em Administração ou em cursos de formações e níveis de ensino diferentes. O que mostra que a construção do currículo situado desta atividade iniciasse, efetivamente, antes do ingresso na mesma ou sofre influências das vivências dos docentes em outras formações.

Foi solicitado ao respondente que complementasse a resposta da questão com a descrição de em quais cursos eles iniciaram as atividades concomitantemente ou não com a da graduação em Administração. Alguns ignoraram esta solicitação, mas a maioria dos respondentes preencheu este campo, o que gerou as duas partes inferiores da tabela 11 onde é possível verificar se o tipo e nível de ensino informados eram correlatos com o tipo e nível de ensino foco desta pesquisa. Para definir correlação a pesquisadora considerou os seguintes critérios:

- para o tipo do curso ser considerado correlato ele deveria estar no rol de disciplinas que pudessem ser consideradas disciplinas de uma graduação em Administração, como, por exemplo, Recursos Humanos, Contabilidade, Sistemas de Informação, Logística, etc.
- para o nível de ensino ser considerado correlato o tipo do curso deveria ser de nível tecnológico (tecnólogos) ou superior, ou seja, técnicos, ensino médio, cursos livres, treinamentos, etc não foram considerados correlatos.

Não houve necessariamente uma justificativa teórica para a definição da correlação ou não. A pesquisadora, por já ter mais de 15 anos de experiência em docência em todos os níveis de ensino (de cursos livres e treinamentos empresariais à pós-graduação) e por já ter lecionado em cursos e atividades diversos à graduação em Administração entendeu que há sensível diferença de aprendizagem a respeito da docência para cada uma dessas situações.

Após tais considerações metodológicas, é possível afirmar, então, que 94 dos 125 respondentes iniciaram suas atividades como docentes em nível de ensino superior, 49 dos 125 iniciaram suas atividades em cursos exclusivamente de Administração e 26 em cursos diversos ao curso de Administração. Tais informações nos dão um panorama de que o currículo situado a ser apresentado na conclusão do trabalho possui respondentes que receberam influências de diversos níveis de ensino e tipos de formação em sua trajetória de construção de suas competências docentes que não necessariamente foram congruentes com as competências consideradas necessárias ao docente de graduação em Administração.

**Questão 8 - Em qual(is) tipo de Instituição(ões) de Ensino começou a lecionar?**

Instituição de Ensino de Cursos Livres (Idiomas, Treinamentos, Capacitações, Profissionalizantes, Concursos Públicos, Pré-vestibulares etc)	Escolas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio)	Escola Superior, Faculdade, Faculdade Integrada, Instituto Superior ou Centro Universitário Privado	Escola Superior, Faculdade, Faculdade Integrada, Instituto Superior ou Centro Universitário Público	Centro Federal de Educação Tecnológica ou Instituto Federal Público	Universidade Pública	Universidade Privada	Total
30	20	37	4	4	8	57	103
29%	19%	36%	4%	4%	8%	55%	100%

**Tabela 13: Tipos de Instituições de Ensino em que os professores começaram a lecionar**

Fonte: Dados da Pesquisa

**Questão 9 - Em qual(is) tipo de Instituição(ões) de Ensino leciona atualmente?**

Instituição de Ensino de Cursos Livres (Idiomas, Treinamentos, Capacitações, Profissionalizantes, Concursos Públicos, Pré-vestibulares etc)	Escolas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio)	Escola Superior, Faculdade, Faculdade Integrada, Instituto Superior ou Centro Universitário Privado	Escola Superior, Faculdade, Faculdade Integrada, Instituto Superior ou Centro Universitário Público	Centro Federal de Educação Tecnológica ou Instituto Federal Público	Universidade Pública	Universidade Privada	Total
10	6	50	4	2	1	80	153
7%	4%	33%	3%	1%	1%	52%	100%

**Tabela 14: Tipos de Instituições de Ensino em que os professores lecionam atualmente**

Fonte: Dados da Pesquisa

As questões 8 e 9 pretendiam analisar por quais tipos de instituições de ensino os docentes iniciaram suas atividades e em quais lecionavam atualmente. A partir dos resultados é possível verificar que 48% dos entrevistados iniciaram suas atividades docentes em Instituições de Ensino diferentes de IES privadas, com destaque para os 32% que iniciaram as atividades em cursos livres, capacitações, treinamentos, cursos de concurso público e pré-vestibular, etc e Escolas de Ensino Fundamental e Nível médio, instituições que apresentam níveis de ensino e aplicações de metodologia ensino-aprendizagem bastante diversas das necessárias aos docentes em graduação de Administração. Como o total das questões é superior aos 125 entrevistados e o questionário permitia selecionar mais de uma opção por alternativa, percebemos que alguns docentes lecionavam concomitantemente em diversos tipos de Instituições de Ensino tanto em início de carreira quanto atualmente.

Percebe-se que da questão 8 para a 9 há um aumento de concentração das atividades dos docentes nas IES privadas, mas, ainda assim, há concomitância de docência entre as atividades em IES privadas e outros tipos de Instituições, mesmo nas públicas. Não foi solicitado aos entrevistados que especificasse esse tipo de detalhe, mas, provavelmente os que lecionam em Instituições Públicas e Privadas concomitantemente não sejam docentes em regime de Dedicção Exclusiva o que lhes permitiria dividir suas atividades entre esses dois tipos de Instituições.

Portanto, a partir das questões acima, é possível afirmar que 48% dos atuais docentes em graduações de Administração que responderam à pesquisa iniciaram seu percurso formativo via aprendizagem organizacional com a docência em

Instituições de Ensino diversas das IES privadas, com destaque para os cursos livres, treinamentos, capacitações, “cursinhos” pré vestibular e de concurso público e Escolas de Ensino Fundamental e Nível médio. Devemos, então, considerar que boa parte da amostra pesquisada recebeu influência em suas formações docentes de experiências de formação com objetivos de aprendizagem bastante diferentes dos necessários à graduação em Administração, e o currículo situado fruto desse estudo poderá refletir essas influências.

**Questão 10 - Em qual(is) curso(s) de graduação leciona atualmente?**

Somente Graduação em Administração	Graduação em Administração e outros *especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) leciona atualmente	Outro(s) curso(s) diferente(s) do de Graduação em Administração *especifique abaixo em qual(is) outro(s)	Total
58	67	0	<b>125</b>
46%	54%	0%	<b>100%</b>

Graduação em Administração e outros *especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) leciona atualmente (outras graduações, pós-graduação, cursos livres etc.)	Correlato com ADM?	Graduação (ensino superior)?
Correlatos	40	52
Não correlatos	14	3

**Tabela 15: Tipos de Cursos em que os professores lecionam atualmente**

Fonte: Dados da Pesquisa

A questão 10 foi formulada com a intenção de verificar se o respondente efetivamente era docente em graduação em Administração no momento do preenchimento do questionário. Alguns respondentes foram eliminados da amostra total justamente por não estarem mais lecionando na graduação em Administração, pré-requisito da delimitação desta pesquisa. A partir das respostas da questão 10 vemos que mais da metade da amostra leciona simultaneamente em cursos de graduação de Administração e outros cursos. Seguindo o mesmo critério de avaliação de correlação com os cursos de Administração e com cursos de graduação utilizados na questão 7, a segunda parte da questão 10 mostra - para aqueles respondentes que preencheram a solicitação de descrever em qual tipo de curso lecionavam concomitantemente ao de Administração - um número de 40 dos

67 respondentes que lecionam simultaneamente em cursos de Administração e outros cursos como atuando em cursos correlatos ao de Administração e 14 em cursos não correlatos. E 52 dos 67 atuando em cursos de graduação ou correlatos, contra 3 não correlatos. O que nos ajuda a concluir que a amostra válida, em sua maioria, possui experiência atual em cursos de graduação em Administração e/ou correlatos. Portanto, o currículo situado a ser construído ao final do trabalho efetivamente apresentará características de representantes do que seria o perfil do atual professor de graduação em Administração. Podemos, dizer, então, que, apesar dos números mostrarem que os docentes da amostra tenham iniciado suas atividades em cursos e níveis de ensino diferentes do que foi delimitado por esta pesquisa, e que tais experiências provavelmente influenciaram a aquisição das competências para a docência em graduação em Administração, ainda assim o currículo situado deverá refletir a realidade de como e em quanto tempo as competências são adquiridas para o docente de graduação em Administração para IES privadas.

### **11 - Em quantas Instituições de Ensino leciona atualmente?**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4 ou +</b>	<b>Nenhuma</b>	<b>Total</b>
<b>78</b>	29	15	2	1	<b>125</b>
<b>62%</b>	23%	12%	2%	1%	<b>100%</b>

**Tabela 16: Quantidade de Instituições de Ensino em que os professores lecionam atualmente**  
Fonte: Dados da Pesquisa

### **12 - Em quantas Instituições de Ensino já lecionou?**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4 ou +</b>	<b>Total</b>
22	21	<b>31</b>	<b>51</b>	<b>125</b>
18%	17%	<b>25%</b>	<b>41%</b>	<b>100%</b>

**Tabela 17: Quantidade de Instituições de Ensino em que os professores já lecionaram**  
Fonte: Dados da Pesquisa

### 13 - Em quantas Instituições de Ensino já lecionou na Graduação em Administração?

1	2	3	4 ou +	Total
64	24	17	20	125
51%	19%	14%	16%	100%

**Tabela 18: Quantidade de Instituições de Ensino em que os professores já lecionaram para a Graduação em Administração.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Como a pesquisadora já havia enfatizado no início do capítulo 4, apesar da teoria sobre currículo situado tratar, usualmente, de como as pessoas aprendem especificamente em uma única organização ou comunidade de prática, este trabalho trata de uma atividade específica em uma amostra que perpassa diversos tipos de Instituições de Ensino, portanto, ela entendeu que seria importante entender por quantas Instituições de Ensino a amostra passou enquanto docente, para que o leitor desse trabalho pudesse ter uma ideia das inúmeras influências de ambientes organizacionais e situações de aprendizagem organizacional que ela pudesse ter vivenciado. Mostrando, assim, também, quão amplo seria o currículo construído e quão generalizáveis poderiam ser os resultados do trabalho.

A partir da análise conjunta das questões 11, 12 e 13 pode-se verificar que 82% do total de respondentes válidos já lecionou em 3 ou mais Instituições de Ensino. Contudo, atualmente, 85% deles atua, hoje, em até 2 Instituições e 70% deles lecionaram para a graduação em Administração em até 2 IES. Ou seja, apesar da grande diversidade de experiências em diferentes níveis e tipos de instituições de ensino quando se trata da aprendizagem específica para a graduação em Administração, 84% dos respondentes receberam influências de ambientes de aprendizagem organizacional em até 3 IES e 16% deles em 4 ou mais IES.

## 14 - Por qual categoria de docente iniciou suas atividades?

<b>Tempo integral</b> (40 horas semanais na mesma Instituição, sendo 20h para pesquisas, extensão, planejamento, gestão, avaliação e orientação de estudantes)	<b>Tempo parcial</b> (12 horas semanais ou mais de trabalho na mesma Instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes)	<b>Horista</b> ( contratado pela Instituição exclusivamente para ministrar aulas, independente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos regimes de trabalho acima definidos)	<b>Total</b>
2	34	89	<b>125</b>
2%	27%	71%	<b>100%</b>

**Tabela 19: Categoria docente de início da atividade docente dos entrevistados.**

Fonte: Dados da Pesquisa

## 15 - Em qual categoria de docente enquadra-se nesse momento? \*considerando a Instituição de Ensino em que possui maior carga horária.

<b>Tempo integral</b> (40 horas semanais na mesma Instituição, sendo 20h para pesquisas, extensão, planejamento, gestão, avaliação e orientação de estudantes)	<b>Tempo parcial</b> (12 horas semanais ou mais de trabalho na mesma Instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes)	<b>Horista</b> ( contratado pela Instituição exclusivamente para ministrar aulas, independente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos regimes de trabalho acima definidos)	<b>Não estou lecionando.</b>	<b>Total</b>
0	76	49	0	<b>125</b>
0%	61%	39%	0%	<b>100%</b>

**Tabela 20: Categoria docente atual dos entrevistados.**

Fonte: Dados da Pesquisa

As questões 14 e 15 tinham o objetivo de verificar se o entrevistado enquadrava-se nas categorias de dedicação de carga horária definida pela delimitação da presente pesquisa e se houve alteração significativa da dedicação do docente à atividade com o decorrer do tempo. Alguns respondentes também foram eliminados como não válidos por responderem à pergunta 15 como dedicação de tempo integral ou como não lecionando.

É possível verificar, ao observar as questões acima que há uma expressiva migração do tempo dedicado pelo docente com o passar dos anos, de professor horista (categoria de professores que se dedica exclusivamente a ministrar aulas na IES, sem nenhum outro tipo de comprometimento com a mesma) para professor Tempo Parcial (categoria que dedica 12 horas semanais ou mais de trabalho a uma mesma IES reservando pelo menos 25% do tempo de suas atividades para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes). Tal constatação mostra que a tendência é que os docentes, com o passar do tempo, aumentem sua carga de

dedicação à IES e seu comprometimento com a atividade docente, com a IES e com o processo ensino-aprendizagem de seus alunos. Portanto, é possível que o currículo situado da atividade expresse tal fenômeno.

#### **4.2 COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PARA DOCÊNCIA SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO**

O segundo grupo de questões (perguntas 16 a 26) teve o objetivo de recolher dados a respeito das competências para a docência superior em Administração desenvolvidas pelos respondentes de acordo com as categorias apresentadas no quadro 7.

As questões 16, 17, 18 e 20 foram desenvolvidas para serem analisadas em conjunto, em busca, principalmente da verificação da aderência entre a formação do docente, sua experiência profissional e as disciplinas que leciona ou tenha lecionado em Administração. Bem como verificar se o docente permanece exercendo atividades profissionais simultaneamente às atividades como docente, buscando verificar se o mesmo mantém-se atualizado a respeito das práticas da profissão. Ambas as questões foram levantadas como competências docentes necessárias ao professor de graduação em Administração e descritas no item 2.2.3 do presente trabalho.

Essas características relacionadas à aderência entre experiência profissional, formação acadêmica e disciplinas lecionadas, bem como a manutenção da atualização de conhecimento e prática nos conteúdos que os docentes lecionam constavam como competências necessárias ao docente e podem ser verificadas no quadro 7, itens C1, C2, C10, H13, H15 e A11.

Para explicar como foi feita tal análise da correlação entre as questões, verifiquemos, primeiro, a estrutura de cada uma das perguntas.

A questão 16 perguntava sobre todos os cursos concluídos ou em andamento dos entrevistados e solicitava a estes que escrevessem os nomes dos cursos que fizeram. A apresentação dos resultados ficou como apresentado no destaque (resultados do 4 primeiros respondentes) abaixo da tabela completa que compilou a questão:

<b>16 - Qual(is) sua(s) formação(ões) acadêmica(s)? Assinale e escreva o nome do curso(ex.: Administração, Economia etc) para todos os já concluídos e os que estão em andamento:</b>				
<b>Respondentes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Técnico incompleto</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.				
<b>Técnico completo</b> *escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.	Técnico em contabilidade		Técnico de Estradas	
<b>Tecnólogo incompleto</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.				
<b>Tecnólogo completo</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.				
<b>Licenciatura incompleta</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.				
<b>Licenciatura completa</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.				
<b>Graduação Incompleta</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.				
<b>Graduação completa</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.	Administração	Economia	Administração	Direito
<b>Pós-Graduação Lato sensu incompleta (especialização)</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.		MBA em Negócios		Direito Constitucional
<b>Pós-Graduação Lato sensu completa (especialização)</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.	Desenvolvimento de Recursos Humanos		Gestão Estratégica de Marketing	Direito Criminal
<b>Mestrado incompleto</b> *escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.	Gestão e Economia empresarial			
<b>Mestrado completo</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.	Administração	Administração	Economia Empresarial	
<b>Doutorado incompleto</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.				
<b>Doutorado completo</b> *escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.		Administração		
<b>Pós-doutorado</b> *escreva o nome do(s) cursos(s) a seguir.				

**Tabela 21: Trecho da tabela de compilação sobre a formação acadêmica dos entrevistados – nível dos cursos e áreas de formação.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados finais da questão 16 estão resumidos na tabela a seguir:

**16 - Qual(is) sua(s) formação(ões) acadêmica(s)? Assinale e escreva o nome do curso (ex.: Administração, Economia etc) para todos os já concluídos e os que estão em andamento:**

Técnico Incompleto	3	1%
Técnico Completo	36	8%
Tecnólogo Incompleto	3	1%
Tecnólogo Completo	8	2%
Licenciatura Incompleta	6	1%
Licenciatura Completa	24	6%
Graduação Incompleta	9	2%
Graduação Completa	<b>102</b>	<b>23%</b>
Pós-Graduação (especialização) Incompleta	19	4%
Pós-Graduação (especialização) Completa	<b>85</b>	<b>19%</b>
Mestrado Incompleto	25	6%
Mestrado Completo	<b>82</b>	<b>19%</b>
Doutorado Incompleto	13	3%
Doutorado Completo	19	4%
Pós-Doutorado	2	0%
<b>TOTAL</b>	<b>436</b>	<b>100%</b>

**Tabela 22: Formação acadêmica dos entrevistados.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Em termos quantitativos é possível perceber uma vasta gama de tipos de formações, com concentração em Formação Técnica completa (8%), Licenciatura completa (6%), Graduação completa (23%), Pós-graduação completa (Especialização) (19%), Mestrado Completo (19%), Mestrado incompleto (13%). Considerando que o total de citações sobre formações foi de 436 e o total de respondentes válidos 125, temos um número médio de 3,5 tipos de formação por professor.

A pesquisadora, a partir dos resultados da questão 16 criou uma última coluna após a coluna “Pós-doutorado” e compilou ali todas as áreas de formação citadas pelos respondentes em uma única coluna que chamou de “**Concentração de Formação**”. Esta coluna aparecerá na formatação final do resultado da análise das 4 questões em conjunto.

As questões 17 e 18 procuravam saber sobre as experiências profissionais dos docentes antes de se tornarem professores e atualmente, simultaneamente à docência.

O principal objetivo de ambas as questões foi procurar saber quais atividades eram essas, para correlacionar com a concentração de formação e comparar com as disciplinas lecionadas que são resultado das respostas da questão 20. A tabela que compilou os dados das questões 17 e 18 apresentou-se conforme o recorte das tabelas finais a seguir:

<b>17 - Quando iniciou suas atividades como docente já possuía alguma outra experiência profissional fora da área de docência?</b>		
<b>Sim. *Se sim, por gentileza, informe no quadro abaixo qual(is) atividade(s) era(m) essa(s).</b>	<b>Não.</b>	<b>Escreva aqui qual(is) foi(or) a(s) atividade(s) que exerceu antes de iniciar suas atividades como docente.</b>
x		Atividades de gestão em organizações privadas brasileiras
x		Executivo em comércio exterior
	x	
x		Analista de Contratos - Gerente de RH - Assessor de Diretoria - Assessor Jurídico.

**Tabela 23: Trecho da tabela de compilação sobre a experiência profissional prévia dos entrevistados.**

Fonte: Dados da Pesquisa

<b>18 - Simultaneamente a sua atual atividade como docente está exercendo alguma outra atividade profissional?</b>		
<b>Sim. * por favor, escreva abaixo qual(is) atividade(s) é(são) essa(s).</b>	<b>Não.</b>	<b>Escreva aqui qual(is) atividade(s) exerce além da docência ou, caso não atue como docente atualmente, qual(is) atividade(s) está exercendo.</b>
	x	
	x	
	x	
x		Advocacia

**Tabela 24: Trecho da tabela de compilação sobre a experiência profissional concomitante à docência dos entrevistados.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Após compilados os dados resultaram nas seguintes tabelas:

**17 - Quando iniciou suas atividades como docente já possuía alguma outra experiência profissional fora da área de docência?**

Sim.	Não.	Total
101	24	125
81%	19%	100%

**Tabela 25: Quantidade de docentes com experiência profissional anterior fora da atividade docente.**

Fonte: Dados da Pesquisa

**18 - Simultaneamente a sua atual atividade como docente está exercendo alguma outra atividade profissional?**

Sim.	Não.	Total
60	65	125
48%	52%	100%

**Tabela 26: Quantidade de docentes com experiência profissional concomitante à atividade docente atualmente.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Observa-se que 81% dos docentes possuíam experiência profissional anterior ao início de suas atividades como docentes. Este percentual cai para 48% dos entrevistados quando a pergunta é sobre se continuam exercendo atividades profissionais distintas da docência atualmente. Ou seja, os professores pesquisados mostraram uma tendência a abandonar suas atividades profissionais em outras organizações quando começam a dedicar-se mais profundamente à docência.

A pesquisadora, a partir dos resultados das questões 17 e 18 criou uma coluna após a última coluna da questão 18 e compilou ali todas as áreas de experiências profissionais citadas pelos respondentes em uma única coluna que chamou de “**Concentração Profissional**”. Esta coluna aparecerá na formatação final do resultado da análise das 4 questões em conjunto.

A questão 20 perguntava ao professor quais disciplinas ele já havia lecionado em sua carreira como docente. O interesse não era em saber quais foram as disciplinas mais lecionadas, mas saber se cada professor havia lecionado disciplinas diretamente relacionadas à sua área de formação e experiência profissional ou não.

A tabela que compilou os dados da questão 20 apresentou-se conforme o recorte da tabela final a seguir:

<b>20 - Assinale abaixo, qual(is) disciplina(s) já lecionou durante toda sua carreira como docente de graduação de Administração?</b>				
<b>RESPONDENTES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Matemática Financeira, Administração Financeira, Análise de Investimentos, Orçamento ou disciplinas correlatas.</b>				
<b>Contabilidade, Contabilidade Gerencial, Auditoria, Análise de Custos, Governança, Controladoria ou disciplinas correlatas.</b>	x	x	x	
<b>Economia, Micro e Macro Economia ou disciplinas correlatas.</b>				
<b>Matemática básica, Estatística e Probabilidade, Cálculo, Pesquisa Operacional ou disciplinas correlatas.</b>		x	x	x
<b>Teoria Geral da Administração, Teoria das Organizações ou disciplinas correlatas.</b>				x
<b>Filosofia, Sociologia, Psicologia, Ética, Ciências Políticas aplicadas à Administração ou disciplinas correlatas.</b>			x	
<b>Gestão de Pessoas, Recursos Humanos, Liderança, Coaching ou disciplinas correlatas</b>		x	x	
<b>Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Tributário ou disciplinas correlatas</b>	x			
<b>Gestão da Produção, Gestão da Qualidade ou disciplinas correlatas</b>	x	x	x	
<b>Organização, Sistemas e Métodos; Sistemas de Informação Gerencial ou disciplinas correlatas</b>				
<b>Gestão de Projetos, Gestão de Processos ou disciplinas correlatas</b>		x	x	
<b>Estratégia, Planejamento Estratégico, Jogos de Negócios ou disciplinas correlatas</b>				
<b>Gestão de Materiais, Gestão de Logística ou disciplinas correlatas</b>	x		x	
<b>Marketing, Pesquisa de Marketing, Comportamento do Consumidor, Gestão Comercial, Vendas ou disciplinas correlatas</b>				
<b>Metodologia da Pesquisa, Métodos Qualitativos de Pesquisa, Métodos Quantitativos de Pesquisa ou disciplinas correlatas</b>				
<b>Estágio Obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso ou disciplinas correlatas</b>				
<b>Administração Pública, Desenvolvimento Regional, Empreendedorismo ou disciplinas correlatas</b>				
<b>Outro (especifique qual(is) disciplina(s) já lecionou até hoje caso não esteja na lista acima)</b>				

**Tabela 27: Trecho da tabela de compilação sobre as disciplinas já lecionadas pelos entrevistados.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A tabela 20 não apresentou contagem de frequência das disciplinas lecionadas, pois, a intenção era comparar os resultados com os dados vindos das questões 16, 17 e 18.

Após a união das tabelas completas das questões 16, 17, 18 e 20 a pesquisadora compilou os dados nas seguintes colunas: Questão 16 - Concentração de formação; Questões 17 e 18 - Concentração Profissional; Questão 20 - Disciplinas Lecionadas; Grau de aderência à formação; e Grau de aderência à atividade profissional.

A tabela que compilou os dados das questões 16, 17, 18 e 20 apresentou-se conforme o recorte da tabela final a seguir:

Questão 16 - Concentração de formação	Questões 17 e 18 - Concentração Profissional	Questão 20 - Disciplinas Lecionadas	Grau de aderência à formação	Grau de aderência à atividade profissional
Direito Constitucional e Criminal	Analista de Contratos - Gerente de RH - Assessor de Diretoria - Assessor Jurídico. Advocacia .	RH, Direito	alta	alta
RH, Gestão de pessoas, direito do trabalho, Humanidades.	Área de RH, consultoria RH	TGA, RH, Direito	alta	média
Administração, RH, Gestão de pessoas e negócios, humanidades	RH e Departamento de pessoal	RH, Direito	média	média
Contabilidade, Administração, Adm Brasileira	Gerentes finanças, Administrador público.	TGA, RH, OSM, Estratégia	alta	alta

**Tabela 28: Trecho da tabela de compilação das questões 16, 17, 18 e 20.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Para definir o grau de aderência à formação e à experiência profissional a pesquisadora considerou os seguintes critérios:

- Alta: 100% de disciplinas ligadas à área de formação e à experiência profissional;
- Média: 1 ou mais disciplinas não relacionadas à área de formação e à experiência profissional; e
- Baixa: nenhuma disciplina lecionada ligada à área de formação e experiência profissional.

Mais uma vez, não houve necessariamente uma justificativa teórica para a definição da aderência ou não. A pesquisadora, buscou verificar a afinidade entre as funções relatadas pelos pesquisados e os conteúdos ministrados pelas disciplinas lecionadas pelos mesmos. Por lecionar em cursos de Administração de diversos

níveis, já ter atuado como coordenadora de curso e ter feito parte de NDEs de cursos, tendo participado ativamente da construção de PPCs de cursos de graduação, a pesquisadora entende ser capaz de avaliar se as atividades correlacionam-se com os conteúdos das disciplinas e experiências profissionais que enriqueçam os conhecimentos sobre as mesmas.

Após as análises das questões 16, 17, 18 e 20 conjuntamente, verificou-se o seguinte resultado a respeito da correlação entre a experiência profissional, a área de formação e as disciplinas lecionadas pelos pesquisados:

#### **Análise da relação entre as Disciplinas já lecionadas e a Formação Acadêmica**

Alto Grau de Aderência à Formação acadêmica	<b>96</b>	<b>77%</b>
Médio Grau de Aderência à Formação acadêmica	16	13%
Baixo Grau de Aderência à Formação acadêmica	4	3%
Não informaram	9	7%
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>

**Tabela 29: Grau de aderência da formação acadêmica dos professores às disciplinas lecionadas.**

Fonte: Dados da Pesquisa

#### **Análise da relação entre as Disciplinas já lecionadas e a Experiência Profissional**

Alto Grau de Aderência à Atividade Profissional	<b>74</b>	<b>59%</b>
Médio Grau de Aderência à Atividade Profissional	22	18%
Baixo Grau de Aderência à Atividade Profissional	10	8%
Não informaram	19	15%
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>

**Tabela 30: Grau de aderência da atividade profissional dos professores às disciplinas lecionadas.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Observando os resultados acima, é possível verificar que a maioria dos entrevistados atende ao que praticamente todos os autores citados no referencial teórico do presente trabalho em termos da formação acadêmica necessária ao docente superior em Administração enfatizam: a aderência, ou seja, a similaridade entre os conteúdos profissionais aprendidos pelos docentes em seus cursos de formação acadêmica e as disciplinas que lecionam nos cursos de Administração.

Ainda que a formação do docente entrevistado não tenha sido em Administração, as disciplinas aceitas pelos mesmos são aderentes às suas

formações, como, por exemplo, os professores formados em Direito e atuantes em disciplinas da área de Direito em cursos de Administração.

Verificam-se, então, em relação à questão da formação acadêmica, observadas as categorias do Quadro 7 que as agrega, que a competência 1 (tem formação superior compatível com as disciplinas que leciona) e a atitude 10 (aceita somente as atribuições relacionadas à docência superior - disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos etc - e atividades que estejam ao seu alcance de tempo e competência) são totalmente atendidas pela maioria (77%) dos entrevistados e parcialmente por parte (13%) destes. Apesar de baixo (3%) ainda é possível verificar que ainda há docentes que lecionam disciplinas totalmente diferentes de suas áreas de formação. Sem contar os 7% dos entrevistados que não responderam completamente a esta questão e não permitiu à pesquisadora verificar sobre seu grau de aderência ou não.

Ainda sobre os resultados acima, é possível verificar que a maioria dos entrevistados também atende a outra questão unânime entre os autores que versam sobre as competências necessárias aos docentes em Administração: a necessidade de atuação profissional na área em que lecionam.

Mais uma vez, ainda que a experiência do docente não tenha sido em Administração, encontravam-se intimamente relacionadas às disciplinas que lecionavam, em sua maioria.

Verificam-se, então, em relação à questão da experiência profissional do docente, observadas as categorias do Quadro 7, que a competência 2 (conhece, em termos práticos e teóricos as disciplinas que leciona e tal conhecimento está atualizado e contextualizado); as habilidades 2 (traduz os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e trabalha a transposição do conhecimento teórico para o campo da prática), 12 (saber gerir o tempo disponível para realizar todas as atividades relacionadas à docência dentro e fora de sala de aula de forma equilibrada para dar conta de todas as atividades, turmas e disciplinas sob sua responsabilidade), 13 (sabe praticar o que ensina em administração, Tem experiência profissional nas disciplinas que leciona 'saber fazer') e 15 (evita a desatualização dos conteúdos atualizando-se sobre a prática da administração nas empresas, via pesquisa acadêmica, consultorias, etc buscando manter sempre o elo entre teoria e prática); e a atitude 17 (Faz reflexão permanente sobre seu papel como docente versus seu papel como profissional de mercado, entendendo os

impactos negativos e positivos em ambas as atividades) possuem grandes chances de serem atendidas pela maioria (59%) dos entrevistados e parcialmente por parte (18%) destes. Novamente, apesar de baixo (8%) ainda é possível verificar que ainda há docentes que lecionam disciplinas totalmente diferentes de suas áreas de atuação profissional. Sem contar os 19% dos entrevistados que não responderam completamente a esta questão e não permitiram à pesquisadora verificar sobre o grau de aderência ou não.

Cruzando, ainda os dados desse conjunto de questões com os resultados específicos das questões 17 e 18 é possível inferir que os resultados inferiores relacionados à aderência das atividades profissionais (quando comparados à aderência à formação) e às disciplinas lecionadas talvez possam ser explicadas pela constatação de que muitos docentes deixam de atuar no mercado como profissionais e passam a dedicar-se exclusivamente à docência depois de certo tempo como professores. Este fato pode prejudicar o atendimento à praticamente todas as categorias associadas à aderência entre formação profissional e disciplinas lecionadas, uma vez que pode prejudicar a atualização e contextualização dos conteúdos ministrados e pode prejudicar o docente a dar exemplos atualizados de utilização das teorias na prática.

Tal constatação corrobora o que Aktouf (2005), Ikeda et al. (2007), Salm, Menegasso e Moraes (2007) e Félix Junior (2015) enfatizam em seus trabalhos a respeito da necessidade de os docentes não se deixarem “institucionalizar” com o tempo, e que procurem manter-se atualizados a respeito das práticas das empresas via períodos de “residência” em empresas, atividades de consultoria e pesquisa em organizações ou algum outro formato de atualização possível.

A procura de algum indício a respeito da busca do docente pela manutenção da atualização de seus conteúdos ao longo do tempo do docência e de seu grau de reflexão quanto à sua necessidade de prover ao aluno um ensino contextualizado e de qualidade para a formação do perfil do egresso desejado pela IES, a pesquisadora dividiu os resultados a respeito da aderência das disciplinas lecionadas pelo docente e sua experiência profissional nos seguintes extratos de tempo: até 3 anos de docência, de 3 a 7 anos de docência, de 7 a 11 anos, de 11 a 15 anos e mais de 15 anos de docência. Os resultados são os seguintes:

Análise da relação entre as Disciplinas já lecionadas e a Experiência Profissional	Até 3 anos		de 3 a 7 anos		de 7 a 11 anos		de 11 a 15 anos		Mais de 15 anos		TOTAL	
Alto Grau de Aderência à Atividade Profissional	16	48%	26	70%	12	57%	5	38%	15	71%	74	59%
Médio Grau de Aderência à Atividade Profissional	7	21%	6	16%	3	14%	4	31%	2	10%	22	18%
Baixo Grau de Aderência à Atividade Profissional	5	15%	2	5%	3	14%	0	0%	0	0%	10	8%
Não informaram	5	15%	3	8%	3	14%	4	31%	4	19%	19	15%
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>

**Tabela 31: Grau de aderência da atividade profissional dos professores às disciplinas lecionadas de acordo com o tempo de experiência docente.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir dos dados da Tabela 30 percebe-se que, talvez, os professores mais antigos, que lecionam em cursos de Administração há mais tempo, sofressem menos pressão por lecionar disciplinas fora de suas competências docentes, visto que a maioria deles relatou lecionar disciplinas de alto grau de aderência às suas atividades profissionais. Tal fato pode estar associado ao número menor de cursos de graduação em Administração existentes há 15 anos, embora o número de professores na área também fosse muito menor. É possível que, com o passar dos anos, a explosão do crescimento da oferta de cursos superiores em Administração tanto no âmbito privado quanto público, exija das IES uma busca intensa por professores para preencher seus quadros que não necessariamente possuam a qualificação profissional necessária para que este requisito seja preenchido, uma vez que tal requisito não é exigido por lei. A exigência recai muito mais sobre o nível de formação acadêmica do que de experiência profissional. Talvez isso explique os índices percentuais de médio e baixo grau de aderência das disciplinas lecionadas com a experiência profissional mais concentrados nos docentes com até 7 anos de experiência docente.

Observando esses dados e já refletindo sobre a construção do currículo situado do docente em Administração é possível perceber que a preocupação ou a possibilidade de preocupar-se com a aderência da experiência profissional do professor às disciplinas, tanto por parte dos professores quanto dos coordenadores de curso, reduziu-se com o passar dos anos e, talvez, já não faça mais parte da busca dos professores em termos de qualificação enquanto docentes, corroborando os achados do trabalho de Oliveira (2016) que mostrou que, de fato, para os entrevistados, a experiência profissional, embora enaltecida por todos os teóricos, não apresenta alta relação com suas necessidades de aprendizagem para a atividade da docência. Apesar de desejável, talvez não seja mais tão valorizada ou talvez não seja possível. Não é possível concluir sobre isso a partir do presente

trabalho e, dada a relevância do número de citações a respeito desse assunto e os achados em mais de um trabalho sobre a não verificação do fato da realidade, entender sobre como ocorre a utilização e qual a real importância da experiência profissional dos docentes em Administração para a atividade da docência nesta formação apresenta-se como uma sugestão para trabalhos futuros.

A questão 19 tratava sobre o tema motivação para a docência, e procurou saber tanto o que levou o docente a ingressar na carreira, quanto suas motivações já como profissional. Mais associada à habilidades e atitudes, a motivação é um fator interno, que pode ser estimulado, mas só pode ser gerado pelo próprio professor e é considerado no modelo de Mendonça et al.(2012) como parte dos saberes específicos interpessoais e contribui para a auto-reflexão fundamental para que o professor exerça auto-avaliação e busque aperfeiçoar-se. Para Ikedat et al. (2007) tem a ver com a necessidade do professor ser apaixonado e ter “desejo” pelo conhecimento, para Aguiar (2012) e Soares et al.(2015) tem a ver com o compromisso de preparar os alunos para a vida. Questões práticas e de status também podem estimular os profissionais a ingressarem na carreira docente. Outros autores, como já consta no referencial deste trabalho, consideraram também motivações para a permanência na atividade.

A presente questão considerou, então, verificar as habilidades: 27 (sabe comunicar-se, estar disponível, ter empatia, cooperar, interagir de forma eficiente dentro do grupo); 29 (motiva-se por estar sempre em contato com novas pessoas); 30 (motiva-se em função da flexibilidade de tempo); 31 (realiza auto-avaliação crítica); 33 (motiva-se em função da possibilidade de viajar para congressos e criar redes de conhecimento) e 34 (motiva-se por estar sempre aprendendo); e as atitudes: 10 (aceita somente as atribuições relacionadas à docência superior - disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos, etc. - e atividades que estejam ao seu alcance de tempo e competência); 11 (tem comprometimento com a qualidade da relação ensino-aprendizagem de seus alunos independente da sobrecarga de trabalho); 16 (motiva-se por auxiliar o outro em seu desenvolvimento pessoal e profissional) e 18 (gerencia eficientemente a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à sua vida pessoal).

<b>Procurei a docência por vontade própria, por gostar de ajudar as pessoas em seu desenvolvimento pessoal.</b>											
<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
59	47%	29	23%	11	9%	12	10%	14	11%	125	100%
<b>Fui chamado a ser professor e aceitei, por gostar de ajudar as pessoas em seu desenvolvimento pessoal.</b>											
<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
43	34%	31	25%	5	4%	10	8%	36	29%	125	100%

**Tabela 32: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com o desejo do docente em ajudar no desenvolvimento pessoal dos alunos**

Fonte: Dados da Pesquisa

A pesquisadora apresentou essas duas afirmativas dentro da questão 19 em posições diferentes, com a intenção de verificar se os professores responderiam de forma similar em relação à motivação para a docência associada ao desejo de auxiliar no desenvolvimento pessoal de seus alunos. Por ser um tipo de motivação positiva e socialmente aceitável, o que poderia levar o professor a responder positivamente de imediato, a pesquisadora desejou “retestar” o respondente para que o mesmo efetivamente refletisse sobre tal motivação, alterando apenas a forma como o mesmo iniciou a atividade como docente: por vontade própria ou a convite de terceiros.

Observando os resultados é possível verificar que a maioria dos respondentes, de fato, motiva-se pelo desejo de ajudar as pessoas em seu desenvolvimento pessoal. Nota-se que respostas não apresentam resultados perfeitamente complementares, ou seja, teoricamente todos os professores que assinalaram na primeira afirmativa que “procuraram a docência por conta própria” deveriam ter assinalado, na segunda afirmativa, que “ter sido chamado” não se aplicava ao caso deles. É possível que este formato tenha confundido os professores quando ao seu objetivo que era: saber se aderiram à docência espontaneamente ou foram chamados **E** se a motivação foi devido ao desejo de ajudar seus alunos em seu desenvolvimento pessoal. Como ambas as questões incluem a questão do desenvolvimento pessoal dos alunos, os docentes podem ter tido dificuldades em assinalar o item “não se aplica a mim” na segunda afirmativa.

Talvez, se as duas afirmativas tivessem sido apresentadas uma em seguida à outra este problema tivesse sido reduzido.

De qualquer forma, é possível verificar que a motivação por auxiliar no desenvolvimento pessoal de seus alunos apresenta-se como presente para a maioria dos docentes (70% na primeira afirmativa e 59% na segunda afirmativa) e, provavelmente, de acordo com as diferenças presentes nas respostas das duas afirmativas a maioria dos docentes ingressou na atividade de docência por vontade própria.

Sendo assim, a atitude 16 - motiva-se por auxiliar o outro em seu desenvolvimento pessoal e profissional – verifica-se como verdadeira e pode ser considerada como constante na currículo situado dos docentes desde o início de suas atividades.

<b>Procurei a docência por vontade própria, por ser uma atividade que posso exercer em tempo parcial e me proporcionar ganho complementar à minha atividade principal.</b>											
<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
26	21%	42	34%	18	14%	17	14%	22	18%	125	100%
<b>Fui chamado a ser professor e aceitei, por ser uma atividade que posso exercer em tempo parcial e me proporcionar ganho complementar à minha atividade principal.</b>											
<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
16	13%	38	30%	15	12%	15	12%	41	33%	125	100%

**Tabela 33: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com o desejo de ter flexibilidade de tempo e renda complementar à atividade principal do docente.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Partindo da mesma estrutura das afirmativas anteriores, a motivação para a entrada na atividade docente de acordo com a possibilidade de ter flexibilidade de tempo e de receber uma renda complementar à da atividade principal do docente também verifica-se como sendo presente para a maioria dos respondentes (55% na primeira afirmativa e 43% na segunda). Comparativamente à motivação pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, as motivações utilitaristas, relacionadas à tempo disponível e renda mostram-se mais fracas, chegando a apresentar um nível de discordância considerável (28% na primeira afirmativa e, 24% na segunda). Como nas primeiras afirmativas, novamente verifica-se que, provavelmente, a

maioria dos docentes entrevistados ingressou na carreira docente por iniciativa própria.

Considerado, então, para fins da construção do currículo situado em relação às motivações e atitudes dos docentes de ensino superior em Administração, verifica-se que a habilidade 30 (motiva-se em função da flexibilidade de tempo) e a atitude 18 (gerencia eficientemente a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à sua vida pessoal) podem ser consideradas verdadeiras com restrições, ou seja, não são necessariamente uma questão fundamental para o desenvolvimento de suas atividades enquanto docentes.

<b>Procurei a docência por vontade própria, por ser uma atividade que confere status e prestígio a quem a exerce.</b>											
<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
6	5%	43	34%	16	13%	25	20%	35	28%	125	100%
<b>Fui chamado a ser professor e aceitei, por ser uma atividade que confere status e prestígio a quem a exerce.</b>											
<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
12	10%	25	20%	14	11%	21	17%	53	42%	125	100%

**Tabela 34: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com o status e prestígio que a atividade oferece.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Ainda utilizando o mesmo formato de disposição das afirmativas separadamente, procurou-se verificar, com o terceiro grupo de afirmativas sobre motivação para a docência, se estavam associadas ao status e prestígio que a atividade da docência possa oferecer. A partir dos resultados não é possível afirmar que seja verdade para a maioria dos docentes, uma vez que praticamente metade dos respondentes concorda e a outra metade discorda das afirmativas (39% concordam e 33% discordam na primeira afirmativa e 30% concordam e 27% discordam na segunda). Sendo quem na primeira afirmativa 28% nem chegam a considerar essa possibilidade enquanto motivação, número que sobe para 42% na segunda afirmativa. Pode-se dizer, novamente, que a maioria dos docentes ingressou na atividade por desejo próprio.

Para fins de currículo situado, não é possível, então, dizer que status e prestígio sejam parte integrante das habilidades e atitudes dos docentes, contrariando Ikeda et al. (2007) e Félix Junior (2015) que enfatizam que o docente competente mostra motivação em função do prestígio de ser professor de ensino superior.

<b>Procurei a docência por vontade própria, por ser uma atividade que me permite continuar aprendendo sempre, convivendo com novas pessoas que também querem aprender e também poder aprender com elas.</b>											
<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
<b>90</b>	<b>72%</b>	20	16%	3	2%	6	5%	6	5%	<b>125</b>	<b>100%</b>
<b>Fui chamado a ser professor e aceitei, por ser uma atividade que me permite continuar aprendendo sempre, convivendo com novas pessoas que também querem aprender e também poder aprender com elas.</b>											
<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
<b>64</b>	<b>51%</b>	<b>21</b>	<b>17%</b>	5	4%	6	5%	29	23%	<b>125</b>	<b>100%</b>

**Tabela 35: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com a possibilidade de permanecer aprendendo e conviver com novas pessoas que também buscam o conhecimento.**  
Fonte: Dados da Pesquisa

Observando o último grupo de questões que apresenta este formato de “reteste” das motivações, buscou-se aqui verificar as habilidades 29 (motiva-se por estar sempre em contato com novas pessoas) e 34 (motiva-se por estar sempre aprendendo).

Sem dúvida, a maioria dos docentes que ingressa na atividade apresenta motivação pelo fator “permanecer aprendendo” e “ter contato com novas pessoas” (88% da primeira afirmativa e 68% da segunda). Finalizando esta verificação com esse grupo de questões é possível afirmar que a maioria dos docentes ingressa na atividade a partir de iniciativa pessoal, do desejo de lecionar.

Para fins da construção do currículo situado pode-se afirmar que estas motivações estão presentes para os docentes desde o início de suas atividades.

<b>Acredito que minha atividade principal me levou à procurar a docência (ou influenciou a quem me convidou) por ter características próximas à atividade docente ou por eu exercer nela atividades semelhantes a de um professor.</b>												
	<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
	<b>41</b>	<b>33%</b>	<b>39</b>	<b>31%</b>	<b>5</b>	<b>4%</b>	<b>13</b>	<b>10%</b>	<b>27</b>	<b>22%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
<b>Até 3 anos</b>	7	24%	11	38%	1	3%	2	7%	8	28%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	13	32%	10	27%	2	5%	6	16%	7	19%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	9	38%	8	38%	1	5%	0	0%	4	19%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	1	8%	5	31%	1	8%	3	23%	4	31%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>	11	48%	5	24%	0	0%	2	10%	4	19%	22	100%

**Tabela 36: Motivação para entrada na atividade docente de acordo com similaridade das atividades que exercia enquanto profissional com a atividade docente.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa acima procurou verificar se as atividades profissionais que o docente exercia antes de iniciar suas atividades como docentes tinham alguma característica que os aproximasse destas. A maioria dos respondentes assinalou esta alternativa como verdadeira (64%), sendo que 22% deles afirma que este tipo de motivação não se aplica a eles, o que pode ser explicado pelo fato de que alguns respondentes não possuem histórico de atividade profissional antes de se tornarem docentes ou exerciam atividades em áreas muito diversas da docência, como a advocacia e a engenharia, por exemplo, profissões bastante presentes entre os respondentes.

Sendo assim, atividades profissionais anteriores à docência que estimulavam as habilidades 27 (sabe comunicar-se, estar disponível, ter empatia, cooperar, interagir de forma eficiente dentro do grupo); 29 (motiva-se por estar sempre em contato com novas pessoas) e 34 (motiva-se por estar sempre aprendendo); e a atitude 16 (motiva-se por auxiliar o outro em seu desenvolvimento pessoal e profissional) parecem ter algum tipo de vínculo com a escolha dos profissionais pela busca da docência enquanto atividade, corroborando o que foi verificado nas afirmativas anteriores. O que ratifica a necessidade de que tais motivações estejam presentes desde o início da carreira dos docentes em cursos superiores de Administração fazendo parte do currículo situado dos mesmos.

<b>Desejo substituir minha atividade principal (ou já a substitui) para exercer exclusivamente a docência devido à flexibilidade que a atividade proporciona.</b>												
	<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
	<b>39</b>	<b>31%</b>	<b>26</b>	<b>21%</b>	16	13%	10	8%	<b>34</b>	<b>27%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
<b>Até 3 anos</b>	8	28%	4	14%	6	21%	2	7%	9	31%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	14	35%	6	16%	4	11%	5	14%	9	24%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	8	33%	7	33%	2	10%	1	5%	4	19%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	5	31%	3	23%	3	23%	0	0%	3	23%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>	4	19%	6	29%	1	5%	2	10%	9	38%	22	100%

**Tabela 37: Motivação para entrada na atividade docente com o objetivo de substituir a atividade profissional principal pela docência devido à flexibilidade de tempo.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Na afirmativa acima buscou-se verificar o quanto a flexibilidade de tempo proporcionada pela atividade docente influenciava na escolha dos docentes por permanecer na atividade e abandonar suas atividades profissionais anteriores. Verificou-se anteriormente, no item 4.1, que muitos professores abandonam suas atividades profissionais para exercer exclusivamente as atividades de docência superior.

Analisando os resultados, percebe-se que 52% dos respondentes desejava ou já havia substituído suas atividades principais pela docência devido à flexibilidade de tempo que a docência proporciona. Contudo 21% dos respondentes discorda desta afirmativa e 27% deles nem chegam a considerar esta possibilidade. O que mostra que não é possível afirmar que a flexibilidade de tempo seja um fator preponderante para a entrada na atividade docente – como já havíamos verificado anteriormente - ou para a decisão de escolher a profissão como sua atividade principal. Aparentemente fatores utilitaristas relacionados à vida prática têm menos força na escolha pela profissão do que fatores motivacionais intrínsecos, embora ainda apresentem alguma significância para os que permanecem na atividade. Não é possível, portanto, incluir a flexibilidade de tempo como um fator motivacional para os docentes em termos de currículo situado, como já havíamos verificado.

	<b>Acredito que a docência se adequa ao meu perfil devido às minhas características de personalidade: extrovertido(a); bom(a) comunicador(a); sociável etc</b>											
	<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
	<b>50</b>	<b>40%</b>	<b>46</b>	<b>37%</b>	<b>17</b>	<b>14%</b>	<b>4</b>	<b>3%</b>	<b>8</b>	<b>6%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
<b>Até 3 anos</b>	12	41%	10	34%	5	17%	1	3%	1	3%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	18	46%	16	43%	3	8%	0	0%	1	3%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	5	24%	12	52%	2	10%	1	5%	2	10%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	3	23%	3	23%	6	38%	1	8%	1	8%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>	12	52%	5	24%	1	5%	1	5%	3	14%	22	100%

**Tabela 38: Motivação para entrada na atividade docente devido a características de personalidade.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa acima procurou verificar o quanto os docentes associam suas características de personalidade como fatores motivadores para exercer a atividade docente. É possível verificar que a maioria deles (77%) consideram tais fatores como importantes para a atividade.

No quadro 7, que elencou as competências necessárias para o docente em Administração esses fatores aparecem nas habilidades 27 (sabe comunicar-se, estar disponível, ter empatia, cooperar, interagir de forma eficiente dentro do grupo), 28 (desenvolve atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtivas e positivas) e 29 (motiva-se por estar sempre em contato com novas pessoas); e nas atitudes 1 (disponibiliza-se para atender a alunos fora do horário de aula, orientar informalmente, recomendar leituras, disponibilizar-se para o aluno de forma empática), 9 (Sabe lidar com a heterogeneidade de alunos em sala de aula - diferenças de origens culturais, sociais, econômicas, religiosas, de gênero, de níveis de conhecimento), 13 (estabelece um clima favorável para a aprendizagem demonstrando e promovendo atitudes positivas), 14 (reconhece limitações e assume erros, é humilde para aprender com o aluno e com seus pares e ensinar aos novatos), 15 (sabe lidar com conflitos) e 16 (motiva-se por auxiliar o outro em seu desenvolvimento pessoal e profissional).

É possível, então, incluir no currículo situado do professor de Administração, desde o início de suas atividades, a influência das características de personalidade dos docentes como sendo importantes para o desenvolvimento competente de suas atividades.

	<b>Acredito que a docência se adequa ao meu perfil devido às minhas características de conhecimento: formação e especialização na área da docência; experiência profissional na área da docência; facilidade em aprender coisas novas etc</b>											
	<b>Concordo Totalmente</b>		<b>Concordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Parcialmente</b>		<b>Discordo Totalmente</b>		<b>Não se aplica a mim.</b>		<b>Total</b>	
	<b>79</b>	<b>63%</b>	<b>34</b>	<b>27%</b>	<b>4</b>	<b>3%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>8</b>	<b>6%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
<b>Até 3 anos</b>	19	66%	7	24%	2	7%	0	0%	1	3%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	24	62%	13	35%	0	0%	0	0%	1	3%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	11	48%	8	38%	0	0%	0	0%	3	14%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	10	69%	2	15%	1	8%	0	0%	1	8%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>	15	67%	4	19%	1	5%	0	0%	2	10%	22	100%

**Tabela 39: Motivação para entrada na atividade docente devido a características de conhecimento acadêmico e profissional.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Finalizando o grupo de afirmativas da questão 19, a tabela acima mostra quão importante os professores associam suas formações acadêmicas e suas qualificações profissionais no fato de ingressarem na carreira docente.

Corroborando o que é senso comum entre praticantes da docência e pesquisadores da área, os respondentes em sua quase totalidade (90%) entendem que a área de formação dos mesmos e suas experiências profissionais os habilita para a atividade de docentes em cursos superiores de Administração.

Tais fatores estavam presentes no Quadro 7 nos conhecimentos 1 (tem formação superior compatível com as disciplinas que leciona) e 2 (conhece, em termos práticos e teóricos as disciplinas que leciona e tal conhecimento está atualizado e contextualizado); nas habilidades 2 (traduz os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e trabalha a transposição do conhecimento teórico para o campo da prática) e 13 (sabe praticar o que ensina em administração, Tem experiência profissional nas disciplinas que leciona 'saber fazer'); e, finalmente na atitude 10 (aceita somente as atribuições relacionadas à docência superior - disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos, etc. - e atividades que estejam ao seu alcance de tempo e competência).

A pesquisadora entende, conseqüentemente, que tais fatores devam estar presentes no currículo situado do professor de Administração desde o início de suas atividades como docente.

As questões seguintes foram todas construídas com a intenção de verificar como as competências, habilidades e atitudes dos professores, de acordo com as categorias do Quadro 7, foram desenvolvidas ao longo do tempo de docência.

A pesquisadora tomou o cuidado de associar os resultados da questão 23 às competências das questões 21 e 22 sobre “COMO / ONDE” elas foram adquiridas. Sendo assim, todas as afirmativas das questões 21 e 22 estarão acompanhadas de seus resultados da questão 23 que não será analisada individualmente, somente associada aos resultados dessas outras questões. Vale ressaltar que os totais da questão 23 são maiores que 125 porque os respondentes podiam assinalar mais de uma opção sobre onde/como adquiriram os conhecimentos analisados, uma vez que a pesquisadora desejava verificar todas as possíveis fontes de desenvolvimento das competências necessárias aos docentes.

Embora o trabalho de Oliveira (2016) já tenha elencado como algumas das competências para docência haviam sido adquiridas, o presente trabalho abarcou um rol muito vasto destas com muitas chances de que algumas não tenham sido em absoluto adquiridas via aprendizagem organizacional. Desta forma, pareceu importante verificar quais delas foram aprendidas via AO e quais estão fora deste formato de aprendizagem, pois, nos interessa a construção do currículo situado, que se dá exclusivamente a partir das interações sociais em ambientes organizacionais.

A questão 21 foi construída com afirmativas a respeito dos conhecimentos considerados necessários para os docentes de ensino superior em geral, não especificamente para os docentes em Administração, levantados através do referencial teórico. Os docentes deveriam informar se conheciam suficientemente bem o conteúdo e se o aplicava em sua rotina.

Os resultados foram ao seguintes:

Conheço teoria e prática a respeito de pedagogia e didática e suas tendências para o ensino superior.																
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total		
75	60%	18	14%	0	0%	29	23%	0	0%	3	2%	0	0%	125	100%	
Até 3 anos	16	55%	5	17%	0	0%	7	24%	0	0%	1	3%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	30	78%	5	14%	0	0%	3	8%	0	0%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	10	43%	2	10%	0	0%	9	43%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	7	46%	1	8%	0	0%	6	46%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	12	52%	5	24%	0	0%	4	19%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%
Conheço teoria e prática a respeito de pedagogia e didática e suas tendências para o ensino superior.																
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas)		Conheço a partir de estudos auto-didatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total		
5	3%	69	40%	22	13%	27	16%	34	20%	13	8%	2	1%	172	100%	
Até 3 anos	1	2%	21	50%	5	12%	4	10%	8	19%	3	7%	0	0%	42	100%
+ de 3 e - de 7 anos	1	2%	17	35%	4	8%	8	16%	11	22%	7	14%	1	2%	49	100%
+ de 7 e - de 11 anos	1	3%	11	34%	4	13%	9	28%	5	16%	2	6%	0	0%	32	100%
+ de 11 e - de 15 anos	0	0%	8	36%	4	18%	4	18%	5	23%	0	0%	1	5%	22	100%
+ de 15 anos	2	7%	12	44%	5	19%	2	7%	5	19%	1	4%	0	0%	27	100%

**Tabela 40: Conhecimentos dos professores a respeito de pedagogia e didática e suas tendências para o ensino superior – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Observando os resultados vemos que a maioria dos professores afirma conhecer bastante a respeito dos conteúdos de pedagogia e didática e aplicar sempre (60%). Um número significativo de professores afirma conhecer bem e aplicar pouco (14%) e um número ainda maior (23%) afirma conhecer pouco e aplicar tudo o que é possível.

Sobre onde/como adquiriram tais conhecimentos, 53% dos respondentes afirmam ter aprendido a partir de aprendizagem formal (40%) e/ou em estudos auto-didatas (13%). Apesar da maior parte do aprendizado concentrar-se em aprendizagem formal, 44% dos respondentes afirma ter tido conhecimento a partir de processos de aprendizagem organizacional, contudo, apenas 16% dos professores afirma ter adquirido via contato com outros professores e/ou com os coordenadores de curso e 8% a partir de processos de auto-avaliação (tentativa e erro), que são o alvo de nosso estudo, a aprendizagem social. Os outros 20% estariam associados a processos de aprendizagem organizacional formal, ou seja, via treinamentos feitos na IES.

Sendo assim, não é possível afirmar, a partir dos resultados, que os conhecimentos a respeito de pedagogia e didática para o ensino superior - talvez a

principal preocupação em termos de conhecimento do presente trabalho - seja adquirido pelos docentes via **aprendizagem social** no trabalho, mas, seja via aprendizagem formal ou organizacional, em sua maioria foram adquiridos a partir de instrução formal: cursos, treinamentos etc.

Para fins de construção do currículo situado, então, não é possível afirmar que os conhecimentos de número 3 (conhece teoria e prática sobre pedagogia e didática e suas tendências atuais para o ensino superior) no Quadro 7 das competências sejam adquiridos via aprendizagem social e não constarão do currículo situado do docente de cursos superior de Administração. Vale ressaltar que, apesar de não verificar-se como um processo de aprendizagem social, tais conhecimentos são considerados fundamentais para todo e qualquer docente por todos os autores citados. Somente não são conhecimentos adquiridos, pela maioria dos docentes, via contato com seus pares ou reflexão e auto-avaliação sobre o próprio trabalho, mas via processos formais de instrução.

Conheço metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais (aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupo etc.) adequadas ao ensino superior.																
	Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
		87	70%	23	18%	1	1%	11	9%	0	0%	3	2%	0	0%	125
Até 3 anos	21	72%	3	10%	0	0%	3	10%	0	0%	2	7%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	30	78%	5	14%	0	0%	3	8%	0	0%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	13	57%	5	24%	1	5%	2	10%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	9	62%	3	23%	0	0%	2	15%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	14	62%	7	33%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%

Conheço metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais (aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupo etc.) adequadas ao ensino superior.																
	Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
		17	10%	48	29%	22	13%	22	13%	31	19%	19	12%	6	4%	165
Até 3 anos	2	5%	20	47%	7	16%	3	7%	8	19%	3	7%	0	0%	43	100%
+ de 3 e - de 7 anos	1	2%	11	22%	10	20%	7	14%	10	20%	9	18%	3	6%	51	100%
+ de 7 e - de 11 anos	1	3%	10	30%	4	12%	7	21%	5	15%	4	12%	2	6%	33	100%
+ de 11 e - de 15 anos	0	0%	5	36%	0	0%	2	14%	3	21%	3	21%	1	7%	14	100%
+ de 15 anos	13	54%	2	8%	1	4%	3	13%	5	21%	0	0%	0	0%	24	100%

**Tabela 41: Conhecimentos dos professores a respeito de metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais adequadas ao ensino superior – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Novamente aqui é possível perceber que os conhecimentos sobre metodologias de ensino específicas para o ensino superior (aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupo, etc.), que são parte dos conhecimentos sobre didática, são amplamente conhecidos e, em sua grande maioria (70%), aplicados no cotidiano dos docentes. Um número expressivo de professores afirma conhecer e aplicar pouco ou não aplicar tais métodos (19%).

Sobre onde/como adquiriram tais conhecimentos, mais uma vez os métodos tradicionais e formais de aprendizagem aparecem como maioria (61%) se considerarmos o somatório dos que relatam ter aprendido via cursos, estudos autodidatas ou treinamentos nas IES. A aprendizagem social (via outros professores e coordenadores e via auto-reflexão e tentativa e erro no ambiente de trabalho) somam somente 25% do total de respostas.

Também aqui não é possível afirmar que conhecimentos fundamentais para a atividade da docência sejam desenvolvidos pelos professores via aprendizagem social e não podem integrar o currículo situado da atividade de docência superior em Administração como principal fonte de aprendizagem. Tanto na afirmativa anterior da questão 21, quanto nesta, a aprendizagem social parece constar como uma complementação aos conhecimentos adquiridos de modo formal, pois ela é quantitativamente menor, mas existe e é citada em conjunto nas respostas dos entrevistados. Ou seja, apesar de aprenderem formalmente em cursos e treinamentos, há um processo de refinamento da aprendizagem que parece ocorrer via aprendizagem social, tanto na troca entre os pares quanto no processo de auto-reflexão, para alguns dos respondentes. Vimos anteriormente, ao longo do referencial teórico (p.20–21), que essa dinâmica de revalidação e de aperfeiçoamento das práticas adquiridas a partir de manuais e treinamentos faz parte do processo dinâmico associado ao currículo situado das atividades.

Conheço metodologias de ensino-aprendizagem atuais (ensino híbrido, técnica dos 6 chapéus, Peer Instruction, Aprendizagem baseada em Projetos, Aprendizagem baseada em Problemas etc.) adequadas ao ensino superior.																
	Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
	<b>Até 3 anos</b>	17	14%	28	22%	2	2%	59	47%	2	2%	17	14%	0	0%	125
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	3	10%	4	14%	0	0%	17	59%	0	0%	5	17%	0	0%	29	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	3	8%	12	32%	0	0%	16	41%	2	5%	5	14%	0	0%	38	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	0	0%	4	19%	1	5%	15	67%	0	0%	2	10%	0	0%	22	100%
<b>+ de 15 anos</b>	5	31%	2	15%	1	8%	3	23%	0	0%	3	23%	0	0%	14	100%
	6	29%	6	29%	0	0%	8	33%	0	0%	2	10%	0	0%	22	100%

Conheço metodologias de ensino-aprendizagem atuais (ensino híbrido, técnica dos 6 chapéus, Peer Instruction, Aprendizagem baseada em Projetos, Aprendizagem baseada em Problemas etc.) adequadas ao ensino superior.																
	Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos auto-didatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
	<b>Até 3 anos</b>	30	18%	39	23%	19	11%	26	15%	29	17%	18	11%	7	4%	168
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	11	26%	13	30%	4	9%	6	14%	5	12%	3	7%	1	2%	43	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	11	23%	6	13%	4	8%	6	13%	12	25%	8	17%	1	2%	48	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	4	13%	8	27%	4	13%	6	20%	3	10%	2	7%	3	10%	30	100%
<b>+ de 15 anos</b>	3	15%	6	30%	3	15%	4	20%	2	10%	1	5%	1	5%	20	100%
	1	4%	6	22%	4	15%	4	15%	7	26%	4	15%	1	4%	27	100%

**Tabela 42: Conhecimentos dos professores a respeito de metodologias de ensino-aprendizagem atuais adequadas ao ensino superior – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A análise da afirmativa seguinte mostra o grau de conhecimento dos professores a respeito de metodologias de ensino mais atuais, que também fazem parte dos conhecimentos sobre didática do ensino superior, e onde/como adquiriram tais conhecimentos.

É possível perceber nessa afirmativa, que, apesar dos professores responderem na primeira afirmativa da questão 21, em sua maioria, que conheciam bem sobre metodologia e didática do ensino superior e suas tendências, quando as mesmas apresentam-se nas afirmativas seguintes de forma mais específica (utilizando os nomes dos métodos) os índices de conhecimento e aplicação dos mesmos se reduz. O que pode significar que, ou os professores responderam de forma não comprometida às primeiras afirmativas ou não tinham conhecimento de que há avanços na área de didática do ensino superior por terem estudado a respeito das mesmas de forma pontual em algum momento de suas carreiras, mas não tenham tido o cuidado de manter-se atualizados a respeito de novas técnicas.

Aqui percebe-se que 63% dos respondentes ou conhecem pouco ou desconhecem as metodologias mais atuais e demonstram interesse em conhecê-las. Notadamente os docentes com menos tempo de docência (até 11 anos) são os que relataram conhecer menos tais metodologias, o que pode significar que os docentes mais antigos tenham tido mais tempo e motivação para dedicar-se, em algum momento de suas carreiras, a estudar mais a respeito de didática do ensino superior.

Mais uma vez, os que relataram conhecer os métodos, o fizeram a partir da aprendizagem formal (51%) contra 26% que o fizeram via aprendizagem social. Lembrando que os professores podem ter adquirido tais conhecimentos das duas formas. Portanto, mais uma vez, o currículo situado do professor de Administração não parece abordar questões associadas preponderantemente via aprendizagem social de conteúdos sobre pedagogia e didática do ensino superior. Os conhecimentos 3 (conhece teoria e prática sobre pedagogia e didática e suas tendências atuais para o ensino superior) e 4 (conhece metodologias de ensino-aprendizagem atuais adequadas ao ensino superior e suas adequações aos objetivos educacionais das disciplinas que leciona) só poderão aparecer no currículo situado dos professores como um conhecimento que alguns professores buscaram adquirir por interesse próprio, não necessariamente estimulados pelas IES, e os adquiriram a partir de aprendizagem formal, e não a partir da aprendizagem social.

Conheço as patologias de desenvolvimento cognitivo do aluno de educação superior.																
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total		
Até 3 anos	22	18%	18	14%	4	3%	40	32%	7	6%	34	27%	0	0%	125	100%
+ de 3 e - de 7 anos	3	10%	5	17%	0	0%	13	45%	1	3%	7	24%	0	0%	29	100%
+ de 7 e - de 11 anos	9	24%	2	5%	0	0%	13	32%	4	11%	10	27%	0	0%	38	100%
+ de 11 e - de 15 anos	2	10%	1	5%	1	5%	8	38%	1	5%	9	38%	0	0%	22	100%
+ de 15 anos	3	23%	3	23%	1	8%	1	8%	1	8%	5	31%	0	0%	14	100%
	5	24%	7	29%	2	10%	5	24%	0	0%	3	14%	0	0%	22	100%
Conheço as patologias de desenvolvimento cognitivo do aluno de educação superior.																
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total		
Até 3 anos	48	34%	30	21%	22	16%	14	10%	15	11%	10	7%	2	1%	141	100%
+ de 3 e - de 7 anos	10	26%	9	23%	8	21%	4	10%	5	13%	3	8%	0	0%	39	100%
+ de 7 e - de 11 anos	15	37%	9	22%	5	12%	4	10%	4	10%	3	7%	1	2%	41	100%
+ de 11 e - de 15 anos	13	57%	2	10%	4	19%	1	5%	1	5%	0	0%	1	5%	22	100%
+ de 15 anos	5	31%	4	25%	4	25%	3	19%	0	0%	0	0%	0	0%	16	100%
	5	22%	6	26%	1	4%	2	9%	5	22%	4	17%	0	0%	23	100%

**Tabela 43: Conhecimentos dos professores a respeito das patologias de desenvolvimento cognitivo do aluno de ensino superior – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa seguinte buscou verificar o grau de conhecimento e aplicação destes pelos docentes a respeito das patologias de desenvolvimento cognitivo que podem ser desenvolvidas pelos alunos de ensino superior, de acordo com o conhecimento 5 (conhece as patologias de desenvolvimento cognitivo do aluno de educação superior) e a habilidade 3 (sabe avaliar, direcionar e lidar com possíveis problemas de desenvolvimento e aprendizagem do aluno universitário saber propôr e solucionar problemas na área tema de ensino).

Aqui, novamente, por ser um assunto de fato pouco comentado quando se trata de educação de adultos, o tema sobre patologias do desenvolvimento cognitivo apresentou-se como desconhecido ou pouco conhecido e aplicado para a maioria dos respondentes (65%). Os docentes com menos tempo de atividade, mais uma vez, foram os que apresentaram os maiores índices de desconhecimento a respeito do tema. E, tal qual as afirmativas anteriores, os que conhecem o tema desenvolveram tal competência a partir de aprendizagem formal preponderantemente, ainda que em ambiente organizacional. Deverá entrar no currículo situado do professor de Administração também como uma iniciativa do

docente em busca de aperfeiçoamento da carreira, mais do que como um estímulo da IES ou de trocas sociais no ambiente de trabalho.

Conheço o PPC do Curso em que leciono e o perfil do egresso desejado para o curso no qual leciono.																
	Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
	78	62%	17	14%	0	0%	21	17%	4	3%	5	4%	0	0%	125	100%
Até 3 anos	14	48%	4	14%	0	0%	9	31%	0	0%	2	7%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	22	57%	5	14%	0	0%	7	19%	3	8%	1	3%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	15	67%	2	10%	0	0%	3	14%	0	0%	2	10%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	9	62%	3	23%	0	0%	1	8%	1	8%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	18	81%	3	14%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%

Conheço o PPC do Curso em que leciono e o perfil do egresso desejado para o curso no qual leciono.																
	Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos auto-didatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
	8	5%	21	14%	16	10%	58	37%	28	18%	18	12%	6	4%	155	100%
Até 3 anos	3	6%	7	15%	5	11%	13	28%	5	11%	13	28%	1	2%	47	100%
+ de 3 e - de 7 anos	2	5%	2	5%	7	16%	22	51%	8	19%	1	2%	1	2%	43	100%
+ de 7 e - de 11 anos	1	4%	2	8%	0	0%	11	42%	7	27%	2	8%	3	12%	26	100%
+ de 11 e - de 15 anos	1	7%	3	20%	2	13%	7	47%	1	7%	0	0%	1	7%	15	100%
+ de 15 anos	1	4%	7	29%	2	8%	5	21%	7	29%	2	8%	0	0%	24	100%

**Tabela 44: Conhecimentos dos professores a respeito do PPC do curso e Perfil do egresso desejado – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa acima buscou verificar o nível de conhecimento a respeito dos itens: C6 (conhece o PPC do Curso em que leciona e o perfil do egresso desejado para o curso no qual leciona), H1 (planeja e aplica eficientemente métodos de ensino, recursos didáticos e objetivos de aprendizagem adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes - Perfil do egresso), H5 (desenvolve o Programa da Disciplina considerando: orientações do PPC da IES quanto ao perfil do egresso desejado, ementa da disciplina, conteúdo programático recomendado, bibliografia recomendada, carga horária total da disciplina; orientações do PDI da IES quanto aos objetivos institucionais a alcançar; Recursos didáticos e metodologias de ensino; Metodologia de avaliação e regras de aprovação).

A este respeito, a maioria dos docentes demonstrou conhecer o conteúdo do PPC de seus cursos e utilizar tal conhecimento para o planejamento das atividades

de suas disciplinas em busca da formação do profissional expresso no perfil do egresso do aluno constante do documento. Notadamente os respondentes com maior experiência docente (7 anos ou mais) demonstram conhecer e aplicar na totalidade (índices acima de 60%), enquanto os menos experientes demonstram conhecer o conteúdo mas ter mais dificuldades em pôr em prática as orientações para fins de planejamento, provavelmente por ainda estarem absorvendo todo o conjunto de responsabilidades associado à atividade de docência superior.

Este tipo de conhecimento claramente está mais associado à aprendizagem social nas IES. 49% dos docentes afirmam ter tido contato com o PPC a partir dos coordenadores e professores e a partir de auto-avaliação e experiência pessoal. 24% tiveram contato a respeito do PPC e do perfil do egresso em cursos de formação acadêmica e, no ambiente organizacional, via atividade de treinamentos, 18%. Desta forma, até por ser o PPC um instrumento formal das organizações de ensino necessário ao reconhecimento dos cursos, esperava-se que tal conhecimento fosse desenvolvido predominantemente no ambiente organizacional via aprendizagem organizacional formal ou informal.

Portanto, tais competências docentes deverão integrar o currículo situado do professor de ensino superior em Administração em médio prazo, uma vez que os professores iniciantes parecem estar mais atentos e interessados em desenvolver conhecimentos associados à prática de sala de aula e de relacionamento com seus alunos do que com questões mais formais de planejamento associado à IES e seus objetivos.

Conheço a grade de disciplinas completa do curso e situo minha(s) disciplina(s) junto aos alunos em termos de conhecimentos prévios necessários a ela ou como ela completará outras disciplinas.															
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
95	76%	11	9%	2	2%	12	10%	1	1%	4	3%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>															
17	59%	5	17%	1	3%	4	14%	0	0%	2	7%	0	0%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>															
29	76%	1	3%	0	0%	7	19%	1	3%	0	0%	0	0%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>															
16	71%	4	19%	1	5%	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>															
13	92%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>															
20	90%	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%
Conheço a grade de disciplinas completa do curso e situo minha(s) disciplina(s) junto aos alunos em termos de conhecimentos prévios necessários a ela ou como ela completará outras disciplinas.															
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
6	4%	25	17%	14	9%	62	42%	25	17%	5	3%	11	7%	148	100%
<b>Até 3 anos</b>															
2	6%	7	19%	5	14%	15	42%	3	8%	2	6%	2	6%	36	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>															
2	5%	4	10%	5	12%	19	45%	11	26%	0	0%	1	2%	42	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>															
0	0%	4	13%	1	3%	13	43%	7	23%	1	3%	4	13%	30	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>															
0	0%	2	13%	2	13%	9	56%	0	0%	0	0%	3	19%	16	100%
<b>+ de 15 anos</b>															
2	8%	8	33%	1	4%	6	25%	4	17%	2	8%	1	4%	24	100%

**Tabela 45: Conhecimentos dos professores a respeito da grade da disciplina do curso em que leciona e esclarecimento aos alunos sobre as inter relações entre as disciplinas – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa acima buscou verificar o nível de conhecimento a respeito dos itens: C7 (conhece a grade de disciplinas completa do curso em que leciona e situa sua disciplina em termos de conhecimentos prévios necessários a ela e quais objetivos de aprendizagem o aluno deve alcançar para atender às disciplinas subsequentes e ao perfil do egresso do curso), C10 (Conhece e compreende os grandes conteúdos de conhecimento e a prática dos mesmos em Administração), C11 (amplia seu conhecimento em cultura geral e nas áreas correlatas à construção do conhecimento da Administração: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Ecologia, Psicologia, Economia, etc.) e A8 (Responsabiliza-se pelo conteúdo curricular e questões didático-pedagógicas referentes à disciplina sob sua responsabilidade).

A este respeito, a maioria dos docentes (85%) demonstrou conhecer completamente a grade de disciplinas de seu curso e utilizar tal conhecimento para o planejamento das atividades de suas disciplinas em busca de auxiliar os alunos a compreenderem o todo da formação do Administrador, onde a disciplina em questão se situa em relação às outras cursadas ou que ainda virão a cursar e como todas

elas se encaixam para a formação do perfil profissional final do aluno. Novamente, os respondentes com maior experiência docente (3 anos ou mais) demonstram conhecer e aplicar na totalidade tais competências (índices acima de 70%), enquanto os menos experientes demonstram conhecer o conteúdo mas ter mais dificuldades em pôr em prática.

Este tipo de conhecimento também está claramente está mais associado à aprendizagem social nas IES. 45% dos docentes afirmam ter tido contato com a grade completa do curso a partir dos coordenadores e professores e a partir de auto-avaliação e experiência pessoal. 26% desenvolveram tais competências em cursos de formação acadêmica e, no ambiente organizacional, via atividade de treinamentos, 17% . Novamente, por ser a grade completa dos cursos um instrumento formal das organizações de ensino necessário ao reconhecimento dos cursos, já era esperado que tal conhecimento fosse desenvolvido predominantemente no ambiente organizacional via aprendizagem organizacional formal ou informal.

Também tais competências docentes deverão integrar o currículo situado do professor de ensino superior em Administração em curto a médio prazo, uma vez que, ainda que os professores estejam focados nas práticas associadas à sala de aula no início de suas atividades, a grade de disciplinas é um instrumento de trabalho com o qual têm muito contato em base cotidiana, semestralmente, seja para situar sua disciplina no todo da grade, seja para fechar horários junto aos coordenadores a cada semestre.

Conheço os diversos tipos e processos de avaliação de aprendizagem disponíveis (formativa, somativa, avaliativa etc) e seus usos adequados às competências a que me disponho a desenvolver.															
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
57	46%	21	17%	2	2%	33	26%	1	1%	11	9%	0	0%	125	100%
Até 3 anos															
+ de 3 e - de 7 anos															
+ de 7 e - de 11 anos															
+ de 11 e - de 15 anos															
+ de 15 anos															
12	41%	6	21%	0	0%	5	17%	0	0%	6	21%	0	0%	29	100%
15	38%	8	22%	1	3%	12	32%	0	0%	2	5%	0	0%	38	100%
6	29%	1	5%	1	5%	11	48%	1	5%	2	10%	0	0%	22	100%
10	69%	2	15%	0	0%	2	15%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
14	62%	4	19%	0	0%	3	14%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%
Conheço os diversos tipos e processos de avaliação de aprendizagem disponíveis (formativa, somativa, avaliativa etc) e seus usos adequados às competências a que me disponho a desenvolver.															
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
15	9%	42	26%	29	18%	27	17%	35	21%	10	6%	5	3%	163	100%
Até 3 anos															
+ de 3 e - de 7 anos															
+ de 7 e - de 11 anos															
+ de 11 e - de 15 anos															
+ de 15 anos															
2	4%	18	40%	9	20%	7	16%	6	13%	2	4%	1	2%	45	100%
5	10%	8	16%	11	22%	9	18%	10	20%	5	10%	2	4%	50	100%
3	11%	5	18%	4	14%	10	36%	6	21%	0	0%	0	0%	28	100%
2	14%	3	21%	3	21%	0	0%	5	36%	0	0%	1	7%	14	100%
3	12%	8	31%	2	8%	1	4%	8	31%	3	12%	1	4%	26	100%

**Tabela 46: Conhecimentos dos professores a respeito dos tipos de avaliação e seus usos – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa acima buscou verificar o nível de conhecimento a respeito dos itens: C16 (conhece os tipos e processos de avaliação de desenvolvimento de aprendizagem disponíveis e seus usos adequados às competências a que se dispõe a desenvolver), H4 (realiza o planejamento de cada aula considerando: o tamanho da turma; a melhor técnica de comunicação para a turma e o tema a desenvolver; o tempo de aula disponível para realizar todas as atividades - verificação de presença da turma; breve revisão do tema da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem do encontro; apresentação da metodologia aplicada aos objetivos de aprendizagem; desenvolvimento do conteúdo; verificação de aprendizagem e/ou fechamento dos objetivos - melhor metodologia de ensino e recursos didáticos aplicados e aos objetivos da aula.), H5 (Desenvolve o Programa da Disciplina considerando: orientações do PPC da IES quanto ao perfil do egresso desejado, ementa da disciplina, conteúdo programático recomendado, bibliografia recomendada, carga horária total da disciplina; orientações do PDI da IES quanto aos objetivos institucionais a alcançar; Recursos didáticos e metodologias de ensino;

Metodologia de avaliação e regras de aprovação), H19 (Define processos, critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos para as diferentes competências desenvolvidas que favoreçam a construção de qualidades formais, críticas e políticas em seus alunos), H20 (participa da construção e avaliação de terceiros da Instituição, de auto-avaliação, de ser avaliado por outros na Instituição), H21 (é capaz de analisar as informações vindas de avaliações para mudança de rumos e planejamento didático e de gestão do trabalho como um todo), H22 (executa exercícios de avaliação a cada uma ou duas etapas de objetivos de aprendizagem), H23 (sabe aplicar as diretrizes Curriculares nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE nas avaliações de suas disciplinas) e A7 (Sabe superar junto aos alunos a pressão da nota e do imediatismo (foco no diploma), e manter o foco na aprendizagem e no raciocínio).

A este respeito, a maioria dos docentes (63%) afirmou conhecer os diversos tipos e usos das avaliações de aprendizagem com foco a potencializar o processo ensino-aprendizagem. Apesar da maioria afirmar conhecer, um número expressivo de docentes (36%) afirmou conhecer pouco ou desconhecer os tipos de avaliação e seus usos. Novamente, os respondentes com maior experiência docente (11 anos ou mais) demonstram conhecer e aplicar na totalidade tais competências (índices acima de 62%), enquanto os menos experientes, mas já possuidores de uma experiência relevante (de 7 a 11 anos) demonstram conhecer o conteúdo, mas não colocar tanto em prática o que sabem.

O tema avaliação é bastante complexo e, por si só merece atenção específica de pesquisa, pois perpassa diversas questões associadas não somente à avaliação dos alunos pelos professores das disciplinas, mas à avaliação das IES que é feita a partir dos resultados dos egressos em processos de avaliação em massa desenvolvidos pelo Governo. Portanto, há muitos possíveis motivos pelos quais os processos de avaliação seja conhecidos e pouco praticados.

Este tipo de competência está mais associado à aprendizagem formal do que à informal tanto dentro como fora das IES. 44% dos docentes afirmam ter aprendido sobre avaliação durante sua formação acadêmica ou em cursos de formação autodidata. 23% desenvolveram tais competências de modo informal, via aprendizagem social nas IES. E 21% afirmam ter aprendido também em treinamentos organizacionais. Dada a alta dispersão dos resultados a respeito de como e quando os docentes desenvolveram as competências associadas aos tipos de avaliação e

seus usos, é possível afirmar que aprendem tanto formal quanto informalmente dentro e fora das IES e diversos momentos da carreira docente.

Essas competências docentes deverão integrar o currículo situado do professor de ensino superior em Administração durante todo o percurso profissional, uma vez que as avaliações de ensino recebem influências de diversas ordens e estão em permanente questionamento em termos práticos e éticos.

Conheço as Tecnologias da Informação tradicionais para o ensino superior presencial (datashow, powerpoint (e similares) , planilhas eletrônicas, drives virtuais etc.)															
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
92	74%	17	14%	2	2%	13	10%	0	0%	1	1%	0	0%	125	100%
Até 3 anos															
20	69%	4	14%	0	0%	4	14%	0	0%	1	3%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos															
35	92%	1	3%	1	3%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos															
14	62%	3	14%	1	5%	4	19%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos															
11	77%	2	15%	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos															
12	52%	7	33%	0	0%	3	14%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
Conheço as Tecnologias da Informação tradicionais para o ensino superior presencial (datashow, powerpoint (e similares) , planilhas eletrônicas, drives virtuais etc.)															
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
3	2%	47	27%	43	25%	9	5%	18	10%	41	24%	12	7%	173	100%
Até 3 anos															
2	4%	15	28%	11	21%	6	11%	5	9%	9	17%	5	9%	53	100%
+ de 3 e - de 7 anos															
1	2%	13	26%	11	22%	2	4%	9	18%	13	26%	1	2%	50	100%
+ de 7 e - de 11 anos															
0	0%	8	28%	8	28%	1	3%	1	3%	9	31%	2	7%	29	100%
+ de 11 e - de 15 anos															
0	0%	3	19%	7	44%	0	0%	1	6%	3	19%	2	13%	16	100%
+ de 15 anos															
0	0%	8	32%	6	24%	0	0%	2	8%	7	28%	2	8%	25	100%

**Tabela 47: Conhecimentos dos professores a respeito dos tipos de Tecnologias de Informação e Comunicação tradicionais e seus usos – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa acima buscou verificar o nível de conhecimento a respeito dos itens: C17 (domina as tecnologias da informação disponíveis na IES), C18 (domina as TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação - os princípios e Processos de Tecnologia Educacional), C19 (conhece tanto as Tecnologias de ensino presenciais, desde ensino tutorial até para pequenos e grandes grupos; quanto as Tecnologias de ensino a distância.), H35 (utiliza os recursos da tecnologia da informação na ação docente, reconhecendo os pontos fortes e fracos de cada mídia, em busca do alcance da aprendizagem por parte do aluno sempre atentando para a correta

correlação: objetivo de ensino, metodologia de ensino, tecnologia da informação), H36 (orienta os discentes nas escolhas das ferramentas das TICs visando a aprendizagem), H37 (preocupa-se em conhecer os recursos de TICs disponíveis na IES e planejar seu uso de acordo com as regras de utilização disponíveis pela Instituição, e ou as adquire via recursos próprios).

A questão do uso das TICs foi dividida pela pesquisadora em duas partes: a primeira, analisada acima, focada nos recursos de TIC mais tradicionais e a segunda, a ser analisada a seguir, focada nos recursos de TIC mais atuais, a fim de verificar se os professores mantêm-se atualizados em relação as ferramentas de recursos de informação.

A respeito do uso das TICs tradicionais, a maioria dos docentes (88%) afirmou conhecer os diversos tipos e usos das mesmas. Nessa questão, paradoxalmente, os docentes com menos tempo de experiência em docência (menos de 11 anos) apresentam índices de conhecimento e aplicação superiores aos docentes mais experientes (11 anos ou mais). Provavelmente devido ao fato de que sejam mais jovens e tenham mais facilidade com o uso de tecnologias de informação que as pessoas de mais idade. Também, porque cresceram aprendendo em salas de aula onde o uso desses recursos já era comum durante seus cursos de graduação e pós-graduação.

O tipo de aprendizagem dessas competências está mais associada a um tipo de aprendizagem individual, autodidata (25%) ou por tentativa e erro (24%), típico dos aprendizes da atualidade para quem o uso da tecnologia faz parte do cotidiano de suas vidas. Além de afirmarem aprender de forma bastante individual a respeito do uso das tecnologias, um número elevado deles (27%) afirma também aprender a esse respeito a partir de cursos acadêmicos, via aprendizagem formal. Quando se trata da aprendizagem social nas IES o índice de aprendizagem reduz-se significativamente (5%), ainda que seja aprendizagem organizacional via treinamentos, o índice é bem baixo (10%).

Essas competências docentes relacionadas às TICs mais tradicionais, então, apesar de muito importantes em termos práticos e muito utilizados nos ambientes educacionais, não deverão integrar o currículo situado do professor de ensino superior em Administração, uma vez que o processo de aprendizagem a respeito das mesmas não pareça pertencer ao ambiente das IES, mas a todos os ambientes e cotidiano dos professores de forma natural e não estruturada.

Conheço as Tecnologias da Informação atuais para o ensino superior presencial (aplicativos interativos de base web como Prezi, GoConqr, Padlet, Socrative, PoolEverywhere, GeekieLab, etc.)															
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
11	9%	31	25%	11	9%	39	31%	15	12%	18	14%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>															
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>															
5	17%	7	24%	2	7%	11	38%	1	3%	3	10%	0	0%	29	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>															
3	8%	4	11%	4	11%	22	57%	2	5%	3	8%	0	0%	38	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>															
1	5%	3	14%	3	14%	3	14%	9	38%	3	14%	0	0%	22	100%
<b>+ de 15 anos</b>															
1	8%	6	38%	1	8%	2	15%	2	15%	2	15%	0	0%	14	100%
1	5%	11	48%	1	5%	1	5%	1	5%	7	33%	0	0%	22	100%
Conheço as Tecnologias da Informação atuais para o ensino superior presencial (aplicativos interativos de base web como Prezi, GoConqr, Padlet, Socrative, PoolEverywhere, GeekieLab, etc.)															
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
37	23%	19	12%	36	22%	13	8%	27	17%	17	11%	12	7%	161	100%
<b>Até 3 anos</b>															
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>															
9	20%	6	13%	10	22%	5	11%	9	20%	2	4%	4	9%	45	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>															
7	18%	5	13%	8	20%	4	10%	7	18%	8	20%	1	3%	40	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>															
11	38%	2	7%	6	21%	2	7%	3	10%	3	10%	2	7%	29	100%
<b>+ de 15 anos</b>															
3	18%	2	12%	7	41%	1	6%	3	18%	0	0%	1	6%	17	100%
7	23%	4	13%	5	17%	1	3%	5	17%	4	13%	4	13%	30	100%

**Tabela 48: Conhecimentos dos professores a respeito dos tipos de Tecnologias de Informação e Comunicação atuais e seus usos – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**  
Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa acima buscou verificar as mesmas competências da afirmativa anterior a respeito das TICs, contudo, com foco nas mais recentes, usadas no ensino presencial, que, em conjunto com as novas metodologias de ensino fornecem aos docentes ferramentas mais eficientes para trabalhar os diversos objetivos de ensino presentes na educação superior.

É possível perceber que, ao mudar o foco das aplicações tecnológicas, o alto índice de adoção das mesmas da afirmativa anterior cai consideravelmente, mesmo entre os docentes mais jovens e/ou com menos tempos de experiência docente (de 74% para 9% na opção – conheço bastante e aplico sempre). Enquanto os índices de “conheço pouco” ou “não conheço” sobem de 11% para 57%.

Os respondentes que afirmam conhecer o dizem ter aprendido praticamente da mesma forma que a afirmativa anterior, de forma auto didata (22%) e na tentativa e erro (11%). Contudo aqui, como os índices de conhecimento são baixos a respeito das competências, vale ressaltar que 17% afirmaram aprender de modo formal dentro das IES, um índice superior àqueles que afirmaram conhecer a partir de

cursos acadêmicos fora das IES. O que mostra um potencial interesse das Instituições de Ensino em treinar seus professores em novas tecnologias em busca de melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

Parte do que pode explicar esse baixo índice de conhecimento a respeito das TICs mais atuais também pode estar associado ao também baixo conhecimento das competências sobre novas metodologias de ensino, como já verificamos anteriormente, uma vez que ambas se complementam,

Portanto, não foi possível verificar o desenvolvimento do conhecimento sobre as TICs mais atuais como parte do currículo situado dos professores de Administração pelos mesmos motivos expostos anteriormente.

A afirmativa anterior conclui a análise do grupo de afirmativas que compunha a questão 21 que versava sobre as competências para a docência superior em geral.

A seguir, a pesquisadora inicia a análise do grupo de afirmativas que compuseram a questão 22 a respeito dos conhecimentos considerados necessários para a docência superior especificamente em graduações de Administração. Como foi explicado ao longo do desenvolvimento do referencial teórico, há competências específicas para a docência em cada curso de graduação que diz respeito a grupos de conhecimentos e práticas específicas da profissão na qual se deseja formar o egresso e que todos os professores do curso devem ter capacidade de entender e ensinar, ainda que não sejam formados ou praticantes da área.

Analisemos os resultados:

Conheço a história e as bases reguladoras da profissão da Administração e do ensino em Administração.																
	Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
<b>Até 3 anos</b>	65	52%	15	12%	0	0%	35	28%	2	2%	8	6%	0	0%	125	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	9	31%	6	21%	0	0%	9	31%	0	0%	5	17%	0	0%	29	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	22	57%	4	11%	0	0%	10	27%	2	5%	0	0%	0	0%	38	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	10	43%	2	10%	0	0%	7	33%	0	0%	3	14%	0	0%	22	100%
<b>+ de 15 anos</b>	9	62%	1	8%	0	0%	4	31%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
	15	67%	2	10%	0	0%	5	24%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%

Conheço a história e as bases reguladoras da profissão da Administração e do ensino em Administração.																
	Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos auto-didatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lectionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
<b>Até 3 anos</b>	17	12%	35	24%	28	19%	38	26%	14	10%	6	4%	8	5%	146	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	8	20%	11	28%	7	18%	9	23%	2	5%	1	3%	2	5%	40	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	4	10%	6	14%	8	19%	11	26%	8	19%	4	10%	1	2%	42	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	3	12%	3	12%	4	15%	10	38%	3	12%	0	0%	3	12%	26	100%
<b>+ de 15 anos</b>	1	7%	4	29%	6	43%	2	14%	0	0%	0	0%	1	7%	14	100%
	1	4%	11	46%	3	13%	6	25%	1	4%	1	4%	1	4%	24	100%

**Tabela 49: Conhecimentos dos professores sobre a história e as bases reguladoras da Administração e do ensino em Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa acima buscou verificar o nível de conhecimento a respeito dos itens: C8 (conhece a história e as bases reguladoras da profissão da Administração e do ensino em Administração), A5 (sabe superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reproduz de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória) e A12 (reflete sobre os objetivos da administração enquanto absolutamente focados na produção e no lucro como justificativa para tudo versus o foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações).

A respeito do conhecimento sobre a história da Administração e as bases reguladoras do ensino em Administração, a maioria dos docentes (67%) afirmou conhecer os temas. Contudo, 36% afirmam conhecer pouco ou nada e demonstram interesse em tal tipo de conhecimento. Quanto a forma como adquiriram tais conhecimentos, 43% dos docentes afirmam tê-los aprendido mediante estudos

formais em cursos acadêmicos ou estudos autodidatas e 30% os desenvolveram a partir de aprendizagem social nas IES. Ainda 10% desenvolveram tais competências via treinamentos nas IES. Provavelmente o alto índice de desconhecimento ou pouco conhecimento a respeito de tais conteúdos se deva ao fato de haver um número razoável de docentes em cursos de Administração que não são formados (nem a nível de graduação, nem de pós-graduação) na área e que lecionam neste curso.

A respeito de tais competências também foi possível verificar que os docentes com mais tempo de experiência (3 anos ou mais) afirmam conhecer completamente e aplicar o que sabem (no mínimo 43% deles) em maior número que os docentes em início de carreira.

Há grande dispersão quanto à fonte dos conhecimentos adquiridos a respeito de tais competências. Embora exista alta concentração de conhecimentos oriundos de aprendizagem formal acadêmica, há também boa concentração de aquisição via aprendizagem social informal nas IES. Talvez se deva ao número de docentes não oriundos dos cursos de Administração. Portanto, tais competências deverão integrar o currículo situado de formação do professor de Administração com a ressalva de que, em casos onde a aquisição das competências não ocorreu de modo formal, os docentes podem contar com processos de aprendizagem social dos conteúdos nas IES via convivência com seus pares e treinamentos fornecidos pelas organizações.

A seguir, a pesquisadora analisou a afirmativa da questão 22 que dizia respeito aos itens: C9 (conhece as metodologias e recursos típicos do ensino de Administração, como o uso de casos e de jogos de empresa; e recursos estéticos no ensino, tais como cinema, música, teatro e outros); H1 (planeja e aplica eficientemente métodos de ensino, recursos didáticos e objetivos de aprendizagem adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes - Perfil do egresso) e H10 (desenvolve práticas participativas em que o professor e o aluno aprendam juntos, estabelecendo uma nova conformação da sala de aula com destaque a construção e o questionamento do conhecimento; mesclando o uso de TICs com materiais didáticos tradicionais).

Conheço as metodologias e recursos típicos do ensino de Administração, como: o estudo de casos e de jogos de empresa entre outros.																	
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total			
<b>71</b>	<b>57%</b>	15	12%	0	0%	<b>31</b>	<b>25%</b>	3	2%	5	4%	0	0%	<b>125</b>	<b>100%</b>		
Até 3 anos		11	38%	5	17%	0	0%	8	28%	1	3%	4	14%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos		22	57%	4	11%	0	0%	10	27%	2	5%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos		13	57%	1	5%	0	0%	7	33%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos		11	77%	2	15%	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos		14	62%	3	14%	0	0%	5	24%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%

Conheço as metodologias e recursos típicos do ensino de Administração, como: o estudo de casos e de jogos de empresa entre outros.																	
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total			
6	4%	<b>45</b>	<b>28%</b>	<b>27</b>	<b>17%</b>	<b>42</b>	<b>26%</b>	<b>21</b>	<b>13%</b>	14	9%	7	4%	<b>162</b>	<b>100%</b>		
Até 3 anos		4	10%	11	26%	8	19%	12	29%	2	5%	4	10%	1	2%	42	100%
+ de 3 e - de 7 anos		2	4%	14	27%	8	16%	11	22%	11	22%	4	8%	1	2%	51	100%
+ de 7 e - de 11 anos		0	0%	4	14%	5	18%	11	39%	4	14%	3	11%	1	4%	28	100%
+ de 11 e - de 15 anos		0	0%	5	31%	3	19%	2	13%	3	19%	1	6%	2	13%	16	100%
+ de 15 anos		0	0%	11	44%	3	12%	6	24%	1	4%	2	8%	2	8%	25	100%

**Tabela 50: Conhecimentos dos professores sobre as metodologias e recursos típicos de ensino de Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A respeito do conhecimento das metodologias tradicionais do ensino de Administração, a maioria dos docentes (69%) afirmou conhecer bastante os métodos e aplicá-los sempre ou quase sempre. Contudo, 31% afirmam conhecer pouco ou nada e demonstram interesse em tal tipo de conhecimento. Quanto a forma como adquiriram tais conhecimentos, 45% dos docentes afirmas tê-los aprendido mediante estudos formais em cursos acadêmicos ou estudos autodidatas e 48% os desenvolveram a partir de aprendizagem organizacional nas IES. Sendo 35% a partir de aprendizagem social e 13% via treinamentos, ou aprendizagem organizacional formal. Mais uma vez é possível que o alto índice de desconhecimento ou pouco conhecimento a respeito de tais conteúdos se deva ao fato e haver um número razoável de docentes não formados em Administração que lecionam no curso.

A respeito de tais competências também foi possível verificar que os docentes com menos tempo de experiência (menos de 3 anos) são os que afirmam conhecer

pouco e aplicar tudo o que sabem ou nada a respeito dos métodos de ensino típicos dos cursos de Administração (45%). Esta defasagem parece desaparecer em pouco tempo, uma vez que é possível verificar que acima de 3 anos de docência os índices de conhecimento das metodologias e aplicação das mesmas se eleva consideravelmente para todas as outras faixas de tempo de experiência docente (no mínimo 57%).

Mais uma vez verifica-se grande dispersão quanto à fonte dos conhecimentos adquiridos a respeito de tais competências. Embora exista alta concentração de conhecimentos oriundos de aprendizagem formal acadêmica, há também boa concentração de aquisição via aprendizagem social informal nas IES. Devido a um número expressivamente menor de docentes que afirmam não conhecer as metodologias em relação à primeira afirmativa, não podemos concluir que essa dispersão deva-se exclusivamente ao fato de haver muitos professores não formados em Administração. Mas, provavelmente, devido às deficiências relacionadas à formação didático-pedagógica dos docentes, muitos procuram alternativas de formação acadêmica por conta própria e, por ser uma atividade muito relacionada às atividades de sala de aula, procurem desenvolver também quando ingressam nas IES, via aprendizagem social ou formal.

A seguir, a pesquisadora analisou a afirmativa da questão 22 que dizia respeito aos mesmos itens da afirmativa anterior, somente com foco nos recursos complementares do ensino em Administração (C9 - conhece as metodologias e recursos típicos do ensino de Administração, como o uso de casos e de jogos de empresa; e recursos estéticos no ensino, tais como cinema, música, teatro e outros). Como fez nas questões sobre o uso das TICs (dividida entre recursos tradicionais e recursos atuais), a pesquisadora pretendeu verificar se os recursos alternativos enfatizado pelos pesquisadores mais proeminentes do ensino em Administração são conhecidos e utilizados além dos recursos mais tradicionais.

Conheço recursos complementares aos recursos típicos do ensino de Administração, como: cinema, música, teatro e outros.															
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
47	38%	37	30%	5	4%	25	20%	4	3%	7	6%	0	0%	125	100%
13	45%	9	31%	0	0%	3	10%	1	3%	3	10%	0	0%	29	100%
17	43%	8	22%	0	0%	9	24%	2	5%	2	5%	0	0%	38	100%
4	19%	6	29%	3	14%	8	33%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
4	31%	8	54%	0	0%	1	8%	0	0%	1	8%	0	0%	14	100%
9	38%	6	29%	2	10%	4	19%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%

Até 3 anos  
+ de 3 e - de 7 anos  
+ de 7 e - de 11 anos  
+ de 11 e - de 15 anos  
+ de 15 anos

Conheço recursos complementares aos recursos típicos do ensino de Administração, como: cinema, música, teatro e outros.															
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
12	8%	42	27%	23	15%	29	19%	18	12%	23	15%	8	5%	155	100%
3	8%	13	33%	4	10%	10	26%	2	5%	5	13%	2	5%	39	100%
4	9%	13	29%	5	11%	9	20%	6	13%	7	16%	1	2%	45	100%
1	3%	7	22%	6	19%	7	22%	6	19%	3	9%	2	6%	32	100%
2	13%	4	27%	5	33%	1	7%	0	0%	1	7%	2	13%	15	100%
2	8%	5	21%	3	13%	2	8%	4	17%	7	29%	1	4%	24	100%

Até 3 anos  
+ de 3 e - de 7 anos  
+ de 7 e - de 11 anos  
+ de 11 e - de 15 anos  
+ de 15 anos

**Tabela 51: Conhecimentos dos professores sobre as metodologias e recursos complementares de ensino de Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A respeito do conhecimento das metodologias complementares do ensino de Administração, a maioria dos docentes (68%) afirmou conhecer bastante os métodos. Contudo a aplicação dos mesmos mostra-se reduzida: 38% afirmam aplicar sempre (contra 57% que utilizam sempre os métodos tradicionais) e 30% aplicam pouco (contra 12% que aplicam pouco os métodos tradicionais), apesar de conhecerem bem. 35% dos respondentes afirmam conhecer pouco ou nada e demonstram interesse em tal tipo de conhecimento.

Quanto a forma como adquiriram tais conhecimentos, 54% dos docentes afirmam tê-los aprendido mediante estudos formais em cursos acadêmicos (27%), estudos autodidatas (15%) e treinamentos nas IES (12%). 34% afirmam ter desenvolvido tais competências a partir de aprendizagem social, sendo 19% a partir da convivência entre seus pares e coordenadores e 15% via auto-reflexão, tentativa e erro junto aos alunos. O índice razoável dos que afirmam desconhecimento ou

pouco conhecimento a respeito de tais conteúdos pode ter a ver com o fato de tais abordagens estarem mais associadas a um maior aprofundamento e maior comprometimento do docente com a qualidade da relação ensino-aprendizagem que faz com que os mesmos busquem formas alternativas de desenvolver as competências necessárias aos egressos junto a seus alunos.

Paradoxalmente os docentes que afirmam conhecer bem e aplicar totalmente as metodologias alternativas são os que possuem menos tempo de docência (até 7 anos de experiência). Docentes com mais tempo de experiência, aparentemente, tendem a concentrar seus esforços em metodologias mais tradicionais, talvez pelo comodismo que a experiência possa trazer aos docentes que já possuem materiais didáticos prontos e não precisam mais se preocupar tanto em rever seus conteúdos para apresentar aos alunos.

Apesar da aquisição via aprendizagem social apresentar uma boa representatividade junto aos docentes pesquisados, ainda que inferior à parcela dos que adquiriram tais conhecimentos via aprendizagem formal, tais competências não apresentam argumentos vindos da pesquisa que justifiquem sua inclusão no currículo situado do professor de Administração.

A afirmativa seguinte da questão 22 dizia respeito aos itens: C10 (conhece e compreende os grandes conteúdos de conhecimento e a prática dos mesmos em Administração); C2 (conhece, em termos práticos e teóricos as disciplinas que leciona e tal conhecimento está atualizado e contextualizado); H2 (traduz os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e trabalha a transposição do conhecimento teórico para o campo da prática); H13 (sabe praticar o que ensina em administração, Tem experiência profissional nas disciplinas que leciona 'saber fazer'); A3 (demonstra ter domínio da disciplina sob sua responsabilidade e gera confiabilidade junto aos alunos, aos colegas e à IES); A5 (sabe superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reproduz de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória); A8 (responsabiliza-se pelo conteúdo curricular e questões didático-pedagógicas referentes à disciplina sob sua responsabilidade); A12 (reflete sobre os objetivos da administração enquanto absolutamente focados na produção e no lucro como justificativa para tudo versus o foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações).

Conheço os grandes conteúdos de conhecimento em Administração (Recursos Humanos, Logística, Teoria Organizacional, Finanças, Marketing, Produção) e a prática dos mesmos.															
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
<b>74</b>	<b>59%</b>	14	11%	0	0%	<b>28</b>	<b>22%</b>	1	1%	8	6%	0	0%	<b>125</b>	<b>100%</b>
14	48%	4	14%	0	0%	8	28%	0	0%	3	10%	0	0%	29	100%
25	65%	2	5%	0	0%	9	24%	0	0%	2	5%	0	0%	38	100%
12	52%	3	14%	0	0%	5	24%	0	0%	2	10%	0	0%	22	100%
10	69%	2	15%	0	0%	1	8%	0	0%	1	8%	0	0%	14	100%
13	57%	3	14%	0	0%	5	24%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%

Até 3 anos  
+ de 3 e - de 7 anos  
+ de 7 e - de 11 anos  
+ de 11 e - de 15 anos  
+ de 15 anos

Conheço os grandes conteúdos de conhecimento em Administração (Recursos Humanos, Logística, Teoria Organizacional, Finanças, Marketing, Produção) e a prática dos mesmos.															
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lectionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
10	6%	<b>68</b>	<b>40%</b>	<b>34</b>	<b>20%</b>	<b>26</b>	<b>15%</b>	11	6%	12	7%	9	5%	<b>170</b>	<b>100%</b>
5	11%	18	40%	6	13%	10	22%	3	7%	2	4%	1	2%	45	100%
2	4%	22	44%	10	20%	6	12%	6	12%	3	6%	1	2%	50	100%
0	0%	11	37%	5	17%	6	20%	2	7%	4	13%	2	7%	30	100%
1	6%	6	33%	7	39%	1	6%	0	0%	1	6%	2	11%	18	100%
2	7%	11	41%	6	22%	3	11%	0	0%	2	7%	3	11%	27	100%

Até 3 anos  
+ de 3 e - de 7 anos  
+ de 7 e - de 11 anos  
+ de 11 e - de 15 anos  
+ de 15 anos

**Tabela 52: Conhecimentos dos professores sobre os grandes conteúdos do conhecimento e, Administração e a prática dos mesmos – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A respeito do conhecimento dos grandes conteúdos da área de Administração (Recursos Humanos, Marketing, Logística, Teoria Organizacional, Finanças, Produção) e sua prática, a maioria dos docentes (70%) afirmou conhecer bastante o os conteúdos e aplicar sempre (59%). 29% dos respondentes afirmam conhecer pouco ou nada e demonstram interesse em tal tipo de conhecimento.

Quanto a forma como adquiriram tais conhecimentos, 60% dos docentes afirmam tê-los aprendido mediante estudos formais em cursos acadêmicos (40%), estudos autodidatas (20%). Considerando as modalidades de aprendizagem organizacional, em termos formais a partir de treinamentos, apenas 6% dos docentes afirmam ter aprendido sobre tais conteúdos dessa forma, enquanto 22% afirmam ter aprendido a partir de seus pares e coordenadores ou a partir de auto-reflexão e tentativa e erro junto aos alunos.

Docentes com 3 anos ou mais de experiência afirmam em sua maioria (no mínimo 48%) conhecerem os conteúdos por completo e aplicá-los sempre junto aos alunos.

Novamente, apesar dos 22% que afirmam ter adquirido tais conhecimentos via aprendizagem social, provavelmente tal aquisição foi complementar à adquirida por vias formais, uma vez que a questão permitia assinalar mais de uma opção por linha. E, dado o elevado número de respostas totais para esta afirmativa (170) provavelmente a aprendizagem vinda de fonte social foi, de fato complementar à formal. Dito isto, tais conteúdos não apresentam justificativa para que sejam incluídos no currículo situado do professor de Administração, muito embora sua importância seja crucial para a qualidade da formação oferecida aos discentes, tanto que apresenta altos índices de aprendizagem formal.

A afirmativa seguinte da questão 22 dizia respeito aos itens: C11 (amplia seu conhecimento em cultura geral e nas áreas correlatas à construção do conhecimento da Administração: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Ecologia, Psicologia, Economia etc.); C7 (conhece a grade de disciplinas completa do curso em que leciona e situa sua disciplina em termos de conhecimentos prévios necessários a ela e quais objetivos de aprendizagem o aluno deve alcançar para atender às disciplinas subsequentes e ao perfil do egresso do curso); H34 (motiva-se por estar sempre aprendendo); A5 (sabe superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reproduzidor de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória) e A12 (reflete sobre os objetivos da administração enquanto absolutamente focados na produção e no lucro como justificativa para tudo versus o foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações).

Amplio meu conhecimento em cultura geral e nas áreas correlatas à construção do conhecimento da Administração: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Ecologia, Psicologia, Economia etc.															
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
67	54%	15	12%	0	0%	36	29%	1	1%	6	5%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>															
16	55%	5	17%	0	0%	7	24%	0	0%	1	3%	0	0%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>															
22	57%	7	19%	0	0%	7	19%	0	0%	2	5%	0	0%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>															
8	38%	1	5%	0	0%	11	48%	1	5%	1	5%	0	0%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>															
4	31%	1	8%	0	0%	8	54%	0	0%	1	8%	0	0%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>															
17	76%	1	5%	0	0%	3	14%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%

Amplio meu conhecimento em cultura geral e nas áreas correlatas à construção do conhecimento da Administração: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Ecologia, Psicologia, Economia etc.															
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
4	2%	55	31%	57	32%	19	11%	12	7%	20	11%	10	6%	177	100%
<b>Até 3 anos</b>															
0	0%	18	36%	16	32%	7	14%	4	8%	3	6%	2	4%	50	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>															
2	4%	15	29%	16	31%	4	8%	5	10%	8	16%	1	2%	51	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>															
0	0%	6	18%	11	33%	6	18%	3	9%	6	18%	1	3%	33	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>															
1	6%	3	18%	9	53%	1	6%	0	0%	1	6%	2	12%	17	100%
<b>+ de 15 anos</b>															
1	4%	13	50%	5	19%	1	4%	0	0%	2	8%	4	15%	26	100%

**Tabela 53: Conhecimentos dos professores sobre cultura geral e áreas correlatas à construção do conhecimento em Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A respeito do conhecimento de cultura geral e das áreas correlatas à construção do conhecimento da Administração (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ecologia, Psicologia, Economia, etc.), a maioria dos docentes (82%) afirmou conhecer bastante os conteúdos e aplicar sempre (54%). 35% dos respondentes afirmam conhecer pouco ou nada e demonstram interesse em tal tipo de conhecimento.

Quanto a forma como adquiriram tais conhecimentos, 63% dos docentes afirmam tê-los aprendido mediante estudos formais em cursos acadêmicos (31%), estudos autodidatas (32%). Considerando as modalidades de aprendizagem organizacional, em termos formais a partir de treinamentos, apenas 7% dos docentes afirmam ter aprendido sobre tais conteúdos dessa forma, enquanto 22% afirmam ter aprendido a partir de seus pares e coordenadores ou a partir de auto-reflexão e tentativa e erro junto aos alunos.

Novamente de forma paradoxal, docentes com menos de 3 anos a 7 anos de experiência afirmam em sua maioria (no mínimo 54%) conhecerem os conteúdos por

completo e aplicá-los sempre junto aos alunos. Enquanto docentes com mais de 7 anos e menos de 15 apresentam índices menores de conhecimento e aplicação de tais conteúdos (no máximo 31%). Os docentes com mais de 15 anos de experiência afirmaram em uma frequência de 76% conhecer bem e aplicar sempre tais conhecimentos.

Novamente, apesar dos 22% que afirmam ter adquirido tais conhecimentos via aprendizagem social, provavelmente tal aquisição foi complementar à adquirida por vias formais, uma vez que a questão permitia assinalar mais de uma opção por linha. E, dado o elevado número de respostas totais para esta afirmativa (177) provavelmente a aprendizagem vinda de fonte social foi, de fato complementar à formal. Dito isto, tais conteúdos não apresentam justificativa para que sejam incluídos no currículo situado do professor de Administração, muito embora sua importância seja crucial para a qualidade da formação oferecida aos discentes, tanto que apresenta altos índices de aprendizagem formal.

A próxima afirmativa da questão 22 dizia respeito aos itens: C12 (conhece os autores clássicos na fonte (Taylor, Fayol, Marx, Weber etc) em busca do estímulo ao conhecimento cultural aprofundado na área de humanidades em contraposição ao excesso de foco na área de contábeis e na quantificação de todo conhecimento administrativo e/ou a formação com base na leitura de "partes" dos textos base da Administração ou de resenhas e resumos feitos por outros autores); H34 (motiva-se por estar sempre aprendendo); A5 (sabe superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reproduzidor de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória) e A12 (reflete sobre os objetivos da administração enquanto absolutamente focados na produção e no lucro como justificativa para tudo versus o foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações).

Conheço os autores clássicos da Administração na fonte (Taylor, Fayol, Marx, Weber, Porter, Kotler etc) e não através de resenhas, resumos, coletâneas ou outros meios indiretos.																	
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total			
<b>84</b>	<b>67%</b>	8	6%	2	2%	<b>22</b>	<b>18%</b>	2	2%	7	6%	0	0%	<b>125</b>	<b>100%</b>		
Até 3 anos		18	62%	3	10%	0	0%	5	17%	1	3%	2	7%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos		25	65%	3	8%	0	0%	8	22%	0	0%	2	5%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos		15	67%	1	5%	0	0%	4	19%	1	5%	1	5%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos		9	62%	0	0%	2	15%	2	15%	0	0%	1	8%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos		17	76%	1	5%	0	0%	3	14%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%

Conheço os autores clássicos da Administração na fonte (Taylor, Fayol, Marx, Weber, Porter, Kotler etc) e não através de resenhas, resumos, coletâneas ou outros meios indiretos.																	
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total			
7	5%	<b>75</b>	<b>47%</b>	<b>40</b>	<b>26%</b>	11	7%	5	3%	5	3%	11	7%	<b>154</b>	<b>100%</b>		
Até 3 anos		3	7%	18	44%	10	24%	5	12%	2	5%	0	0%	3	7%	41	100%
+ de 3 e - de 7 anos		3	6%	22	44%	16	32%	2	4%	3	6%	2	4%	2	4%	50	100%
+ de 7 e - de 11 anos		0	0%	13	54%	4	17%	3	13%	0	0%	2	8%	2	8%	24	100%
+ de 11 e - de 15 anos		0	0%	7	47%	6	40%	0	0%	0	0%	0	0%	2	13%	15	100%
+ de 15 anos		1	4%	15	63%	4	17%	1	4%	0	0%	1	4%	2	8%	24	100%

**Tabela 54: Conhecimentos dos professores sobre os autores clássicos da área de Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A respeito do conhecimento dos autores clássicos da Administração na fonte (Taylor, Fayol, Marx, Weber etc.), a maioria dos docentes (73%) afirmou conhecer bastante o os conteúdos e aplicar sempre (67%). 26% dos respondentes afirmam conhecer pouco ou nada e demonstram interesse em tal tipo de conhecimento.

Quanto a forma como adquiriram tais conhecimentos, 73% dos docentes afirmam tê-los aprendido mediante estudos formais em cursos acadêmicos (47%), estudos autodidatas (26%). Considerando as modalidades de aprendizagem organizacional, em termos formais a partir de treinamentos, apenas 3% dos docentes afirmam ter aprendido sobre tais conteúdos dessa forma, enquanto 10% afirmam ter aprendido a partir de seus pares e coordenadores ou a partir de auto-reflexão e tentativa e erro junto aos alunos.

Para essa competência, especificamente, os índices de conhecimento e aplicação plena estão presentes desde o início da carreira docente e não estão associados à aprendizagem organizacional, mas à formal vinda, principalmente, de estudos acadêmicos. Tais conteúdos, então, não apresentam justificativa para que

sejam incluídos no currículo situado do professor de Administração, muito embora sua importância seja crucial para a qualidade da formação oferecida aos discentes, tanto que apresenta altos índices de aprendizagem formal.

A afirmativa da questão 22 dizia respeito aos itens: C13 (conhece os Princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) instituídos pela UNESCO); H14 (aplica os Princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) instituídos pela UNESCO aos conteúdos de suas disciplinas); H34 (motiva-se por estar sempre aprendendo); A5 (sabe superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reproduzidor de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória) e A12 (reflete sobre os objetivos da administração enquanto absolutamente focados na produção e no lucro como justificativa para tudo versus o foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações).

Conheço os Princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) instituídos pela UNESCO.																
	Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
	12	10%	17	14%	7	6%	30	24%	10	8%	49	39%	0	0%	125	100%
Até 3 anos	3	10%	4	14%	1	3%	8	28%	0	0%	13	45%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	4	11%	4	11%	1	3%	9	24%	1	3%	19	49%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	1	5%	0	0%	1	5%	8	38%	3	14%	9	38%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	1	8%	1	8%	1	8%	3	23%	5	31%	3	23%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	3	14%	8	33%	3	14%	2	10%	1	5%	5	24%	0	0%	22	100%

Conheço os Princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) instituídos pela UNESCO.																
	Não conheço.	Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total		
	52	36%	16	11%	26	18%	21	15%	12	8%	7	5%	9	6%	143	100%
Até 3 anos	15	39%	5	13%	6	16%	6	16%	2	5%	2	5%	2	5%	38	100%
+ de 3 e - de 7 anos	16	40%	3	8%	7	18%	5	13%	4	10%	2	5%	3	8%	40	100%
+ de 7 e - de 11 anos	10	38%	2	8%	2	8%	8	31%	1	4%	1	4%	2	8%	26	100%
+ de 11 e - de 15 anos	5	33%	1	7%	6	40%	1	7%	1	7%	0	0%	1	7%	15	100%
+ de 15 anos	6	25%	5	21%	5	21%	1	4%	4	17%	2	8%	1	4%	24	100%

**Tabela 55: Conhecimentos dos professores sobre os princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) da UNESCO – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

O PRME é uma plataforma global das Nações Unidas (ONU) de engajamento voluntário para as escolas de negócios e outras instituições de ensino superior. Uma organização que adere ao PRME manifesta a sua convicção de que as instituições acadêmicas, por meio da integração de valores universais no currículo e pesquisa, podem contribuir para um mercado global mais estável e inclusivo, ajudando a construir sociedades prósperas e bem sucedidas.

Os seis princípios do PRME são inspiradas por valores internacionais: Propósito (desenvolver as capacidades dos alunos para serem futuros geradores de valor sustentável para as empresas e a sociedade em geral e trabalhar para uma economia global inclusiva e sustentável); Valores (incorporar em atividades acadêmicas e currículos os valores da responsabilidade social global como retratado em iniciativas internacionais, como o Pacto Global das Nações Unidas); Metodologia (criar estruturas de ensino, materiais, processos e ambientes que possibilitem experiências de aprendizagem eficazes para a liderança responsável); Pesquisa (participar de pesquisas conceituais e empíricas para avanço da compreensão sobre o papel, dinâmica e impacto das corporações na criação de valor social, ambiental e econômico sustentável); Parcerias (interagir com os gestores das corporações de negócios para ampliar o conhecimento sobre seus desafios no cumprimento responsabilidades sociais e ambientais e explorar abordagens conjuntamente eficazes para enfrentar esses desafios) e Diálogo (facilitar o diálogo e apoiar o debate entre educadores, estudantes, empresas, governos, consumidores, mídia, organizações da sociedade civil e outros grupos interessados sobre questões críticas relacionadas à responsabilidade social global e sustentabilidade).

O PRME foi criado em 2006 por uma força-tarefa internacional com sessenta reitores de universidades e representantes oficiais das principais escolas de negócios e instituições acadêmicas. A ideia de desenvolver uma plataforma baseada em princípios de engajamento global para instituições acadêmicas decorreu de uma recomendação dos signatários acadêmicos do Pacto Global da ONU.

Sob a coordenação do Pacto Global das Nações Unidas e das principais instituições acadêmicas, a força-tarefa do PRME desenvolveu o conjunto de princípios que estabelecem a base para a plataforma global para o ensino em gestão responsável.

A respeito do PRME, a maioria dos docentes (32%) afirmou conhecer pouco e aplicar o que conhece ou não aplicar ou desconhecer completamente os conteúdos (39%).

**Dos que afirmam conhecer o PRME** (91 professores), 46% afirmam tê-los aprendido mediante estudos formais em cursos acadêmicos, estudos autodidatas. Considerando as modalidades de aprendizagem organizacional, em termos formais a partir de treinamentos, apenas 13% dos docentes afirmam ter aprendido sobre tais conteúdos dessa forma, enquanto 35% afirmam ter aprendido a partir de seus pares e coordenadores ou a partir de auto-reflexão e tentativa e erro junto aos alunos.

Para essa competência, os índices de conhecimento são baixos, pois dependem do engajamento das IES ao programa e divulgação do mesmo de forma ampla, o que não parece ocorrer. Entre os docentes que afirmam conhecer e aplicar plenamente ou pouco, a concentração está entre os menos experientes (até 7 anos de docência), até porque o programa surgiu em 2006. Como não parece ter sido amplamente divulgado, somente os docentes mais experientes que tiveram contato com o mesmo devido à, provavelmente, a participação da IES ou de alguns de seus membros no projeto, ou que tenham tido contato através de formação acadêmica sobre sua existência tiveram chance de conhecer e aplicar os princípios.

Dito isto, tais conteúdos, então, não apresentam justificativa para que sejam incluídos no currículo situado do professor de Administração, muito embora o programa apresente princípios importantes já discutidos no referencial teórico por diversos autores e não diretamente associados ao PRME.

A penúltima afirmativa da questão 22 dizia respeito aos itens: C14 (conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso); C16 (conhece os tipos e processos de avaliação de desenvolvimento de aprendizagem disponíveis e seus usos adequados às competências a que se dispõe a desenvolver); H5 (desenvolve o Programa da Disciplina considerando: orientações do PPC da IES quanto ao perfil do egresso desejado, ementa da disciplina, conteúdo programático recomendado, bibliografia recomendada, carga horária total da disciplina; orientações do PDI da IES quanto aos objetivos institucionais a alcançar; Recursos didáticos e metodologias de ensino; Metodologia de avaliação e regras de aprovação); H16 (atua na gestão da educação auxiliando na identificação do público-alvo, na elaboração de cursos, na construção de programas, na organização curricular, no gerenciamento de conteúdos

programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação); H19 (define processos, critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos para as diferentes competências desenvolvidas que favoreçam a construção de qualidades formais, críticas e políticas em seus alunos); H21 (é capaz de analisar as informações vindas de avaliações para mudança de rumos e planejamento didático e de gestão do trabalho como um todo); e H23 (sabe aplicar as diretrizes Curriculares nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE nas avaliações de suas disciplinas).

Conheço as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso.																
	Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total	
		67	54%	12	10%	2	2%	28	22%	2	2%	14	11%	0	0%	125
Até 3 anos	5	17%	6	21%	0	0%	10	34%	0	0%	8	28%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	22	57%	4	11%	1	3%	6	16%	0	0%	5	14%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	14	62%	0	0%	0	0%	6	29%	1	5%	1	5%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	10	69%	1	8%	1	8%	2	15%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	16	71%	1	5%	0	0%	4	19%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%

Conheço as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso.																
	Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos autodidatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total	
		10	6%	24	15%	26	17%	50	32%	27	17%	5	3%	13	8%	155
Até 3 anos	4	10%	6	15%	7	18%	13	33%	4	10%	0	0%	6	15%	40	100%
+ de 3 e - de 7 anos	3	6%	6	13%	9	19%	15	31%	10	21%	2	4%	3	6%	48	100%
+ de 7 e - de 11 anos	1	4%	2	7%	4	14%	15	54%	4	14%	1	4%	1	4%	28	100%
+ de 11 e - de 15 anos	1	7%	2	13%	3	20%	4	27%	4	27%	0	0%	1	7%	15	100%
+ de 15 anos	1	4%	8	33%	3	13%	3	13%	5	21%	2	8%	2	8%	24	100%

**Tabela 56: Conhecimentos dos professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A respeito do conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso, a maioria dos docentes (64%) afirmou conhecer bastante o os conteúdos e aplicar sempre (54%). 35% dos respondentes afirmam conhecer pouco ou nada e demonstram interesse em tal tipo de conhecimento.

Quanto a forma como adquiriram tais conhecimentos, 32% dos docentes afirmam tê-los aprendido mediante estudos formais em cursos acadêmicos (15%), estudos autodidatas (17%). Considerando as modalidades de aprendizagem organizacional, em termos formais a partir de treinamentos, 17% dos docentes afirmam ter aprendido sobre tais conteúdos dessa forma, enquanto 35% afirmam ter aprendido a partir de seus pares e coordenadores ou a partir de auto-reflexão e tentativa e erro junto aos alunos.

Docentes com mais tempo de experiência (7 anos ou mais) afirmam em sua maioria (no mínimo 62%) conhecerem os conteúdos por completo e aplicá-los sempre junto aos alunos. Enquanto docentes com menos de 7 anos apresentam índices menores de conhecimento e aplicação de tais conteúdos (no máximo 57%).

As competências associadas às DCN de Administração e competências do ENADE são aprendidas, prioritariamente, via aprendizagem social. Como aparentemente são adquiridas a partir de um tempo maior de experiência docente deverão compôr o currículo situado do professor de Administração após algumas competências mais imediatas para a prática da sala de aula, que, como já verificamos, parecem ser mais importantes para os docentes iniciantes na carreira.

A última afirmativa da questão 22 dizia respeito aos itens: C15 (conhece as regras de avaliação Institucional do INEP (SINAES) para os cursos de Administração); H1 (planeja e aplica eficientemente métodos de ensino, recursos didáticos e objetivos de aprendizagem adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes 'Perfil do egresso'); H5 (desenvolve o Programa da Disciplina considerando: orientações do PPC da IES quanto ao perfil do egresso desejado, ementa da disciplina, conteúdo programático recomendado, bibliografia recomendada, carga horária total da disciplina; orientações do PDI da IES quanto aos objetivos institucionais a alcançar; Recursos didáticos e metodologias de ensino; Metodologia de avaliação e regras de aprovação); H16 (atua na gestão da educação auxiliando na identificação do público-alvo, na elaboração de cursos, na construção de programas, na organização curricular, no gerenciamento de conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação); H17 (frequenta Reuniões internas - colegiado, NDE, Conselhos etc); H20 (participa da construção e avaliação de terceiros da Instituição, de auto-avaliação, de ser avaliado por outros na Instituição); H21 (é capaz de analisar as informações vindas de avaliações para mudança de rumos e

planejamento didático e de gestão do trabalho como um todo); H23 (sabe aplicar as diretrizes Curriculares nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE nas avaliações de suas disciplinas); e A2 (sabe lidar com as pressões de mercado sobre as IES e com seus impactos sobre o comportamento dos alunos e as decisões de gestão da IES).

Conheço as regras de avaliação Institucional do INEP (SINAES) para os cursos de Administração e entendo minha contribuição como docente para a boa avaliação da Instituição onde leciono.																
Conheço bastante e aplico sempre		Conheço bastante e aplico pouco		Conheço bastante e não aplico		Conheço pouco e aplico tudo o que conheço		Conheço pouco e não aplico		Não conheço, mas gostaria de conhecer		Não conheço e não vejo necessidade.		Total		
<b>67</b>	<b>54%</b>	9	7%	1	1%	<b>31</b>	<b>25%</b>	1	1%	<b>16</b>	<b>13%</b>	0	0%	<b>125</b>	<b>100%</b>	
<b>Até 3 anos</b>	6	21%	4	14%	0	0%	12	41%	0	0%	7	24%	0	0%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	21	54%	2	5%	1	3%	9	24%	0	0%	5	14%	0	0%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	13	57%	0	0%	0	0%	5	24%	1	5%	3	14%	0	0%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	9	62%	2	15%	0	0%	3	23%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>	18	81%	1	5%	0	0%	2	10%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%

Conheço as regras de avaliação Institucional do INEP (SINAES) para os cursos de Administração e entendo minha contribuição como docente para a boa avaliação da Instituição onde leciono.																
Não conheço.		Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)		Conheço a partir de estudos auto-didatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)		Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc		Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.		Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.		Conheço a partir de outros meios não citados acima.		Total		
<b>18</b>	<b>12%</b>	22	14%	26	17%	<b>37</b>	<b>24%</b>	<b>27</b>	<b>18%</b>	11	7%	12	8%	<b>153</b>	<b>100%</b>	
<b>Até 3 anos</b>	6	15%	5	13%	5	13%	12	31%	6	15%	1	3%	4	10%	39	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	6	13%	4	9%	7	15%	9	19%	12	26%	6	13%	3	6%	47	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	2	7%	2	7%	5	19%	12	44%	4	15%	1	4%	1	4%	27	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	2	13%	3	20%	6	40%	1	7%	1	7%	0	0%	2	13%	15	100%
<b>+ de 15 anos</b>	2	8%	8	32%	3	12%	3	12%	4	16%	3	12%	2	8%	25	100%

**Tabela 57: Conhecimentos dos professores sobre as regras de avaliação institucional do INEP (SINAES) para cursos de Administração – nível de conhecimento e aplicação e como os adquiriram.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A respeito do conhecimento sobre as regras de avaliação institucional do INEP (SINAES) para cursos de Administração e a compreensão da contribuição enquanto docente para a avaliação da IES, a maioria dos docentes (61%) afirmou conhecer bastante o os conteúdos e aplicar sempre (54%). 39% dos respondentes afirmam conhecer pouco ou nada e demonstram interesse em tal tipo de conhecimento.

Quanto a forma como adquiriram tais conhecimentos, 31% dos docentes afirmam tê-los aprendido mediante estudos formais: em cursos acadêmicos (14%), e

em estudos autodidatas (14%). Considerando as modalidades de aprendizagem organizacional, em termos formais a partir de treinamentos, 18% dos docentes afirmam ter aprendido sobre tais conteúdos dessa forma, enquanto 42% afirmam ter aprendido a partir de seus pares e coordenadores ou a partir de auto-reflexão e tentativa e erro junto aos alunos, o que configura fortemente o viés de aprendizagem social do tema.

Docentes com mais tempo de experiência (3 anos ou mais) afirmam em sua maioria (no mínimo 54%) conhecerem os conteúdos por completo e aplicá-los sempre junto aos alunos. Enquanto docentes com menos de 3 anos apresentam índices menores de conhecimento e aplicação de tais conteúdos (no máximo 21%).

As competências associadas às regras de avaliação institucional do INEP (SINAES) para cursos de Administração e a compreensão da contribuição enquanto docente para a avaliação da IES são aprendidas, então, prioritariamente, via aprendizagem social. Como aparentemente são adquiridas a partir de um tempo maior de experiência docente, novamente deverão compôr o currículo situado do professor de Administração após algumas competências mais imediatas para a prática da sala de aula.

Encerradas as questões a respeito dos conhecimentos necessários aos docentes e suas aplicações, as 3 últimas questões (24, 25 e 26) foram compostas basicamente por afirmativas sobre o planejamento e a prática das atividades juntos aos alunos (planejamento de aulas e práticas de sala de aula) e sobre as atitudes do docente relacionadas à atividade de docência superior em Administração. Como tais questionamentos configuram-se fortemente como sendo desenvolvidos a partir da prática nas IES, não foram acompanhadas pelos questionamento COMO/ONDE das questões anteriores relacionadas às competências, mas mais focadas no tempo em que cada uma delas levou para desenvolver-se para os respondentes. A hipótese da pesquisadora é de que todas elas devam integrar o currículo situado dos professores de Administração por serem desenvolvidas sempre junto aos pares, coordenadores e alunos nas IES, configurando, assim, aprendizagem social.

Analisemos, então, as afirmativas da questão 24:

	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.	Total							
<b>Realizo o planejamento da aula considerando o tamanho da(s) turma(s) e a(s) melhor(es) estratégia(s) de comunicação para lidar com ela(s) e com o tema a desenvolver e o tempo que tenho disponível para tanto.</b>														
	98	78%	12	10%	12	10%	3	2%	0	0%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	26	90%	2	7%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	33	81%	2	5%	2	11%	1	3%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	15	67%	3	14%	4	19%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	10	69%	1	8%	3	23%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	14	62%	4	19%	2	10%	2	10%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Realizo o planejamento da aula considerando a melhor metodologia de ensino e os melhores recursos didáticos para aquela turma, o tema e as competências a desenvolver.</b>														
	96	77%	19	15%	9	7%	1	1%	0	0%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	23	79%	6	21%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	31	81%	2	5%	4	11%	1	3%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	16	71%	4	19%	2	10%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	12	85%	2	15%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	14	62%	5	24%	3	14%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Meu planejamento de aula contempla: verificação de presença dos alunos; breve revisão da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem da aula e metodologia; desenvolvimento e prática do tema; breve avaliação ou fechamento dos objetivos.</b>														
	75	60%	23	18%	19	15%	6	5%	2	2%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	18	62%	5	17%	4	14%	0	0%	2	7%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	29	76%	6	16%	1	3%	2	5%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	8	38%	3	14%	10	43%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	8	54%	4	31%	0	0%	2	15%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	12	52%	5	24%	4	19%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Meu programa de disciplina considera: perfil do egresso, ementa da disciplina e conteúdo programático disponíveis no PPC do curso; Bibliografia recomendada pelo PPC e disponível na biblioteca da IES.</b>														
	82	66%	17	14%	17	14%	5	4%	4	3%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	18	62%	5	17%	3	10%	1	3%	2	7%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	25	65%	3	8%	7	19%	3	8%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	16	71%	2	10%	3	14%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	9	62%	3	23%	0	0%	0	0%	2	15%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	14	62%	4	19%	4	19%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Meu programa de disciplina considera: Recursos didáticos e metodologias de ensino; Metodologia de avaliação e regras de aprovação recomendados pelo PPC do curso.</b>														
	82	66%	16	13%	18	14%	8	6%	1	1%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	13	45%	9	31%	2	7%	4	14%	1	3%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	27	70%	3	8%	4	11%	4	11%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	18	81%	0	0%	4	19%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	10	69%	3	23%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	14	62%	1	5%	7	33%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Mantenho contato com editoras e periódicos acadêmicos ou não da(s) área(s) da(s) disciplina(s) que leciono em busca de materiais atualizados e proponho adoção de novos materiais pelas IES.</b>														
	54	43%	26	21%	22	18%	16	13%	7	6%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	9	31%	9	31%	6	21%	4	14%	1	3%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	16	41%	8	22%	7	19%	5	14%	2	5%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	10	43%	3	14%	2	10%	4	19%	3	14%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	7	46%	2	15%	4	31%	1	8%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	12	52%	4	19%	3	14%	2	10%	1	5%	0	0%	22	100%
<b>Crio e preparo materiais pedagógicos: apostilas, resumos, compilações, etc e uso recursos complementares como artigos científicos, vídeos, filmes, documentários e experiências profissionais para complementar os recursos didáticos tradicionais.</b>														
	78	62%	15	12%	20	16%	10	8%	2	2%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	19	66%	5	17%	3	10%	1	3%	1	3%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	25	65%	3	8%	5	14%	5	14%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	11	48%	5	24%	4	19%	1	5%	1	5%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	9	62%	1	8%	4	31%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	14	62%	1	5%	4	19%	3	14%	0	0%	0	0%	22	100%

	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.	Total							
<b>Crio estratégias de disponibilização de material didático de acordo com as possibilidades dos alunos cuidando para não infringir direitos autorais .</b>														
	85	68%	14	11%	16	13%	5	4%	5	4%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	20	69%	4	14%	1	3%	1	3%	3	10%	0	0%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	28	73%	4	11%	2	5%	3	8%	1	3%	0	0%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	12	52%	4	19%	5	24%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	12	85%	0	0%	2	15%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>	13	57%	2	10%	6	29%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%
<b>Sou capaz de analisar as informações vindas das avaliações dos alunos para mudança de rumos no planejamento didático e na gestão do trabalho como um todo.</b>														
	93	74%	12	10%	8	6%	11	9%	1	1%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	22	76%	5	17%	1	3%	1	3%	0	0%	0	0%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	31	81%	2	5%	1	3%	4	11%	0	0%	0	0%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	14	62%	2	10%	4	19%	1	5%	1	5%	0	0%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	12	85%	2	15%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>	14	62%	1	5%	2	10%	5	24%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Preocupo-me em conhecer os recursos de TICs disponíveis na IES e planejar seu uso de acordo com as regras de utilização disponíveis pela Instituição, e ou as adquiro via recursos próprios.</b>														
	66	52%	16	13%	20	16%	12	10%	11	9%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	15	52%	3	10%	4	14%	3	10%	4	14%	0	0%	29	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	23	59%	3	8%	5	14%	5	14%	2	5%	0	0%	38	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	8	33%	5	24%	5	24%	0	0%	4	19%	0	0%	22	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	10	69%	3	23%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
<b>+ de 15 anos</b>	10	43%	2	10%	5	24%	4	19%	1	5%	0	0%	22	100%

**Tabela 58: Práticas dos docentes a respeito do Planejamento de Aulas**

Fonte: Dados da Pesquisa

A questão 24 tinha o objetivo de verificar se e de que forma os docentes praticavam as seguintes competências do Quadro 7 relacionados à docência superior em Administração:

- H1 - planeja e aplica eficientemente métodos de ensino, recursos didáticos e objetivos de aprendizagem adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes (Perfil do egresso);

- H4 - realiza o planejamento de cada aula considerando: o tamanho da turma; a melhor técnica de comunicação para a turma e o tema a desenvolver; o tempo de aula disponível para realizar todas as atividades (verificação de presença da turma; breve revisão do tema da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem do encontro; apresentação da metodologia aplicada aos objetivos de aprendizagem; desenvolvimento do conteúdo; verificação de aprendizagem e/ou fechamento dos objetivos); melhor metodologia de ensino e recursos didáticos aplicados e aos objetivos da aula;

- H5 - Desenvolve o Programa da Disciplina considerando: orientações do PPC da IES quanto ao perfil do egresso desejado, ementa da disciplina, conteúdo programático recomendado, bibliografia recomendada, carga horária total da

disciplina; orientações do PDI da IES quanto aos objetivos institucionais a alcançar; Recursos didáticos e metodologias de ensino; Metodologia de avaliação e regras de aprovação;

- H7 - Considera e dedica tempo antes, durante e/ou após as aulas para orientação de alunos, esclarecimento de dúvidas, conversas relacionadas ao desenvolvimento do aluno, verificação de leituras e pesquisas feitas pelos mesmos, orientação geral de caminhos de aprendizagem entre outras atividades relacionadas ao percurso de aprendizagem complementar ao tempo de sala de aula;

- H8 - Mantem contato com editoras e periódicos acadêmicos ou não da área de atuação em busca de materiais atualizados, realiza as avaliações e propõe adoção de novos materiais pelas IES;

- H9 - Cria e prepara materiais pedagógicos: apostilas, resumos, compilações, etc e utiliza recursos complementares como artigos científicos, vídeos, filmes, documentários e experiências do mundo profissional para complementar os recursos didáticos tradicionais indicados pela IES via PPC;

- H11 - Cria estratégias de disponibilização de material didático de acordo com as possibilidades dos alunos cuidando para não infringir direitos autorais;

- H21 - É capaz de analisar as informações vindas de avaliações para mudança de rumos e planejamento didático e de gestão do trabalho como um todo;

- H37 - preocupa-se em conhecer os recursos de TICs disponíveis na IES e planejar seu uso de acordo com as regras de utilização disponíveis pela Instituição, e ou as adquire via recursos próprios.

Em relação à habilidade 1 (H1 - planeja e aplica eficientemente métodos de ensino, recursos didáticos e objetivos de aprendizagem adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes 'Perfil do egresso'), seria necessário que o docente já tivesse suficiente conhecimento a respeito de pedagogia e didática do ensino superior, das disciplinas que leciona e das metodologias mais adequadas aos objetivos de ensino de cada tópico das mesmas para que pudesse realizar tal planejamento de forma eficiente. Vimos nas respostas das perguntas anteriores que procuraram verificar tais conhecimentos que a maioria dos professores afirmou conhecer bem, mas nem todos aplicam os conhecimentos sempre ou na totalidade. Embora tais

conhecimentos tenham sido adquiridos de modo formal, a aplicação para as atividades de planejamento acontece no cotidiano dos professores.

A primeira afirmativa da questão 24 corrobora tais afirmações. 78% dos professores afirmaram realizar o planejamento das aulas considerando questões de tamanho das turmas, estratégias de comunicação e tempo disponível para trabalhar o conteúdo sempre e de forma completa. Contudo, 20% afirmam que nem sempre o fazem ou o realizam de forma incompleta. Os que afirmam não realizar o planejamento de forma tão completa ou nem sempre o fazem são os docentes mais antigos, com mais de 7 anos de experiência. Talvez porque já estejam habituados aos esquemas de aula e não se preocupem tanto mais com o planejamento das mesmas, enfatizando a questão de uma possibilidade de acomodação dos docentes com seus esquemas já prontos de aula com o passar dos anos. Há aqui, claramente um risco de desatualização dos conteúdos e práticas por parte desse grupo de professores. Os docentes menos experientes, justamente por estarem iniciando suas atividades, demonstraram dar mais atenção e praticar tal planejamento com mais frequência e rigor.

Tal habilidade, então, deverá aparecer no currículo situado do professor no início das atividades.

A segunda afirmativa da questão 24 também precisa das competências citadas anteriormente para que seja completada com eficiência: Realizo o planejamento da aula considerando a melhor metodologia de ensino e os melhores recursos didáticos para aquela turma, o tema e as competências a desenvolver.

Observando seus resultados, vemos de, mais uma vez, a maioria dos professores (77%) respondeu que realiza tal planejamento sempre e de forma completa. 22% afirmam realizar sempre e de forma incompleta ou nem sempre o fazem. Aqui o problema não parece estar relacionado ao tempo de docência, uma vez que em todos os períodos de tempo os docentes afirmaram realizar em sua maioria este tipo de planejamento, mas em relação à eficiência com que o fazem, provavelmente por conta da questão da metodologia de ensino estar presente na afirmativa. Vimos em questões anteriores que as metodologias mais tradicionais de ensino são muito praticadas, mas, após responder o questionário até o ponto da questão 24, os docentes tiveram contato com diversas afirmativas a respeito de metodologias de ensino e TICs que afirmaram desconhecer completamente e isso pode ter afetado sua certeza de que estão utilizando a melhor técnica para cada

objetivo de ensino e cada conteúdo. Somando essas às dúvidas que os docentes já possuem naturalmente sobre as questões associadas à pedagogia e didática, é possível que essa “sensação” de estar efetuando o planejamento de forma incompleta tenha afetado os resultados da segunda afirmativa.

Observamos anteriormente que as questões associadas à aprendizagem a respeito das metodologias de ensino tanto tradicionais quanto atuais não parecem fazer parte do processo de aprendizagem social, mas dos processos de aprendizagem formal e de buscas pessoais dos docentes de forma auto-didata, muito mais do que através de processos desenvolvidos a partir da interação com seus pares e coordenadores. O que pode aparecer no currículo situado é o surgimento de um processo de auto-avaliação e reflexão que leve o docente à busca pelo aperfeiçoamento do conhecimento a respeito de metodologias de ensino de modo formal.

A terceira afirmativa da questão 24 não necessariamente exigia um conhecimento específico a respeito de pedagogia, mas de didática e de conhecimentos a respeito das burocracias associadas à atividade docente: verificação de presença dos alunos; breve revisão da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem da aula e metodologia; desenvolvimento e prática do tema; breve avaliação ou fechamento dos objetivos.

A maioria dos professores (60%) afirma realizar tais tarefas sempre e de forma completa, mas um bom número (38%) de respondentes afirma realizar as atividades de forma incompleta ou não realizar sempre. Há muitos motivos pelos quais os docentes possam ter problemas em relação à essas atividades cotidianas e a maioria deles está associada mesmo à dinâmica das aulas, das IES. Mais uma vez, tais práticas são mais efetivas para os docentes com menor tempo de experiência do que pelos mais experientes, provavelmente pelos mesmos motivos já expostos anteriormente. São práticas associadas à vivência junto aos alunos, outros docentes e coordenadores, vindos de aprendizagem social e devem integrar o currículo situado do docente desde o início das atividades da profissão.

A quarta afirmativa da questão 24 exigia um conhecimento específico a respeito dos conhecimentos dos docentes a respeito do PPC do curso, documento que deve nortear todas as ações dos professores. Pretendia avaliar se o programa de disciplina dos professores considera: perfil do egresso, ementa da disciplina e

conteúdo programático disponíveis no PPC do curso; Bibliografia recomendada pelo PPC e disponível na biblioteca da IES.

A maioria dos professores (66%) afirma realizar tais tarefas sempre e de forma completa, apenas 28% dos respondentes afirma realizar as atividades de forma incompleta ou não realizar sempre. O principal motivo que pode levar o docente a não realizar tal tarefa de forma completa é o desconhecimento do documento completo do PPC, pois muitas vezes recebem apenas ou tomam ciência dos conteúdos estritamente ligados ao programa da disciplina e bibliografia das mesmas especificamente para as disciplinas que os docentes lecionam. Muitas vezes, também, os professores sequer visitam as bibliotecas de seus cursos para verificar a bibliografia disponível para o aluno.

Para esta afirmativa não houve diferenças significativas de realização completa e efetiva, uma vez que o programa da disciplina é o principal documento que liga o aluno à disciplina e é exigido dos professores semestralmente. São práticas associadas à vivência junto aos alunos, outros docentes e coordenadores, vindos de aprendizagem social, assim como o contato com o PPC e seu conteúdo como já vimos anteriormente e devem integrar o currículo situado do docente desde o início das atividades da profissão.

A quinta afirmativa da questão 24 complementa a quarta e exigia os mesmos tipos de conhecimentos prévios. Pretendia avaliar se o programa de disciplina dos docentes considera: Recursos didáticos e metodologias de ensino; Metodologia de avaliação e regras de aprovação recomendados pelo PPC do curso.

Mais uma vez a maioria dos professores (66%) afirma realizar tais tarefas sempre e de forma completa, contudo 39% dos respondentes afirma realizar as atividades de forma incompleta ou não realizar sempre. O principal motivo que pode levar o docente a não realizar tal tarefa de forma completa é o desconhecimento do documento completo do PPC. Contudo, para este item especificamente questões associadas ao conhecimento das metodologias de avaliação e de ensino, a disponibilidade dos recursos didáticos previstos no PPC podem estar desatualizados ou serem incompatíveis com a forma como o docente escolhe dar aulas. Portanto, faz sentido que haja discrepâncias quanto o que determina o PPC em relação a esses itens e o que o professor escolhe executar semestralmente.

Para esta afirmativa os docentes com até 3 anos de experiência foram os que demonstraram maiores dificuldades na aplicação completa dessas competências. Como no item anterior, por serem práticas associadas à vivência junto aos alunos, outros docentes e coordenadores, vindos de aprendizagem social, assim como o contato com o PPC e seu conteúdo como já vimos anteriormente, devem integrar o currículo situado do docente desde o início das atividades da profissão.

A sexta afirmativa da questão 24 não exigia nenhum conhecimento específico prévio além da experiência docente e do grau de responsabilidade do docente com as disciplinas que leciona em termos de buscar manter os conteúdos atualizados. Procurava verificar se os professores mantêm contato com editoras e periódicos acadêmicos ou não da(s) área(s) da(s) disciplina(s) que lecionam em busca de materiais atualizados e se propõem a adoção de novos materiais pelas IES.

Neste item houve grande dispersão de respostas o que mostra que a prática associada à atualização dos materiais didáticos não faz parte das preocupações de boa parte dos professores. 43% afirmaram realizar tal atividade sempre e de forma completa, 52% a realizam de forma incompleta ou não o fazem sempre. Ainda 6% dos respondentes afirmam nunca terem realizado tal atividade. Esses resultados comprometem uma das principais características do conhecimento necessário ao docente: manter o conteúdo de suas disciplinas atualizado e contextualizado, item que a maioria dos professores afirma realizar sempre e completamente. Muitos fatores podem interferir na atualização dos materiais, e um deles diz respeito ao custo dos mesmos para os professores, alunos e para as IES. Usualmente, periódicos acadêmicos conceituados e livros didáticos das disciplinas possuem custo elevado de manutenção.

Para esta afirmativa também os docentes com até 3 anos de experiência foram os que demonstraram maiores dificuldades na aplicação completa dessas competências. Como no item anterior, por serem práticas associadas à vivência junto aos alunos, outros docentes e coordenadores, vindos de aprendizagem social, assim como o contato com o PPC e seu conteúdo como já vimos anteriormente, devem integrar o currículo situado do docente desde o início das atividades da profissão.

A sétima afirmativa da questão 24 não exigia nenhum conhecimento específico prévio além da experiência docente e do grau de comprometimento do docente com as disciplinas que leciona em termos de buscar materiais mais adequados para cumprir os objetivos de aprendizagem junto aos alunos. Procurava verificar se o docente cria e prepara materiais pedagógicos: apostilas, resumos, compilações, etc e usa recursos complementares como artigos científicos, vídeos, filmes, documentários e experiências profissionais para complementar os recursos didáticos tradicionais.

Neste item a maioria dos professores (62%) afirma realizar tais atividades sempre e de forma completa. 36% afirmam realizar de forma incompleta ou não realizar sempre e 2% afirmam nunca terem feito esse tipo de atividade. Considerando que há professores em início de atividades entre os respondentes, esses números fazem sentido sem necessariamente apresentar-se como um problemas, mas provavelmente falta de tempo hábil e experiência suficiente para desenvolver tais materiais.

Para esta afirmativa a distribuição de frequência ficou bem equalizada, sem apresentar grandes diferenças entre os professores mais ou menos experientes. Por ser uma atividade estritamente relacionada à prática docente e depender da reflexão do professor sobre conteúdo que leciona, provavelmente troca de materiais entre docentes e coordenadores, apresenta-se como aprendizagem social nas IES e devem integrar o currículo situado dos professores no início das atividades.

A oitava afirmativa da questão 24 não exigia nenhum conhecimento específico prévio a respeito de didática e pedagogia, mas mais a respeito das práticas de disponibilização de materiais didáticos utilizada pela IES e alguma experiência e conhecimento com o uso de TICs, dado que muitos professores têm adotado os drives virtuais para disponibilizar materiais junto aos alunos. Procurava saber se o docente cria estratégias de disponibilização de material didático de acordo com as possibilidades dos alunos cuidando para não infringir direitos autorais. Demonstrando a preocupação do professor com a facilitação e muitas vezes a única possibilidade de muitos alunos terem acesso aos materiais necessários aos seus estudos, criando empatia com os mesmos e permitindo o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Neste item a maioria dos professores (68%) afirma realizar tais atividades sempre e de forma completa. 25% afirmam realizar de forma incompleta ou não realizar sempre e 5% afirmam nunca terem feito esse tipo de atividade. Mais, uma vez, considerando que há professores em início de atividades entre os respondentes, esses números fazem sentido sem necessariamente apresentar-se como um problemas. Outro fator que pode ser problemático para o cumprimento desse item é a questão da não infração das leis de direitos autorais, provavelmente pouco conhecida e pouco respeitada na prática.

Não foi possível a partir da análise da distribuição de frequência avaliar se há diferenças importantes entre os docentes com mais ou menos experiência. Por ser uma atividade também estritamente relacionada à prática docente e depender da reflexão do professor sobre conteúdo que leciona, provavelmente troca de materiais entre docentes e coordenadores, apresenta-se como aprendizagem social nas IES e devem integrar o currículo situado dos professores no início das atividades.

A nona e penúltima afirmativa da questão 24 exigia que o professor tivesse algum conhecimento prévio a respeito de processos de avaliação para que pudesse ser plenamente aproveitado. Na questão anterior que procurava saber junto aos professores se os mesmos tinham conhecimento a respeito das técnicas de avaliação, a maioria informou possuir tal conhecimento. A afirmativa procurou saber se o professor se considera capaz de analisar as informações vindas das avaliações dos alunos para mudança de rumos no planejamento didático e na gestão do trabalho como um todo. Na verdade, parte do que pode auxiliar o professor a aproveitar efetivamente os resultados das avaliações para realizar alterações em seu planejamento tem a ver com o professor conhecer cuidadosamente o que se espera dos professores em termos de eficiência no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e parte tem a ver com como foi feita a construção da avaliação entregue aos alunos e como todo o processo de avaliação foi conduzido junto a eles. Muitos professores tendem a enxergar as avaliações discentes como uma “caça às bruxas” aos professores mais rigorosos ou que lecionam disciplinas tidas como as que “mais reprovam”. Se não houve cuidado com todos os fatores associados a um bom processo de avaliação pode ser que pouco reste ao docente fazer quando chegam os resultados.

Neste item a maioria dos professores (74%) afirma realizar tais atividades sempre e de forma completa. 25% afirmam realizar de forma incompleta ou não realizar sempre e 1% afirmam nunca terem feito esse tipo de atividade. Mais, uma vez, considerando que há professores em início de atividades entre os respondentes, esses números fazem sentido sem necessariamente apresentar-se como um problemas.

Também não foi possível a partir da análise da distribuição de frequência avaliar se há diferenças importantes entre os docentes com mais ou menos experiência. Processos de avaliação de professores são uma exigência legal para a aprovação dos cursos, contudo, muitos cursos em início de atividades ou alguns que o fazem somente “pró forma” podem enviesar os resultados dados pelos professores. Não é possível, então, afirmar que esse item possa necessariamente fazer parte do currículo situado do professor de Administração, porque dependerá muito das IES em que cada um leciona para que possa ser considerado como uma padrão de atividades.

A décima e última afirmativa da questão 24 exigia que o professor tivesse algum conhecimento ou contato com o uso de TICs e sobre seus usos possíveis como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Procurou saber se o professor se preocupa em conhecer os recursos de TICs disponíveis na IES e planejar seu uso de acordo com as regras de utilização disponíveis pela Instituição, e ou as adquire via recursos próprios. A questão da aquisição dos recursos, embora controversa, é uma realidade para um bom número de professores que enxerga no ferramental das TICs recursos fundamentais para o desenvolvimento adequado de suas disciplinas. De compra de miniprojetores a assinatura de softwares online para atividades em sala de aula, há uma infinidade de recursos pagos e/ou gratuitos que podem ser utilizados pelos docentes atualmente. Um dos principais entraves para o uso das TICs é, além do custo de aquisição e manutenção dos dispositivos de hardware, o acesso à internet praticamente indispensável para a maioria deles. Outro item que afeta a eficiência do uso das TICs é uma possível falta de planejamento prévio por parte do professor a respeito do uso do recurso. Todos esses fatores podem afetar os resultados da avaliação dessa afirmativa pelos professores.

Neste item uma maioria não expressiva de professores (52%) afirma ter essa preocupação sempre e de forma completa. 48% afirmam realizar de forma

incompleta ou não realizar sempre e 9% afirmam nunca terem feito esse tipo de atividade. Como previsto e comentado acima, os resultados refletem os muitos problemas associados ao uso das TICs pelos professores.

Também não foi possível a partir da análise da distribuição de frequência avaliar se há diferenças importantes entre os docentes com mais ou menos experiência. Aparentemente os problemas estruturais com o uso das TICs parece afetar mais seu uso do que a familiaridade dos docentes de acordo com o tempo de docência. Portanto, não é possível afirmar, mais uma vez, que essa habilidade possa integrar o currículo situado do professor, pois também depende de muitos fatores contextuais que impede qualquer generalização em termos de padrões de oferta de possibilidades de aprendizagem aos professores.

A seguir analisaremos a questão 25, penúltima questão do *survey*, composta de 10 afirmativas que procuraram saber a respeito das práticas de sala de aula dos entrevistados:

	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.	Total							
<b>Traduzo os conteúdos da(s) minha(s) disciplina(s) para a linguagem e cotidiano dos alunos e trabalho a transposição do conhecimento teórico para o campo da prática.</b>														
	108	86%	11	9%	6	5%	0	0%	0	0%	0	0%	125	100%
Até 3 anos	26	90%	3	10%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	35	65%	0	22%	3	8%	0	5%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	20	90%	1	5%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	11	77%	2	15%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	16	71%	5	24%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Sei avaliar, direcionar e lidar com possíveis problemas de desenvolvimento e aprendizagem do aluno universitário.</b>														
	84	67%	16	13%	14	11%	9	7%	2	2%	0	0%	125	100%
Até 3 anos	20	69%	4	14%	3	10%	1	3%	1	3%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	25	65%	8	22%	3	8%	2	5%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	16	71%	1	5%	3	14%	2	10%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	9	62%	2	15%	2	15%	0	0%	1	8%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	14	62%	1	5%	3	14%	4	19%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Apresento, a cada início de semestre o programa e ementa da disciplina.</b>														
	106	85%	12	10%	3	2%	4	3%	0	0%	0	0%	125	100%
Até 3 anos	22	76%	4	14%	2	7%	1	3%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	36	95%	2	5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	15	67%	5	24%	1	5%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	13	92%	0	0%	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	20	90%	1	5%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Apresento, a cada início de aula, o planejamento da mesma.</b>														
	83	66%	20	16%	14	11%	5	4%	2	2%	1	1%	125	100%
Até 3 anos	15	52%	7	24%	4	14%	2	7%	1	3%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	26	68%	6	16%	3	8%	1	3%	1	3%	1	3%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	14	62%	2	10%	4	19%	2	10%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	12	85%	1	8%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	16	71%	4	19%	2	10%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%

	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.	Total							
<b>Considero e dedico tempo antes, durante e/ou após as aulas para orientação de alunos, esclarecimento de dúvidas, conversas sobre o desenvolvimento do aluno, verificação de leituras e pesquisas feitas pelos mesmos, orientação geral de aprendizagem.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	<b>84</b>	<b>67%</b>	<b>27</b>	<b>22%</b>	<b>8</b>	<b>6%</b>	<b>6</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
+ de 3 e - de 7 anos	<b>18</b>	<b>62%</b>	<b>8</b>	<b>28%</b>	<b>2</b>	<b>7%</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>
+ de 7 e - de 11 anos	<b>28</b>	<b>73%</b>	<b>6</b>	<b>16%</b>	<b>3</b>	<b>8%</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>
+ de 11 e - de 15 anos	<b>15</b>	<b>67%</b>	<b>4</b>	<b>19%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>3</b>	<b>14%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
+ de 15 anos	<b>10</b>	<b>69%</b>	<b>2</b>	<b>15%</b>	<b>2</b>	<b>15%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>
	<b>13</b>	<b>57%</b>	<b>7</b>	<b>33%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
<b>Desenvolvo práticas participativas em que professor e aluno aprendam juntos, uso novas conformações da sala de aula em busca da construção e questionamento do conhecimento; mesclando o uso de TICs com materiais didáticos tradicionais.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	<b>75</b>	<b>60%</b>	<b>21</b>	<b>17%</b>	<b>20</b>	<b>16%</b>	<b>7</b>	<b>6%</b>	<b>2</b>	<b>2%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
+ de 3 e - de 7 anos	<b>17</b>	<b>59%</b>	<b>6</b>	<b>21%</b>	<b>3</b>	<b>10%</b>	<b>2</b>	<b>7%</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>
+ de 7 e - de 11 anos	<b>22</b>	<b>57%</b>	<b>3</b>	<b>8%</b>	<b>9</b>	<b>24%</b>	<b>3</b>	<b>8%</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>
+ de 11 e - de 15 anos	<b>13</b>	<b>57%</b>	<b>5</b>	<b>24%</b>	<b>3</b>	<b>14%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
+ de 15 anos	<b>10</b>	<b>69%</b>	<b>2</b>	<b>15%</b>	<b>2</b>	<b>15%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>
	<b>13</b>	<b>57%</b>	<b>5</b>	<b>24%</b>	<b>3</b>	<b>14%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
<b>Organizo e realizo visitas técnicas e eventos para aplicação prática dos conteúdos aprendidos em sala de aula.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	<b>37</b>	<b>30%</b>	<b>15</b>	<b>12%</b>	<b>30</b>	<b>24%</b>	<b>16</b>	<b>13%</b>	<b>26</b>	<b>21%</b>	<b>1</b>	<b>1%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
+ de 3 e - de 7 anos	<b>8</b>	<b>28%</b>	<b>4</b>	<b>14%</b>	<b>5</b>	<b>17%</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>	<b>11</b>	<b>38%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>
+ de 7 e - de 11 anos	<b>11</b>	<b>27%</b>	<b>5</b>	<b>14%</b>	<b>8</b>	<b>22%</b>	<b>7</b>	<b>19%</b>	<b>7</b>	<b>19%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>
+ de 11 e - de 15 anos	<b>7</b>	<b>29%</b>	<b>2</b>	<b>10%</b>	<b>5</b>	<b>24%</b>	<b>4</b>	<b>19%</b>	<b>4</b>	<b>19%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
+ de 15 anos	<b>4</b>	<b>31%</b>	<b>1</b>	<b>8%</b>	<b>8</b>	<b>54%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>8%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>
	<b>7</b>	<b>29%</b>	<b>3</b>	<b>14%</b>	<b>4</b>	<b>19%</b>	<b>4</b>	<b>19%</b>	<b>3</b>	<b>14%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
<b>Executo exercícios de avaliação a cada uma ou duas etapas de objetivos de aprendizagem.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	<b>74</b>	<b>59%</b>	<b>21</b>	<b>17%</b>	<b>17</b>	<b>14%</b>	<b>9</b>	<b>7%</b>	<b>4</b>	<b>3%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
+ de 3 e - de 7 anos	<b>19</b>	<b>66%</b>	<b>4</b>	<b>14%</b>	<b>2</b>	<b>7%</b>	<b>3</b>	<b>10%</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>
+ de 7 e - de 11 anos	<b>21</b>	<b>54%</b>	<b>6</b>	<b>16%</b>	<b>6</b>	<b>16%</b>	<b>3</b>	<b>8%</b>	<b>2</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>
+ de 11 e - de 15 anos	<b>14</b>	<b>62%</b>	<b>3</b>	<b>14%</b>	<b>4</b>	<b>19%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
+ de 15 anos	<b>10</b>	<b>69%</b>	<b>2</b>	<b>15%</b>	<b>1</b>	<b>8%</b>	<b>1</b>	<b>8%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>
	<b>10</b>	<b>43%</b>	<b>6</b>	<b>29%</b>	<b>4</b>	<b>19%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
<b>Utilizo os recursos das TICs, reconhecendo os pontos fortes e fracos de cada mídia e/ou software, buscando a correta correlação TIC - Objetivo de aprendizagem e orientando o aluno em sua utilização.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	<b>47</b>	<b>38%</b>	<b>30</b>	<b>24%</b>	<b>30</b>	<b>24%</b>	<b>7</b>	<b>6%</b>	<b>10</b>	<b>8%</b>	<b>1</b>	<b>1%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
+ de 3 e - de 7 anos	<b>13</b>	<b>45%</b>	<b>7</b>	<b>24%</b>	<b>5</b>	<b>17%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>3</b>	<b>10%</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>
+ de 7 e - de 11 anos	<b>15</b>	<b>38%</b>	<b>8</b>	<b>22%</b>	<b>7</b>	<b>19%</b>	<b>3</b>	<b>8%</b>	<b>5</b>	<b>14%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>
+ de 11 e - de 15 anos	<b>6</b>	<b>29%</b>	<b>5</b>	<b>24%</b>	<b>8</b>	<b>33%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>2</b>	<b>10%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
+ de 15 anos	<b>7</b>	<b>46%</b>	<b>1</b>	<b>8%</b>	<b>5</b>	<b>38%</b>	<b>1</b>	<b>8%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>
	<b>6</b>	<b>29%</b>	<b>9</b>	<b>38%</b>	<b>5</b>	<b>24%</b>	<b>2</b>	<b>10%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
<b>Discuto com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas (aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa) .</b>														
<b>Até 3 anos</b>	<b>102</b>	<b>82%</b>	<b>15</b>	<b>12%</b>	<b>3</b>	<b>2%</b>	<b>3</b>	<b>2%</b>	<b>2</b>	<b>2%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>
+ de 3 e - de 7 anos	<b>24</b>	<b>83%</b>	<b>5</b>	<b>17%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>
+ de 7 e - de 11 anos	<b>28</b>	<b>73%</b>	<b>5</b>	<b>14%</b>	<b>3</b>	<b>8%</b>	<b>2</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>
+ de 11 e - de 15 anos	<b>18</b>	<b>81%</b>	<b>2</b>	<b>10%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
+ de 15 anos	<b>13</b>	<b>92%</b>	<b>1</b>	<b>8%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>
	<b>19</b>	<b>86%</b>	<b>2</b>	<b>10%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Tabela 59: Atividades dos docentes a respeito das Práticas de Sala de Aula.

Fonte: Dados da Pesquisa

A questão 25 tinha o objetivo de verificar se e de que forma os docentes praticavam as seguintes competências do Quadro 7 relacionados à docência superior em Administração:

- H2 - Traduz os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e trabalha a transposição do conhecimento teórico para o campo da prática;

- H3 - Sabe avaliar, direcionar e lidar com possíveis problemas de desenvolvimento e aprendizagem do aluno universitário;

- H6 - Apresenta, a cada início de semestre o programa e ementa da disciplina e a cada início de aula, o planejamento da mesma;

- H7 - Considera e dedica tempo antes, durante e/ou após as aulas para orientação de alunos, esclarecimento de dúvidas, conversas relacionadas ao desenvolvimento do aluno, verificação de leituras e pesquisas feitas pelos mesmos, orientação geral de caminhos de aprendizagem entre outras atividades relacionadas ao percurso de aprendizagem complementar ao tempo de sala de aula;

- H10 - Desenvolve práticas participativas em que o professor e o aluno aprendam juntos, estabelecendo uma nova conformação da sala de aula com destaque a construção e o questionamento do conhecimento; mesclando o uso de TICs com materiais didáticos tradicionais;

- H18 - Participa da organização de eventos (palestras, seminários, congressos, oficinas, visitas técnicas...)

- H22 - Executa exercícios de avaliação a cada uma ou duas etapas de objetivos de aprendizagem;

- H26 - Discute com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas (aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa);

- H35 - Utiliza os recursos da tecnologia da informação na ação docente, reconhecendo os pontos fortes e fracos de cada mídia, em busca do alcance da aprendizagem por parte do aluno sempre atentando para a correta correlação: objetivo de ensino, metodologia de ensino, tecnologia da informação.

A primeira afirmativa da questão 25 (traduz os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e trabalha a transposição do conhecimento teórico para o campo da prática) exigiria do docente fundamentalmente dois conhecimentos prévios: o da prática das disciplinas e dos conteúdos que leciona. Ambos foram

afirmados como conhecimentos plenos pela maioria dos docentes nas perguntas anteriores no questionário. Verifica-se, neste item, que a grande maioria dos professores (86%) afirma realizar tal atividade sempre e de forma completa e apenas 14% afirmam executar às vezes ou de forma incompleta. Os docentes com até 11 anos de experiência afirmam executar esta atividade de forma mais completa que os docentes com mais tempo de docência. Talvez porque muitos d eles, como já vimos anteriormente, desliguem-se de suas atividades profissionais e acomodem-se em conteúdos menos atualizados com o passar dos anos.

Por ser uma atividade estritamente associada às práticas de sala de aula são, evidentemente, constantes dos processos de aprendizagem social e devem compor o currículo situado do professor desde o início de suas atividades.

A segunda afirmativa da questão 25 (Sei avaliar, direcionar e lidar com possíveis problemas de desenvolvimento e aprendizagem do aluno universitário) exigiria do docente conhecimentos prévios a respeito dos possíveis problemas de desenvolvimento cognitivo que os alunos podem apresentar. Tais conhecimentos, nas questões anteriores, verificaram-se como pouco conhecidos entre os professores.

Verifica-se, neste item, que uma maioria menos expressiva dos professores (67%) afirma realizar tal atividade sempre e de forma completa, 31% afirmam executar às vezes ou de forma incompleta e 2% afirmam nunca ter executado tal atividade. Não é possível avaliar, a partir da análise da distribuição de frequências se há diferenças significativas entre professores com mais ou menos tempo de experiência em docência.

Por ser uma atividade muito dependente de conhecimentos prévios que não são generalizáveis e já afirmados entre os docentes como pouco conhecidos, não podemos enquadrar essa atividade como oriunda de aprendizagem social e não há indícios de que possa compôr o currículo situados dos professores.

A terceira e quarta afirmativas da questão 25 (Apresento, a cada início de semestre o programa e ementa da disciplina e a cada início de aula, o planejamento da mesma) exigiria do docente conhecimentos prévios a respeito principalmente de didática de sala de aula. Tais conhecimentos, nas questões anteriores, verificaram-se como muito conhecidos e plenamente executados pela maioria dos professores.

Verifica-se, nesses itens, que é mais comum (85%) os docentes apresentarem o programa da disciplina a cada início de semestre do que apresentar o planejamento de aula a cada início de aula (66%). Apenas 15% afirmam não realizar sempre ou de forma incompleta a apresentação dos programas no início de semestre contra 31% que afirmam fazê-lo dessa forma em relação à apresentação do planejamento de aula. Ainda há 2% que afirmam nunca ter apresentado planejamento de aulas no início de cada aula e 1% que afirmam não saber que isso era necessário. Tal verificação é interessante, pois leva a pesquisadora a suspeitar que duas atividades de objetivos semelhantes serem executadas de formas tão diversas pode ter a ver com o fato da cobrança legal por parte dos órgãos fiscalizadores durante as visitas de avaliação de cursos com frequência perguntar aos alunos sobre a apresentação do programa no início do semestre letivo. Ou seja, talvez tenha muito mais relação com uma prática não associada às questões didáticas, mas burocráticas. Uma preocupação muito maior com a “nota dos cursos” do que com a qualidade do processo ensino-aprendizagem tanto por parte das IES, quanto dos coordenadores e professores.

Ambas as atividades apresentam pequeno acréscimo de prática plena e completa por parte dos professores a cada mudança de faixa de tempo, o que indica que a experiência docente interfere nesses quesitos.

Por serem atividades eminentemente práticas e relacionadas à convivência entre professores, coordenadores e alunos, faz parte do tipo de aprendizagem social que busca esse trabalho e deve compor o currículo situado do professor de Administração desde o início de suas atividades.

A quinta afirmativa da questão 25 (Considero e dedico tempo antes, durante e/ou após as aulas para orientação de alunos, esclarecimento de dúvidas, conversas sobre o desenvolvimento do aluno, verificação de leituras e pesquisas feitas pelos mesmos, orientação geral de aprendizagem) exigiria do docente conhecimentos prévios a respeito principalmente de didática de sala de aula. Tais conhecimentos, nas questões anteriores, verificaram-se como muito conhecidos e plenamente executados pela maioria dos professores. Mas, estão mais associadas a uma atitude empática dos docentes em relação aos discentes no sentido de disponibilizar-se para auxiliar em dúvidas e orientações específicas dos alunos.

A maioria (67%) dos docentes afirma realizar tais atividades sempre e de forma completa. 33% afirmam realizar não tão frequentemente ou de forma

incompleta. Muitos fatores podem interferir na disponibilidade de tempo que o docente poderá reservar para essas atividades no decorrer da aula, como, por exemplo, o carga horária e conteúdo total da disciplina, atrasos dos alunos entre outros fatores que desencadeiam perda de tempo em sala de aula.

As diferenças de frequência entre as faixas de tempo de experiência docente não permite inferir se a experiência docente interfere de forma decisiva para a melhora nos desempenhos desse item.

Por serem atividades eminentemente práticas e relacionadas à convivência entre professores, coordenadores e alunos, faz parte do tipo de aprendizagem social que busca esse trabalho e deve compôr o currículo situado do professor de Administração desde o início de suas atividades.

A sexta afirmativa da questão 25 (Desenvolvo práticas participativas em que professor e aluno aprendam juntos, uso novas conformações da sala de aula em busca da construção e questionamento do conhecimento; mesclando o uso de TICs com materiais didáticos tradicionais) exigiria do docente conhecimentos prévios a respeito principalmente de metodologias de ensino mais recentes e de uma postura pró-ativa perante o processo de ensino-aprendizagem. Tais conhecimentos, nas questões anteriores, verificaram-se como pouco conhecidos e pela maioria dos professores.

Uma maioria pouco expressiva (60%) dos docentes afirma realizar tais atividades sempre e de forma completa. 39% afirmam realizar não tão frequentemente ou de forma incompleta. 2% afirmam nunca ter executado tais atividades. As diferenças de frequência entre as faixas de tempo de experiência docente não permite inferir se a experiência docente interfere de forma decisiva para a melhora nos desempenhos desse item.

Apesar de serem atividades de cunho prático junto aos alunos, exigem um tipo de conhecimento adquirido, na maior parte das vezes via aprendizagem formal. Portanto não é possível afirmar que tais práticas componham o currículo situado dos professores de Administração.

A sétima afirmativa da questão 25 (Organizo e realizo visitas técnicas e eventos para aplicação prática dos conteúdos aprendidos em sala de aula) não exigiria dos docentes conhecimentos prévios específicos, mas uma postura pró-ativa perante o processo de ensino-aprendizagem.

Uma maioria de 70% dos docentes afirmaram realizar de forma incompleta tais atividades, ou realizar às vezes de forma completa ou não, ou até mesmo nunca terem realizado tais atividades. Apenas 30% dos respondentes afirmaram executar tais atividades de forma completa e sempre.

As diferenças de frequência entre as faixas de tempo de experiência docente não permite inferir se a experiência docente interfere de forma decisiva para a melhora nos desempenhos desse item.

Apesar de serem atividades de cunho prático junto aos alunos, outros professores e coordenadores exigem uma disponibilidade de tempo por parte dos docentes e, principalmente dos discentes, que em sua maioria trabalham durante o dia e estudam à noite, que provavelmente dificulta sobremaneira tais atividades, embora as mesmas sejam fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto não é possível afirmar que tais práticas componham o currículo situado dos professores de Administração.

A oitava afirmativa da questão 25 (Executo exercícios de avaliação a cada uma ou duas etapas de objetivos de aprendizagem.) exigiria dos docentes conhecimentos prévios sobre avaliação e didática que os docentes informaram possuir nas respostas anteriores.

Uma maioria não expressiva de 59% dos docentes afirmaram realizar sempre e de forma completa tais atividades. 38% afirmam executar de forma incompleta ou não tão frequentemente e 3% afirmam nunca ter executado tais atividades.

As diferenças de frequência entre as faixas de tempo de experiência docente não permite inferir se a experiência 3% chegam a afirmar nunca terem executado avaliações a cada uma ou duas etapas de objetivos de aprendizagem.

Apesar de serem atividades de cunho prático junto aos alunos, outros professores e coordenadores exigem um conhecimento a respeito de didática e avaliação que, em sua maioria são oriundos de processos de aprendizagem formal. Não é possível, então, afirmar que tais práticas componham o currículo situado dos professores de Administração.

A nona e penúltima afirmativa da questão 25 (Utilizo os recursos das TICs, reconhecendo os pontos fortes e fracos de cada mídia e/ou software, buscando a correta correlação TIC - Objetivo de aprendizagem e orientando o aluno em sua utilização) exigiria dos docentes conhecimentos prévios sobre o uso das TICs,

sejam elas as mais tradicionais ou as mais atuais. As mais tradicionais apresentaram bons índices de conhecimento por parte dos docentes, as mais atuais apresentam alto grau de desconhecimento por parte dos mesmos. A correlação entre as TICs e as metodologias de ensino pode ser ainda um fator complicador para a execução desse item, uma vez que as metodologias também dependem de conhecimentos prévios na maior parte das vezes oriundos de processos de aprendizagem formal.

Tais questões refletem-se nos resultados a seguir: 55% afirmam não executar sempre tais atividades, praticá-las de forma incompleta ou não conhecê-las por completo; 8% afirmam nunca tê-las utilizado e 1% afirmam não saber que eram necessárias. Apenas 38% afirmam utilizar sempre e de forma completa as TICs e orientar seus alunos quanto a elas.

O contrário do que pudesse parecer, talvez os professores mais jovens e com menos experiência apresentarem melhores índices de aplicação, a análise de frequência não permitiu inferir que a experiência docente interfira nesse item.

Dados os problemas relatados não é possível, então, afirmar que tais práticas compõem o currículo situado dos professores de Administração.

A décima e última afirmativa da questão 25 (Discuto com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas - aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa) exigiria dos docentes algum grau de conhecimento a respeito de pedagogia e muito mais uma atitude empática dos professores na tentativa de preparar os alunos para que os mesmos saiam da atitude passiva de “receber” conhecimentos dos professores.

A maioria dos professores (82%) afirmam realizar sempre tais atividades e de forma completa. Apenas 16% afirmam realizar esta prática de forma incompleta, ou não frequentemente ou não a compreendem completamente. 2% chegaram a afirmar que nunca a praticaram.

Professores com mais de 7 anos de experiência demonstram realizar esta atividade de forma mais completa que os professores com menos experiência.

Por ser uma atividade muito relacionada à prática de sala de aula, trocas entre professores e alunos num processo de reflexão e auto-avaliação, apresenta-se como uma aprendizagem social e deve integrar o currículo situado dos professores.

A seguir analisaremos a questão 26, última questão do *survey*, composta de 16 afirmativas que procuraram saber a respeito postura e das atitudes dos professores perante a atividade docente:

	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.	Total							
<b>Consgo gerir o tempo disponível para realizar todas as atividades relacionadas à docência dentro e fora de sala de aula de forma equilibrada para dar conta de todas as atividades, turmas e disciplinas sob minha responsabilidade .</b>														
	87	70%	21	17%	10	8%	7	6%	0	0%	0	0%	125	100%
Até 3 anos	19	66%	7	24%	3	10%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	25	73%	7	19%	4	5%	2	3%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	18	81%	1	5%	3	14%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	10	69%	2	15%	0	0%	2	15%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	15	67%	4	19%	0	0%	3	14%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Evito a desatualização dos conteúdos atualizando-me sobre a prática da administração nas empresas, via pesquisa acadêmica, consultorias, etc buscando manter sempre o elo entre teoria e prática.</b>														
	88	70%	23	18%	7	6%	3	2%	3	2%	1	1%	125	100%
Até 3 anos	17	59%	6	21%	1	3%	1	3%	3	10%	1	3%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	28	73%	7	19%	2	5%	1	3%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	14	62%	4	19%	4	19%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	13	92%	0	0%	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	16	71%	6	29%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Participo de reuniões de colegiado, NDEs, Comissões organizadoras e outros eventos que auxiliem na avaliação e construção do PPC do curso e de outras situações necessárias para o alcance dos objetivos da IES e da aprendizagem dos alunos.</b>														
	76	61%	21	17%	16	13%	8	6%	4	3%	0	0%	125	100%
Até 3 anos	15	52%	9	31%	4	14%	0	0%	1	3%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	19	49%	9	24%	3	8%	5	14%	2	5%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	11	48%	0	0%	8	38%	2	10%	1	5%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	12	85%	2	15%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	19	86%	1	5%	1	5%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Participo da construção de avaliação de terceiros da Instituição, de auto-avaliação, e sou avaliado por outros (alunos, coordenação, pessoal administrativo etc) na Instituição.</b>														
	75	60%	16	13%	11	9%	9	7%	14	11%	0	0%	125	100%
Até 3 anos	13	45%	8	28%	3	10%	3	10%	2	7%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	26	68%	1	3%	2	5%	2	5%	7	19%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	12	52%	2	10%	1	5%	4	19%	3	14%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	8	54%	1	8%	4	31%	0	0%	1	8%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	16	71%	4	19%	1	5%	0	0%	1	5%	0	0%	22	100%
<b>Sei lidar e conviver harmonicamente com a diversidade de alunos e professores (temperamentos, comportamentos, diferenças de raça, religião, orientação sexual, posicionamento político, etc.).</b>														
	110	88%	12	10%	2	2%	1	1%	0	0%	0	0%	125	100%
Até 3 anos	21	72%	8	28%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	38	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	19	86%	0	0%	2	10%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	14	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	18	81%	4	19%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%

	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.	Total							
<b>Tenho pleno domínio de sala de aula ("controle da turma")</b>														
<b>Até 3 anos</b>	103	82%	15	11%	5	4%	2	2%	0	0%	0	0%	125	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	19	66%	6	21%	4	14%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	32	84%	4	11%	1	3%	1	3%	0	0%	0	0%	38	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	19	86%	3	14%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>+ de 15 anos</b>	13	92%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
	20	90%	1	5%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Desenvolvo atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtivas e positivas perante a IES, minha(s) disciplina(s) e os alunos.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	98	78%	15	12%	3	2%	4	3%	5	4%	0	0%	125	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	18	62%	6	21%	0	0%	2	7%	3	10%	0	0%	29	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	30	78%	3	8%	2	5%	1	3%	2	5%	0	0%	38	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	19	86%	2	10%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>+ de 15 anos</b>	14	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
	17	76%	4	19%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Mantenho Saúde Ocupacional do Professor: saúde física (fonoaudiologia), emocional e espiritual como forma de busca da qualidade de vida.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	62	50%	34	27%	11	9%	14	11%	3	2%	1	1%	125	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	11	38%	12	41%	0	0%	5	17%	1	3%	0	0%	29	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	17	43%	10	27%	4	11%	5	14%	2	5%	0	0%	38	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	16	71%	2	10%	3	14%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>+ de 15 anos</b>	8	54%	3	23%	2	15%	1	8%	0	0%	0	0%	14	100%
	10	43%	7	33%	2	10%	2	10%	0	0%	1	5%	22	100%
<b>Disponibilizo-me para atender a alunos fora do horário de aula, orientar informalmente, recomendar leituras, sempre de forma empática.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	88	70%	17	14%	11	9%	6	5%	3	2%	0	0%	125	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	18	62%	6	21%	3	10%	0	0%	2	7%	0	0%	29	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	26	68%	5	14%	5	14%	1	3%	1	3%	0	0%	38	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	12	52%	5	24%	3	14%	2	10%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>+ de 15 anos</b>	14	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
	18	81%	1	5%	0	0%	3	14%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Sei lidar com as pressões de mercado sobre a(s) IES onde leciono e com seus impactos sobre o comportamento dos alunos e as decisões de gestão da IES.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	86	69%	22	18%	8	6%	2	2%	4	3%	3	2%	125	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	15	52%	8	28%	0	0%	0	0%	3	10%	3	10%	29	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	25	65%	5	14%	5	14%	2	5%	1	3%	0	0%	38	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	18	81%	2	10%	2	10%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>+ de 15 anos</b>	14	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
	14	62%	7	33%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Procuro superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reproduzidor de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória.</b>														
<b>Até 3 anos</b>	97	78%	15	12%	11	9%	1	1%	1	1%	0	0%	125	100%
<b>+ de 3 e - de 7 anos</b>	23	79%	4	14%	2	7%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
<b>+ de 7 e - de 11 anos</b>	32	84%	1	3%	5	14%	0	0%	0	0%	0	0%	38	100%
<b>+ de 11 e - de 15 anos</b>	13	57%	4	19%	3	14%	1	5%	1	5%	0	0%	22	100%
<b>+ de 15 anos</b>	13	92%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
	16	71%	5	24%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%

	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.	Total							
<b>Sei lidar com a variabilidade de mudanças de carga horária e disciplinas a cada mudança de semestre sem prejudicar a mim, à Instituição e aos alunos .</b>														
	94	75%	14	11%	14	11%	2	2%	1	1%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	19	66%	7	24%	3	10%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	29	76%	0	0%	7	19%	1	3%	1	3%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	16	71%	2	10%	3	14%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	13	92%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	17	76%	4	19%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Sei superar junto aos alunos a pressão da nota e do imediatismo (foco no diploma), e manter o foco na aprendizagem e no raciocínio.</b>														
	94	75%	22	18%	5	4%	4	3%	0	0%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	19	66%	9	31%	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	28	73%	5	14%	3	8%	2	5%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	17	76%	2	10%	2	10%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	13	92%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	17	76%	5	24%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Aceito somente as atribuições relacionadas à docência superior (disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos etc) e atividades que estejam ao meu alcance de tempo e competência.</b>														
	72	58%	20	16%	19	15%	10	8%	4	3%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	15	52%	8	28%	1	3%	4	14%	1	3%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	23	59%	2	5%	10	27%	2	5%	1	3%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	16	71%	3	14%	1	5%	2	10%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	7	46%	2	15%	3	23%	1	8%	1	8%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	11	48%	5	24%	4	19%	1	5%	1	5%	0	0%	22	100%
<b>Reconheço minhas limitações e assumo erros, sou humilde para aprender com o aluno e com meus pares e ensinar aos novatos.</b>														
	104	83%	14	11%	5	4%	2	2%	0	0%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	20	69%	7	24%	2	7%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	30	78%	5	14%	2	5%	1	3%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	21	95%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	13	92%	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	20	90%	1	5%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%
<b>Gerencio eficientemente a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à minha vida pessoal.</b>														
	101	81%	18	14%	4	3%	2	2%	0	0%	0	0%	125	100%
<b>Até 3 anos</b>	22	76%	7	24%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	29	100%
+ de 3 e - de 7 anos	30	78%	4	11%	3	8%	1	3%	0	0%	0	0%	38	100%
+ de 7 e - de 11 anos	21	95%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%
+ de 11 e - de 15 anos	11	77%	2	15%	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	14	100%
+ de 15 anos	17	76%	4	19%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%

**Tabela 60: Atitudes dos Docentes perante a atividade da Docência.**

Fonte: Dados da Pesquisa

A questão 26 tinha o objetivo de verificar se e de que forma os docentes praticavam as seguintes competências do Quadro 7 relacionados à docência superior em Administração:

- H12 - saber gerir o tempo disponível para realizar todas as atividades relacionadas à docência dentro e fora de sala de aula de forma equilibrada para dar conta de todas as atividades, turmas e disciplinas sob sua responsabilidade ;

- H15 - Evita a desatualização dos conteúdos atualizando-se sobre a prática da administração nas empresas, via pesquisa acadêmica, consultorias, etc buscando manter sempre o elo entre teoria e prática;

- H16 - Atua na gestão da educação auxiliando na identificação do público-alvo, na elaboração de cursos, na construção de programas, na organização curricular, no gerenciamento de conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação;

- H17 - Frequenta Reuniões internas (colegiado, NDE, Conselhos etc);

- H20 - Participa da construção e avaliação de terceiros da Instituição, de auto-avaliação, de ser avaliado por outros na Instituição;

- H24 - É capaz de interagir com o alunado em sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas;

- H25 - Tem domínio da sala de aula (presencial e virtual), "controle de turma";

- H28 - Desenvolve atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtivas e positivas;

- H32 - Mantem a Saúde Ocupacional do Professor: saúde física, emocional e espiritual como forma de busca da qualidade de vida;

- A1 - Disponibiliza-se para atender a alunos fora do horário de aula, orientar informalmente, recomendar leituras, disponibilizar-se para o aluno de forma empática;

- A2 - Sabe lidar com as pressões de mercado sobre as IES e com seus impactos sobre o comportamento dos alunos e as decisões de gestão da IES;

- A5 - Sabe superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reproduzidor de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória;

- A6 - Sabe lidar com a variabilidade de mudanças de carga horária e disciplinas a cada mudança de semestre sem prejudicar a si, à Instituição, aos alunos;

- A7 - Sabe superar junto aos alunos a pressão da nota e do imediatismo (foco no diploma), e manter o foco na aprendizagem e no raciocínio;

- A9 - Sabe lidar com a heterogeneidade de alunos em sala de aula (diferenças de origens culturais, sociais, econômicas, religiosas, de gênero, de níveis de conhecimento);

- A10 - Aceita somente as atribuições relacionadas à docência superior (disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos etc) e atividades que estejam ao seu alcance de tempo e competência;

- A12 - Reflete sobre os objetivos da administração enquanto absolutamente focados na produção e no lucro como justificativa para tudo versus o foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações;

- A14 - Reconhece limitações e assume erros, é humilde para aprender com o aluno e com seus pares e ensinar aos novatos;

- A17 - Faz reflexão permanente sobre seu papel como docente versus seu papel como profissional de mercado, entendendo os impactos negativos e positivos em ambas as atividades; e

- A18 - Gerencia eficientemente a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à sua vida pessoal.

Por serem afirmativas relacionadas à atitudes dos professores, em sua maioria, havia uma expectativa por parte da pesquisadora que a tendência seria a de que, mesmo cobertos pelo anonimato de um questionário auto-preenchido, os professores tendessem a assinalar respostas sempre positivas relacionadas às atitudes que o fizessem se sentir bem em relação aos seus papéis enquanto docentes. Não necessariamente as atitudes estava relacionadas à conhecimentos prévios necessários ou mesmo a experiência com o tempo de docência, mas à posturas e valores dos professores perante à vida, aos alunos e ao seu *ethos* profissional.

A pesquisadora procurou, então, agrupar as afirmativas que possuíam esse caráter estritamente relacionado à postura dos professores e avaliá-las em conjunto.

Foram analisadas conjuntamente, então, as afirmativas: 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13 e 15.

Para todas as afirmativas citadas acima a maioria dos professores afirmou praticá-las sempre ou quase sempre e de forma completa: 5 (98%), 6 (93%), 7 (90%), 9 (84%), 10 (87%), 11 (90%), 13 (93%) e 15 (94%). Todas as questões

associavam a postura positiva, flexível e aberta dos professores associadas a desafios relacionados à IES, ao comportamento dos alunos, às diferenças entre as pessoas e toda a sorte de dificuldades comportamentais que o mesmo possa vir a enfrentar profissionalmente e na vida. É possível concluir que, mais do que uma questão de experiência em relação à docência, os docentes são pessoas que devem apresentar características de personalidade muito específicas associadas ao relacionamento humano, ao que alguns autores poderiam chamar de Inteligência Emocional, pois tem noção de seu papel de exemplo, de formador de opinião, de influenciador de comportamentos e, muitas vezes, de fonte de estímulo para seus alunos.

Em nenhum dos itens acima a experiência docente parece exercer qualquer influência em relação a um melhor ou pior desempenho em relação ao desenvolvimento de tais atitudes e comportamentos.

Quanto à presença de tais itens no currículo situado do professor, provavelmente todos eles aparecerão na terceira coluna do currículo que fala sobre como os relacionamentos entre os professores são afetados pelos seus conhecimentos e habilidades. Não seria possível afirmar quais delas estavam presentes antes da entrada dos mesmos nas IES ou já faziam parte da constituição de seus modos particulares de viver.

Ainda observados de forma agrupada, devido à suas similaridades de habilidades de atitudes em relação aos docentes, os itens: 1, 2, 12, 14 e 16 dizem respeito, principalmente, a como o professor gerencia o alto grau de variabilidade em termos de mudanças de carga horária e disciplinas, e gestão de seu tempo pessoal em relação ao tempo que precisa disponibilizar para realizar todas as atividades docentes. Com exceção do item 14, todas foram afirmadas pelos professores como sendo executadas sempre ou quase sempre e de forma completa: 1 (87%), 2 (88%), 12 (86%), 14 (74%) e 16 (95%). No caso do item 14 (aceito somente as atribuições relacionadas à docência superior - disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos etc - e atividades que estejam ao meu alcance de tempo e competência), muitas variáveis interferem para que os docentes não consigam ser melhor sucedidos em relação a esta tarefa. Em especial em termos de aceitar somente disciplinas que estejam ao alcance de sua competência. Muitos docentes em graduação, devido à premência de tempo, mudanças frequentes de corpo docente, excesso de professores horistas, entre

outros fatores, acaba, aceitando lecionar disciplinas que conhecem, mas que não são totalmente competentes para lecioná-las. Também acabam aceitando lecionar um número de horas-aula em turmas e IES diferentes que provoca sobre carga de trabalho, potencializada muitas vezes por turmas muito numerosas.

Também nesses itens não foi possível verificar que a experiência docente exerça influência fundamental para que os docentes sejam melhor ou pior sucedidos em tais tarefas. Todos os itens são oriundos de atitudes muito relacionadas a reflexão pessoal para que possam melhorar e à capacidade de relacionamento do docente com todos os outros participantes de uma IES. São, portanto, parte do processo de formação do profissional enquanto ser humano, mais do que enquanto professor como atividade. São consequência e fonte de mudança do currículo situado.

Os itens 3 e 4, relacionados à participação dos professores em atividades a atividades normais de gestão das atividades docentes e de atividades de avaliação institucional apresentou também um índice de ampla execução e de forma completa pela maioria dos docentes: 77% e 73%. Contudo, apresentaram índices de intermitência nas participações e de forma incompleta em índices importantes: 22% e 27%. Como estão relacionadas a atividades que dependem de convites para que o docente participe (reuniões de NDE, Comissões, Conselhos etc) e de processos de avaliação que também variam muito de IES para IES, como pudemos verificar em questões anteriores, a participação plena e efetiva do docente independe muitas vezes do desejo ou atitude do mesmo.

Como o fator tempo de docência também não parece interferir na maior ou menor eficiência com que os docentes executam suas atividades e dado que as participações variam muito, não é possível afirmar que esses itens façam parte do currículo situado do professor de Administração.

Um último item que vale à pena ser analisado separadamente diz, respeito à Saúde Ocupacional do Professor, o item 8.

O tema de saúde ocupacional só foi tratado por um dos pesquisadores que incluiu essa preocupação como competência necessária ao professor. Contudo, a pesquisadora entendeu que o tema era suficientemente importante para ser trazido como uma competência até para alertar aos professores, coordenadores e IES de que, apesar de parecer uma atividade com baixo grau de ameaça à saúde, vários fatores, em especial os emocionais e psicológicos, além de problemas com a voz –

principal instrumento de trabalho do professor - podem gerar diversos danos aos docentes a ponto de retirá-los de atividade, causar absenteísmo entre outros problemas mais graves que podem surgir caso a questão da saúde não seja adequadamente tratada.

Os resultados vindos dos professores foram importantes: 50% do total afirmou executar tais atividades sempre e de forma completa, 27% praticam sempre e de forma incompleta, 20% praticam às vezes e 2% nunca praticam. 1% ainda afirmam que não sabiam ser necessário. O tempo de atividade enquanto docente não teve influência na distribuição de frequências, mostrando que este fator aparentemente não é influenciado pela experiência docente ou pelo tempo de convivência com os colegas, coordenadores e alunos na IES, não se configurando como uma questão organizacional, mas pessoal. Não podendo, portanto, ser incluída no currículo situado do professor como um fator aprendido socialmente.

#### **4.3 O CURRÍCULO SITUADO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO**

Feitas as análises a respeito de todos os inúmeros itens que compunham as competências descritas pelos teóricos da área como necessárias aos professores de cursos superior de Administração, divididos em Conhecimentos, Habilidades e Atitudes e subdivididos em competências para a Docência, Gestão, Avaliação, Interpessoal, Intrapessoal e Tecnológico, todas em níveis “Geral” e “para a formação em Administração”, foi possível verificar quais delas efetivamente compõem o currículo situado do professor de curso superior em Administração tendo como base as respostas dos professores e as análises ds mesmas sob a ótica da teoria que versa sobre o currículo situado.

Apenas para resgatar algumas informações importantes, já apresentadas no referencial teórico, a respeito desse instrumento para o leitor deste trabalho:

- é conhecimento tácito que a prática real das organizações é uma permanente e cotidiana adaptação das realidades previstas pelos manuais e regras à realidade como ela se apresenta (...) Não fosse pelo poder de ajuste permanente entre tais realidades pelo funcionário, os resultados da organização dificilmente seriam alcançados e o cotidiano tornaria-se um caos permanente, por mais paradoxal que se possa parecer tal afirmativa. (NICOLINI, 2007, p.83-84);

- O processo de aprendizagem dos novos membros nas organizações se dá, principalmente, pela imersão destes no contexto prático sociocultural do grupo já existente e deverá contar com a compreensão do grupo dessa condição e o apoio do mesmo para que, gradualmente, o membro esteja seguro para performar de forma autônoma, acrescentar novos conhecimentos ao grupo e seja, tão logo quanto possível, novo disseminador da cultura e das práticas pela organização. (LAVE e WENGER, 1991)

- A diferenciação do processo de participação periférica legítima (PPL) – que “não é em si uma forma educacional, uma estratégia pedagógica ou mesmo uma técnica de ensino. É (...) uma forma de entender a aprendizagem” (LAVE e WENGER, 1991, p.40) - dos processos educacionais formais é que a educação formal acontece fora dos contextos práticos, ainda que seja feita com base em fatos práticos. A aprendizagem a partir da PPL é considerada uma aprendizagem do tipo situada, no tempo, no espaço e em um contexto específico. (NICOLINI, 2007, p.84-87)

- A origem do termo “**Currículo Situado**” está em Gherardi, Nicolini e Odella (1998), que o constroem a partir da noção de “**currículo de aprendizagem**” de Lave e Wenger (1991), e consiste no “**padrão de oportunidades disponíveis aos novatos em seus encontros com uma comunidade específica dentro de uma organização específica**” (GHERARDI, NICOLINI e ODELLA, p.280, 1998). (...) O Currículo Situado seria o conjunto específico de tarefas e atividades às quais são permitidas o acesso dos membros iniciantes em um contexto social específico de uma interação social em curso de forma que, aos poucos, eles se tornem membros competentes deste.

- O currículo situado seria o **padrão reconhecível de ordenação**, embora **não rígido e invariável**, que provê acesso ao novato naquela comunidade a partir da participação periférica legítima (PPL). Aos iniciantes é fornecido um conjunto ordenado de tarefas e atividades que permite a eles participarem da interação social já em curso e aprender, enquanto se tornam membros competentes desse contexto social específico. Foi em busca desse “conjunto ordenado de tarefas e atividades correlacionado à docência superior em Administração” que a pesquisadora mergulhou em seu trabalho. Em conjunto, a PPL e o currículo situado ajudam a entender tanto o processo de socialização do indivíduo em um determinado contexto

organizacional quanto o funcionamento da perpetuação de uma determinada comunidade.

Antes de partir para a análise específica das competências que compõem o currículo situado vale sumarizar as características dos professores que compuseram a amostra analisada e que, em alguma medida, influenciaram no formato do currículo que se apresentará como o atual para a formação de professores de curso superior em Administração:

- Amostra predominantemente do sexo masculino e faixa etária acima dos 31 anos de idade (98%);

- nem todos os professores foram sempre professores de graduação em Administração (...) alguns deles, inclusive, iniciaram suas atividades como docentes em cursos que nem sequer eram graduações. E muitos também tornaram-se docentes em Administração após terem lecionado em outras graduações. Ou seja, a aquisição de competências para a docência iniciou-se (...) antes que tivessem contato com a graduação em Administração. (...) que o currículo situado do professor de graduação em Administração será afetado em termos de aquisição de competências específicas para esta atividade pelas experiências anteriores em outros níveis de ensino e outros tipos de cursos que não o de Administração.

- (...) a maioria dos docentes, 75% dos respondentes, iniciaram suas atividades docentes ou concomitantemente com a graduação em Administração ou em cursos de formações e níveis de ensino diferentes.

- (...) 94 dos 125 respondentes iniciaram suas atividades como docentes em nível de ensino superior, 49 dos 125 iniciaram suas atividades em cursos exclusivamente de Administração e 26 em cursos diversos ao curso de Administração. Tais informações nos dão um panorama de que o currículo situado a ser apresentado na conclusão do trabalho possui respondentes que receberam influências de diversos níveis de ensino e tipos de formação (...) que não necessariamente foram congruentes com as competências consideradas necessárias ao docente de graduação em Administração.

- é possível afirmar que 48% dos atuais docentes em graduações de Administração (...) iniciaram seu percurso formativo via aprendizagem organizacional com a docência em Instituições de Ensino diversas das IES privadas, com destaque para os cursos livres, treinamentos, capacitações, “cursinhos” pré vestibular e de concurso público e Escolas de Ensino Fundamental e Nível médio.

- mais da metade da amostra leciona simultaneamente em cursos de graduação de Administração e outros cursos. (...) um número de 40 dos 67 respondentes lecionam simultaneamente em cursos de Administração e outros cursos correlatos ao de Administração e 14 em cursos não correlatos. E 52 dos 67 atuando em cursos de graduação ou correlatos, contra 3 não correlatos. O que nos ajuda a concluir que a amostra válida, em sua maioria, possui experiência atual em cursos de graduação em Administração e/ou correlatos. Portanto, o currículo situado a ser construído ao final do trabalho efetivamente apresentará características de representantes do que seria o perfil do atual professor de graduação em Administração. Podemos, dizer, então, que, apesar dos números mostrarem que os docentes da amostra tenham iniciado suas atividades em cursos e níveis de ensino diferentes do que foi delimitado por esta pesquisa, e que tais experiências provavelmente influenciaram a aquisição das competências para a docência em graduação em Administração, ainda assim o currículo situado deverá refletir a realidade de como e em quanto tempo as competências são adquiridas para o docente de graduação em Administração para IES privadas.

- (...) 82% do total de respondentes válidos já lecionou em 3 ou mais Instituições de Ensino. Contudo, atualmente, 85% deles atua, hoje, em até 2 Instituições e 70% deles lecionaram para a graduação em Administração em até 2 IES. Ou seja, apesar da grande diversidade de experiências em diferentes níveis e tipos de instituições de ensino quando se trata da aprendizagem específica para a graduação em Administração, 84% dos respondentes receberam influências de ambientes de aprendizagem organizacional em até 3 IES e 16% deles em 4 ou mais IES.

- (...) há uma expressiva migração do tempo dedicado pelo docente com o passar dos anos, de professor horista (...) para professor Tempo Parcial (...). Tal constatação mostra que a tendência é que os docentes, com o passar do tempo, aumentem sua carga de dedicação à IES e seu comprometimento com a atividade docente, com a IES e com o processo ensino-aprendizagem de seus alunos.

Uma vez sumarizadas as principais características dos docentes que responderam aos questionários, partimos para a análise das competências.

Segue o que seria o padrão do modelo que a pesquisadora buscará preencher com os dados colhidos durante a pesquisa:

### Modelo de Currículo Situado

As tarefas do (cargo)	Aprendizagem Relacionada à tarefa	Participação Periférica Legítima: competências
Obs.: a ordem de trabalhos procede de cima para baixo de acordo com um crescente nível de responsabilidade, os blocos indicam um conjunto de atividades atribuídas a diferentes níveis de experiência		
Coluna que agrupa a descrição das atividades exercidas pelo cargo.	Coluna que agrupa quais os conhecimentos <b>sobre processos</b> foram adquiridos a partir da execução das tarefas da primeira coluna. Tais conhecimentos devem refletir a relação entre o aprendiz e seus efeitos nos ambientes interno e externo da organização. Relacionado a PROCESSOS.	Coluna que agrupa quais as competências <b>relacionais</b> foram adquiridas a partir da execução das tarefas. Tais competências devem refletir a relação entre o aprendiz e seus efeitos nas pessoas com as quais se relaciona nos ambientes interno e externo da organização. Relacionado a PESSOAS.

#### Quadro 3: Modelo de Currículo Situado

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Durante a análise dos resultados foi possível verificar que nem todas as competências elencadas pelos pesquisadores puderam ser consideradas como parte do currículo situado, em especial por não apresentarem a característica de serem desenvolvidas a partir da aprendizagem social pelos docentes, mas a partir de processos de aprendizagem formal acadêmica ou organizacional, ou seja, outros tipos de aprendizagem que não eram foco do presente trabalho.

A seguir, a pesquisadora listou quais foram essas competências fruto dos processos de aprendizagem social de acordo com o encontrado nos resultados da pesquisa para, em seguida, ordená-las dentro do modelo de Currículo Situado presente no Quadro 3:

#### CONHECIMENTOS

- C6 - Conhece o PPC do Curso em que leciona e o perfil do egresso desejado para o curso no qual leciona;
- C7 - Conhece a grade de disciplinas completa do curso em que leciona e situa sua disciplina em termos de conhecimentos prévios necessários a ela e quais objetivos de aprendizagem o aluno deve alcançar para atender às disciplinas subsequentes e ao perfil do egresso do curso;
- C8 - Conhece a história e as bases reguladoras da profissão da Administração e do ensino em Administração;
- C9 - Conhece as metodologias e recursos típicos do ensino de Administração, como o uso de casos e de jogos de empresa; e recursos estéticos no ensino, tais como cinema, música, teatro e outros;

- C14 - Conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso;

- C15 - Conhece as regras de avaliação Institucional do INEP (SINAES) para os cursos de Administração;

### **HABILIDADES**

- H1 - planeja e aplica eficientemente métodos de ensino, recursos didáticos e objetivos de aprendizagem adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes (Perfil do egresso);

- H2 - Traduz os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e trabalha a transposição do conhecimento teórico para o campo da prática;

- H4 - realiza o planejamento de cada aula considerando: o tamanho da turma; a melhor técnica de comunicação para a turma e o tema a desenvolver; o tempo de aula disponível para realizar todas as atividades (verificação de presença da turma; breve revisão do tema da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem do encontro; apresentação da metodologia aplicada aos objetivos de aprendizagem; desenvolvimento do conteúdo; verificação de aprendizagem e/ou fechamento dos objetivos); melhor metodologia de ensino e recursos didáticos aplicados e aos objetivos da aula;

- H5 - Desenvolve o Programa da Disciplina considerando: orientações do PPC da IES quanto ao perfil do egresso desejado, ementa da disciplina, conteúdo programático recomendado, bibliografia recomendada, carga horária total da disciplina; orientações do PDI da IES quanto aos objetivos institucionais a alcançar; Recursos didáticos e metodologias de ensino; Metodologia de avaliação e regras de aprovação;

- H6 - Apresenta, a cada início de semestre o programa e ementa da disciplina e a cada início de aula, o planejamento da mesma;

- H7 - Considera e dedica tempo antes, durante e/ou após as aulas para orientação de alunos, esclarecimento de dúvidas, conversas relacionadas ao desenvolvimento do aluno, verificação de leituras e pesquisas feitas pelos mesmos, orientação geral de caminhos de aprendizagem entre outras atividades relacionadas ao percurso de aprendizagem complementar ao tempo de sala de aula;

- H8 - Mantem contato com editoras e periódicos acadêmicos ou não da área de atuação em busca de materiais atualizados, realiza as avaliações e propõe adoção de novos materiais pelas IES;

- H9 - Cria e prepara materiais pedagógicos: apostilas, resumos, compilações, etc e utiliza recursos complementares como artigos científicos, vídeos, filmes, documentários e experiências do mundo profissional para complementar os recursos didáticos tradicionais indicados pela IES via PPC;

- H11 - Cria estratégias de disponibilização de material didático de acordo com as possibilidades dos alunos cuidando para não infringir direitos autorais;

- H12 - saber gerir o tempo disponível para realizar todas as atividades relacionadas à docência dentro e fora de sala de aula de forma equilibrada para dar conta de todas as atividades, turmas e disciplinas sob sua responsabilidade;

- H13 - Sabe praticar o que ensina em administração, Tem experiência profissional nas disciplinas que leciona (saber fazer);

- H15 - Evita a desatualização dos conteúdos atualizando-se sobre a prática da administração nas empresas, via pesquisa acadêmica, consultorias, etc buscando manter sempre o elo entre teoria e prática;

- H16 - Atua na gestão da educação auxiliando na identificação do público-alvo, na elaboração de cursos, na construção de programas, na organização curricular, no gerenciamento de conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação;

- H17 - Frequenta Reuniões internas (colegiado, NDE, Conselhos etc);

- H20 - Participa da construção e avaliação de terceiros da Instituição, de auto-avaliação, de ser avaliado por outros na Instituição;

- H23 - Sabe aplicar as diretrizes Curriculares nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE nas avaliações de suas disciplinas;

- H24 - É capaz de interagir com o alunado em sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas;

- H25 - Tem domínio da sala de aula (presencial e virtual), "controle de turma";

- H26 - Discute com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas (aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa);

- H27 - Sabe comunicar-se, estar disponível, ter empatia, cooperar, interagir de forma eficiente dentro do grupo;
- H28 - Desenvolve atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtivas e positivas;
- H29 - Motiva-se por estar sempre em contato com novas pessoas;
- H31 - Realiza auto-avaliação crítica;
- H34 - Motiva-se por estar sempre aprendendo;
- H37 - preocupa-se em conhecer os recursos de TICs disponíveis na IES e planejar seu uso de acordo com as regras de utilização disponíveis pela Instituição, e ou as adquire via recursos próprios;

### **ATITUDES**

- A1 - Disponibiliza-se para atender a alunos fora do horário de aula, orientar informalmente, recomendar leituras, disponibilizar-se para o aluno de forma empática.;
- A2 - Sabe lidar com as pressões de mercado sobre as IES e com seus impactos sobre o comportamento dos alunos e as decisões de gestão da IES;
- A3 - Demonstra ter domínio da disciplina sob sua responsabilidade e gera confiabilidade junto aos alunos, aos colegas e à IES;
- A4 - Demonstra compromisso com a atividade profissional docente de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes de todos os grupos sociais aos quais pertencem, servindo como mediador entre a sociedade e os alunos;
- A5 - Sabe superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reprodutor de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória;
- A6 - Sabe lidar com a variabilidade de mudanças de carga horária e disciplinas a cada mudança de semestre sem prejudicar a si, à Instituição, aos alunos;
- A7 - Sabe superar junto aos alunos a pressão da nota e do imediatismo (foco no diploma), e manter o foco na aprendizagem e no raciocínio;
- A8 - Responsabiliza-se pelo conteúdo curricular e questões didático-pedagógicas referentes à disciplina sob sua responsabilidade;

- A9 - Sabe lidar com a heterogeneidade de alunos em sala de aula (diferenças de origens culturais, sociais, econômicas, religiosas, de gênero, de níveis de conhecimento);

- A10 - Aceita somente as atribuições relacionadas à docência superior (disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos etc) e atividades que estejam ao seu alcance de tempo e competência;

- A11 - Tem comprometimento com a qualidade da relação ensino-aprendizagem de seus alunos independente da sobrecarga de trabalho;

- A12 - Reflete sobre os objetivos da administração enquanto absolutamente focados na produção e no lucro como justificativa para tudo versus o foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações;

- A13 - Estabelece um clima favorável para a aprendizagem demonstrando e promovendo atitudes positivas;

- A14 - Reconhece limitações e assume erros, é humilde para aprender com o aluno e com seus pares e ensinar aos novatos;

- A15 - Sabe lidar com conflitos;

- A16 - Motiva-se por auxiliar o outro em seu desenvolvimento pessoal e profissional;

- A17 - Faz reflexão permanente sobre seu papel como docente versus seu papel como profissional de mercado, entendendo os impactos negativos e positivos em ambas as atividades;

- A18 - Gerencia eficientemente a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à sua vida pessoal.

Finalmente, após expostas as características das competências consideradas como sendo desenvolvidas via aprendizagem social nas IES, o currículo situado dos professores de Ensino Superior em Administração deverá apresentar a seguinte possibilidade de padrão de atividades:

## Currículo Situado do Professor de Graduação em Administração

As tarefas do Professor de Graduação em Administração	Aprendizagem Relacionada à tarefa	Participação Periférica Legítima: competências
Obs.: a ordem de trabalhos procede de cima para baixo de acordo com um crescente nível de responsabilidade, os blocos indicam um conjunto de atividades atribuídas a diferentes níveis de experiência		
Realizar o planejamento de cada aula considerando: o tamanho da turma; a melhor técnica de comunicação para a turma e o tema a desenvolver; o tempo de aula disponível para realizar todas as atividades (verificação de presença; breve revisão do tema da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem do encontro; apresentação da metodologia aplicada aos objetivos de aprendizagem; desenvolvimento do conteúdo; verificação de aprendizagem e/ou fechamento dos objetivos); melhor metodologia de ensino e recursos didáticos aplicados aos objetivos da aula	Conhecer o PPC do curso e suas diretrizes com o objetivo de realizar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem da forma adequada ao desenvolvimento do perfil do egresso: ementa da disciplina, conteúdo programático recomendado, bibliografia recomendada, carga horária total da disciplina; orientações do PDI da IES quanto aos objetivos institucionais a alcançar; Recursos didáticos e metodologias de ensino; Metodologia de avaliação e regras de aprovação.	É capaz de interagir com o alunado em sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas
	Aprofundar conhecimentos sobre pedagogia e didática, sobre os conteúdos associados às disciplinas, sobre métodos de avaliação	Responsabiliza-se perante a coordenação e aos alunos pelo conteúdo curricular e questões didático-pedagógicas referentes à(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade
	Aprofundar conhecimentos a respeito dos conteúdos relacionados à Administração e conhecer as interrelações entre as disciplinas da grade completa do curso para situar o aluno sobre a utilidade e complementaridade dos conteúdos	Ganha domínio da sala de aula "controle de turma"
Desenvolver o Programa da(s) Disciplina(s) sob sua responsabilidade	Aprofundar conhecimentos a respeito das metodologias de ensino tradicionais do ensino de Administração (estudos de caso, seminários, jogos de empresa, aulas expositivas, etc.)	Discute com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas (aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa)
	Traduzir os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e transpôr a teoria para a prática com exemplos atualizados e contextualizados da prática de empresas	
Apresentar a cada início de semestre o programa e ementa da disciplina e a cada início de aula, o planejamento da mesma	Saber gerir o tempo disponível para realizar todas as atividades relacionadas à docência dentro e fora de sala de aula	Consegue comunicar-se, estar disponível, ter empatia, cooperar, interagir de forma eficiente dentro do grupo
	Disponibiliza-se para atender a alunos fora do horário de aula, orientar informalmente, recomendar leituras, disponibilizar-se para o aluno de forma empática	Motiva-se por estar sempre em contato com novas pessoas e a estar sempre aprendendo
Criar estratégias de disponibilização de material didático de acordo com as possibilidades dos alunos cuidando para não infringir direitos autorais	Aprende a superar junto aos alunos a pressão da nota e do imediatismo (foco no diploma), e manter o foco na aprendizagem e no raciocínio	Demonstra ter domínio da disciplina sob sua responsabilidade e gera confiabilidade junto aos alunos, aos colegas e à IES
	Aprende a lidar com a heterogeneidade de alunos em sala de aula	
Superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista, reproduzidor de antigos conceitos em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora e geradora de novos modelos, reflexiva e emancipatória	Reflete sobre os objetivos da administração enquanto absolutamente focados na produção e no lucro como justificativa para tudo versus o foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações	Estabelece um clima favorável para a aprendizagem demonstrando e promovendo atitudes positivas
	Motiva-se por auxiliar o outro em seu desenvolvimento pessoal e profissional	

<p>Criar e preparar materiais pedagógicos: apostilas, resumos, compilações, etc e utiliza recursos complementares como artigos científicos, vídeos, filmes, documentários e experiências do mundo profissional para complementar os recursos didáticos tradicionais indicados pela IES via PPC</p>	<p>Enriquece os conhecimentos a respeito das metodologias de ensino em Administração a partir de recursos estéticos no ensino, tais como cinema, música, teatro e outros</p>	<p>Realiza auto-avaliação crítica</p>
<p>Manter contato com editoras e periódicos acadêmicos ou não da área de atuação em busca de materiais atualizados e propõe adoção de novos materiais pelas IES</p>	<p>Enriquece seu conhecimento a respeito do uso de TICs para aplicação de metodologias de ensino de Administração complementares</p>	<p>Demonstra compromisso com a atividade profissional docente</p>
<p>Evitar a desatualização dos conteúdos atualizando-se sobre a prática da administração nas empresas, via pesquisa acadêmica, consultorias, etc</p>	<p>Reconhece limitações e assume erros, é humilde para aprender com o aluno e com seus pares e ensinar aos novatos</p>	
<p>Aplicar as diretrizes Curriculares nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE nas avaliações de suas disciplinas</p>	<p>Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso</p>	
<p>Conhecer os recursos de TICs disponíveis na IES e planejar seu uso de acordo com as regras de utilização disponíveis pela Instituição, e ou as adquirir via recursos próprios</p>		
<p>Considera e dedica tempo antes, durante e/ou após as aulas para orientação de alunos, esclarecimento de dúvidas, conversas relacionadas ao desenvolvimento do aluno, verificação de leituras e pesquisas feitas pelos mesmos, orientação geral de caminhos de aprendizagem entre outras atividades relacionadas ao percurso de aprendizagem complementar ao tempo de sala de aula</p>		
<p>Atuar na gestão da educação auxiliando na identificação do público-alvo, na elaboração de cursos, na construção de programas, na organização curricular, no gerenciamento de conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação</p>	<p>Conhece as regras de avaliação Institucional do INEP (SINAES) para os cursos de Administração</p>	
<p>Frequentar Reuniões internas (colegiado, NDE, Conselhos etc)</p>	<p>Sabe lidar com conflitos</p>	
<p>Participar da construção e avaliação de terceiros da Instituição, de auto-avaliação, de ser avaliado por outros na Instituição</p>	<p>Sabe lidar com as pressões de mercado sobre as IES e com seus impactos sobre o comportamento dos alunos e as decisões de gestão da IES</p>	
<p>Aceitar somente as atribuições relacionadas à docência superior (disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos etc) e atividades que estejam ao seu alcance de tempo e competência</p>	<p>Faz reflexão permanente sobre seu papel como docente versus seu papel como profissional de mercado, entendendo os impactos negativos e positivos em ambas as atividades</p>	
	<p>Sabe lidar com a variabilidade de mudanças de carga horária e disciplinas a cada mudança de semestre sem prejudicar a si, à Instituição, aos alunos</p>	
	<p>Gerencia eficientemente a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à sua vida pessoal</p>	

### Quadro 9: Currículo Situado dos Professores de Ensino Superior em Administração

Fonte: Criado pela autora.

## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A principal motivação da presente pesquisa foi procurar descrever como se produz o currículo situado de aprendizagem dos professores de cursos superiores de Administração.

Para tanto, a pesquisadora procurou primeiro conhecer quais seriam as categorias que integrariam o rol de atividades pertinentes à atividade, o que pretendia, inicialmente, realizar juntamente aos próprios professores. Contudo, a partir das leituras para o levantamento das categorias *a priori*, encontrou vasto número de artigos, dissertações e teses que tratavam do tema das competências necessárias aos docentes de cursos superiores e, especificamente, para o curso superior em Administração. Praticamente 100% dos trabalhos encontrados era qualitativo utilizando as entrevistas como instrumento de coleta de dados e, aos poucos a pesquisadora observou que as competências se esgotavam e já se encontravam em um vasto número de categorias.

Um dos trabalhos que motivou esta pesquisa, e ao qual dá sequência, é o de Oliveira (2016), que também elencou parte das competências procuradas por esta pesquisa e utilizou um modelo de competências para o professor de ensino superior (MENDONÇA ET AL., 2012) que foi a base de análise utilizada para categorizar as competências encontradas.

Como as categorias foram levantadas qualitativamente junto aos docentes, a partir de trabalhos escritos ao longo de, aproximadamente, 15 anos, a pesquisadora entendeu que poderia explorar, a partir de pesquisa quantitativa, quais dessas competências eram efetivamente desenvolvidas pelos professores em seu percurso de aprendizagem do “tornar-se docente de cursos superiores de Administração”. Como o trabalho de Oliveira (2016) e outros trabalhos também corroboravam o fato dessa aprendizagem ocorrer de modo **informal** dentro das IES onde os docentes atuavam, foi escolhido o instrumento do currículo situado de aprendizagem, desenvolvido por Gherardi, Nicolini e Odella (1998) a partir de estudos relacionados à aprendizagem organizacional em seu viés de aprendizagem via convivência social no ambiente de trabalho.

Durante o trabalho de contextualização do problema, verificou-se que, do total de professores em Administração, pelos motivos já expostos na delimitação da

pesquisa, interessava compreender como ocorria essa aprendizagem para os professores horista e tempo parcial de cursos de graduação em Administração das IES privadas. Por questões de tempo, custo, conveniência e acessibilidade foram selecionados professores de IES da cidade do Rio de Janeiro e Grande Rio.

Elencadas as categorias e construído o instrumento de levantamento de dados – uma pesquisa *survey* – o mesmo foi enviado a aproximadamente 790 docentes e foram conseguidas 125 respostas válidas que atendiam aos critérios de delimitação da amostra.

Os dados foram tabulados, tratados e analisados buscando verificar as características principais dos respondentes que tivessem qualquer influência no perfil do currículo situado de aprendizagem que se pretendia encontrar e quais das competências elencadas foram, efetivamente, desenvolvidas a partir de oportunidades de aprendizagem organizacional informal – via contato com outros professores, com coordenadores, alunos e a partir de processos de reflexão e auto-avaliação.

O modelo de análise adaptado pela pesquisadora distribuiu as competências encontradas no referencial teórico, especificamente associadas às atividades de docência, em grupos de conhecimentos, habilidades e atitudes – a tríade tradicional que configura uma competência – e encontrou: 19 tipos de conhecimentos; 37 tipos de habilidades e 18 tipos de atitudes que foram distribuídos nas categorias de competências: para docência, para gestão, para avaliação, interpessoal, intrapessoal e tecnológica. Todas as categorias estavam subdivididas em competências: para a docência superior em geral e específicas para o ensino em Administração. As competências do modelo de Mendonça et al.(2012) que tratavam sobre pesquisa e extensão e as de gestão que não estivessem associadas às atividades de docência, foram excluídas do trabalho por não atenderem ao objetivo principal da pesquisa.

Após a análise dos dados, apenas algumas características das competências permaneceram com válidas para integrarem o currículo situado, pois demonstraram ser desenvolvidas a partir da convivência social, de modo informal, nos ambientes das IES. Restaram, então: 6 tipos de conhecimentos, 24 tipos de habilidades e foram mantidos os 18 tipos de atitudes. A descrição dessas competências encontra-se nas páginas 171 a 175 deste trabalho.

Construiu-se, então, o que pode ser considerado como o currículo situado de aprendizagem dos professores de ensino superior em Administração.

Analisando as competências que foram descritas como desenvolvidas nos ambientes organizacionais de modo informal, percebe-se claramente que a maior parte do que se desenvolve em termos de aprendizagem está associado a características atitudinais de práticas, relacionamentos e comportamentos do que a conteúdos.

A maior parte dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento competente do professor de ensino superior em Administração foi relatado como adquirido em processos de aprendizagem formal notadamente antes do ingresso à atividade docente: em cursos de formação acadêmica, estudos autodidatas, experiências profissionais e, mesmo no ambiente organizacional via treinamentos formais fornecidos pelas IES no intuito de cobrir lacunas e complementar os conhecimentos adquiridos anteriormente. O que faz sentido, porque é esperado do professor que ele ingresse às instituições de ensino para ajudar os alunos a desenvolverem os conhecimentos que ele já adquiriu e não, necessariamente para adquirir os conhecimentos que ele vá ensinar.

Assim, os conhecimentos desenvolvidos informalmente, junto a todos os outros participantes do processo organizacional das IES, dizem respeito, principalmente a:

- conhecer os documentos principais que constituem os cursos de graduação – o PPC e o PDI – que contém todas as informações iniciais necessárias para que o professor planeje suas atividades docentes como: perfil do egresso, objetivos da instituição com o curso na região onde ele atua, grade completa de disciplinas do curso, ementa e conteúdo programático mínimo das disciplinas, metodologias de ensino e avaliação adotadas *a priori* para as mesmas, bibliografias recomendadas, estrutura física e tecnológica disponível aos professores entre muitas outras informações;

- conhecer as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Administração e as competências que serão exigidas dos egressos dos cursos de Administração nos exames nacionais de avaliação de alunos;

- conhecer as regras de avaliação das IES pelo Governo e órgãos fiscalizadores e como pode auxiliá-las no atingimento das metas estipuladas por eles;

- aprofundar conhecimentos adquiridos anteriormente a respeito de pedagogia e didática do ensino superior, processos de avaliação, conteúdos das disciplinas de Administração e disciplinas de ciências correlatas que constituem o curso;

- aperfeiçoar conhecimentos a respeito de metodologias de ensino tradicionais e atuais e suas relações com os objetivos de ensino a desenvolver;

- aperfeiçoar seus conhecimentos a respeito de Tecnologias da Informação e Comunicação e seus usos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às habilidades necessárias aos docentes, verificou-se que grande parte estava associada a aprender os processos relacionados ao planejamento de aula e à aula propriamente dita – o chão de fábrica do professor.

Vale aqui uma ressalva da pesquisadora. Apesar de fundamentais e de existir uma categoria associada às competências para a gestão dos processos de ensino, nada foi encontrado na literatura e nas pesquisas a respeito dos processos burocráticos associados às tarefas **resultantes** dos processos de ensino-aprendizagem, em especial no que tange ao controle de presença e notas, preenchimento e entrega dos documentos de registro das aulas, conhecimento e controle de documentos associados aos alunos e pertinentes aos professores como provas, atestados médicos que abonam faltas legalmente, tratamento especial de alunos em licença entre muitos outros itens administrativos que devem ser conhecidos pelo professor, pois dependem dele para controle e registro. Por experiência própria, a pesquisadora entende que tais processos também integrem o rol de competências desenvolvidas via aprendizagem social nas IES, embora não constem do currículo situado final apresentado.

As outras habilidades descritas englobavam em termos práticos: atividades necessárias ao planejamento das aulas (construção do programa da disciplina e planos de aula); atividades relacionadas ao momento da aula e si (apresentação de programa de disciplina e planos de aula aos alunos, tradução dos conhecimentos teóricos para a linguagem e contexto dos alunos, conectar teoria às práticas, etc.); atualização, avaliação, sugestão de adoção pela IES e criação e disponibilização de materiais didáticos; participação de atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do curso (reuniões de colegiado, participação em NDEs, Conselhos e Comissões, auxílio nos processos de avaliação do curso, criação de documentos de avaliação, participação nos processos de avaliação, etc.).

Contudo, foram os aprendizados comportamentais os mais presentes e, paradoxalmente, apesar de aprendido com os pares, os mais solitários. A atividade de docência superior configura-se, como já visto em diversas leituras de teóricos da área de educação superior (PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 2011; LE BOTERF, 2003; MASETTO, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014) como muito individual e solitária.

Em especial para os docentes tempo parcial e horistas de IES privadas, que não necessariamente permanecem ao longo do dia nas Instituições a fim de aumentar sua convivência com seus colegas, coordenadores, direção, alunos, pessoal administrativo. Que não está com outros professores em sala de aula no momento de suas aulas para tirar dúvidas a respeito do processo de ensino-aprendizagem enquanto ele ocorre, dependendo da memória para trocar ideias sobre os problemas em bate-papos na sala dos professores ou em reuniões de colegiado, ou das avaliações dos alunos em instrumentos de avaliação de qualidade muitas vezes duvidosa. Um processo lento de feedback e correção de erros que só consegue ser acelerado pelo processo de auto-avaliação e reflexão dos professores, considerado por muitos autores como fundamental no exercício da docência.

Muito do que os docentes demonstram aprender o fizeram de forma autodidata a partir de processos de auto-avaliação do próprio trabalho em comparação com o que consegue conhecer dos trabalhos de outros professores.

Então, aprendizagens como: aprender a gerir a flexibilidade que a atividade gera entre vida pessoal, profissional e docente de forma eficiente; aprender a lidar com conflitos; estimular alunos a superar a pressão pelas notas e a busca somente pela aprovação em troca do foco na aprendizagem; conseguir que os alunos comprometam-se com a construção coletiva do conhecimento superando o “ensino bancário” citado por Paulo Freire; manter-se motivado pelo contato com novas pessoas a cada semestre e com novos aprendizados vindos da atualização de suas disciplinas; entre todos os outros já descritos anteriormente; são processos de aprendizagem fruto da reflexão, da auto-avaliação, da observação, do senso de responsabilidade pelo aperfeiçoamento profissional. Um processo muito mais do professor consigo mesmo do que dele entre seus pares.

Como sugestão para trabalhos futuros há várias possibilidades que surgem como fruto das reflexões a respeito do que foi aqui estudado:

- ainda sobre a construção do currículo situado, a partir do que foi levantado como o que efetivamente ocorre, realizar uma pesquisa a respeito dos componentes que constituem as comunidades de prática em pesquisas qualitativas, de observação e entrevistas, que consigam elencar quais artefatos, repertório compartilhado e engajamento mútuos unem os professores em torno de seus processos de aprendizagem social. A questão do uso da linguagem e da observação do trabalho do outro cumprem importante papel na construção das identidades pessoais dos professores e de suas escolhas enquanto docentes e não havia como abordar tais questões no presente trabalho, dado que foi quantitativo;

- desenvolvimento de ensaios teóricos e/ou o mesmo tipo de abordagem da presente pesquisa que abordem todo o conjunto de atividades dos docentes, incluindo aí a pesquisa e a extensão, professores de cursos privados em tempo integral e professores de instituições públicas, e o questionamento a respeito de tudo o que se espera de um professor, sobre as possibilidades de se desenvolver um trabalho de qualidade em todas as áreas (ensino, pesquisa e extensão) como se espera da legislação, em especial dos professores de universidades públicas ou privadas em tempo integral. Embora não tenham sido descritas nesse trabalho, todas as competências foram levantadas pela pesquisadora e são em número ainda muito mais numeroso que as já expostas aqui. Cabe questionar quão possível é para um professor dar conta eficientemente de tantas tarefas ou se não seria o momento de pensar em separar as atividades de docência e pesquisa em especial;

- realizar o mesmo tipo de pesquisa a respeito das atividades dos professores que assumem cargos de gestão nas IES: coordenação de curso (acadêmica e administrativa), diretoria, reitoria entre outros cargos que exigem um conjunto de competências específico a desenvolver. Onde tais competências se desenvolvem? Onde os professores adquirem os conhecimentos necessários? Como lidam com mais essa atividade que se acumula às atividades de docência, pesquisa e extensão?

- pesquisar sobre os processos formativos formais do professor de ensino superior em Administração: Quantos são? Onde estão? O que ensinam? Como refletem a prática? Quem é o professor que ensina o professor?

- Finalmente, pesquisar a respeito das metodologias de ensino para adultos, no ensino superior. As mais tradicionais, as mais recentes, a aplicação da tecnologia no processo de ensino, o engajamento do aluno, os formatos e estruturas de sala de

aula, laboratórios e de toda a IES. Como efetivamente ocorrem, em que podem melhorar, o que se pode criar?

Certamente muito do que se sugere aqui já vem sendo estudado por outros pesquisadores. As sugestões são apenas caminhos iniciais de questionamento que auxiliem os leitores do trabalho a escolher caminhos de busca para que novos “tijolos” sejam construídos com novas pesquisas que atualizem, questionem e criem novos e melhores rumos para o ensino superior em Administração e, quiçá, em outras área do conhecimento.

Concluindo, a pesquisadora entende que o objetivo principal do trabalho foi alcançado e que sua pesquisa conseguiu agregar novos conhecimentos à área de estudos a que se propôs estudar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. R. L. **Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de Administração**. 2012. Tese (doutorado em Educação). PUC / SP, São Paulo, 2012.

AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **O&S**, v.12, n.35, p.183 – 193., out.-nov.2005.

ALMEIDA, M.I. **Formação do Professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, L. G. C. Desafios da Construção Curricular em Visão Integrativa: Elementos para Discussão. In: **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 590-612.

ANTONELLO, C. S.; Godoy, A. S. (Orgs). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

AVELAR, S. D. **Competência do docente de graduação do curso de ciências contábeis**: percepção de discentes e docentes em duas instituições de ensino privado localizadas em Belo Horizonte. 2013. Dissertação (Mestrado acadêmico em Administração). Faculdade Novos Horizontes - BH, Minas Gerais, 2013.

BAETA, A.M.C.; LIMA R.J. Formação Docente e Competências: Componentes do Processo de Gestão Estratégica. **Revista de Administração da Unimep**, v.5, n.1, p.37–51, 2007.

BALBACHEVSZKY, E. **A Profissão Acadêmica no Brasil**: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior. Brasília: FUNADESP, 1999.

BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G.; LIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração**, São Paulo, v.39, n.3, p.220-230, jul./set, 2004.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.276 de 6 de Dezembro de 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)> Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 121/2007. Reexame do Parecer nº 37/2007, que dispõe sobre o art. 52 da Lei nº. 9.394/1996 e institui orientações para o seu atendimento, tendo em vista consulta do CRUB e da SESu/MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces121\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces121_07.pdf)> . Acesso em: 2 jan. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 2 jan. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192)> Acesso em: 02 jan. 2017.

BROWN, J.; DUGUID, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation. **Organization Science**. N.2,1991.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, B.P.A. 'Causos' de um professor de Administração na Hipermodernidade. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009, Curitiba, PR. **Anais...** Rio de Janeiro: EnEPQ, 2009.

CRUZ, C.A.; GODOI, C.K.; SILVA, A.B.; RAMOS, F. O programa de Trainees como representação de uma aprendizagem situada: o caso da WEG Indústrias. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 3., 2011, João Pessoa, PB. **Anais...** Rio de Janeiro: EnGPR, 2011.

DA SILVA, M.A.B.; LEITE, N.; PITOMBO, R. Aprendizagem e mudança organizacional em uma instituição de ensino superior em administração. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 20, n. 1, p. 195-224, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliações e transformações da educação superior brasileira (1995 – 2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, Sorocaba, SP, v.15, n.1, p.195–224, 2010.

DURAND, T. Forms of Incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998. Oslo. **Proceedings...Oslo:** Norwegian School of Management.

FÉLIX JUNIOR, M.S. **Significados do trabalho docente:** um estudo com professores horistas de cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior Privadas. 2015. 106 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2015.

FIATES, G.G.S.; PARENTE E.G.V.; LEITE, A.L.S.; PFITSCHER, E.D. Os princípios instituídos pela Organização das Nações Unidas para uma educação responsável em gestão: uma proposta inovadora para o ensino de Administração, 2012. **Revista Eletrônica Estratégia & Negócios**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 3-27, jan – abr. 2012.

FISCHER, T. Engenhos e Artes do ofício de ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **O&S**, v.12, n.35, p.183 – 193., out.-nov.2005.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v.10, n.4, p.193 - 197., out.-dez .2006.

FLEURY, M. T. L. ; FLEURY, A. Em busca da competência. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1., 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENEO, 2000.

GASPAR, M.A.; PALÁCIOS, F.A.C.; SANTOS, S.A.D. A gestão do conhecimento na formulação do Projeto Político-Pedagógico em Cursos de Graduação. **Revista de Administração da Unimep**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2010.

GHERARDI,S.; NICOLINI,D.; ODELLA,F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, 29 (3), Set.1998.

GODOI, E. C. F. **A docência em Administração e algumas contribuições de projetos educativos.** 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, São Bernardo do Campo, SP, 2015.

GUIMARÃES,J.C. Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v.8, n.2, p.167-185, 2014.

GUIMARÃES, T. de A. A Nova Administração Pública e a Abordagem da Competência. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 34(3):125-140, maio/jun, 2000.

HANASHIRO, D.M.M.; NASSIF, V.M.J. Competências de professores: um fator competitivo. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 45-56, jan./abr, 2006.

HILL, C.W.L.; JONES, G.R. **Strategic Management. An Integrated Approach**. Boston: Houghton Mifflin, 1998.

HIRATA, H. Os Mundos do Trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, A. et al. (orgs.). **Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

IKEDA, A.A.; FREDERICK, B.W.B.; DURANTI, C.M. Atuação dos professores de Administração em docência, pesquisa e consultoria. **Revista de Economia e Administração**. v.6, n.1, p.30 – 48, jan. mar. 2007.

IGARI, C.O. Formação de docentes em Administração: a avaliação de uma ação formativa e suas sugestões para melhorias. In: SemeAd – Seminários de Administração, 18., 2015, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: FEAUSP, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP) **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 19/12/2016.

KÜHL, M.R. et al. O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração**, n. 4, p. 783-799, 2013.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE BOTERF, G. Avaliar a competência de um profissional: Três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, p. 60-63, jun, 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, J.P.R. et al. Profissionalismo na docência: um estudo com ênfase nas percepções discentes. In: CONGRESSO UFU DE CONTABILIDADE, 1., 2015, Uberlândia, MG. **Anais...** Minas Gerais: UFU, 2015.

LIMA, M.C.; SILVA, C.C.S. Professores como designers educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

LÔBO, R.J.S.; COSTA, F.J.; SOUSA FILHO, J.M. Aluno como cliente e como produto: percepções e preferências dos alunos de ensino superior da área de negócios. **Revista de Negócios** 16 (4), 91 – 106, 2011.

LOURENÇO, C.D.S. et al. Produção Científica Brasileira sobre Ensino em Administração: 1997 – 2010. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v.6, N° 1, p.4-22, Jan/Mar, 2012.

LUCAS, L.O. et al. Atributos do bom professor sob a ótica de alunos brasileiros e portugueses. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 39., 2015, Belo Horizonte – MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2015.

LUCENA, E. A.; MELO, J. F. B. O papel de uma comunidade de prática na aprendizagem de gerentes de agências bancárias. In: Colóquio Internacional sobre poder local, 10., 2006, Salvador - BA. **Anais...** CIAGS / UFB, 2006.

LUCENA, F.O.; RAMALHO, A.M.C.; SOUZA, J.G.; MELO FILHO, L.C.F. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem do curso de Administração de uma IES: Perspectivas docente e discente. In: SemeAd – Seminários de Administração, 18., 2015, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: FEAUSP, 2015.

MAGALHÃES, Y. T.; PATRUS, R. Quem foi seu melhor professor no curso de Administração? Uma análise dos tipos de bons professores sob a ótica do aluno. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

MANCEBO, D. “Universidade para todos”: a privatização em questão. **Pro-Posições**, v. 15, n. 3 (45), set.-dez. p. 75-90, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. Ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

MELO, D.; SERVA, M. A agenda do professor-pesquisador em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. **Cadernos EBAPE**, v.12, n.3, artigo 4, p.605-632, Jul. Set. 2014.

MELLO JUNIOR, E.; MELLO, A. A educação de Administradores em cursos noturnos: o quanto a literatura nos ensina sobre o cotidiano das salas de aula In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

MENDONÇA, J. R. C. et al. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: **Fórum de Gestão do Ensino Superior no Países e Regiões de Língua Portuguesa – FORGES: “Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa”**, 2012.

MILLER, H. Academics and their Labour Process. In: SMITH, C., KNIGHTS, D., WILLMOTT, H (eds). **White-Collar Work: the non-manual labour process**. (pp.109-137). London: Macmillan Ltd. 1991.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 364-379, maio-ago, 2010.

NICOLINI, A.M.; **Aprender a governar: a aprendizagem dos dirigentes públicos para as carreiras de Estado**. Tese (doutorado em administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NICOLINI, A. M.; SILVEIRA, F. A.; LOUREIRO; J. C. S. Corpos docentes empreendem conjuntamente ou “o corpo ainda é pouco” para tanto? **Revista de Administração UFSM**, Santa Maria, v. 7, número 2, p. 214-229, JUN, 2014.

NICOLINI, A. M; et al. O desenvolvimento do docente do ensino superior enquanto capital humano: integrando contextos capacitantes e aprendizagem ambidestra para criação de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 39., 2015, Belo Horizonte - MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2015.

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.

NONAKA,I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA,D.A. **Desenvolvimento de Competências Docentes nos Cursos de Graduação em Administração nas IES Privadas do Estado do Rio de Janeiro**. 2016. 90 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2016.

ORR,J. **Talking About Machines: An ethnography of a modern job**. Ithaca: ILR Press, 1996.

PADUA JÚNIOR, F.P.; CASTILHO FILHO, J.P.; STEINER NETO, P.J.; AKEL SOBRINHO, Z. Avaliação da percepção e discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.15, n.2, p.295-321, Mai. Abr. Jun. 2014.

PAIVA, K.C.M. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. 278f. Tese . Belo Horizonte, CEPEAD/UFMG, 2007.

PAIVA, K. C. M., BARROS, V. R. F., MENDONÇA, J. R. C., SANTOS, A. O., DUTRA, M. R. S. **Competências Docentes -Ideais e Reais- em Educação a Distância no Curso de Administração: um estudo em uma instituição brasileira. Anais do TMS Management Studies International Conference - Algarve 2012**, Universidade do Algarve, Portugal, 2. 2012.

PEREIRA, R.D. **Normativo ou Vivencial?** Uma análise do projeto pedagógico do curso de administração nas Instituições de Ensino Superior sob a ótica da aprendizagem organizacional. 2016. 83 pág. Dissertação (mestrado em Administração) - UNIGRANRIO , Rio de Janeiro, 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLUTARCO, F.F.; GRADVOHL, R.F. **Competências dos professores de administração**: a visão dos alunos de cursos de Graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. P.1-16.

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

ROTH, L.E. et al. A estrutura do ensino superior no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 6, n. 3, p. 111-126, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The Core Competence of The Corporation. **Harvard Business Review**. Boston, p.79-91, may/june, 1990.

RIOS, T. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. **Os novos horizontes de gestão**: aprendizagem organizacional e competências. São Paulo: Bookman, 2005.

SÁ, M. G.; MOURA G. L. A crítica discente e a reflexão docente. **Cadernos EBAPE.BR**, v.6, n.4, Dez. 2008.

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, 1., 2007, Recife, PE. **Anais...** Rio de Janeiro: EnEPQ, 2007.

SARAIVA, L.A.S. A educação superior em Administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan-jun, 2011.

SCHOMMER, P.C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade**. 2005. Tese (doutorado). FGV/ EAESP, São Paulo, 2005.

SCHNECKENBERG, D. **eCompetence Development Measures for Faculty in higher Education: A Comparative International Investigation**. Tese de doutorado, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Essen, 2007.

SENO, J.P.; KAPPEL, L.B.; VALADÃO JÚNIOR, V.M. As percepções do professor universitário da área de gestão acerca das mudanças na educação superior: uma pesquisa com profissionais de instituições de ensino privadas do triângulo mineiro. **Gestão e Regionalidade**. v.30, n.88, jan/abr, 2014.

SILVA, A.B.; COSTA, F.J. Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Administração. **Revista Economia e Gestão** v.14, n.34, jan/mar, 2014.

SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A. A Transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, 5(1),145-171. 2012

SILVA JUNIOR, A.da; MUNIZ, R.M. A Regulamentação do ensino superior e os impactos na gestão universitária. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América Latina, 4., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis.

SOARES, C.G.S.; SANTOS, G.; GREGÓRIO, S.A.; BONFIM, E.L.S.; VASCONCELOS, C.C. Formação pedagógica para que o administrador atue em carreira docente. **e-FACEQ** – Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queiroz. Ano 4., n.5, maio, 2015.

SOUZA-SILVA, J.C. **Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

SOUZA-SILVA, J.C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **O&S**, v.12, n.35, p.113 – 134., out.-nov.2005.

SLOMSKI,V.G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 1, n. 1, p. 87-103, 2007.

SLOMSKI,V.G.; MARTINS,G.A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 4, p. 0621, out./dez, 2008.

TARDIF,M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 13, 2000, p. 5-23, 2000.

TOLENTINO J. E. F.; SILVA, R. M. P.; COSTA, A. J. B.; ARAUJO NETO, L. M. O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos – Portugal. **Revista Catarinense de Ciência Contábil**, Florianópolis, v.13, Nº 39,p. 9 - 20, maio/ago, 2014.

TOURINHO, M.M.; PALHA, M.D.C. A Capes, a Universidade e a Alienação Gestada na Pós-Graduação. **Cadernos EBAPE – BR**, Rio de Janeiro, v.12, Nº 2, artigo 5, p.276-283, Abr/Jun, 2014.

VASCONCELLOS,M.M.M. A universidade e a formação de seus docentes: alguns apontamentos, 2009. **Reflexão e Ação**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 164-180, dez. 2009.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.M. Contribuições do Microensino para a Formação Docente em Administração: Reflexões sobre a Vivência de Professores Um Ano Após o Treinamento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

VERGARA, S.C. (org.) **Programa de Capacitação Docente em Administração. Cadernos EBAPE**. Volume V Edição especial Janeiro 2007

VERGARA,S.C; VILLARDI,B.Q. Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

VILLARDI, B.Q.; VERGARA, S.C. Aprendizagem docente na prática do ensinar em cursos de graduação em Administração: explorando o cotidiano em Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

ZARIFIAN,P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: **Organization articles**. London, Thousand Oaks, CA, and New Dheli, Sage, 2000.

WHIDDETT, S.: HOLLYFORDE, S. **The Competencies Handbook**. London: Institute of Personnel and Development, 1999.

## **ANEXOS**

## Currículo Situado do Professor de Graduação em Administração

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao responder e concluir o questionário a seguir, declaro estar ciente dos termos abaixo:

Estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **APRENDER A ENSINAR: COMO SE PRODUZ O CURRÍCULO SITUADO DE APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DE CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO**, cujo objetivo é determinar como se tornaram professores deste curso. As justificativas principais da pesquisa residem no fato dos professores de ensino superior, em sua maioria, não terem sido devidamente preparados para a atividade da docência e do curso superior em Administração ser responsável pelo maior número de formandos disponibilizados ao mercado de trabalho, tornando, assim, importante entender como se dá a construção desse professor co-responsável pelo processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos.

Minha participação no referido estudo será no sentido de comprometer-me em escolher as alternativas que melhor descrevem minha atual situação enquanto docente de graduação em Administração, sendo totalmente honesto quanto ao que de fato sei e como de fato lido com a profissão, e como se deu minha trajetória até meu momento atual nessa atividade.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: receber uma cópia da dissertação caso deseje e manifeste isso ao final do questionário; e almejar que os frutos dos resultados da pesquisa possam auxiliar gestores de IES, coordenadores e cursos e outras entidades civis e governamentais a refletir a respeito do percurso formativo mínimo necessário a um professor de ensino superior em busca da melhoria da qualidade de trabalho dos professores e do processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, entendo que pode surgir, ao longo do processo de resposta do questionário, alguma impaciência em responder o mesmo até o final, uma vez que é inviável tratar de um assunto extenso e complexo a partir de perguntas simples e curtas; e algum incômodo por perceber que talvez não me encontre no ponto ideal de desenvolvimento das competências consideradas necessárias para a atividade da docência.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

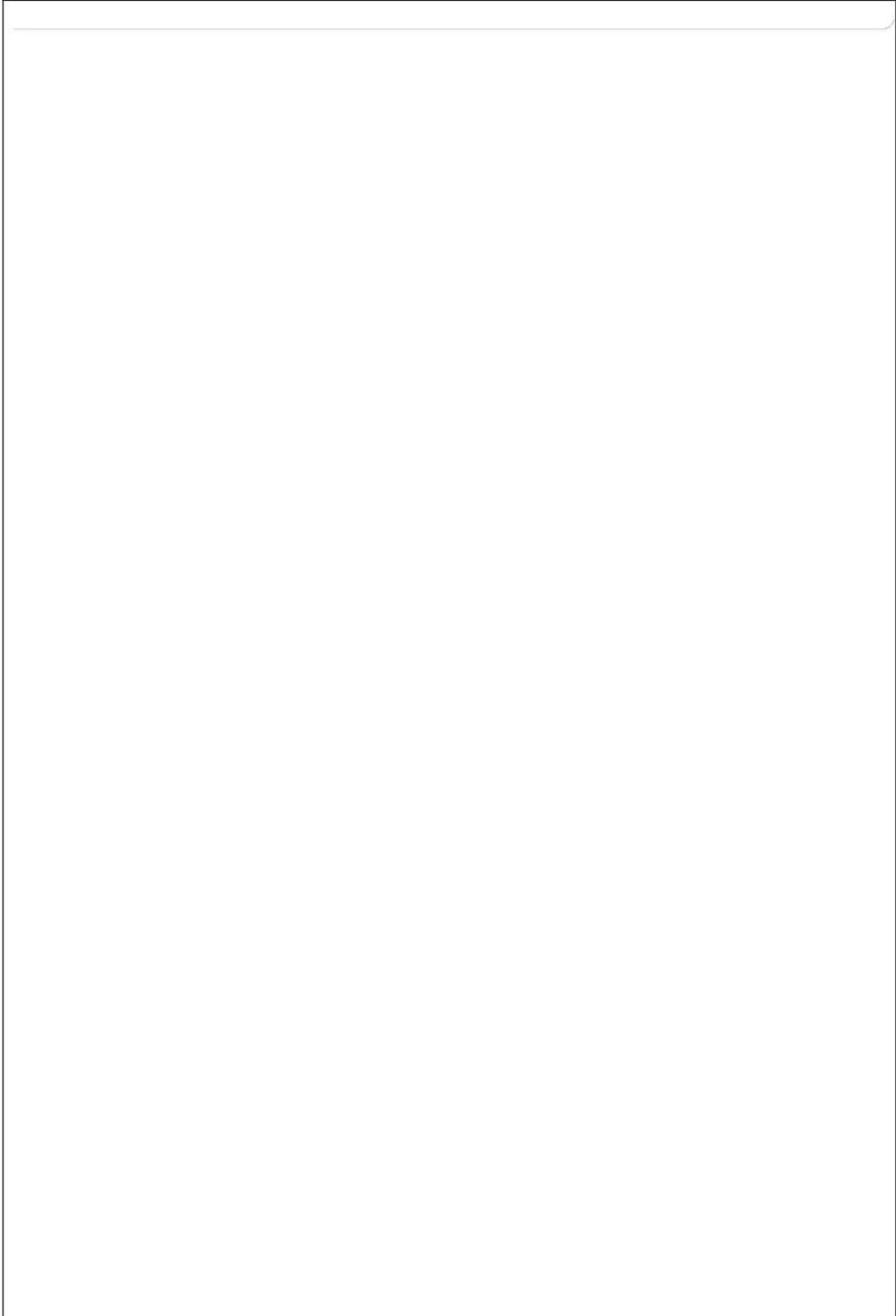
Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é **Leticia Zveiter de Albuquerque – Mestranda da UNIGRANRIO** e com ela poderei manter contato pelo telefone **(21) 98073 4949** ou pelo email **leticia.zveiter@gmail.com**.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do **PPGA Unigranrio** a partir do telefone **(21) 2531-8804 / 2531-8268** ou mandar um email par



## Currículo Situado do Professor de Graduação em Administração

### Dados Pessoais e Profissionais sobre Docência

Nesta parte do questionário você deverá responder a respeito de alguns dados pessoais e sobre características de sua trajetória como docente.

\* 1. Sexo:

Feminino

Masculino

\* 2. Idade:

até 20 anos

de 21 a 30 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

acima de 50 anos

\* 3. Estado:

\* 4. Há quantos anos é Professor?

\* 5. Há quantos anos é professor de **Graduação**?

\* 6. Há quantos anos é professor de **Graduação em Administração**?

\* 7. Em qual(is) tipo(s) de curso(s) começou a lecionar? (cursos livres, outras Graduações, Tecnólogos, Pós-Graduação...)

- Somente Graduação em Administração
- Graduação em Administração e outro(s) \*especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) começou a lecionar simultaneamente ao de Graduação em Administração.
- Outro(s) curso(s) diferente(s) do de Graduação em Administração \*especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) começou a lecionar.

Outro (especifique)

\* 8. Em qual(is) tipo de Instituição(ões) de Ensino começou a lecionar?

- Instituição de Ensino de Cursos Livres (Idiomas, Treinamentos, Capacitações, Profissionalizantes, Concursos Públicos, Pré-vestibulares etc)
- Escolas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio)
- Escola Superior, Faculdade, Faculdade Integrada, Instituto Superior ou Centro Universitário Privado
- Escola Superior, Faculdade, Faculdade Integrada, Instituto Superior ou Centro Universitário Público
- Centro Federal de Educação Tecnológica ou Instituto Federal Público
- Universidade Pública
- Universidade Privada

Escreva aqui o tipo de Instituição de Ensino em que começou a lecionar caso não se enquadre em nenhuma das descritas acima.

\* 9. Em qual(is) tipo de Instituição(ões) de Ensino leciona atualmente?

- Instituição de Ensino de Cursos Livres (Idiomas, Treinamentos, Capacitações, Profissionalizantes, Concursos Públicos, Pré-vestibulares etc)
- Escolas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio)
- Escola Superior, Faculdade, Faculdade Integrada, Instituto Superior ou Centro Universitário Privado
- Escola Superior, Faculdade, Faculdade Integrada, Instituto Superior ou Centro Universitário Público
- Centro Federal de Educação Tecnológica ou Instituto Federal Público
- Universidade Pública
- Universidade Privada

Escreva aqui o tipo de Instituição de Ensino em que leciona atualmente caso não se enquadre em nenhuma das descritas acima.

\* 10. Em qual(is) curso(s) de graduação leciona atualmente?

- Somente Graduação em Administração
- Graduação em Administração e outros \*especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) leciona atualmente (outras graduações, pós-graduação, cursos livres etc.)
- Outro(s) curso(s) diferente(s) do de Graduação em Administração \*especifique abaixo em qual(is) outro(s) curso(s) leciona atualmente.

Outro (especifique)

\* 11. Em quantas Instituições de Ensino leciona atualmente?

\* 12. Em quantas Instituições de Ensino já lecionou?

\* 13. Em quantas Instituições de Ensino já lecionou na **Graduação em Administração?**

\* 14. Por qual categoria de docente iniciou suas atividades?

- Tempo integral (40 horas semanais na mesma Instituição, sendo 20h para pesquisas, extensão, planejamento, gestão, avaliação e orientação de estudantes)
- Tempo parcial (12 horas semanais ou mais de trabalho na mesma Instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes)
- Horista (contratado pela Instituição exclusivamente para ministrar aulas, independente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos regimes de trabalho acima definidos)

\* 15. Em qual categoria de docente enquadra-se nesse momento?

**\*considerando a Instituição de Ensino em que possui maior carga horária.**

- Tempo integral (40 horas semanais na mesma Instituição, sendo 20h para pesquisas, extensão, planejamento, gestão, avaliação e orientação de estudantes)
- Tempo parcial (12 horas semanais ou mais de trabalho na mesma Instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes)
- Horista (contratado pela Instituição exclusivamente para ministrar aulas, independente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos regimes de trabalho acima definidos)
- Não estou lecionando.

\* 16. Qual(is) sua(s) formação(ões) acadêmica(s)? **Assinale e escreva o nome do curso** (ex.: Administração, Economia etc) para **todos os já concluídos e os que estão em andamento**:

Técnico incompleto

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Técnico completo \*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Tecnólogo incompleto

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Tecnólogo

completo \*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Licenciatura incompleta

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Licenciatura completa

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Graduação Incompleta

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Graduação completa

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Pós-Graduação *Lato sensu* incompleta (especialização)

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Pós-Graduação *Lato sensu* completa (especialização)

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Mestrado incompleto

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Mestrado completo

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Doutorado incompleto

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Doutorado completo

\*escreva o nome do(s) curso(s) abaixo.

Pós-doutorado

## Currículo Situado do Professor de Graduação em Administração

### Dados sobre início das atividades como docente

Nessa parte da pesquisa você deverá responder a respeito das situações de vida que ocorriam quando iniciou suas atividades como docente e/ou motivações que o(a) levaram a iniciar sua atividade como docente. Também responderá sobre as disciplinas que lecionou e/ou leciona.

\* 17. Quando iniciou suas atividades como docente já possuía alguma outra experiência profissional fora da área de docência?

- Sim. \*Se sim, por gentileza, informe no quadro abaixo qual(is) atividade(s) era(m) essa(s).
- Não.

Escreva aqui qual(is) foi(oram) a(s) atividade(s) que exerceu antes de iniciar suas atividades como docente.

\* 18. Simultaneamente a sua atual atividade como docente está exercendo alguma outra atividade profissional?

- Sim. \*por favor, escreva abaixo qual(is) atividade(s) é(são) essa(s).
- Não.
- Não estou atuando como docente atualmente. \*por favor, escreva abaixo qual(is) atividade(s) está exercendo.

Escreva aqui qual(is) atividade(s) exerce além da docência ou, caso não atue como docente atualmente, qual(is) atividade(s) está exercendo.

\* 19. Assinale a seguir qual a opção que melhor define sua situação a respeito do que o(a) motivou a iniciar sua carreira como docente.

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente	Não se aplica a mim.
Procurei a docência por vontade própria, por gostar de ajudar as pessoas em seu desenvolvimento pessoal.	<input type="radio"/>				

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente	Não se aplica a mim.
Procurei a docência por vontade própria, por ser uma atividade que posso exercer em tempo parcial e me proporcionar ganho complementar à minha atividade principal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procurei a docência por vontade própria, por ser uma atividade que confere status e prestígio a quem a exerce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procurei a docência por vontade própria, por ser uma atividade que me permite continuar aprendendo sempre, convivendo com novas pessoas que também querem aprender e também poder aprender com elas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui chamado a ser professor e aceitei, por gostar de ajudar as pessoas em seu desenvolvimento pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui chamado a ser professor e aceitei, por ser uma atividade que posso exercer em tempo parcial e me proporcionar ganho complementar à minha atividade principal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui chamado a ser professor e aceitei, por ser uma atividade que confere status e prestígio a quem a exerce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui chamado a ser professor e aceitei, por ser uma atividade que me permite continuar aprendendo sempre, convivendo com novas pessoas que também querem aprender e também poder aprender com elas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente	Não se aplica a mim.
Acredito que minha atividade principal me levou à procurar a docência (ou influenciou a quem me convidou) por ter características próximas à atividade docente ou por eu exercer nela atividades semelhantes a de um professor.	<input type="radio"/>				
Desejo substituir minha atividade principal (ou já a substituí) para exercer exclusivamente a docência devido à flexibilidade que a atividade proporciona.	<input type="radio"/>				
Acredito que a docência se adequa ao meu perfil devido às minhas características de personalidade: extrovertido(a); bom(a) comunicador(a); sociável etc	<input type="radio"/>				
Acredito que a docência se adequa ao meu perfil devido às minhas características de conhecimento: formação e especialização na área da docência; experiência profissional na área da docência; facilidade em aprender coisas novas etc	<input type="radio"/>				
Escreva aqui qualquer outro fator ou motivação que descreva o que o levou à atividade como docente que não esteja contemplado nas opções acima.					

\* 20. Assinale abaixo, qual(is) disciplina(s) já lecionou durante toda sua carreira como docente de graduação de Administração?

- Matemática Financeira, Administração Financeira, Análise de Investimentos, Orçamento ou disciplinas correlatas.
- Contabilidade, Contabilidade Gerencial, Auditoria, Análise de Custos, Governança, Controladoria ou disciplinas correlatas.
- Economia, Micro e Macro Economia ou disciplinas correlatas.
- Matemática básica, Estatística e Probabilidade, Cálculo, Pesquisa Operacional ou disciplinas correlatas.
- Teoria Geral da Administração, Teoria das Organizações ou disciplinas correlatas.
- Filosofia, Sociologia, Psicologia, Ética, Ciências Políticas aplicadas à Administração ou disciplinas correlatas.
- Gestão de Pessoas, Recursos Humanos, Liderança, Coaching ou disciplinas correlatas
- Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Tributário ou disciplinas correlatas
- Gestão da Produção, Gestão da Qualidade ou disciplinas correlatas
- Organização, Sistemas e Métodos; Sistemas de Informação Gerencial ou disciplinas correlatas
- Gestão de Projetos, Gestão de Processos ou disciplinas correlatas
- Estratégia, Planejamento Estratégico, Jogos de Negócios ou disciplinas correlatas
- Gestão de Materiais, Gestão de Logística ou disciplinas correlatas
- Marketing, Pesquisa de Marketing, Comportamento do Consumidor, Gestão Comercial, Vendas ou disciplinas correlatas
- Metodologia da Pesquisa, Métodos Qualitativos de Pesquisa, Métodos Quantitativos de Pesquisa ou disciplinas correlatas
- Estágio Obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso ou disciplinas correlatas
- Administração Pública, Desenvolvimento Regional, Empreendedorismo ou disciplinas correlatas

Outro (especifique qual(is) disciplina(s) já lecionou até hoje caso não esteja na lista acima)













	Não conheço.	Conheço a partir de cursos (pós-graduação, mestrado, doutorado, disciplinas isoladas etc)	Conheço a partir de estudos auto-didatas (livros, cursos online, tutoriais, pesquisas etc.)	Conheço a partir da convivência com os coordenadores, professores etc	Conheço a partir de Treinamentos feitos nas Instituições de Ensino onde lecionei.	Aprendi a partir de minha própria experiência, na tentativa e erro.	Conheço a partir de outros meios não citados acima.																												
Conheço as Tecnologias da Informação atuais para o ensino superior presencial (aplicativos interativos de base web como Prezi, GoConqr, Padlet, Socrative, PoolEverywhere, GeekieLab, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																												
<p><b>* 24. Assinale a alternativa que melhor reflete suas práticas a respeito do planejamento de suas aulas.</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pratico sempre e completamente.</th> <th>Pratico sempre e de forma incompleta.</th> <th>Pratico às vezes e completamente.</th> <th>Pratico às vezes e de forma incompleta.</th> <th>Nunca pratiquei.</th> <th>Não sabia que era necessário.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Realizo o planejamento da aula considerando o tamanho da(s) turma(s) e a(s) melhor(es) estratégia(s) de comunicação para lidar com ela(s) e com o tema a desenvolver e o tempo que tenho disponível para tanto.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Realizo o planejamento da aula considerando a melhor metodologia de ensino e os melhores recursos didáticos para aquela turma, o tema e as competências a desenvolver.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Meu planejamento de aula contempla: verificação de presença dos alunos; breve revisão da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem da aula e metodologia; desenvolvimento e prática do tema; breve avaliação ou fechamento dos objetivos.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>									Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.	Realizo o planejamento da aula considerando o tamanho da(s) turma(s) e a(s) melhor(es) estratégia(s) de comunicação para lidar com ela(s) e com o tema a desenvolver e o tempo que tenho disponível para tanto.	<input type="radio"/>	Realizo o planejamento da aula considerando a melhor metodologia de ensino e os melhores recursos didáticos para aquela turma, o tema e as competências a desenvolver.	<input type="radio"/>	Meu planejamento de aula contempla: verificação de presença dos alunos; breve revisão da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem da aula e metodologia; desenvolvimento e prática do tema; breve avaliação ou fechamento dos objetivos.	<input type="radio"/>															
	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.																													
Realizo o planejamento da aula considerando o tamanho da(s) turma(s) e a(s) melhor(es) estratégia(s) de comunicação para lidar com ela(s) e com o tema a desenvolver e o tempo que tenho disponível para tanto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																													
Realizo o planejamento da aula considerando a melhor metodologia de ensino e os melhores recursos didáticos para aquela turma, o tema e as competências a desenvolver.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																													
Meu planejamento de aula contempla: verificação de presença dos alunos; breve revisão da aula anterior; apresentação dos objetivos de aprendizagem da aula e metodologia; desenvolvimento e prática do tema; breve avaliação ou fechamento dos objetivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																													





	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.
Desenvolvo práticas participativas em que professor e aluno aprendam juntos, uso novas conformações da sala de aula em busca da construção e questionamento do conhecimento; mesclando o uso de TICs com materiais didáticos tradicionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizo e realizo visitas técnicas e eventos para aplicação prática dos conteúdos aprendidos em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Executo exercícios de avaliação a cada uma ou duas etapas de objetivos de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo os recursos das TICs, reconhecendo os pontos fortes e fracos de cada mídia e/ou software, buscando a correta correlação TIC - Objetivo de aprendizagem e orientando o aluno em sua utilização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuto com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas (aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\* 26. Assinale a alternativa que melhor reflete suas atitudes perante sua profissão de docente em graduação.**





	Pratico sempre e completamente.	Pratico sempre e de forma incompleta.	Pratico às vezes e completamente.	Pratico às vezes e de forma incompleta.	Nunca pratiquei.	Não sabia que era necessário.
Aceito somente as atribuições relacionadas à docência superior (disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos etc) e atividades que estejam ao meu alcance de tempo e competência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconheço minhas limitações e assumo erros, sou humilde para aprender com o aluno e com meus pares e ensinar aos novatos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerencio eficientemente a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à minha vida pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**27. Muito obrigada por sua participação!**

Caso tenha interesse em receber os resultados desta pesquisa e a dissertação aprovada, por gentileza, deixe seu email abaixo e enviarei assim que tiver tudo concluído.