UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES

AMANDA RIBEIRO VIEIRA

**A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências:
possibilidades e desafios**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ADRIANA BACKX NORONHA

RIBEIRÃO PRETO

2014

Prof. Dr. Marco Antonio Zago

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Dante Pinheiro Martinelli

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Profa. Dra. Sonia Valle Walter Borges de Oliveira

Chefe do Departamento de Administração

AMANDA RIBEIRO VIEIRA

**A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências:
possibilidades e desafios**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências. Versão Corrigida. Versão Corrigida. A original encontra-se disponível na FEA-RP/USP.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ADRIANA
BACKX NORONHA

RIBEIRÃO PRETO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Vieira, Amanda Ribeiro

A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios. Ribeirão Preto, 2014.

362 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Administração de Organizações.

Orientadora: Viana, Adriana Backx Noronha.

1. Ensino baseado em competências. 2. Formação de professores universitários. 3. Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Dedico este trabalho à minha família

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio incondicional e por compreender meus momentos de ausência.

À professora Adriana Backx Noronha Viana e ao professor Miguel Ángel Zabalza Beraza pela orientação e por propiciarem as condições para a realização desse trabalho.

À Sandra Ortolan pela leitura do projeto de tese e pelas sugestões.

Às professoras Claudia Cristina Bitencourt e Simone Costa Nunes pelas valiosas contribuições no momento do Exame de Qualificação.

À Ana Rosa Abadía Valle, Concepción Bueno García, Fernando Blanco Lorente, Idoia Fernández, Maria Pilar González Casimiro, Maria Victoria Esteban, Araceli Adam Salvatierra, Maria José Delgado García, Silva Illescas Fernández pelo apoio imprescindível na etapa de coleta de dados na Espanha.

Às professoras Daielly Melina Nassif Mantovani Ribeiro, Fabiana Alexandre Ferreira, Flávia Oliveira do Prado, Janete Werle de Camargo Liberatori, Lara Bartocci Liboni Amui, Luciana Oranges Cezarino, Thaís Accioly Baccaro e aos professores Luiz Antonio Titton, Marcos Feitosa, Thiago Alves pelo importante auxílio na etapa de coleta de dados no Brasil.

À Marina Fernandes pela ajuda essencial na transcrição das entrevistas.

Ao Marcos Cottas pela revisão do *Abstract* e pela amizade.

Aos alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/SP que participaram desta pesquisa.

À Simoara Sampedro pelos conselhos que me ajudaram a trilhar este caminho.

À FEA-RP/USP (funcionários e professores) por me propiciar as condições necessárias para meu desenvolvimento profissional.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo por possibilitar meu afastamento remunerado para conclusão desta tese de Doutorado.

À CAPES pela bolsa de Doutorado Sanduíche concedida e pelo apoio financeiro.

A todos que contribuíram para a realização desta tese, o meu muito obrigada!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

VIEIRA, A. R. **A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências:** possibilidades e desafios. 2014. 359 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

O ensino superior brasileiro vem passando por um processo de expansão nas últimas décadas, com destaque para os cursos superiores na área de Administração que possuem mais de um milhão de alunos matriculados. No entanto, esta expansão quantitativa não reflete uma expansão qualitativa. Há divergências entre o perfil do egresso destes cursos e as exigências impostas pelo mercado de trabalho. Neste contexto, o modelo de ensino baseado em competências surge como uma tentativa de dirimir este conflito, sendo a opção pedagógica adotada no Espaço Europeu de Educação Superior, que inclui a Espanha. Este modelo de ensino altera as práticas docentes exigindo uma formação pedagógica mais adequada do professorado universitário. As universidades espanholas, por meio de seus Institutos de Ciências da Educação, passaram a oferecer programas de formação pedagógica inicial e continuada a seus professores. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a preparação para o exercício do magistério superior deve ocorrer prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado. Todavia, os programas de pós-graduação *stricto sensu* privilegiam a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor. Desta forma, este trabalho descreve as possibilidades e os desafios da formação para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil considerando o modelo de ensino baseado em competências.

Palavras chave: Ensino baseado em competências. Formação de professores universitários. Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

ABSTRACT

VIEIRA, A. R. **The teacher training for Business Administration competency-based learning:** possibilities and challenges. 2014. 359 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

Brazilian higher education has been undergoing an expansion process in the last decade, where undergraduate courses in Business Administration are standing out with more than a million students enrolled in them. However, this quantitative expansion does not reflect a qualitative expansion. The profile of the alumni from the before mentioned courses diverge from the profile demanded by the labor market. In this context, the competency-based education model emerges as an attempt to resolve this conflict and has been the pedagogical option adopted by the European Higher Education Area, which comprises Spain. This teaching model changes teaching practices and requires that university professors be properly trained for it. Spanish universities have been providing initial and continuing pedagogical training for their professors. The Brazilian Education Law establishes that the preparation for the university teaching practice has to occur primarily in master's and doctoral programs. However, postgraduate programs privilege the researcher formation at the expense of teacher training. This thesis describes the possibilities and challenges of university teaching training in master's and doctoral programs in Business Administration in Brazil with emphasis on competency-based education model.

Keywords: Competency-based education. Teacher training in higher education. *Stricto Sensu* Postgraduate in Business Administration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão geral dos capítulos presentes no trabalho	19
Figura 2 - Temas norteadores do referencial teórico	20
Figura 3 - Características do profissional competente.....	31
Figura 4 – Similitudes do conceito de competência empregado na esfera educativa e na esfera profissional	41
Figura 5 - Mudanças propostas no ensino universitário pelo processo de Bolonha.....	67
Figura 6 - Relação entre os marcos espanhóis de qualificação e os marcos europeus de qualificação.....	84
Figura 7 - Fases de desenvolvimento do Programa <i>Docentia</i>	132
Figura 8 - Diagrama de trabalho para uma boa formação em competências	133
Figura 9 - Fatores condicionantes da transferência da formação docente	136
Figura 10 - Passos da metodologia de sistemas flexíveis.....	171
Figura 11 - Estrutura do capítulo de Apresentação e Análise dos Resultados	174
Figura 12 - Marco geral de objetivos e tarefas de convergência ao EEES.....	191
Figura 13 - Planos de ação do programa de melhoria e inovação da docência da Universidade de Zaragoza.....	193
Figura 14 - Representação simbólica do modelo IKD	209
Figura 15 - Aspectos que podem ser considerados na avaliação do impacto da formação docente.....	230
Figura 16 - Atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	248
Figura 17 - Figura rica do Estágio 2 (Definição da Situação-Problema)	284
Figura 18 - Desenho da formação mediante transferência de créditos.....	287

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Disciplinas pedagógicas são importantes para minha formação docente	251
Gráfico 2 - Disciplinas pedagógicas como, por exemplo: “Didática do Ensino em Administração”, deveriam ser obrigatórias no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	253
Gráfico 3 - O estágio de docência (Monitoria Didática ou PAE) é importante para minha formação docente.....	254
Gráfico 4 - A carga horária do estágio de docência (Monitoria Didática ou PAE) é adequada para minha formação docente.....	257
Gráfico 5 - O estágio de docência deve ser uma atividade obrigatória no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	258
Gráfico 6 - O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	259
Gráfico 7 - Após concluir o programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP estarei bem preparado para a docência universitária	266

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências do profissional	26
Quadro 2: Compilação de definições de competência realizada por Vargas (2004).....	32
Quadro 3 - Conceito de competência de acordo com a concepção pedagógica adotada.....	38
Quadro 4 - Processo de identificação de competências com base nas concepções pedagógicas adotadas	43
Quadro 5 - Descrição das principais metodologias para identificação de competências	45
Quadro 6 - Processo de formação em competências com base nas concepções pedagógicas adotadas	51
Quadro 7 - Objetivos fundamentais das declarações europeias sobre a educação superior	62
Quadro 8 – Marco de Qualificações do EEES	65
Quadro 9 - Competências transversais ou genéricas no EEES.....	69
Quadro 10 - Competências específicas e genéricas para egressos do primeiro, segundo e terceiro ciclos da área de Administração de Empresas de acordo com o projeto Tuning	70
Quadro 11 - Comparação entre o relatório de Delors e o projeto DeSeCo	73
Quadro 12 - Competências genéricas e específicas definidas no Livro Branco do título de graduação na área de Economia e Empresa.....	77
Quadro 13 - Breve descrição dos cursos oficiais de graduação, mestrado e doutorado de acordo com o Real Decreto 1393/2007	79
Quadro 14 - Correspondência dos níveis do MECES com os níveis do Marco de Qualificações Europeu.....	81
Quadro 15 - Lista de competências genéricas acordadas para a América Latina.....	88
Quadro 16 - Competências específicas para a área de Administração de Empresas de acordo com o projeto Tuning - América Latina	89
Quadro 17 - Competências prioritárias na formação contínua de professores	104
Quadro 18 - Características do professor eficaz	114
Quadro 19 - Exemplos de programas de formação para a docência universitária	119
Quadro 20 - Aspectos da docência avaliados no Programa <i>Docentia</i>	129
Quadro 21 - Dimensões, fontes e procedimentos de avaliação do Programa <i>Docentia</i>	130
Quadro 22- Mosaico de concepções da formação do professor em Administração.....	142

Quadro 23 - Entidades e suas práticas formalizadas de formação do professor em Administração.....	143
Quadro 24 - Relação entre as etapas de desenvolvimento da pesquisa, objetivos específicos e procedimentos metodológicos adotados.....	151
Quadro 25 - Questões específicas, proposições, variáveis e fonte de dados que nortearam o desenvolvimento da pesquisa documental (1ª Etapa).....	153
Quadro 26 - Documentos analisados para realização da coleta de dados do estudo de caso .	156
Quadro 27 - Artigos utilizados para realização da coleta de dados do estudo de caso da 2ª etapa.....	158
Quadro 28 - Informações sobre as entrevistas realizadas visando à coleta de dados.....	159
Quadro 29 - Questões específicas, proposições, variáveis e estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso (2ª Etapa).....	160
Quadro 30 - Procedimentos metodológicos utilizados na 3ª etapa do delineamento da pesquisa	162
Quadro 31 - Questões específicas, proposições e fonte de dados norteadoras da pesquisa documental e do levantamento (<i>survey</i>)	165
Quadro 32 - Informações sobre as entrevistas realizadas visando à coleta de dados.....	166
Quadro 33 - Questões específicas, proposições e estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso (3ª Etapa).....	168
Quadro 34 - Documentos analisados para realização da coleta de dados para o estudo de caso	169
Quadro 35 - Conteúdos do plano de formação do professorado da Universidade de Zaragoza	196
Quadro 36 - Módulos básicos do Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário.....	201
Quadro 37 - Fases do trabalho final do Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário.....	204
Quadro 38 - Processo de avaliação do Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário.....	205
Quadro 39 - Grupos envolvidos na realização do programa ERAGIN	211
Quadro 40 - Fases do Programa ERAGIN	213
Quadro 41 – Alguns problemas práticos de aplicação das metodologias ativas abordados na mentoria do programa ERAGIN	215

Quadro 42 - Áreas e subáreas do Plano de formação do PDI da Universidade Politécnica da Catalunha.....	217
Quadro 43 - Módulos do programa PIDU	220
Quadro 44 - Comentários dos participantes do PIDU	223
Quadro 45 - <i>Status</i> das proposições do estudo de caso	231
Quadro 46 - Panorama do oferecimento de disciplinas de formação pedagógica pelos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração analisados	236
Quadro 47 - Panorama do oferecimento de estágio docência pelos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração analisados.....	241
Quadro 48 - <i>Status</i> das proposições de pesquisa norteadoras desta etapa de desenvolvimento do estudo.....	244
Quadro 49 - Caracterização dos egressos entrevistados.....	250
Quadro 50 - Benefícios e adversidades do estágio docência estruturados por categoria	256
Quadro 51 - <i>Status</i> das proposições de pesquisa norteadoras deste estudo de caso.....	268
Quadro 52 - Visão geral das sugestões de melhoria propostas para a formação docente do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	280
Quadro 53 - Comparativo entre o modelo conceitual e a realidade	289
Quadro 54 - Ações para melhorar a formação para a docência universitária sob a responsabilidade das coordenações dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.....	293
Quadro 55 – Outras mudanças a serem implementadas e ações para melhorar a formação para a docência universitária sob a responsabilidade de outros agentes	294
Quadro 56 - <i>Status</i> das proposições de pesquisa	300
Quadro 57 - Possibilidades e desafios da implantação do modelo de ensino baseado em competências	303
Quadro 58 - Possibilidades e desafios da formação para a docência universitária nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.....	304
Quadro 59 - Questões abordadas e respondidas nesta tese.....	306
Quadro 60 - Documentos analisados para realização da coleta de dados para o estudo de caso	340
Quadro 61 - Artigos utilizados para realização da coleta de dados do estudo de caso	342
Quadro 62 - Informações sobre as entrevistas realizadas visando à coleta de dados.....	343

Quadro 63 - Questões específicas, proposições, variáveis e estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso (2ª Etapa).....	345
Quadro 64 - Documentos analisados para realização da coleta de dados para o estudo de caso	357
Quadro 65 - Informações sobre as entrevistas realizadas visando à coleta de dados.....	358
Quadro 66 - Questões específicas, proposições e estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso (3ª Etapa).....	361

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Evolução dos cursos presenciais na área de Gerenciamento e Administração no Brasil.....	13
Tabela 2 - Dados sobre os cursos a distância na área de Gerenciamento e Administração no Brasil - 2009/2010	14
Tabela 3 - Evolução do número de programas <i>stricto sensu</i> de Administração por nível de curso no Brasil.....	138
Tabela 4 - Evolução do número de alunos matriculados nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de Administração no Brasil	139
Tabela 5 - Área de formação dos Coordenadores/Professores	147
Tabela 6 - Ano de graduação de Coordenadores/Professores	148
Tabela 7 - Programas de pós-graduação concluídos e que têm interesse em realizar	148
Tabela 8 - Horas-aulas semanais cumpridas pelos Coordenadores/Professores, em %	149
Tabela 9 - Quantidade de cursos de mestrado e doutorado em Administração analisados na pesquisa documental.....	163
Tabela 10 - Distribuição dos créditos ECTS do mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza	176
Tabela 11 - Números da Universidade de Zaragoza.....	189
Tabela 12 - Distribuição percentual de participantes em cada módulo do Programa PIDU	222
Tabela 13 - Resultados da avaliação de cada módulo de formação do PIDU em uma escala de 0 a 5	222
Tabela 14 - Distribuição por região geográfica dos programas analisados de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.....	233
Tabela 15 – Dependência administrativa dos programas analisados de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração	234
Tabela 16 - Nota da avaliação trienal da CAPES - 2013 dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.....	234
Tabela 17 - Idade dos respondentes (em anos).....	249
Tabela 18 - Sexo dos respondentes	249
Tabela 19 - Curso dos respondentes	249
Tabela 20 - Já atua como professor universitário?	249

Tabela 21 - Tempo de atuação como docente (em anos)	250
Tabela 22 - Grau de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes durante a realização do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	262
Tabela 23 - Categorização das sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP para melhoria da formação para a docência universitária	269
Tabela 24 - Sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP para as atividades de formação didático-pedagógica	269
Tabela 25 - Sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP para desenvolvimento do estágio de docência	273
Tabela 26 - Sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração acerca do fomento à pesquisa sobre docência e ensino em Administração	277
Tabela 27 - Sugestões diversas dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP para melhorar a formação para a docência universitária	279

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO	18
1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA NO ÂMBITO PROFISSIONAL	22
2.2 DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL	34
2.3 OS PROCESSOS DO ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIAS	42
2.3.1 Identificação de competências	42
2.3.2 Normalização de competências	46
2.3.3 Formação em competências	50
2.3.4 Certificação de competências	55
2.4 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIAS NA EUROPA	58
2.4.1 O desenvolvimento do ensino baseado em competências na Espanha	74
2.5 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIAS NA AMÉRICA LATINA	84
2.5.1 O desenvolvimento do ensino baseado em competências no Brasil	90
2.6 CRÍTICAS AO ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIAS	96
2.7 AS COMPETÊNCIAS E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	101
2.8 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA ESPANHA	123
2.9 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	137
2.9.1 Perfil dos professores de cursos de graduação em Administração	145
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	150
3.1 TIPO DE PESQUISA	150
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	150
3.2.1 Primeira etapa	151
3.2.2 Segunda etapa	154
3.2.3 Terceira etapa	161
3.2.4 Quarta etapa	170
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	174
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO DA ÁREA DE ECONOMIA E EMPRESA NA ESPANHA	174
4.1.1 Apresentação do programa de mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza	175

4.1.2 Apresentação do programa de mestrado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco	178
4.1.3 Análise da formação para a docência universitária dos programas de mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza e em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco	181
4.1.4 Apresentação do programa de doutorado em Economia e Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza	183
4.1.5 Apresentação do programa de doutorado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco	185
4.1.6 Análise da formação para a docência universitária dos programas de doutorado em Economia e Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza e em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco	186
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DESENVOLVIDOS PELAS UNIVERSIDADES ESPANHOLAS	188
4.2.1 Apresentação do programa de formação docente da Universidade de Zaragoza	188
4.2.1.1 Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário	199
4.2.2 Apresentação do programa de formação docente da Universidade do País Basco	206
4.2.2.1 ERAGIN	209
4.2.3 Apresentação do programa de formação docente da Universidade Politécnica da Catalunha	216
4.2.3.1 Programa PIDU - Prática e Inovação em Docência Universitária	218
4.2.4 Análise dos programas de formação docente da Universidade de Zaragoza, da Universidade do País Basco e da Universidade Politécnica da Catalunha	223
4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.	232
4.3.1 Apresentação e análise da formação para a docência universitária dos programas de pós-graduação stricto sensu em Administração.	233
4.3.2 Apresentação e análise da formação para a docência universitária do programa de pós-graduação stricto sensu em Administração da FEA/USP.	245
4.4 APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS DE MELHORIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	281
4.4.1 Estágio 1 (Averiguação) e Estágio 2 (Definição da Situação-Problema)	281
4.4.2 Estágio 3 (Formulação das Definições Essenciais Presentes no Sistema)	285
4.4.3 Estágio 4 (Elaboração dos Modelos Conceituais)	285
4.4.4 Estágio 5 (Comparação da Etapa 4 com a 2)	288
4.4.5 Estágio 6 (Seleção de Mudanças a Serem Implementadas) e Estágio 7 (Ação para Melhorar o Problema)	292
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
REFERÊNCIAS	308
ANEXOS	326

ANEXO A - RELAÇÃO DE CURSOS RECOMENDADOS E RECONHECIDOS PELA CAPES NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO, EXCETUANDO-SE OS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, CONTABILIDADE, CONTROLADORIA E CONTABILIDADE.....	327
ANEXO B: RELAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ADMINISTRAÇÃO ANALISADOS	331
ANEXO C: PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE DE ZARAGOZA ...	332
ANEXO D: PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE DO PAÍS BASCO .	333
ANEXO E: PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE POLITÉCNICA DA CATALUNHA.....	334
APÊNDICES.....	337
APÊNDICE A: ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTAR OS ESPECIALISTAS EM FORMAÇÃO DOCENTE DAS UNIVERSIDADES ESPANHOLAS	338
APÊNDICE B: PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO – 2ª ETAPA DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	339
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ADMINISTRAÇÃO.....	347
APÊNDICE D: ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTAR UM PROFESSOR DE DIDÁTICA DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE ALFA	349
APÊNDICE E: ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTAR OS EX-ALUNOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ADMINISTRAÇÃO DA FEA/USP.....	351
APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ADMINISTRAÇÃO DA FEA/USP	353
APÊNDICE G: PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO – 3ª ETAPA DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	356

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Administração no Brasil começou a ser delineado na década de 40 do século passado, com a criação da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN/SP) e da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), onde a teoria administrativa era ensinada em disciplinas dos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (ALVARÃES; LEITE, 2009).

Em 1944, foi instituída a Fundação Getúlio Vargas (FGV), originada no Departamento de Administração do Setor Público (DASP), com o objetivo de preparar pessoal especializado para a Administração Pública e Privada (NICOLINI, 2003).

Em 1952, a FGV cria a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) no Rio de Janeiro, destinada à formação de profissionais especialistas para a Administração Pública. Dois anos mais tarde, a mesma FGV institui a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) na capital paulista (NICOLINI, 2003).

No início dos anos 60, a FEA/USP sofreu algumas alterações estruturais, dando origem ao Departamento de Administração, que passou a oferecer em 1963, os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública¹ (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, [200-?]).

Com as mudanças econômicas, um novo acontecimento acentuou a tendência à profissionalização do Administrador: a regulamentação dessa atividade, que ocorreu na metade da década de 60, pela Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. O artigo 3º desta Lei estabelece que o exercício da profissão de técnico em Administração é privativo aos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, [200-?]).

As décadas de 1960 e 1970 presenciaram uma rápida expansão do ensino superior em Administração, havendo uma retomada deste processo no final de década de 1990 (CANOPF; FESTINALLI; ICHIKAWA, 2005). Segundo Plutarco e Gradwohl (2010), desde a segunda metade da década de 1990, a formação profissional em nível superior no Brasil,

¹ Em 1969, ocorreu na FEA/USP a fusão dos cursos de Administração de Empresas e Administração Pública.

especificamente aquela direcionada para a área de negócios, passa por uma forte expansão na oferta, oriunda especialmente das instituições privadas.

Esta expansão pode ser visualizada pelos dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC² de 2010, em que os cursos da área de Gerenciamento e Administração³ apresentam 910.956 alunos matriculados, correspondendo a 16,7% do total de matrículas nos cursos presenciais do ensino superior no Brasil. A Tabela 1 mostra a evolução dos cursos presenciais na área de Gerenciamento e Administração no Brasil no período de 1970 a 2010.

Tabela 1 - Evolução dos cursos presenciais na área de Gerenciamento e Administração no Brasil

ANO	Cursos	Matriculados	Concluintes
1970	164	66.289	5.276
1980	247	134.742	21.746
1990	320	174.330	22.394
2000	821	338.789	35.658
2001	1.205	404.122	39.147
2002	1.413	493.104	54.656
2003	1.710	576.305	64.792
2004	2.046	640.724	88.322
2005	2.484	704.822	108.793
2006	2.836	768.693	122.227
2007	2.886	798.755	120.562
2008	3.207	863.718	139.989
2009	3.958	870.536	155.364
2010	3.855	910.956	161.253

Fonte: INEP/MEC

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. Site: www.inep.gov.br

³ No Censo da Educação Superior do INEP/MEC, a área de Gerenciamento e Administração, engloba tanto os cursos de bacharelado em Administração quanto os cursos de tecnologia de áreas específicas da Administração, como por exemplo, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira etc.

No ensino a distância, os cursos na área de Gerenciamento e Administração também estão em um processo de expansão. Os dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC de 2010 revelam que os cursos desta área representam 30,22% das 930.179 matrículas no ensino a distância, conforme mostra a Tabela 2. Com mais de um milhão de estudantes, a área de Administração lidera o *ranking* dos cursos com maior número de alunos matriculados no Brasil.

Tabela 2 - Dados sobre os cursos a distância na área de Gerenciamento e Administração no Brasil - 2009/2010

ANO	Cursos	Matriculados	Concluintes
2009	186	228.321	28.018
2010	217	281.085	39.926

Fonte: MEC/INEP

Um aspecto a ser considerado na referida expansão do ensino superior em Administração é a não exigência de grandes investimentos em laboratórios, materiais e até mesmo grandes esforços para a composição do corpo docente, sendo uma justificativa para a presença deste curso na maior parte das instituições de ensino superior (CANOPF; FESTINALLI; ICHIKAWA, 2005).

Saraiva (2011, p. 42) argumenta que “o crescimento exponencial de cursos de Administração transformou esta área na locomotiva da educação superior brasileira, não apenas pelo *glamour* dos homens e mulheres de negócio, mas também pelas prováveis altas taxas de retorno associadas aos seus baixos custos operacionais”.

Em função disso, Giroletti (2005) aponta que um dos grandes problemas do ensino superior de Administração está relacionado à transformação da expansão quantitativa em expansão qualitativa, sendo um dos grandes desafios desta área e de todo o ensino superior no Brasil.

Salm, Menegasso e Moraes (2007, p. 2) explicam que “os cursos superiores de Administração proliferaram no Brasil a ponto de se encontrar em qualquer cidade uma

faculdade ou um curso que forma administradores. Uma das maiores lacunas desses cursos é a falta de preparo dos professores para a prática docente”.

Com relação à formação do futuro administrador, Lopes (2002, p. 1) explana que

mesmo reconhecendo-se a importância do valor agregado por qualquer processo de formação superior, há evidências empíricas de que os administradores recém-formados enfrentam o mercado de trabalho com insegurança e, quase sempre, são incapazes de uma inserção competitiva nas funções típicas de administradores profissionais. Teoricamente, excetuando-se algumas funções de cúpula empresarial que exigiriam maior amadurecimento pessoal, espera-se que o administrador recém-formado reúna competências e habilidades técnicas, humanas e conceituais, que lhe permitam exercer qualquer das diversas funções a ele atribuídas por lei e/ou características da prática profissional. Entretanto, isso não se verifica. [...] Há um descompasso entre as exigências postas pela dinâmica do ambiente socioeconômico das organizações e o perfil profissional resultante dos projetos pedagógicos vigentes nos cursos de Administração do país. [...] Um profissional competitivo que reúna competências mais gerais de gestão e experiência mínima necessária para, rapidamente, ocupar cargos de gerência nas organizações ou desenvolver projetos de consultoria, ou mesmo, sentir-se relativamente mais confortável para empreender novos negócios, é, muito provavelmente, possível de se desenvolver num curso de Administração formulado em novas bases pedagógicas, com adequados pressupostos teórico-práticos e indispensável compromisso da Instituição.

Nunes (2011, p. 152) assevera que o contexto atual do mercado de trabalho está exigindo um perfil profissional que seja mais condizente com a dinâmica assumida pelas organizações, o que vem impondo transformações ao sistema educacional. “No centro desse debate, a noção de competências ocupa espaço privilegiado, sendo eleita como perspectiva pedagógica para a reforma educacional em diversos países, incluindo o Brasil”.

O ensino baseado em competências⁴ é o processo de ensino-aprendizagem que facilita a transmissão de conhecimentos e a geração de habilidades e destrezas, mas também desenvolve no participante as capacidades para serem aplicadas e mobilizadas em situações reais de trabalho, habilitando-o a aplicar suas competências em diferentes contextos e na solução de situações emergentes (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Silva, Albertoni, Verdinalli (2007, p. 3) ressaltam que “a introdução da lógica de competências na formação de administradores implica em repensar os currículos, rever as

⁴ As discussões sobre as definições de competência e o ensino baseado em competências serão tratadas no Referencial Teórico a partir do tópico 2.1 até o tópico 2.6.

práticas pedagógicas, o sistema de avaliação e principalmente a ação docente em sala de aula”.

Para isso, o professor precisa estar preparado para essa proposta, nas quais os saberes e as competências a serem desenvolvidas, irão repercutir no potencial do educando. Para que o professor possa atender às necessidades de cada aluno, nos seus diferentes tempos e etapas do desenvolvimento, é necessária a mudança na formação docente. (WITTACZIK, 2007, p. 164).

Almeida (2012) argumenta que o ensino baseado em competências fomentou a necessidade de uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, trazendo implicações à formação docente.

Um dos desafios do ensino de Administração baseado em competências no Brasil refere-se à formação do professor, que em muitos casos, não possui os conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente (NUNES; PATRUS-PENA; DANTAS, 2011).

O mesmo ocorre na Espanha, uma vez que, de acordo com a ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*⁵) um dos pontos críticos que condicionam o processo formativo dos estudantes universitários da área de Economia e Empresa⁶ refere-se à disponibilidade de professorado, com os problemas inerentes à sua seleção e à sua formação (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2005).

A Espanha é um dos países integrantes do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), que adotou o ensino baseado em competências como modelo educativo. Para adequação do sistema universitário espanhol às exigências impostas pelo processo de convergência europeia, a formação docente do professorado universitário tornou-se um dos elementos-chave para obtenção de êxito neste novo cenário.

⁵ Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação: desenvolve a atividade de avaliação do sistema universitário espanhol, medindo o rendimento do serviço público do ensino superior, tanto o ensino como a atividade de pesquisa, docente e de gestão, assim como os serviços e programas das universidades (ANECA, 2005).

⁶ Na Espanha, a área de Economia e Empresa é composta por cinco cursos: Ciências Empresariais; Administração e Direção de Empresas; Economia; Ciências Atuariais e Financeiras; Pesquisa e Técnicas de Mercado.

As universidades espanholas, visando atender aos novos padrões de qualidade de ensino, passaram a desenvolver, por meio de seus Institutos de Ciências da Educação, programas de formação pedagógica inicial e continuada direcionados a seus professores. Entretanto, Cruz (2000) enfatiza que a formação pedagógica inicial docente deve estar integrada e ser simultânea à formação científica recebida nos programas de pós-graduação.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece em seu artigo 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996). Todavia, os programas de pós-graduação *stricto sensu* privilegiam a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor.

Diante deste contexto, surge o seguinte problema de investigação: ***considerando o modelo de ensino baseado em competências, quais são as possibilidades e os desafios da formação para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil?***

O interesse pessoal por esse tema de pesquisa justifica-se pelo fato da autora desta tese ter cursado o Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), além de ser membro integrante do projeto “Método Integrado de Formação e Capacitação de Docentes nas Áreas de Administração Pública, Empresas e Setores Específicos e de Gestão em suas Diversas Especialidades”, financiado pelo Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração (Pró-Administração)⁷.

O Pró-Administração é um programa especial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por objetivo estimular no Brasil a realização de projetos conjuntos de pesquisa e apoio à capacitação docente utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de ensino, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados na área de Administração, contribuindo, assim, para ampliar e consolidar o desenvolvimento de áreas de formação consideradas estratégicas, através da análise das prioridades e das competências existentes visando à melhoria de ensino de pós-graduação e

⁷ Pró-Administração. Site: <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/pro-administracao>

graduação em Administração e Gestão (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2008).

1.1 Objetivos do estudo

O objetivo geral do presente estudo consistiu em descrever as possibilidades e os desafios da formação para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil considerando o modelo de ensino baseado em competências. Este objetivo foi alcançado por meio da realização dos seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado da área de Economia e Empresa na Espanha.
- b) Apresentar programas de formação docente desenvolvidos por universidades espanholas.
- c) Caracterizar a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil.
- d) Elencar propostas para a melhoria da formação docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil.

1.2 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O capítulo 1 contempla a introdução, que apresenta a justificativa do trabalho, o problema de investigação, bem como os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O capítulo 2 trata do referencial teórico, fornecendo embasamento teórico aos temas investigados neste estudo. No capítulo 3 estão descritos o tipo de pesquisa utilizado, bem como as etapas de desenvolvimento do trabalho. O capítulo 4 discorre sobre a apresentação e a análise dos resultados obtidos. E por fim, no capítulo 5, encontram-se as considerações finais, bem como as contribuições e limitações deste estudo. A Figura 1 apresenta uma visão geral dos capítulos presentes neste trabalho.

Figura 1 - Visão geral dos capítulos presentes no trabalho

Fonte: elaborada pela autora

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão da literatura realizada teve por objetivo propiciar maior embasamento teórico aos temas investigados neste estudo. O ensino baseado em competências e a formação para a docência universitária são os temas norteadores do Referencial Teórico como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Temas norteadores do referencial teórico

Fonte: elaborada pela autora

Nos primeiros tópicos do referencial teórico (2.1 Definições de competência no âmbito profissional e 2.2 Definições de competência no âmbito educacional), são explicadas as origens da utilização desta terminologia nos âmbitos profissional e educacional e as definições propostas por diferentes autores.

No terceiro tópico (2.3 Os processos do ensino baseado em competências), são apresentados os processos que compõem o ensino baseado em competências: identificação de competências, normalização de competências, formação em competências e certificação de competências, que são detalhados em quatro subtópicos. O primeiro subtópico (2.3.1 Identificação de competências) trata das diferentes abordagens e das metodologias empregadas para a identificação de competências. O segundo subtópico (2.3.2 Normalização de competências) estabelece uma relação entre as normas de competência e as normas de qualidade ISO 9000. O terceiro subtópico (2.3.3 Formação em competências) apresenta os diferentes enfoques para a formação baseada em competências de acordo com as concepções pedagógicas adotadas, bem como as possíveis estratégias metodológicas que podem ser empregadas para este tipo de formação. O quarto subtópico (2.3.4 Certificação de competências) expõe algumas características do processo de certificação de competências.

O quarto tópico (2.4 O desenvolvimento do ensino baseado em competências na Europa) versa sobre a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e a influência do projeto Tuning, do programa DeSeCo e do relatório Delors sobre o processo de Bolonha. O subtópico 2.4.1 O desenvolvimento do ensino baseado em competências na Espanha trata da legislação empregada neste país para se adequar ao EEES e ao ensino baseado em competências.

O desenvolvimento do ensino baseado em competências na América Latina é discutido no tópico 2.5. Neste tópico é descrito o projeto Tuning – América Latina. No subtópico 2.5.1 O desenvolvimento do ensino baseado em competências no Brasil é discutido a influência de políticas externas sobre as reformas educacionais no Brasil, que culminaram com a adoção da abordagem das competências enquanto opção pedagógica.

O sexto tópico traz à tona as críticas ao modelo de ensino baseado em competências. Algumas das críticas referem-se à individualização do ensino e à formação voltada exclusivamente para o mundo laboral.

O sétimo tópico (2.7 As competências e a formação para a docência universitária) contextualiza o conjunto de competências profissionais que o docente universitário deve desenvolver, bem como as características da formação voltadas para esta atividade profissional.

A formação para a docência universitária na Espanha será examinada no tópico 2.8. Este tópico expõe o início das primeiras experiências formais no campo da formação do professorado universitário espanhol. Apresenta uma lista de tendências que estão influenciando as atividades diárias dos professores universitários e que poderão guiar o desenho das políticas e programas de formação destes professores. Também aborda a criação da *Red Estatal de Docencia Universitaria* e do programa *Docentia* da ANECA, além dos fatores que interferem na transferência da formação docente do professorado universitário no contexto das universidades espanholas.

Uma discussão sobre a formação para a docência em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil é exposta no tópico 2.9 e o subtópico 2.9.1 exhibe o perfil dos professores de cursos de graduação em Administração no país.

2.1 Definições de competência no âmbito profissional

Uma rápida adaptação às mudanças, aceitar desafios, mudar e aprender continuamente são imperativos para qualquer empresa em um mundo globalizado. Conquistar estas características implica que a empresa se converta em uma equipe competente formada, obviamente, por trabalhadores competentes (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Bitencourt (2001, p. 25) expõe que “tendo em vista as mudanças no cenário competitivo e a necessidade constante de capacitação do quadro gerencial para acompanhar e gerar essas mudanças, a questão das competências vem despertando o interesse tanto da área acadêmica como gerencial”.

Desta forma, um dos temas da área de Administração que mais tem transitado entre o ambiente empresarial e acadêmico é o que trata do conceito de competência e de sua apropriação no espaço organizacional (DIAS et al., 2008).

Coelho (2001, p. 5) declara que “vivemos na era da competência e para sobreviver no mundo do trabalho, as pessoas devem realizar uma verdadeira reengenharia pessoal [...]. É condição *sine qua non* ter competência e atualizar-se constantemente”.

Destarte, o mundo do trabalho, que está em constante mutação, exige dos profissionais nele inseridos competências que os tornem capazes de articular conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas num determinado campo de atuação (GODOY et al., 2005).

“As mudanças estão conduzindo a uma redefinição do conteúdo da qualificação dos trabalhadores no que tange à base de conhecimentos escolares e às formas de treinamento”. (NUNES, 2011, p. 153).

A Pedagogia das Competências surge, assim, associada ao processo de reestruturação capitalista e a partir da emergência dos modelos de organização do trabalho baseados nos critérios de integração e de flexibilidade do processo produtivo. Emerge, desse modo, da necessidade de esses modelos de organização do trabalho contarem com trabalhadores que consigam adaptar-se às permanentes flutuações do mercado, dos produtos e das próprias formas de organização do trabalho. Assim, a formação profissional com base na ideia de competências é apresentada por seus divulgadores como uma resposta pedagógica a essa nova forma de realização da produção capitalista, porque os novos processos de trabalho e de produção implicam na potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho, dinamizando-a quantitativa e qualitativamente, possibilitando o aumento das taxas de lucro. (ARAÚJO, 2001, p. 19).

Ainda segundo Araújo (2001, p. 46), “a tentativa de dar respostas compatíveis com as novas demandas do mundo do trabalho é a característica mais marcante da formação profissional com enfoque nas competências”.

Diante disto, Nunes (2011) comenta que na esfera do trabalho, o tema competência vem sendo estudado tanto no plano organizacional, sob a ótica da gestão estratégica, como em nível individual, que inclui a gestão de pessoas.

Para Fleury e Fleury (2001a), este tema entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências).

No início da década de 1970, e no âmbito empresarial, surge o termo “competência” para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente. A partir de então, esse termo se estendeu de forma generalizada, de modo que, atualmente, dificilmente iremos encontrar uma proposta de desenvolvimento e formação profissional que não esteja estruturada em torno de competências. É dessa forma que o mundo empresarial fala sobre gestão por competências: formação de competências, desenvolvimento profissional por competências, análise de competências etc. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 17).

Zabala e Arnau (2010, p. 28) explicam que “na maioria dos estudos sobre as competências profissionais, McClelland é citado como o responsável pela origem do conceito”. Isso ocorre em razão da publicação, em 1973, de seu artigo denominado *Testing for Competence rather than Intelligence*, que iniciou o debate sobre este tema entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos⁸ (FLEURY; FLEURY, 2001b).

Bitencourt (2001, p. 25) explica que “existe uma diversidade de conceitos, implicações e mesmo noções distintas de competência que causam muitas dúvidas em relação a sua compreensão e aplicabilidade”.

“A falta de consenso sobre o conceito de competência, a plasticidade da noção e suas várias possibilidades de uso podem, porém, constituir uma das chaves para que se possa compreender a força que a noção vem mostrando na atualidade”. (ARAÚJO, 2001, p. 11).

Mertens (1996, p. 61) conceitua competência como “a capacidade real para conseguir um objetivo ou resultado em um dado contexto”, diferenciando-a do conceito de qualificação que para ele compreende a “capacidade potencial para desempenhar ou realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto”.

Ibarra (2000, p. 103) esclarece que competência pode ser entendida como a “capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho em um determinado contexto laboral e não somente conhecimentos⁹, habilidades¹⁰ ou destrezas¹¹ abstratos; é dizer, que a competência é a integração entre o saber, o saber fazer e o saber ser”.

⁸ Pereira (2007) cita outro trabalho acadêmico que contribuiu para a evolução histórica do conceito de competência e que se tornou referência: *The core competence of the corporation* de Prahalad e Hamel, publicado em 1990 e que trata das competências organizacionais.

⁹ De acordo com Rué (2009, p. 71), os conhecimentos estão associados à ordem do que é cognitivo. Em um enunciado rápido, é possível dizer que podem ser considerados como tais as informações, os fatos etc. (o saber o

Para Dutra (2001, p. 28), “a competência é compreendida por muitas pessoas e por alguns teóricos da Administração como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes¹² necessários para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades”.

Durand (2000) explica que as três dimensões da competência são: conhecimento, saber fazer e atitude, que para Pestalozzi (1797¹³ apud DURAND, 2000) referem-se à cabeça, à mão e ao coração (*head, hand and heart*).

Fleury e Fleury (2001a, p. 188) definem competência “como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

“A noção de competência aparece, assim, associada a verbos como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”. (FLEURY; FLEURY, 2001b, p. 21). Estes autores explicam os significados dos verbos expressos neste conceito como mostra o Quadro 1.

quê); as estratégias e os procedimentos (o saber como); os marcos de referência etc que explicam e conferem sentido (o saber por quê).

¹⁰ Rué (2009, p. 72) conceitua habilidades como conjunto de recursos e destrezas cognitivas, emocionais e psicomotoras que são necessários para o desenvolvimento de determinada atividade. As habilidades são aprendidas. Historicamente, elas foram consideradas destrezas motoras, embora haja habilidades de alto nível de complexidade.

¹¹ Para Rué (2009, p. 72), destrezas são atuações pessoais de ordem procedimental e psicomotora que comumente são associadas a atividades que requerem habilidades muito básicas.

¹² Segundo a conceituação de Rué (2009, p. 69), atitudes são disposições psicológicas para a ação, disposição de ânimo, de ordem emocional, intuitiva e cognitiva, que predispõe, positiva ou negativamente, o indivíduo a determinada ação. As atitudes frequentemente são associadas com os valores, entendidos como os referenciais éticos, profundos, que guiam ou conferem sentido a determinadas atuações do indivíduo diante de si mesmo e dos demais.

¹³ PESTALOZZI, J. H. **Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain**. Payot, Lausanne, 1797.

Quadro 1 - Competências do profissional

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	Compreender, processar, trabalhar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência. Rever modelos mentais. Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury (2001b, p. 22)

Le Boterf (2003, p. 37) explica que o profissional competente é “aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa”. Ainda segundo Le Boterf (2003), esse saber administrar é constituído por:

- *Saber agir com pertinência*: o saber agir não se reduz ao *savoir-faire*¹⁴ ou ao saber operar. É o saber o que fazer. Em situações inauditas, no decorrer de atividades nas quais o resultado esperado não é conhecido de antemão e o caminho a seguir não é predefinido, o profissional sabe reconhecer o que é preciso fazer, para onde deve dirigir sua ação. O profissional deve saber ir além do prescrito. Ele sabe não apenas escolher, mas sabe escolher na urgência, na instabilidade e na efemeridade. Diante dos imprevistos, dos sistemas e lógicas de ação, o profissional sabe: tomar decisões, negociar, arbitrar, assumir riscos, reagir a contingências, inovar no dia-a-dia e assumir responsabilidades. A competência é uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica. Saber agir com pertinência

¹⁴ Tradução da autora: saber-fazer.

supõe saber julgar. Fazer julgamento de uma situação, um objeto ou uma pessoa depende da iniciativa e, portanto, do risco. O agir profissional estabelece uma coordenação de atos interdependentes uns dos outros. A competência exige saber coordenar operações, e não somente aplicá-las isoladamente. A competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizado sobre uma utilidade, sobre uma finalidade que tem sentido para o profissional. O agir profissional supõe certa vontade.

- *Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional:* o profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional. A competência requer uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a essa instrumentalização. Um bom profissional não somente sabe dominar uma técnica, mas também sabe executá-la em um contexto de competitividade e estresse. A competência não pode ser compreendida sem referência ao um sujeito em uma determinada situação. Há sempre um contexto de uso da competência. A competência profissional não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades etc.) a mobilizar, mas na própria mobilização desses recursos. A competência é um saber-fazer operacional validado. O profissional demonstra suas capacidades na ação. Não há competência senão posta em ato, a competência só pode ser competência em situação. Ela não preexiste ao acontecimento ou à situação. Ela se exerce em um contexto particular. Sempre há “competência de” ou “competência para”, o que significa dizer que toda competência é finalizada (ou funcional) e contextualizada. Etimologicamente, o termo competência vem do latim *competens*: “o que vai com, o que é adaptado a”. Saber agir em um contexto de trabalho é avaliá-lo e adaptar-se a ele. A mobilização de recursos representa certo custo que os ergônomos qualificaram de “custo cognitivo”. Quanto mais um sujeito desenvolve seu nível de profissionalismo – e, portanto, quanto mais especialista se torna – menor será seu custo cognitivo, dispondo e executando esquemas operatórios que guiarão de modo econômico as combinações de recursos a mobilizar. Isso custará mais para o iniciante. O profissional não pode saber tudo. Ele deve saber mobilizar não apenas seus conhecimentos e habilidades, mas também os de suas redes profissionais. O profissional não é competente sozinho. A capacidade do profissional é função de seu poder de acesso e de sua capacidade de

tratamento relativo a uma rede de conhecimentos. Não pode haver competência onde não há transação. A competência é individual e social ao mesmo tempo.

- *Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos*: o profissional deve saber selecionar os elementos necessários no repertório dos recursos, organizá-los e empregá-los para realizar uma atividade profissional, resolver um problema ou realizar um projeto. Diante de um problema a resolver ou de um projeto a realizar, ele constrói uma arquitetura cognitiva particular da competência, uma combinatória pertinente de múltiplos ingredientes que terão sido selecionados conscientemente. A competência é um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios e que permitem, dentro de uma família de situações, a identificação de uma tarefa-problema. A construção de competências apela para uma combinatória complexa de recursos em que estão estreitamente mesclados os conhecimentos gerais e os profissionais. A competência é a capacidade de integrar saberes diversos e heterogêneos para finalizá-los na realização de atividades. A lógica de integração dos saberes se estabelece em função das exigências da situação de trabalho. A competência emerge de um conjunto de interações efetuadas entre recursos. Ela não é a conclusão de um tratamento sequencial.
- *Saber transpor*: o profissional não poderia limitar-se à execução idêntica de tarefas únicas e repetitivas. Ele sabe transpor. Isso supõe que tenha a capacidade de aprender e de se adaptar. Ele deve ter condições de resolver problemas ou de enfrentar situações, e não um problema ou uma situação. Em um novo ambiente, ele sabe utilizar conhecimento ou habilidades que adquiriu e executou em contextos distintos. Uma competência profissional é um roteiro que serve para agir em uma família de contextos e que receberá ajustes cada vez que for solicitada. O caráter da transferibilidade ou de transponibilidade não deve ser buscado nas competências ou nas capacidades, mas na competência do profissional. Essa faculdade para transpor permite ao profissional reconhecer isomorfismos nas estruturas dos problemas a tratar ou das situações sobre as quais deve intervir. A transferibilidade supõe que a nova situação seja primeiramente percebida em seu conjunto como passível de ser objeto de transferibilidade. É essa percepção que permitirá a determinação das semelhanças e das proximidades entre os estímulos.

É aprendendo a reconhecer os problemas e a classificá-los em relação a contextos que o profissional se tornará capaz não somente de aprender, mas de aprender a aprender. Assim, ele saberá não somente resolver um determinado problema, mas várias categorias de problemas. Deverá aprender a reconhecer os indicadores de contexto. O profissional sabe extrair “invariantes” que permitirão aplicar a uma nova situação o saber-fazer aplicado em uma situação conhecida ou familiar. Essas invariantes devem ser consideradas como esquemas flexíveis, pois raras vezes as situações são totalmente semelhantes. A capacidade para transpor depende largamente de certa capacidade cognitiva do profissional: diante de situações ou de problemas distintos, ele saberá por em execução estratégias cognitivas apropriadas.

- *Saber aprender e aprender a aprender*: o profissional sabe tirar lições da experiência. Ele sabe transformar sua ação em experiência e não se contenta em fazer e agir. Faz de sua prática profissional uma oportunidade de criação de saber. O profissional é um produto da história do profissional e de seu percurso biográfico, quer trate-se de sua vida pessoal, social e profissional. De acordo com Argyris, podem-se distinguir dois ciclos de aprendizagem: a aprendizagem de circuito simples e a aprendizagem de circuito duplo. Na aprendizagem de circuito simples (*single loop learning*), o sujeito se conduzirá ou agirá de modo diferente, mas sem mudar fundamentalmente suas representações ou as teorias de ação subjacentes. Na aprendizagem de circuito duplo (*double loop learning*), o sujeito modifica sua representação em termos de ação para agir diferentemente. Ele corrige não somente a ação, mas a teoria, a lógica subjacente que fundamentou a ação. O profissional sabe aprender não apenas em circuito simples, mas também em circuito duplo. Ele sabe corrigir suas ações, mas também as premissas que embasam suas estratégias de ação. Ele sabe realizar, de maneira duradoura, aprendizagens de circuito duplo. A experiência é uma segunda via de aquisição de conhecimentos. Aprender com a experiência é, primeiramente, nomear o que se fez. A resolução de um problema, ou uma tarefa a realizar, será formalizada quando se tiver estabelecido e descrito o encadeamento das operações elementares a efetuar para realizar o objetivo perseguido. É verdade que toda experiência comporta suas particularidades e não poderia repetir-se exatamente da mesma forma. Esse reconhecimento da especificidade, todavia, não deve levar à conclusão

da incapacidade de se tirar uma lição. Cada experiência pode ser uma fonte de ensinamento se for formalizada.

- *Saber envolver-se*: todas as características do profissional supõem seu envolvimento. É preciso querer agir para poder e saber agir. Há envolvimento tanto da subjetividade quanto da objetividade. O profissional habita sua área de competência e a incorpora. O envolvimento do profissional depende de sua implicação afetiva na situação. Esse envolvimento cria confiança. O profissional é aquele com quem se pode contar. O profissional se compromete com uma área de responsabilidade em que é confiável e assume riscos, que podem existir em dois níveis: risco cognitivo de se enganar sobre a representação do problema ou da situação, risco operatório na execução do que estava previsto. É dentro desses limites que se reconhece que ele “tem autoridade para”. O envolvimento individual na construção da competência só tem sentido e pertinência em relação ao envolvimento coletivo. O envolvimento individual supõe a referência a um quadro coletivo que não seja efêmero e se caracterize por certa regularidade.

A Figura 3 propõe um resumo das principais características esperadas de um profissional competente na visão de Le Boterf (2003).

Figura 3 - Características do profissional competente

Saber agir e reagir com pertinência	<ul style="list-style-type: none"> • saber o que fazer; • saber ir além do prescrito; • saber escolher na urgência; • saber arbitrar, negociar, decidir; • saber encadear ações de acordo com uma finalidade.
Saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto	<ul style="list-style-type: none"> • saber construir competências a partir de recursos; • saber tirar partido não somente de seus recursos incorporados (saberes, saber-fazer, qualidades), mas também dos recursos de seu meio.
Saber transpor	<ul style="list-style-type: none"> • saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipo; • saber distanciar-se, funcionar "em dupla direção"; • saber utilizar seus metacconhecimentos para modelizar; • saber determinar e interpretar indicadores de contexto; • saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis.
Saber aprender e aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> • saber tirar as lições da experiência; • saber transformar sua ação em experiência; • saber descrever como se aprende; • saber agir em circuito duplo de aprendizagem.
Saber envolver-se	<ul style="list-style-type: none"> • saber envolver sua subjetividade; • saber assumir riscos; • saber empreender; • ética profissional.

Fonte: adaptado de Le Boterf (2003, p. 92)

Bitencourt (2004, p. 68) expõe que o conceito de competência compreende

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

Vargas (2004) argumenta que o conceito de competência pode ser entendido como uma capacidade efetiva de realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada. A competência laboral não é uma probabilidade de êxito na execução de um trabalho, mas uma capacidade real e demonstrada.

O Quadro 2 apresenta uma seleção realizada por Vargas (2004) de definições de competência.

Quadro 2: Compilação de definições de competência realizada por Vargas (2004)

Autores/Instituições	Definição
Agudelo (1998) ¹⁵	Capacidade integral que tem uma pessoa para se desempenhar eficazmente em situações específicas de trabalho.
Bunk (1994) ¹⁶	Possui competência profissional quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e aptidão necessários para exercer uma profissão, pode resolver os problemas profissionais de forma autônoma e flexível, está capacitado para colaborar em seu entorno profissional e na organização do trabalho.
Ducci (1997) ¹⁷	A competência laboral é a construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo em uma situação real de trabalho que se obtém, não apenas por meio da instrução, mas também – e em grande medida – mediante a aprendizagem por experiência em situações concretas de trabalho.
Gallart e Jacinto (1997) ¹⁸	Um conjunto de propriedades em permanente modificação que devem ser submetidas à prova da resolução de problemas concretos em situações de trabalho que implicam certas margens de incerteza e complexidade técnica [...] não provém da aplicação de um currículo [...] senão de um exercício de aplicação de conhecimentos em circunstâncias críticas.
Gonzci e Athanasou (1996) ¹⁹	Uma complexa estrutura de atributos necessários para o desempenho em situações específicas. Este tem sido considerado um enfoque holístico à medida que integra e relaciona atributos e tarefas, permite que ocorram várias ações intencionais simultaneamente e leva em conta o contexto e a cultura do lugar de trabalho. Permite-nos incorporar a ética e os valores como elementos do desempenho competente

¹⁵ AGUDELO, S. **Certificación de competencias laborales**. Aplicación en Gastronomía. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998.

¹⁶ BUNK, G. P. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. **Revista CEDEFOP**, nº1, 1994.

¹⁷ DUCCI, M. A. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. In: **Formación basada en competencia laboral**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997.

¹⁸ GALLART, M. A.; JACINTO, C. Competencias laborales: tema clave en la articulación educación trabajo. In: **Cuestiones actuales de la formación**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997.

¹⁹ GONZCI, A; ATHANASOU, J. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. In: **Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia**. México: Limusa, 1996.

Kochanski (1998) ²⁰	As competências são as técnicas, as habilidades, os conhecimentos e as características que distinguem um trabalhador destacado por seu rendimento de um trabalhador normal dentro de uma mesma função ou categoria funcional.
Zarifian (2001) ²¹	Entendo por competência, o tomar iniciativa e responsabilizar-se com êxito, tanto em nível individual como grupal ante a uma situação profissional.
Autoridade Nacional de Formação da Austrália	Competência é a capacidade em desempenhar tarefas e obrigações de acordo com o padrão esperado no emprego.
Ministério do Trabalho do Chile	As competências profissionais consistem na capacidade de um indivíduo em desempenhar uma função produtiva em diferentes contextos, de acordo com os requisitos de qualidade esperados pelo setor produtivo.
Conselho de Normalização e Certificação de Competência Laboral (CONOCER) do México	Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho em um determinado contexto laboral e não somente em termos de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes; estes são necessários, mas não suficientes por si só para um desempenho efetivo.
Sistema Nacional de Qualificação e Formação Profissional da Espanha	A competência profissional é o conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem o exercício da atividade profissional conforme as exigências da produção e emprego.
Organização Internacional do Trabalho (OIT)	O termo competências abrange os conhecimentos, as aptidões profissionais e os conhecimentos técnicos especializados que se aplicam em um contexto específico.
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)	Competência é a capacidade de um trabalhador em mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para alcançar os resultados pretendidos em um determinado contexto profissional segundo padrões de qualidade e produtividade. Implica na capacidade de atuar, intervir e decidir em situações imprevistas, mobilizando o máximo de saberes e conhecimentos para dominar situações concretas de trabalho, aplicando experiências adquiridas de um contexto para outro.
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)	Competência é a capacidade de mobilizar saberes (desenvolvidos ao longo da vida social, escolar e profissional) para atuar em situações concretas de trabalho. O modelo de competências exige a criação de condições para que os indivíduos articulem saberes para enfrentar os problemas e as situações inusitadas encontradas em seu trabalho, atuando a partir de uma visão de conjunto de forma inovadora e responsável.

Fonte: elaborado pela autora com base em Vargas (2004, p. 9).

Após analisar as várias definições de competências listadas, foram observados elementos comuns a muitas delas. Desta forma, para este trabalho, compreende-se competência como a capacidade reconhecida em mobilizar conhecimentos (saber),

²⁰ KOCHANSKY, J. El sistema de competencias. In: **Training and Development digest**, Madrid, 1998.

²¹ ZARIFIAN, P. **El modelo de competencia y los sistemas productivos**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) para realização eficaz de determinada tarefa em um dado contexto, agregando valor à organização e ao indivíduo.

O próximo tópico apresentará as definições de competência utilizadas no âmbito educacional. No entanto, vale destacar que ao se examinar as definições empregadas no âmbito profissional e no educacional, não se observam diferenças significativas nas definições propostas em cada âmbito. Assim, para esta tese, será mantida a divisão de definições de competências apenas para fins didáticos, ou seja, para melhor entendimento do contexto das definições utilizadas nos respectivos âmbitos.

2.2 Definições de competência no âmbito educacional

Zabalza (2009a) aponta que a temática das competências trata-se de um conceito e estilo de trabalho formativo que provém do mundo profissional, mas que na atualidade é igualmente importante para o âmbito da educação formal em todos os seus níveis.

Arantes (2009, p. 7) pontua que “a despeito das inúmeras definições – elaboradas por diferentes autores e instâncias internacionais – bem como das infinitas controvérsias em torno do conceito de ‘competências’, o fato é que, no âmbito educativo, ele ocupa cada vez mais espaço”.

“A utilização do termo ‘competência’ apresenta-se como alternativa a modelos formativos que, tanto no mundo do trabalho quanto no da escola, são insuficientes para responder às necessidades laborais e aos problemas que a vida apresenta”. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 27).

No âmbito da educação, os estudos sobre competências enfatizam diferentes aspectos, tais como a formação de currículos, o processo de ensinar e aprender, a avaliação e as competências docentes, além do enfoque privilegiado na educação profissional (NUNES, 2011).

A educação profissional baseada em competências constitui uma ideia que vem se disseminando internacionalmente, sendo muitas as propostas e ações de educação, profissional e escolar, nela fundadas em diferentes países a partir da década de 80, incentivadas por poderosos organismos internacionais como a UNESCO²², CCE, CINTERFOR²³, IBERFOP²⁴, entre outros. Propostas de formação profissional, assim orientadas, de caráter nacional, regional ou setorial têm sido experimentadas em diferentes países e parecem se tornar mais um ingrediente do processo de mundialização da economia. Apesar de configurar-se como tendência internacional da formação profissional, apresenta, porém, características diferenciadas conforme a realidade dos países, das regiões ou setores onde estão inseridas. (ARAÚJO, 2001, p. 21).

Zabala e Arnau (2010) comentam que a noção de competências aplicada à formação profissional passou a ser utilizada no sistema escolar, estendendo-se de forma generalizada a todos os níveis educacionais.

Rué (2009, p. 18) assevera que a conjugação de três grandes fatores pode explicar a entrada das competências no cenário educativo e nas normas curriculares de distintos países:

- A constatação de que a escola produziu índices de abandono ou fracasso, entre os alunos, não compatíveis com as necessidades da emergente sociedade do conhecimento seria um dos argumentos para começar a pensar que, talvez, as coisas pudessem ser de outra maneira com enfoques de ensino e aprendizagem diferentes.
- O segundo argumento é a tentativa de reequilibrar as duas grandes funções da escola: formar pessoas para que possam desenvolver sua própria liberdade; ir além da capacitação nos programas escolares, baseados em disciplinas acadêmicas, proporcionando uma funcionalidade social e produtiva a essa formação. Nesse contexto, estão misturados o desejo de uma formação pessoal mais ampla dos sujeitos e o de uma lógica funcionalista para a escola, a fim de ambos se adequarem ao mundo trabalhista, visto que a escola não é um subsistema social e cultural completamente autônomo.

²² UNESCO significa *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). Site: <http://www.unesco.org>

²³ CINTERFOR (*Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional*) é um centro especializado da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que articula e coordena uma rede de entidades e instituições públicas e privadas dedicadas ao fortalecimento das competências profissionais. Site: <http://www.oitcinterfor.org/>

²⁴ IBERFOP (*Programa Iberoamericano de Cooperación para el Diseño de la Formación Profesional*) foi apresentado pela Espanha na V Cúpula ibero-americana celebrada em Bariloche na Argentina em 1995, onde se debateu a educação como fator essencial do desenvolvimento econômico e social. Site: <http://www.oei.es/iberfop.htm>

- Finalmente, tem influência também o reconhecimento do fato de que as diversas ocupações profissionais estão se tornando muito variáveis, cada vez mais complexas, sendo preciso haver uma formação centrada nas pessoas, em seu modo de fazer e agir.

Como explicação mais evidente para a adoção da noção de competências no âmbito da educação formal, Perrenoud (1999, p. 12) discute que

o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade de trabalhadores e da organização do trabalho.

Ropé e Tanguy (1997a, p.16) afirmam que a noção de competência é utilizada em diferentes sentidos e “tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho”.

García (2008) assinala que na área da educação, a noção de competência que se emprega habitualmente não provém de um único paradigma e foi se configurando a partir de contribuições de diferentes âmbitos teóricos como a filosofia, a psicologia, a linguística, a sociologia, a economia e a formação profissional.

Para Zabala e Arnau (2010), o uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizada de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Perrenoud (1999, p. 32) afirma que “as competências são importantes metas de formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”.

Tanguy (1997a, p. 54) compreende a noção de competência como

uma tentativa de substituir uma representação da hierarquia dos saberes e das práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o “puro” e o “aplicado”, entre o “teórico” e o “prático” ou entre o “geral” e o “técnico”, por uma representação da diferenciação entre formas de saberes e formas de práticas, diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical.

Condizente com a afirmação de Tanguy (1997a), Zabala e Arnau (2010, p. 49) explicam que

o termo competência surge como superação à visão simplista de educação e, neste caso, entre um ensino fundamentado somente na memorização, e outro baseado na ação. Esse termo representa a alternativa que supera as diferentes dicotomias, vigentes no século passado, que são: memorizar e compreender; conhecimentos e habilidades; teoria e prática. Sabemos que para ser competente em todas as atividades da vida é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não sirvam de nada se não os compreendemos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso devemos dominar um grande número de procedimentos (habilidades, técnicas, estratégias, métodos etc) e, além disso, dispor da reflexão e dos meios teóricos que os fundamentem. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação, e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico.

Perrenoud (1999, p. 7) define competências como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Este autor justifica esta definição afirmando que, “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”. (PERRRENOUD, 1999, p. 7).

Stroobants (1997, p. 142) elucida que a competência “nada mais é do que o trio saberes, *savoir-faire*, saber-ser”, que se ajusta à explicação de Zabala e Arnau (2010, p. 36), “os componentes das competências centram-se geralmente nos campos dos saber, do ser e do saber fazer”.

Perrenoud (2000, p. 15) aclara que a noção de competência designa “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Ainda de acordo com este autor, esta definição baseia-se em alguns aspectos:

- As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- Essa mobilização só é pertinente em uma situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação.

Araújo (2001) esclarece que os conceitos de competência podem ser diferenciados de acordo com a concepção pedagógica adotada. Assim, o Quadro 3 apresenta conceitos de competência com base nas concepções condutivista, funcionalista e construtivista.

Quadro 3 - Conceito de competência de acordo com a concepção pedagógica adotada

Concepção pedagógica	Caracterização da concepção pedagógica	Conceito de competência
Condutivista	Essa abordagem baseia-se no behaviorismo, corrente da psicologia que, tendo a observação empírica como primado, em oposição à introspecção, estuda as relações funcionais entre comportamento humano e estímulos, compreendendo aquele como resultado de estímulos positivos ou negativos e supondo a possibilidade de que os mesmos possam ser objeto de controle e predição.	Para essa abordagem, a competência caracteriza-se como a capacidade profissional de um indivíduo, determinando o que ele pode fazer, independente da situação ou da circunstância. Competência, assim, são as características comportamentais que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre.
Funcionalista	A abordagem funcional se constitui a partir da incorporação de duas fontes teóricas: a nova teoria dos sistemas sociais, como suporte técnico-metodológico para os processos de identificação e normalização das competências, e a psicologia funcional, como referência pedagógica.	Nesta abordagem, é considerado trabalhador competente aquele que consegue cumprir exitosamente os objetivos definidos pela empresa e produzir os resultados esperados. Mas a competência do trabalhador só é reconhecida quando relacionada ao contexto em que foi referenciada a norma.
Construtivista	Tendo o pedagogo francês Bertrand Schwartz como referência, a abordagem construtivista se propõe a desenvolver o pensamento complexo, que relaciona a formação com o trabalho, o saber com o ser, o homem com seu contexto e as capacidades humanas com as funções a realizar.	A competência, nesta abordagem, é tratada como ponto de unidade e convergência entre os objetos do conhecimento e seu contexto, entre as condições individuais e as demandas das situações concretas no trabalho, sendo sua construção determinada pela função oriunda do mercado e dos objetivos das empresas e pelas possibilidades individuais de cada pessoa. Trabalhador competente, assim, é o indivíduo que sabe dar respostas eficientes ao seu contexto produtivo, corrigindo os problemas existentes nas situações de trabalho, tendo em vista a coesão do sistema produtivo em torno dos objetivos estabelecidos para a produção. A ideia de disfunção é, portanto, central para compreender o conceito de competência para este enfoque.

Fonte: elaborado pela autora com base em Araújo (2001)

Para Allal (2004, p. 83), uma competência é concebida como “uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”.

Rué (2009, p. 20) destaca algumas características relevantes do conceito de competência:

- *Está vinculado à ideia de ação.* A competência é adquirida na ação, por meio da ativação do conhecimento que já se possui e daquele potencialmente necessário. Nesse sentido, inclui as seguintes noções: captar, pensar, explorar, movimentar-se, perceber e atender, formular, manipular e introduzir mudanças que permitam realizar uma interação competente em determinado meio.
- *Envolve o aprendiz.* Desenvolver uma competência significa integrar em uma mesma ação do sujeito as diversas dimensões de sua forma de ser, de seu saber fazer e também de seu saber estar.
- *É desenvolvido e expresso por meio de situações e problemas contextualizados.* A competência é um tipo de conhecimento desenvolvido e adquirido em um meio ou contexto dado. Só se aprende a captar, pensar, explorar etc fazendo. Destaca-se a necessidade de aprender com base na funcionalidade que os aprendizados propostos têm para o aluno.
- *Introduz um princípio de autorregulação e de melhora.* A própria ação contribui com certo grau de autocontrole sobre o desenvolvimento da competência. No decorrer da ação, o indivíduo pode perceber até certo ponto se o que faz está tendo um resultado mais ou menos eficaz, se atinge ou não seu objetivo, se o procedimento é mais ou menos adequado. Isso sem depender sempre de uma evolução ou de uma regulação externa por parte do professor, por exemplo.
- *Envolve o exercício e o domínio das habilidades componentes da competência.* Não é algo que se desenvolva “de uma só vez”. Observar, pensar, compreender etc são coisas aprendidas progressivamente.

Zabala e Arnau (2010, p. 11) asseguram que

a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às habilidades e às atitudes. [...] A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Ropé e Tanguy (1997b) afirmam que há semelhanças quanto ao uso do termo competência na esfera educativa e na esfera profissional.

De um lado, deseja-se passar de um sistema de ensino centrado sobre os saberes no seio de ramificações escolares para um sistema de aprendizagem centrado no aluno, ator de sua trajetória escolar no momento em que, de outro lado, passa-se de uma organização produtiva no seio da qual podia-se ou não desenvolver uma carreira para uma organização valorizante criadora de competências para o indivíduo assalariado, no decorrer de sua trajetória profissional; em ambos os casos, observa-se uma procura obstinada de individualização. Especularmente, delineia-se uma configuração de noções em termos de contrato de aprendizagem e contrato de parceria; pedagogia por objetivos e gerenciamento por objetivos; avaliação dos saberes em uma determinada situação e avaliação dos saberes operacionais; o conjunto se mobiliza, no seio da instituição escolar, nos objetivos de referências e referenciais e, no seio das empresas, nos referenciais de atividades. Avaliação, autoavaliação e equidade, busca de consentimento fundada na objetivação e na incorporação de regras formalizadas – tais são os fundamentos evocados para justificar as transformações em curso em duas esferas que permanecem autônomas, mas cuja similitude de preocupações não pode senão espantar o observador. (ROPE, TANGUY, 1997b, p. 206).

A Figura 4 exhibe as similitudes do conceito de competência empregado na esfera educativa e na esfera profissional conforme descrição feita por Ropé e Tanguy (1997b).

Figura 4 – Similitudes do conceito de competência empregado na esfera educativa e na esfera profissional

Fonte: Tanguy (1997b, p. 194)

Com relação às similitudes do conceito de competência utilizado na esfera educativa e na esfera profissional, Ropé e Tanguy (1997b, p. 207) alertam para o fato de que essas “homologias são resultados de processos e de cadeias de relações muito diferentes: por essa razão, devem ser objeto de estudos empíricos que determinarão as especificidades respectivas”.

Dado as divergências entre a formação formal proporcionada pelo sistema educacional e as exigências do mercado de trabalho, o ensino baseado em competências surge como uma

opção pedagógica para diminuição de tal conflito. Deste modo, o próximo tópico discorrerá sobre os processos do ensino baseado em competências.

2.3 Os processos do ensino baseado em competências

Zabalza (2009a) elucida que ao se falar de ensino baseado em competências, pode-se identificar grandes operações a serem desenvolvidas:

- a) *Selecionar*: identificar que competências se pretende desenvolver no plano de estudos ou projeto de formação.
- b) *Definir*: enunciar os atributos essenciais e específicos das competências selecionadas, ou seja, explicar o significado de cada competência selecionada.
- c) *Sequenciar*: ordenar e organizar as competências no projeto curricular de tal forma que fique claro quando serão trabalhadas e quem as trabalhará.
- d) *Experimentar*: incorporar as competências de forma piloto ao programa, ciclo ou disciplinas afetadas.
- e) *Avaliar*: fazer a apreciação das competências quando procedente, visto que algumas competências, sobretudo aquelas que tratam de questões mais próximas a valores, não são passíveis de serem avaliadas.

Para Vargas, Casanova e Montanaro (2001), estas grandes operações podem ser agrupadas em quatro processos: identificação de competências, normalização de competências, formação em competências e certificação de competências, que serão detalhadas nos subtópicos a seguir.

2.3.1 Identificação de competências

Segundo Zabala e Arnau (2010, p.12), “para poder decidir quais competências são objeto da educação, o primeiro passo é definir quais devem ser suas finalidades”. Esta afirmação alinha-se a Perrenoud (1999, p.39), que argumenta que a escolha das competências depende da resposta à pergunta: “que tipo de seres humanos a escola quer formar?”.

A totalidade das instâncias internacionais que atuam no campo da educação, como a ONU²⁵, a UNESCO e a OCDE, consideram que a função da escola deve consistir na formação integral da pessoa, para que esta seja capaz de responder aos problemas que a vida propõe (ZABALA; ARNAU, 2010).

Desta forma, existe um acordo generalizado de que as competências escolares devem contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os campos da vida, englobando o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional (ZABALA; ARNAU, 2010).

No âmbito profissional, a identificação de competências é um processo de análise qualitativa do trabalho com o propósito de estabelecer os conhecimentos, habilidades, destreza e compreensão que o trabalhador mobiliza para desempenhar efetivamente uma função laboral (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Araújo (2001) pontua que o processo de identificação de competências se distingue em função das concepções pedagógicas utilizadas como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Processo de identificação de competências com base nas concepções pedagógicas adotadas

Concepções pedagógicas	Processo de identificação de competências
Condutivista	A identificação de competências começa com o conhecimento das características de um indivíduo que apresenta um desempenho profissional considerado superior, para, em seguida, transformá-las em normas de aplicação geral.
Funcionalista	A identificação das competências, segundo essa abordagem, deve ser feita a partir da relação entre objetivos produtivos colocados como problemas e as possíveis soluções para os mesmos, decompondo funções produtivas em unidades de competências e estas em elementos de competências.
Construtivista	A identificação de competências inicia-se a partir das carências de capacidades necessárias para realização das tarefas de trabalho apresentadas pelos trabalhadores. O suprimento dessas carências determina o desenvolvimento das competências.

Fonte: elaborada pela autora com base em Araújo (2001, p. 22)

²⁵ ONU significa Organização das Nações Unidas. Site: <http://www.onu.org.br>

Vargas, Casanova e Montanaro (2001) afirmam que há uma ampla gama de metodologias para identificar competências, entre as mais conhecidas, podem ser citadas:

- A família DACUM (sigla em inglês de *Developing A Curriculum*, que em português significa desenvolvimento de um currículo), AMOD (abreviação do inglês para *A Model*, que em português significa um modelo.) e SCID (sigla em inglês de *Systematic Curriculum and Instructional Development*, que em português quer dizer desenvolvimento sistemático de um currículo instrucional) trabalham com a perspectiva das competências como lista de tarefas, mas em suas últimas versões têm incorporado competências chaves.
- A análise funcional que trabalha com uma visão integradora da competência (resultados + competências chave) a partir de mapas funcionais, que são a representação gráfica do sistema de produção e sobre o qual se estruturam os programas formativos.
- O ETED (Emprego Típico Estudado em sua Dinâmica) que constrói as competências a partir das interações de um emprego com os demais na organização.

O Quadro 5 apresenta uma breve descrição de algumas das metodologias citadas para identificação de competências.

Quadro 5 - Descrição das principais metodologias para identificação de competências

Método	Descrição
DACUM	É um método de análise ocupacional utilizado para orientar a elaboração de programas formativos e diminuir a lacuna entre o conteúdo dos programas de formação e o que realmente ocorre no trabalho. Foi desenvolvido no Centro de Educação e Formação para o Emprego da Universidade do Estado de Ohio nos Estados Unidos. Este método se desenvolve a partir de um grupo de trabalho com profissionais especializados na ocupação a ser analisada e que produz uma matriz detalhada, chamada carta ou mapa DACUM, com as tarefas realizadas pelos trabalhadores desta ocupação. A carta DACUM também inclui os conhecimentos necessários, comportamentos, condutas, equipamentos, ferramentas, materiais a serem utilizados e, opcionalmente, o desenvolvimento futuro de um posto de trabalho. O uso deste método está popularizado nos Estados Unidos, Canadá e alguns países da América Latina (Chile, Nicarágua, Uruguai e Venezuela).
AMOD	É uma variante do método DACUM, caracterizado por estabelecer uma forte relação entre as competências e subcompetências definidas no mapa DACUM, o processo de aprendizagem e a avaliação da aprendizagem. O método AMOD até chegar a matriz de competências é idêntico ao DACUM, mas a partir daí se realiza um ordenamento das subcompetências de acordo com seu grau de complexidade (da mais simples até a mais complexa) dentro de cada uma das competências identificadas. Ao finalizar esta organização, se constrói uma visão da ocupação e dos diferentes graus de complexidade das funções e tarefas que a compõe. Neste momento a matriz AMOD serve como base para a organização do currículo. Para tanto o processo para ordenar as subcompetências toma como base as seguintes perguntas: 1) Com que deve começar a aprendizagem? 2) Com que continua? 3) Com que termina a formação? Apresenta-se assim a matriz AMOD com os módulos de formação. Deste modo, em cada módulo de aprendizagem se inclui subcompetências de um nível de complexidade similar que vai se complicando à medida que se avança de um módulo a outro.
SCID	É uma análise detalhada das tarefas das ocupações com o objetivo de facilitar a identificação e a realização de ações de formação relevantes para as necessidades dos trabalhadores. Pode ser realizado a partir do aprofundamento dos mapas DACUM ou através de outras metodologias, como por exemplo, opinião de especialistas ou entrevistas com trabalhadores, produzindo um ordenamento das tarefas que compõem um posto de trabalho. Possibilita a estruturação de guias didáticos centrados na autoaprendizagem do aluno. As tarefas são detalhadas em: passos, padrão de execução, equipamentos, ferramentas e materiais necessários, normas de segurança a serem observadas, decisões que o trabalhador deve tomar, informação que utiliza para decidir e a descrição dos erros ocasionados ao decidir de forma inapropriada.
MAPA FUNCIONAL	O mapa funcional ou árvore funcional é a representação gráfica dos resultados da análise funcional. Sua forma de árvore (disposta horizontalmente) reflete a metodologia utilizada para sua elaboração, uma vez que foi definido o propósito chave, este se desagrega sucessivamente nas funções constitutivas. Ao ler o mapa da esquerda para a direita, se responde “como” uma função principal se finaliza mediante a realização das funções básicas que a integram. Em sentido contrário, da direita para a esquerda, se responde o “para que” de cada função que se encontra na função imediatamente seguinte.

Fonte: elaborado pela autora com base em Vargas (2004)

Este subtópico elucidou a identificação de competências nos âmbitos profissional e educacional. No âmbito profissional, a identificação de competências decorre de uma análise das atividades desempenhadas pelo trabalho e há uma série de metodologias que podem ser utilizadas para determiná-las.

Já no âmbito educacional, a identificação de competências é algo mais complexo, pois o sistema escolar não deve formar indivíduos apenas para o trabalho, mas também para o enfrentamento dos desafios da vida. Assim, para este âmbito, não há metodologias padronizadas para identificação de competências.

O próximo subtópico discorrerá sobre a normalização de competências, processo decursivo da identificação de competências. Nunes e Patrus-Pena (2011) atestam que o resultado do processo de identificação é o estabelecimento de um perfil de competências, que se converte em norma ou padrão, podendo ser útil para clarear as transações entre empregadores, trabalhadores e entidades educacionais.

2.3.2 Normalização de competências

A normalização de competências é um processo de interação e acordo entre diferentes agentes, usualmente empresas, trabalhadores e instituições públicas, com o propósito de estabelecer um padrão sobre as competências que são representativas de uma determinada ocupação ou área ocupacional (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Vargas (2004) explana que a norma de competência laboral é a expressão padronizada de uma descrição de competências laborais identificadas previamente, sendo formada pelos conhecimentos, habilidades, destrezas, compreensão e atitudes que foram identificadas na etapa de análise funcional para um desempenho competente em uma determinada função produtiva.

A norma serve como elemento de orientação do sistema formativo e como critério de comparação entre as capacidades desenvolvidas pelos indivíduos e o que foi apontado como necessário para um comportamento denominado competente (ARAÚJO, 2001).

No interior das organizações produtivas, a norma constitui um instrumento que permite articular a formação com outros elementos de recursos humanos, tais como o sistema de pagamento, a participação, a promoção. Externamente à organização, as normas geram um sistema de informação sobre o que os processos produtivos demandam dos trabalhadores, convertendo-se em elementos orientadores para o sistema produtivo. (RAMOS, 2002, p. 81).

Nunes e Patrus-Pena (2011, p. 286) esclarecem que uma norma deve incluir os seguintes componentes:

unidades de competência, elementos de competência, evidências de desempenho, critérios de desempenho, campo de aplicação, evidência de conhecimento e guia para a avaliação. Isso compreende: o que a pessoa deve ser capaz de fazer; a forma de julgamento do desempenho em relação ao padrão estabelecido; as condições em que a pessoa deve demonstrar sua competência; e os tipos de evidências necessários e suficientes para assegurar que o desempenho tenha sido consistente, com base em um conhecimento efetivo.

As normas de competência são elaboradas para refletir condições reais de trabalho, que se apresentam em diferentes graus de complexidade, variedade e autonomia. Tais graus representam diferentes níveis de competência requeridos para o desempenho (VARGAS, 2004).

O nível de competência é função da complexidade e da diversidade das tarefas. A especialização das competências se relaciona com a amplitude dos conhecimentos exigidos, dos utensílios e máquinas utilizados, do material sobre o qual se trabalha e com o qual se trabalha, bem como com a natureza dos bens e serviços produzidos (VARGAS, 2004).

Vargas (2004) afirma que há um nexo entre as normas de competência laboral e as normas de qualidade ISO 9000 em três grandes áreas:

- A primeira área tem a ver com a capacitação, uma vez que as normas ISO contemplam a necessidade de que a organização detecte necessidades e desenvolva programas de capacitação a seus trabalhadores. Estas ações serão muito mais efetivas se forem orientados ao desenvolvimento de competências plenamente definidas e compartilhadas pelos envolvidos.
- A segunda área de relacionamento está no fato de que ambos os sistemas compartilham a lógica de certificação baseada na utilização de normas, na participação dos trabalhadores e na avaliação por um agente verificador externo que conhece a norma e checka seu cumprimento. Em ambos os casos, trata-se de

obter a conformidade com um desempenho esperado, seja em termos da gestão de qualidade ou em termos do desempenho competente.

- A terceira área tem a ver com a gestão do conhecimento. As experiências de aplicação das normas ISO tem demonstrado a necessidade de haver um processo de formação para todos os trabalhadores. Esta aprendizagem está ligada a estruturação, conformação, melhoramento e documentação dos processos. Isto implica um sistemático procedimento de codificação e decodificação de informações e conhecimentos tácitos e explícitos. Deste modo, a análise provocada pela implementação da gestão da qualidade via normas ISO, convertem-se em uma forma de aprendizagem. Em muitas empresas e particularmente nas instituições de formação, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a elaboração de materiais está introduzindo continuamente esta dimensão de aprendizagem e ampliação do conhecimento organizacional. Tanto as normas de competência laboral como as normas ISO são consideradas poderosos instrumentos de codificação de saberes, de modo que ambas contribuem para uma melhor gestão organizacional.

Ainda segundo Vargas (2004), há uma lógica similar de funcionamento entre os sistemas normalizados ISO 9000 e competência laboral:

- *Conceitos e termos*: geram conceitos e termos gerais que facilitam sua aplicação em diferentes contextos, portanto, são sistemas abertos que cada organização pode adaptar a suas necessidades.
- *Documentação*: as normas de qualidade descrevem as características dos processos; as normas de competência, as características dos resultados desejados (critérios de desempenho).
- *Verificação*: em ambos os sistemas de normas, um agente verificador externo recolhe evidências sobre o cumprimento da norma. No caso das normas ISO, isso ocorre sobre aspectos como a existência de documentação e registros; no caso das normas de competência, sobre temas como o desempenho do trabalhador.
- *Cultura organizacional*: ambos os sistemas não são meras mudanças nas formas de fazer as coisas. Seu êxito firma-se na sua efetiva incorporação à cultura organizacional. A ideia de certificar implica avançar em um processo de melhoramento contínuo em direção à superação dos fatores de desconformidade até obter o certificado com a participação de todos.

- *Processos e pessoas*: as normas ISO documentam os diferentes processos e produtos obtidos, as normas de competência descrevem os resultados que as pessoas devem ser capazes de obter.
- *Participação*: as normas ISO estão previamente elaboradas, o processo de participação dos trabalhadores pode dar-se em torno da documentação e elaboração de manuais. Entretanto, na elaboração de normas de competência se ganha muito em representatividade e compromisso com a participação dos trabalhadores na elaboração da norma.
- *Prospectiva*: as normas de qualidade se centram na criação e verificação de condições para o presente, para os processos em curso, se bem que durante sua implementação podem surgir melhoras orientadas a neutralizar as não conformidades. Por sua parte, as normas de competência podem conter um ingrediente prospectivo que permite antecipar novas exigências no resultado esperado do trabalho e minimizar seu risco de obsolescência.
- *Complementaridade*: uma aplicação conjunta de normas ISO e as normas de competência laboral é perfeitamente desejável e vantajosa. Dado que a norma ISO não prescreve formas de fazer, somente o que deve ser feito, uma possibilidade de complemento reside em desenvolver os resultados esperados do trabalho mediante normas de competência laboral. Muitos dos conteúdos das normas de competência correspondem às evidências de desempenho com as especificações estabelecidas pela empresa; tais especificações estão quase sempre documentadas nos manuais elaborados para certificação ISO. Por sua vez, informações derivadas das normas de competência podem ser utilizadas para fortalecer a documentação necessária ao processo de certificação ISO.

Neste subtópico, mostrou-se que o processo de normalização de competências estabelece um perfil de competências que serve como critério de comparação entre as competências desenvolvidas pelo indivíduo e as competências definidas pelo sistema formativo. Também se fez uma comparação da normalização de competências com as normas ISO 9000.

Já o próximo subtópico versará sobre a formação em competências. Para Nunes e Patrus-Pena (2011, p. 286), “feita a descrição das competências e sua normalização, a

elaboração de currículos de formação para o trabalho será muito mais eficiente se considerada a orientação da norma”.

“Um currículo com base em competências representa a formação em aprendizagens que têm como característica fundamental a capacidade de serem aplicadas em contextos reais. O essencial das competências é seu caráter funcional diante de qualquer situação nova ou conhecida”. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11).

2.3.3 Formação em competências

A formação baseada em competências “pressupõe uma necessária aproximação entre os processos formativos e as situações de trabalho, pois busca o desenvolvimento de capacidades operativas validadas pelo seu exercício e um conjunto de saberes e saber-fazer que estão relacionados com as situações de trabalho”. (ARAÚJO, 2001, p. 53).

Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 13).

Para Araújo (2001), os enfoques adotados para a formação em competências podem ser diferenciados a partir das concepções pedagógicas sobre as quais se estruturam conforme exhibe o Quadro 6.

Quadro 6 - Processo de formação em competências com base nas concepções pedagógicas adotadas

Concepção pedagógica	Processo pedagógico
Condutivista	Como princípio, a instrução programada, técnica desenvolvida por Skinner, tem a divisão da matéria ou do conteúdo em pequenos passos, dentro de uma sequência lógica de conteúdo, de tal modo que o aluno possa caminhar em seu ritmo próprio, a fim de tornar possível o reforço a todas as respostas e a todos os comportamentos operantes desejáveis, emitidos pelo aprendiz.
Funcionalista	A abordagem funcional tem como base teórica a pedagogia funcional, proposta desenvolvida pelo psicólogo suíço Édouard Claparède em meio ao movimento da escola ativa do início do século XX, influenciada pelo pragmatismo deweyano e pela psicologia funcional de William James.
Construtivista	O construtivismo, corrente da psicologia que fornece as bases teóricas à abordagem construtivista, ressalta a importância da atividade na apreensão do real, em oposição ao pensamento empírico, e percebe o processo de desenvolvimento humano seguindo por sucessivos estágios, nas diferentes fases da vida do indivíduo

Fonte: elaborado pela autora com base em Araújo (2001, p. 22)

Yániz (2008) pontua que os programas de formação baseados em competência devem ser caracterizados por:

- Focar a atuação, a prática ou aplicação profissional e não o conteúdo.
- Melhorar a relevância do que se aprende.
- Evitar a fragmentação tradicional de programas academicistas.
- Facilitar a integração de conteúdos aplicados ao trabalho.
- Gerar aprendizagens aplicáveis a situações complexas.
- Favorecer a autonomia dos indivíduos.
- Transformar o papel do professorado em direção a uma concepção de facilitador de aprendizagem.

Com relação à transformação do papel do professorado, Araújo (2001) pontua que a formação profissional baseada no desenvolvimento de competências tem demandado dos professores que privilegiem a aprendizagem em detrimento do ensino e que mudem seu perfil docente, abandonando as atitudes centralizadoras do conhecimento em sua pessoa e a ênfase

em conteúdos, exercendo outro papel, o de estimuladores e provocadores do desenvolvimento dos alunos.

Este fato implica uma revisão dos papéis docente e discente, modificando suas funções e tarefas, seus compromissos e responsabilidades com o ensino e a aprendizagem. Particularmente, o professor se defrontará com novas maneiras de ensinar, avaliar e tutorar, uma vez que, deve propiciar uma docência centrada no aluno, proporcionando-o as competências necessárias, facilitando sua inserção profissional e capacitando-o para aprender ao longo da vida (GONZÁLEZ; RAPOSO, 2008).

Ramos (2002, p. 83) expõe que uma característica da formação baseada em competências “é a possibilidade de um ensino individualizado e de uma organização modular dos cursos, o que permitiria ao indivíduo acoplar melhor seus atributos e capacidades pessoais com as necessidades de formação”.

Tanguy (1997a) explica que na formação baseada em competências, uma das formas de redefinição dos conteúdos de ensino ocorre por meio da interdisciplinaridade, sempre oposta à insularidade dos saberes disciplinares.

Ainda sobre os conteúdos a serem abordados no ensino baseado em competências, Araújo (2001) pondera que estes ganham um sentido mais amplo, se forem constituídos não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas também de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas e elementos que possam compor uma capacidade de trabalho, além de aspectos culturais e sociais.

Desse modo, Perrenoud (1999, p. 16) afirma que a abordagem por competências

leva ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas - ensinar conhecimentos ou desenvolver competências -, entre uma abordagem clássica que privilegia aulas e normas, manuais e provas, e uma abordagem mais inspirada nas novas pedagogias e nas formações de adultos.

Neste sentido, Zabala e Arnau (2010, p. 145), asseguram que “a limitação dos métodos expositivos gerou uma busca por métodos de ensino alternativos, mas nenhum destes métodos representa a única resposta válida, visto que não existe um único método”.

“É relevante ressaltar que a formação por competências requer o uso de variadas estratégias metodológicas, de forma que as particularidades das competências a serem desenvolvidas sejam consideradas”. (NUNES; PATRUS-PENA; DANTAS, 2011, p. 13).

Para Zabala e Arnau (2010, p. 146), a formação baseada em competências “é um ensino no qual o objetivo não é a variedade, mas a utilização apropriada de estratégias e métodos coerentes com o conhecimento disponível sobre como as aprendizagens são produzidas”.

“Os métodos formativos, portanto, são propostos de modo a que possam ajudar os indivíduos a resolverem os problemas suscitados pelos contatos correntes com o ambiente de trabalho”. (ARAÚJO, 2001, p. 58).

Partindo desta premissa, é preciso repensar as práticas pedagógicas, pautadas em estratégias que estimulem a participação ativa dos alunos no desenvolvimento de suas competências, inovarem a prática e o planejamento, com atividades desafiadoras, situações-problema, projetos centrados sempre na contextualização e na integração do sujeito com o assunto que está sendo explorado. (WITTACZIK, 2007, p. 165).

São numerosas as universidades europeias e internacionais que utilizam e desenvolvem metodologias ativas com evidências de bons resultados nos processos de ensino-aprendizagem. Entre as vantagens de utilização das metodologias ativas, a pesquisa educativa menciona os seguintes aspectos (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, 2013):

- Maior motivação, interesse e envolvimento do estudante.
- Menor tempo de finalização dos estudos e menor taxa de desistência.
- Maior retenção dos conhecimentos adquiridos.
- Maior desenvolvimento de habilidades e competências profissionais.
- Maior conexão entre a teoria e a prática e a aplicação, entre o conhecimento prévio e o que se vai aprendendo, e maior integração de conhecimentos entre diferentes disciplinas.

Em geral, as diversas metodologias ativas compartilham alguns aspectos que as caracterizam (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, 2013):

- Um problema, projeto ou caso é o ponto de partida do processo de aprendizagem e durante o mesmo se coloca ênfase na formulação de perguntas, em vez de se mostrar diretamente as respostas. São os estudantes que devem deduzir os objetivos de aprendizagem e os conteúdos envolvidos para poder resolver o problema, caso ou desenvolver o problema.
- O problema é o contexto em que se relacionam e integram os conteúdos necessários para resolvê-lo. Os estudantes se envolvem ativamente na busca de

informações para aprender os conteúdos envolvidos, sem que estes tenham que ser expostos em sala de aula pelo professor. A metodologia implica uma redução substancial das exposições do docente em sala de aula.

- É uma relação entre prática e teoria, em que os estudantes aprendem a relacionar a experiência concreta com a teórica. Não se explica primeiramente a teoria para depois colocá-la em prática na resolução de algum exercício. Ocorre o contrário, se analisa primeiramente um problema para deduzir os objetivos de aprendizagem, que logo são trabalhados pelo grupo de estudantes com as orientações do professor, favorecendo a aprendizagem autodirigida.
- A maioria dos processos de aprendizagem nestas metodologias tem lugar em grupos de estudantes que trabalham cooperativamente e em interação contínua com o docente.
- Os estudantes recebem retroalimentação contínua e imediata durante o processo de aprendizagem, o que implica a utilização de um sistema de avaliação continuada que avalie o progresso que estão realizando no desenvolvimento das competências e permita reorientar e adaptar o planejamento docente frente às necessidades que vão surgindo.

Araújo (2001) expõe que com relação aos métodos de ensino, na formação baseada em competências, são privilegiadas a aprendizagem baseada em problemas (PBL²⁶) e a formação por alternância. Na aprendizagem baseada em problemas, todo o processo de formação é estruturado em torno de situações reais ou simuladas de trabalho.

Já a formação por alternância trata-se de uma modalidade de formação dual, que implica a alternância de períodos de formação realizados em empresas e outros cumpridos em organismos específicos de educação (ARAÚJO, 2001).

Coelho (2001) constata que a formação por alternância aproxima a empresa e a universidade por meio da implantação de convênios de estágio, instituições de pesquisa, empresas juniores etc. Além disso, aproxima o futuro profissional da realidade das empresas, preparando-o melhor para os desafios do mercado de trabalho.

²⁶ PBL = *Problem Based Learning*.

Desde o fim dos anos 70, as preocupações de emprego se encontram localizados no centro do sistema educativo, de diversas maneiras mais ou menos visíveis. Assim, a escola progressivamente aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los. (ROPÉ; TANGUY, 1997a, p. 18).

Coelho (2001) comenta que será moderna a universidade que associar o emprego da tecnologia disponível a um padrão educacional que, além de formar o profissional competente e versátil, possibilite uma visão humanística e forneça normas de conduta capazes de orientá-lo ao exercício pleno da cidadania. Com esta estratégia, a universidade responderá às demandas sociais (formação de cidadãos conscientes) e econômicas (formação de recursos humanos qualificados demandados pelo mercado de trabalho).

Em um estudo realizado por Nunes e Patrus-Pena (2011) foram identificadas outras estratégias metodológicas também consideradas relevantes para o desenvolvimento de competências, tais como: estudos de caso, jogos de empresa, visitas técnicas, empresa júnior, participação em feiras de empreendedores, realização de trabalhos extracurriculares, palestras com profissionais de mercado etc.

Neste subtópico, explicou-se que na formação baseada em competências, o processo de ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno. Para tanto, devem ser utilizadas diferentes metodologias ativas de ensino para o desenvolvimento das competências requeridas, como por exemplo: a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso, a aprendizagem baseada em projetos, entre outros.

Após o processo formativo, é necessário avaliar se as competências desenvolvidas estão de acordo com as competências requeridas. Portanto, o próximo subtópico tratará do processo de avaliação de competências, que também pode ser denominado de certificação de competências ou de acreditação de competências.

2.3.4 Certificação de competências

“Considerando que o desenvolvimento de competências implica a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo, não se pode deixar de falar de algo que se considera importante e complexo: a avaliação”. (WITTACZIK, 2007, p. 168).

A avaliação ou certificação ou acreditação de competências refere-se ao ato de reconhecer a competência demonstrada pelo trabalhador ou aluno, independentemente da forma pela qual tenha adquirido tal competência (NUNES, PATRUS-PENA, 2011).

Implica uma avaliação prévia, usualmente em função dos requisitos da norma. A avaliação deve assegurar a transparência, ser confiável, válida e consistente (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

De acordo com Vargas (2004), algumas características da certificação de competências são:

- *Deve ser realizado com base em um marco ocupacional coerente* que permita a qualquer instituição reconhecer o conteúdo da ocupação que se está certificando. Nesta linha podem ser mencionadas como exemplos as Qualificações Profissionais Nacionais do Reino Unido, a Matriz de Qualificações do México e o Catálogo Nacional de Qualificações da Espanha.
- *Requer um marco de legitimidade e valorização do certificado.* Isso significa que tanto os empresários como os trabalhadores e o Estado devem valorizar o certificado.
- *Deve ser concluída como um mecanismo simples,* não burocratizado e custoso para o usuário.
- *Deve ter legitimidade e credibilidade.* O processo de certificação deve nascer de um mecanismo institucional crível e socialmente reconhecido.
- *Facilitar a transparência.* Isso implica que o trabalhador saiba o que o certificado diz a ele, o que se espera de seu desempenho; assim como o empregador pode ver, sem dúvidas, o tipo e alcance das competências possuídas pelo trabalhador.
- *Permitir a configuração do conceito de aprendizagem permanente.* O processo de reconhecimento de competências deve oferecer todas as possibilidades educativas e formativas para motivar o candidato em direção a seu desenvolvimento profissional. Criar uma cultura de aprendizagem implica, entre outras coisas, ampliar as oportunidades de formação.

Zabala e Arnau (2010, p. 15) atestam que “conhecer o grau de domínio de uma competência que os alunos adquiriram é uma tarefa bastante complexa, posto que implica

partir de situações-problema que estimulem contextos reais e dispor dos meios de avaliação específicos para cada um dos componentes da competência”.

Para tanto, Ramos (2002, p.86) explica que “é preciso selecionar os métodos diretamente relacionados e mais relevantes para o tipo de desempenho a avaliar, que podem ser técnicas de perguntas, simulações, provas de habilidades, observação direta, evidências de aprendizagens prévias”.

Araújo (2001, p. 58) expõe que “a medição das competências adquiridas se faz via provas ocupacionais realizadas em situações reais ou por simulação e a avaliação dessa aferição se efetua com base em indicadores de domínio pré-estabelecidos”.

Já Vargas, Casanova e Montanaro (2001) pontuam que a avaliação de competências é considerada uma avaliação formativa, já que permite estabelecer em que grau o candidato a certificação dispõe das competências requeridas, mas além disso, identifica aquelas competências que ainda devem ser desenvolvidas a fim de facilitar que se desenvolvam processos de capacitação para alcançar o nível de competência requerido.

A certificação de competências pode ser realizada por uma instituição de formação profissional, onde se cursou o programa formativo ou se demonstrou as competências requeridas para obter o certificado, ou por um organismo independente dedicado a certificação de competências (VARGAS, 2004).

Ainda segundo Vargas (2004), as experiências de certificação realizadas na América Latina estão demonstrando que o mais importante não é quem certifica, mas sim a qualidade e a imparcialidade com que se desenvolve este processo.

Este subtópico expõe algumas características do processo de certificação de competências. Após o entendimento dos quatro grandes processos do ensino baseado em competências (identificação de competências, normalização de competências, formação em competências e certificação de competências), o próximo tópico tratará do desenvolvimento desta modalidade de ensino na Europa.

2.4 O desenvolvimento do ensino baseado em competências na Europa

A mudança mais importante na história das universidades europeias desde o século 19 é possivelmente o processo de Bolonha. (HORTALE; MORA, 2004). O processo de Bolonha, também conhecido como processo de convergência europeia, trata-se de um amplo processo de reforma que tem como objetivo a criação do EEES (CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, [200-?]).

A construção do EEES é um processo que se iniciou com a Declaração de Sorbonne, assinada pelos ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido em 25 de maio de 1998 e se consolidou com a Declaração de Bolonha, firmada no dia 19 de junho de 1999 pelos ministros da educação de vinte e nove estados da União Europeia (MANSILLA, 2009).

Almeida (2012) comenta que a criação do EEES teve por finalidade dar respostas a problemas comuns decorrentes do crescimento e da diversificação do ensino superior, das dificuldades de empregabilidade dos graduandos e da necessidade de ampliar a competitividade internacional do ensino superior europeu.

Segundo o Programa de melhoria e inovação da docência da Universidade de Zaragoza, o EEES é a formulação de uma resposta coordenada e institucional a um novo contexto econômico, social e acadêmico que, no que afeta o ensino superior, pode ser definido nos seguintes termos (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2004):

- *Sociedade do conhecimento e globalização*: um novo contexto econômico e globalizado onde o conhecimento tem um valor estratégico. A manutenção da competitividade econômica dos países desenvolvidos baseia-se no alto nível de formação de sua força de trabalho e na manutenção de uma alta capacidade de inovação. O conhecimento se revela assim como um fator econômico diferencial de primeira ordem, o que implica uma exigência de qualidade projetada sobre todo o sistema educativo e, em particular, sobre o ensino superior.
- *Aprendizagem contínua ao longo da vida*: uma situação de mudanças aceleradas que exige capacidade de adaptação permanente a novos contextos. As instituições de ensino superior devem adaptar suas estruturas para dar respostas a esta nova perspectiva e, ao mesmo tempo, formar seus estudantes com a capacidade de serem autônomos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. O

desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autoaprendizagem se converteram em um dos objetivos fundamentais de uma formação de qualidade.

- *Maior exigência das competências profissionais:* uma cultura de qualidade e eficiência profissional que exige uma maior e mais profunda inter-relação dos sistemas formativos e produtivos. Trata-se de um requerimento que pode ser formulado em múltiplos planos: adequação dos objetivos e planejamento dos cursos superiores frente às competências profissionais; utilização de metodologias docentes que desenvolvam, além das competências específicas de uma área, competências genéricas tais como a capacidade de análise e resolução de problemas, a capacidade de organização do trabalho, a capacidade de liderança entre outros.
- *Um novo paradigma de ensino-aprendizagem:* propiciar aos estudantes uma experiência de aprendizagem de qualidade, isto é, capaz de envolver ativamente o aluno em um esforço significativo e relevante, potencializar sua capacidade de aprendizagem, resultando em uma experiência estimulante e satisfatória.
- *Tecnologias da informação:* desenvolvimento e implantação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com forte impacto em muitos setores. Isto representa um desafio duplo ao ensino superior: por uma parte, incorporar as TIC como ferramentas habituais de trabalho para fomentar a aprendizagem e uso generalizado e, por outro lado, assegurar um aproveitamento adequado do enorme potencial que estas tecnologias oferecem para o desenvolvimento de novas formas de ensino-aprendizagem mais eficazes e acordes com os novos objetivos da educação superior.
- *Um novo mercado da educação:* ao se definir o conhecimento como um valor estratégico, a formação se perfila como um investimento social e pessoal que suscita não poucas demandas e interesses, aumentando assim, a pressão competitiva sobre os tradicionais sistemas de educação.

Este novo contexto do ensino superior tem levado a comunidade europeia a impulsionar um processo de convergência que possa dar uma resposta harmônica e decidida às exigências da qualidade e da globalização. Neste sentido, o EEES deve ser entendido como um marco institucional que leva a cabo um processo estratégico e inevitável (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2004).

Atualmente, o processo de Bolonha está sendo implementado em quarenta e sete países, a saber: Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Polônia, Portugal, República Checa, República da Macedônia, Romênia, Rússia, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia, Reino Unido e Vaticano (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, [2012?b]).

Em consonância com Benito e Cruz (2005), García (2006) e García (2009), os principais desafios do processo de Bolonha referem-se à consecução dos seguintes objetivos:

- adoção de um sistema de titulações universitárias comparáveis e compreensíveis em toda Europa;
- estabelecimento de um sistema de formação em dois níveis (graduação e pós-graduação) e três ciclos²⁷;
- implantação de um sistema comum de créditos (*European Credits Transfer System* – ECTS²⁸), que supõe o reconhecimento do trabalho real do estudante e que incremente a transparência, a colaboração entre as universidades e a aprendizagem em qualquer momento e país da União Europeia;
- expedição do denominado Suplemento Europeu ao Título: um documento comum a toda União Europeia que trata do histórico acadêmico de um aluno e do tipo de estudos realizados por ele;
- promoção da dimensão europeia da educação superior, com especial ênfase na qualidade medida através de critérios e metodologias comparáveis;

²⁷ Segundo Mateos et al. (2008), o primeiro ciclo coincide com o nível de graduação e terá uma duração de 3 a 4 anos. O segundo nível compreende os estudos de segundo ciclo (título de Mestrado com duração de 1 a 2 anos) e terceiro ciclo (título de Doutorado com uma duração, na maioria dos casos, de 3 anos).

²⁸ Bastos (2007, p. 99) explica que os sistemas de créditos são baseados nas horas de estudo que um aluno necessita para adquirir as competências definidas em cada disciplina. Um crédito é equivalente a 25 – 30 horas de estudos e um ano letivo equivale a um total de 60 créditos. Este sistema foi criado para facilitar a comparação entre os graus de ensino e promover a mobilidade.

- estímulo a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal técnico-administrativo e a aprendizagem ativa baseada no desenvolvimento de competências;
- incentivo a competitividade em pesquisa e formação contínua ao longo da vida (*lifelong learning*).

Dada à necessidade de supervisão e acompanhamento do processo de Bolonha, houve reuniões periódicas entre os ministros da educação superior dos países aderentes ao EEES. As reuniões aconteceram em Praga em 2001, Berlim em 2003, Bergen em 2005, Londres em 2007, Lovaina em 2009, Budapeste e Viena em 2010, Bucareste em 2012.

A próxima reunião ministerial será sediada em Yerevan em 2015 (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, [2012?a]). O Quadro 7 apresenta os objetivos fundamentais das declarações de cada reunião entre os ministros da educação superior dos países aderentes ao EEES.

Quadro 7 - Objetivos fundamentais das declarações europeias sobre a educação superior

Cidade	Ano	Conteúdo
Declaração de Sorbonne	1998	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhorar a transparência internacional dos cursos e do reconhecimento das qualificações por meio de uma convergência gradual rumo a uma base comum de qualificações e ciclos de estudo. 2. Facilitar a mobilidade dos estudantes e dos professores na Europa e sua integração no mercado de trabalho europeu. 3. Projetar um sistema comum de graduações (<i>undergraduates</i>) e pós-graduações (mestrado e doutorado).
Declaração de Bolonha	1999	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adotar um sistema facilmente inteligível e comparável de graduações. 2. Implementar um sistema baseado essencialmente em dois níveis universitários principais. 3. Estabelecer um sistema de créditos (como o ECTS). 4. Apoiar a mobilidade dos estudantes, professores e pesquisadores. 5. Promover a cooperação europeia no controle (<i>assurance</i>) da qualidade. 6. Promover a dimensão europeia na educação superior (em termos de desenvolvimento curricular e de cooperação institucional).
Comunicado de Praga	2001	<p>O comunicado de Praga enfatiza três elementos do Comunicado do Processo de Bolonha:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promoção da aprendizagem ao longo da vida. 2. Envolvimento das instituições e dos estudantes de ensino superior. 3. Incremento do potencial atrativo do ensino superior europeu.
Comunicado de Berlim	2003	<p>Prioridades do Processo de Bolonha para os próximos dois anos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento do controle de qualidade a níveis institucionais, nacionais e europeus. 2. Começar a implementar os dois níveis do sistema. 3. Reconhecimento das graduações e períodos de estudo, incluindo a concessão automática do Suplemento ao Diploma, livre de cargas a todos os graduados para o ano de 2005. 4. Elaboração de uma base geral de qualificações para o ensino superior europeu. 5. Inclusão do nível de doutorado como um terceiro ciclo no processo. 6. Promoção de fortes laços de conexão e relação entre a educação superior europeia e a pesquisa europeia.
Comunicado de Bergen	2005	<p>Nesse comunicado se ampliam as prioridades para 2005, concluindo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforçar a dimensão social, removendo os obstáculos para a mobilidade. 2. Implementar os padrões e as linhas mestras do controle de qualidade, tal como especificado no relatório ENQA²⁹.

²⁹ “Trata-se do *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* publicado pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, com sede na Finlândia”. (ANGULO, 2011, p. 228).

		3. Implementar a base de qualificações em nível nacional. 4. Premiar e reconhecer as pós-graduações em conjunto. 5. Criar oportunidades para desenvolver vias flexíveis de aprendizagem no ensino superior, incluindo procedimentos prévios de aprendizagem.
Comunicado de Londres	2007	Nesse comunicado, as áreas estabelecidas como prioritárias são: 1. Mobilidade: foco nas ações adotadas em nível nacional para promoção da mobilidade de estudantes, pessoal técnico-administrativo, professores e pesquisadores, incluindo medidas para avaliação futura. 2. Dimensão social: foco nas estratégias e políticas nacionais para a dimensão social, incluindo planos de ação e medidas para avaliar sua eficácia. 3. Coleta de dados: melhorar a disponibilidade de dados sobre mobilidade e dimensão social entre os países participantes do Processo de Bolonha. 4. Empregabilidade: encorajar as instituições a desenvolverem parcerias com empregadores e demais interessados para participarem do processo de inovação curricular. 5. EEES no contexto global: melhorar a informação disponível sobre o EEES. 6. Avaliação da situação: desenvolvimento de uma análise qualitativa principalmente em relação à mobilidade, o Processo de Bolonha no contexto global e a dimensão social.
Comunicado de Lovaina	2009	As prioridades para a educação superior para a próxima década são: 1. Dimensão social. 2. Aprendizagem ao longo da vida. 3. Empregabilidade. 4. Aprendizagem centrada no aluno. 5. Educação, pesquisa e inovação. 6. Abertura internacional. 7. Mobilidade. 8. Coleta de dados. 9. Ferramentas de transparência multidimensionais. 10. Financiamento.
Comunicado de Budapeste e Viena	2010	Nesse comunicado, é reafirmado o compromisso com a implementação plena e adequada dos objetivos acordados para a próxima década e descritos no Comunicado de Lovaina.
Comunicado de Bucareste	2012	Nesse comunicado, os objetivos estabelecidos são: 1. Proporcionar ensino superior de qualidade para todos. 2. Aumentar a empregabilidade dos diplomados. 3. Fortalecer a mobilidade como um meio para uma melhor aprendizagem.

Fonte: adaptado de Angulo (2011, p. 201) e European Higher Education Area [2012?c]

Na Conferência de Bergen em 2005, os ministros europeus responsáveis pela educação superior adotaram um Marco de Qualificações para o EEES, compreendendo três ciclos (incluindo, em contextos nacionais, a possibilidade de qualificações intermediárias),

descritores genéricos para cada ciclo com base nos resultados da aprendizagem e competências, e faixas de crédito no primeiro e segundo ciclos (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, [2012?d]).

Um Marco de Qualificações é uma estrutura internacionalmente reconhecida, onde todas as qualificações são descritas de uma forma coerente, permitindo relacioná-las e compará-las, além de facilitar a mobilidade das pessoas no espaço europeu de aprendizagem permanente e no mercado de trabalho internacional (ESPAÑA, [201-?b]).

O desenvolvimento do Marco Europeu de Qualificações baseou-se, essencialmente, nos resultados do trabalho da Iniciativa Conjunta de Qualidade (JQI³⁰) e do projeto Tuning. A JQI estabeleceu um grupo de critérios para distinguir de um modo geral os distintos ciclos. Estes critérios ficaram conhecidos como “descritores de Dublin” (GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2004).

Por meio do Quadro 8 é possível depreender os descritores de cada ciclo de qualificação proposta para o EEES, bem como a faixa de créditos esperada para cada ciclo.

³⁰ *Joint Quality Initiative (JQI)*

Quadro 8 – Marco de Qualificações do EEES

Ciclo de qualificação	Resultados	Créditos ECTS
Primeiro ciclo (Graduação)	<p>Qualificações que significam a conclusão do primeiro ciclo são concedidas a alunos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstraram conhecimento e compreensão em um campo de estudo que se baseia em sua educação secundária geral, e é tipicamente a um nível que, embora apoiada por livros didáticos avançados, inclui alguns aspectos que serão informados pelo conhecimento de vanguarda do seu campo de estudo; • podem aplicar seu conhecimento e entendimento de uma forma que indica uma abordagem profissional ao seu trabalho ou vocação, e têm competências tipicamente demonstradas através de elaboração e manutenção de argumentos e resolução de problemas dentro de seu campo de estudo; • têm a capacidade de coletar e interpretar dados relevantes (geralmente dentro de seu campo de estudo) para informar julgamentos que incluem reflexão sobre questões social, científica ou éticas relevantes; • podem comunicar informações, ideias, problemas e soluções para ambos os especialistas e público não especializado; • desenvolveram as habilidades de aprendizagem que são necessários para que continuem a realizar um estudo mais aprofundado com um alto grau de autonomia. 	Normalmente incluem 180 - 240 créditos ECTS
Segundo ciclo (Mestrado)	<p>Qualificações que significam a conclusão do segundo ciclo são concedidos a alunos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstraram conhecimento e entendimento que fornecem uma base ou oportunidade para originalidade no desenvolvimento e/ou aplicação de ideias, muitas vezes dentro de um contexto de pesquisa; • podem aplicar o seu conhecimento e compreensão, e as habilidades de resolução de problemas em ambientes novos ou desconhecidos dentro de contextos mais amplos (ou multidisciplinares) relacionados com a sua área de estudo; • têm a capacidade de integrar conhecimentos e lidar com a complexidade e formular julgamentos com informação incompleta ou limitada, mas que incluem reflexão sobre responsabilidades sociais e éticas ligadas à aplicação de seus conhecimentos e julgamentos; • podem comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e princípios subjacentes destes, para um público especialistas e não especialistas de forma clara e inequívoca; • têm as habilidades de aprendizagem que lhes permitam continuar a estudar de uma forma que pode ser em grande parte autodirigida ou autônoma. 	Normalmente incluem 90-120 créditos ECTS, com um mínimo de 60 créditos no 2º ciclo.

Terceiro ciclo (Doutorado)	<p>Qualificações que significam a conclusão do terceiro ciclo são concedidos a alunos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstraram uma compreensão sistemática de um campo de estudo e domínio das habilidades e métodos de investigação associada com esse campo; • têm demonstrado a capacidade de conceber, projetar, implementar e adaptar um processo substancial de pesquisas com integridade acadêmica; • deram uma contribuição através de pesquisa original, que estende a fronteira do conhecimento através do desenvolvimento de um trabalho substancial, alguns dos quais em publicações nacionais ou internacionais; • são capazes de análise crítica, avaliação e síntese de ideias novas e complexas; • podem se comunicar com os seus pares, com a comunidade acadêmica e com a sociedade em geral sobre suas áreas de especialização; • são capazes de promover, em contextos acadêmicos e profissionais, o avanço tecnológico, social ou cultural em uma sociedade baseada no conhecimento. 	Não especificado
-------------------------------	---	------------------

Fonte: European Higher Education Area [2005?]

Para Mateos et al. (2008), o processo de Bolonha tem procurado promover mudanças metodológicas no ensino universitário, principalmente em relação às estratégias de planejamento e coordenação docente, assim como aos próprios métodos de ensino, que tradicionalmente estão centrados na mera transmissão de conhecimentos aos estudantes.

A Figura 5 exibe uma síntese das mudanças propostas no ensino universitário pelo processo de Bolonha.

Figura 5 - Mudanças propostas no ensino universitário pelo processo de Bolonha

Fonte: Mateos et al. (2008, p. 32)

Neste contexto de convergência dos sistemas de educação superior, se produz uma mudança de paradigma do modo de entender a educação. Há um deslocamento de uma educação centrada no ensino para uma nova educação fundamentada e centrada na aprendizagem (MIR, 2007).

O estudante, como sujeito que aprende, se converte em agente central do processo. O papel do docente se transforma e deixa de ser quem estrutura, supervisiona, dirige e avalia a aquisição de conhecimentos e se converte em conselheiro, orientador e motivador dos estudantes durante o processo de aprendizagem, ajudando-os a alcançar certas competências. Para que isso ocorra, a metodologia docente também deve ser orientada à aquisição de competências (MIR, 2007).

Desta maneira, em decorrência dos desafios impostos pelo processo de Bolonha, o modelo educativo abordado no EEES está baseado na visão de competências para responder às atuais demandas educativas, profissionais e sociais (GARCÍA, 2009).

O enfoque de competências proporciona uma linguagem comum, em escala internacional, para definir e expressar os perfis acadêmicos e profissionais, assim como para configurar os novos planos de estudo em consonância com os acordos para construção do EEES (MIR, 2007).

[...] algumas universidades do bloco europeu fixaram pontos comuns de referência para currículos baseados em competências, com a finalidade de padronização e entendimentos comuns. Essas universidades devem trabalhar em conjunto os aspectos que gostariam de ver unificados, sobretudo, no que se refere ao aspecto pedagógico dos cursos universitários. Assim, nasceu o Projeto Tuning. (EIRÓ; CATANI, 2011, p. 106).

Em inglês, *tune* significa sintonizar uma frequência determinada no rádio, também se utiliza para descrever a afinação dos distintos instrumentos de uma orquestra, de modo que os intérpretes possam interpretar a música sem dissonâncias (BENEITONE et al., 2007).

No caso do projeto Tuning significa acordar pontos de referência para organizar as estruturas da educação superior na Europa, sem deixar de reconhecer que a diversidade das tradições é um fator positivo na criação de uma área de educação superior comum e dinâmica (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006).

Para Angulo (2011), Tuning é criado para projetar uma nova arquitetura que cumpra com as linhas básicas estabelecidas em Bolonha e válida além das fronteiras europeias, propondo-se a oferecer um modelo de projeto curricular essencial, padronizado e eficaz.

O projeto Tuning, “propõe-se a elaborar currículos baseados em competências e a determinar pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada disciplina de cada curso universitário”. (EIRÓ; CATANI, 2011, p. 106).

Bolívar (2008) explica que as competências genéricas são as competências transferíveis e comuns a qualquer titulação e se entendem como capacidades e destrezas que podem ser utilizadas em muitas situações, não somente àquelas relacionadas com a área de estudo concreta. Já as competências específicas se referem ao conhecimento teórico, prático e/ou experimental e às habilidades específicas de determinada área de estudo.

De acordo com Benito e Cruz (2005), o projeto Tuning estabeleceu um conjunto de trinta competências transversais ou genéricas (ver Quadro 9), que todo graduado deverá adquirir, em maior ou menor medida, dependendo de seus estudos.

Quadro 9 - Competências transversais ou genéricas no EEES

1. Capacidade de análise e síntese.
2. Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.
3. Planejamento e gestão do tempo.
4. Conhecimentos gerais básicos sobre a área de estudo.
5. Conhecimentos básicos da profissão.
6. Comunicação oral e escrita na língua materna.
7. Conhecimento de uma segunda língua.
8. Habilidades básicas de informática.
9. Habilidades de investigação.
10. Capacidade de aprender.
11. Habilidades de gestão da informação.
12. Capacidade crítica e autocrítica.
13. Capacidade de adaptar-se a novas situações.
14. Capacidade para gerar novas ideias (criatividade).
15. Resolução de problemas.
16. Tomada de decisões.
17. Trabalho em equipe.
18. Habilidades interpessoais.
19. Liderança.
20. Capacidade de trabalhar em uma equipe interdisciplinar.
21. Capacidade de comunicar-se com pessoas não especialistas na matéria.
22. Apreciação da diversidade e multiculturalismo.
23. Habilidade para trabalhar em um contexto internacional.
24. Conhecimento de culturas e costumes de outros países.
25. Habilidade para trabalhar de forma autônoma.
26. Desenho e gestão de projetos.
27. Iniciativa e espírito empreendedor.
28. Compromisso ético.
29. Preocupação com a qualidade.
30. Motivação para o sucesso.

Fonte: Benito e Cruz (2005, p. 14)

O Quadro 10 revela as competências específicas e genéricas para egressos do primeiro, segundo e terceiro ciclos da área de Administração de Empresas de acordo com o projeto Tuning.

Quadro 10 - Competências específicas e genéricas para egressos do primeiro, segundo e terceiro ciclos da área de Administração de Empresas de acordo com o projeto Tuning

Primeiro Ciclo (Graduação)	
Competências específicas da área	Competências genéricas
<ul style="list-style-type: none"> • Empregar e avaliar ferramentas para a análise de uma empresa e seu entorno. • Trabalhar em um campo específico de uma empresa e ser até certo ponto um especialista do mesmo. • Interagir com outras funções. • Ser consciente de si mesmo. • Ser capaz de fundamentar os princípios que serão aplicados para encontrar a solução de um problema, sobretudo em nível tático ou operacional. • Defender a solução proposta. • Preparar a tomada de decisões, sobretudo em nível tático ou operacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos básicos da profissão. • Conhecimentos básicos do campo de estudo. • Capacidade para trabalhar em equipes multidisciplinares. • Capacidade para aplicar os conhecimentos à prática. • Capacidade para adaptar-se a novas situações. • Habilidades básicas de informática. • Capacidade de aprender. • Capacidade de realizar apresentações orais e escritas na língua materna.
Segundo Ciclo (Mestrado)	
Competências específicas da área	Competências genéricas
<ul style="list-style-type: none"> • Competências do primeiro ciclo. • Habilidades que permitam participar da tomada de decisões estratégicas. • Capacidade para realizar uma pesquisa guiada. • Capacidade para trabalhar de forma independente. • Habilidades para realizar julgamentos holísticos e aptidão para avaliar criticamente soluções estratégicas. • Habilidades para gerenciar mudanças. • Mobilidade internacional e compreensão de outras culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de análise e síntese. • Solução de problemas. • Capacidade de autocrítica. • Conhecimento de uma segunda língua.
Terceiro Ciclo (Doutorado)	
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar sua aptidão para realizar uma investigação original, independente e em última instância publicável em uma ou mais áreas de conhecimento relacionadas com a análise, escolha e execução empresariais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades especializadas em uma matéria específica. • Habilidades para pesquisar. • Criatividade. • Apreciação da diversidade e do multiculturalismo. • Capacidade crítica e autocrítica.

Fonte: adaptado de González e Wagenaar (2006, p. 53)

González e Wagenaar (2006) explicam que o projeto Tuning está baseado em uma metodologia que facilita a compreensão dos planos de estudo e sua mútua comparação. São cinco as linhas de trabalho para organizar as discussões em cada uma das áreas de conhecimento:

- 1) competências genéricas (acadêmicas de caráter geral);
- 2) competências específicas de cada área;
- 3) a função do sistema de acumulação e transferência de créditos;
- 4) enfoques de aprendizagem, ensino e avaliação e
- 5) a função da promoção da qualidade no processo educativo (insistindo em sistemas baseados em uma cultura de qualidade institucional interna).

Segundo Yániz (2005), revisando a documentação gerada pelos sucessivos acordos de criação do EEES e as orientações de Tuning, pode-se concluir que o plano de convergência pede as universidades:

- Definir perfis e resultados acadêmicos desejáveis nas diferentes titulações através de competências específicas.
- Desenhar projetos formativos adequados para o desenvolvimento destes perfis.
- Descrever competências genéricas comuns a todas as titulações universitárias.
- Desenhar e programar currículos tomando como referência o trabalho do aluno (crédito europeu ou ECTS).
- Elaborar desenhos metodológicos que favoreçam uma formação apoiada na aprendizagem ativa do estudante e que garantam a qualidade dos processos de aprendizagem em cada titulação.

Angulo (2011) assevera que além do projeto Tuning, outras frentes pressionam os sistemas educacionais do ensino fundamental até o superior para que adotem o modelo de ensino baseado em competências. Uma das frentes mais importantes é o programa DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), idealizado pela OCDE³¹ desde 1997.

³¹ OCDE significa Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Site: <http://www.oecd.org>.

O projeto DeSeCo tem por objetivo construir um marco conceitual relevante que sirva como fonte de informação para identificação de competências-chave e que fortaleça as pesquisas internacionais que medem o nível de competências de jovens e adultos (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2005).

O projeto DeSeCo identificou três amplas categorias de competências-chave, a saber (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2005):

- *Usar ferramentas de maneira interativa:* os indivíduos descobrem o mundo através de ferramentas cognitivas, socioculturais e físicas. Esses encontros, por sua vez, estabelecem a forma como se entendem e fazem-se componentes no mundo, enfrentam a transformação e a mudança e respondem aos desafios a longo prazo. Ao usar as ferramentas de maneira interativa, abrem-se novas possibilidades na forma como os indivíduos percebem e relacionam-se com o mundo.
- *Interagir em grupos heterogêneos:* os seres humanos dependem de suas interações com outros para a sua sobrevivência material e psicológica, também em relação com sua identidade social. Conforme as sociedades se fazem cada vez mais fragmentadas e também mais diversas, torna-se importante usar bem as relações interpessoais para benefício dos indivíduos e para construir novas formas de cooperação.
- *Atuar de forma autônoma:* não significa trabalhar isolado socialmente. Pelo contrário, requer uma compreensão do ambiente ao redor, das dinâmicas sociais e das funções que cada um desempenha ou deseja desempenhar. Isso requer que os indivíduos se apropriem do manejo de suas vidas de forma significativa e responsável, exercendo controle sobre suas condições de vida e de trabalho.

De acordo com Angulo (2011), os três grandes campos que constituem as competências-chaves definidas no projeto DeSeCo podem ser relacionados com os quatro pilares da educação ao longo da vida descritas no informe da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI da UNESCO, conhecido como relatório Delors.

Segundo Delors et al. (1996), os quatro pilares da educação para o século XXI são:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral suficientemente ampla com a possibilidade de aprofundar os conhecimentos em um pequeno número de

matérias, ou seja, aprender a aprender para poder aproveitar as possibilidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- *Aprender a fazer* a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas uma competência que capacite o indivíduo para fazer frente a um grande número de situações e para trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das distintas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino por alternância.
- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das formas de interdependência – realizar projetos comuns e preparar-se para tratar os conflitos – respeitando os valores do pluralismo, compreensão mútua e paz.
- *Aprender a ser* para que surja da melhor maneira a própria personalidade e que esteja em condições de agir com crescente capacidade de autonomia, de julgamento e de responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

O Quadro 11 evidencia a comparação entre os quatros pilares da educação para o século XXI do relatório Delors e as três competências-chave do projeto DeSeCo conforme Angulo (2011).

Quadro 11 - Comparação entre o relatório de Delors e o projeto DeSeCo

Delors (1996)	DeSeCo (2003)
Aprendizagens genéricas	Competências-chave
Aprender a conhecer	-----
Aprender a fazer	Uso interativo de ferramentas
Aprender a conviver	Interagir em grupos heterogêneos
Aprender a ser	Agir de modo autônomo

Fonte: Angulo (2011, p. 207)

Observando o Quadro 11, nota-se que as aprendizagens genéricas (aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) apresentadas no relatório Delors estão relacionadas,

respectivamente, com as competências-chaves (uso interativo de ferramentas, interagir em grupos heterogêneos e agir de modo autônomo) identificadas no projeto DeSeCo.

Este tópico ocupou-se do desenvolvimento do ensino baseado em competências na Europa. Em razão das mudanças no sistema universitário europeu decorrentes do processo de Bolonha, o ensino baseado por competências passou a ser o modelo educativo adotado neste nível de ensino. O projeto Tuning, o programa DeSeCo e o relatório Delors destacam-se como influenciadores na adoção deste modelo educativo no EEES. Como a Espanha está inserida no EEES, o próximo subtópico debaterá o desenvolvimento do ensino baseado em competências nesse país.

2.4.1 O desenvolvimento do ensino baseado em competências na Espanha

O sistema universitário espanhol vem passando por importantes mudanças em nível legislativo, administrativo e pedagógico dado à criação do EEES, decorrência do processo de Bolonha (GONZÁLEZ; RAPOSO, 2008).

O governo espanhol por meio da Lei Orgânica das Universidades, de 21 de dezembro de 2001, estabeleceu a necessidade e o compromisso de adoção de medidas necessárias para a plena integração do sistema universitário espanhol ao EEES (GARCÍA, 2009).

O Título XIII da referida Lei contempla uma série de artigos que possibilitaram as reformas necessárias à estrutura dos estudos universitários espanhóis (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2005):

- Integração do sistema espanhol ao EEES (art. 87).
- Adoção do Suplemento Europeu ao Título (art. 88.1).
- Reforma dos ciclos educativos (art. 88.2).
- Adoção do crédito europeu (art. 88.3).
- Fomento da mobilidade de estudantes e professores (art. 88.4 e art. 89.4)

Quase dois anos mais tarde, em fevereiro de 2003, o Ministério de Educação, Cultura e Esporte espanhol publicou o documento intitulado *La integración del sistema universitario*

*español en el Espacio Europeo de Enseñaza Superior*³² que serviu como ponto de partida para a reforma universitária na Espanha (GARCÍA, 2009).

Este documento apresentava uma série de intenções do governo espanhol acerca do estabelecimento de uma normativa jurídica para instituição do crédito europeu como unidade de medida do dever acadêmico e sobre a elaboração de uma norma jurídica de caráter geral para definir e regular as novas modalidades cíclicas dos ensinos oficiais, partindo de um catálogo de titulações de primeiro nível (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2005).

Benito e Cruz (2005) mencionam que além dos reais decretos sobre o Suplemento Europeu ao Título³³, sobre os créditos ECTS³⁴, sobre os estudos de graduação³⁵ e pós-graduação³⁶, as diversas convocatórias nacionais que ocorreram com o objetivo de debater a reorganização dos distintos títulos, foram fundamentais para a configuração do catálogo de títulos universitários oficiais da Espanha³⁷.

Ainda em conformidade com Benito e Cruz (2005), a ANECA teve papel importante na redefinição dos títulos do catálogo oficial espanhol, dado o apoio logístico e econômico

³² A integração do sistema universitário espanhol ao Espaço Europeu de Educação Superior

³³ O Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, estabelece o procedimento para a expedição pelas universidades do Suplemento Europeu ao Título.

³⁴ O Real Decreto 1125/2003, de 5 de setembro, estabelece o sistema europeu de créditos e o sistema de qualificações nas titulações universitárias de caráter oficial e válidas em todo o território nacional. Segundo Mateos et al. (2008), a maioria das universidades espanholas estabeleceram para seus títulos uma duração de 25 horas para cada crédito europeu. O grau de aprendizagem conseguido pelos estudantes se expressará com qualificações numéricas (em uma escala de 1 a 10, com um decimal). Também deve haver a informação sobre seu valor relativo: a porcentagem de distribuição das qualificações sobre o total de alunos que tenham cursado os estudos da titulação em cada ano letivo.

³⁵ Real Decreto 55/2005, de 21 de janeiro, que estabelece a estrutura do ensino universitário e regula os estudos universitários oficiais de graduação.

³⁶ Real Decreto 56/2005, de 21 de janeiro, que regula os estudos universitários oficiais de pós-graduação.

³⁷ De acordo com Mateos et al. (2008), a Lei 6/2001, implica a elaboração de um Catálogo Oficial de Títulos com grande parte de seus conteúdos prefixados.

para a elaboração dos chamados Livros Brancos das Titulações (*Libros Blancos de las Titulaciones*).

Os Livros Brancos apresentam o resultado do trabalho realizado por uma rede de universidades espanholas, apoiadas pela ANECA, sobre o desenho de diversos títulos de graduação adaptados ao EEES e que provavelmente, poderiam configurar o catálogo de títulos universitários oficiais da Espanha (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, [200-?]).

São documentos que servem como instrumento de reflexão e que expõem vários aspectos importantes para o planejamento de cursos de graduação como, por exemplo: análise dos cursos afins na Europa, estudos da inserção profissional dos graduados, perfil e competências profissionais entre outros aspectos (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, [200-?]).

De acordo com Bolívar (2008), a ANECA, desde o primeiro momento, adotou e impôs, em suas respectivas convocatórias de elaboração dos Livros Brancos das titulações, um modelo único de desenho dos planos de estudo e títulos de graduação, baseado em competências como proposto pelo projeto Tuning.

No Livro Branco do título de graduação da área de Economia e Empresa estão identificadas as competências tanto genéricas como específicas necessárias para os titulados desta área. Para definição das competências genéricas, seguiu-se o modelo do projeto Tuning que as distingue entre competências instrumentais, competências interpessoais e competências sistêmicas (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2005).

No caso das competências específicas, realizou-se uma revisão dos diferentes modelos que podiam ser empregados para identificá-las, ordená-las e denominá-las, como por exemplo, o modelo desenvolvido pelo projeto Tuning e o modelo da Associação Espanhola de Contabilidade e Administração de Empresas (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2005).

O Quadro 12 revela as competências genéricas e específicas determinadas no Livro Branco do título de graduação na área de Economia e Empresa.

Quadro 12 - Competências genéricas e específicas definidas no Livro Branco do título de graduação na área de Economia e Empresa

COMPETÊNCIAS GENÉRICAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
Competências genéricas instrumentais	Conhecimentos básicos
1. Capacidade de análise e síntese 2. Capacidade de organização e planejamento. 3. Comunicação oral e escrita na língua nativa. 4. Comunicação oral e escrita em língua estrangeira. 5. Conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo. 6. Habilidade para analisar e buscar informação proveniente de fontes diversas. 7. Capacidade para a resolução de problemas. 8. Capacidade de tomar decisões.	24. Microeconomia. 25. Macroeconomia. 26. Economia no Setor Público. 27. Economia Espanhola e Mundial. 28. Políticas Públicas. 29. Políticas Territoriais e Setoriais. 30. Economia Internacional. 31. Economia Financeira.
Competências genéricas pessoais	Conhecimentos complementares
9. Capacidade para trabalhar em equipe. 10. Trabalho em equipe de caráter interdisciplinar. 11. Trabalho em contexto internacional. 12. Habilidades em relações pessoais. 13. Capacidade para trabalhar em entornos diversos e multiculturais. 14. Capacidade crítica e autocrítica. 15. Compromisso ético no trabalho. 16. Trabalhar sob pressão.	32. História Econômica. 33. Economia de Empresa. 34. Direito. 35. Sociologia.
Competências genéricas sistêmicas	Conhecimentos específicos instrumentais
17. Capacidade de aprendizagem autônoma. 18. Capacidade de adaptação a novas situações. 19. Criatividade. 20. Liderança 21. Iniciativa e espírito empreendedor. 22. Motivação para a qualidade. 23. Sensibilidade frente a temas ambientais e sociais.	36. Matemática. 37. Estatística. 38. Econometria. 39. Contabilidade.
	Competências para a aplicabilidade 40. Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática. 41. Habilidade de busca de informação e pesquisa. 42. Desenho e gestão de projetos. 43. Capacidade para a divulgação das questões econômicas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005, p. 220)

Mateos et al. (2008) afirmam que o governo espanhol decidiu mudar a estratégia dos chamados Livros Brancos por outra menos reguladora e que a partir do Real Decreto 1393/2007, de 29 de outubro, as universidades passaram a propor a denominação e o desenho dos títulos que consideram oportunos, os quais, após um processo de verificação e aprovação, são validados e incluídos no Registro de Universidades, Centros e Títulos (RUCT).

Pérez (2009) acredita que a aprovação do Real Decreto 1393/2007 representa uma guinada na adaptação do sistema de ensino superior espanhol ao EEES, reafirmando a importância das competências profissionais e a empregabilidade como molas propulsoras do novo sistema (GARCÍA, 2009).

Além disso, dá continuidade aos princípios enunciados no artigo 37 da Lei Orgânica 4/2007, de 12 de abril, que modifica a Lei Orgânica das Universidades de 2001 e estabelece uma nova estrutura dos ensinos e títulos universitários oficiais (PÉREZ, 2009).

Mateos et al. (2008) explica que o primeiro parágrafo do artigo 3 do Real Decreto 1393/2007 estabelece que as universidades oferecerão cursos oficiais de graduação, mestrado e doutorado. Enquanto a graduação deve ter uma orientação claramente profissionalizante, a pós-graduação (mestrado e doutorado) se dirige a especialização (BOLÍVAR, 2008).

O Quadro 13 contém uma breve descrição dos cursos oficiais de graduação, mestrado e doutorado segundo o Real Decreto 1393/2007.

Quadro 13 - Breve descrição dos cursos oficiais de graduação, mestrado e doutorado de acordo com o Real Decreto 1393/2007

CURSO OFICIAL	BREVE DESCRIÇÃO
Graduação	O Real Decreto 1393/2007 especifica que os planos de estudo dos cursos de graduação terão 240 créditos, contendo toda a formação teórica e prática que o estudante deva adquirir: aspectos básicos do ramo de conhecimento, matérias obrigatórias e optativas, seminários, estágio, trabalhos dirigidos, trabalho de conclusão de curso e outras atividades formativas.
Mestrado	O Real Decreto 1393/2007 indica que os cursos oficiais de Mestrado terão entre 60 e 120 créditos, contendo toda a informação teórica e prática que o estudante deva possuir: matérias obrigatórias, matérias optativas, seminários, estágios, trabalhos dirigidos, trabalho final de Mestrado, atividades de avaliação e outras que sejam necessárias segundo as características próprias de cada título. Este nível de ensino será concluído com a elaboração e defesa pública de um trabalho final de Mestrado, que terá entre 6 e 30 créditos.
Doutorado	Para obtenção do título de Doutorado, o Real Decreto 1393/2007 especifica que o estudante deverá superar um período de formação e um período de pesquisa organizado. O conjunto organizado de todas as atividades formativas e de pesquisa conducentes à obtenção do título se denomina Programa de Doutorado. Não há a definição de uma quantidade mínima de créditos que o estudante deverá cumprir.

Fonte: elaborado pela autora com base em España (2007)

Esta nova organização do ensino universitário não se trata apenas de uma mudança estrutural, mas também de uma mudança na metodologia docente voltada para um enfoque centrado na aprendizagem do aluno ao longo da vida (MATEOS et al., 2008).

Para tanto, o desenho de um título deve contemplar mais elementos que a mera descrição de conteúdos formativos. O conceito de competências exerce um papel fundamental para articular este enfoque no ensino do título, que deverá ter no centro de seus objetivos a aquisição de competências por parte dos estudantes, ampliando, sem excluir, o tradicional enfoque baseado em conteúdos e horas letivas (MATEOS et al., 2008).

Neste sentido, Pereira e Molina (2012) expressam que o Real Decreto 1027/2011, de 15 de julho, aprovou o Marco Espanhol de Qualificações para a Educação Superior

(MECES³⁸) com a finalidade de informar a sociedade, e em particular aos estudantes, sobre quais são as exigências de aprendizagem de cada nível da educação superior, e de fornecer informação aos empregadores sobre quais são as correspondentes competências de quem vai ser empregado, além de se configurar como ferramenta que facilitará a mobilidade e o reconhecimento internacional dos títulos e da formação.

Ainda de acordo com Pereira e Molina (2012), o MECES estrutura o ensino superior em quatro níveis, abrangendo todos os ensinos ou títulos de educação superior que se refere à Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, em seu artigo 3.5. Os níveis do MECES são: Nível 1: - Técnico Superior; Nível 2 - Graduação; Nível 3 - Mestrado; Nível 4 - Doutorado. Tais níveis apresentam correspondência com os níveis do Marco de Qualificações do EEES como pode ser evidenciado no Quadro 14.

³⁸ *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)*

Quadro 14 - Correspondência dos níveis do MECES com os níveis do Marco de Qualificações Europeu

Níveis	Qualificações
Nível 1: Técnico Superior (Titulação de ciclo curto, vinculada ao primeiro ciclo do Marco de Qualificações do EEES)	<ul style="list-style-type: none"> Técnico Superior de Formação Profissional. RD 1538/2006, de 15 de dezembro, que estabelece a ordenação geral da formação profissional do sistema educativo. Técnico Superior de Artes Plásticas e Desenho. RD 596/2007, de 4 de maio, que estabelece a ordenação geral do ensino profissional das artes plásticas e desenho. Técnico Esportivo Superior. RD 1363/2007, de 24 de outubro, que estabelece a ordenação geral do ensino de Esportes de regime especial.
Nível 2: Graduação (Ciclo 1 do Marco de Qualificações do EEES)	<ul style="list-style-type: none"> Título de Graduado. RD 1393/2007, de 29 de outubro, que estabelece a ordenação do ensino universitário oficial. Título de Graduado do ensino superior de artes. Real Decreto 1614/2009, de 26 de outubro, que estabelece a ordenação do ensino superior de Artes.
Nível 3: Mestrado (Ciclo 2 do Marco de Qualificações do EEES)	<ul style="list-style-type: none"> Título de Mestrado Universitário. RD 1393/2007, de 29 de outubro, que estabelece a ordenação do ensino universitário oficial. Título de Mestrado em Ensino de Artes. De acordo com o Real Decreto 1614/2009, de 26 de outubro, que estabelece a ordenação do ensino superior de Artes.
Nível 4: Doutorado (Ciclo 3 do Marco de Qualificações do EEES)	<ul style="list-style-type: none"> Título de Doutor. RD 1393/2007, de 29 de outubro, que estabelece a ordenação do ensino universitário oficial e Real Decreto 99/2011, de 28 de janeiro, que regula o ensino oficial de doutorado.

Fonte: Pereira e Molina (2012, p. 77)

Analizando mais detalhadamente os níveis 3 e 4 do MECES, que é o foco deste trabalho, nota-se que o nível de mestrado tem como finalidade a aquisição por parte do estudante de uma formação avançada, de caráter especializado e multidisciplinar, orientada a especialização acadêmica ou profissional, ou ainda, promover a iniciação em tarefas de investigação (PEREIRA; MOLINA, 2012).

Pereira e Molina (2012) mencionam que os descritores do nível de mestrado são:

- Adquirir conhecimentos avançados em um contexto de pesquisa científica e tecnológica ou altamente especializada, uma compreensão detalhada e fundamentada dos aspectos teóricos e práticos e da metodologia de trabalho em um ou mais campos de estudo.

- Saber aplicar conhecimentos em entornos novos e definidos de forma imprecisa, incluindo contextos de caráter multidisciplinar tanto de pesquisa como profissionais altamente especializados.
- Saber avaliar e selecionar a teoria científica adequada e a metodologia precisa de seus campos de estudo para formular julgamentos a partir de informação incompleta ou limitada incluindo, quando seja necessário, uma reflexão sobre a responsabilidade social ou ética ligada à solução que se propõem em cada caso.
- Ser capaz de prever e controlar a avaliação de situações complexas mediante o desenvolvimento de novas metodologias de trabalho adaptadas ao âmbito científico, tecnológico ou profissional concreto, em geral multidisciplinar, em que desenvolva sua atividade.
- Transmitir de modo claro e sem ambiguidades os resultados procedentes da investigação científica e tecnológica.
- Desenvolver autonomia suficiente para participar de projetos de pesquisa e colaborações científicas e tecnológicas dentro de seu âmbito temático, em contextos interdisciplinares e com alta transferência de conhecimento.
- Ser capaz de assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e sua especialização em um ou mais campos de estudo.

Ainda citando Pereira e Molina (2012), o nível de doutorado tem como finalidade a formação avançada do estudante nas técnicas de pesquisa, sua aprendizagem supõe:

- Adquirir conhecimentos avançados na fronteira do conhecimento, no contexto da pesquisa científica reconhecida internacionalmente, uma compreensão profunda dos aspectos teóricos e práticos e da metodologia científica em um ou mais âmbitos de pesquisa.
- Fazer uma contribuição original e significativa à pesquisa científica em seu âmbito de conhecimento e que tenha sido reconhecida como tal pela comunidade científica internacional.
- Demonstrar capacidade de propor um projeto de pesquisa que resulte em uma análise crítica e uma avaliação de situações imprecisas, em que se apliquem contribuições e metodologias de trabalho para realizar uma síntese de ideias novas e complexas, produzindo conhecimento mais profundo do contexto investigado.

- Desenvolver autonomia suficiente para gerenciar e liderar equipes e projetos de pesquisa inovadores e colaborações científicas dentro de seu âmbito temático, em contextos multidisciplinares.
- Ser capaz de participar das discussões científicas desenvolvidas em nível internacional em seu âmbito de conhecimento e divulgar os resultados de sua atividade de pesquisa a todo tipo de público.
- Demonstrar dentro de seu contexto específico que são capazes de realizar avanços em aspectos culturais, sociais ou tecnológicos, assim como fomentar a inovação em todos os âmbitos em uma sociedade baseada no conhecimento.

Examinando os descritores dos níveis de mestrado e doutorado definidos no MECES, constata-se que não há nenhuma menção ao desenvolvimento de competências relacionadas ao âmbito docente.

Além do MECES, está sendo estruturado o Marco Espanhol de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (MECU³⁹), que é uma estrutura de níveis organizada em função do grau alcançado em distintas competências que se consideram chaves para o desempenho de tarefas nos distintos setores profissionais. Abrange desde os níveis de competência iniciais até os mais complexos, independentemente do modo em que foi adquirido (ESPAÑA, [201-?a]).

A Figura 6 expressa a relação entre os marcos espanhóis de qualificação e os marcos europeus de qualificação.

³⁹ MECU: *Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida*.

Figura 6 - Relação entre os marcos espanhóis de qualificação e os marcos europeus de qualificação

Fonte: España, [201-?b]

O MECU permitirá comparar as qualificações reconhecidas na Espanha com as do resto da Europa mediante o Marco Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. O MECU está previsto para entrar em vigor a partir de 2014 (ESPAÑA, [201-?a]).

Este subtópico do Referencial Teórico versou sobre a adequação do sistema universitário espanhol ao EEES. Evidenciaram-se as mudanças legais necessárias para tal adequação. No entanto, os desdobramentos do processo de Bolonha não afetaram apenas os sistemas universitários dos países europeus, sua influência se estendeu a outras regiões do mundo, como a América Latina. Destarte, o próximo tópico relatará o desenvolvimento do ensino baseado em competências na América Latina.

2.5 O desenvolvimento do ensino baseado em competências na América Latina

O projeto Tuning iniciou-se no ano 2000 com a finalidade de formatar as estruturas educacionais superiores europeias propostas pelo processo de Bolonha (EIRÓ; CATANI, 2011). Até 2004, havia sido uma experiência exclusiva da Europa, envolvendo mais de 175 universidades europeias (BENEITONE et al., 2007).

Contudo, este projeto se expandiu para outras regiões, inclusive para a América Latina, surgindo em um contexto de intensa reflexão sobre educação superior, tanto em nível regional como internacional (GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2004).

Este projeto foi concebido como um espaço de reflexão dos atores comprometidos com a educação superior, que através da busca de consensos, contribui para avançar no desenvolvimento de titulações facilmente comparáveis, compreensíveis e de forma articulada na América Latina (BENEITONE et al., 2007).

Mediante a busca de perspectivas que possam facilitar a mobilidade dos possuidores de títulos universitários e profissionais na América Latina, o projeto tem como meta impulsionar consensos em escala regional sobre a forma de se entender os títulos a partir das competências que os possuidores de tais títulos sejam capazes de alcançar (BENEITONE et al., 2007).

A proposta de implantar o projeto Tuning na América Latina surge na Europa, mas apresentada por latino-americanos. Durante a IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (UEALC) na cidade de Córdoba (Espanha) em outubro de 2002, os representantes da América Latina que participaram do encontro, após a apresentação dos resultados da primeira fase do Tuning-Europa, expuseram o desejo de desenvolver um projeto similar na América Latina (GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2004).

De acordo com Beneitone et al. (2007), a partir deste momento, iniciou-se a preparação da proposta que foi apresentada por um grupo de universidades europeias e latino-americanas ao Programa Alfa da Comissão Europeia em finais de outubro de 2003. As oito universidades latino-americanas que apresentaram a proposta foram: Universidade Nacional de la Plata (Argentina), Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Universidade de Chile (Chile), Pontifícia Universidade Javeriana (Colômbia), Universidade de Costa Rica (Costa Rica), Universidade Rafael Landívar (Guatemala), Universidade de Guanajuato (México) e Universidade Católica Andrés Bello (Venezuela) (BENEITONE et al., 2007).

As sete universidades europeias foram: Universidade de Deusto (Espanha), Universidade de Groningen (Países Baixos), Universidade de Coimbra (Portugal), Universidade de Bristol (Reino Unido), Universidade de Pisa (Itália), Universidade de Paris

IX-Dauphine (França) y Technische Universität Braunschweig (Alemanha) (GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2004).

Iniciou-se a implementação do projeto Tuning – América Latina com 62 universidades latino-americanas debatendo em quatro grupos de trabalho: Administração de Empresas, Educação, História e Matemática. Em um segundo momento, se incorporaram 120 novas universidades em oito áreas do conhecimento: Arquitetura, Direito, Enfermagem, Física, Geologia, Engenharia, Medicina e Química (BENEITONE et al., 2007).

Posteriormente, o projeto Tuning – América Latina passou a ser desenvolvido em 19 países (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) e em 190 universidades latino-americanas (BENEITONE et al., 2007).

Conforme expõem Beneitone et al. (2007), o projeto Tuning – América Latina segue as mesmas linhas de trabalho do projeto original, a saber:

- 1) *Competências (genéricas e específicas das áreas temáticas)*: busca-se identificar, com relação às competências genéricas, quais podem ser geradas em qualquer titulação e que são consideradas importantes por certos grupos sociais. Há certas competências como: capacidade de aprender, atualizar-se constantemente, capacidade de abstração etc, que são comuns a quase todas as titulações. Já as competências específicas se relacionam com as áreas temáticas. Estão vinculadas com uma disciplina e são as que conferem identidade e consistência a um programa específico. A definição destas competências é responsabilidade dos acadêmicos em consulta a outros grupos interessados no tema. Ao definir competências e resultados de aprendizagem, se desenvolvem pontos de referência consensuais, que estabelecem a base para a garantia da qualidade e contribuem com os processos de avaliação nacional e internacional.
- 2) *Enfoques de ensino, aprendizagem e avaliação de competências*: refere-se ao desenvolvimento de uma combinação inovadora de enfoques de ensino e aprendizagem para estimular ou permitir que se desenvolvam as competências desenhadas no perfil. As mudanças nos enfoques de ensino e aprendizagem implicam modificações nos métodos e critérios de avaliação, em função não apenas de conteúdos, como também de habilidades, destrezas e valores. A

transparência e a comparabilidade dos métodos e critérios de avaliar o êxito das competências são essenciais para a melhoria da qualidade.

- 3) *Créditos acadêmicos*: inicia-se uma reflexão sobre o impacto e a relação deste sistema de competências com o trabalho do estudante e sua conexão com o tempo resultante medido em créditos acadêmicos. É necessário alcançar um maior conhecimento a respeito dos seguintes temas: o papel dos créditos, a atribuição dos créditos aos cursos, o desenho global do programa de estudos, o cálculo dos créditos com base no trabalho do estudante, a relação entre o trabalho do estudante, os métodos de ensino e os resultados de aprendizagem.
- 4) *Qualidade dos programas*: se um grupo de acadêmicos deseja elaborar um programa de estudos ou redefini-lo, necessita de um conjunto de elementos para contribuir com a qualidade dos mesmos. A confiança mútua entre as instituições de educação superior e o reconhecimento das titulações que estas expedem deve ter como suporte básico uma metodologia comum e contrastada de avaliação de qualidade. A mobilidade e o reconhecimento de estudos requerem um clima de confiança e de transparência e também uma correspondência comprovada entre os elementos fundamentais da formação nos distintos sistemas de educação superior.

O projeto Tuning – América Latina iniciou-se no final de 2004 e entre as primeiras tarefas, se encontra a definição de quais seriam as competências gerais para a América Latina (BENEITONE et al., 2007). A lista de competências genéricas acordadas para a América Latina encontra-se no Quadro 15.

Quadro 15 - Lista de competências genéricas acordadas para a América Latina

1. Capacidade de abstração, análise e síntese.
2. Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.
3. Capacidade para organizar e planejar o tempo.
4. Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão.
5. Responsabilidade social e compromisso cidadão.
6. Capacidade de comunicação oral e escrita.
7. Capacidade de comunicação em um segundo idioma.
8. Habilidades de uso das tecnologias da informação e da comunicação.
9. Capacidade de pesquisa.
10. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
11. Habilidades para buscar, processar e avaliar informação em fontes diversas.
12. Capacidade crítica e autocrítica.
13. Capacidade para atuar em novas situações.
14. Capacidade criativa.
15. Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas.
16. Capacidade para tomar decisões.
17. Capacidade de trabalho em equipe.
18. Habilidades interpessoais.
19. Capacidade de motivar e liderar metas comuns.
20. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
21. Compromisso com seu meio sociocultural.
22. Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade.
23. Habilidade para trabalhar em contextos internacionais.
24. Habilidade para trabalhar de forma autônoma.
25. Capacidade para formular e gerenciar projetos.
26. Compromisso ético.
27. Compromisso com a qualidade.

Fonte: Beneitone et al. (2007, p. 44)

Beneitone et al. (2007) afirmam que ao comparar as listas elaboradas pelo projeto europeu e pelo projeto latino-americano, observa-se grande semelhança na definição das competências gerais principais. Há vinte e duas competências convergentes, facilmente comparáveis, identificadas em ambos os projetos, as quais foram definidas com mais precisão. Por outro lado, há cinco competências da lista europeia que foram reagrupadas e redefinidas em duas competências pelo projeto latino-americano.

Por fim, ressalta-se que o projeto latino-americano incorporou três competências novas: responsabilidade social e compromisso cidadão, compromisso com a preservação do meio ambiente e compromisso com seu meio sociocultural; três competências do projeto europeu não foram consideradas na versão latino-americana (conhecimento de cultura e costumes de outros países, iniciativa e espírito empreendedor e motivação) (BENEITONE et al., 2007).

Além das competências gerais, as doze áreas temáticas do projeto Tuning – América Latina chegaram a um consenso sobre as competências específicas relativas a cada área. O Quadro 16 apresenta as competências específicas acordadas para a área de Administração de Empresas.

Quadro 16 - Competências específicas para a área de Administração de Empresas de acordo com o projeto Tuning - América Latina

1. Desenvolver planejamento estratégico, tático e operacional.
2. Identificar e administrar os riscos de negócios das organizações.
3. Identificar e otimizar os processos de negócios das organizações.
4. Administrar um sistema logístico integral.
5. Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas de controle administrativo.
6. Identificar as inter-relações funcionais da organização.
7. Valorizar o marco jurídico aplicado à gestão empresarial.
8. Elaborar, valorizar e administrar projetos empresariais em diferentes tipos de organizações.
9. Interpretar a informação contábil e a informação financeira para a tomada de decisões gerenciais.
10. Usar a informação de custos para o planejamento, controle e a tomada de decisões.
11. Tomar decisões de investimento, financiamento e gestão de recursos financeiros na empresa.
12. Exercer a liderança para o êxito e realização de metas na organização.
13. Administrar e desenvolver o talento humano na organização.
14. Identificar aspectos éticos e culturais de impacto recíproco entre a organização e o entorno.
15. Melhorar e inovar os processos administrativos.
16. Detectar oportunidades para empreender novos negócios e/ou desenvolver novos produtos.
17. Utilizar as tecnologias de informação e comunicação na gestão.
18. Administrar a infraestrutura tecnológica de uma empresa.
19. Formular e otimizar sistemas de informação para a gestão.
20. Formular estratégias de marketing.

Fonte: Beneitone et al. (2007, p. 80)

Beneitone et al. (2007) exprimem que o trabalho realizado pelo grupo de trabalho da área de Administração de Empresas do projeto Tuning – América Latina objetivou conhecer o mapa desta área na América Latina, além de obter um conjunto de competências gerais e específicas, que constituam uma referência para a formação de profissionais na área de Administração.

Neste tópico, apresentou-se a influência do processo de Bolonha para além dos domínios europeus. Destacou-se o surgimento do projeto Tuning – América Latina, que segue

a estrutura de trabalho do projeto original desenvolvido na Europa e que enfatiza o ensino baseado em competências como modelo educativo. Como o Brasil é um dos países integrantes do projeto Tuning – América Latina e tem políticas educacionais influenciadas por modelos estrangeiros, o próximo subtópico discorrerá sobre o desenvolvimento do ensino baseado em competências no Brasil.

2.5.1 O desenvolvimento do ensino baseado em competências no Brasil

Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), na história recente das políticas públicas no Brasil, é possível observar que as reformas são bastante influenciadas pelo fundamento da política externa, isto é, por modelos estrangeiros.

A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o regime militar, sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha que, conforme foi apresentado anteriormente, é uma meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 21).

Dourado (2002) pontua que a reforma de Estado, ocorrida nos anos 90 e em sintonia com as orientações de organismos multilaterais, engendrou alterações substantivas tanto nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão, quanto nas políticas públicas, especialmente as políticas educacionais.

As ações na arena educacional expressaram-se no processo que resultou na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (DOURADO, 2002).

Wittaczik (2007) ressalta que a Lei 9.394/96 inseriu no país um cenário de transformações dentro de um contexto de globalização: a busca pela sintonia entre a escola e o mundo do trabalho diante das mudanças tecnológicas aceleradas, criando um perfil de profissional, polivalente, flexível, numa perspectiva de desenvolvimento progressivo de competências, reconhecidas pelo mercado de trabalho.

Para Ramos (2002), com a aprovação desta lei, inicia-se legalmente no Brasil, a integração da noção de competência à reforma educacional e de acordo com Nunes (2011), como resultados das ações reformistas surgiram os Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, que serviram de orientação básica para a elaboração e revisão curricular nos diversos níveis da educação nacional. Para a construção de tais documentos, o MEC pautou-se na abordagem das competências enquanto opção pedagógica.

Nunes (2007) assevera que especificamente, para os cursos superiores, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e criado o Exame Nacional de Cursos (ENC, também conhecido como “Provão”), posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado integrante do MEC, por meio da Resolução CNE/CES⁴⁰ nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, apresentando um rol de competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos deste curso (BRASIL, 2004).

Esta resolução foi revogada e substituída pela Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, que em seu 4º artigo determina que o curso de graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades (BRASIL, 2005, p. 27):

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

⁴⁰ CNE/CES = Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

O artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 4/2005 estabelece que os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação (BRASIL, 2005, p. 27):

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

De acordo com Nunes (2007), para a educação básica há uma série de direcionamentos que buscam a padronização do ensino com o objetivo de manter a homogeneidade nacional (resguardadas as especificidades regionais). Já para o ensino superior, o MEC definiu apenas o perfil do egresso de cada curso, as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas e os campos de formação que devem abranger os conteúdos curriculares.

Isto decorre do fato da nova LDB propiciar maior liberdade às Instituições de Educação Superior (IES) para a elaboração de seus currículos, retirando, por exemplo, a

obrigatoriedade de atendimento a currículos mínimos, como definido até então (NUNES, 2007).

Uma proposta de inovação na organização curricular-programática dos cursos de graduação, que vem ganhando destaque no MEC, é a Universidade Nova, que oferece a possibilidade de formação básica por grandes áreas do conhecimento (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Este projeto teve como maior defensor o ex-reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Naomar de Almeida Filho, que divulgou suas ideias sobre a reforma do ensino superior no Brasil em diversas publicações e documentos oficiais da República Federal (IACOBUCCI, 2012).

Uma das primeiras reflexões sobre a Universidade Nova começou no âmbito de um projeto de renovação da UFBA, chamado UFBA Nova, que implementou os Bacharelados Interdisciplinares (IACOBUCCI, 2012).

Inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos colleges estadunidenses, mas incorporando um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica, a proposta de implantação dos Bacharelados Interdisciplinares constitui uma proposição alternativa aos modelos de formação das universidades europeias do século XIX, que ainda predominam no Brasil, apesar de superados em seus contextos de origem. Implantar o regime de ciclos no Ensino Superior brasileiro amplia as opções de formação no interior das nossas instituições universitárias. (CAMARGO et al., 2010, p. 3).

Camargo et al. (2010) explicam que o regime de ciclos no ensino superior brasileiro foi pioneiramente iniciado na Universidade Federal do ABC, seguida por outras universidades federais, como a UFBA, a UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará), UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), UNIFAL-MG (Universidade Federal de Alfenas), UFVJM (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri) ampliando o escopo da inovação curricular a outras e está estruturado em três ciclos.

O primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar, que é o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiriam a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação *stricto sensu*, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar. (CAMARGO et al, 2010, p. 3)

Os Bacharelados Interdisciplinares são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento e caracterizam-se por (CAMARGO et al., 2010, p. 4):

1. formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;
2. formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
3. trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;
4. foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
5. permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
6. prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo;
7. vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
8. mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;
9. reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
10. estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor; valorização do trabalho em equipe.

As seguintes competências, habilidades, atitudes e valores deverão integrar o perfil dos egressos dos Bacharelados Interdisciplinares (CAMARGO et al., 2010, p. 5):

1. capacidade de identificar e resolver problemas, enfrentar desafios e responder a novas demandas da sociedade contemporânea;
2. capacidade de comunicação e argumentação em suas múltiplas formas;
3. capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos de saber;
4. atitude investigativa, de prospecção, de busca e produção do conhecimento;
5. capacidade de trabalho em equipe e em redes;
6. capacidade de reconhecer especificidades regionais ou locais, contextualizando e relacionando com a situação global;
7. atitude ética nas esferas profissional, acadêmica e das relações interpessoais;

8. comprometimento com a sustentabilidade nas relações entre ciência, tecnologia, economia, sociedade e ambiente;
9. postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho;
10. capacidade de tomar decisões em cenários de imprecisões e incertezas;
11. sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais;
12. capacidade de utilizar novas tecnologias que formam a base das atividades profissionais;
13. capacidade de empreendedorismo nos setores público, privado e terceiro setor.

“Competências, habilidades, atitudes e valores de caráter mais específico deverão integrar o projeto pedagógico de cada proposta. Estas competências específicas não podem conduzir a uma inflexibilidade curricular”. (CAMARGO et al., 2010, p. 6).

Lima, Azevedo e Catani (2008) consideram que além da Universidade Nova, o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) é outro reflexo da influência do processo de Bolonha nas reformas do ensino superior brasileiro do início do século XXI.

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (BRASIL, 2007, p. 7).

O 2º artigo do Decreto nº 6.096/2007 assenta que o programa terá as seguintes diretrizes (BRASIL, 2007, p. 7):

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Iacobucci (2012) explica que através de uma análise do Decreto 6.096/2007, percebe-se uma nítida inspiração do REUNI no processo de Bolonha, isto pode ser verificado pela ênfase dada em pelo menos seis tópicos que são fundamentais na reforma europeia: a mobilidade estudantil, a flexibilização dos programas de estudo, a utilização de um sistema de créditos, a redefinição da estrutura curricular, a evolução do método e práticas pedagógicas e a inclusão social.

Neste subtópico, discutiu-se que as reformas econômicas dos anos 90 influenciaram as políticas públicas brasileiras, em especial as políticas educacionais. Neste cenário, é aprovada a nova LDB, marco legal da inserção da noção de competências no sistema educacional brasileiro.

A nova LDB propiciou maior liberdade às IES para elaboração de seus currículos, sendo os Bacharelados Interdisciplinares, uma das propostas de inovação curricular de destaque no cenário nacional. Proposta esta influenciada pelo processo de Bolonha, assim como o REUNI.

Apesar da difusão do ensino baseado em competências como opção pedagógica de várias reformas educacionais em vários países, há vários críticos a este modelo de ensino. Assim sendo, o próximo tópico relaciona algumas críticas e restrições a este modelo educativo.

2.6 Críticas ao ensino baseado em competências

Segundo Ropé e Tanguy (1997b, p. 201), o conteúdo da noção de competências, na maioria das vezes, “permanece vago: emana do senso comum ou de esferas científicas como as ciências cognitivas ou a linguística”.

Como existe pouco acordo sobre a definição de competência, falta uma visão compartilhada sobre a realização do ensino baseado em competências, havendo muita confusão sobre a forma e a metodologia com que se deve desenhar e construir este tipo de ensino (NAVÍO, 2008).

Botomé e Zanelli (2011) pontuam que o conceito de competência precisa ser mais bem examinado em relação a ser um grau de exigência de qualidade de qualquer comportamento humano e não apenas uma categoria de comportamentos redutíveis a técnicas e truques imediatistas, para envolver, agradar ou manter os estudantes nos cursos.

Para Araújo (2001), como o desenho dos programas formativos deve se ajustar às necessidades dos contextos produtivos e os conhecimentos, habilidades e atitudes devem estar relacionados com os objetivos de uma empresa ou de um setor de atividade econômica, fica nítido o instrumentalismo e o utilitarismo que marcam a definição dos objetivos dos processos de formação profissional e escolar, construídos sob o emblema da noção de competência.

A abordagem centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Isto explica a resistência, ainda que não organizada, da maioria dos professores em conhecer, compreender e praticar a pedagogia da competência. (RAMOS, 2002, p. 154).

Almeida (2012, p. 140) afirma que o enfoque das competências resulta em uma “percepção utilitária do conhecimento, na medida em que a prioridade é dada ao imediatamente necessário e praticamente demonstrável. Traz também a subvalorização das noções de compreensão e emancipação do sujeito, dimensões que não recebem atenção ou destaque formativo”.

No âmbito profissional, “ao vincular a formação com as referências demandadas pelas empresas e limitar-se ao atendimento destas, pode-se inviabilizar uma formação mais ampla dos trabalhadores, capaz de lhes propiciar a capacidade para lidar com o imprevisto”. (ARAÚJO, 2001, p. 48).

Ramos (2002) explica que a abordagem por competência dá ênfase à ação que se processa em contextos específicos de produção, sendo então gerida conforme os interesses da própria empresa, tornando-se difícil estruturar um sistema global e genérico que possa ser aplicado externamente à empresa.

Essa abordagem enfatiza também as características pessoais e a capacidade de mobilizar competências num contexto específico, o que torna muito complexo realizar medidas de competências objetivamente, em particular se elas tiverem de ser reconhecidas fora do contexto em que foram desenvolvidas (RAMOS, 2002).

Além disso, Ramos (2002) pontua que a noção de competência é atrelada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, uma vez que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem segue vivendo em sociedade, entretanto, elas se pautam cada vez menos por parâmetros corporativos e/ou políticos para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos.

Como essas competências podem ter sido adquiridas em experiências distintas da educação formal, são tratadas como características do indivíduo. Não remetendo a uma categoria formalizada, a noção de competência não justificaria a reivindicação de direitos coletivos (RAMOS, 2002).

Essa “individualização” não é isenta de paradoxos. Para identificar e medir essas especificidades individuais utilizam-se referenciais padronizados em que cada um supostamente executa uma série de “microtarefas, a fim de resolver o problema levantado em uma dada situação, porém o caráter abstrato dos referenciais de emprego e dos referenciais de formação não dá conta da verdadeira especificidade da tarefa a realizar. Um referencial pode, frequentemente, e sem maiores dificuldades, ser substituído por um outro referencial. Onde se encontram, então, as especificidades das competências individuais? [...] Esse caráter abstrato dos referenciais está ligado à ideia de transferibilidade das competências, ela própria associada à de uma necessária mobilidade e adaptabilidade dos indivíduos às diversas tarefas que lhe serão atribuídas. Os formadores defendem, conseqüentemente, a ideia de aprendizagens fundadas no princípio de “aprender a aprender” e de transferência das capacidades de um domínio a outro. Todavia, não só as ciências cognitivas não fornecem tais modelos, como também mostram que a transferência para situações vizinhas do mesmo domínio seria possível, mas que a transferência para outros domínios ou outras disciplinas é quase impossível, exceto ao preço de um treinamento muito oneroso, que se situa no nível metacognitivo dos sistemas de processamento de informação. (ROPÉ; TANGUY, 1997b, p. 201).

Tanguy (1997b) destaca que o processo de individualização apregoado no modelo de competência tem um objetivo claro: tornar socialmente aceitáveis as diferenças salariais. Essa lógica tende a fazer com que se aceitem as diferenças salariais como consequência de propriedade e de ações individuais.

Ricardo (2010) argumenta que esta lógica permeia a adoção do modelo de competências na educação geral, que se opõe a um projeto educacional emancipador, pois mesmo considerando os distintos pontos de partida dos alunos, não há garantias de que os pontos de chegada serão iguais (RICARDO, 2010).

Araújo (2001, p. 48) exalta que a pedagogia das competências possui “uma ideologia que procura justificar o individualismo e a não solidariedade, a meritocracia e a competitividade intra e extra ambientes de trabalho, ou seja, elementos de uma ideologia de exclusão e de injustiça social”.

Ao orientar a organização dos currículos e dos programas escolares, a pedagogia das competências faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares. Poder-se-ia dizer que a transposição dessa noção para a educação geral teria um princípio de busca de justiça social, pois muitos alunos que fracassam na escola têm êxito no ensino profissional (RICARDO, 2010).

No entanto, a lógica das competências aponta também para outra direção, que é a da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Assim, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis (RICARDO, 2010).

A individualização da aprendizagem é uma referência para a elaboração dos currículos, pois a competência diz respeito essencialmente ao sujeito e não aos postos de trabalho. Desse modo, os currículos são direcionados para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas comportando conhecimentos gerais, conhecimentos profissionais e a experiência de trabalho (ARAÚJO, 2001).

Ramos (2002, p. 260) destaca que “as questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem”.

Entretanto, permanece “o problema de promover e escolher situações realmente interessantes e significativas de aprendizagem, além dos aspectos epistemológicos e metodológicos subjacentes a essas escolhas”. (RAMOS, 2002, p. 267).

O sistema modular, por exemplo, uma das estratégias escolhidas pode inviabilizar a realização da formação integral. O sistema de módulos pode levar ao tratamento desintegrado dos conhecimentos, pois esses não precisam ser trabalhados necessariamente de acordo com uma sequência de aprofundamento de estudos, mas a partir das necessidades colocadas pela produção, sendo, pois, autônomos uns em relação aos outros e fechados em torno de unidades de competências. Isso pode dificultar ou mesmo impedir a sistematização dos saberes referentes ao conjunto dos objetos da aprendizagem. Ao invés de permitir um desenvolvimento integral da formação do aluno, pode levar à fragmentação do processo formativo. As metodologias de resolução de problemas ou de realização de projetos, que são propostas, em si mesmas, não têm como assegurar a continuidade da formação se elas não forem acompanhadas de procedimentos que facilitem a sistematização das experiências e dos conhecimentos promovidos. [...] A ideia de saber útil condiciona o desenvolvimento das competências e conforma um tipo de formação pragmática, onde a utilidade dos conteúdos é que vai determinar sua validade. Sob o pretexto da necessidade de desenvolver a capacidade de aprender, de valorização dos meios de ensino e da aprendizagem, verifica-se, assim, um profundo desprezo pelos conteúdos de formação que não estejam sendo requisitados pelo emergente. Na avaliação das competências não interessa o que uma pessoa aprendeu, nem como, mas o que ela de fato sabe fazer com seu aprendizado. Na certificação de competências também interessa apenas o que uma pessoa sabe fazer, ou como sabe utilizar seus conhecimentos e suas habilidades, mesmo que isso não signifique desenvolvimento da sua capacidade teórica ou a ampliação de suas capacidades gerais para intervir sobre a realidade, o que interessa é apenas sua capacidade de pôr em prática o que aprendeu. (ARAÚJO, 2001, p. 66).

Dadas às problemáticas dos aspectos metodológicos do ensino baseado em competência, Valcárcel e Simonet (2009) elucidam que, na Espanha, a aprendizagem baseada em competências é um aspecto classificado como difícil pela maior parte da comunidade universitária, que desenha planos de estudo abordando as competências estudantis de uma forma mais burocrática que real.

Segundo estes autores, um dos motivos que propiciam esta situação é a falta de formação adequada do professorado para desenvolver as competências necessárias para desenhar, ensinar e avaliar as competências estudantis (VALCÁRCEL; SIMONET, 2009).

Gairín (2011) explica que a formação do professorado para trabalhar com o ensino baseado em competências enfrenta vários problemas. De um lado, a dificuldade de programar e avaliar atuações profissionais dos estudantes que não trabalham, de outro, utilizar métodos de formação que facilitem a inter-relação de conhecimentos diversos, habilidades e atitudes.

Este tópico trouxe à tona as críticas ao modelo de ensino baseado em competências. Algumas das críticas referem-se à individualização, ao instrumentalismo e ao utilitarismo do

ensino, ou seja, formação voltada principalmente para os problemas do mundo laboral, deixando a desejar em aspectos ligados à formação integral do indivíduo.

Apesar das críticas apontadas neste tópico, entende-se nesta tese que o modelo de ensino baseado em competências também visa a formação integral do indivíduo, uma vez que objetiva não apenas a formação de competências específicas ligadas ao mundo do trabalho, mas também a formação de competências genéricas ou transversais, como por exemplo: a capacidade de trabalho em equipe, responsabilidade social e compromisso cidadão, valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade etc como as definidas pelo projeto Tuning – América Latina.

Como o ensino baseado em competências proporciona mudanças na prática docente, torna-se necessária a formação destes profissionais da educação para que possam atuar neste novo cenário de maneira competente. Diante disto, o próximo tópico aduz as competências docentes e a formação de professores para o ensino universitário.

2.7 As competências e a formação para a docência universitária

Macedo (2002, p.1) assegura que “para os educadores, o termo competência tem sido objeto de estudo principalmente porque, na atualidade, acentuam-se as mudanças que vão exigir do profissional da educação novas competências para ensinar”.

No entanto, Perrenoud (1999, p. 17) ressalta que “essa perspectiva assusta, com razão, todos aqueles que acreditam que ensinar consiste, antes de tudo, em transmitir, de modo ordenado, conhecimentos eruditos bem-dominados”.

A inserção da noção de competências na formação pressupõe que os conteúdos das disciplinas espelhem as competências e habilidades que se deseja formar nos estudantes. O resultado deverá ser o surgimento de inovações na organização do trabalho, reorientando a formação dos docentes, bem como nas metodologias e nas formas de avaliar. Logo, a incorporação da noção de competências no ensino deverá dar novo norteamento à organização curricular, à prática docente e à gestão educacional. Deve-se considerar, contudo, que se trata de um processo complexo, que representa grande desafio para os sistemas educacionais, especialmente para os professores. Isso porque a formação por competências traz implicações para os diversos atores sociais, decorrentes do tipo de formação que se pretende. Entre elas encontra-se o debate sobre a profissionalização docente. (NUNES, 2011. p. 174).

A abordagem por competências será inútil “se não forem inventados novos modos de avaliação [...], se a ação pedagógica não for diferenciada, se a formação de professores não for modificada, em suma, se o modo de ensinar e fazer aprender não for radicalmente alterado”. (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Para Zabalza (2009a), falar de competências ou de ensino baseado em competências implica uma mudança no planejamento e no desenvolvimento da atividade docente. Toda a arquitetura didática da formação se vê alterada em maior ou menor medida: a análise das necessidades, a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos do programa, a metodologia, a avaliação etc.

Apesar de uma parte importante dos professores dispor de práticas educacionais as quais utilizam estratégias metodológicas apropriadas para o ensino de competências; atualmente não é o caso da maioria, muito menos é o resultado da formação inicial que os professores receberam. Tal formação deve estar baseada em competências, de modo que a forma de ensino nas próprias escolas de formação de professores deverá assumir todas as consequências de uma metodologia a qual corresponda ao conhecimento que temos de como a aprendizagem é produzida. Nesta linha, a formação deve ser realizada por meio de um currículo centrado nas atividades profissionais da docência e em que o objetivo esteja baseado em boas práticas e nas soluções dos problemas próprios do ensino. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 186).

“Com isso, formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe [...] uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de ‘dar a aula’ e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais”. (PERRENOUD, 1999, p. 53).

A temática das competências docentes se apresenta como um caminho de estudo para que a comunidade científica busque compreender, quais são as novas competências requeridas nesse novo cenário de mudanças, que são relevantes e importantes ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, contribuem para uma melhoria no desempenho dos professores em sala de aula (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2009).

“Para ser um professor competente, é preciso ter qualidades profissionais capazes de sustentar a prática pedagógica, que tem por objetivo favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos”. (ALMEIDA, 2009, p. 110).

Perrenoud (2000) indica dez grandes famílias de competências como prioritárias na formação contínua dos professores do ensino básico. Embora estas competências não tenham como foco inicial os professores universitários, muitas delas se aplicam aos professores deste nível de ensino. O Quadro 17 evidencia as dez competências prioritárias na formação contínua de professores na visão de Perrenoud (2000).

Quadro 17 - Competências prioritárias na formação contínua de professores

Competência de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.

6. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver a comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver a comunidade na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino. • Comunicar-se a distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas. • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: adaptado de Perrenoud (2000, p. 20)

De acordo com Masetto (2003), a docência no ensino superior exige que o professor possua três competências básicas:

- *Competência em determinada área de conhecimento:* essa competência significa domínio dos conhecimentos em determinada área, bem como experiência profissional. O professor deve atualizar constantemente seus conhecimentos e suas práticas profissionais por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações; em congressos e simpósios; em intercâmbios com especialistas e principalmente através da pesquisa. Trata-se de pesquisa aquela atividade que o professor realiza mediante estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais reorganizando seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novos significados, produzindo textos que representem sua contribuição ao assunto e que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares.
- *Competência pedagógica:* é o ponto mais carente dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo nesta área. No entanto, não se pode falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos do mesmo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceitor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básica da tecnologia educacional. O objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos. Daí decorre a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, como aprender de modo significativo, quais as teorias de aprendizagem, como se aprende no ensino superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas e que estejam voltadas para o ensino superior. É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, elaboração e organização de informações. Esse currículo se realiza pelas disciplinas e atividades previstas, e que são cursadas pelos alunos com apoio dos professores. Surge desta forma, a necessidade do professor perceber cada vez mais a ligação que pode haver entre sua disciplina e as demais do mesmo curso, bem como as possibilidades de se organizar um currículo que abra espaços para coisas novas, emergentes e atuais. O professor tem um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador

do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário. O professor deve estimular o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parcerias, que acredite na capacidade de seus alunos aprenderem com seus colegas e que crie condições de *feedback* entre aluno-professor e aluno-aluno. O domínio de diferentes estratégias de ensino aliado às novas tecnologias de informação e comunicação auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem presencial quanto à distância.

- *Competência no exercício da dimensão política*: o professor ao entrar em sala de aula para ensinar uma disciplina não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo. Como cidadão, o professor está aberto ao que passa na sociedade, fora da universidade. A reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos que envolvam o assunto, e manifestar suas opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno.

A competência docente resulta da união entre a formação profissional e os demais aspectos que configuram a atuação dos professores (contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional) e por esse motivo, a docência pode ser considerada uma profissão em contínuo desenvolvimento, o que faz da cultura profissional um processo em permanente transformação (ALMEIDA, 1999⁴¹ apud ALMEIDA, 2009).

Com base no exposto no parágrafo anterior, Almeida (2009) evidencia alguns elementos essenciais à prática dos professores competentes:

⁴¹ ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

- *A imprescindível articulação entre teoria e prática na atuação docente.* É essa articulação que possibilita a elaboração de proposições críticas e criativas aos desafios cotidianos que invadem a prática docente. Também é essa articulação que favorece a compreensão da dimensão política do ato pedagógico, permitindo o desenvolvimento de uma educação capaz de formar os alunos como cidadãos críticos, ativos e participantes responsáveis do processo de transformação social.
- *O conhecimento do que deve ser ensinado.* A escola trabalha com um conjunto delimitado de conhecimentos que devem ser obrigatoriamente apreendidos pelos estudantes. São os conteúdos curriculares social e historicamente estabelecidos, e é da competência dos professores ensiná-los, o que exige uma formação especializada consistente. Assegurar a integração entre os conteúdos que serão estudados e sua dimensão pedagógica é requisito básico do trabalho docente, e para tanto os professores necessitam ter uma compreensão de seu campo científico fundamentada numa compreensão didático-pedagógica.
- *A ação de ensinar.* Ensinar significa fazer escolhas constantes dentre as inúmeras possibilidades no campo das atividades, dos métodos e técnicas que se mostram eficientes, do modo de avaliar, dos pressupostos orientadores das interações com os alunos e com a comunidade escolar. São essas escolhas que explicitam o modo de pensar de cada professor sobre educação, escola e ensino. E elas não são neutras, o que requer reflexão mediada pela ética para que se caminhe na direção de seu aperfeiçoamento. Em outras palavras, são as escolhas pedagógicas carregadas de intenções, motivos e valores que constituem a marca de cada professor em particular.
- *Combater a exclusão escolar.* A escola deve atender a todos indistintamente, já que por vocação é uma instituição aberta a todos. A qualidade social da educação precisa transcender os recortes de grupos sociais e ser acessível a todos. Compreender a profundidade das circunstâncias que tornam tão difícil o trabalho dos professores nas salas de aula é essencial para que eles percebam quanto são importantes e insubstituíveis no esforço de possibilitar as condições pedagógicas e afetivas capazes de assegurar o aprendizado dos alunos. O professor não é só responsável pelas ações que desenvolve em sala durante a aula, mas também como participante nas decisões que lhe são pressupostas, como as opções político-educacionais relativas ao currículo, aos projetos, à disciplina, à avaliação etc.

Zabalza (2011c) afirma que ser um professor universitário qualificado requer uma forte capacitação para o exercício da docência. Ainda que o ensino tenha sua parte de arte e se beneficie das qualidades pessoais inatas de quem a exerce, requer competências específicas que, como em outras profissões, somente se alcançam por meio de uma formação específica e especializada (ZABALZA, 2011c). Para este autor, há dez competências profissionais que o docente universitário deve desenvolver e que serão brevemente descritas a seguir (ZABALZA, 2011a):

- *Planejar o processo de ensino-aprendizagem*: a capacidade de planejar é o primeiro grande âmbito das competências docentes. Alguns dos processos básicos vinculados à melhora do ensino estão relacionados com a recuperação dessa competência por parte dos professores: conceber sua atuação como o desenvolvimento de um projeto, desenhar um programa adaptado às circunstâncias, selecionar diversos dispositivos e procedimentos para comunicar os conteúdos e facilitar a aprendizagem dos alunos.
- *Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares*: esta competência está vinculada à anterior, mas é importante destacá-la por sua importância tanto do ponto de vista científico como didático. Selecionar bons conteúdos significa escolher os mais importantes no âmbito disciplinar, ajustá-los às necessidades formativas dos estudantes, adequá-los às condições de tempo e de recursos que se dispõe e organizá-los de tal maneira que sejam realmente acessíveis aos estudantes e que abram as portas a aprendizagens pós-universitárias. A importância dos conteúdos não se deriva apenas de suas qualidades intrínsecas, mas está igualmente vinculada a sua apresentação didática.
- *Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa)*: tradicionalmente esta tem sido a competência docente por antonomásia. Se for necessário resumir em poucas palavras a imagem mais comum de um bom professor, pode-se recorrer à ideia de alguém que sabe explicar muito bem a matéria. Dizer que um professor é um bom comunicador é um reconhecimento indiscutível de sua perícia didática. Trata-se, portanto, de uma competência profissional que tem relação com a capacidade de administrar didaticamente a informação que pretende transmitir a seus estudantes.

- *Utilizar as novas tecnologias:* os recursos tecnológicos mais sofisticados permitem ao professor realizar apresentações multimídia mais atrativas e motivadoras para os alunos, além disso, a elaboração e a utilização de materiais *on-line* como complemento ao ensino presencial pode favorecer a aprendizagem autônoma dos estudantes.
- *Desenhar a metodologia e organizar as atividades:* nesta competência, podem-se integrar as diversas decisões que são tomadas pelos professores para administrar o desenvolvimento de suas atividades. Algumas destas decisões referem-se a: organização dos espaços (que espaços serão utilizados pelo professor: biblioteca, laboratório de informática, sala de aula?), a seleção do método (que métodos de ensino serão utilizados pelo professor: aula expositiva, trabalhos individuais, trabalhos em grupo?) e a seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas (que atividades serão propostas pelo professor e qual sua importância para o processo formativo?).
- *Comunicar-se e relacionar-se com os alunos:* a ideia de que ensinar é transmitir conhecimentos é insuficiente para refletir a riqueza e a variedade de trocas que se produzem dentro da relação professor-aluno. O processo de ensino-aprendizagem trata-se de relações interpessoais que unem professores e estudantes em um conjunto de interações dinâmicas que servem de marco a uma aprendizagem entendida como trocas que se incorporam ao projeto de vida de cada indivíduo.
- *Tutorar:* a denominação tutor pode ser aplicada a diversos níveis e em relação a diversas formas de atuação. Quando os professores oferecem seis horas semanais de tutoria para os alunos, isso se refere à tutoria de primeiro nível (a função tutorial como componente básico da função docente, acompanhando e guiando o processo de formação dos alunos). Quando o tutor atua no atendimento das deficiências detectadas nas técnicas de ensino ou sistema de trabalho de uma classe, este fato se refere à tutoria de segundo nível (a função tutorial como atuação complementar a função docente). Quando o tutor apóia os estudantes a distância, orientando e supervisionando seu trabalho, diz respeito à tutoria de terceiro nível (a tutoria como atividade diferenciada e independente da docência). Quando se fala na pessoa responsável em atender aos alunos nos períodos de estágio nas empresas ou instituições, há menção à tutoria de quarto nível. Os quatro níveis de tutoria completam uma imagem ampla e polivalente dos professores.

- *Avaliar*: a situação contraditória que se vive no ensino superior com respeito à avaliação é bem conhecida por todos. Muitos professores, se pudessem, renunciariam a atividade de avaliar o aprendizado de seus alunos. Para outros professores torna-se inconcebível o ensino universitário sem avaliações. Desta forma, este aspecto trata-se de um dos pontos débeis mais importantes do atual sistema de ensino universitário, pois se refere a uma competência profissional notadamente deficitária do professorado universitário. Em geral, sabe-se pouco de processos de avaliação (de sua função curricular, das técnicas possíveis, de suas condicionantes técnicas, de seu impacto na aprendizagem etc) e isso repercute fortemente na prática docente.
- *Refletir e pesquisar sobre o ensino*: ainda que possa parecer estranho um dos problemas de que padecem as análises e trabalhos sobre a docência universitária é que se converteram em um reduto especializado e quase exclusivo de pedagogos e psicólogos. Como se os demais professores universitários de outras áreas não tivessem nada que dizer a respeito (porque não faz parte de seus interesses, porque é mal visto em seus respectivos grupos científicos dedicar esforços a essa coisa menor que é a docência, porque se trata de um discurso tão complexo que somente os especialistas podem tratar deste assunto etc). Portanto, existem ainda poucos projetos interdisciplinares de pesquisa sobre a docência universitária, poucas teses de doutorado e escassas publicações especializadas.
- *Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe*: esta é uma competência transversal. Todas as demais competências são afetadas pela integração dos professores na organização e pela disposição e aptidão para trabalhar coordenadamente com os colegas. É importante vincular trabalho coletivo e identificação com a instituição, porque estas dimensões constituem condições básicas para que uma instituição com a universidade possa cumprir efetivamente sua missão formadora.

Vergara et al. (2012) advogam que as competências docentes podem ser sintetizadas em: humanizante, teórico-conceitual, instrumental e social. Segundo estes autores, a competência humanizante remete a ações que possam contribuir para um mundo mais humano, tanto do ponto de vista social quanto ético e meio ambiental. Esta competência deve

iluminar as demais. A competência teórico-conceitual refere-se à capacidade e à habilidade de lidar com teorias e conceitos e saber apropriá-los ao contexto atual (VERGARA et al., 2012).

A competência instrumental diz respeito aos aspectos técnicos referentes a planejamento, organização e controle dos encontros pedagógicos conducentes aos resultados educacionais que o docente pretende alcançar. Tais aspectos são norteados por escolhas didático-pedagógicas que incluem a formulação de objetivos, a estruturação de um determinado curso, a metodologia que orientará os encontros, os recursos materiais e virtuais a serem utilizados, os critérios de avaliação. Por fim, a competência social diz respeito à compreensão que o docente deve ter sobre as realidades discentes sociais, culturais e demográficas distintas e à capacidade de saber lidar com elas (VERGARA et al., 2012).

Sant'Anna (1979, p. 14) não se refere diretamente às competências docentes, mas declara que os professores, durante sua formação, precisam desenvolver as seguintes habilidades técnicas de ensino:

- *Habilidade de organizar o contexto*: diz respeito àqueles comportamentos de ensino que estabelecem um elo cognitivo entre as atividades do professor e as do aluno e mais aqueles desempenhos do professor que oportunizam condições para que o aluno desenvolva uma atitude de aprendizagem, isto é, se predisponha de imediato para o trabalho e nele permaneça de modo integrado e integrativo. Fatores de estimulação assumem aqui papel de relevância.
- *Habilidade de variar a situação de estímulo*: relaciona-se a comportamentos de ensino que visam a manter a atenção do aluno em alto nível. Esta habilidade, que torna o professor mais capaz de provocar comportamentos atentos, requer desempenhos vinculados mais diretamente à estimulação do aluno, nos quais o professor utiliza, inclusive, sua própria presença como objeto de estímulo. São também aqui considerados: formulações verbais, gestos, mudanças no estilo de interação, pausas e mudanças dos canais receptores.
- *Habilidade de ilustrar com exemplos*: diz respeito aos modos de ação do professor, pelos quais melhora a qualidade de seu ensino e facilita a compreensão de conceitos e princípios. A habilidade de ilustrar com exemplos também abrange aqueles comportamentos em que o professor solicita exemplos aos alunos para certificar-se de sua compreensão dos conteúdos.

- *Habilidade de formular perguntas:* é uma das habilidades mais importantes e os componentes do professor se estruturam com a finalidade de envolver ativamente o aluno na aula e estimular ou desencadear processos mentais. Requer que o professor formule perguntas ou questões desde as mais simples – de mera repetição ou memória – até as mais complexas que provocam o pensamento divergente ou processos mentais superiores.
- *Habilidade de conduzir ao fechamento e atingi-lo:* os comportamentos aqui relacionados dizem respeito à consolidação da aprendizagem pelo aluno. O fechamento ou a integração se realiza quando o aluno é capaz de reorganizar os conteúdos já desenvolvidos, relacioná-los a experiências passadas e chegar à percepção de ter realizado algo e expressá-lo. Não se limita, por parte do professor, a orientar o aluno para que faça um resumo do que aprendeu, ao fim da aula, mas requer que, em certos momentos da aula, o professor conduza os alunos ao relacionamento de conhecimentos anteriores e novos à verbalização ou aplicação dos princípios descobertos ou *insights* realizados. Comportamentos inseridos nesta habilidade determinam muitas vezes a dinâmica da aula.
- *Habilidade de propiciar feedback:* está muito relacionada ao uso da avaliação formativa, isto é, da avaliação que tem como função melhorar o ensino e a aprendizagem. Os desempenhos principais do professor nesta habilidade auxiliam o aluno a alcançar os objetivos de aula com segurança. Técnicas e procedimentos específicos de propiciar *feedback* são mobilizados, possibilitando ao professor e ao aluno um controle efetivo da situação.
- *Habilidade de favorecer experiências integradas de aprendizagem:* está relacionada à necessidade de orientar os alunos quanto ao princípio de integração.
- *Habilidade de facilitar a comunicação:* os padrões ou formas de comunicação empregados pelo professor vão, em grande parte, determinar os níveis de efetivação e efetividade do processo ensino-aprendizagem.

Gil (2009a) também não refere diretamente às competências docentes, mas aborda as características de um bom professor universitário, compiladas em trabalhos de diferentes

autores que escreveram sobre o assunto. Estas características podem ser visualizadas no Quadro 18.

Quadro 18 - Características do professor eficaz

Bem humorado	Ouve os estudantes
Gentil	Trata igualmente os estudantes
Tem apreço pelos estudantes	Ajuda os estudantes a pensar
Torna as aulas interessantes	Organizado
Expõe com clareza	Entusiasmado
Estimulante	Amigável
Comunica altas expectativas	Reconhece suas limitações
Encoraja iniciativas	É preparado para cada classe
Apaixonado pela disciplina	Acessível aos estudantes
Questionador	Aprecia a diversidade étnica e cultural
Desafia a pensar	Tem habilidade para se comunicar no nível dos estudantes
Oferece aplicações práticas	Empático
Demonstra interesse pelos estudantes	Não se mostra superior
Paciente	Reconhece as diferenças individuais
Interessado no crescimento dos estudantes	Inovador
Oferece <i>feedback</i>	Respeita os estudantes
Sensível às necessidades dos alunos	
Tem apreço pelos estudantes	

Fonte: Gil (2009a, p. 28)

Zabalza e Zabalza (2012) afirmam que se ensinar é a função que desenvolvem os profissionais da docência, cabe supor que esse é o aspecto cujo domínio um bom professor deve se demonstrar competente. Competência essa que se adquire por meio de uma formação suficiente e acreditada.

Aramburuzabala, Martínez-Garrido e García-Peinado (2013) consideram a formação dos professores universitários como um processo contínuo, sistemático e organizado de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, habilidades e valores para o desempenho da função docente, que abarca tanto a formação inicial como a permanente e que

incide na qualidade da formação dos estudantes e, portanto, na qualidade da educação superior.

Segundo Zabalza (2009b), formar-se pedagogicamente não é somente necessário, forma parte da ética profissional: esse compromisso que assumimos com nossos estudantes e com nós mesmos para ativar todos os recursos que estejam em nossa mão para melhorar sua formação.

“Como o campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação consiste então no processo por meio do qual ele aprende e reaprende a ensinar, processo esse que envolve a formação inicial e continuada, fazendo-se presente ao longo de toda a carreira”. (ALMEIDA, 2009, p. 111).

Para tanto é indispensável que ocorra uma formação docente que forneça subsídios teórico-práticos para desempenhar a sua função com competência (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009).

Surge, assim, a necessidade de assegurar as competências intelectuais, técnica-científica, pedagógica e política na formação dos professores (ANDERE; ARAÚJO, 2008). Tais competências estão relacionadas com os aspectos da capacitação para a docência no ensino superior apresentados por Vasconcelos (2000) que são:

- *Aspectos da formação técnico-científica:* diz respeito ao domínio do professor sobre o conteúdo específico da disciplina que leciona. O termo técnica não se refere a técnicas de ensino utilizáveis por professores na tarefa de ensinar, mas trata-se do domínio técnico do conteúdo a ser ensinado. O domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional quanto discente. Não se admite um professor que não conheça o assunto que pretende ensinar. Desta forma, a atualização docente torna-se uma necessidade. No entanto, o aprendizado constante por parte do professor não deve cristalizar-se na atitude passiva do eterno repetir, mas deve constituir-se em base sólida para novos conhecimentos e novas pesquisas para a investigação científica.
- *Aspectos da formação prática:* refere-se ao conhecimento que o docente tem da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados. Uma vez que se considera como item facilitador do processo de ensino-aprendizagem o fator

“significação” da aprendizagem do aluno, fica claro que o professor que tenha experiência profissional no campo específico de atuação do curso no qual atue será um docente mais atualizado e com uma visão mais ampla da aplicação da teoria à prática ocupacional futura de seu alunado. A prática profissional ajuda o professor a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade.

- *Aspectos da formação pedagógica*: este aspecto é importante e vai além de ministrar aulas, contempla todo o planejamento do ensino, que inclui os objetivos gerais e específicos da disciplina; o conhecimento do perfil dos alunos e do mercado de trabalho que o aluno irá atuar; os objetivos específicos do processo de ensino-aprendizagem; a seleção dos conteúdos a serem ministrados e da bibliografia coerente a ser adotada; as atividades e recursos de ensino-aprendizagem; a avaliação da aprendizagem do aluno e do desempenho do professor; as possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento; a relação professor-aluno. É da competência pedagógica que surge o comprometimento com as questões de ensino e da educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para pensar a educação: seus objetivos, seus meios, seu fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam.
- *Aspectos da formação política*: o profissional do ensino não é um técnico, é antes de tudo, um profissional do humano, do social, do político. Desta forma, não se pode imaginar um docente responsável e comprometido com a tarefa de educar e que não se preocupe com as questões sociais mais amplas que envolvem e condicionam o seu próprio trabalho, assim como o de seu alunado. Além disso, entre as diferentes competências requeridas ao bom exercício do magistério, a competência ética não pode ser negligenciada.

Valiente-Sandó et al. (2013) ressaltam que a formação da docência universitária se constitui de grande atualidade e alto significado por sua condição de variável associada a qualidade do chamado nível terciário de educação. Não há dúvidas de que quanto mais competentes sejam os professores no desempenho de suas funções relacionadas com os

processos universitários, maiores serão os níveis de qualidade alcançados pelas instituições de ensino superior.

Cruz (2000) enfatiza que não é possível uma docência universitária de qualidade sem uma formação profissional específica que aporte os conhecimentos, destrezas e atitudes que o ofício de professor universitário requer. Como todos os ofícios, para este é chegado o momento de sua profissionalização. A atividade docente para ser eficaz exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam com os conhecimentos da disciplina que se ensina. Para ensinar eficazmente, o domínio da disciplina é uma condição necessária, mas não suficiente.

A formação profissional deve aportar os conhecimentos (a teoria), a tecnologia e os modelos que permitam aos profissionais da docência, como diz o relatório Delors, aprender a saber e compreender a docência, aprender a fazê-la bem, aprender a ser professor e aprender a trabalhar em conjunto com todos os profissionais da docência (CRUZ, 2000).

Conforme expõe Tejedor (2009), o desenvolvimento profissional do professor universitário é um processo complexo que deve ser focado em mudanças atitudinais e mudanças na prática docente. Para que qualquer atividade de formação permanente facilite o desenvolvimento profissional dos docentes, esta deve atender a distintos aspectos, entre eles destaca-se:

- Estar explícito o perfil de docente que se deseja formar.
- Existir compromisso individual e coletivo com a atividade.
- Combinar teoria e prática (reflexão sobre a prática).
- Ser concebida como uma atividade contínua (não pontual).
- Possuir dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo.
- Aportar ideias úteis ao professor para que este se comprometa com processos de inovação e investigação sobre suas tarefas docentes.

Fernández et al. (2013) afirmam que embora os cursos e seminários de curta duração sejam mais comuns no tocante à formação docente, as estratégias mais efetivas estão associadas com intervenções que exigem aprendizagem ativa e experiencial ao longo do tempo.

Cursos e seminários de curta duração servem apenas para propagar políticas institucionais ou aprendizagens de caráter instrumental e pontual. Já aspectos como o uso de aprendizagem experiencial, fornecimento de *feedback*, relação afetiva entre pares, intervenções bem desenhadas de acordo com os princípios de ensino e aprendizagem e o uso de diversos métodos educativos, que são especialmente relevantes para o desenvolvimento docente, tratam-se de uma estratégia de formação prolongada ao longo do tempo (FERNÁNDEZ et al., 2013).

Ao examinar o Quadro 19, podem ser verificadas exposições sucintas sobre alguns programas de formação docente desenvolvidos por universidades de distintos países.

Quadro 19 - Exemplos de programas de formação para a docência universitária

País	Breve descrição de programas de formação para a docência universitária	Referência
Bélgica	A Universidade de Lovaina possui uma larga tradição na organização de atividades de desenvolvimento profissional para professores principiantes. Em 2013, celebra 25 anos do modelo de formação “Ensinar na Universidade de Lovaina”. Ao longo dos anos, tal formação possuiu vários formatos e nomes. Em 2010, se implantou um novo formato modular de "Ensinar na Universidade de Lovaina" que substituiu o clássico programa de um ano. Alguns dos elementos chave deste novo formato de formação são a flexibilidade (os participantes criam seu próprio programa de treinamento) e o enfoque na aprendizagem no lugar de trabalho (os participantes transferem e aplicam o que aprenderam em seu próprio lugar de trabalho). Em 2012, dois anos depois da implementação do novo formato, avaliou-se a formação, trazendo a tona várias reflexões críticas e desafios acerca de como seguir com o processo contínuo de otimização. Ampliar e diversificar o programa são uma das principais prioridades.	Creten e Huyghe (2013)
Cuba	A experiência cubana de formação de professores universitários baseia-se em três vias principais: trabalho metodológico, pós-graduação e atividade científico-investigativa. O trabalho metodológico refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas de maneira sistemática, destinadas a elevar a preparação didática e pedagógica dos docentes para dirigir, com o máximo de efetividade, o processo educativo. É uma prática instituída em todos os níveis do sistema nacional de educação cubano e está regulamentada pelo Ministério da Educação e Ministério da Educação Superior. A pós-graduação constitui uma via fundamental da formação dos professores em Cuba. A partir de suas potencialidades pode-se assegurar a formação em diferentes estados de desenvolvimento profissional dos integrantes do corpo docente universitário e podem ser atendidas, de maneira específica ou integralmente, as direções principais de seu conteúdo: a formação didática e pedagógica geral, a formação científica, a formação investigativa e a formação para utilização efetiva das TIC. A formação do professor universitário, a partir de sua intervenção na atividade científico-investigativa, desenvolve-se mediante formas organizativas específicas que são características (os projetos de pesquisa fundamentalmente), as formas que correspondem ao trabalho científico metodológico (seminários e conferências científico-metodológicos) e as formas associadas à culminação dos estudos de pós-graduação (dissertações, teses etc).	Valiente-Sandó et al. (2013)
Estados Unidos	Nos EUA não há uma lei federal que determine a formação pedagógica dos professores universitários. No entanto, está crescendo a oferta de formação pedagógica para alunos de pós-graduação em várias universidades americanas. Na Universidade Estadual de Kennesaw, o Centro para a excelência no ensino e aprendizagem (<i>Center for Excellence in Teaching and Learning</i> - CETL), em 2010, começou a oferecer uma série de <i>workshops</i> para alunos de pós-graduação com certificação após a conclusão. Os <i>workshops</i> consistiam em sessões de duas a quatro horas que abordavam temas	DiPietro e Buddie (2013)

	<p>como: compreensão de como os alunos aprendem, criação de ambientes de aprendizagem ativa, cursos de design e planos de estudos. Em 2012, a série de <i>workshops</i> se transformou em um curso de um crédito. O curso contém onze aulas que tratam de vários temas relacionados com o ensino. Além disso, os alunos de pós-graduação devem: participar de discussões em classe, criar de um plano de estudos, escrever sobre filosofia de ensino, dar uma aula para turma de graduação e participar de sessões de microensino. Na Universidade de Carnegie Mellon, o programa é oferecido pelo Centro Eberly de excelência no ensino e inovação educacional desde o início dos anos 90. O programa envolve quatro requisitos. O primeiro requisito é participar de dez ou mais <i>workshops</i> sobre ensino. O segundo requisito é ser observado em situações de ensino duas vezes por um funcionário do Centro Eberly. Esta exigência pode ser satisfeita em um curso em que o aluno de pós-graduação esteja ministrando, em uma palestra ou em uma sessão de microensino. A observação envolve uma reunião de pré-observação, a observação real, uma reunião de <i>feedback</i> e um resumo escrito da observação. A segunda observação se concentra especificamente nas sugestões apresentadas na primeira observação. O terceiro requisito refere-se ao desenvolvimento de um programa de um curso, que após análise é discutido com os pós-graduando em uma sessão de <i>feedback</i>. O requisito final trata-se de um projeto individual que pode ser o desenvolvimento de materiais instrucionais ou um portfólio de ensino. A Universidade de Colorado-Boulder possuiu um centro totalmente dedicado ao desenvolvimento profissional dos pós-graduandos e oferece três tipos de programas de formação. O primeiro programa ajuda a desenvolver uma presença confiante em sala de aula, capacidade de interação, e uma base sólida sobre ensino universitário. Este programa é bastante similar aos programas das demais universidades americanas apresentadas anteriormente. O segundo programa oferece aos estudantes de pós-graduação a oportunidade de seguir um projeto sobre ensino em nível superior, sob a orientação de um mentor. O terceiro programa oferece a oportunidade de estágio fora do campus para os alunos de pós-graduação interessados em desenvolver habilidades de liderança ou de gestão de carreiras fora do meio acadêmico.</p>	
Finlândia	<p>Na Finlândia, a formação pedagógica é um requisito para todos os níveis da profissão docente, desde o jardim da infância até as escolas politécnicas, com exceção das universidades. As raízes para este fato se encontram na tradição humboldtiana, segundo a qual o aprendizado ocorre na comunidade de pesquisa e não está separado do processo de investigação. A formação pedagógica tem sido organizada de maneira sistemática desde os anos 90 e, na atualidade, a maioria das universidades finlandesas oferecem cursos de formação pedagógica de 60 créditos ECTS ao professor universitário, o mesmo que é exigido em outros níveis de ensino na Finlândia. Um espaço importante para o desenvolvimento, discussões e <i>benchmarking</i> para os programas de formação de professores tem sido a rede nacional de especialistas em pedagogia universitária denominada "Peda-forum". Algumas universidades já começaram a estudar modelos para oferecer estudos pedagógicos para alunos de doutorado. Há várias discussões sobre como deveria ser o curso, alguns propõe, por exemplo, um curso obrigatório de 3 créditos ECTS, mas ainda não houve a implementação de nenhum modelo em especial.</p>	Murtonen e Lappalainen (2013)

Holanda	Até 2008, os únicos requisitos para ser professor na maioria das universidades de pesquisa holandesas se resumiam a competências de investigação. Este fato mudou a partir de 2008, quando todas as universidades de pesquisa holandesas (que estão entre as melhores do mundo) assinaram o Acordo Mútuo de Qualificação da Docência Universitária (<i>University Teaching Qualification</i> - UTQ). O sistema UTQ trata-se de um programa de capacitação para desenvolvimento de competências pedagógicas pelo corpo docente das universidades holandesas. Após a participação no programa de capacitação, o docente deve apresentar, por meio de um portfólio, evidências convincentes de que é capaz de ensinar e orientar as aprendizagens dos alunos. O acordo descreve os procedimentos de certificação UTQ nas universidades participantes. A realização de uma auditoria externa assegura a qualidade da certificação.	Jong et al. (2013)
Japão	A formação de professores tornou-se um “dever substancial” para as faculdades por meio de uma portaria ministerial de 2008. No entanto, o conteúdo da formação dos professores fica a critério de cada organização e não há obrigatoriedade da participação de todo o corpo docente nos cursos de formação. Nos anos 2000, as universidades japonesas começaram a se mover sob pressões externas, tais como inspeções para garantir qualidade, o financiamento externo e publicação de dados sobre seus alunos. Estas circunstâncias promoveram os movimentos de capacitação docente nas instituições, entendidas segundo o conceito KAIZEN (processo de melhoria contínua que utiliza o ciclo PDCA ⁴²). No entanto, poucas instituições oferecem um programa sistematizado de ensino e aprendizagem para o corpo docente. A formação de professores visando o aprimoramento das competências de ensino ainda não é uma prioridade no Japão.	Kato (2013)
Portugal	A formação pedagógica de docentes em Portugal não é uma prática comum, estando circunscrita a algumas experiências pontuais como, por exemplo, o Projeto “Portfólio de Docência”. Este projeto envolveu desde o seu início um grupo de docentes de diversas áreas da Escola Superior de Educação Jean Piaget/Almada que voluntariamente aceitaram o desafio de construir um portfólio de docência que por decisão generalizada do grupo se optou por assumir a forma de um portfólio de disciplina. Este projeto que decorreu ao longo de dezesseis meses passou por um conjunto de fases: 1) formalização do projeto e confirmação do apoio institucional à sua realização; 2) seleção dos participantes no estudo; 3) realização do primeiro <i>workshop</i> sobre portfólio de docência; 4) criação de um espaço de troca de informações na plataforma Moodle; 5) filmagem das aulas dos docentes para posterior discussão nos <i>workshops</i> ; 6) realização do segundo <i>workshop</i> ; 7) preparação dos questionários a serem utilizados pelos docentes para obtenção das opiniões dos	Nogueira (2013)

⁴² Ciclo PDCA (do inglês: *Plan, Do, Check e Act*, que em português significa, respectivamente, Planejar, Executar, Verificar e Agir) é um método iterativo de gestão de quatro passos, utilizado para o controle e melhoria contínua de processos e produtos.

	<p>estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem; 8) realização do terceiro <i>workshop</i>; 9) realização do estudo sociométrico do grupo; 10) realização de entrevistas de avaliação do projeto; 11) realização do quarto <i>workshop</i>; 12) realização do quinto <i>workshop</i> com a presença da consultora externa do projeto, para apresentação dos portfólios finais elaborados pelos docentes. Nos <i>workshops</i> eram abordadas temáticas definidas previamente pela consultora interna do grupo e pela dinamizadora do mesmo. Apesar da definição das referidas temática partir destas duas pessoas eram tidos em consideração as preocupações e os interesses manifestados pelos participantes. Os <i>workshops</i> serviam ainda de suporte e incentivo à produção dos portfólios individuais beneficiando assim os participantes de um importante espaço de reflexão pessoal e coletivo, bem como do <i>feedback</i> que se realizava entre os elementos do grupo e entre este e a consultora. Existiram diversos momentos de encontro (alguns formais outros informais) entre os <i>workshops</i> e diversos contatos telefônicos, pessoais e por <i>email</i> entre o grupo e a dinamizadora do mesmo a fim de manter o grupo envolvido, implicado no processo, e em simultâneo dar resposta às questões associadas aos momentos formativos formais.</p>	
Suíça	<p>O modelo de formação docente em ensino e aprendizagem da Universidade de Zurique está focado na pesquisa. Tal modelo, desenhado para aproveitar as habilidades de pesquisa e experiência de seu corpo docente, trata de estimular os professores a integrar a pesquisa realizada no ensino. Neste modelo, centrado no aluno, o objetivo é que os estudantes universitários aprendam sobre o processo de investigação e desenvolvam suas próprias habilidades de investigação.</p>	<p>Pawelleck e Brendel (2013)</p>

Fonte: elaborado pela autora

Este tópico tratou das competências docentes, que o professor universitário deve desenvolver, bem como a formação dos professores para este nível de ensino. Na Espanha, as alterações no sistema educacional advindas da criação do EEES intensificou a necessidade de tal formação. Desta forma, o próximo tópico terá como foco a discussão da formação para a docência universitária na Espanha.

2.8 A formação para a docência universitária na Espanha

Na Espanha, as primeiras experiências formais no campo da formação do professorado universitário apareceram nos anos 70 por meio de iniciativas isoladas (ARAMBURUZABALA; MARTÍNEZ-GARRIDO; GARCÍA-PEINADO, 2013), com destaques para o seminário “Pedagogia do Ensino Superior” ocorrido em Peñíscola em 1971, o seminário permanente “Pedagogia de urgência para uma universidade em crise” que foi realizado em várias universidades espanholas entre 1972 e 1973 e o curso “Um novo método de formação dos professores universitários” efetuado na Universidade Politécnica de Madrid em 1975 (CRUZ, 2000).

No final dos anos 80, foi se expandindo, de uma forma progressiva, por algumas universidades espanholas as atividades de formação pedagógica de professores universitários. Em meados dos anos 90, já eram muito mais frequentes estas atividades de formação e em um número crescente de universidades. Nos anos 2000, em quase todas as universidades espanholas se organizavam, com intensidade e duração variáveis, atividades de formação pedagógica para professores (CRUZ, 2000).

Na atualidade, a maior parte das universidades espanholas conta com programas estruturados e sistemáticos de formação do professorado. No entanto, isso não significa que todos os programas tenham sido submetidos a padrões de qualidade ou que os conteúdos sejam acreditáveis diretamente (ARAMBURUZABALA; MARTÍNEZ-GARRIDO; GARCÍA-PEINADO, 2013).

Cruz (2000) assegura que a formação inicial dos professores universitários novatos começou um pouco depois que a formação permanente nas universidades espanholas, mas ambos os tipos de formação passaram a ocupar um lugar destacado em quase todos os

congressos, reuniões científicas, colóquios, encontros de todos os ramos da Ciência da Educação.

Aramburuzabala, Martínez-Garrido e García-Peinado (2013) explicam que a análise das funções e atividades dos professores universitários e também o perfil de competências que estão associadas a essas funções despertou a atenção de vários pesquisadores, que elaboraram uma lista de tendências, que em muitos casos, já estão influenciando as atividades diárias dos professores universitários e poderão guiar o desenho das políticas e programas de formação destes professores, a saber:

- trabalho colaborativo e em equipes docentes;
- interesse pelas questões relacionadas com o tratamento da diversidade e inclusão na universidade;
- sensibilidade com relação às temáticas de igualdade e não discriminação no ensino;
- valorização das competências relativas à liderança educativa;
- maior compromisso e implicação do professor com os estudantes;
- desenvolvimento e valorização do espírito empreendedor;
- maior estruturação dos processos de aprendizagem;
- melhoria nos processos de avaliação de aprendizagem;
- avaliação multinível de todos os processos de ensino;
- geração de uma prática reflexiva nas equipes de professores;
- formalização e reorganização da carreira docente;
- reforma constante dos sistemas de ensino e aprendizagem;
- presença generalizada das TIC na educação;
- necessidade de contar com novos dispositivos de formação inicial e permanente do professorado;
- importância das redes de docência e investigação nacionais e internacionais.

Com relação às redes de docência e investigação, destaca-se na Espanha, a *Red Estatal de Docencia Universitaria*⁴³ (RED-U). Esta rede foi criada à semelhança das existentes na maior parte dos países da Comunidade Europeia, assim como Estados Unidos e Canadá e

⁴³ Rede Estatal de Docência Universitária. Site: <http://www.red-u.org>

pretende gerar um espaço comum para a difusão e intercâmbio de políticas, experiências, metodologias e ferramentas utilizadas por diversas universidades para avaliar e melhorar a qualidade docente e a aprendizagem universitária. Está associada ao *International Consortium of Educational Development*⁴⁴, organização que engloba as distintas redes nacionais (RED ESTATAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA, 2011).

Os principais objetivos da RED-U são (RED ESTATAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA, 2011):

- promover a comunicação entre os profissionais da docência universitária;
- impulsionar a formação docente do professorado universitário;
- trocar experiências e recursos para a formação;
- apoiar os esforços dirigidos para conseguir uma maior qualidade da docência universitária;
- favorecer a discussão multidisciplinar sobre a docência universitária;
- discutir e estimular políticas universitárias que promovam a qualidade docente.

Para Aramburuzabala, Martínez-Garrido e García-Peinado (2013), na Espanha admite-se, em geral, que a formação dos professores é básica para a melhoria da qualidade do ensino superior. Em nível internacional, a importância da formação dos professores de ensino superior nas universidades espanholas foi reconhecida pelo Programa Europeu de Qualidade das Instituições de Ensino Superior.

Em nível nacional, a formação dos professores universitários é mencionada no Plano Nacional de Avaliação da Qualidade das Universidades de 1998, na Lei Orgânica de Universidades de 2001, assim como na Lei de Reforma Universitária e sua posterior modificação de 2007. Além disso, desde 2002, a formação dos professores universitários está presente em muitos documentos e informes da ANECA e de outras agências regionais (ARAMBURUZABALA; MARTÍNEZ-GARRIDO; GARCÍA-PEINADO, 2013).

Em nível institucional, a preocupação com a qualidade do ensino superior, sua avaliação e sua melhoria são os três aspectos que explicam o interesse surgido pela formação pedagógica do professor universitário nos últimos anos (CRUZ, 2000).

⁴⁴ Consórcio Internacional de Desenvolvimento Educacional. Site: <http://icedonline.net/>

Por exemplo, na Universidade Politécnica de Valência, o desenho do plano de formação do professorado leva em consideração um conjunto de critérios tanto institucionais quanto técnicos que definem um modelo ou enfoque amplo de formação. Entre os critérios institucionais, destacam-se: o compromisso institucional com a qualidade da docência, o desenvolvimento de mecanismos que propiciem uma cultura colaborativa, o favorecimento do trabalho em grupo e o desenvolvimento de políticas que incentivem e acreditem a qualidade da docência (RUÉ et al., 2013).

Os critérios técnicos propõem que a seleção dos conteúdos formativos seja feita de forma a atender o perfil do professor universitário e das competências requeridas e sua solidificação deve respeitar alguns princípios metodológicos nas diferentes estratégias ou modalidades formativas, tais como (RUÉ et al., 2013):

- Manter a coerência entre as metodologias de formação e o modelo que a sustenta.
- Fornecer a formação necessária no momento oportuno.
- Utilizar uma variedade de estratégias de maneira integrada.
- Partir de teorias implícitas como base para a formação.
- Combinar o experiencial e individual com o coletivo.
- Dar continuidade entre a formação inicial e a permanente.
- Fomentar as ações de pesquisa.

Em coerência com este modelo de formação, utiliza-se um leque relativamente variado de estratégias e situações de formação, desde as mais formalizadas até as menos formalizadas. As diferentes modalidades formativas organizadas no plano de formação do professorado tentam se ajustar às diferentes necessidades ou demandas individuais, coletivas e institucionais (RUÉ et al., 2013).

Feixas et al. (2013) asseveram que hoje em dia, no âmbito da educação superior e na grande maioria das universidades do mundo se reconhece a formação docente como uma ferramenta necessária para o desenvolvimento profissional do professorado e como um elemento fundamental da qualidade docente (FEIXAS et al., 2013).

Observa-se um aumento desta preocupação após a aprovação, na Conferência dos ministros responsáveis pela educação superior celebrada em Bergen em 2005, do documento “Critérios e diretrizes para a garantia da qualidade no EEES” elaborado pela *European*

*Association for Quality Assurance in Higher Education*⁴⁵ (ENQA). Em tal documento se estabelece como critério importante da garantia de qualidade da instituição, a exigência de dispor de meios e recursos para garantir a qualificação e a competência do professorado (TEJEDOR, 2009).

O desenvolvimento deste critério expressa que as instituições devem assegurar-se de que os procedimentos de contratação do pessoal docente incluem os meios para verificar que o pessoal novo dispõe de um nível mínimo de competência. Além disso, devem dar oportunidades ao pessoal docente para que desenvolvam suas capacidades e devem proporcionar oportunidades aos professores de baixo rendimento para que melhorem suas habilidades (TEJEDOR, 2009).

Desse modo, as universidades passam a assumir uma maior responsabilidade nos procedimentos de contratação e nomeação do seu professorado e, como consequência, devem desenvolver procedimentos para avaliação de seu desempenho, assim como procedimentos para sua formação e estímulo, além de garantir sua qualificação e competência docente (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2006).

Neste sentido, em 14 de dezembro de 2006, a ANECA tornou público o Programa *Docentia* (programa de apoio à avaliação da atividade docente do professorado universitário), pretendendo satisfazer a demanda das universidades e a necessidade do sistema educativo de dispor de um modelo e procedimentos para garantir a qualidade do professorado universitário e favorecer seu desenvolvimento e reconhecimento (SOUVIRÓN, 2010).

A finalidade é orientar, sem prejuízo de sua autonomia, as atuações das universidades e potencializar seu papel na avaliação da atividade docente e no desenvolvimento dos planos de formação de seu professorado, participando e apoiando a colaboração técnica com as universidades, agências autonômicas e as administrações educativas das Comunidades Autônomas, como marco aberto à participação destas instituições (SOUVIRÓN, 2010).

A ANECA define atividade docente como o conjunto de atuações, que se realizam dentro e fora da sala de aula, destinadas a favorecer a aprendizagem dos estudantes com relação aos objetivos e competências definidos em um plano de estudos e em um contexto

⁴⁵ Associação Europeia para Garantia da Qualidade na Educação Superior. Site: <http://www.enqa.eu>

institucional determinado (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2006).

Sendo assim, no Programa *Docentia* entende-se por avaliação da atividade docente a valoração sistemática da atuação do professorado considerando seu rol profissional e sua contribuição para conseguir os objetivos do curso em que está inserido, considerando o contexto institucional em que este se desenvolva (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2006).

O programa de apoio à avaliação da atividade docente do professorado universitário pretende dar resposta aos seguintes objetivos (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2006):

- proporcionar um marco de referência, um modelo e procedimentos que permitam abordar a avaliação da atividade docente que se desenvolva nas universidades, situando tal avaliação no marco das práticas internacionalmente reconhecidas, assim como alinhando a avaliação da atividade docente com os critérios da garantia da qualidade das titulações universitárias;
- favorecer o desenvolvimento do professorado, sua promoção pessoal e profissional, de modo que possa oferecer um melhor serviço a sociedade e apoiar individualmente ao professorado, proporcionando evidências contrastadas sobre sua atividade docente;
- favorecer o processo de tomada de decisões relacionadas com a avaliação, que afeta diferentes elementos na política e gestão dos recursos humanos;
- contribuir para a mudança cultural necessária nas universidades que supõe a avaliação da atividade docente e potencializar o intercâmbio de experiências entre as universidades para a melhoria contínua da atividade docente;
- ser uma ferramenta para favorecer a cultura da qualidade alinhando a atividade docente do professorado com os objetivos da instituição.

O Programa *Docentia* está centrado na avaliação de três aspectos da docência: planeamento da docência, desenvolvimento do ensino e resultados. Partindo de tais aspectos, a ANECA propõe diferentes formas de avaliação: a) autoavaliação do professor; b) relatórios de avaliação dos responsáveis académicos; c) pesquisa com estudantes (CABALLERO, 2013). O Quadro 20 detalha os três aspectos da docência avaliados no Programa *Docentia*.

Quadro 20 - Aspectos da docência avaliados no Programa *Docentia*

Dimensão avaliada	Detalhamento
Planejamento da docência	Desagrega-se nos seguintes elementos: organização e coordenação docentes composta por: modalidades de organização do ensino (aulas práticas, estágios, seminários, aulas teóricas, tutorias etc); coordenação com outras atuações docentes, no âmbito de uma titulação e de acordo com a política do centro e dos departamentos; planejamento do ensino e da aprendizagem com relação às matérias ou disciplinas ministradas; resultados de aprendizagem previstos; atividades de aprendizagem previstas; critérios e métodos de avaliação; materiais e recursos para a docência.
Desenvolvimento do ensino	Constituído pelo desenvolvimento do ensino e avaliação da aprendizagem; atividades de ensino e aprendizagem realizadas; procedimentos de avaliação aplicados.
Resultados	<p>Resultados em termos de objetivos formativos alcançados pelos estudantes. Revisão e melhoria da atividade docente: formação e inovação.</p> <p>Os critérios de avaliação da atividade docente, alinhados com as dimensões anteriores, são as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adequação</i>: a atividade docente deve responder aos requisitos estabelecidos pela universidade com relação à organização, planejamento, desenvolvimento do ensino e a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Tais requisitos devem estar alinhados com os objetivos formativos e competências coletados no plano de estudos e com os objetivos da instituição. • <i>Satisfação</i>: a atividade docente deve gerar uma opinião favorável dos demais agentes implicados no ensino, em especial, estudantes, colegas e responsáveis acadêmicos. • <i>Eficiência</i>: a atividade docente, considerando os recursos que se tem à disposição do professor, deve propiciar o desenvolvimento nos estudantes das competências previstas em um plano de estudos, ou seja, o êxito nos resultados previstos. • <i>Orientação à inovação docente</i>: a atividade docente deve ser abordada a partir de uma reflexão sobre a própria prática que favoreça a aprendizagem do professorado, através da autoformação ou a formação regulada por outras instâncias e deve desenvolver-se a partir de uma predisposição para introduzir mudanças que afetam o modo em que se planeja e se desenvolve o ensino ou se avalia os resultados do mesmo.

Fonte: elaborado pela autora com base em Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, (2006, p. 12)

Considerando as dimensões avaliadas, o Quadro 21 expõe as fontes e os procedimentos de avaliação utilizados no Programa *Docentia*.

Quadro 21 - Dimensões, fontes e procedimentos de avaliação do Programa *Docentia*

Dimensão avaliada	Fontes e procedimentos de avaliação		
	Professor	Responsáveis acadêmicos	Estudantes
Planejamento da docência	Autoavaliação	Relatório de avaliação	Pesquisa de opinião
Desenvolvimento do ensino			
Resultados			

Fonte: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, (2006, p. 16)

Para desenvolvimento do programa de apoio à avaliação da atividade docente do professorado universitário levam-se em conta três agentes: as universidades, as agências de avaliação das Comunidades Autônomas e a ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2006).

Souvirón (2010) explica que o Programa *Docentia* contempla as seguintes etapas de desenvolvimento:

- 1) convite às universidades para participar de sua execução, através de convocatória pública em que estão fixados (a partir de convênio entre a ANECA e as universidades ou entre a ANECA e a agência de avaliação da Comunidade Autônoma correspondente) as condições de participação;
- 2) elaboração pelas universidades participantes de um manual para a avaliação docente de seu professorado que contemple ao menos os aspectos a que se refere o programa *Docentia* (objeto, âmbito, fim e critérios de avaliação, procedimentos para o desenvolvimento da avaliação, fontes e formas de avaliação, pautas para a tomada de decisões derivadas da avaliação, divulgação dos resultados da avaliação, reconhecimento dos procedimentos previstos pela universidade para levar a cabo a avaliação por parte de uma comissão de avaliação composta por cinco membros designados na forma que determine o convênio de colaboração entre a ANECA e as agências das Comunidades Autônomas);

- 3) desenvolvimento pela universidade das atuações previstas no manual de avaliação da atividade docente, para o qual poderão contar com o apoio da ANECA e das agências das Comunidades Autônomas para formar os comitês de avaliação ou articular sua composição;
- 4) acompanhamento do Programa pela ANECA e pelas agências das Comunidades Autônomas com as quais tenha firmado convênio;
- 5) certificação pela ANECA ou pela agência da Comunidade Autônoma dos resultados que se obtenham com o procedimento de avaliação aplicado pela universidade por um período de três a cinco anos.

A Figura 7 exprime as fases de desenvolvimento do Programa *Docentia* considerando o papel de cada agente envolvido neste processo.

Figura 7 - Fases de desenvolvimento do Programa *Docentia*

Fonte: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, (2006, p. 23)

Rué et al. (2013) discorrem sobre como as atividades de formação do professorado resultam em uma avaliação mais positiva da atividade docente, o que estimula o maior envolvimento dos professores em projetos e atividades de inovação docente e citam o caso dos impactos da formação docente da Escola Técnica Superior de Engenheiros, exemplificada na Figura 8.

Figura 8 - Diagrama de trabalho para uma boa formação em competências

Fonte: adaptado de Rué et al. (2003, p. 136)

Como se averigua na Figura 8, a sinergia entre as sucessivas ações de formação e de inovação docente tem favorecido a integração do professorado da Escola Técnica Superior de Engenheiros Agrônomos em grupos de trabalho, orientados ao desenvolvimento de

competências comuns. Estes grupos de trabalho se materializaram em quipes docentes em que se coordena e se programam as atividades cooperativas, multidisciplinares, assim como o desenvolvimento e a avaliação das competências transversais. Tudo isso em consonância com os objetivos do curso de graduação desenhado pelo centro. Quando o plano de formação está a serviço da inovação docente e está alinhada com o desenho do curso, se garante um maior êxito no desenvolvimento e formação das competências dos estudantes (RUÉ et al., 2013).

Feixas et al. (2013) afirmam que o extenso desdobramento de dispositivos de formação e de desenvolvimento docente tem trazido consigo um crescente questionamento sobre seus efeitos e resultados reais, ou seja, indaga-se até que ponto o esforço realizado pelas pessoas, pelas universidades e pelos governos está alcançando o efeito desejado.

Várias pesquisas revelam que avaliação do impacto da formação é um processo custoso, complexo, com múltiplos matizes relacionados com o contexto, mas necessário para melhorar tanto os próprios processos formativos como a própria universidade como um todo (FEIXAS et al., 2013).

Paralelamente a este amplo e importante âmbito de pesquisa sobre a efetividade da formação docente, está surgindo uma via alternativa de medição, que em vez de atentar-se aos resultados que gera a formação, centra-se na definição e medição dos fatores que intervêm em sua transferência (FEIXAS et al., 2013).

Feixas et al. (2013) entendem transferência de formação docente como a aplicação efetiva e continuada no lugar de trabalho de um conjunto de habilidades, conhecimentos e concepções aprendidas em um contexto de desenvolvimento docente. Desse modo, construíram e validaram um instrumento para identificar os fatores que interferem na transferência da formação docente do professorado universitário no contexto das universidades espanholas.

Os fatores identificados, que interferem na transferência da formação docente do professorado universitário no contexto das universidades espanholas, foram (FEIXAS et al., 2013):

- *Desenho da formação e aprendizagem realizada*: inclui a percepção acerca da medida em que a formação tem sido desenhada para que o docente possa aplicar o

aprendido e o nível de aprendizagem adquirida na formação, a crença e as expectativas de que pode aplicá-la para melhorar a docência.

- *Apoio responsável docente*: define o grau em que o responsável docente (neste caso, o coordenador do curso) apóia a transferência do que foi aprendido na formação.
- *Predisposição a mudança*: mede a predisposição a mudança no entorno dos professores, identificando resistências no departamento, no curso, no centro ou faculdade, na universidade para poder transferir o que foi aprendido.
- *Recursos do entorno*: define o conjunto de recursos, facilidades e apoio do entorno que se oferece aos docentes para aplicar o que foi aprendido.
- *Feedback do estudante*: a forma em que os docentes creem que a retroalimentação e os comentários dos estudantes sobre a docência impulsionam novas aprendizagens.
- *Reconhecimento institucional*: expectativas de que a instituição reconheça e valorize o esforço do docente para transferir a formação e que isso tenha repercussão na promoção acadêmica.
- *Cultura docente da equipe de trabalho*: o apoio e colaboração oferecidos pelo grupo de trabalho ou grupo de referência do professor para aplicar as aprendizagens em sala de aula.
- *Organização pessoal de trabalho*: indica as possibilidades do docente em relação à carga de trabalho, ao tempo e ao nível de prioridade que estabelece para transferir o aprendido na formação.

A Figura 9 evidencia os fatores condicionantes da transferência da formação docente do professorado universitário no contexto das universidades espanholas.

Figura 9 - Fatores condicionantes da transferência da formação docente

Fonte: Feixas e Zellweger (2010⁴⁶ apud FEIXAS et al., 2013, p. 228)

Como pôde ser observado na Figura 9, a pesquisa de Feixas et al. (2013) resultou no surgimento de oito fatores que incidem na transferência da formação docente: fatores da formação (o desenho da formação e aprendizagem realizada), fatores do entorno (apoio do responsável docente, predisposição a mudança, recursos do entorno, *feedback* do estudante, reconhecimento institucional, cultura docente da equipe de trabalho) e fatores do indivíduo (organização pessoal do trabalho).

Este tópico narrou o início das primeiras experiências formais de formação do professorado universitário espanhol, listou tendências que estão influenciando as atividades

⁴⁶ FEIXAS, M.; ZELLWEGGER, F. Faculty development in context: changing learning cultures in higher education. In: EHLERS, U.; SCHNECKENBERG, D. (Org.). **Changing cultures in higher education- moving ahead to future learning**. A Handbook for strategic change. Netherlands: Springer, 2010.

diárias dos professores universitários e que poderão guiar o desenho das políticas e programas de formação destes professores. Também abordou a criação da *Red Estatal de Docencia Universitaria* e do programa *Docentia* da ANECA, além dos fatores que interferem na transferência da formação docente do professorado universitário no contexto das universidades espanholas.

Dado que o foco deste estudo está na formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências, o próximo tópico discutirá a formação para a docência universitária nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil.

2.9 A formação para a docência universitária nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil

A pós-graduação *stricto sensu* de Administração, que compreende os programas de mestrado e doutorado, teve início no Brasil em 1967, com o programa de mestrado em Administração da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ) (GUIMARÃES et al., 2009).

Na década de 1970, foram criados mais oito cursos de mestrado em Administração localizados no Distrito Federal, em Minas Gerais, na Paraíba, no Rio Grande do Norte, no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro, em Santa Catarina e em São Paulo. Ainda neste mesmo período, foram criados três cursos de doutorado em Administração, sendo dois em São Paulo e um no Rio de Janeiro (GUIMARÃES et al., 2009).

Nos últimos anos, a pós-graduação *stricto sensu* de Administração alcançou grande crescimento como pode ser observado na Tabela 3, que apresenta a evolução do número de programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil. A lista completa dos atuais programas de pós-graduação *stricto sensu* recomendados e reconhecidos pela CAPES encontra-se no Anexo A.

Tabela 3 - Evolução do número de programas *stricto sensu* de Administração por nível de curso no Brasil

Ano	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
1998	18	3	8	29
2000	23	4	8	35
2003	34	16	11	61
2006	44	19	16	79
2009	53	22	23	98
2011	57	32	29	118
2014	62	53	37	152

Fonte: elaborado pela autora com base em Cirani, Silva, Campanario (2012, p. 771) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014)

De acordo com Cirani, Silva e Campanario (2012), a expansão observada no número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* pode ser explicada não só pelos estímulos orçamentários do governo destinados a essa modalidade de ensino, mas, sobretudo pelo aumento da demanda da sociedade por maior nível de escolarização, que se tornou uma exigência para o ingresso no mercado de trabalho. Sendo essa demanda, atendida principalmente pelas instituições privadas de ensino superior.

Como consequência do crescimento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu*, houve um aumento no número de alunos matriculados neste nível de ensino. A Tabela 4 revela a evolução do número de matrículas por nível de curso.

Tabela 4 - Evolução do número de alunos matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Administração no Brasil

	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
2000	2.042	335	309	2.686
2003	1.797	1.049	415	3.261
2006	2.065	1.368	545	3.978
2009	2.585	1.172	904	4.661
2011	2.642	1.525	1.225	5.392

Fonte: elaborado pela autora com base em Cirani, Silva e Campanario (2012, p. 777)

Embora ocorra uma expansão do número de programas de mestrado e doutorado e que estes “sejam considerados atualmente o principal meio institucional de preparação de professores para o Ensino Superior, não contemplam de modo geral a formação pedagógica”. (GIL, 2009a, p. 20).

Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços importantes, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência, iniciado pela Universidade de São Paulo (USP) em 1992 e instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como obrigatório a todos os seus bolsistas a partir de 1999. (ALMEIDA, 2012, p. 64).

Patrus e Lima (2012, p. 1) expõem que os programas de pós-graduação *stricto sensu* “estão prioritariamente voltados para a formação do pesquisador, e visivelmente distantes da formação pedagógica”.

A esse respeito, Fischer (2006, p. 194) argumenta que:

a formação de pesquisadores teve prioridade até o início da primeira década do novo milênio. O fato de haver um trabalho final dissertativo no mestrado e uma tese de doutorado, como requisito formal dos cursos de pós-graduação, teve como consequência o reforço nos currículos de disciplinas e de outras atividades voltadas à formação do pesquisador. Todos os programas têm disciplinas voltadas à formação do pesquisador. Ainda assim, muito poucos têm disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor.

Para Souza-Silva e Davel (2005, p. 128), os órgãos governamentais que regulam o ensino superior em Administração privilegiam muito mais a formação do pesquisador do que a do docente. “Não há qualquer lei que obrigue a formação específica para professor no ensino de Administração. O único pré-requisito legal é possuir formação superior na área”.

De acordo com Patrus e Lima (2012, p. 1), este fato ocorre, pois a formação do professor nos cursos de mestrado e doutorado está relacionada

com o caráter performático da avaliação da Capes, órgão responsável pela regulação e avaliação dos programas *stricto sensu*. Sintomaticamente, a referida avaliação reconhece a produção intelectual como a principal medida de qualidade da pós-graduação. Com isso, termina inibindo ações voltadas para a formação e valorização do docente. Nessa trilha, a atividade de ensino parece atrapalhar a pesquisa, razão pela qual, não raro, é encarada como os ossos do ofício.

Esta situação contraria o pensamento de Demo (2006, p.14), que declara: “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”.

Não há ensino se não há pesquisa, pois a ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa. No entanto, isto também não pode ser levado ao extremo oposto, do professor que quer ser apenas pesquisador, isolando-se no espaço de produção científico (DEMO, 2006).

Assim, os programas de pós-graduação, ao priorizarem a formação do pesquisador não promovem necessariamente a melhoria da qualidade docente dos mestres e doutores. Ou seja, estes cursos oferecem aos professores a titulação que, entretanto, não lhes confere necessariamente a competência para ensinar com qualidade. Para a docência, não basta o saber fazer ou o saber pesquisar. São também necessárias a formação didático-pedagógica do professor universitário e o desenvolvimento pessoal. (PATRUS; LIMA, 2012, p. 6).

Vasconcelos (2000) argumenta que a formação didático-pedagógica, que é a faceta que caracteriza de fato o professor, nem sempre acontece, pois no caso do docente do ensino superior não é requerida do ponto de vista formal, com o devido respaldo de exigências legais.

Ao analisar o artigo 52 da LDB⁴⁷, Vasconcelos (2000) discute que se a universidade é o local de formação dos quadros profissionais de nível superior, fica a cargo da universidade a formação de seus docentes. No entanto, a formação didático-pedagógica desses docentes, não é citada como pré-requisito para o exercício do magistério superior. Além disso, a exigência de titulação e a dedicação exclusiva dos professores universitários restringem-se a apenas um terço do corpo docente, número inferior, portanto, à metade do total dos professores.

Souza-Silva e Davel (2005) realizaram um trabalho cujo objetivo foi investigar o processo de formação do professor de Administração no Brasil e, mais particularmente, as concepções, as práticas e os desafios que envolvem tal formação. Para tanto, entrevistaram os representantes das principais organizações responsáveis pelo fomento e regulação do ensino de Administração no país: Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC).

Das entrevistas com os representantes das principais organizações responsáveis pelo fomento e regulação do ensino de Administração no país, Souza-Silva e Davel (2005) extraíram as concepções sobre a formação do professor, que foi concebida como um mosaico envolvendo processos de: (a) absorção explícita de conteúdos técnico-profissionais, de conhecimento em didática, pedagogia e tecnologias de ensino, de conhecimentos sobre a história da Administração, (b) de interação com os estudantes e com os pares e (c)

⁴⁷ A LDB em seu artigo 52 determina que

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

participação em comunidades de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial, conforme mostra Quadro 22.

Quadro 22- Mosaico de concepções da formação do professor em Administração

Formação como:	Categoria	Descrição de acordo com os representantes
Absorção explícita de conteúdos...	técnico-profissionais	A formação consiste na participação em cursos e <i>workshops</i> para se aprender novas técnicas e instrumentos, teorias e conceitos.
	sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino	A formação envolve a participação em disciplinas de pedagogia e didática em programas de mestrado ou doutorado ou em cursos/programas específicos para conhecer e saber usar “elementos de ensino e aprendizagem” e novas tecnologias no ensino.
	sobre a história da Administração	A formação envolve conhecimento sobre a história e evolução da Administração.
interação com os...	Estudantes	A formação acontece no aprendizado decorrente da relação com o aluno, nos erros em tentativas de se introduzir novas atividades em sala de aula, nos conflitos com “alunos difíceis”, nas críticas feitas pelos alunos e nas questões elaboradas pelos alunos em conversas depois da aula.
	Pares	A formação acontece no relacionamento com professores mais experientes em um tipo de processo de mentoria pelo qual se estabelece a confiança recíproca, se desenvolvem padrões de comportamento interpessoais e se transfere conhecimento tácito sobre a atividade de ensino.
Participação em comunidades de...	prática reflexiva	A formação acontece durante a participação em “espaços de reflexão e de laboratórios de práticas de diferentes modelos de ensino”, nos quais o professor pode exercitar “diferentes estilos de ministrar uma aula por meio de monitorias e estágios”.
	aprendizagem prático-gerencial	A formação acontece durante a realização de trabalhos de consultoria para organizações no aprendizado decorrente da interação com situações concretas de gestão.

Fonte: Souza-Silva e Davel (2005, p. 123)

O trabalho de Souza-Silva e Davel (2005) também apresentou as práticas formalizadas e institucionalizadas relacionadas à formação e aprendizagem do professor de Administração de acordo com os representantes das organizações que regulam e fomentam o ensino superior desta área. Estas práticas podem ser visualizadas no Quadro 23.

Quadro 23 - Entidades e suas práticas formalizadas de formação do professor em Administração

Tipo de entidade	Entidade	Práticas formalizadas segundo os representantes
Governo	MEC e CAPES	Inexistência de políticas e práticas efetivas e formalizadas de formação do professor no ensino superior da Administração; a ênfase é colocada na formação do pesquisador e não na docência.
Organizações de ensino superior públicas	Diversas	Quase inexistência de práticas formalizadas de formação do professor; o enfoque é colocado na formação em termos de pesquisa.
Organizações de ensino superior privadas	A maioria	Inexistência de práticas formalizadas de formação do professor e de práticas de acompanhamento do professor novato na atividade do magistério. Em alguns casos, as políticas de formação são formuladas, mas não são aplicadas. A prioridade do investimento recai na parte infraestrutural: construção de laboratórios, bibliotecas, salas de aula, prédios etc.
	A minoria	Existência de práticas limitadas, diretas e/ou indiretas. As diretas consistem em ofertas de cursos, seminários e treinamentos internos em didática e pedagogia. As indiretas referem-se ao suporte financeiro que o professor usa livremente para se formar, ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares e mentoria (em casos raros).
Organizações que fomentam o ensino da Administração	ANPAD e ANGRAD	As duas organizações, em seus fóruns anuais, abrem espaço (nas específicas áreas temáticas), fomentando a exposição de experiências de ensino, bem como os debates que estimulam a pesquisa voltada para o ensino da Administração. Tais práticas têm o potencial de criar um espaço de relacionamento e troca de experiências de ensino entre professores.
Parceria interinstitucional	FONEAD e PCDA	Existência de uma ação conjunta do Conselho Federal de Administração (CFA) e da ANGRAD para a criação do Fórum Nacional de Ensino da Administração (FONEAD). Uma vez criado, o FONEAD reunirá a ANPAD, a CAPES e o MEC para se elaborar e implementar um Programa de Capacitação Docente Avançada (PCDA). Tal programa, em fase de elaboração, fornecerá ao professor um curso de formação em termos de conteúdos específicos sobre Administração, conhecimentos ligados à didática, um espaço de reflexão e um laboratório de práticas. O PCDA será avaliado e terá o selo de qualidade conferido pela ANPAD.

Fonte: Souza-Silva e Davel (2005, p. 126)

De acordo com Souza-Silva e Davel (2005), as práticas de formação do professor de Administração são praticamente inexistentes. Quando ocorrem, de forma escassa, essas práticas são fortemente vinculadas a um modelo de absorção explícita de conhecimentos, apoiado na lógica tradicional-cognitivista de aprendizagem e formação. São práticas relacionadas à ideia de formação como um processo de transmissão de conhecimento, técnicas e instrumentos didáticos.

Ainda citando Souza-Silva e Davel (2005, p. 132), “a atividade de ensino da Administração e o papel do professor nesta atividade não têm sido considerados como estratégicos a ponto de mobilizar com vigor ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente no ensino superior em Administração”.

A principal conclusão de um artigo apresentado por Fonseca et al. (2007), diz respeito ao investimento que deve ser feito pelas instituições de ensino superior de Administração na formação de seus professores, no sentido de lhes permitir a mudança do modelo pedagógico de suas aulas, retirando o foco de um ensino voltado para a transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de aulas que possibilitem o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da função de administrador.

Fonseca et al. (2007, p. 14) encerram o artigo enfatizando

a necessidade premente de se formar docentes no Ensino da Administração que sejam professor profissional e não profissional professor; que desenvolvam um ensino em rede, centrado no aprendizado baseado em resolução de problemas, no estudo de projetos, e que levem em consideração as teorias de Ensino, de Gestão e, conjuntamente, a prática cotidiana do administrador, priorizadas na proposta curricular do curso.

Souza, Jannuzzi e Sugahara (2006) afirmam que o docente profissional deve possuir um perfil conectado à atualidade, com a finalidade de atender às exigências sociais e organizacionais, além de possuir o conhecimento específico de sua área e das demais, interligando o ensino e a pesquisa com habilidades interdisciplinares.

Neste tópico, discutiu-se a problemática da formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Embora a LDB determine que a formação para a docência universitária ocorra, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado, estes programas privilegiam a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor.

Este fato advém do processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizado pela CAPES, onde as atividades de formação docente não são consideradas relevantes para uma boa avaliação dos programas, ao contrário do que ocorre para os aspectos relacionados à produção científica. Além disso, vale destacar que na LDB não está estabelecida a obrigatoriedade da formação didático-pedagógica para o exercício do magistério superior, diferentemente do exigido para os demais níveis de ensino.

Em um estudo realizado por Souza-Silva e Davel, identificou-se que a formação didático-pedagógica dos professores de Administração ocorre por meio da participação em disciplinas de pedagogia e didática em programas de mestrado e doutorado ou em cursos específicos para este fim. Também se desenvolve no dia-a-dia da prática docente, pela interação com os estudantes e pelo relacionamento com os pares. Diante disto, o próximo subtópico, exibirá um estudo, realizado em nível nacional, que teve por finalidade assentar o perfil dos professores de cursos de graduação em Administração no Brasil.

2.9.1 Perfil dos professores de cursos de graduação em Administração

De acordo com a pesquisa realizada por Souza-Silva e Davel (2005), há quatro tipos de professor no ensino superior de Administração no Brasil:

- *Alta experiência docente e alta vivência gerencial*: é o modelo ideal e almejado de professor na área de Administração. É aquele professor que consegue transitar tanto no campo da docência quanto da vivência gerencial, atuando como acadêmico e consultor empresarial. Sendo assim, supõe-se que tem maior probabilidade de contextualizar o conhecimento na prática, quando assume o papel de docente e, por outro lado, é um consultor mais fundamentado teoricamente.
- *Alta experiência docente e carência de vivência gerencial*: é o tipo de professor mais teórico, possui intensa formação acadêmica e alta titulação, mas não possui significativa vivência na gestão de organizações. Esse é o professor que se encontra frequentemente em universidades públicas e que tem uma forte identidade e atividade de pesquisador.
- *Baixa experiência docente e alta vivência gerencial*: trata-se, em geral, do executivo que por diversos motivos (por exemplo: por *status*, pela imagem de prestígio, por achar prazerosa a carreira acadêmica, como forma de incrementar a

renda, dentre outras razões) resolve ingressar na vida acadêmica. Além de não ter experiência docente, geralmente esse tipo de professor é pouco titulado, possuindo, no máximo, cursos de especialização que dão uma falsa ideia de que a pessoa é especialista na área. Em compensação, esse tipo de professor possui vivência gerencial nas suas respectivas áreas de atuação profissional. Normalmente, este tipo de professor trabalha em faculdades privadas de Administração de prestígio mediano.

- *Baixa experiência docente e baixa vivência gerencial:* esse grupo pode ser subdividido em dois, um que possui boa titulação e aquele outro que não a possui. O primeiro grupo é constituído de professores que, apesar de não possuírem experiência docente, são bem titulados, podendo ter mestrado e até doutorado. São aquelas pessoas que nas suas rápidas trajetórias não tiveram tempo para exercitar a experiência docente e nem a vivência em gestão. Mesmo assim, essas pessoas são contratadas por escolas de prestígio mediano por causa das exigências de titulação determinadas pelo MEC. Esses indivíduos entram em sala de aula sem quase nenhuma capacitação didático-pedagógica, despreparado para o exercício do magistério superior em Administração. O segundo grupo é constituído de professores com titulação modesta. A ação docente dos professores deste grupo é regida pela boa vontade e pelo bom senso, pois são pessoas que ingressam na carreira docente sem ter finalizado seus cursos de especialização e sem possuir qualquer vivência gerencial. Assim, tendem a lecionar, geralmente, em faculdades de Administração com qualidade não confiável.

Em 2011, o Conselho Federal de Administração (CFA) por meio da Câmara de Formação Profissional (CFP) e os Conselhos Regionais de Administração (CRA), com o apoio da Fundação Instituto de Administração (FIA) e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), realizaram uma pesquisa nacional sobre o perfil, a formação, a atuação e as oportunidades de trabalho do administrador no Brasil. (MELLO; MELO JÚNIOR; MATTAR, 2011).

A referida pesquisa teve como público-alvo três segmentos: administradores, coordenadores/professores de cursos de graduação em Administração e empresários/empregadores. No total, foram 21.117 respondentes sendo 17.982 do segmento administradores, 1.602 do segmento coordenadores/professores de cursos de graduação em

Administração e 1.533 do segmento empresários/empregadores. (MELLO; MELO JÚNIOR; MATTAR, 2011).

Os dados da pesquisa revelam que a maioria dos coordenadores/professores de cursos de graduação em Administração é predominantemente graduada em Administração como revela a Tabela 5.

Tabela 5 - Área de formação dos Coordenadores/Professores

ÁREA DE FORMAÇÃO	%
Administração	88,83
Economia	1,94
Engenharia	1,35
Ciências Contábeis	0,99
Ciência da Computação	0,71
Psicologia	0,50
Comunicação Social	0,49
Direito	0,44
Educação	0,40
Outra	4,35
Total	100,00

Fonte: adaptado de Mello, Melo Júnior e Mattar (2011, p. 19).

Com relação ao ano de formação, a maioria dos coordenadores/professores de cursos de graduação em Administração formou-se entre 1990 e 2005 como pode ser visualizado na Tabela 6.

Tabela 6 - Ano de graduação de Coordenadores/Professores

ANO DE FORMAÇÃO	%
Até 1969	2,24
Entre 1970 e 1979	12,59
Entre 1980 e 1989	18,87
Entre 1990 e 1999	26,66
Entre 2000 e 2005	25,68
Entre 2006 e 2011	13,97
Total	100,00

Fonte: adaptado de Mello, Melo Júnior e Mattar (2011, p. 20).

Por meio da Tabela 5 é possível notar que 38% dos coordenadores/professores de cursos de graduação em Administração concluíram o mestrado acadêmico e 43% têm interesse em realizar doutorado.

Tabela 7 - Programas de pós-graduação concluídos e que têm interesse em realizar

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	CONCLUÍDO	TÊM INTERESSE EM REALIZAR
Mestrado acadêmico	38%	23%
Especialização (inclui MBA)	33%	8%
Doutorado	11%	43%
Mestrado Profissional	11%	9%
Outra graduação	4%	4%
Pós-doutorado	1%	9%
Outro	1%	3%

Fonte: adaptado de Mello, Melo Júnior e Mattar (2011, p. 21).

Segundo Mello, Melo Júnior e Mattar (2011), apesar de existir interesse por parte dos professores para ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, é perceptível que o

pouco tempo disponível para tal atividade acadêmica representa um obstáculo (38% cumprem de 31 a 40 horas semanais, conforme mostra a Tabela 8), além dos entraves para acesso aos cursos oferecidos por universidades públicas e dos custos dos cursos oferecidos por instituições de ensino superiores (IES) particulares de primeira linha que fogem muitas vezes do orçamento do professor.

Tabela 8 - Horas-aulas semanais cumpridas pelos Coordenadores/Professores, em %

HORAS-AULAS SEMANAIS	%
Até 5 horas	5
Mais de 6 a 12 horas	13
Mais de 13 a 20 horas	23
Mais de 21 a 30 horas	12
Mais de 31 a 40 horas	38
Mais de 40 horas	10

Fonte: adaptado de Mello, Melo Júnior e Mattar (2011, p. 22).

Assim, o perfil estabelecido dos coordenadores/ professores de cursos de graduação em Administração participantes da pesquisa foi: a maioria é do sexo masculino e casado; tem idade média de 44,5 anos; é graduada em Administração; é egressa de universidades particulares; formou-se entre 1990 e 2005; concluiu programa de mestrado; trabalha em apenas uma IES e ministra, em média, 2,8 disciplinas; leciona em cursos de Administração há menos de 10 anos; cumpre carga horária média semanal de 25,4 horas; realiza trabalhos de consultoria como atividade paralela e possui registro no CRA (MELLO; MELO JÚNIOR; MATTAR, 2011).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos empregados para alcançar os objetivos de pesquisa propostos neste trabalho.

3.1 Tipo de pesquisa

Como o objetivo geral do presente estudo consistiu em descrever as possibilidades e os desafios da formação para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração considerando o modelo de ensino baseado em competências, o tipo de pesquisa utilizado foi a pesquisa descritiva.

Segundo Selltiz et al. (1975), os estudos descritivos procuram apresentar as características de uma situação, um grupo ou um indivíduo específico ou, então, buscam verificar a frequência com que algo ocorre ou com que está ligado a alguma outra coisa. Por isso, é necessário um planejamento que reduza o viés e amplie a precisão da prova obtida.

Para Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis”.

3.2 Delineamento da pesquisa

Propondo-se atingir os objetivos específicos deste estudo, o delineamento da pesquisa foi estruturado em quatro etapas como mostra o Quadro 24. Cada etapa de pesquisa será pormenorizada nos subtópicos 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4.

Após percorrer as quatro etapas do delineamento da pesquisa, pôde-se responder a pergunta de pesquisa: considerando o modelo de ensino baseado em competências, quais são as possibilidades e os desafios da formação para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil? A resposta a esta pergunta encontra-se nas considerações finais desta tese.

Quadro 24 - Relação entre as etapas de desenvolvimento da pesquisa, objetivos específicos e procedimentos metodológicos adotados

ETAPAS DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1ª	a) Descrever a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado da área de Economia e Empresa na Espanha.	Pesquisa documental
2ª	b) Apresentar programas de formação docente desenvolvidos por universidades espanholas.	Estudo de caso
3ª	c) Caracterizar a formação para a docência universitária nos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil.	Pesquisa documental <i>Survey</i> Estudo de caso
4ª	d) Elencar propostas para a melhoria da formação docente em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração no Brasil.	Metodologia de sistemas flexíveis

Fonte: elaborado pela autora

3.2.1 Primeira etapa

Descrever a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado da área de Economia e Empresa na Espanha foi o objetivo específico alcançado na primeira etapa de desenvolvimento deste trabalho. Para isso, o procedimento metodológico empregado foi a pesquisa documental.

Gil (2002) afirma que a pesquisa documental apresenta muita semelhança com a pesquisa bibliográfica. A dissimilitude essencial entre ambas reside na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica baseia-se fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, enquanto que a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002).

As fontes de dados da pesquisa documental são diversificadas, constituindo-se de documentos conservados em órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2007).

Para este estudo, foram utilizados como fontes de dados da pesquisa documental os planos de estudos e as guias docentes dos programas de mestrado e doutorado na área de Economia e Empresa de duas universidades espanholas. Estes documentos foram encontrados nos *sites* dos referidos programas. O período de coleta de dados ocorreu durante o mês de fevereiro de 2014.

Os programas analisados foram o mestrado e o doutorado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza⁴⁸ e o mestrado e o doutorado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco⁴⁹.

A escolha destes programas justifica-se pelo fato destas universidades possuírem programas de formação docente de prestígio no âmbito espanhol. Desta forma, decidiu-se verificar se há e como estão estruturadas as atividades de formação para a docência universitária nos programas de mestrado e doutorado destas universidades.

Vale destacar, que a Universidade Politécnica da Catalunha também possui um programa de formação para a docência universitária de destaque na Espanha, entretanto, não conta com programas de mestrado e doutorado na área de Economia e Empresa. Ressalta-se ainda que a segunda etapa de desenvolvimento deste trabalho tratará do estudo dos programas de formação para a docência universitária desenvolvidos pelas referidas universidades.

As questões específicas, as proposições, as variáveis e as fontes de coleta de dados que nortearam o desenvolvimento desta primeira etapa da pesquisa podem ser observadas no Quadro 25.

⁴⁸ Máster Universitario en Gestión de las Organizaciones. Sitio: <<http://titulaciones.unizar.es/gestion-organizaciones/index.html>>.

Doctorado en Economía y Gestión de las Organizaciones. Sitio: <<http://155.210.12.154/acad/doctorado/eDoctorados99.php?id=323&p=1>>.

⁴⁹ Máster universitario en Dirección Empresarial desde la Innovación y la Internacionalización. Sitio: <<http://www.ehu.es/en/web/direccionempresarial/aurkezpena>>.

Doctorado en Dirección Empresarial desde la Innovación y la Internacionalización. Sitio: <http://www.ikasketak.ehu.es/p266-shprogct/es/contenidos/plan_programa_proyecto/doctorado_direc_empresarial/es_oferta/programa.html>.

Quadro 25 - Questões específicas, proposições, variáveis e fonte de dados que nortearam o desenvolvimento da pesquisa documental (1ª Etapa)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ESPECÍFICAS	PROPOSIÇÕES DE PESQUISA	VARIÁVEIS DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	FONTES DE DADOS UTILIZADAS
Descrever a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado da área de Economia e Empresa na Espanha.	<p>Q₁: Como estão estruturados os programas espanhóis analisados de mestrado e doutorado na área de Economia e Empresa?</p> <p>Q₂: Há atividades de formação para a docência universitária nos programas espanhóis analisados de mestrado e doutorado na área de Economia e Empresa?</p>	<p>P₁: Há atividades de formação para a docência universitária nos programas espanhóis analisados de mestrado na área de Economia e Empresa.</p> <p>P₂: Há atividades de formação para a docência universitária nos programas espanhóis analisados de doutorado na área de Economia e Empresa.</p>	<p>V₁: Competências a serem desenvolvidas pelos estudantes</p> <p>V₂: Distribuição dos créditos ECTS</p> <p>V₃: Disciplinas oferecidas pelo programa</p> <p>V₄: Estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação</p> <p>V₅: Atividades de formação para a docência universitária</p>	Pesquisa Documental	<p>Planos de estudos e guias docentes dos programas espanhóis analisados de mestrado e doutorado na área de Economia e Empresa.</p> <p>Estes documentos foram encontrados nos <i>sites</i> dos referidos programas.</p>

Fonte: elaborado pela autora

3.2.2 Segunda etapa

A segunda etapa de desenvolvimento deste trabalho visou atingir o seguinte objetivo específico: apresentar programas de formação docente desenvolvidos por universidades espanholas. Para tanto, o procedimento metodológico empregado foi o estudo de caso.

Yin (2010, p. 39) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Yin (2010, p. 40) complementa a definição anterior explicando que

a investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Para Gil (2009, p. 7), pode-se definir estudo de caso mediante a identificação de suas características essenciais:

- a) **É um delineamento de pesquisa.** Não pode, portanto, ser confundido com método, técnica, estratégia ou tática para coletar dados.
- b) **Preserva o caráter unitário do fenômeno estudado.** A unidade-caso é estudada como um todo, podendo ser constituída por um indivíduo, um grupo, um evento, um programa, um processo, uma comunidade, uma organização, uma instituição social ou mesmo por toda uma cultura.
- c) **Investiga um fenômeno contemporâneo.** Embora podendo levar em consideração múltiplos condicionamentos históricos, o objeto de estudo é um fenômeno cuja ocorrência se dá no momento em que se realiza a pesquisa.
- d) **Não separa o fenômeno de seu contexto.** O estudo de caso difere de outros delineamentos, como o experimento e o levantamento, que deliberadamente restringem o número de variáveis a serem estudadas com vistas à sua viabilização.
- e) **É um estudo em profundidade.** O estudo de caso difere significativamente de outros delineamentos no que se refere a este item. Nos levantamentos, por exemplo, utilizam-se instrumentos padronizados para coleta de dados, como o questionário e a entrevista estruturada, visando facilitar o processo de tabulação e análise dos dados. Estes instrumentos, por sua vez, tendem a apresentar um número reduzido de itens, para que se possa atingir um grande número de respondentes. Nos estudos de caso, ao contrário, as entrevistas tendem a ser pouco estruturadas, com vistas à obtenção de dados caracterizados por um maior nível de profundidade.
- f) **Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados.** Para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência. Os dados obtidos

com entrevistas, por exemplo, deverão ser contrastadas com dados obtidos mediante observações ou análise de documentos.

“A pesquisa do estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos” (YIN, 2010, p. 41). Gil (2009b, p. 51) esclarece que “os estudos de caso único referem-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno etc”. Já “os estudos de casos múltiplos são aqueles em que o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para investigar determinado fenômeno” (GIL, 2009b, p. 52).

Esta etapa de desenvolvimento da pesquisa refere-se a um estudo de casos múltiplos. Os três casos analisados foram: o programa de formação docente da Universidade de Zaragoza, o programa de formação docente da Universidade do País Basco e o programa de formação docente da Universidade Politécnica da Catalunha. A escolha destes programas justifica-se pelo fato destas universidades possuírem programas de formação docente com grande prestígio no âmbito da educação superior na Espanha.

Gil (2009b, p. 55) explica que “os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como conferir maior credibilidade aos resultados”.

Para a realização deste estudo de caso, as estratégias de coleta de dados utilizadas foram: análise documental, levantamento bibliográfico e realização de entrevistas em profundidade.

Para a realização da análise documental, os documentos foram obtidos nos *sites* das respectivas universidades e por meio de relatórios técnicos adquiridos durante a visita a estas instituições. O Quadro 26 exhibe os documentos analisados para a realização de coleta de dados deste estudo de caso.

Quadro 26 - Documentos analisados para realização da coleta de dados do estudo de caso

Universidade	Tipo de Documento	Referência
Universidade de Zaragoza	Página web	<p>UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Misión del ICE. Zaragoza, [201-?e]. Disponível em: <http://www.unizar.es/ice/index.php/mision>. Acesso em: 25 fev. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Diploma de formación pedagógica para el profesorado universitario: curso 2013-2014. Zaragoza, 2013. Disponível em: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/profesores/diploma/Informacion-general-Diploma-13-14.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Formación del profesorado. Zaragoza, [2013?c]. Disponível em: <http://www.unizar.es/ice/index.php/formacion-continua-2014>. Acesso em: 25 fev. 2014.</p>
	Relatório técnico	UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Programa de mejora e innovación de la docencia: en el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, 2004.
Universidade do País Basco	Página web	<p>UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. SAE/HELAZ. Leioa: SAE, [2014?]. Disponível em: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/>. Acesso em: 26 fev. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. Programa DOCENTIAZ. Leioa: Vicerrectorado de calidad e innovación docente, 2013. Disponível em: <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shevdoct/es/contenidos/informacion/docentiaz/es_docentia/indice_docentiaz.html>. Acesso em: 22 ju. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. Resolución PIE 2013-15. Leioa: Vicerrectora de Estudios de Grado e Innovación, 2014a. Disponível em: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2013/12/Erabakia-Resoluci%C3%B3n_PIE-13-15.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. VI Jornadas de Docencia en Economía. Bilbao: Vicerrectorado del campus de Bizkaia, 2014b. Disponível em: <http://www.pdocencia.com/2014/index.php?opt=bienvenidos>. Acesso em: 24 jun. 2014.</p>
	Relatório técnico	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. ERAGIN: programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza. Leioa: SAE/Vicerrectorado de estudios de grado e innovación, 2013.

Universidade Politécnica da Catalunha	Página web	<p>UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. L'ICE de la UPC. Barcelona: UPC, 2013a. Disponible em: <http://www.upc.edu/ice/lice-de-la-upc>. Acesso em: 12 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Missió, Visió i Objectius. Barcelona: UPC, 2013b. Disponible em: <http://www.upc.edu/ice/lice-de-la-upc/missio-visio-i-objectius>. Acesso em: 12 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Formació per al professorat de la UPC. Barcelona: ICE, 2014a. Disponible em: <http://www.upc.edu/ice/professorat-upc>. Acesso em: 15 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Programa de fomació: Pràctica i innovació en docència universitària [PIDU]. Barcelona: ICE, 2014b. Disponible em: <http://www.upc.edu/ice/professorat-upc/programa-de-fomacio-practica-i-innovacio-en-docencia-universitaria-pidu>. Acesso em: 17 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Convocatòria de Bones Pràctiques Docents. Barcelona: ICE, 2014c. Disponible em: <https://www.upc.edu/ice/innovacio-docent/bones-practiques-docents>. Acesso em: 23 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Recerca i Innovació en Metodologies d'Aprenentatge. RIMA. Barcelona: ICE, 2014d. Disponible em: <http://www.upc.edu/rima/>. Acesso em: 23 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Congressos i Jornades. Barcelona: ICE, 2014e. Disponible em: <https://www.upc.edu/ice/innovacio-docent/congressos-i-jornades>. Acesso em: 23 jun. 2014.</p>
	Relatório técnico	<p>TORRA, I. et al. Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. Barcelona: UPC, 2012b. (Memoria EA2010-0099). Proyecto financiado por el Ministerio de Educación. Disponible em: <http://gifd.upc.edu/wp-content/uploads/2012/03/MEMORIA-EyA-seguretat.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2014.</p>

Fonte: elaborado pela autora

No levantamento bibliográfico, foram identificados artigos que abordassem os programas de formação docente das respectivas universidades estudadas. Os artigos analisados podem ser visualizados no Quadro 27.

Quadro 27 - Artigos utilizados para realização da coleta de dados do estudo de caso da 2ª etapa

Universidade	Referência
Universidade de Zaragoza	RUÉ, J. et al. El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. Revista de Docencia Universitaria , Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 125-158, out./dez. 2013. Disponível em: < http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/736 >. Acesso em: 14 fev. 2014.
Universidade do País Basco	<p>FERNÁNDEZ, I. et al. ¿Puede la formación tener efectos globales em la universidad? Desarrollo docente, metodologías acticas y currículum híbrido. Infancia y Aprendizaje. Madrid, v. 36, n. 3, p. 387-400, 2013.</p> <p>FERNÁNDEZ, I.; PALOMARES, T. ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. In: BALLUERKA, N.; ALKORTA, I. (Org.). Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2011.</p> <p>FERNÁNDEZ, I.; REKALDE, I. Análisis del impacto de la formación continua del PDI en la UPV/EHU (2006-2011): retrospectiva e líneas de avance. In: FERNÁNDEZ, I.; REKALDE, I. (Org.). Una universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2011.</p> <p>GARAIJAR, J.; FERNÁNDEZ, I. Cinco años de política de formación docente en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea: valoración y prospectiva. In: GARAIJAR, J.; GOÑI, J. M. (Org.). Nuevos escenarios para el aprendizaje en la universidad: propuestas de innovación educativas en la UPV/EHU. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2010.</p>
Universidade Politécnica da Catalunha	<p>TORRA, I. et al. Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. Revista de Docencia Universitaria, Santiago de Compostela, v. 10, n. 2, p. 21-56, maio/ago. 2012a. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2014.</p> <p>TORRA, I. et al. Programa de formación basado em el perfil competencial del profesorado: Programa PIDU – Práctica e Innovación em Docencia Universitaria. In: JORNADAS RED-U, 2013, Valencia. Anais... Valencia: ICE/UPV, 2013. p. 1-10.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Com relação às entrevistas em profundidade, também chamadas de entrevistas não estruturadas, Richardson et al. (1999, p. 208) explanam que

[...] em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.

O Quadro 28 apresenta as datas e locais de realização das entrevistas, bem como a quantidade de pessoas entrevistadas. O roteiro de entrevista utilizado encontra-se no Apêndice A.

Quadro 28 - Informações sobre as entrevistas realizadas visando à coleta de dados

Data de realização das entrevistas	Locais de realização das entrevistas	Entrevistados	Código de identificação dos entrevistados
10/12/2013	Sede do ICE da Universidade de Zaragoza em Zaragoza	1 especialistas em formação docente do quadro do pessoal técnico do ICE	E1
11/12/2013	Sede do SAE da Universidade do País Basco em Leioa	1 especialista em formação docente do quadro do pessoal técnico do SAE	E2
13/12/2013	Faculdade de Ciências Econômicas e Empresariais da Universidade do País Basco em Bilbao	2 professoras do quadro docente da Faculdade de Ciências Econômicas e Empresariais	E3 E4
17/02/2014	Sede do ICE da Universidade Politécnica da Catalunha em Barcelona	2 especialistas em formação docente do quadro do pessoal técnico do ICE	E5 E6

Fonte: elaborado pela autora

As questões específicas, as proposições, as variáveis e as estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso desta segunda etapa da pesquisa podem ser examinadas no Quadro 29.

Quadro 29 - Questões específicas, proposições, variáveis e estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso (2ª Etapa)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ESPECÍFICAS	PROPOSIÇÕES DE PESQUISA	VARIÁVEIS DE PESQUISA	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS PARA COLETA DE DADOS
Apresentar programas de formação docente desenvolvidos por universidades espanholas.	<p>Q₃: Como estão estruturados os programas de formação docente desenvolvidos pelas universidades espanholas?</p> <p>Q₄: Como mensurar o impacto dos programas de formação docente desenvolvidos pelas universidades espanholas no processo ensino-aprendizagem?</p>	<p>P₃: Os programas de formação docente analisados recebem apoio institucional.</p> <p>P₄: Os programas de formação docente analisados possuem um setor responsável pelo seu gerenciamento.</p> <p>P₅: Os programas de formação docente analisados possuem uma descrição das competências docentes a serem desenvolvidas.</p> <p>P₆: Os programas de formação docente analisados combinam parte teórica e parte prática.</p> <p>P₇: Há uma dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo.</p> <p>P₈: Há uma forma de mensurar o impacto dos programas de formação docente no processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>V₆: Apoio institucional aos programas de formação docente</p> <p>V₇: Existência de um setor responsável pelo gerenciamento do programa de formação docente</p> <p>V₈: Descrição das competências docentes a serem desenvolvidas no programa de formação docente</p> <p>V₉: Os programas de formação docente combinam parte teórica e prática</p> <p>V₁₀: Dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo</p> <p>V₁₁: Impacto dos programas de formação docente</p>	Estudo de casos múltiplos	<p>Análise documental</p> <p>Levantamento bibliográfico</p> <p>Entrevista</p>

Fonte: elaborado pela autora

Após a formulação do problema, estabelecimento de objetivos, definição da modalidade do estudo, determinação da amostra e das técnicas de coleta de dados, Gil (2009b) sugere elaborar um documento que aborde todas as decisões importantes que foram ou ainda deverão ser tomadas ao longo do processo de pesquisa. De acordo com o autor, este documento pode assumir vários formatos, sendo o protocolo um dos mais comuns.

“O protocolo é uma maneira de aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e se destina a orientar o investigador na realização da coleta de dados” (YIN, 2010, p. 106). Ainda de acordo com Yin (2010), o protocolo do estudo de caso, em geral, deve ter as seguintes seções: 1) visão geral do projeto do estudo de caso; 2) procedimentos de campo; 3) questões do estudo de caso e 4) um guia para o relatório do estudo de caso. O protocolo desenvolvido para este estudo de caso encontra-se no Apêndice B.

3.2.3 Terceira etapa

A terceira etapa de desenvolvimento deste trabalho visou atingir o seguinte objetivo específico: caracterizar a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil. Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa documental, o levantamento (*survey*) e o estudo de caso conforme mencionado no Quadro 30.

Quadro 30 - Procedimentos metodológicos utilizados na 3ª etapa do delineamento da pesquisa

Procedimento metodológico	Finalidade	Fonte de dados
Pesquisa documental	Identificar as atividades de formação para a docência universitária existentes nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração.	Regimentos internos, normas, portarias e estruturas curriculares de 35 programas pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração selecionados.
Levantamento (<i>survey</i>)	Complementar as informações obtidas por meio da pesquisa documental.	Questionário enviado às secretarias e às coordenações dos 35 programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração selecionados.
Estudo de caso	Aprofundar o entendimento da formação para a docência universitária existente nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração	Análise documental (planos de ensino, regimentos, relatórios técnicos etc). Entrevistas em profundidade com cinco egressos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP. Aplicação de questionário aos atuais alunos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.

Fonte: elaborado pela autora

Para a pesquisa documental, foram utilizados como fontes de dados: os regimentos internos, normas, portarias e estruturas curriculares de 35 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Estes documentos foram encontrados nos *sites* dos referidos programas e no *site* da CAPES. O período de coleta de dados ocorreu entre os meses de março e maio de 2014.

O critério para escolha dos programas de pós-graduação em Administração analisados foi o oferecimento concomitante de cursos de mestrado e doutorado. Desta forma, foram analisados 35 cursos de mestrado e 35 cursos de doutorado conforme evidencia a Tabela 9. A relação dos programas de pós-graduação em Administração analisados encontra-se no Anexo B.

Tabela 9 - Quantidade de cursos de mestrado e doutorado em Administração analisados na pesquisa documental

	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
Quantidade de cursos existentes no Brasil	62	53	37	152
Quantidade de cursos analisados	35	-	35	70

Fonte: elaborada pela autora

Conforme mencionado, além da pesquisa documental, realizou-se um levantamento (*survey*). Sobre as pesquisas do tipo levantamento (*survey*), Gil (2007) comenta que são caracterizadas pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.

Optou-se por realizar o levantamento (*survey*) visando à complementação e/ou à confirmação das informações obtidas por meio da pesquisa documental. Desta forma, foi enviado um questionário via *e-mail* às secretarias e às coordenações dos 35 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração selecionados. O modelo do questionário utilizado encontra-se no Apêndice C.

Para Nogueira (1968), o questionário é uma série de perguntas organizadas com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são fornecidas pelo informante ou pesquisado sem a assistência direta ou orientação do investigador. Em geral, o pesquisador pode enviá-lo por correio, por *e-mail* ou por intermédio de um portador. Depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Os questionários foram enviados em três momentos distintos entre os meses de abril e maio de 2014 aos *e-mails* das secretarias e das coordenações dos programas selecionados. Os envios foram realizados nos dias 15 e 23 de abril e no dia 02 de maio de 2014.

No total, 10 programas responderam ao questionário: UEM (Universidade Estadual de Maringá), UFLA (Universidade Federal de Lavras), UFPE (Universidade Federal de

Pernambuco), UFPR (Universidade Federal do Paraná), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UNAMA (Universidade da Amazônia), UNIFOR (Universidade de Fortaleza), UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí), USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul), USP/SP (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo). Obteve-se uma taxa de resposta de 28,6%.

Além de responder o questionário enviado, um professor da disciplina de didática de um dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de uma Universidade Federal se disponibilizou a participar de uma entrevista para discutir as atividades de formação docente desenvolvidas pelo programa em que está credenciado.

A entrevista ocorreu no dia 23 de abril de 2013 via Skype e foi gravada utilizando-se o *software* Pamela for Skype. O roteiro de entrevista utilizado encontra-se no Apêndice D. Para preservar a identidade do entrevistado, utilizou-se o código E7 para identificá-lo e denominou-se a Universidade Federal a qual ele pertence como Universidade Alfa nas perguntas presentes no roteiro de entrevista.

A seguir, o Quadro 31 descreve as questões específicas, as proposições e as fontes de dados empregadas durante a realização da pesquisa documental e do levantamento (*survey*).

Quadro 31 - Questões específicas, proposições e fonte de dados norteadoras da pesquisa documental e do levantamento (*survey*)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ESPECÍFICAS	PROPOSIÇÕES DE PESQUISA	VARIÁVEIS DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	FONTES DE DADOS UTILIZADAS
Caracterizar a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil.	<p>Q₅: Que atividades de formação para a docência universitária são ofertadas pelos programas de pós-graduação em Administração analisados?</p> <p>Q₆: Como são desenvolvidas as atividades de formação para a docência universitária nos programas de pós-graduação em Administração analisados?</p>	<p>P₉: Há disciplinas de formação pedagógica na estrutura curricular dos programas de pós-graduação em Administração analisados.</p> <p>P₁₀: As disciplinas de formação pedagógicas são obrigatórias para os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados.</p> <p>P₁₁: Há estágio de docência nos programas de pós-graduação em Administração analisados.</p> <p>P₁₂: O estágio de docência é uma atividade obrigatória para todos os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados.</p> <p>P₁₃: O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária de todos os programas de pós-graduação em Administração analisados.</p>	<p>V₁₂: Existência de disciplinas de formação pedagógica</p> <p>V₁₃: Obrigatoriedade das disciplinas de formação pedagógica</p> <p>V₁₄: Número de créditos das disciplinas de formação pedagógica</p> <p>V₁₅: Carga horária das disciplinas de formação pedagógica</p> <p>V₁₆: Existência de estágio de docência</p> <p>V₁₇: Obrigatoriedade do estágio de docência</p> <p>V₁₈: Número de créditos do estágio de docência</p> <p>V₁₉: Carga horária do estágio de docência</p> <p>V₂₀: Discussão do modelo de ensino baseado em competências nas atividades de formação para a docência universitária.</p>	<p>Pesquisa Documental</p> <p>e</p> <p>Levantamento (<i>Survey</i>)</p>	<p>Regimentos internos, normas, portarias e estruturas curriculares dos programas de pós-graduação em Administração analisados. Estes documentos foram encontrados nos <i>sites</i> dos referidos programas e no <i>site</i> da CAPES.</p> <p>Questionário enviado por <i>e-mail</i> às secretarias e às coordenações dos programas de pós-graduação em Administração analisados.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Como exposto no início deste subtópico, nesta terceira etapa da pesquisa, outro procedimento metodológico empregado foi o estudo de caso. Esta etapa de desenvolvimento da pesquisa refere-se a um estudo de caso único.

O caso analisado foi o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP. A escolha deste programa justifica-se por este ser o único programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do Brasil a alcançar nota 7,0 (nota máxima) nas duas últimas avaliações trienais de 2010 e 2013 realizadas pela CAPES. As estratégias de coleta de dados utilizadas para a realização deste estudo de caso foram: realização de entrevistas, aplicação de questionários e análise documental.

Com relação às entrevistas, estas foram realizadas por Skype e gravadas utilizando-se o *software* Pamela for Skype. O Quadro 32 apresenta as datas de realização das entrevistas, bem como a descrição das pessoas entrevistadas. O roteiro de entrevista utilizado para entrevistar os egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP encontra-se no Apêndice E.

Quadro 32 - Informações sobre as entrevistas realizadas visando à coleta de dados

Data de realização das entrevistas	Entrevistados	Código de identificação dos entrevistados
14/04/2014	Ex-aluna do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	E8
14/04/2014	Ex-aluno do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	E9
23/04/2014	Ex-aluna do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	E10
26/04/2014	Ex-aluna do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	E11
01/05/2014	Ex-aluno do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	E12

Fonte: elaborado pela autora

A aplicação do questionário teve como público-alvo os atuais alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA-SP/USP. O modelo do questionário utilizado encontra-se no Apêndice F.

O questionário foi construído no Google Docs e o link de acesso ao questionário foi enviado para o *email* dos alunos em dois momentos. O primeiro envio ocorreu no dia 05 de maio de 2014 e o segundo, no dia 12 de maio de 2014. Em maio de 2014, havia 294 alunos matriculados no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA-SP/USP, 101 alunos responderam o questionário, ou seja, obteve-se uma taxa de resposta de 34%.

Vale destacar que foi realizado um pré-teste do questionário em abril de 2014 e ajustes foram efetuados para melhor adequação desse instrumento de coleta de dados. Os questionários respondidos foram tabulados e os dados foram analisados utilizando-se o *software* SPSS.

As questões específicas, as proposições, as variáveis e as estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento deste estudo de caso podem ser examinadas no Quadro 33. O protocolo desenvolvido para este estudo de caso pode ser verificado no Apêndice G.

Quadro 33 - Questões específicas, proposições e estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso (3ª Etapa)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ESPECÍFICAS	PROPOSIÇÕES DE PESQUISA	VARIÁVEIS DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	FONTES DE DADOS UTILIZADAS
Caracterizar a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil.	<p>Q₇: Qual a importância das atividades de formação para a docência universitária no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP?</p> <p>Q₈: O ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP?</p> <p>Q₉: Qual o grau de satisfação dos alunos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP com o desenvolvimento das competências docentes?</p> <p>Q₁₀: O programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária?</p>	<p>P₁₄: Disciplinas pedagógicas são consideradas importantes para a formação docente no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.</p> <p>P₁₅: O estágio de docência é considerado importante para a formação docente no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.</p> <p>P₁₆: O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação docente do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.</p> <p>P₁₇: Há um grau elevado de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes propiciado pelo programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.</p> <p>P₁₈: O programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária.</p>	<p>V₂₁: Importância das disciplinas de formação pedagógica</p> <p>V₂₂: Importância do estágio de docência</p> <p>V₂₃: Discussão do modelo de ensino baseado em competências nas atividades de formação para a docência universitária.</p> <p>V₂₄: Grau de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes</p> <p>V₂₅: Preparação para a docência universitária</p> <p>V₂₆: Novas atividades para melhoria da formação para a docência universitária</p>	Estudo de caso	<p>Realização de entrevista</p> <p>Aplicação de questionário</p> <p>Análise documental</p>

Fonte: elaborado pela autora

Na análise documental, as fontes de dados utilizados foram: planos de ensino, regimentos, portarias e relatórios técnicos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP. Estes documentos foram obtidos no *site* da FEA/USP e no *site* da CAPES. O período de coleta de dados ocorreu em julho de 2014. O Quadro 34 evidencia os documentos analisados para a realização de coleta de dados para este estudo de caso.

Quadro 34 - Documentos analisados para realização da coleta de dados para o estudo de caso

Tipo de Documento	Referência
Página web	<p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. História da FEA. São Paulo: FEA, [201-?a]. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/conteudo.php?i=4>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Descrição do curso. São Paulo: FEA, [201-?b]. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/conteudo.php?i=322>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Plano de disciplina: Didática do Ensino de Administração. São Paulo: FEA, [201-?c]. Disponível em: <http://prpg.usp.br/ppg.afea/paginas/mostrar/4006>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Catálogo de disciplinas: Disciplina EAD5923-6 (Monitoria Didática I). São Paulo, 2011a. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=EAD5923>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Catálogo de disciplinas: Disciplina EAD5924-6 (Monitoria Didática II). São Paulo, 2011b. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=EAD5924>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino: Diretrizes. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/media/fck/diretrizes_PAE_de_09.12.10.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.</p>
Relatório técnico	<p>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disciplinas - Oferta no Ano Base: ADMINISTRAÇÃO/USP. 2013. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=/2012/33002010/027/2012_027_33002010085P5_Disc_Ofe.pdf&aplicacao=projetoRelacaoCurso>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Proposta do programa: ADMINISTRAÇÃO/USP. 2013. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=/2012/33002010/027/2012_027_33002010085P5_Proposta.pdf&aplicacao=projetoRelacaoCurso>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p>

Fonte: elaborado pela autora

3.2.4 Quarta etapa

A quarta etapa de desenvolvimento deste trabalho teve por finalidade alcançar o seguinte objetivo específico: elencar propostas para a melhoria da formação docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil. O procedimento metodológico desta etapa tratou da aplicação da metodologia de sistemas flexíveis ou do inglês, *Soft Systems Methodology* (SSM).

A metodologia de sistemas flexíveis surgiu a partir de estudos no Departamento de Sistemas de Informações da Universidade de Lancaster, por uma equipe liderada por Peter Checkland, a partir dos anos 60, com o intuito de tentar resolver problemas em empresas, de maneira sistêmica e em situações em que estes se mostravam pouco estruturados (GONÇALVES, 2006).

Segundo Gonçalves (2006), a metodologia de sistemas flexíveis foi projetada para ajudar a formular e resolver situações chamadas *soft*, problemas complexos e geralmente com vários componentes humanos, apresentando em razão desta característica, diferentes percepções do mesmo problema ou objetivo, diferentes visões de mundo (*Weltanschauungen*) dos diversos *stakeholders* envolvidos no sistema.

Esta metodologia é composta de sete passos que transitam entre o mundo real e o mundo sistêmico. Entende-se mundo real como o processo de busca e análise de informações, promoção de debates, busca de consenso e toda atividade desenvolvida em situação real. Compreende-se mundo sistêmico como aquele em que a situação encontrada no mundo real é refletida, reorganizada e sistematizada, com base em conceitos e na metodologia sistêmica, gerando um ou mais modelos de sistemas ideais (GONÇALVES, 2006).

Os passos da metodologia de sistemas flexíveis, que serão descritos a seguir, estão representados na Figura 10. Os estágios que ocorrem no mundo real são: 1) averiguação da situação-problema; 2) definição da situação-problema; 5) comparação entre o estágio 4 e 2; 6) seleção das mudanças a serem implementadas e 7) ações a fim de melhorar o problema. Enquanto que os estágios que se configuram no mundo sistêmico são: 3) formulação das definições essenciais existentes no sistema e 4) elaboração de modelos conceituais (GONÇALVES, 2006).

Figura 10 - Passos da metodologia de sistemas flexíveis

Fonte: adaptado de Checkland (1981⁵⁰ apud GONÇALVES, 2006, p. 165).

Gonçalves (2006) esclarece cada estágio da metodologia de sistemas flexíveis:

- 1) *Averiguação*: neste estágio, procura-se observar a situação-problema mal definida e coletar o máximo de informações sobre ela. Para o desenvolvimento deste estágio, serão utilizadas as informações coletadas ao longo da realização desta tese.
- 2) *Definição da situação-problema*: nesta fase, busca-se definir a situação em que o problema ocorre. Para tanto, recomenda-se que isso seja feito a partir de uma figura que seja a mais rica possível em detalhes (*rich picture*⁵¹). O fato de a

⁵⁰ CHECKLAND, P. B. **Systems thinking, systems practice**. Chinchester: John Wiley & Sons, 1981.

⁵¹ Figura rica

situação ser representada em uma figura possibilita a inclusão de detalhes, especialmente a respeito do ambiente. É importante incluir informações tanto sobre a estrutura como a respeito do processo, bem como a forma como se relacionam. Devem ser considerados os atores envolvidos na situação, seus sentimentos e convicções, o sistema e suas particularidades, além dos potenciais conflitos dentro do sistema, evitando a utilização de conceitos preconcebidos. Não existem regras ou uma metodologia para se desenhar uma figura rica. Cada pessoa tem liberdade para elaborá-la da maneira que quiser, utilizando diferentes símbolos e tipos de expressões. O intuito desta etapa é o de captar a essência da situação, expressando o clima e a cultura organizacional, os diferentes *stakeholders* relevantes e suas visões de mundo, processos e elementos do ambiente.

- 3) *Formulação das definições essenciais presentes no sistema*: nesta etapa, são discutidas e elaboradas as definições essenciais do sistema em questão. Para tanto, utiliza-se do mnemônico, em inglês, CATWOE como guia ou *checklist*.
- a) C – Clientes: quem são os beneficiários ou vítimas da ação proposta.
 - b) A – Atores: quem desempenha/conduz as principais atividades do sistema.
 - c) T – Processo de Transformação: relata a transformação feita pelo sistema em questão.
 - d) W – *Weltanschauungen*: a perspectiva sobre a qual o sistema é percebido por cada ator, a visão de mundo de cada um.
 - e) O – Proprietários (*Owners*): aqueles que têm autoridade para decidir sobre o futuro do sistema, aqueles que têm o poder de fazê-lo iniciar ou cessar.
 - f) Ambiente (*Environment*): quais são os fatores que afetam o ambiente em que o sistema está inserido, ou seja, definição das limitações resultantes da ação de elementos externos ao sistema, presentes no ambiente em que este se encontra.

Esse mnemônico ajuda a definir a atividade humana realizada em um sistema, bem como o ambiente em que ela ocorre. Isto é, um determinado processo de transformação (T) tem certo contexto (W). Esse processo é realizado para os clientes (C) por atores (A). Tal atividade é controlada pelos “proprietários” (O) do sistema, que se encontram dentro de um ambiente (E). É importante ressaltar que alguns desses elementos, como atores, clientes, proprietários e ambiente podem ser confundir e se sobrepor.

- 4) *Elaboração dos modelos conceituais*: neste estágio, são elaborados os modelos conceituais ideais, baseados nas definições essenciais identificadas no estágio anterior. Entende-se por modelo conceitual um conjunto estruturado de atividades necessárias para se alcançar os objetivos pretendidos nas definições essenciais, bem como as relações existentes entre essas ações. Como esse estágio ocorre no âmbito sistêmico e não real, eventualmente pode aparecer mais de uma proposta de modelo.
- 5) *Comparação do passo 4 com o passo 2*: nesta fase, o modelo elaborado na etapa anterior servirá de base para uma comparação com a realidade expressa na figura feita no passo 2. Vale enfatizar que o modelo construído serve como base para uma comparação com a realidade e que, a partir das diferenças percebidas, serão levantados os pontos para a discussão do problema, bem como soluções e mudanças sugeridas, que são o objetivo principal desse estágio.
- 6) *Seleção de mudanças a serem implementadas*: neste momento, as mudanças propostas no estágio anterior são discutidas, verificando se são viáveis e desejáveis. Para tanto, deve-se considerar se as mudanças serão aceitas e incorporadas pela cultura existente, bem como a viabilidade econômico-financeira dessa implementação.
- 7) *Ação para melhorar o problema*: neste último estágio, são definidas como as ações serão implantadas. Para tal, procura-se responder a perguntas como: Qual o escopo da ação? Quem irá participar dela? Que tipos de ações serão necessárias?

Ribeiro (2011) explica que a metodologia de sistemas flexíveis é pautada por características filosóficas e técnicas, não sendo excessivamente abstratas como a filosofia, nem apresentando tantas particularidades como nos métodos mecanicistas. A SSM, ao contrário dos métodos tradicionais geralmente engessados e determinísticos, permite alterações e adaptações em seus estágios, para que sejam adaptados a cada situação-problema.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados de pesquisa obtidos e está dividido em quatro blocos como mostra a Figura 11.

Figura 11 - Estrutura do capítulo de Apresentação e Análise dos Resultados

Fonte: elaborada pela autora

4.1 Apresentação e análise da formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado da área de Economia e Empresa na Espanha.

Primeiramente, serão apresentados os programas de mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza e em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco respectivamente nos subtópicos 4.1.1 e 4.1.2. No subtópico 4.1.3 será feita a análise da formação para a docência universitária dos referidos programas de mestrado.

Em um segundo momento, serão expostos, respectivamente nos subtópicos 4.1.4 e 4.1.5, os programas de doutorado em Economia e Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza e em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco. A análise da formação para a docência universitária dos referidos programas de doutorado será realizada no subtópico 4.1.6.

4.1.1 Apresentação do programa de mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza

O programa de mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza tem como objetivo completar a formação acadêmica dos alunos, através da aquisição de conhecimentos avançados e especializados sobre matérias específicas de Gestão de Organizações, com ênfase especial nas áreas de estratégia, marketing, pesquisa de mercado, organização interna e análise do ambiente. Embora o mestrado tenha um caráter finalista e os alunos recebam o título correspondente ao completar os 60 ECTS, a continuação natural do mesmo é a realização de uma tese de doutoramento em alguma das áreas anteriormente mencionadas (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [201-?a]).

Ao finalizar o mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza, o aluno deve ser capaz de (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [201-?b]):

- Conhecer as principais linhas de pesquisa no campo da gestão de organizações e manusear informação relevante (bibliográfica, fontes de dados primários e secundários) e utilizar a metodologia adequada para resolver problemas concretos.
- Adotar uma atitude crítica frente aos problemas próprios do âmbito de estudo do mestrado.
- Desenvolver por escrito trabalhos de pesquisa e relatórios que fornecem resposta a problemas concretos dentro da área de especialização.

Este programa de mestrado está estruturado da seguinte forma (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [201-?c]):

- 6 créditos ECTS de caráter obrigatório: o aluno deverá cursar a disciplina Fundamentos básicos em gestão das organizações.

- 30 créditos ECTS de carácter optativo: o aluno deverá cursar disciplinas oferecidas pelas áreas Comercialização e Pesquisa de Mercados (CIM⁵²) e Organização de Empresas (OE).
- 15 créditos ECTS de pesquisa aplicada: o aluno, sob a supervisão de um professor do programa, deverá realizar um trabalho de pesquisa que deverá integrar os conhecimentos e as habilidades adquiridos durante o mestrado. O trabalho de pesquisa deve estar atrelado a uma das áreas do mestrado: CIM ou OE.
- 9 créditos ECTS em cursos, seminários e outras atividades: os alunos poderão completar os créditos exigidos pelo programa por meio de: cursos oferecidos pelo próprio mestrado em Gestão das Organizações, cursos de outros mestrados da Universidade de Zaragoza ou de outras universidades, apresentação de trabalhos em congressos ou publicação de artigos (máximo 3 créditos ECTS), participação em seminários ou outro tipo de atividades formativas (máximo 3 créditos ECTS).

A Tabela 10 patenteia a distribuição dos créditos ECTS do mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza.

Tabela 10 - Distribuição dos créditos ECTS do mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza

Tipo de atividade	Créditos ECTS
Disciplina Obrigatória	06
Disciplinas Optativas	30
Pesquisa aplicada (elaboração do trabalho de final de mestrado)	15
Cursos, seminários e outras atividades	09
Total	60

Fonte: Universidad de Zaragoza [201-?c]

⁵² CIM: Comercialización e Investigación de Mercados

As disciplinas oferecidas no mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza são (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [201-?d]):

- Fundamentos básicos em gestão das organizações (6 ECTS).
- Análise estratégica e valor da empresa (4 ECTS).
- Fundamentos conceituais e metodológicos em gestão estratégica (4 ECTS).
- Governo corporativo e práticas de recursos humanos na empresa familiar e na empresa não familiar (4 ECTS).
- Comportamento do consumidor (4 ECTS).
- Novos enfoques no estudo de marketing estratégico (4 ECTS).
- Gestão da qualidade empresarial (3 ECTS).
- Economia da informação nas organizações (3 ECTS).
- Estratégias de crescimento empresarial: fatores determinantes e impacto na criação de valor (4 ECTS).
- Gestão flexível das organizações (3 ECTS).
- A perspectiva de gênero nos estudos econômico-empresariais (3 ECTS).
- Os sistemas de informação na estratégia empresarial (3 ECTS).
- Novas tendências na gestão estratégica: enfoque não lucrativo e meio ambiente (3 ECTS).
- Comunicação empresarial: novos enfoques e metodologias (3 ECTS).
- Fundamentos sobre medição e análise nas ciências sociais (3 ECTS).
- As novas tecnologias da informação nas relações comerciais (3 ECTS).
- Produtividade do marketing e resultados empresariais (4 ECTS).

Por meio da análise das guias docentes das disciplinas (que corresponde aos planos de ensino das disciplinas no Brasil) do mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza, verifica-se que as principais estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação empregadas são:

- aula expositiva,
- seminários,
- debates,
- estudos de caso,
- apresentações de trabalhos,

- resumos das leituras recomendadas,
- proposta de pesquisa sobre temas abordados em cada uma das disciplinas e
- prova escrita.

Destaca-se ainda que em todas as guias docentes, há a descrição das competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada uma das disciplinas ofertadas. Além disso, durante a análise do plano de estudos e das guias docentes das disciplinas do mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza não foi identificada nenhuma atividade específica de formação para a docência universitária.

4.1.2 Apresentação do programa de mestrado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco

O programa de mestrado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco tem por objetivo capacitar pessoas, pesquisadores e profissionais a projetar modelos, métodos e ferramentas de gestão da inovação que ajudam as empresas a enfrentar e superar grandes desafios: a globalização, a crescente importância do conhecimento, bem como a incerteza e riscos dos mercados (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, [201-?a]).

Ao finalizar o mestrado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco, o aluno deve ser capaz de (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, [201-?a]):

- Analisar e sintetizar informações de diferentes fontes, e capacidade crítica para emitir opiniões fundamentadas sobre aspectos econômicos, sociais ou científicos relevantes.
- Conduzir pesquisa básica e aplicada na área de negócios, com uma base científica e metodológica sólida.
- Buscar continuamente a qualidade e melhoria dos conhecimentos, assumindo um compromisso ético com o trabalho, a sociedade e o meio ambiente.
- Desenvolver e apresentar qualquer relatório (escrito ou oral) no campo de estudo, com clareza e consistência.

- Manusear com facilidade as diversas bases de dados disponíveis para a atividade de pesquisa.

O final deste programa de mestrado, o estudante deverá cumprir 60 créditos ECTS, sendo 48 créditos ECTS em disciplinas optativas e 12 créditos ECTS no desenvolvimento do projeto de pesquisa (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, [201-?b]).

A estrutura curricular do mestrado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco possui as seguintes disciplinas (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, [201-?c]):

- Econometria avançada (3 ECTS).
- Ferramentas avançadas de gestão de carteira de fundos de investimento (3 ECTS).
- Gestão de ativos e passivos (3 ECTS).
- Investigação da estratégia de internacionalização de empresas (3 ECTS).
- Comportamento do consumidor e gestão da marca: métodos de pesquisa (3 ECTS).
- Distribuição: análise teórica e fórmulas presentes e futuras em canais de comercialização (3 ECTS).
- Marketing ecológico: estratégias e técnicas de pesquisa para o desenvolvimento sustentável (3 ECTS).
- Governo e controle da empresa familiar (3 ECTS).
- Instrumentos financeiros dos mercados de derivativos: opções e futuros (3 ECTS).
- Gestão de riscos financeiros no novo espaço europeu (3 ECTS).
- Lógica *fuzzy* para a gestão inovadora de empresas (3 ECTS).
- Teoria dos jogos para a estratégia de negócios (3 ECTS).
- Globalização e gestão financeira (3 ECTS).
- Inovação na gestão de carteiras de fundos de pensão (3 ECTS).
- Gestão da inovação nas PME (3 ECTS).
- Controle interno como instrumento de gestão e credibilidade (3 ECTS).
- Perspectivas internacionais e análise da informação financeira da administração pública (3 ECTS).
- As decisões de investimento com base na análise técnica de ativos de renda variável (3 ECTS).
- Formação de gestores (3 ECTS).

- Marketing no setor público local e regional: Novas tendências na boa gestão pública para alcançar os objetivos do desenvolvimento sustentável (3 ECTS).
- Gestão de marketing para as cidades e destinos inovadores. Propostas estratégicas e planos de ação para o comércio, lazer, organização de eventos e turismo (3 ECTS).
- Fundamentos metodológicos de pesquisa em gestão e economia de empresas (3 ECTS).
- Técnicas quantitativas de otimização aplicadas a negócios (3 ECTS).
- Marketing territorial: implicações políticas, sociais e econômicas em um contexto globalizado (3 ECTS).
- Fundamentação teórica de gestão estratégica (3 ECTS).
- Análise de séries temporais em negócios (3 ECTS).

Examinado as guias docentes das disciplinas do mestrado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco, averigua-se que as principais estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação utilizadas são:

- aula expositiva,
- leitura e discussão de artigos,
- resolução de casos e exercícios,
- apresentações de trabalhos,
- seminários,
- utilização de simuladores,
- realização de trabalhos individuais, que consistem em projetos de pesquisa sobre temas das disciplinas estudadas,
- entrega de relatórios,
- prova escrita e
- prova oral.

Vale destacar que na maioria das guias docentes do mestrado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco, há a descrição das competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada uma das disciplinas, bem como a forma de avaliação de cada uma dessas competências.

Ressalta-se que não foi identificada nenhuma atividade específica de formação para a docência universitária mediante o exame do plano de estudos e das guias docentes das disciplinas do mestrado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco.

4.1.3 Análise da formação para a docência universitária dos programas de mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza e em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco

Os programas de mestrado em Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza e de mestrado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco possuem estruturas de funcionamento bastante semelhantes.

Os alunos destes programas de mestrado devem cumprir 60 créditos ECTS entre disciplinas, atividades, elaboração e apresentação do trabalho final de mestrado (dissertação). Além disso, em nenhum destes programas foram identificadas atividades específicas de formação para a docência universitária.

Deste modo, não foi possível corroborar a primeira proposição de pesquisa deste trabalho (P₁): Há atividades de formação para a docência universitária nos programas espanhóis analisados de mestrado na área de Economia e Empresa.

É possível compreender a ausência de atividades de formação para a docência universitária nos referidos programas de mestrado analisados, ao se retomar a lista de competências específicas e genéricas para os egressos do segundo ciclo (mestrado) da área de Administração de Empresas definida pelo projeto Tuning (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006):

- *Competências específicas da área*: competências do primeiro ciclo, habilidades que permitam participar da tomada de decisões estratégicas, capacidade para realizar uma pesquisa guiada, capacidade para trabalhar de forma independente, habilidades para realizar julgamentos holísticos e aptidão para avaliar criticamente

soluções estratégicas, habilidades para gerenciar mudanças, mobilidade internacional e compreensão de outras culturas.

- *Competências genéricas*: capacidade de análise e síntese, solução de problemas, capacidade de autocrítica, conhecimento de uma segunda língua.

Na lista do projeto Tuning de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes de mestrado da área de Administração de Empresas, não se encontram as competências docentes. O mesmo pode ser verificado ao se analisar o Real Decreto 1393/2007, de 29 de outubro de 2007 e o MECES.

De acordo com o primeiro parágrafo do artigo 10 do Real Decreto 1393, de 29 de outubro de 2007, o mestrado tem por finalidade proporcionar ao estudante uma formação avançada, de caráter especializado ou multidisciplinar, orientada à especialização acadêmica ou profissional, ou bem promover a iniciação em tarefas investigativas (ESPAÑA, 2007).

No MECES, o nível de mestrado tem como finalidade a aquisição por parte do estudante de uma formação avançada, de caráter especializado e multidisciplinar, orientada a especialização acadêmica ou profissional, ou ainda, promover a iniciação em tarefas de investigação (PEREIRA; MOLINA, 2012).

Revendo os descritores do nível de mestrado definidos no MECES, tem-se (PEREIRA; MOLINA, 2012):

- Adquirir conhecimentos avançados em um contexto de pesquisa científica e tecnológica ou altamente especializada, uma compreensão detalhada e fundamentada dos aspectos teóricos e práticos e da metodologia de trabalho em um ou mais campos de estudo.
- Saber aplicar conhecimentos em entornos novos e definidos de forma imprecisa, incluindo contextos de caráter multidisciplinar tanto de pesquisa como profissionais altamente especializados.
- Saber avaliar e seleccionar a teoria científica adequada e a metodologia precisa de seus campos de estudo para formular julgamentos a partir de informação incompleta ou limitada incluindo, quando seja necessário, uma reflexão sobre a responsabilidade social ou ética ligada à solução que se propõem em cada caso.

- Ser capaz de prever e controlar a avaliação de situações complexas mediante o desenvolvimento de novas metodologias de trabalho adaptadas ao âmbito científico, tecnológico ou profissional concreto, em geral multidisciplinar, em que desenvolva sua atividade.
- Transmitir de modo claro e sem ambiguidades os resultados procedentes da investigação científica e tecnológica.
- Desenvolver autonomia suficiente para participar de projetos de pesquisa e colaborações científicas e tecnológicas dentro de seu âmbito temático, em contextos interdisciplinares e com alta transferência de conhecimento.
- Ser capaz de assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e sua especialização em um ou mais campos de estudo.

Após verificação dos documentos norteadores do ensino superior espanhol, constata-se que os programas de mestrado na Espanha não se destinam à formação para a docência universitária.

4.1.4 Apresentação do programa de doutorado em Economia e Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza

O programa de doutorado em Economia e Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza tem por finalidade propiciar aos estudantes a obtenção da capacidade investigativa e, uma vez alcançada esta capacidade, a realização da tese doutoral (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [2013?a]).

As competências a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a realização do programa de doutorado em Economia e Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza são (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [2013?a]):

- Compreensão sistemática de um campo de estudo e domínio das habilidades e métodos de pesquisa relacionados com tal campo.
- Capacidade de conceber, desenhar ou criar, por em prática e adotar um processo substancial de pesquisa ou criação.

- Capacidade para contribuir com a ampliação das fronteiras do conhecimento através de uma pesquisa original.
- Capacidade de realizar uma análise crítica de ideias novas e complexas.
- Capacidade de comunicação com a comunidade acadêmica e científica e com a sociedade em geral sobre seus âmbitos de conhecimento nos modos e idiomas de uso habitual na comunidade científica internacional.
- Capacidade de fomentar, em contextos acadêmicos e profissionais, o avanço científico, social, artístico ou cultural dentro de uma sociedade baseada em conhecimento.
- Desenvolver-se em contextos em que há pouca informação específica.
- Encontrar perguntas-chaves para responder problemas complexos.
- Desenhar, criar, desenvolver e empreender projetos inovadores em seu âmbito de conhecimento.
- Trabalhar tanto em equipe como de maneira autônoma em um contexto internacional ou multidisciplinar.
- Integrar conhecimentos, enfrentar a complexidade e formular opinião com informação limitada.
- A crítica e a defesa intelectual de soluções.

Neste programa de doutorado, não há o oferecimento de disciplinas e nem a especificação de uma quantidade mínima de créditos ECTS a ser cumprida pelos estudantes. As ações formativas ficam a cargo de cursos, seminários e outras atividades orientadas à formação em pesquisa e que contribuam para a elaboração e apresentação da tese de doutorado. Entre as atividades formativas deste programa de doutorado estão (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [2013?b]):

- *Atividades de formação transversal*: curso de inglês acadêmico, curso sobre compromisso científico e responsabilidade profissional do pesquisador, curso sobre habilidades informacionais para estudantes de doutorado.
- *Atividades de formação específica*: seminários internos oferecidos pelos departamentos, seminários de grupos de pesquisa e estágio em outros centros de pesquisa. Além destas atividades, o doutorando deverá ministrar seminários de pesquisa.

Por meio da análise do plano de estudos do programa de doutorado em Economia e Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza não foi possível diagnosticar nenhuma atividade intrínseca à formação para a docência universitária.

4.1.5 Apresentação do programa de doutorado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco

O programa de doutorado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco tem por finalidade a formação avançada em pesquisa. No doutorado se formam novos pesquisadores que podem encarar com sucesso o desafio que supõe a geração de conhecimento e sua transferência à sociedade e ao tecido produtivo (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, [2013?b]).

Na nova estrutura adaptada ao EEES, pode ingressar no doutorado, o aluno que cursou um mínimo de 300 créditos ECTS nos estudos universitários de graduação e mestrado. Portanto, dependendo do tipo de graduação e de mestrado cursado, a comissão acadêmica do doutorado poderá exigir a realização de disciplinas, cursos, seminários entre outros necessários para completar a formação prévia do aluno que queira realizar a tese neste programa (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, [2013?b]).

O programa de doutorado carece de um período de formação e não se estabelece uma duração fixa, mas se estima um período de pesquisa de 3 a 5 anos. Neste período, os estudantes de doutorado deverão participar de cursos, seminários e outras atividades formativas como, por exemplo: participação em seminários organizados pelo departamento em função dos interesses do orientador e do doutorando, participação na comunidade de prática investigativa da IEAE (Instituto de Economia Aplicada à Empresa), também em função dos interesses do orientador e do doutorando (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, [2013?b]).

Ao examinar o plano de estudos do programa de doutorado em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco, denota-se que não há o oferecimento de atividades direcionadas à formação para docência universitária.

4.1.6 Análise da formação para a docência universitária dos programas de doutorado em Economia e Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza e em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco

Finda a análise dos programas de doutorado em Economia e Gestão das Organizações da Universidade de Zaragoza e em Gestão Empresarial com foco em inovação e internacionalização da Universidade do País Basco, não foi possível comprovar a segunda proposição de pesquisa deste trabalho (P₂): Há atividades de formação para a docência universitária nos programas espanhóis analisados de doutorado na área de Economia e Empresa.

Reavendo a lista de competências específicas e genéricas elaborada pelo projeto Tuning para egressos do terceiro ciclo (doutorado) da área de Administração de Empresas, tem-se (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006):

- *Competências específicas da área:* o estudante deve demonstrar aptidão para realizar uma investigação original, independente e em última instância publicável em uma ou mais áreas de conhecimento relacionadas com a análise, escolha e execução empresariais.
- *Competências genéricas:* habilidades especializadas em uma matéria específica, habilidades para pesquisar, criatividade, apreciação da diversidade e do multiculturalismo, capacidade crítica e autocrítica.

Como pôde ser observado, no projeto Tuning, não está estabelecido para os estudantes do terceiro ciclo de ensino (doutorado) o desenvolvimento de competências docentes. Esta constatação se estende ao Real Decreto 1393, de 29 de outubro de 2007 e ao MECES.

O primeiro parágrafo do artigo 11 do Real Decreto 1393, de 29 de outubro de 2007, estabelece que o nível de doutorado tem por objetivo proporcionar ao estudante uma formação avançada em técnicas de pesquisa, podendo incorporar cursos, seminários ou outras atividades orientadas à formação investigativa e incluirá a elaboração e apresentação da correspondente tese doutoral, que consiste em um trabalho original de pesquisa (ESPAÑA, 2007).

Já para o MECES, o nível de doutorado tem como finalidade a formação avançada do estudante em técnicas de pesquisa e sua aprendizagem supõe (PEREIRA; MOLINA, 2012):

- Adquirir conhecimentos avançados na fronteira do conhecimento, no contexto da pesquisa científica reconhecida internacionalmente, uma compreensão profunda dos aspectos teóricos e práticos e da metodologia científica em um ou mais âmbitos de pesquisa.
- Fazer uma contribuição original e significativa à pesquisa científica em seu âmbito de conhecimento e que tenha sido reconhecida como tal pela comunidade científica internacional.
- Demonstrar capacidade de propor um projeto de pesquisa que resulte em uma análise crítica e uma avaliação de situações imprecisas, em que se apliquem contribuições e metodologias de trabalho para realizar uma síntese de ideias novas e complexas, produzindo conhecimento mais profundo do contexto investigado.
- Desenvolver autonomia suficiente para gerenciar e liderar equipes e projetos de pesquisa inovadores e colaborações científicas dentro de seu âmbito temático, em contextos multidisciplinares.
- Ser capaz de participar das discussões científicas desenvolvidas em nível internacional em seu âmbito de conhecimento e divulgar os resultados de sua atividade de pesquisa a todo tipo de público.
- Demonstrar dentro de seu contexto específico que são capazes de realizar avanços em aspectos culturais, sociais ou tecnológicos, assim como fomentar a inovação em todos os âmbitos em uma sociedade baseada no conhecimento.

Assim como ocorreu para os programas de mestrado, após o estudo dos documentos norteadores do ensino superior espanhol, certifica-se que não é o foco dos programas de doutorado na Espanha a formação para a docência universitária.

Dada as novas exigências impostas às universidades espanholas decorrentes do processo de convergência ao EEES e a ausência de formação docente nos programas de mestrado e doutorado na Espanha, torna-se necessária a capacitação do professorado universitário para o enfrentamento dos novos desafios da educação superior.

Desse modo, o próximo tópico apresenta e analisa os programas de formação para a docência universitária desenvolvidos por três universidades espanholas: Universidade de Zaragoza, Universidade de País Basco e Universidade Politécnica da Catalunha.

4.2 Apresentação e análise dos programas de formação docente desenvolvidos pelas universidades espanholas

Inicialmente, nos subtópicos 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3, serão apresentados, respectivamente, os programas de formação docente da Universidade de Zaragoza, da Universidade do País Basco e da Universidade Politécnica da Catalunha. No subtópico 4.2.4, realizar-se-á uma análise dos programas de formação docente das referidas universidades.

4.2.1 Apresentação do programa de formação docente da Universidade de Zaragoza

A Universidade de Zaragoza é uma universidade generalista que desde 1990 desenvolve uma política de formação para seu professorado (RUÉ et al., 2013). Alguns números que auxiliam na caracterização da Universidade de Zaragoza podem ser visualizados na Tabela 11.

Tabela 11 - Números da Universidade de Zaragoza

Descrição	Número Total
Professores	3.992
Faculdades	18
Centros	05
Titulações (Graduação + Mestrado)	106
Departamentos	56
Centros de pesquisa	15
Estudantes: graduação e mestrado	33.370
Estudantes: doutorado	1.964
Campi	04

Fonte: adaptado de Rué et al. (2013, p. 137)

O plano de formação do professorado da Universidade de Zaragoza é gerenciado pelo Instituto de Ciências da Educação (ICE), que tem as seguintes funções (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [201-?e]):

- A formação e o assessoramento docente do professorado universitário.
- A colaboração no impulso da inovação pedagógica, a pesquisa educativa e a melhoria da docência universitária.
- O assessoramento ao Conselho Diretivo da Universidade, aos centros e aos departamentos nos processos de renovação das metodologias docentes universitárias e na gestão de investimentos dedicadas a este fim.
- A coordenação da comunicação interna e externa sobre a evolução das metodologias docentes universitárias, tornando visíveis as boas práticas.

Este plano de formação do professorado baseia-se nas diretrizes do programa de melhoria e inovação da docência no marco da convergência ao EEES⁵³ da Universidade de Zaragoza.

⁵³ *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.*

O programa de melhoria e inovação da docência no marco da convergência ao EEES tem como objetivo marcar e impulsionar as linhas de trabalho fundamentais no âmbito da docência para alcançar os objetivos previstos de qualidade e harmonização. Ocupa-se de uma determinada faceta significativa do processo de convergência ao EEES (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2004).

A Figura 12 desvela os objetivos e as tarefas relacionados ao processo de convergência ao EEES e contextualiza o programa de melhoria e inovação da docência da Universidade de Zaragoza neste processo.

Figura 12 - Marco geral de objetivos e tarefas de convergência ao EEES

Fonte: Universidad de Zaragoza (2004, p. 14)

O programa de melhoria e inovação da docência está estruturado em quatro blocos ou planos de ação (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2004):

- *Plano de formação do professorado*: referem-se às ações formativas tais como cursos, seminários, conferências, oficinas entre outros que proporcionam marcos conceituais e fornecem referências ao professor que deseja começar um processo de renovação e mudança de seus hábitos docentes.
- *Plano de inovação docente*: tem como missão, respaldar os projetos de inovação que o professorado põe em prática em sala de aula. Estes projetos de inovação recebem apoio econômico, pedagógico e técnico e o reconhecimento apropriado pelo trabalho realizado.
- *Plano de ação tutorial*: o desenvolvimento e a consolidação da tutoria como uma forma de trabalho habitual entre professores e estudantes é condição indispensável da nova abordagem de educação superior no EEES. Este plano tem como objetivo, fazer com que professores e estudantes compreendam a importância da tutoria no processo ensino-aprendizagem, oferecendo a orientação e a formação necessárias para isso.
- *Plano de ações para estudantes*: trata-se de uma ferramenta para alcançar a participação e adaptação dos estudantes à nova orientação da educação superior, por meio de atividades de formação que favoreçam a compreensão dos objetivos e processos inerentes às novas metodologias. Busca-se assim, reduzir a incerteza própria de uma mudança que afeta diretamente o sistema de trabalho e de avaliação dos estudantes. Além disso, pretende-se que os estudantes se convertam em verdadeiros impulsionadores e demandantes do processo de renovação da educação superior.

Por meio da Figura 13, visualiza-se os planos de ação que compõem o programa de melhoria e inovação da docência da Universidade de Zaragoza.

Figura 13 - Planos de ação do programa de melhoria e inovação da docência da Universidade de Zaragoza

Fonte: Universidad de Zaragoza (2004, p. 20)

O mencionado plano de formação do professorado da Universidade de Zaragoza destaca que o ensino de qualidade no século XXI exige uma formação dos professores institucionalizada, integrada (disciplinas e pedagogia), inicial e ao longo do exercício profissional e por sua vez, também de qualidade (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [2013?c]).

Entende-se por formação, o conjunto de decisões, atividades e recursos que a instituição universitária organiza sistematicamente para melhorar as competências profissionais de seu pessoal. Levando em consideração os novos desafios da educação universitária e a diversidade e a novidade das funções e tarefas do professor, os objetivos da formação se articulam, especialmente em torno de (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2004):

- a) *Mudanças na instituição universitária.* Produziram-se mudanças profundas na instituição universitária, com destaque para as seguintes questões: a relevância social da educação superior na construção da Europa dos cidadãos; a nova cultura da qualidade; o novo conceito de formação ao longo de toda a vida que obriga a uma redefinição da universidade não como etapa final de formação senão como formação básica para o prosseguimento do aprendizado; a conjugação da globalização e da internacionalização da formação superior com a manutenção da própria identidade; a posição da universidade na nova sociedade do conhecimento, que exige a inovação das formas de geração e transmissão de conhecimento.
- b) *Mudanças na missão educadora da universidade.* As demandas da sociedade atual apresentam um tipo de formação menos vinculada a conteúdos específicos e especializados. Requer uma formação mais polivalente, flexível e centrada na adaptação a situações diversas e na resolução de problemas.
- c) *O processo de convergência ao EEES.* Este processo propôs mudanças no modelo educativo, que passa a ser caracterizado pelos seguintes elementos: centrado na aprendizagem, que propicie a capacidade de autoaprendizado por parte do aluno; orientado para o desenvolvimento de competências, com referência a perfis acadêmicos e profissionais, com preocupação com os resultados.

Este novo cenário para a instituição universitária traz consigo o desenvolvimento de novos papéis e tarefas do professor universitário (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2004):

- A concepção do professor como facilitador (tornar fácil o difícil) do aprendizado do aluno.
- A concepção do professor como mediador entre a disciplina e os estudantes.
- As novas funções de orientador e guia dos estudantes.
- Criador e gestor das condições e experiências de aprendizagem.
- Certificados de resultados.
- Modelo e tutor pessoal, profissional e acadêmico.

As tarefas fundamentais do professor devem estar orientadas a ensinar o aluno a aprender a aprender, auxiliá-lo a desenvolver sua autonomia pessoal e a fomentar o

pensamento crítico e reflexão sobre seu processo de aprender (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2004).

Torna-se patente que estas demandas reclamam a profissionalização da docência e a definição de novos parâmetros para as políticas de formação inicial e continuada dos professores. Desta forma, os objetivos do plano de formação do professorado da Universidade de Zaragoza são (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [2013?c]):

- Adquirir informação sobre as variáveis institucionais que influem na função docente do professor.
- Analisar o perfil profissional do professorado universitário e de suas competências docentes.
- Desenvolver as destrezas, atitudes, valores e virtudes das competências docentes.
- Elaborar uma teoria pessoal sobre a função docente que guie a prática e sua melhoria contínua.
- Desenhar, aplicar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem eficaz nas disciplinas correspondentes, no contexto dos distintos cursos.

A organização dos conteúdos do plano de formação do professorado da Universidade de Zaragoza gira em torno das seguintes dimensões: conhecimentos (saber); habilidades ou destrezas (saber fazer); atitudes, valores, virtudes e traços de personalidade (saber estar e ser). Estas dimensões devem cruzar com quatro funções do professor: planejar, gerir, tutorar, avaliar e ser um membro eficiente da instituição e da equipe docente (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [2013?c]).

Os conteúdos do plano de formação do professorado da Universidade de Zaragoza podem ser analisados no Quadro 35.

Quadro 35 - Conteúdos do plano de formação do professorado da Universidade de Zaragoza

Dimensões	Conteúdo
<p>Conhecimentos</p> <p>(saber)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O contexto universitário. Desafios e nova ideia de educação universitária; a universidade na sociedade do conhecimento, em uma cultura de exigência da qualidade e excelência do serviço prestado pela universidade a sociedade; em um processo de convergência ou harmonização europeia e criação do EEES, na transformação da universidade do ensinar a universidade a aprender, da universidade napoleônica a universidade transformadora e educadora, formadora de profissionais competentes e socialmente responsáveis. De uma formação em conteúdos disciplinares específicos a uma formação por competências gerais e específicas. - Perfil profissional do docente universitário. Novas funções e tarefas: de ensinar (transmissão do saber) a facilitar, guiar, motivar, tutorar, acompanhar, criar condições e recursos de aprendizagem, avaliar o processo e o produto de aprendizagem. - Pedagogia universitária e didática específica. Teorias e modelos de atuação docente: teorias de aprendizagem, sobretudo a cognitivo-construtivista, estilos de aprendizagem e estratégias docentes; desenho curricular: planejamento a longo e a curto prazo; alternativas metodológicas docentes: especialmente metodologias ativas centradas no estudante, tutoria e aprendizagem autônoma guiada; uso estratégico da avaliação, sobretudo a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem e os produtos. - Criação e emprego de recursos para o ensino e a aprendizagem. Uso pertinente das novas tecnologias. - Pesquisa e inovação educativa: alternativas teóricas e práticas. - Ética docente.
<p>Habilidades ou destrezas</p> <p>(saber fazer)</p>	<p>Competências docentes gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades para a comunicação educativa. - Habilidades interpessoais para trabalhar em equipe. - Habilidades pessoais básicas. <p>Competências docentes específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejar a formação por competências: formular objetivos pertinentes, selecionar conteúdos, desenhar atividades de ensino-aprendizagem, determinar critérios e procedimentos de avaliação contínua e final do processo e do produto de aprendizagem e da docência.

	<ul style="list-style-type: none"> - Gerenciar a formação por competências: utilização de diversos métodos de ensino pertinentes com os objetivos, métodos expositivos, uso de métodos ativos, criação de novos cenários de aprendizagem. - Elaboração e/ou uso de materiais e recursos didáticos, considerando-se as possibilidades que oferecem as novas tecnologias. - Tutorar os alunos nas áreas: pessoal, acadêmica e profissional. - Avaliar a aprendizagem e o ensino de forma pertinente, válida e confiável: avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem e avaliação final dos resultados obtidos. - Investigar e inovar sobre a prática docente. Refletir e autoavaliar o desempenho docente com a finalidade de manter um desenvolvimento profissional contínuo: aprendizagem ao longo da vida laboral.
<p>Atitudes, valores e virtudes</p> <p>(Saber estar e ser)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas atitudes a serem desenvolvidas: de escuta e ajuda; de atenção e interesse; de compreensão e exigência; de valorização e estima; de disponibilidade e generosidade; de aceitação e respeito; de autoridade democrática e participativa; compromisso e envolvimento; atitude reflexiva e crítica; abertura a mudança e melhoria contínua; de solidariedade e serviço aos demais. - Alguns valores e virtudes como ética, hábitos, caráter o modo de ser do profissional docente: integridade moral; responsabilidade social; honestidade; equidade e justiça distributiva; objetividade; prudência; paciência; tolerância; espírito de trabalho.

Fonte: Universidad de Zaragoza, ([2013?c])

As metodologias de formação do professorado devem ser (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2004):

- *Inovadoras*: é necessário buscar estratégias que se articulem corretamente com a teoria e a prática, que priorizem a reflexão e indagação em um diálogo permanente com os colegas e que levem em consideração as concepções dos professores sobre sua prática como matéria de base para a formação.
- *Contextualizadas*: devem considerar as diversas situações, tipos de ensino etc.
- *Variadas e integradas*: oferecer fórmulas diferentes e flexíveis, mas com um sentido integral, que abordem todas as facetas da profissão.
- *Legitimidade científica*: para que a formação faça parte da cultura universitária, é necessário rigor na hora de abordar as diferentes metodologias. A qualidade deve estar presente em todo momento.
- *Centradas nos docentes*: as atividades de formação devem estar centradas no principal protagonista da formação, que neste caso é o docente.
- *Equipes de formadores multidisciplinares*: para poder integrar o conhecimento pedagógico generalista com o conhecimento específico da disciplina, destaca-se o papel de professores seniores no acompanhamento do professor em formação.

O plano de formação inclui diferentes modalidades formativas que buscam ajustar-se às diversas necessidades ou demandas tanto individuais como institucionais (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, [2013?c]):

- *Formação ofertada*: sob esta denominação se aglutinam diferentes modalidades formativas que vão desde atividades de formato curto (ex.: oficinas, jornadas, seminários, cursos de curta duração etc) até atividades mais extensas, como por exemplo, ciclos de formação relativos à introdução de diferentes métodos de pedagogia ativa. Esta modalidade de formação está baseada em dois programas diferenciados de acordo com as necessidades dos destinatários:
 - Formação inicial: Diploma de Formação Pedagógica para o Professorado Universitário, que será descrito a seguir.

- Programas de formação permanente. No Anexo C encontra-se a programação das atividades de formação para os meses de janeiro e fevereiro de 2014.
- *Formação em centros*: modalidade de formação requerida por grupos de professores que pertençam ao mesmo departamento ou centro e que possuam um problema concreto e que desejam resolvê-lo a partir de uma ação formativa.
- *Assessoramento*: a ideia desta modalidade de formação é acompanhar tanto professores como as instituições (centros, departamentos, coordenadores ou direção) em seu processo de aprendizagem ou melhoria.

Os professores que participaram das atividades de formação desenvolvidas pelo ICE da Universidade de Zaragoza avaliaram positivamente a qualidade das mesmas com uma nota média igual a 8,5. A nota média atribuída aos formadores é igual a 9,0, em que é reconhecido o conhecimento da matéria e o fomento à participação, essencial em ações formativas destas características (RUÉ et al., 2013).

Constatou-se que os professores que receberam formação por meio do ICE também participam ativamente das atividades de programas de inovação como: projetos de inovação docente, redes temáticas de inovação ou em jornadas de inovação docente. Também se constatou que os professores que participaram assiduamente destas atividades se envolvem no sistema de garantia de qualidade dos cursos, tanto nas comissões de avaliação como nas comissões de garantia, ou como coordenadores de cursos ou em outros programas como o projeto tutor ou o projeto mentor. Adicionalmente, o desenvolvimento destes programas permitiu gerar um grande número de materiais e publicações de apoio à formação (RUE et al., 2013).

4.2.1.1 Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário

O Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário, programa aprovado pela Junta do Governo da Universidade de Zaragoza em 29 de maio de 1997, tem uma duração de 10 créditos ECTS, equivalente a 250 horas (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2013a).

O objetivo deste programa é proporcionar aos professores uma preparação específica para a docência universitária que como é sabido, não está incluída nos distintos cursos superiores (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2004).

Pretende-se desta forma, proporcionar ao professorado o conhecimento do marco em que se desenvolve o trabalho docente, assim como favorecer a aquisição de competências para o planeamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de atividades de aprendizagem, sem esquecer a análises dos fatores que influem no ensino universitário (RUÉ et al., 2013).

O trabalho dos participantes do curso girará em torno de: aulas presenciais; horas de trabalho não presencial, dedicadas à leitura de artigos ou livros, das quais se deverá entregar um resumo, uma opinião pessoal, respostas às perguntas formuladas pelo professor etc; trabalhos práticos solicitados pelos professores e supervisores, bem como pelos tutores; realização do trabalho final de Diploma. O aluno que concluir este curso obterá o Diploma de Formação Pedagógica expedido pelo reitor da Universidade de Zaragoza (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2013a).

O programa está estruturado em módulos básicos (6 créditos ECTS), módulos complementares (2 créditos ECTS) e trabalho final de diploma (2 créditos ECTS). Os módulos básicos contam com uma parte presencial e uma parte não presencial. As tarefas não presenciais ocorrem antes, durante e depois da parte presencial de acordo com a natureza de cada módulo e são supervisionadas pelos professores responsáveis pelos respectivos módulos (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2013a).

O Quadro 36 aduz os módulos básicos que compõem o Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário da Universidade de Zaragoza.

Quadro 36 - Módulos básicos do Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário

Módulo	Carga horária	Detalhamento
Módulo 1: A qualidade na docência universitária	3 horas	- A qualidade e convergência ao EEES.
Módulo 2: Novas abordagens da educação superior	3 horas	- Marco em que se desenvolve o trabalho docente. - Desafios para o professor universitário. - Modelo de professor e perfil de suas tarefas.
Módulo 3: Guias docentes: conteúdo e elaboração	6 horas	- Referências para o desenho das guias docentes. - Elementos que constituem a guia docente de uma disciplina. - Propostas para o processo de elaboração.
Módulo 4: O processo de ensino-aprendizagem por competências	6 horas	- Competências: contextualização, definição, caracterização e tipologia. - Competências das titulações: implicações das competências na graduação e no mestrado para o planejamento docente; das competências da titulação aos resultados de aprendizagem das disciplinas. - Trabalho docente que permita a aquisição de competências específicas e transversais por parte do alunato.
Módulo 5: Os processos de aprendizagem na universidade	12 horas	- Como se aprende. Condições de aprendizagem: atenção, percepção e memória. Motivação e aprendizagem. - Principais paradigmas da aprendizagem: condutivista e cognitiva. - Aspectos diferenciais da aprendizagem dos estudantes universitários: fatores cognitivos que determinam a aprendizagem na universidade. - Competências docentes e modelos de ensino dos professores universitários: implicações metodológicas.

Módulo 6: Clima de classe. Estratégias de comunicação. Trabalho cooperativo	12 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Realidades cotidianas: o que ocorre entre alunos e professores. Fatores de tipo intelectual, emocional, social e físico que influem na aula. - Autoconhecimento e habilidades pessoais e profissionais que o professor necessita para gerenciar os fenômenos da relação. - Aplicação e análise de técnicas para diversas situações. - O trabalho cooperativo como ferramenta para potencializar não só a relação interpessoal como o o próprio rendimento acadêmico. - Vantagens e inconvenientes dos diferentes métodos participativos. - O professor como elemento chave. Seu novo papel e suas possíveis inseguranças. Por que alguns professores resistem aos novos métodos enquanto outros se beneficiam deles?
Módulo 7: Metodologias ativas no âmbito universitário	6 horas	<ul style="list-style-type: none"> - A aprendizagem como objetivo básico do ensino universitário. - A metodologia como competência docente. - Métodos alternativos a aula expositiva. - O trabalho em grupo. - O trabalho autônomo.
Módulo 8: Recursos de apoio a docência	6 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperação de informação em bases de dados bibliográficos e na internet. - Gerenciadores bibliográficos pessoais: como gerenciar a informação bibliográfica pessoal e de equipe. - Recursos tecnológicos para a docência universitária: software disponível, campus virtual, recursos on-line.
Módulo 9: A avaliação como atividade docente	12 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito e funções da avaliação. - Integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. - Procedimentos e instrumentos de avaliação: potencialidades, debilidades, utilidade. - Modelos de avaliação.

Módulo 10: A ação tutorial no contexto universitário	6 horas	<ul style="list-style-type: none">- Objetivos e ação tutorial na universidade.- Desenho das atividades de tutoria.
Módulo 11: Elaboração do projeto docente	3 horas	<ul style="list-style-type: none">- O projeto docente como modelo pessoal de ensino.- O projeto docente como desenho instrucional.- Estrutura do projeto docente.- Aspectos formais do projeto docente.

Fonte: Universidad de Zaragoza (2013a, p. 2)

Nos módulos complementares, se realizam atividades de formação dentro do plano de formação do professorado com um mínimo de 12 horas de duração. Cada aluno poderá escolher as atividades a serem realizadas neste módulo dentre um conjunto selecionado pela coordenação do Diploma, cuja temática centra-se nas metodologias ou na avaliação. Uma vez realizadas as atividades, se apresentará um documento para cada atividade ao tutor do Diploma, que informará previamente sobre o conteúdo e a estrutura do mesmo (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2013a).

Já o trabalho final de Diploma, supervisionado por um tutor, é de caráter individual e elaborado ao longo do curso em três fases, detalhados no Quadro 37 como trabalhos 1, 2 e 3.

Quadro 37 - Fases do trabalho final do Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário

Fases do trabalho final de Diploma	Detalhamento
Trabalho 1	<p>Para realização deste trabalho, se tomará como referência uma disciplina da área de conhecimento, proposta pelo tutor.</p> <p>Conteúdo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados de aprendizagem que definem a disciplina (O estudante para superar esta disciplina, deverá demonstrar que...). 2. Sentido, contexto, relevância e objetivos gerais da disciplina: <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem e objetivos gerais. - Contexto e sentido da disciplina na titulação. - Ao superar esta disciplina, o estudante será mais competente para... - Os resultados de aprendizagem que se obtém na disciplina são importantes porque...
Trabalho 2	<p>Conteúdo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação metodológica geral em relação a disciplina: fundamentos psicopedagógicos, aspectos didáticos, orientação e gerenciamento das atividades de aprendizagem, papel do aluno etc. 2. Atividades de aprendizagem programadas: descrição detalhada e sequenciamento das atividades de ensino (do professor) e de aprendizagem (dos alunos) adequadas para conseguir os resultados de aprendizagem fixados no trabalho 1. 3. Materiais e recursos didáticos empregados.
Trabalho 3	<p>Conteúdo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos do sistema e da gestão da avaliação da disciplina. 2. Atividades de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar as atividades ou realizações concretas em que o estudante demonstrará que alcançou os resultados de aprendizagem previstos. - O peso de cada uma das atividades de avaliação na qualificação final do estudante. - Aspectos ou qualidades que serão valorizadas nas atividades. - Nível de qualidade que será exigida para os critérios de valorização. 3. Atividades concretas de tutoria que em seu caso se considera mais adequadas para as atividades de ensino e aprendizagem desenhadas no trabalho 2.

Fonte: Universidad de Zaragoza (2013a, p. 5)

Os professores que ministram os distintos módulos oferecerão aos participantes conceitos fundamentais acerca dos temas tratados, pautas fundamentais para sua aplicação na aula, bibliografia básica (comentada) sobre as distintas matérias (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2013a).

O processo de avaliação do Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário avaliará tanto o próprio programa como os resultados e os participantes. O Quadro 38 descreve o processo de avaliação deste programa.

Quadro 38 - Processo de avaliação do Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário

Avaliação do programa	Descrição
Avaliação do processo	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades. - Opinião dos participantes do programa sobre as atividades e o professorado. - Avaliação por parte dos responsáveis do programa.
Avaliação dos resultados e dos participantes	<p>Para obter o Diploma será necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir, no mínimo, 85% das sessões de cada módulo básico e complementar. - Superar as provas que ocorram no desenvolvimento dos módulos básicos. - Realizar satisfatoriamente o trabalho final de Diploma.

Fonte: Universidad de Zaragoza (2013a, p. 6)

Rué et al. (2013) atestam que este programa conta com uma média de 35 professores por curso. No entanto, no curso 2011-2012, houve uma redução do número de participantes. Duas hipóteses podem explicar esta situação: 1) o novo formato implantado (10 ECTS), que supõe uma dedicação muito maior ao incluir fases de trabalho não presencial e 2) a recente e escassa incorporação de professores jovens a docência universitária.

Até o curso acadêmico 2011-2012, haviam recebido esta formação 429 professores. Segundo dados de 2007-2008, 82,3% dos que haviam realizado o curso continuavam ativos na Universidade de Zaragoza e havia professores de 87,3% dos departamentos (RUÉ et al., 2013).

4.2.2 Apresentação do programa de formação docente da Universidade do País Basco

A política de formação docente do professorado da Universidade do País Basco é gerenciada pelo Serviço de Assessoramento Educativo (SAE) e é um dos pilares do modelo IKD desenvolvido nessa universidade.

IKD (sigla em basco de *ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa*, que significa aprendizagem cooperativa e dinâmica) é um modelo de ensino-aprendizagem cooperativo e dinâmico centrado no aluno para o desenvolvimento curricular do ensino na Universidade do País Basco. A Universidade do País Basco possui 45.000 estudantes, 68 cursos de graduação divididos em três campi e com oferta plurilíngue. Trata-se, portanto, de uma realidade complexa que necessita de um modelo que possa ser desenvolvido neste contexto (FERNÁNDEZ; PALOMARES, 2011).

Fernández e Palomares (2011) expõem as características principais do modelo IKD:

- Este modelo está centrado na aprendizagem do aluno. Por meio de metodologias ativas e com o apoio das tecnologias de informação e comunicação, fomenta a aprendizagem em um contexto de ensino plurilíngue.
- É dinâmico e ativo já que deve responder à necessidade de adaptação e mudança (desenho e implantação dos novos cursos, adoção do ECTS, necessidade de inovação etc) e às demandas emergentes de formação (formação continuada e não presencial), que representa novos desafios organizacionais e metodológicos.
- É um modelo plural. Sua interpretação é local e diversa, devendo ser feito em cada curso e em cada centro docente de forma flexível, mas respondendo a uma identidade comum.
- O modelo está baseado na cooperação do conjunto de agentes que compõem a comunidade educativa: alunos, professores, pessoal de administração e serviços, departamentos, centros e agentes sociais.

O desenvolvimento da filosofia IKD circunda sobre um conceito complexo da realidade universitária. Para que a aprendizagem dos estudantes ocorra por um bom caminho,

necessita de uma abordagem mais global e multifatorial. Assim, o modelo IKD baseia-se em quatro pilares ou áreas (FERNÁNDEZ; PALOMARES, 2011):

- *Desenvolvimento profissional*: colocar em prática um currículo universitário diferente, a partir das ideias emergentes dos fóruns científicos e de política educativa, requer políticas de formação do professorado. Desta forma, foram desenhados programas de formação docente como o ERAGIN (que será explicado a seguir), além dos cursos habituais que se repetem com poucas variações em quase todas as universidades. No Anexo D encontra-se a programação de algumas atividades de formação para o ano de 2014. Além desses programas de formação, também foram desenvolvidos os projetos de inovação educativa (PIE) e o programa de avaliação da docência (DOCENTIAZ).
- *Desenvolvimento social e territorial*: a universidade deve manter uma relação fluida e constante com a realidade social cambiante que, em termos de conhecimento e de transferência tecnológica e sociocultural, lhe permita o desenvolvimento territorial e da sociedade à que serve. O modelo IKD requer um processo permanente por meio do qual a universidade se compromete com seu entorno social e comunitário, com vocação pública e critérios de sustentabilidade econômica e social, promovendo valores de equidade e inclusão. No entanto, isto deve conectar-se com o desenvolvimento do currículo, o entorno social tem uma potencialidade formativa incalculável para os estudantes, que por sua vez, encontram sentido em sua aprendizagem, quando a colocam em prática. O desenvolvimento curricular responsável com o entorno social se realiza por meio dos estágios externos, da colaboração com iniciativas sociais, das redes sociais, da relação com a empresa e dos programas de mobilidade que fomentam a experiência internacional e de cooperação do alunato.
- *Desenvolvimento institucional*: o desenvolvimento curricular precisa de um importante impulso de políticas institucionais que fomentem a cooperação entre os agentes envolvidos na docência, em um clima de confiança e dinamismo. O modelo IKD necessita que as normativas, as estruturas e os procedimentos que se cumprem diariamente favoreçam sua construção. Neste caso, o programa *ehundu* financia economicamente os centros para que trabalhem com indicadores IKD. Outras ações de cunho institucional como a oferta de distintos tipos de ensino

(meio período, presencial, semipresencial, não presencial), a utilização significativa e sustentável das TIC, as normativas institucionais relativas à avaliação, o desenho de infraestrutura dos centros docentes e espaços comuns de aprendizagem, a ampliação do horário de utilização dos espaços, devem ser consideradas a partir de uma perspectiva que fomente a cultura IKD.

- *Educação ativa do alunato*: a aprendizagem autodirigida supõe um dos objetivos deste modelo educativo. O modelo IKD estimula o alunato a se converter em protagonista de sua própria aprendizagem. Para tanto, fomenta a aprendizagem através de metodologias ativas, garante a avaliação continuada e formativa, estimula os programas de acolhida nos centros, articula o reconhecimento de sua experiência prévia (acadêmica, profissional, cultural etc) e promove os programas de mobilidade e de cooperação. A paulatina incorporação em grupos de inovação educativa, projetos de responsabilidade social e grupos de pesquisa são metas que devem ser factíveis por meio do modelo IKD. A educação ativa se converte assim em um quarto pilar fundamental que impulsiona o desenvolvimento curricular IKD.

O modelo IKD é entendido como a projeção do lema da universidade *eman ta zabal zazu*, que em português significa “dá e expande”, simbolizado por uma árvore e seus frutos (Figura 14), cujo tronco está enraizado no país e na cultura e cujos ramos se estendem com generosidade, englobando a comunidade que aprende, ensina e pesquisa dentro e fora das fronteiras da universidade (FERNÁNDEZ; PALOMARES, 2011).

Figura 14 - Representação simbólica do modelo IKD

Fonte: Fernández e Palomares (2011, p. 24)

4.2.2.1 ERAGIN⁵⁴

O modelo IKD estabelece uma inter-relação entre diferentes níveis de responsáveis de sua materialização: o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento social e territorial, o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento institucional e a educação ativa. Neste sentido, o programa ERAGIN se apresenta vinculado de maneira direta à ideia de desenvolvimento profissional dos docentes, desenvolvimento curricular e educação ativa e de maneira indireta no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento territorial e social (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, 2013).

⁵⁴ ERAGIN é uma palavra do idioma basco que significa: afetar, influenciar, impulsionar.

O programa se desenvolve por iniciativa do Vice-Reitorado de Estudos de Graduação e Inovação sob a direção e organização do SAE e contribui de maneira substantiva com a linha estratégica de estimular e apoiar o modelo IKD de ensino-aprendizagem cooperativo e dinâmico (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, 2013).

O ERAGIN é um programa para formar o professorado em metodologias ativas como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e o método de casos e tem como objetivos (FERNÁNDEZ; PALOMARES, 2011):

- Facilitar o uso de metodologias ativas nos novos cursos de graduação.
- Estender às faculdades e escolas da Universidade do País Basco um clima de inovação e experimentação em metodologias de ensino, que favoreça o desenvolvimento de competências.
- Formar um grupo de professores em metodologias ativas para que, no futuro, sejam referência na prática destas estratégias e possam formar e assessorar os outros professores de seu centro e/ou área de conhecimento.
- Expandir na Universidade do País Basco, a capacidade para o desenvolvimento de metodologias ativas, impulsionando o surgimento de redes de formadores que assegurem a transferência e aumentem a capacidade de aprendizagem destas metodologias entre novos docentes.
- Contribuir com a produção de materiais docentes de casos e situações de aprendizagem baseadas em problemas e projetos, tanto em basco, como em castelhano e inglês, por meio de critérios comuns e cientificamente validados.
- Trabalhar com os professores, os tutores e os alunos, uma atitude de aprendizagem cooperativa e dinâmica.

O programa pretende aprofundar a utilização coerente e sistemática das metodologias mencionadas, incorporando à experiência prévia do docente, novas estratégias e técnicas de ensino que facilitem uma aprendizagem mais indutiva e mais próxima à resolução de situações profissionais reais (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, 2013). O Quadro 39 aponta os grupos envolvidos na realização do programa ERAGIN.

Quadro 39 - Grupos envolvidos na realização do programa ERAGIN

Grupos	Caracterização
Comissão responsável	É o órgão responsável pela seleção dos candidatos, acompanhamento contínuo, gestão e organização do programa ERAGIN. A comissão é formada pela Vice-reitora de Estudos de Graduação e Inovação, pela Diretora do SAE e pelo Diretor de Inovação Metodológica.
Formadores e mentores	São docentes da Universidade do País Basco e de outras universidades que colaboram com o programa.
Professores participantes do ERAGIN	São os docentes admitidos, que participam do programa com direitos e compromissos enunciados na convocatória para participação do programa.

Fonte: Universidad del País Vasco. (2013, p. 4)

Fernández e Rekalde (2011) pontuam que o programa ERAGIN é uma oferta formativa exigente, que abarca modalidades de oficinas, mentoria colaborativa, aplicação das metodologias ativas em sala de aula, validação e publicação dos materiais didáticos desenvolvidos na página *web* do centro de recursos metodológicos da universidade (<http://www.ehu.es/eu/web/ikdbaliabideak>).

Os participantes, que sigam de maneira regular todo o processo formativo e que obtenham uma avaliação positiva em cada uma das diferentes fases do programa, receberão um certificado de 12 créditos ECTS, equivalentes a 300 horas de formação. Assim mesmo, entre os participantes que tenham obtido avaliação positiva, se avaliará o material didático para sua possível publicação no centro de recursos metodológicos da universidade (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, 2013).

O programa ERAGIN integra o desenvolvimento de várias das competências docentes: competência de planejamento, gestão e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, de uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à docência e de desenvolvimento pessoal, superando o risco de compartimentalização. Utiliza um grupo de mentores que cria um clima favorável ao trabalho cooperativo (FERNÁNDEZ; REKALDE, 2011).

Conforme esclarecem Fernández et al. (2013), para este programa, optou-se por uma estratégia de formação prolongada ao longo do tempo, favorecendo a aprendizagem entre

iguais. Adotou-se a mentoria colaborativa, entendida como um processo de transmissão de conhecimento, capital social e suporte psicossocial que é percebido por quem participa como relevante para seu trabalho e que implica uma comunicação fluida, normalmente direta e mantida ao longo do tempo entre uma pessoa que possui mais conhecimento, sabedoria ou experiência em um determinado tema (o mentor) e outra pessoa que possui menos conhecimento (o protegido).

Os mentores têm como funções (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, 2013):

- Fornecer aos grupos os instrumentos necessários para a discussão e o desenho da proposta de metodologia ativa.
- Resolver dúvidas e dificuldades que os grupos apresentem.
- Comunicar à direção do programa os problemas de funcionamento que possam surgir.
- Dinamizar e manter as reuniões necessárias com o grupo.
- Colaborar com o programa fornecendo ideia e materiais para o processo de formação dos grupos de professores.

Não há idade para ser mentor, o importante é a experiência prévia que a pessoa possa empregar para auxiliar uma determinada relação de mentoria, em que se encontram dois ou mais profissionais “iguais” que trabalham juntos para conseguir um objetivo. Isto significa que um professor com menor experiência acadêmica pode possuir mais conhecimento em metodologia docente que outro com experiência acadêmica mais consolidada (FERNÁNDEZ et al., 2013).

O programa ERAGIN está concebido como um processo em cinco fases. Por meio do Quadro 40, podem ser apreciadas as diferentes fases do programa ERAGIN.

Quadro 40 - Fases do Programa ERAGIN

Fases	Características
1. Oficina inicial. Intensivo (Janeiro)	<p>Oficina com especialistas para refletir sobre as necessidades profissionais. Exemplificações de metodologias ativas. Ressalta-se um novo papel do professor associado às novas metodologias ativas.</p> <p>Modalidade: Presencial. Intensivo. De 15 a 25 horas em 3 ou 4 dias. 3 oficinas: uma por metodologia.</p>
2. Grupos de mentoria (6 meses)	<p>Cada participante redesenha ao menos 25% do tempo de sua própria disciplina segundo os critérios do método de caso, da aprendizagem baseada em problemas ou da aprendizagem baseada em projetos.</p> <p>Cada participante, apoiado por seu grupo de mentoria, enfrenta as situações problemáticas de sua disciplina e de sua prática docente e redesenha a disciplina.</p> <p>Modalidade: Extensiva; semipresencial; flexível, mas com marcos prefixados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 sessões presenciais por grupo de mentoria (três/ quatro participantes). - Trabalho on-line (Moodle: fóruns; Skype: reuniões virtuais). - Trabalho pautado através de produtos escritos. Verificação e avaliação entre pares e entre o mentor e cada participante.
3. Oficina para avaliar o redesenho	<p>Oficina em que se analisa com o mentor e o grupo o desenho. Utiliza-se um <i>check list</i> para avaliar se o planejamento da metodologia pode ser efetivado.</p> <p>Modalidade: Presencial. Intensiva. 5 horas. 3 oficinas: uma por metodologia.</p>
4. Mentoria na implementação do redesenho realizado	<p>Aplicação da metodologia ativa na aula. Comunicação de vivências pessoais no marco da mentoria. Aplicam-se diferentes ferramentas de avaliação da aprendizagem alcançadas pelos estudantes.</p> <p>Modalidade: Extensiva, on-line (fóruns para comunicar os avanços e dificuldades).</p> <p>Aulas abertas: os participantes convidam seus companheiros de mentoria para assistir à aula para fazer observação direta e verificação.</p>
5. Validação final e publicação do material (excelência visível do ensino e da aprendizagem)	<p>O participante, terminada a implantação prática, realiza uma análise, introduz modificações em seu desenho e apresenta o trabalho final.</p> <p>Os mentores e a direção do programa avaliam e dão autorização para a publicação.</p> <p>Modalidade: Extensiva.</p> <p>Publicação no centro de recursos metodológicos da UPV/EHU (http://www.ehu.es/es/web/ikdbaliabideak/)</p>

Fonte: Fernández et al. (2013, p. 391)

Como pode ser observado no Quadro 40, as três primeiras fases do programa ERAGIN se desenvolvem ao longo do primeiro semestre do ano, enquanto as fases 5 e 6 se completam em sala de aula e constituem a execução prática do desenho da metodologia ativa. A mentoria é a estratégia que atravessa de forma contínua todo o processo (FERNÁNDEZ et al., 2013).

O grupo de mentoria se converte em um espaço de aprendizagem social, onde os participantes sentem a necessidade de dar respostas a problemas desafiantes, se mobilizam para buscar soluções e prestam suporte psicossocial e conhecimento mutuamente. Trata-se de uma situação de aprendizagem com grande semelhança com o que posteriormente enfrentarão em sala de aula com a aplicação da metodologia ativa (FERNÁNDEZ et al., 2013).

Os mentores são professores que possuem experiência prévia comprovada na prática de metodologias ativas, por terem se formado em outras universidades de destaque no desenvolvimento destas metodologias ou por terem sido formados no próprio programa ERAGIN e que tenham realizado com êxito a aplicação destas metodologias em suas disciplinas (FERNÁNDEZ et al., 2013).

A seleção de mentores se realiza com base na competência que tenham demonstrado no desenvolvimento da metodologia e com base na aproximação disciplinar relacionado ao grupo com que vai colaborar. Este ponto é especialmente importante já que os mentores devem ser conhecedores das matérias sobre as quais vão aconselhar (FERNÁNDEZ et al., 2013).

O fato dos mentores serem igualmente professores e de todos os membros de cada grupo de mentoria pertencerem a áreas disciplinares próximas ou afins, facilita de forma sensível a construção do conteúdo prático do ensino em um clima de confiança e comunicação (FERNÁNDEZ et al., 2013).

O trabalho dos grupos de mentoria tem sido desenvolvido com base em um guia confeccionado pela direção do programa ERAGIN e acordado com os mentores. O guia dos grupos de mentoria do primeiro semestre (fases 1, 2 e 3) baseia-se no tratamento que pode ser dado a três situações problemáticas frequentes no ensino e que serão apresentadas no Quadro 41 (FERNÁNDEZ et al., 2013).

Quadro 41 – Alguns problemas práticos de aplicação das metodologias ativas abordados na mentoria do programa ERAGIN

Problemas práticos	Descrição
a) Como transformar 25% da disciplina em um processo ativo de ensino-aprendizagem coerente com as competências a desenvolver?	O problema prático que enfrentam os participantes está relacionado com a integração de vários temas da disciplina. Trata-se de definir qual será a situação do caso, projeto ou problema extraído da realidade ou prática profissional, que origina a necessidade de desenvolver as competências ou temas relacionados à mesma. Concretizar os resultados de aprendizagem, estabelecer um fio condutor, sequenciar e organizar os conteúdos de maneira que os estudantes trabalhem no desenvolvimento da situação-problema, são alguns dos aspectos discutidos na mentoria.
b) Que estratégias docentes devem ser utilizadas para fomentar e avaliar uma aprendizagem coerente com a metodologia?	Trata-se da proposição da possível sequência de atividades que os estudantes seguirão para a resolução do caso, problema ou projeto. Devem ser apresentadas atividades ou tarefas adequadas para o desenvolvimento das competências propostas e coerentes com a metodologia empregada. Também é abordado como será realizado o acompanhamento da aprendizagem alcançada com as atividades e como serão avaliadas, seguindo um enfoque de avaliação formativa. Devem ser definidos os critérios de avaliação relacionados com os resultados de aprendizagem que se pretende avaliar.
c) O desenho realizado é coerente com a metodologia e seu planejamento pode ser implementado com garantias?	Esta questão é abordada depois da implementação da nova metodologia. A mentoria se concentra em analisar globalmente as propostas finais desenvolvidas; comprovar sua coerência com o método e o enfoque cooperativo; verificar todas as diversas opções apresentadas; avaliar se todos os tipos de tarefas escolhidos, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem são coerentes e viáveis em seu conjunto; prever possíveis dificuldades em sua implementação.

Fonte: Fernández et al. (2013, p. 392)

Fernández et al. (2003) explicam que estas situações problemáticas que surgem na mentoria não são meros fóruns de discussão, mas constituem uma parte do ciclo de trabalho com os produtos escritos obrigatórios que os participantes devem entregar ao longo do processo. Entende-se que os professores participantes devem trabalhar a reflexão de forma aberta e oral, mas também sistemática e escrita. Os produtos escritos são a ferramenta que permite mediar esta revisão de pensamento e da ação docente e atuar de forma acadêmica no âmbito da docência (sistematização, rigorosidade e avaliação entre pares).

De acordo com Fernández e Rekalde (2011), na primeira edição do programa ERAGIN (2009-2010), houve 176 inscrições para as 75 vagas disponibilizadas (25 para cada metodologia). Foram aceitos 74 docentes, dos quais 65 concluíram o programa com êxito. Trabalharam com estes docentes 16 professores mentores e 60 materiais didáticos foram validados e publicados no centro de recursos IKD. Além disso, vários docentes que participaram do programa apresentaram os resultados de suas experiências em eventos científicos e/ou demonstraram disposição em se converter em mentores de novos participantes, favorecendo a constituição de uma comunidade de aprendizagem em termos IKD.

Como aspecto negativo deve ser comentado que o programa ERAGIN é uma ação formativa exigente, gerando risco de desistência por parte dos participantes que não calculam bem o tempo e esforço que devem investir nesta formação. O programa responde melhor a docentes que possuem forte motivação intrínseca do que para aqueles que estão pensando em acreditação, recompensas ou outro tipo de motivação (FERNÁNDEZ; REKALDE, 2011).

4.2.3 Apresentação do programa de formação docente da Universidade Politécnica da Catalunha

A Universidade Politécnica da Catalunha desenvolve atividades de formação inicial e permanente para seu professorado tal como contempla seu do Plano de Formação do Pessoal Docente e Investigador (PDI), cujas linhas gerais foram aprovadas pelo Conselho de Governo desta universidade em 22 de julho de 2005 (TORRA et al., 2013; UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA, 2014a).

O Instituto de Ciências da Educação (ICE) da Universidade Politécnica da Catalunha é responsável pelo gerenciamento do Plano de Formação do PDI. A missão do ICE é promover a melhoria da qualidade do serviço que a Universidade Politécnica da Catalunha oferece à sociedade, contribuindo para o desenvolvimento profissional do pessoal docente e investigador e para potencializar a inovação nos diferentes âmbitos da atividade acadêmica e especialmente na docência (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA, 2013b).

O Plano de Formação do PDI da Universidade Politècnica da Catalunya está estruturado em 5 áreas (Quadro 42), visando a melhoria de qualificação e desenvolvimento do PDI para responder as expectativas da instituição em dispor de um quadro docente qualificado e preparado para assumir os objetivos institucionais (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA, 2014a).

Quadro 42 - Áreas e subáreas do Plano de formação do PDI da Universidade Politècnica da Catalunya

Área	Subárea
Formação para a docência	PIDU - Prática e inovação em docência universitária Organização, planejamento e melhoria da docência Metodologias docentes Ferramentas de comunicação Recursos de orientação ao estudante Avaliação ATENEA e recursos TIC para a docência Inglês para a docência
Formação para a pesquisa e transferência de resultados	Pesquisa documental Estatística na investigação Redação de relatórios e projetos <i>Software</i> específico
Formação para a direção e coordenação	Habilidades diretivas e-Administração
Formação para a extensão universitária	Atenção às deficiências Igualdade de gênero Cooperação para o desenvolvimento/sustentabilidade
Outros temas de formação	Prevenção de riscos <i>Software</i> de uso geral

Fonte: Universitat Politècnica de Catalunya (2014a)

A programação das atividades da área de formação para a docência do Plano de Formação do PDI da Universidade Politècnica da Catalunya para o ano de 2014 pode ser

visualizada no Anexo E. Entre as atividades da área de formação para a docência, destaca-se o programa PIDU que será descrito a seguir.

4.2.3.1 Programa PIDU - Prática e Inovação em Docência Universitária

Torra et al. (2013) aclaram que o marco universitário atual aborda normalmente as competências do alunato, mas poucas vezes se analisam as competências que descrevem a atuação docente do professorado. Para definir o perfil de competências do docente universitário, o conjunto das universidades públicas catalãs, junto com a Universidade Aberta da Catalunha, constituiu um grupo de trabalho denominado Grupo Interuniversitário de Formação Docente (GIFD⁵⁵).

O grupo iniciou seus trabalhos no final de 2009 e a primeira ação foi o estudo “Identificação, desenvolvimento e avaliação das competências na aplicação dos planos de formação dirigidos ao professorado universitário” que recebeu auxílio do programa de Estudos e Análises do Ministério da Educação (EA2010-0099) e que foi desenvolvido ao longo de 2010-2011. O projeto tinha como objetivo principal identificar as competências do professorado universitário e definir como devia ser esquematizada a formação do professorado neste novo contexto (TORRA et al., 2013).

A partir de uma pesquisa realizada com os professores das universidades públicas catalãs foram estabelecidas seis competências que permitem definir a atuação docente do professorado, que por ordem da maior para a menor importância serão listadas a seguir (TORRA et al., 2012a):

- *Competência comunicativa*: desenvolver processos bidirecionais de comunicação de maneira eficaz e correta, que implica recepção, interpretação, produção e transmissão de mensagens através de canais e meios diferentes e de forma contextualizada à situação de ensino-aprendizagem.
- *Competência interpessoal*: promover o espírito crítico, a motivação e a confiança, reconhecendo a diversidade cultural e as necessidades individuais e criando um clima de empatia e compromisso ético.

⁵⁵ GIFD = Grup Interuniversitari de Formació Docent. Site: <http://gifd.upc.edu/?lang=en>

- *Competência metodológica*: aplicar estratégias metodológicas (de aprendizagem e avaliação) adequadas às necessidades dos estudantes, de maneira que sejam coerentes com os objetivos e os processos de avaliação e que levem em consideração o uso das TIC para contribuir para melhorar os processos de ensino-aprendizagem.
- *Competência de planejamento e gestão da docência*: desenhar, orientar e desenvolver conteúdos, atividades de formação e de avaliação e outros recursos vinculados ao processo de ensino-aprendizagem de maneira que se avaliem os resultados e se elaborem propostas de melhoria.
- *Competência de inovação*: criar e aplicar novos conhecimentos, perspectivas, metodologias e recursos nas diferentes dimensões da atividade docente, orientados a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.
- *Competência de trabalho em equipe*: colaborar e participar como membro de um grupo, assumindo a responsabilidade e o compromisso próprios com relação às tarefas e funções que se tem atribuídas para a consecução de objetivos comuns, seguindo os procedimentos acordados e atendendo os recursos disponíveis.

As atividades do GIFD prosseguiram e, posteriormente, este grupo desenvolveu um projeto financiado pela AGAUR (*Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca*⁵⁶) do governo catalão dentro da convocatória “*Millora de la Qualitat Docent*⁵⁷” (MQD). O objetivo deste projeto é duplo: por um lado, analisar as diferenças de formação em competências e por outro, desenhar planos de formação nas distintas universidades que contribuam para a aquisição das competências estabelecidas como básicas (TORRA et al., 2012a).

De acordo com Torra et al. (2013), o programa PIDU foi estruturado com base nos resultados dos projetos desenvolvidos pelo GIFD e tem como objetivos:

- Oferecer uma formação global e básica, a todo o professorado, do conjunto dos aspectos que define sua atuação docente.

⁵⁶ Agência de Gestão de Auxílios a Universidade e a Pesquisa

⁵⁷ Melhoria da qualidade docente

- Contemplar as pautas de formação determinadas nos estudos realizados pelo GIFD e pela informação que o ICE recolhe das pesquisas junto aos professores sobre as preferências docentes sobre as modalidades de formação.
- Permitir ao professorado adquirir as competências docentes determinadas nos estudos realizados no que se refere ao nível básico da competência.
- Mostrar-se como um programa global que descreve as competências docentes do professorado em um nível básico que possa ser reconhecido como tal. A partir da descrição do nível básico das competências docentes, oferecer a possibilidade de acreditar este nível das distintas competências docentes mediante a avaliação das evidências correspondentes.

O programa está estruturado em seis módulos, sendo que cada módulo corresponde a uma das seis competências detectadas e analisadas pelo GIFD e são acreditadas segundo um nível básico (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA, 2014b). Analisando o Quadro 43, é possível verificar a relação entre as competências detectadas pelo GIFD e os módulos do programa PIDU.

Quadro 43 - Módulos do programa PIDU

Competência	Módulo do PIDU	Duração
Interpessoal	Habilidades sociais do docente universitário	25 h
Inovação docente	Inovação docente	25 h
Planejamento e gestão da docência	Planeja tua disciplina	25 h
Metodológica	Metodologias de aprendizagem ativa	25 h
Trabalho em equipe	Teoria e prática do trabalho em equipe	25 h
Comunicativa	Como melhorar a comunicação docente em sala de aula?	25 h

Fonte: adaptado de Universitat Politècnica de Catalunya (2014b)

O programa possui uma duração total de 150 horas. Cada um dos módulos corresponde a 25 horas de trabalho, que podem ser realizados de forma independente de acordo com as disponibilidades dos participantes (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA, 2014b).

Dado que se pretende que os participantes se formem no domínio das competências, estruturou-se uma abordagem ativa de formação. Cada módulo de 25 horas de trabalho aborda uma determinada competência e contém um máximo de 10 horas de formação presencial nos conteúdos próprios da competência a partir de uma perspectiva prática e totalmente orientada à docência (TORRA et al., 2013).

O restante do tempo de trabalho até completar as 25 horas de duração do módulo serve para que o professor participante aplique os conhecimentos adquiridos em alguma disciplina que esteja ministrando e que contará com a ajuda do professor formador. Este formato também é condizente com as demandas do professorado da Universidade Politécnica da Catalunha, dado que uma pesquisa recente mostra a preferência dos docentes por uma formação semipresencial (TORRA et al., 2013).

A fase final é a avaliação da experiência de forma conjunta entre os participantes (avaliação entre iguais) e entre os participantes e o professor formador. Apenas uma avaliação positiva desta fase indicará um aproveitamento do curso e a aquisição da competência no nível básico definido nos projetos de referência (TORRA et al., 2013).

Pode participar do programa PIDU todo o professorado da universidade. A única exigência imposta é que o professor esteja ministrando alguma disciplina durante o período da formação para poder aplicar os conteúdos em sala de aula. Além disso, os seis módulos podem ser cursados de forma independente e em qualquer ordem (TORRA et al., 2013).

Torra et al. (2013) revelam que a primeira edição do programa PIDU se realizou durante o curso académico 2012/2013 com 110 professores inscritos, destes 59 obtiveram o certificado correspondente, ou seja, finalizaram o curso com êxito. A distribuição percentual dos participantes entre os seis módulos pode ser vista na Tabela 12.

Tabela 12 - Distribuição percentual de participantes em cada módulo do Programa PIDU

Módulo	Porcentagem
Como melhorar a comunicação docente em sala de aula?	19%
Inovação docente	19%
Habilidades sociais do docente universitário	17%
Metodologias de aprendizagem ativa	17%
Teoria e prática do trabalho em equipe	16%
Planeja tua disciplina	12%
Total	100%

Fonte: adaptado de Torra et al. (2013)

Após o término da primeira edição do programa PIDU, realizou-se uma pesquisa com os professores participantes e com os professores formadores, a nota média dos seis módulos foi 3,83 em uma escala de 0 a 5 (TORRA et al., 2013). Pode-se observar na Tabela 13, as notas médias computadas para cada módulo do programa PIDU.

Tabela 13 - Resultados da avaliação de cada módulo de formação do PIDU em uma escala de 0 a 5

Módulo	Nota média
Planeja tua disciplina	4,17
Teoria e prática do trabalho em equipe	4,00
Inovação docente	4,00
Como melhorar a comunicação docente em sala de aula?	3,78
Metodologias de aprendizagem ativa	3,71
Habilidades sociais do docente universitário	3,33

Fonte: adaptado de Torra et al. (2013)

O Quadro 44 traz a transcrição de alguns comentários dos participantes do PIDU que mostra os aspectos positivos e as dificuldades do programa.

Quadro 44 - Comentários dos participantes do PIDU

Aspectos positivos	Dificuldades
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação prática. • Leva a cabo as atividades com nossos alunos. • Promove a reflexão pessoal sobre a maneira de fazer docência e possíveis maneiras de melhorar. • A avaliação por parte de outros companheiros. • Recebi ideias que me parecem valiosas para melhorar. • Identificar pontos de melhoria pessoal. • Estou totalmente de acordo em ir implantando metodologias ativas em nosso âmbito docente e creio que a proposta do ICE é muito adequada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas entregas. Para poder desenhar e implementar todas as atividades e depois analisar os resultados, é necessário o dobro de horas. • Objetivos ambiciosos. Não se pôde conseguir tudo. • Deveria ser feito com antecedência necessária para poder incluir as atividades no programa da disciplina. • Se não é coordenador da disciplina, é difícil introduzir mudanças.

Fonte: elaborado pela autora com base em Torra et al. (2013)

Durante o curso acadêmico 2013/2014, programou-se um processo de avaliação qualitativa por meio de entrevistas com os professores formadores encarregados de ministrar a formação para analisar pontos fortes e fracos do modelo e introduzir as mudanças oportunas que melhorem a próxima edição do PIDU (TORRA et al., 2013).

4.2.4 Análise dos programas de formação docente da Universidade de Zaragoza, da Universidade do País Basco e da Universidade Politécnica da Catalunha

O entrevistado E1 do ICE da Universidade de Zaragoza relatou que a Universidade de Zaragoza é umas das universidades espanholas com mais tradição na formação para a docência universitária, servindo de referência a muitas outras universidades. Sendo assim, dada à credibilidade do trabalho desenvolvido nesta área, o ICE recebe financiamento da Reitoria para seguir com os programas de formação docente.

Ainda segundo o entrevistado E1, se não há apoio institucional, não se pode seguir adiante com os programas de formação docente. Constata-se a importância do plano de

formação docente na Universidade de Zaragoza, uma vez que este plano é um dos pilares do programa de melhoria e inovação da docência no marco da convergência ao EEES.

A entrevistada E2 do SAE da Universidade do País Basco mencionou que os programas de formação docente desenvolvidos nesta universidade recebem apoio institucional. Isto pode ser evidenciado, considerando que a política de formação docente é um dos pilares do modelo IKD da Universidade do País Basco.

Além disso, a formação recebida pelo docente dentro e fora da Universidade do País Basco e os materiais didáticos resultantes do programa ERAGIN fazem parte dos critérios de avaliação da atividade docente do professorado desta universidade, denominado Programa DOCENTIAZ⁵⁸. Outro aspecto de destaque refere-se à disponibilização de recursos financeiros por parte da universidade para o financiamento de projetos de inovação educativa (PIE)⁵⁹.

A entrevistada E5 do ICE da Universidade Politècnica da Catalunha disse que os programas de formação docente recebem apoio insitucional e são considerados estratégicos para a melhoria do ensino na universidade. Este fato pode ser comprovado na descrição do Plano de Formação do Pessoal Docente e Investigador (PDI).

Além disso, conforme relato da entrevistada E6 do ICE da Universidade Politècnica da Catalunha, a universidade apoia várias iniciativas do ICE no tocante à inovação docente. Entre as várias atividades desenvolvidas nesta área podem ser citadas as seguintes:

- *Convocatòria de Boas Pràcticas Docentes*: esta convocatòria tem como objetivo principal dar maior visibilidade às boas práticas docentes desenvolvidas na Universidade Politècnica da Catalunha lideradas pelo professorado da Universidade (UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA, 2014c).

⁵⁸ UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **Programa DOCENTIAZ**. Leioa: Vicerrectorado de calidad e innovación docente, 2013. Disponível em: <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shevdoct/es/contenidos/informacion/docentiaz/es_docentia/indice_docentiaz.html>. Acesso em: 22 ju. 2014.

⁵⁹ UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **Resolución PIE 2013-15**. Leioa: Vicerrectora de Estudios de Grado e Innovación, 2014a. Disponível em: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2013/12/Erabakia-Resoluci%C3%B3n_PIE-13-15.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

- *Projeto RIMA (Recerca i Innovació en Metodologies d'Aprenentatge*⁶⁰): tem por objetivo dar maior visibilidade à inovação docente que está sendo desenvolvida e potencializar a participação do professorado em atividades de inovação e investigação educativa (UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA, 2014d).
- *Congressos e jornadas*: espaço de congressos e jornadas para promover a participação do professorado da Universidade Politècnica da Catalunha em eventos relacionados com a melhoria e inovação da atividade docente, tanto em jornadas próprias, organizadas na universidade, como congressos e seminários do entorno próximo e aqueles relacionados com associações de docência universitária que a universidade faz parte (UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA, 2014e).

Diante destas evidências, é possível corroborar a terceira proposição de pesquisa deste trabalho (P₃): Os programas de formação docente analisados recebem apoio institucional.

Nas três universidades analisadas, o gerenciamento do plano de formação docente fica a cargo de unidades centralizadas, que no caso da Universidade de Zaragoza é o ICE, na Universidade do País Basco é o SAE e na Universidade Politècnica da Catalunha é o ICE. Todas as unidades possuem pessoal técnico próprio e *site* atualizado. Os *sites* destas unidades são a principal fonte de divulgação para o professorado destas universidades de informações sobre atividades formativas, convocatórias de auxílios econômicos, congressos entre outros.

Fernández (2013) esclarece que a formação docente é realizada nas universidades espanholas por unidades centralizadas chamadas de Instituto de Ciências da Educação (ICE). Os ICE foram criados pela Lei Geral da Educação de 1970, que estabelece que estas unidades estejam integradas diretamente em cada universidade, encarregando-se da formação docente dos professores universitários que se incorporem ao ensino em todos os níveis, do aperfeiçoamento do professorado em exercício e daqueles que ocupem cargos diretivos, assim como de realizar e promover pesquisas educativas e assessoramento técnico à própria universidade e a outros centros do sistema educativo (FERNÁNDEZ, 2013).

⁶⁰ Pesquisa e Inovação em Metodologias de Aprendizagem.

Desta forma, pode-se corroborar a quarta proposição de pesquisa deste trabalho (P₄): Os programas de formação docente analisados possuem um setor responsável pelo seu gerenciamento.

Analisando o Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário da Universidade de Zaragoza verifica-se que este programa visa favorecer a aquisição de competências para o planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de atividades de aprendizagem.

No caso do programa ERAGIN da Universidade do País Basco, este programa integra o desenvolvimento de várias das competências docentes: competência de planejamento, gestão e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, de uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à docência e de desenvolvimento pessoal.

Por fim, o programa PIDU da Universidade Politécnica da Catalunha pretende desenvolver nos participantes as seguintes competências: competência comunicativa, competência interpessoal, competência metodológica, competência de planejamento e gestão da docência, competência de inovação e competência de trabalho em equipe.

Assim, corrobora-se a quinta proposição de pesquisa deste trabalho (P₅): Os programas de formação docente analisados possuem uma descrição das competências docentes a serem desenvolvidas.

O entrevistado E1 do ICE da Universidade de Zaragoza explicou que as atividades formativas devem ser muito atrativas e que ajudem a solucionar problemas concretos do professorado, ou seja, é necessário combinar formação teórica com a prática. Se os professores participantes percebem que a atividade formativa é útil e a avaliam bem, acabam comentando sobre a boa formação com outros companheiros, induzindo-os a participarem de outras atividades de igual natureza. Isso vai gerando uma cultura de formação docente.

O entrevistado E1 ainda relatou que Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário da Universidade de Zaragoza é considerado um mestrado em Pedagogia Universitária, e que serve de modelo de formação para muitas outras universidades espanholas. Todos os trabalhos solicitados nos módulos de formação que compõem o Diploma exigem atividades práticas, por exemplo, um dos trabalhos solicitados, é o

desenvolvimento de uma guia docente de uma disciplina que o participante esteja ministrando.

A entrevistada E2 do SAE da Universidade do País Basco comentou que o programa ERAGIN é uma proposta formativa bastante prática, uma vez que faz com que os professores desta universidade implementem, em pelo menos 25% do tempo de suas disciplinas, metodologias ativas como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e o método de casos.

A entrevistada E5 do ICE da Universidade Politécnica da Catalunha pontuou que o programa PIDU está estruturado numa abordagem ativa de formação, visando o desenvolvimento real de competências. Para poder participar do programa, o professor participante deve estar ministrando alguma disciplina durante o período da formação para que possa aplicar o que foi aprendido/desenvolvido em sala de aula.

Com base nestas informações, corrobora-se a sexta proposição de pesquisa deste trabalho (P₆): Os programas de formação docente analisados combinam parte teórica e parte prática.

Os professores participantes do Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário da Universidade de Zaragoza precisam realizar tarefas não presenciais que ocorrem antes, durante e depois da parte presencial de acordo com a natureza de cada módulo. Para desenvolvimento destas e outras atividades, os participantes deste programa contam com a supervisão dos professores responsáveis pelos respectivos módulos e com o apoio de tutores.

No programa ERAGIN da Universidade do País Basco, a base desta oferta formativa é a aprendizagem entre iguais, por meio da mentoria colaborativa. Havendo um processo de interação e troca de experiências entre o mentor e seu mentorado.

No programa PIDU da Universidade Politécnica da Catalunha, a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sua disciplina pelo professor participante conta com a ajuda do professor formador. Além disso, a fase final deste programa é a avaliação da experiência de forma conjunta entre os participantes (avaliação entre iguais) e entre os participantes e o professor formador.

Nota-se nos três programas de formação docente analisados, que há uma dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo, corroborando assim a sétima proposição de pesquisa deste trabalho (P₇): Há uma dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo.

O entrevistado E1 do ICE da Universidade de Zaragoza esclareceu que foi feito um estudo com os professores novatos que receberam a formação inicial nos últimos 10 anos, o que representa um universo de cerca de 300 pessoas. Deste universo, em torno de 270 pessoas, continuavam atuando como docentes na Universidade de Zaragoza. Descobriu-se que entre estes professores que receberam a formação inicial e que permaneceram na universidade, cerca de 85% se matricularam e participaram de cursos de formação permanente com vistas a seguir melhorando sua prática docente e por volta de 70% faziam parte de grupos de inovação docente. Ainda de acordo com este entrevistado, um problema que todas as universidades têm refere-se a como medir o impacto da formação docente, pois é difícil medi-lo, mas o estudo realizado serviu como um modo de mensuração do impacto.

As professoras entrevistadas E3 e E4 da Faculdade de Ciências Econômicas e Empresariais da Universidade do País Basco comentaram que é possível perceber a influência dos programas de formação docente, principalmente o ERAGIN, na mudança de mentalidade do quadro docente desta faculdade com relação ao processo ensino-aprendizagem. Há vários professores envolvidos em projetos de inovação docente e dado os bons resultados da aplicação das metodologias ativas em sala de aula, organiza-se a Jornada de Docência em Economia.

Isto pode ser comprovado, analisando-se o resultado dos projetos contemplados na última Convocatória de Ajudas para Projetos de Inovação Educativa divulgado em fevereiro de 2014. Dos 31 projetos aprovados, 7 são de professores da Faculdade de Ciências

Econômicas e Empresarias⁶¹. Além disso, em junho de 2014, realizou-se a sexta edição da Jornada de Docência em Economia⁶².

Assim, como os demais entrevistados, a entrevistada E6 do ICE da Universidade Politécnica da Catalunha expôs que uma forma de mensurar o impacto da formação docente se dá por meio da análise do número de professores envolvidos em projetos de inovação docente e das publicações resultantes das experiências de inovação.

Os modos relatados pelos entrevistados de medir o impacto da formação docente são coincidentes com os aspectos de avaliação deste impacto propostos por Zabalza (2011b). Para este autor, o impacto da formação docente pode ser avaliado com base nos seguintes aspectos:

- *Impacto sobre os usuários do programa:* em que medida foram modificadas suas ideias, sua vinculação à formação, sua participação em grupos de trabalho.
- *Impacto sobre a docência:* que tipo de mudanças na docência foram provocadas por ações formativas: nos programas docentes, nas metodologias, nos sistemas de tutoria ou avaliação etc. Que tipos de iniciativas de inovação (ou de apoio à inovação) foram implementadas resultantes da formação ou como parte da mesma?
- *Impacto sobre a própria instituição universitária:* Que mudanças foram produzidas pelos programas de formação? Por exemplo, criação ou consolidação de instâncias específicas no organograma; criação de cargos, de recursos técnicos, de espaços especializados, de recursos didáticos materiais ou virtuais, de convocatórias, de prêmios etc.
- *Impacto sobre os alunos:* os alunos conhecem o plano de formação de seus professores? Foram notadas reações positivas ou negativas como consequência da formação recebida pelos professores? Existe alguma divergência entre as avaliações feitas pelos estudantes dos professores que participaram da formação e dos que não participaram?

⁶¹ UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **Resolución PIE 2013-15**. Leioa: Vicerrectora de Estudios de Grado e Innovación, 2014. Disponível em: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2013/12/Erabakia-Resoluci%C3%B3n_PIE-13-15.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

⁶² UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **VI Jornadas de Docencia en Economía**. Bilbao, 2014. Disponível em: <<http://www.pdocencia.com/2014/index.php?opt=bienvenidos>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

- *Documentos, comunicaciones* em congressos, artigos, produtos ou recursos didáticos gerados pelo professor participante em processos de formação.

A Figura 15 põe à vista os aspectos que podem ser considerados na avaliação do impacto da formação docente.

Figura 15 - Aspectos que podem ser considerados na avaliação do impacto da formação docente

Fonte: Zabalza (2011b, p. 196)

Igualmente, corrobora-se a oitava proposição de pesquisa deste trabalho (P₈): Há uma forma de mensurar o impacto dos programas de formação docente no processo ensino-aprendizagem. Por meio do Quadro 45, examina-se que todas as proposições de pesquisa apresentadas para esta etapa de desenvolvimento do trabalho foram corroboradas.

Quadro 45 - Status das proposições do estudo de caso

Proposições	Status
P ₃ : Os programas de formação docente analisados recebem apoio institucional.	Corroborada
P ₄ : Os programas de formação docente analisados possuem um setor responsável pelo seu gerenciamento.	Corroborada
P ₅ : Os programas de formação docente analisados possuem uma descrição das competências docentes a serem desenvolvidas.	Corroborada
P ₆ : Os programas de formação docente analisados combinam parte teórica e parte prática.	Corroborada
P ₇ : Há uma dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo.	Corroborada
P ₈ : Há uma forma de mensurar o impacto dos programas de formação docente no processo ensino-aprendizagem.	Corroborada

Fonte: elaborado pela autora

Com relação aos desafios impostos aos programas de formação docente, o entrevistado E1 do ICE da Universidade de Zaragoza indicou a redução orçamentária do ICE como um desafio a ser enfrentado. Isso decorre da crise econômica que enfrenta a Europa, que ocasionou reduções no orçamento das universidades e consequentemente redução nos investimentos em formação docente, gerando menor número de cursos oferecidos.

A entrevistada E2 do SAE da Universidade do País Basco relatou como um desafio em relação à formação docente, a estruturação de um modelo de formação que englobe simultaneamente outras atividades docentes como a pesquisa e a gestão. Já as entrevistadas E3 e E4 da Faculdade de Ciências Econômicas e Empresariais da Universidade do País Basco, mencionaram o desafio imposto aos professores na implementação de mudanças em sua prática docente quando trabalham com grupos numerosos de estudantes.

Este fato é observado por Garaizar e Fernández (2010) que comentam que são percebidas dificuldades nos professores em se trabalhar a partir de uma perspectiva de aprendizagem se os grupos de estudantes são grandes e numerosos, podendo resultar

sobrecarga e saturação do alunato e do professorado. Desta forma, mesmo que um amplo número de professores tenha participado de cursos de formação sobre competências, planejamento didático, TIC, avaliação etc, nem sempre se produz mudanças em sala de aula.

A entrevistada E5 do ICE da Universidade Politécnica da Catalunha descreve que um dos desafios aos programas de formação docente, além da contenção orçamentária, refere-se ao fato desta universidade ser voltada à área tecnológica. Dada à formação acadêmica da maioria dos professores (Engenharia, Física, Química etc), muitos deles não valorizam a formação docente, principalmente os professores mais antigos. Cria-se deste modo, um desafio em convencer os professores de que a formação é importante para melhoria da prática docente.

Destarte, finda a análise dos programas de formação docente das três universidades, conclui-se que estes programas de formação buscam a mudança da prática docente e atendem a vários aspectos propostos por Tejedor (2009) no tocante ao desenvolvimento profissional docente: há um perfil de docente que se deseja formar; existe compromisso individual e coletivo com a atividade; a formação é concebida com uma atividade contínua (não pontual), combina teoria e prática, possui dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo e aporta ideias úteis ao professor para que este se comprometa com processos de inovação e investigação sobre suas tarefas docentes.

4.3 Apresentação e análise da formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil.

Em um primeiro momento, no subtópico 4.3.1, serão discutidas as atividades de formação para a docência universitária dos 35 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração analisados. Lembrando que o critério para escolha destes programas foi o oferecimento concomitante de cursos de mestrado e doutorado em Administração.

Posteriormente, no subtópico 4.3.2, realizar-se-á uma análise das atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP. Conforme já mencionado, decidiu-se pela análise deste programa, uma vez que este obteve nota máxima (7,0) nas duas últimas avaliações trienais de 2010 e 2013 realizadas pela CAPES.

4.3.1 Apresentação e análise da formação para a docência universitária dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Entre os 35 programas analisados de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, que oferecem simultaneamente os cursos de mestrado e de doutorado, 19 programas estão localizados na Região Sudeste, nove na Região Sul, cinco na Região Nordeste, um na Região Norte e um na Região Centro-Oeste conforme indica a Tabela 14.

Tabela 14 - Distribuição por região geográfica dos programas analisados de pós-graduação *stricto sensu* em Administração

Região	Frequência Absoluta
Sudeste	19
Sul	09
Nordeste	05
Norte	01
Centro-Oeste	01
Total	35

Fonte: elaborado pela autora

A Tabela 15 aponta que 18 programas são provenientes de instituições particulares de ensino superior, 13 de instituições federais de ensino superior, três de instituições estaduais de ensino superior e um de instituição municipal de ensino superior.

Tabela 15 – Dependência administrativa dos programas analisados de pós-graduação *stricto sensu* em Administração

Dependência Administrativa	Frequência Absoluta
Particular	18
Federal	13
Estadual	03
Municipal	01
Total	35

Fonte: elaborado pela autora

A Tabela 16 revela que a maioria dos programas analisados obteve notas quatro e cinco na última avaliação trienal de 2013 realizada pela CAPES. Apenas dois programas alcançaram nota seis e outros dois, atingiram a nota máxima, sete.

Tabela 16 - Nota da avaliação trienal da CAPES - 2013 dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração

Nota	Quantidade de programas
4	17
5	14
6	02
7	02
Total	35

Fonte: elaborado pela autora

Com relação à formação para a docência universitária dos programas analisados de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, verifica-se a predominância de duas atividades na estrutura curricular destes programas: disciplinas de formação pedagógica e estágio de docência.

Este fato pode ser explicado, pois de acordo com Chamlian (2003), os cursos de pós-graduação foram criados no Brasil com o objetivo de formar professores competentes para

atender à expansão do ensino superior, assegurando à elevação dos níveis de qualidade. Mas, além disto, estes cursos também tinham como finalidade o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores.

Os diversos planos nacionais de pós-graduação, mediante medidas concretas, acentuaram cada vez mais esse último objetivo. No entanto, os programas de pós-graduação continuaram a ser, ainda que de forma secundária, a via preponderante de formação do professor universitário (CHAMLIAN, 2003).

Com a expansão do sistema de ensino superior, a tarefa de gestão e controle desse sistema, por parte do governo federal, torna-se cada vez mais complexa, uma vez que a diversidade das instituições existentes e a qualidade do ensino oferecido passam a exigir normas disciplinadoras e orientadoras. É com esse caráter que se recomenda, por exemplo, a criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior como uma disciplina pedagógica, na pós-graduação. (CHAMLIAN, 2003, p. 45).

Ainda em conformidade com Chamlian (2003), o sistema superior privado, gradativamente, passou a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*, que não conduzem à obtenção do mestrado e do doutorado, mas que, de algum modo, ofereciam uma espécie de aperfeiçoamento e preparação à atividade docente nessas instituições. A disciplina Metodologia do Ensino Superior era parte integrante da maioria dos currículos desses cursos.

Observando o Quadro 46, nota-se que dos 35 programas analisados, 27 oferecem disciplinas de formação pedagógica. Entre os programas que oferecem disciplinas de formação pedagógica, apenas em 12 programas, estas disciplinas são obrigatórias para os alunos matriculados. Também não se observa uma homogeneidade em relação à quantidade de créditos atribuídos a estas disciplinas, tampouco quanto à carga horária.

Quadro 46 - Panorama do oferecimento de disciplinas de formação pedagógica pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração analisados

Instituição	Nota do programa ⁶³	Disciplina de formação pedagógica	Obrigatoriedade ⁶⁴	Créditos	Carga Horária	Total de créditos em disciplinas e atividades ⁶⁵
UFBA	5/5	Ensino e Aprendizagem em Administração	Sim (M)	3	51 h	M (24) / D (36)
UNB	5/5	Teoria e Prática docente em Administração 1 e 2	Não	4	60 h	M (32) / D (48)
UFES	4/4	Didática de Ensino	Sim (M)	2	30 h	M (30) / D (42)
UFMG	6/6	Ensino de Administração	Sim (M)	2	30 h	M (26) / D (36)
UFLA	5/5	Metodologia do Ensino Superior	Não	4	60 h	M (26) / D (40)
PUC/MG	4/4	Metodologia do ensino superior	Sim (M/D)	2	30 h	M (24) / D (38)
FUMEC	4/4	Didática do Ensino Superior	Não	2	30 h	M (24) / D (36)
UNAMA	4/4	Docência do Ensino Superior em Administração	Não	3	45 h	M (29) / D (24)
UFPB/J.P.	5/5	Práticas de ensino em Administração	Não	3	45 h	M (30) / D (50)
		Casos para o ensino em Administração	Não	3	45 h	
UFPE	4/4	Didática de Ensino Superior	Não	2	30 h	M (24) / D (48)
UFPR	4/4	Metodologia de Ensino	Sim (D)	2	30 h	M (30) / D (29)
PUC/PR	5/5	Processos Pedagógicos e Metodologia de Ensino Superior	Sim (D)	0	30 h	M (24) / D (48)
UEM	4/4	Não disponibiliza disciplina de formação pedagógica	-	-	-	M (28) / D (36)
UP	4/4	Não disponibiliza disciplina de formação pedagógica	-	-	-	M (28) / D (46)
UFRJ	4/4	Não disponibiliza disciplina de formação pedagógica	-	-	-	M (80) / D (36)
FGV/RJ	6/6	Estratégia de ensino	Não	2	30 h	M (24) / D (36)

⁶³ Notas obtidas, respectivamente, pelos programas de mestrado e doutorado na última avaliação trienal da CAPES.

⁶⁴ Para indicar a obrigatoriedade da disciplina de formação pedagógica para o programa de mestrado, utilizou-se a letra M; para o programa de doutorado, a letra D.

⁶⁵ Para cômputo do número total de créditos em disciplinas e atividades, não foi considerada a quantidade de créditos atribuída ao desenvolvimento e defesa da dissertação ou tese.

UNIGRANRIO	4/4	Pedagogia Universitária e Formação Docente em Administração	Não	4	60 h	M (25) / D (44)
UFRN	5/5	Estratégia de Ensino de Administração	Não	2	30 h	M (24) / D (36)
UFRGS	5/5	Teoria e Prática do Ensino Superior	Sim (M/D)	4	60 h	M (28) / D (60)
UFMS	4/4	Didática de ensino superior	Sim (M)	4	60 h	M (32) / D (42)
UNISINOS	5/5	Metodologia do ensino superior em Administração	Não	3	45 h	M (24) / D (36)
UFSC	4/4	Não disponibiliza disciplina de formação pedagógica	-	-	-	M (24) / D (36)
UNIVALI	5/5	Não disponibiliza disciplina de formação pedagógica	-	-	-	M (24) / D (36)
USP/SP	7/7	Didática do ensino de Administração	Não	4	60 h	M (60) / D (60)
PUC/SP	4/4	Didática e estratégia de ensino aprendizagem	Sim (D)	3	45 h	M (24) / D (42)
FEI	4/4	Ensino, pesquisa e publicação em Administração	Não	3	45 h	M (28) / D (42)
UNINOVE	5/5	Seminário Especial do Programa de Capacitação Docente em Administração	Não	2	30 h	M (24) / D (36)
USCS	5/5	Didática do Ensino Superior de Administração de Empresas	Não	20	60 h	M (180) / D (300)
ESPM	4/4	Didática do Ensino Superior em Administração	Sim (M)	2	30 h	M (26) / D (40)
UNIFOR	4/4	Didática do Ensino Superior	Não	2	30 h	M (24) / D (48)
PUC-RIO	5/5	Não disponibiliza disciplina de formação pedagógica	-	-	-	M (27) / D (36)
FGV/SP	7/7	Não disponibiliza disciplina de formação pedagógica	-	-	-	M (27) / D (48)
UPM	5/5	Ensino na Administração	Sim (M)	4	48 h	M (32) / D (32)
USP/RP	4/4	Didática	Sim (M)	6	90 h	M (39) / D (51)
FGV/SP	5/5	Não disponibiliza disciplina de formação pedagógica	-	-	-	M (27) / D (48)

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o entrevistado E7, na Universidade Alfa, a disciplina de didática do ensino superior é *“uma disciplina de 30 horas que é pré-requisito para uma prática de exercício docente de 30 horas. [...] Depois disso, a própria coordenação coordena os estágios de docência, onde só tem obrigação de fazer esse estágio de docência quem é bolsista. [...] tem gente que mesmo sem precisar, faz esse estágio e cursa a disciplina”*.

Ainda segundo o entrevistado E7, mesmo sendo esta disciplina de formação pedagógica obrigatória apenas para os alunos bolsistas e eletiva para os demais, há uma grande procura pelos pós-graduandos. Isto ocorre, pois conforme explica o entrevistado E7: *“Os alunos vão falando para os outros como é o clima, sabe? [...] É algo muito agradável e não há só aulas expositivas, eles têm textos para ler, eles discutem em grupos pequenos e depois tem a discussão no grupão. E eu interajo com eles nessa discussão com o grupão. Às vezes, tem filmes também, tem muitos filmes sobre ensino”*.

O não oferecimento de atividades de formação pedagógica pelos programas de pós-graduação em Administração contraria a natureza dos programas de pós-graduação na visão de Botomé e Zanelli (2011). Para estes autores, um programa de pós-graduação trata-se de um programa de estudos.

Nesse programa de estudos, cada aluno deve desenvolver seu projeto de vida profissional como cientista ou filósofo. Tal projeto de vida profissional, para os interesses do País, tem quatro subprogramas básicos: (a) um programa de estudos voltados para aprender e desenvolver processos de produção de conhecimento; (b) um programa de estudos voltados para aprender e desenvolver processos de ensinar em nível superior, não necessariamente em universidades; (c) um programa de estudos para aprender e realizar estudos de atualização constante, para acompanhar o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia na área que o interessado escolheu trabalhar como cientista e nos campos de atuação profissional, que utilizam tais tecnologias ou conhecimentos da área, para desenvolver tecnologias; (d) um programa de estudos para aprender e realizar gestão de Conhecimento, Tecnologia e Ensino Superior. Não se trata, portanto, de confundir um Programa de Pós-graduação com a estrutura de cursos de graduação ou com cursos de especialização, atualização ou aperfeiçoamento, nos quais há outros objetivos que exigem características diversas. (BOTOMÉ; ZANELLI, 2011, p. 1163).

Diante destes dados, a nona proposição de pesquisa deste trabalho (P₉): Há disciplinas de formação pedagógica na estrutura curricular dos programas de pós-graduação em Administração analisados foi corroborada em partes. Já a décima proposição de pesquisa (P₁₀): As disciplinas de formação pedagógica são obrigatórias para os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados não foi corroborada.

Sobre o estágio de docência, Chamlian (2003) comenta que no início de 1999, uma medida adotada pela CAPES, tornou obrigatório o estágio docente supervisionado como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível.

Isto justifica a existência de estágio de docência em 34 dos 35 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração analisados como mostra o Quadro 47, corroborando em partes a décima primeira proposição (P₁₁): Há estágio de docência nos programas de pós-graduação em Administração analisados.

O entrevistado E7 acredita que o estágio de docência é importante para a formação docente do pós-graduando em Administração, mas enfatiza que essa importância depende da forma como o estágio é realizado. Para ele, o estagiário deve de fato vivenciar uma experiência real de ensino conforme desvela o trecho da entrevista a seguir.

“Eu acho que sim. Agora depende também como é conduzido. [...] Eu acho que no estágio de docência, o estagiário tem que ter uma experiência real de ensino, onde ele é o único recurso que os alunos têm. Porque senão fica uma situação fictícia, de faz de conta. Qualquer coisa, tem um professor ali em última instância que tira todas as dúvidas. Não é uma experiência de ensino e de aprendizagem não, porque assim é teatro. Tem que deixar o pós-graduando ou a pós-graduanda se virar. Aí ele enfrenta uma dificuldade, as perguntas são: “o que você fez?”, “o que você acha que deveria ter feito?”, “o que você faria se acontecesse outra vez?” Você vai aprendendo a ser um profissional reflexivo, a refletir sobre sua prática. Então, nesse sentido, eu acho que a experiência do estágio de docência é muito boa” (Entrevistado E7).

Acerca da obrigatoriedade do estágio de docência, para vários programas, esta atividade é obrigatória apenas para os alunos bolsistas. Assim, não foi corroborada a proposição (P₁₂): O estágio de docência é uma atividade obrigatória para todos os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados.

Para o entrevistado E7, o estágio de docência deve ser realizado apenas pelos pós-graduandos que não possuem experiência no magistério superior. Para os pós-graduandos que já lecionam, ele sugere a realização da disciplina de didática como uma ferramenta para

mudança de postura deste docente. Esses argumentos podem ser constatados no relato a seguir.

“Aqui tinha um coordenador do programa que exigia que todos os alunos fizessem o estágio de docência. E tinha uma professora, que foi minha aluna, ela é minha colega na universidade. Ela tinha já tinha 10 anos de casa, quando eu entrei na universidade em 2003. Ela estava fazendo doutorado e aí fez a disciplina comigo. Ela era professora concursada, assistente há 10 anos e o coordenador disse que ela tinha que fazer estágio de docência e, eu como professor da disciplina, fui terminantemente contra. Eu falei que a ideia do estágio de docência era dar estágio para quem nunca teve. O conteúdo teórico, a gente dá na disciplina de didática. Agora ela tem 10 anos de casa, como é que ela precisa fazer o estágio? [...] Agora, no caso de professores que já ensinam há bastante tempo, o que pode mudar a postura deles é a disciplina de didática. [...] Agora, estágio de ensino, de docência eles já têm, eles não precisam fazer. É bom para os alunos que vão fazer isso pela primeira vez e aí sim, precisam de acompanhamento e tal” (Entrevistado E7).

Ainda analisando as demais informações coletadas e apresentadas no Quadro 47, não foram verificadas homogeneidade no número de créditos, tampouco na quantidade de horas atribuídos à realização do estágio de docência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Quadro 47 - Panorama do oferecimento de estágio docência pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração analisados⁶⁶

Programa	Estágio de docência	Obrigatoriedade	Créditos	Carga Horária (em horas)	Total de créditos a cumprir em disciplinas e atividades
UFBA	Estágio Docente Orientado	Sim (M/D)	1	17	M (24) / D (36)
UNB	Teoria e Prática de Docência em Administração I e II	Obrigatório apenas para bolsistas	4	60	M (32) / D (48)
UFES	Estágio de Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	1	15	M (30) / D (42)
UFMG	Estágio Docente	Sim (M/D)	0	60	M (26) / D (36)
UFLA	Estágio Docência (M) e Estágio Docência I (D)	Obrigatório apenas para bolsistas	M (3) / D (4)	M (45) / D (60)	M (26) / D (40)
PUC/MG	Estágio de Produção de Material de Ensino	Sim (M/D)	1	15	M (24) / D (38)
	Estágio Docente	Sim (M/D)	1	15	
FUMEC	Não há estágio de docência na estrutura curricular	-	-	-	M (24) / D (36)
UNAMA	Estágio em Docência	Sim (M/D)	M (4) / D (8)	M (60) / D (120)	M (29) / D (24)
UFPB/J.P.	Estágio de Docência I	Sim (M)	1	30	M (30) / D (50)
	Estágio de Docência II	Sim (D)	2	60	
UFPE	Estágio de Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	2	30	M (24) / D (48)
UFPR	Prática de Docência	Sim (M/D)	M (2) / D (4)	M (30) / D (60)	M (30) / D (29)
PUC/PR	Estágio de docência	Obrigatório apenas para bolsistas	2	30	M (24) / D (48)
UEM	Estágio Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	2	30	M (28) / D (36)
UP	Estágio de Docência	Sim (M)	3	45	M (28) / D (46)
	Prática de Docência	Sim (D)	6	90	
UFRJ	Estágio de Docência	Obrigatório apenas para os alunos que não possuam vínculo docente com uma IES	Sem informação	12	M (80) / D (36)
FGV/RJ	Estágio de Docência	Sem informação	Sem informação	Sem informação	M (24) / D (36)

⁶⁶ As informações que não foram encontradas nos *sites* dos programas de pós-graduação analisados, tampouco no *site* da CAPES ou que não foram obtidas pelo retorno dos questionários respondidos, estão identificadas no quadro como SEM INFORMAÇÃO.

UNIGRANRIO	Estágio de Docência	Não	3	45	M (25) / D (44)
UFRN	Estágio Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	M (2) / D (4)	M (30) / D (60)	M (24) / D (36)
UFRGS	Estágio Docente	Obrigatório apenas para bolsistas	M (1)/ D (4)	M (30) / D (120)	M (28) / D (60)
UFSM	Estágio Docência	Sim (M/D)	2	30	M (32) / D (42)
UNISINOS	Estágio Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	2 (M) / 4 (D)	M (30) / D (60)	M (24) / D (36)
UFSC	Estágio de Docência I e II	Obrigatório apenas para bolsistas	4 (M) / 8 (D)	M (60) / D (120)	M (24) / D (36)
UNIVALI	Estágio de Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	2	30	M (24) / (36)
USP/SP	Monitoria Didática I e II / PAE	Sim (M/D)	4	60	M (60) / D (60)
PUC/SP	Monitoria de Regência de Disciplina	Sim (D)	3	45	M (24) / D (42)
FEI	Estágio de Docência	Sem informação	Sem informação	Sem informação	M (28) / D (42)
UNINOVE	Estágio Acadêmico	Obrigatório apenas para bolsistas	Sem informação	Sem informação	M (24) / D (36)
USCS	Estágio de Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	Sem informação	Sem informação	M (180) / D (300)
ESPM	Estágio Docente em Administração	Sim (M)	2	30	M (26) / D (40)
UNIFOR	Programa de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Docente (PRODAD)	Obrigatório apenas para bolsistas	1	15	M (24) / D (48)
PUC-RIO	Estágio de Docência na Graduação	Não	0	0	M (27) / D (36)
FGV/SP	Estágio de Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	Sem informação	Sem informação	M (27) / D (48)
UPM	Estágio de Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	Sem informação	Sem informação	M (32) / D (32)
USP/RP	Monitoria Didática I e II / PAE	Sim (M/D)	3	45	M (39) / D (51)
FGV/SP	Estágio de Docência	Obrigatório apenas para bolsistas	Sem informação	Sem informação	M (27) / D (48)

Fonte: elaborado pela autora

A respeito da discussão do modelo de ensino baseado em competências nas atividades de formação para a docência universitária dos programas de pós-graduação em Administração, apenas a ementa da disciplina Metodologia do Ensino Superior em Administração oferecida pela UNISINOS aborda este tema de forma explícita. Entretanto, dentre as respostas obtidas por meio dos questionários, outros cinco programas afirmaram que promovem a discussão desta temática durante o desenvolvimento das atividades de formação para a docência universitária.

Destarte, foi refutada a proposição (P₁₃): O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária de todos os programas de pós-graduação em Administração analisados.

O entrevistado E7 afirmou que na disciplina de didática do ensino superior ministrada na Universidade Alfa, o foco não está nas técnicas ou metodologias de ensino, mas objetiva despertar a paixão por ensinar nos pós-graduandos. *“A disciplina de didática no ensino superior, eu que ministro desde 2003. [...] Eu explico bem a filosofia da disciplina, que é: eu não ensino técnicas ou metodologias de ensino, o meu programa visa uma coisa só: despertar o gosto, a paixão por ensinar. [...] Então eu falo para os alunos: “olha se vocês querem métodos de ensino, eu uso, eu leciono”. Eles têm seminários de 30 minutos sobre isso durante a disciplina. Mas o grosso da disciplina não tem nada a ver com método, porque método você compra um livro, você aprende e pratica. Mas o que eu quero passar é algo que não se pratica com método, que é redespertar, eles chamam em inglês de “rekindle”, que é a chama acesa outra vez da paixão, do gostar de ensinar. Então é esse o objetivo. [...] E eu uso até uma ilustração para eles, pode até parecer chocante, se eu me dedicar e estudar técnicas de pintura, mistura de cores por dois anos integrais intensivamente, eu saberei mais de técnicas de pintura do que Picasso. Agora, a única diferença entre mim e Picasso é que ele tem talento e eu não. O que faz um professor, essa é a essência do curso, não é conhecimento de técnicas, de métodos de ensino ou até se assenhorear intelectualmente de competências. É ele se apaixonar intelectualmente pela tarefa de formar pessoas. [...] Ele que capacita, que solta, que instiga, e é quem desperta no estudante a fascinação pelo conhecer, isso que é ser professor. Eu até digo para os alunos: “se você não gosta de gente, cumpra seu estágio de docência se você é bolsista e faça um grande favor à educação brasileira superior, desapareça de sala universitária. Porque essa tarefa de ensinar é para quem gosta de gente, senão não vale a pena. Então a minha ideia é, entre vocês, quem gosta de gente, e quem quer*

ser tocado no sentido de se reencantar com a tarefa de educar no ensino superior, então você é bem-vindo nesse curso. A gente vai falar de métodos, mas o sentido do curso não é esse, a gente vai falar do que me parece essencial, que é reencantar a ideia de formar pessoas, formar estudantes, despertá-los para serem pensadores, para não serem dependentes, para terem voo próprio etc” (Entrevistado E7).

Verifica-se no Quadro 48 que todas as proposições de pesquisa apresentadas para esta etapa de desenvolvimento do trabalho foram refutadas.

Quadro 48 - Status das proposições de pesquisa norteadoras desta etapa de desenvolvimento do estudo

Proposições	Status
P ₉ : Há disciplinas de formação pedagógica na estrutura curricular dos os programas de pós-graduação em Administração analisados.	Corroborada em partes
P ₁₀ : As disciplinas de formação pedagógicas são obrigatórias para os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados.	Refutada
P ₁₁ : Há estágio de docência nos programas de pós-graduação em Administração analisados.	Corroborada em partes
P ₁₂ : O estágio de docência é uma atividade obrigatória para todos os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados.	Refutada
P ₁₃ : O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária de todos os programas de pós-graduação em Administração analisados.	Refutada

Fonte: elaborado pela autora

Para ser um bom professor, o entrevistado E7 acredita que dois aspectos são fundamentais: ter autoconhecimento e gostar de gente. Consoante com o entrevistado E7, o programa de pós-graduação da Universidade Alfa ajuda a desenvolver as competências docentes dos pós-graduandos e que ao participarem da disciplina de didática são tocados como educadores. *“Olha, uma boa formação para a docência universitária é uma expressão complexa. Eu creio que os alunos que fazem a disciplina de didática, eu me refiro a mim*

mesmo como modelo, eu preferia mil vezes fazer uma disciplina como essa, onde a ideia é que eu seja tocado como educador, porque depois técnica eu aprendo” (Entrevistado E7).

Com referência às atividades que poderiam ser incluídas ou aperfeiçoadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração para melhorar a formação para a docência universitária, o entrevistado E7 opina que deveriam ter mais cursos de formação pedagógica. No entanto, estes cursos deveriam ser ministrados por pessoas que entendam da área, que conheçam os problemas do processo de ensino-aprendizagem na área de Administração.

Com o intuito de aprofundar o entendimento da formação para a docência universitária existente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, optou-se por analisar as atividades desenvolvidas no programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP que serão descritas no subtópico a seguir.

4.3.2 Apresentação e análise da formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

O programa de pós-graduação em Administração (PPGA) da FEA/USP foi fundado em 1970. O PPGA da FEA-USP inclui os cursos de mestrado e doutorado (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [201-?a]).

O curso de mestrado em Administração tem por objetivo iniciar a formação de seus alunos nas atividades de pesquisa e docência em Administração. É um curso de natureza estritamente acadêmico e gratuito. É possível a obtenção de bolsas de estudo através das agências que financiam a pós-graduação. O curso é semestral e as disciplinas são oferecidas apenas no período diurno. Cada disciplina tem duração de 15 semanas com sessões de 4 horas por semana (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [201-?b]).

Para conclusão dos créditos, é necessário cursar oito disciplinas das quais duas são obrigatórias e de natureza metodológica: Metodologia de Pesquisa em Administração e Monitoria I. A Monitoria faz parte da formação docente, pois envolve o aluno nas atividades de docência como monitor junto ao Programa de Graduação em Administração (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [201-?b]).

O mestrado exige o desenvolvimento de uma dissertação cujo projeto é submetido a um exame de qualificação. A dissertação consiste num trabalho supervisionado em que o aluno deve demonstrar capacidade de sistematização da literatura existente sobre o tema tratado e capacidade de utilização dos métodos e técnicas de investigação científica. A dissertação não precisa constituir uma contribuição original ao estado da arte do tema. O prazo para conclusão do curso com a defesa da dissertação é de 30 meses (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [201-?b]).

O curso de doutorado em Administração tem por objetivo aprofundar a formação de alunos nas atividades de pesquisa em Administração. É um curso de natureza estritamente acadêmico e gratuito. Também é possível a obtenção de bolsas de estudo através das agências que financiam a pós-graduação. O curso é semestral e as disciplinas são oferecidas apenas no período diurno. Cada disciplina tem duração de 15 semanas com sessões de 4 horas por semana. Para conclusão dos créditos, o aluno precisa cursar oito disciplinas, das quais uma é obrigatória, a disciplina Monitoria II, que tem o objetivo de envolver o aluno com atividades de docência (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [201-?b]).

O doutorado exige o desenvolvimento de uma tese cujo projeto é submetido a um exame de qualificação. A tese consiste num trabalho supervisionado em que o aluno deve demonstrar capacidade de sistematização da literatura existente sobre o tema tratado e capacidade de utilização dos métodos e técnicas de investigação científica. A tese precisa constituir uma contribuição original ao estado da arte do tema tratado. O prazo para conclusão do curso com a defesa da tese é de 48 meses (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [201-?b]).

Entre as atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP foram identificadas a disciplina Didática de Ensino em Administração, a Monitoria Didática I e II e o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

A disciplina Didática de Ensino em Administração é eletiva, possui 4 créditos e 60 horas de duração. O conteúdo programático desta disciplina aborda: o significado da didática; ensino e aprendizagem; plano de ensino; objetivos de um plano de ensino; conteúdo da disciplina; estratégias para aprendizagem; processo de avaliação; dinâmicas de grupos; relação professor-aluno; tecnologia educacional; conceitos básicos em ensino a distância (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [201-?c]).

Ao final desta disciplina, espera-se que o aluno: tenha incorporado conceitos fundamentais em Didática do Ensino Superior; conheça as estratégias básicas de ensino e saiba escolher entre elas em momentos de necessidade na prática; tenha passado por um treinamento didático prático que possa revelar-lhe suas principais potencialidades como professor. As metodologias de ensino utilizadas são: aula expositiva; seminários (planejamento e estratégias de condução) e sessões de microensino (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [201-?c]).

A Monitoria é uma atividade obrigatória para todos os alunos do PPGA, possui 4 créditos e 60 horas de duração. Tem por finalidade familiarizar todos os alunos do programa de pós-graduação com o planejamento, a preparação, a condução e a avaliação das atividades presentes em uma disciplina do Departamento de Administração e seus problemas operacionais, preparando o aluno para assumir o papel de docente (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2011a, 2011b).

Na Monitoria Didática I e II, o aluno atua como monitor acompanhando uma disciplina de graduação ou de pós-graduação de sua área de concentração durante um semestre, sob a orientação direta de um professor do curso de graduação ou de pós-graduação em Administração (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2011a, 2011b).

Outra possibilidade dos pós-graduandos do programa de Administração da FEA/USP atuarem como monitores acompanhando uma disciplina de graduação é o PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino). O PAE trata-se de uma iniciativa implantada nos anos 90 pela Reitoria da USP, que criou bolsas de estágio para os pós-graduandos como parte da formação como docentes. Mais recentemente, esse programa passou a incluir ainda uma etapa, preliminar e obrigatória, de preparação pedagógica para todos os candidatos ao estágio (CHAMLIAN, 2003).

Azevedo e Cunha (2014) explicam que há três alternativas para cumprir a preparação pedagógica do PAE: a) cursar uma disciplina de pós-graduação, com créditos cujo conteúdo deverá estar voltado para questões da Universidade e do Ensino Superior; b) participar de um ciclo de conferências com especialistas na área de Educação que envolva as questões do Ensino Superior; c) interagir no núcleo de atividades envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenados por

um professor. Após a experiência em uma dessas atividades, o estudante realiza o “Estágio Supervisionado em Docência”.

Por meio da Figura 16, é possível observar as atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Figura 16 - Atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP

Fonte: elaborada pela autora

Com intuito de avaliar estas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP foi aplicado um questionário aos atuais alunos dos cursos de mestrado e doutorado, além da realização de entrevistas em profundidade com cinco egressos do programa.

Os alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP que responderam o questionário possuem idade média de 37,4 anos (Tabela 17), 41,6% são do sexo feminino e 58,4% do sexo masculino (Tabela 18), 41,6% está no mestrado e 58,4% está no doutorado (Tabela 19) e 63,4% já atuam como professores universitários, em média, há 7,5 anos (Tabela 20 e Tabela 21).

Tabela 17 - Idade dos respondentes (em anos)

Número de casos válidos	101
Número de não respostas	0
Média	37,4
Mediana	36,0
Moda	33
Desvio padrão	9,9
Idade mínima	23
Idade máxima	67

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 18 - Sexo dos respondentes

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	42	41,6%
Masculino	59	58,4%
Total	101	100,0%

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 19 - Curso dos respondentes

Curso	Frequência	Porcentagem
Mestrado	42	41,6%
Doutorado	59	58,4%
Total	101	100,0%

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 20 - Já atua como professor universitário?

Atuação como docente	Frequência	Porcentagem
Sim	64	63,4%
Não	37	36,6%
Total	101	100,0%

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 21 - Tempo de atuação como docente (em anos)

Tempo médio	7,5
Mediana	5
Desvio padrão	6,9
Tempo mínimo	0,5
Tempo máximo	38

Fonte: elaborada pela autora

O Quadro 49 evidencia a caracterização dos egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP que participaram das entrevistas durante a fase de coleta de dados.

Quadro 49 - Caracterização dos egressos entrevistados

	E8	E9	E10	E11	E12
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
Curso realizado na FEA/USP	Doutorado	Doutorado	Mestrado e Doutorado	Mestrado e Doutorado	Doutorado
Ano de defesa da tese	2012	2011	2009	2013	2012
Tempo de docência	2 anos	16 anos	10 anos	10 anos	10 anos

Fonte: elaborado pela autora

Todos os egressos entrevistados cursaram disciplinas de formação pedagógica durante a realização do mestrado e consideram esta disciplina importante para a formação docente. Durante a realização do doutorado, nenhum deles cursou disciplinas de formação pedagógica.

Sobre a importância da disciplina de formação pedagógica, a entrevistada E8 relatou: *“Na minha percepção, a disciplina que eu fiz [...] me ajudou bastante, pois eram outros colegas, além do professor, que estava num nível mais elevado, que me apontavam uma série*

de coisas na minha aula e no meu jeito de dar aula que eu sozinha não perceberia [...] Então eu achei que foi útil”.

Já o entrevistado E9 mencionou: *“Nossa! Foi fantástico! [...] eu aprendi a estruturar uma aula, a minha aula não era estruturada, era uma aula meio que empírica [...] sem uma preparação, sem uma estrutura [...] então cursar esta disciplina, foi muito bom para mim”.*

A entrevistada E10 fez a seguinte declaração: *“Eu achei muito importante a disciplina de didática. Para mim foi muito importante porque na época eu já estava em sala de aula [...] e eu lembro que eu tirei várias dúvidas e recebi várias dicas legais”.*

Por meio do Gráfico 1, verifica-se que a grande maioria dos alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP concorda parcial ou totalmente que as disciplinas de formação pedagógica são importantes para a formação docente.

Gráfico 1 - Disciplinas pedagógicas são importantes para minha formação docente

Fonte: elaborado pela autora

No entanto, os ex-alunos entrevistados fizeram algumas ressalvas à disciplina pedagógica cursada, em virtude da ênfase dada à aula expositiva. Sobre este aspecto, a entrevistada E8 explicou: *“[...] no final das contas ficou meio que técnicas de aula expositiva. Não partiu para uma coisa mais fértil, discussão de outras técnicas de ensino e aprendizagem, apenas aula expositiva”*.

A entrevistada E11 afirmou: *“A disciplina de didática que eu fiz no mestrado era muito focada em oratória, como você deve se posicionar, sua postura, seu tom de voz. [...] O que a gente precisava aprender mesmo era técnica de ensino e aprendizagem”*.

No mesmo sentido, o entrevistado E12 explicou que *“[...] o que ficou mais forte dessa disciplina para mim foi mesmo a questão da comunicação, da expressividade na comunicação, da postura na sala de aula, de como organizar as ideias. [...] como preparar a comunicação do conteúdo que vai ser passado em sala de aula. Isso que ficou mais forte [...] elaboração de questão de prova, discriminação de níveis de dificuldade, algo nesse sentido, bem pouco [...] o que mais ficou mesmo foi a questão de estratégias de comunicação”*.

Apesar das ressalvas apontadas, pode-se corroborar a décima quarta proposição de pesquisa deste trabalho (P₁₄): Disciplinas pedagógicas são consideradas importantes para a formação docente no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Com relação à afirmativa “Disciplinas pedagógicas, como por exemplo: Didática do Ensino de Administração, deveriam ser obrigatórias no programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP”, constata-se por meio do Gráfico 2 que 66,33% dos respondentes concordam parcialmente ou totalmente com esta afirmação.

Gráfico 2 - Disciplinas pedagógicas como, por exemplo: “Didática do Ensino em Administração”, deveriam ser obrigatórias no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP

Fonte: elaborado pela autora

A respeito da importância do estágio de docência para a formação docente, houve 68,31% de concordância parcial ou total com a afirmativa: “O estágio de docência (Monitoria Didática ou PAE) é importante para minha formação docente”, como pode ser averiguado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - O estágio de docência (Monitoria Didática ou PAE) é importante para minha formação docente

Fonte: elaborado pela autora

Todos os egressos entrevistados realizaram estágio de docência e concordaram sobre a importância desta atividade para a formação docente. Acerca deste aspecto, o entrevistado E9 relatou: *“O PAE foi muito bacana porque é uma prática diferente, você dá aula junto com um professor já experiente”*.

Para o entrevistado E12, o estágio de docência também foi importante para sua formação, conforme o seguinte relato: *“[...] foi bem legal, acho que essas experiências acrescentaram na minha formação. [...] Uma coisa comum foi que eu escolhi fazer o estágio docência com professores que eu acho que são bons professores na sala de aula, que são bem didáticos. No doutorado, eu fiz o PAE com a professora X que eu já conhecia, [...] ela me passava algumas tarefas para eu auxiliá-la, auxiliar os alunos. Então foi muito bacana ver como ela preparava a disciplina do mestrado, como ela se organizava. Foi bacana isso. No mestrado, eu fiz com o professor Y foi muito legal também, porque eu estava há pouco tempo em sala e ele me dava alguns toques. [...] Ele me dava alguns toques de como organizar o quadro negro, por exemplo, como organizar algumas coisas. [...] Eu lembro que na época do mestrado fez uma diferença grande. No doutorado, o que fez mais diferença foi ver como a*

professora organizava uma disciplina de stricto sensu. Então, em momentos distintos, as duas experiências valeram a pena sim”.

Sem embargo, a entrevistada E10 apontou algumas restrições relativas ao estágio de docência: *“Eu acho que o PAE e a Monitoria Didática dependem muito do professor com quem você faz o estágio de docência. O meu PAE foi muito bom, eu fiz com o meu orientador do mestrado, tive a oportunidade de dar aula, de montar aula, de organizar o plano de ensino junto com ele, eu participei mesmo. A minha Monitoria, eu não gostei muito, eu achei que não foi muito produtiva. [...] Eu não tive muitas atividades na disciplina, então acabou não sendo tão útil pra mim a Monitoria. Mas sempre se aprende alguma coisa, né? O fato de você estar dentro da sala de aula, ver como o professor se comporta, ver como ele monta a aula dele, fazer uma análise crítica, tudo isso no final das contas é válido. Mas é aquilo que eu te falei, a Monitoria e o PAE dependem muito de como o professor te coloca naquele projeto”.*

Vários aspectos positivos e ressalvas que foram feitos ao estágio de docência realizado pelos egressos do programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP são semelhantes ao resultado de um estudo realizado por Joaquim et al. (2011). Neste estudo, foram analisados os relatórios dos alunos de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras (UFLA) que realizaram o estágio docência.

Identificaram-se benefícios e adversidades na realização do estágio docência, que foram estruturados em cinco categorias: planejamento da disciplina; contato profissional com a atividade docente; aproximação e relacionamento com o professor titular da disciplina; dificuldades enfrentadas no estágio docente; aprendizagem e habilidade adquirida no desenvolvimento das atividades desempenhadas (JOAQUIM et al., 2011). O Quadro 50 traz os benefícios e adversidades do estágio docência apontados pelo estudo de Joaquim et al. (2011).

Quadro 50 - Benefícios e adversidades do estágio docência estruturados por categoria

Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5
Planejamento da disciplina	Contato profissional com a atividade docente	Aproximação e relacionamento com o professor titular da disciplina	Dificuldades enfrentadas no estágio docente	Aprendizagem e habilidade adquirida no desenvolvimento das atividades desempenhadas
<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão de um planejamento das atividades que serão desenvolvidas; - Maior tempo para execução do estágio; - O estágio e o curso de aperfeiçoamento deveriam ser uma exigência; - Promover palestras e aulas práticas para complementar as atividades em sala de aula; - Sistematização das atividades; - Possibilidade de realizar estágio também em cursos de graduação a distância; - Programa de docência voluntária como alternativa ao estágio; - Dificuldade em conciliar estágio e disciplinas obrigatórias do mestrado; - Acúmulo de atividades e falta de prática comprometeram qualidade das aulas ministradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximação com a prática docente; - Desenvolvimento de didática e da relação aluno-professor; - Conhecer e compreender o processo de ensino e aprendizagem; - Noção da rotina de um professor; - Possibilidade de contribuir com a formação dos alunos de graduação; - Aplicar na prática técnicas didático-pedagógicas; - Interação com os alunos da graduação; - Ausência de mídias eletrônicas nas salas disponibilizadas para as aulas; - Desenvolvimento da postura de professor; - Possibilidade de melhorar ou aprender técnicas para falar em público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação positiva da viabilidade e facilidade de interação de professor e estagiário, sendo o conceito dado de “Muito Bom” a “Ótimo”; - Interação na preparação de todo o processo referente à disciplina; - Auxílio do professor e discussões para a aplicação da melhor metodologia de ensino; - Troca de experiências, por meio de reuniões; - Criação de elos de confiança; - Pouco contato e falta de acompanhamento do professor titular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informações desencontradas, obscuras e superficiais; - Atraso na designação da disciplina; - Carência de um acompanhamento mais próximo por parte de um professor supervisor; - Falta <i>feedback</i> e maior interação com o professor responsável; - Crítica ao fato de se assumir integralmente uma disciplina; - Falta um programa formal das atividades desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimoramento da prática docente; - Desenvolvimento de técnicas didáticas; - Aprendizado, por meio de atuação e observação, da postura diante do alunado; - Contato estreito com o processo de aprendizado, tanto como professor quanto como aluno; - Confronto do estágio e curso de aperfeiçoamento no intuito de aliar teoria e prática; - Interação com alunos da graduação; - Aperfeiçoamento, por meio da prática, de técnicas de oratória; - Experiência de tomada de decisão com bases pedagógicas; - Lecionar uma disciplina que não pertence à área de concentração se configura em grande e enriquecedor desafio.

Fonte: Joaquim et al. (2011, p. 1145)

Mesmo com as adversidades apontadas, percebe-se a importância do estágio de docência na formação docente, corroborando a proposição de pesquisa (P₁₅): O estágio de

docência é considerado importante para a formação docente no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

A respeito da afirmativa “A carga horária do estágio de docência (Monitoria Didática ou PAE) é adequada para minha formação docente”, 51,48% dos respondentes concordaram parcial ou totalmente como pode ser visto no Gráfico 4.

Gráfico 4 - A carga horária do estágio de docência (Monitoria Didática ou PAE) é adequada para minha formação docente

Fonte: elaborado pela autora

Sobre a obrigatoriedade do estágio de docência no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP, 67,32% dos respondentes concordam parcial ou totalmente com este requisito do programa (Gráfico 5).

Gráfico 5 - O estágio de docência deve ser uma atividade obrigatória no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP

Fonte: elaborado pela autora

Entre os ex-alunos entrevistados não houve consenso nas respostas sobre a obrigatoriedade do estágio de docência. A entrevistada E8, por exemplo, acredita que o estágio docente não deve ser obrigatório para todos os alunos, pois segundo ela: *“tem tanta gente que já é professor há tanto tempo, que eu não sei se agregaria valor para todo mundo”*. Já o entrevistado E9 é enfático ao concordar com a obrigatoriedade do estágio de docência: *“Eu não acho, tenho certeza disso. [...] Eu acho que tinha que ser obrigatório no mestrado e no doutorado”*.

Botomé e Zanelli (2011) se mostram céticos sobre o estágio docente como obrigação dos pós-graduandos. Segundo estes autores, o estágio docente “é pouco para completar ou dar sentido ao trabalho da pós-graduação. Menos ainda é suficiente para constituir uma iniciação no trabalho dos pós-graduandos. Essa iniciação e esse sentido só se completam com várias mudanças no sistema que conhecemos como programas de pós-graduação”. (BOTOMÉ; ZANELLI, 2011, p. 1165).

Analisando o Gráfico 6, evidencia-se que 67,32% dos respondentes discordam parcial ou totalmente da seguinte informação: “O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP”.

Gráfico 6 - O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP

Fonte: elaborado pela autora

Todos os egressos entrevistados afirmaram que em nenhum momento durante a realização da pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP foi abordada a temática do ensino baseado em competências. Deste modo, refuta-se a proposição (P₁₆): O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Entre as atividades realizadas durante o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP, a maioria dos ex-alunos entrevistados destacou as disciplinas de

formação pedagógica como uma contribuição importante à formação docente. A entrevistada E8 indicou a disciplina Tecnologias da Educação, oferecida pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* em Controladoria e Contabilidade da FEA/USP como a mais significativa para sua formação docente durante a realização de sua pós-graduação como revela o relato a seguir.

“Eu achei que foi a disciplina de Tecnologias da Educação por ter sido provocada a procurar técnicas inovadoras para sala de aula. Eu achei que foi interessante! Foi legal, porque como nós somos de uma geração em que a educação ainda era muito tradicional, a gente estudou em escolas tradicionais e tirando algumas exceções, a gente só teve aula expositiva, no máximo com um estudo de caso no final da aula para resolver e entregar. Eu não sabia que podiam existir coisas diferentes. [...] Ter sido provocada a procurar outras coisas, a ver o que o resto do mundo estava fazendo, foi importante porque eu sou dessa geração que aprendeu com aula expositiva, mas estou dando aula para uma geração que não suporta ficar escutando por 4 horas seguidas” (Entrevistada E8).

O entrevistado E9 apontou a disciplina de Didática como a mais importante para sua formação como docente ao longo da realização de sua pós-graduação. *“A disciplina de didática é que me deu uma estrutura de aula [...] Eu acabei seguindo a estrutura de aula e amo trabalhar com a estrutura de aula hoje. Porque realmente dar aula sem estrutura, eu não percebia o quanto que era ruim”*.

A entrevistada E10 revelou que a disciplina de Didática oferecida pelo programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP contribuiu para sua formação docente. Sem embargo, também cita outros itens que julga essenciais à sua formação como docente: um curso de Pedagogia Universitária realizado concomitantemente a sua pós-graduação e os exemplos que recebeu de alguns professores e que marcaram sua vida.

Segue trecho da entrevista que retrata a opinião descrita: *“Então eu acho que não foi só a disciplina de didática, mas o curso de pedagogia universitária, o exemplo de alguns professores foram muito importantes para mim. Então, vou responder com clareza essa pergunta sua, eu acho que as disciplinas de didática e o curso de pedagogia foram fundamentais, mas eu acho que o exemplo de alguns professores marcou a minha vida”* (Entrevistada E10).

A entrevistada E11 não entende que houve uma ação específica do programa de pós-graduação em Administração que se destacou para sua formação docente conforme revela seu depoimento: *“Olha, eu acho que não teve nenhuma ação específica para minha formação. Teve uma formação técnica, um conteúdo muito forte. A gente pôde treinar em muitos seminários: seminário em grupo, seminário avaliado, seminário em banca. Então, isso faz com que você se cobre mais e que você tenha que ter um nível de qualidade de aula muito bom. Mas para te falar alguma coisa que tenha contribuído diretamente eu acho que não tem, acho que mais a convivência e a parte social mesmo do curso de doutorado e mestrado. Não foi alguma coisa que me foi ensinada”*.

Por fim, o entrevistado E12 acredita que a atividade que mais contribuiu para sua formação docente foi o PAE: *“Na formação como professor, especificamente, foi só o PAE”*.

A Tabela 22 exibe o grau de satisfação dos alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP com o desenvolvimento das competências docentes durante a realização da pós-graduação.

As competências que alcançaram graus de satisfação mais elevados foram a competência de oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas, que obteve 53,4% de respondentes satisfeitos ou muito satisfeitos, seguida da competência de comunicar-se e relacionar-se com os alunos, com 50,5% dos respondentes satisfeitos ou muito satisfeitos.

Uma possível explicação para estes resultados reside no fato do enfoque dado nas atividades pedagógicas, quando estas ocorrem, centram-se em técnicas de comunicação, em como o futuro professor deve se portar em sala de aula. Além disso, os alunos apresentam uma grande quantidade de seminários ao longo da pós-graduação, exercitando na prática as técnicas de comunicação aprendidas.

As demais competências não atingiram mais de 50% de respondentes satisfeitos ou muito satisfeitos. A competência de avaliar e a competência de identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe obteve cada uma, 49,5% de respondentes satisfeitos ou muito satisfeitos. A competência de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares conquistou 48,6% de respondentes satisfeitos ou muito satisfeitos. Já a competência de tutorar logrou 44,6% de respondentes satisfeitos ou muito satisfeitos.

A competência de refletir e pesquisar sobre o ensino chegou a 41,6% de respondentes satisfeitos ou muito satisfeitos. Verifica-se que 37,6% dos respondentes estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a competência de planejar o processo de ensino-aprendizagem. Sobre a competência de utilizar as novas tecnologias, 32,7% dos respondentes estão satisfeitos ou muito satisfeitos. Por fim, a competência de desenhar a metodologia de ensino e organizar as atividades alcançou 32,6% satisfeitos ou muito satisfeitos.

Tabela 22 - Grau de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes durante a realização do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP

Competência	Grau de satisfação				
	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Regular	Satisfeito	Muito Satisfeito
Planejar o processo de ensino-aprendizagem	5,9%	32,7%	23,8%	28,7%	8,9%
Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	7,9%	19,8%	23,8%	34,7%	13,9%
Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas	4,0%	14,9%	27,7%	35,6%	17,8%
Utilizar as novas tecnologias	13,9%	25,7%	27,7%	21,8%	10,9%
Desenhar a metodologia de ensino e organizar as atividades	6,9%	26,7%	33,7%	25,7%	6,9%
Comunicar-se e relacionar-se com os alunos	5,0%	13,9%	30,7%	30,7%	19,8%
Tutorar	6,9%	26,7%	21,8%	30,7%	13,9%
Avaliar	6,9%	18,8%	24,8%	32,7%	16,8%
Refletir e pesquisar sobre o ensino	6,9%	20,8%	30,7%	26,7%	14,9%
Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe	5,9%	16,8%	27,7%	33,7%	15,8%

Fonte: elaborada pela autora

A entrevistada E8 aponta a competência de planejar o processo de ensino-aprendizagem e a competência de comunicar-se e relacionar-se com os alunos como

importantes para a tarefa docente. *“Eu acho que a primeira, que é organizar o processo, planejar na verdade os momentos de ensino e aprendizagem, eu acho que é fundamental. Hoje, no cenário em que a gente está vivendo aqui, eu acho que isso é uma coisa importante e saber ter um relacionamento com os alunos também”* (Entrevistada E8).

Para o entrevistado E9, o professor precisa possuir capacidade de investigação, no sentido de buscar o conhecimento científico. *“Tem que ser um cara que vai atrás de buscar conhecimento científico, porque eu tenho visto alguns professores que acham que dar aula é contar o que eles aprenderam na vida. Tem muito especialista dando aula baseado apenas em experiência pessoal. [...] É ter esse pique de ir atrás da informação. É ser pesquisador, investigador. [...] Ter essa base científica. Eu acho que nesse ponto a USP está certa na formação, mas ela ficou tão focada nisso que esqueceu a outra perna”* (Entrevistado E9).

A entrevistada E10 crê que as competências docentes mais importantes são: ter conhecimento do assunto que será ministrado, ter flexibilidade, ter clareza na comunicação e ter empatia conforme exposto a seguir. *“Eu falo que a primeira coisa que você precisa é gostar do que você faz, porque professor em sala de aula forçado, eu acho que é péssimo. Eu gosto muito de dar aula, eu já ouvi professor falar “eu odeio dar aula, eu gosto só da pesquisa”. Eu gosto de pesquisar, mas eu adoro dar aula, eu realmente gosto de dar aula. Eu acho que gostar do que faz é importantíssimo. Mas pensando em competências, porque gostar do que faz não é uma competência, né? Eu acho que clareza na comunicação, flexibilidade, eu acho que professor tem que saber ser flexível dentro da sala de aula, porque em vários momentos é demandado flexibilidade dele. Não é só flexibilidade com os alunos, mas flexibilidade na hora que apaga a luz e você tem que dar aula no escuro, coisas assim, ou o projetor queimou [...] Então acho que tem que ter esse “jogo de cintura”. [...] E que mais... conhecimento, porque você tem que ter conhecimento daquilo que você está dizendo. Você precisa ter segurança daquilo que você está dizendo senão fica complicado. Então, eu acho que eu colocaria: conhecimento, flexibilidade, clareza na comunicação e eu acho que tem que ter empatia. Acho que professor não tem que ser um professor carrancudo, bravo, nervoso. Eu acho que é legal você ter aula com uma pessoa consegue manter um clima legal dentro da sala de aula”* (Entrevistada E10).

A entrevista E11 declara que para um professor são imprescindíveis tanto a competência social (saber se comunicar e se relacionar com o aluno, ter flexibilidade) quanto

a competência técnica (dominar o conteúdo e saber transmiti-lo). *“Vou fazer uma analogia que um professor é um bom líder. Acho que um bom professor é aquele que consegue fascinar os alunos pela sua competência, o domínio de conteúdo que ele tem, com certa simpatia, certo carisma. Acho que não adianta o professor saber muito, dominar toda a matéria, se ele não tem didática e não faz a mínima questão de se socializar com os alunos, quer o máximo de distanciamento possível. E tem o professor que é o legalzão, o garotão, que sai com a galera e no fim, não dá aula. Eu acho que a competência é dupla, ela é tanto social quanto técnica. É saber apresentar, se comunicar com a turma, entender o nível de aprendizagem que eles estão tendo. Então você ter essa flexibilidade, de não achar que é uma via de mão única, que você fala, eles escutam e acabou. Você tem que entender se eles estão aprendendo mesmo, [...], você deve tentar colher mais feedback, eu acho que isso ajuda você a desempenhar a tarefa docente”* (Entrevistada E11).

O entrevistado E12 elenca as seguintes competências como importantes para um bom professor: selecionar e preparar os conteúdos disciplinares, oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas, desenhar a metodologia de ensino e organizar as atividades, comunicar-se e relacionar-se com os alunos e identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe. *“O que eu acho bem importante... Acho que organizar os conteúdos, saber delimitar os conteúdos e ensinar. Acho que saber o conteúdo é algo essencial, que você tem que ter como habilidade, pré-requisito. Acho que saber como explicar esse conteúdo, saber expor o conteúdo em sala de aula, comunicar, apresentar-se. Isso é muito importante! Saber usar recursos didáticos: giz, quadro, slides etc. Ter diferentes recursos e saber utilizar de maneira correta cada um. Acho que saber métodos de ensino, saber utilizar os métodos adequados para cada conteúdo. Acho que também, aí na parte relacional, a relação com o aluno é importante e a relação com a equipe também é interessante. Acho que é um trabalho essencialmente coletivo. [...] Eu acho muito interessante o envolvimento institucional, que o professor tem que fazer parte, tem que se identificar, senão ele tem que ir embora, porque é coletivo. Não só na parte do colegiado do curso, mas também da própria instituição. Obviamente, também tem a questão do perfil da instituição. Instituição privada tem um tipo de comportamento, pública tem outro tipo de comportamento no tocante à relação aluno-professor, aluno-colegiado/professor do curso e institucional”* (Entrevistado E12).

Na visão dos egressos entrevistados, a pós-graduação *stricto sensu* em Administração pouco contribuiu para o desenvolvimento de suas competências docentes, estas, segundo eles, foram desenvolvidas na prática como demonstram os trechos dos depoimentos a seguir.

“Eu acho que não, não tem nada no currículo que te ajude a desenvolver isso. Você vai acabar aprendendo apanhando mesmo no mercado [...] Com aqueles tropeços na carreira a gente vai aprendendo a lidar com esse novo perfil. Mas dentro do curso de doutorado não tem nada que ajude nisso” (Entrevistada E8).

“Na pós-graduação, eu desenvolvi com certeza apenas a competência de ser pesquisador. Só que o problema é que essa perna está muito forte e a outra perna está muito fraca. Aí o resultado é que o professor que sai da pós-graduação tem um grande conhecimento, uma grande capacidade de fazer uma investigação. Só que a didática dele fica prejudicada porque ele não conhece outras técnicas que não sejam as tradicionais como a aula expositiva” (Entrevistado E9).

“Acho que a gente desenvolve essas competências dando aula. Eu acho que a parte de conhecimento sim, o mestrado e o doutorado te ajudam porque te dá essa segurança. Quando eu falei do conhecimento, é aliado a essa questão da segurança. Um professor inseguro falando é muito ruim. Nessa questão da segurança, o mestrado e o doutorado ajudam, mas o resto eu acho que é a vida mesmo” (Entrevistada E10).

“Eu acho que eu desenvolvi minhas competências docentes pela minha experiência profissional, não pela pós. [...] A pós me treinou perfeitamente, me ensinou tudo que eu sei sobre pesquisa. Eu fiz FEA e não poderia ter feito num melhor lugar, para me ensinar a fazer pesquisa. Mas a minha função de professor foi no dia-a-dia, dando aula” (Entrevistada E11).

“Desenvolvi as competências docentes na prática. Por imitação, vendo outras pessoas que você acha que faz bem e aí faz igual [...] Conversei com alguns colegas que se sentem um pouco assim também, um pouco de colagem, um mosaico. Coisas que achou bacana e dá conta de fazer igual ou não [...] aquela coisa bem tentativa e erro. Acho que se fosse médico, a classe dos professores já tinha sido banida. Médico não pode fazer por tentativa e erro, porque senão ele mata. Agora professor, pela falta de formação, faz por tentativa e erro” (Entrevistado E12).

Analisando os resultados obtidos, corrobora-se em partes a proposição (P₁₇): Há um grau elevado de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes propiciado pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Por meio da análise do Gráfico 7, examina-se que 46,53% dos respondentes concordam parcial ou totalmente com a afirmação: “Após concluir o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP estarei bem preparado para a docência universitária”.

Gráfico 7 - Após concluir o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP estarei bem preparado para a docência universitária

Fonte: elaborado pela autora

Todos os egressos entrevistados relataram que não se sentiam preparados para o exercício do magistério superior após a conclusão da pós-graduação em Administração na FEA/USP como pode ser checado nas falas transcritas a seguir.

“Olha, eu acho que saí bem preparada para ser pesquisadora, agora para enfrentar uma sala de aula, eu acho que não” (Entrevistada E8).

“Lógico que não! Eu tenho certeza que não estava preparado. Se eu não tivesse começado a dar aula, eu não estaria preparado” (Entrevistado E9).

“Não, eu acho que não. Acho que se eu não tivesse dado aula desde quando eu comecei o mestrado, eu acho que não. Tanto que no mestrado, eu não me sentia preparada ainda, me sentia bastante insegura...” (Entrevistada E10).

“Na pós-graduação, a parte de formação do professor deixou a desejar...” (Entrevistada E11).

“Ah, eu não faria essa ligação por conta do mestrado e do doutorado não. Acho que as experiências de formação docente que eu tive durante o mestrado e o doutorado me ajudaram. Acho que elas fizeram diferença, ponto. Dai a estar preparado... Hoje com mais tempo de sala de aula, com as reflexões que eu tenho que fazer por conta do curso que eu trabalho, por conta dos projetos que a gente desenvolve e por estar do outro lado da mesa, formando novos professores, vendo a dificuldade de tocar o curso, porque na universidade pública tem que tocar o curso, eu nunca me vi nessa situação de maneira colegiada... Aí vendo as dificuldades dos colegas, as minhas dificuldades, eu vejo um problema mesmo na formação. A gente não é formado para pensar curso, para repensar curso. A gente é formado para atender o conteúdo da área que a gente está. O doutorado no sentido de pensar pedagogicamente, didaticamente, acrescentou muito pouco mesmo” (Entrevistado E12).

Diante dos resultados obtidos, corrobora-se em partes a proposição (P₁₈): O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária. Esse resultado já era esperado, pois de acordo com Bastos et al. (2011, p. 1154):

Geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior, pois se considera suficiente o domínio de conhecimentos específicos; o docente universitário é valorizado pela pesquisa e/ou pelo exercício profissional no campo; ou seja, a formação exigida do professor universitário privilegia o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, pouco se exigindo de domínio de capacidade específica para ensinar. Isto se reflete na pós-graduação, na formação de mestres e doutores, podendo levar à docência indivíduos titulados, mas sem as competências pedagógicas essenciais para a sua prática.

O Quadro 51 apresenta o *status* das proposições de pesquisa norteadoras deste estudo de caso.

Quadro 51 - Status das proposições de pesquisa norteadoras deste estudo de caso

Proposições	Status
P ₁₄ : Disciplinas pedagógicas são consideradas importantes para a formação docente no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.	Corroborada
P ₁₅ : O estágio de docência é considerado importante para a formação docente no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.	Corroborada
P ₁₆ : O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.	Refutada
P ₁₇ : Há um grau elevado de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes propiciado pelo programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.	Corroborada em partes
P ₁₈ : O programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária.	Corroborada em partes

Fonte: elaborado pela autora

Os atuais alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP foram questionados sobre as atividades que poderiam ser incluídas ou aperfeiçoadas no programa para melhorar a formação para a docência universitária. As sugestões dadas foram agrupadas em cinco categorias.

A Tabela 23 apresenta as categorias utilizadas para agrupar as sugestões dadas, bem como a quantidade de sugestões atribuídas a cada categoria. Posteriormente, cada uma das categorias será pormenorizada para melhor compreensão das sugestões feitas pelos pós-graduandos.

É importante salientar que um mesmo aluno pode ter dado mais de uma sugestão, por isso, o número de sugestões é superior ao número de respondentes. No total, sete alunos deixaram de responder a esta pergunta.

Tabela 23 - Categorização das sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP para melhoria da formação para a docência universitária

Categorias	Quantidade de Sugestões
Atividades de formação didático-pedagógica	60
Estágio de docência	20
Fomento à pesquisa sobre docência e ensino em Administração	03
Sugestões diversas	05
A formação docente oferecida pelo programa está adequada	05
Sugestões não relacionadas à formação docente	08
Total de sugestões	102

Fonte: elaborada pela autora

A Tabela 24 mostra as sugestões atreladas à categoria “atividades de formação didático-pedagógica”, que serão discutidas a seguir.

Tabela 24 - Sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP para as atividades de formação didático-pedagógica

Sugestões	Frequência
Oferecimento da disciplina de didática	28
Criação de uma disciplina sobre tecnologia educacional	12
Criação de um grupo de discussões pedagógicas	06
Criação de uma disciplina sobre metodologias ativas	05
Oferecimento de outras atividades voltadas à formação pedagógica	05
Criação de uma disciplina específica sobre docência em Administração	02
Inserção de conteúdos pedagógicos nas disciplinas obrigatórias	01
Oferecimento de uma disciplina pedagógica concomitante ao estágio de docência	01
Total de sugestões	60

Fonte: elaborada pela autora

O oferecimento da disciplina de didática foi a sugestão mais frequente entre os pós-graduandos. Isto se justifica, pois de acordo com a entrevistada E8, no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP, a disciplina Didática do Ensino de Administração, antigamente, era obrigatória. Tempos depois, passou a ser uma disciplina optativa e, há alguns anos, deixou de ser ofertada.

A criação de uma disciplina sobre tecnologia educacional tem consonância com a proposta feita pelo entrevistado E9 referente à inclusão desta disciplina na grade curricular do programa para abordar temas como: educação a distância, ambientes virtuais de aprendizagem, jogos de empresa etc.

“Eu tenho certeza que teria que ter um pouco mais de tecnologia educacional. Quando eu falo de tecnologia educacional, estou falando de ensino a distância, ambientes virtuais de aprendizagem, jogos de empresa. [...] Eu acho que tinha que ter uma disciplina específica de tecnologia educacional. Eu acho que uma coisa é didática e outra coisa é tecnologia educacional. Porque a disciplina de didática está mais preocupada, pelo que eu percebo, em formar o professor, só que ela não ensina instrumentos de didática. Ela ensina estrutura de aula, por exemplo, como você deve falar lá na frente, impostação de voz. Ela ensina uma série de coisas sobre o professor, mas ela não ensina o instrumental de aula do ensino superior. Isso daí fica faltando, fica um buraco” (Entrevistado E9).

A criação de um grupo de discussões pedagógicas também foi sugerida pela entrevistada E8, visando à troca de experiências obtidas em sala de aula entre os participantes. A proposta feita pela entrevistada E10 se assemelha à da entrevistada E8. No entanto, pontuou que estas discussões devem ocorrer no doutorado, uma vez que não há nenhuma disciplina pedagógica na grade curricular deste curso.

“Olha, para falar a verdade, a FEA/USP não tem formação pedagógica nem para o mestrado nem para o doutorado. [...] Mas uma coisa que existe lá e que eu acho legal, que é do Departamento de Contabilidade, é um evento mensal, que eu acho que chama “discussões metodológicas”. A cada discussão, algumas pessoas, que se inscrevem com antecedência, levam os seus projetos de artigos, de teses, de dissertações e aí se discute em grupo possibilidades metodológicas. Eu acho que talvez uma iniciativa parecida para propostas pedagógicas fosse interessante, porque ali todo mundo já é professor em algum nível, ou está

começando ou já é professor há muito tempo na graduação, no ensino técnico. Acho que experiência para trocar todo mundo vai ter” (Entrevistada E8).

“Eu acho que falta no doutorado, um curso, porque essa disciplina de didática você faz no mestrado. Depois no doutorado, eu não fiz mais e a Monitoria, o PAE, é uma coisa muito operacional. Eu acho que falta uma disciplina de discussão pedagógica, de trazer quais dificuldades você vai ter quando for docente, quando você estiver dentro da sala de aula. Porque, por exemplo, eu não sabia que eu ia ter tanta insegurança assim, não sabia que as reações dos alunos iam me incomodar tanto e eu não tive muita ajuda com isso, eu fui me virando sozinha. Eu acho que falta ali, sei lá, não sei se uma disciplina, mas um momento uma vez no mês que você reúne os alunos para discutir as principais dificuldades na carreira docente. Porque vão ter dificuldades comuns a todo mundo, independente da faculdade em que você estiver. Então, eu acho que falta isso sim” (Entrevistada E10).

Nestes grupos de discussões pedagógicas, seria interessante a participação de egressos do programa de pós-graduação, que já atuem como professores para que haja ainda mais riqueza na troca de experiências vivenciadas em sala de aula e que as questões trazidas pelos ex-alunos possam retroalimentar as atividades de formação docente desenvolvidas pelo programa.

A criação de uma disciplina sobre a utilização de metodologias ativas está de acordo com uma das sugestões dadas pelos entrevistados E11 e E12 para melhorar a formação docente dos programas de pós-graduação em Administração.

“Outra coisa que eu acho que poderia ajudar é o ensino dessas técnicas mais centradas no aluno, direcionamento das discussões, a própria técnica PBL, o aproveitamento do estudo de caso para discussão de modelo didático, tudo isso passa muito batido” (Entrevistada E11).

“[...] Eu acho que tem que pensar em métodos de ensinar, ensinar a trabalhar com estudo de caso. Por exemplo, eu comecei a trabalhar com estudo de casos recentemente. Sempre tive vontade, mas nunca tive formação para trabalhar com estudo de caso. Acho que estudo de caso é uma das estratégias de ensino, mas não tem formação para isso. Então se você já foi aluno e foi ensinado por estudo de caso, você já está apto para ensinar por estudo de caso? Eu acho que não” (Entrevistado E12).

O oferecimento de outras atividades voltadas à formação pedagógica refere-se à realização de cursos, palestras, oficinas, *workshops*, extracurriculares ou não, a fim de complementar à formação docente do pós-graduando. Para realização destas atividades, um dos alunos sugeriu a celebração de parcerias com a Faculdade de Educação e com o Instituto de Psicologia.

Como exemplo de outras atividades voltadas à formação pedagógica, pode-se inserir a proposta feita pela entrevistada E11 sobre a formação de fóruns de discussão para tratar a questão da interdisciplinaridade no ensino de Administração. *“Para mim o que falta essencialmente é um pouco mais de interdisciplinaridade. É você ter encontro fora daquelas áreas fechadas que você tem na pós-graduação de Administração. Eles dividem a pós-graduação de Administração como feudos de pesquisa e o aluno entra ali e fica designado a fazer pesquisa naquela área. Sendo que a graduação de Administração não deve ser feita dessa forma, você tem que ensinar um pequeno empresário, tem que ensinar um gestor médio, tem que ensinar uma pessoa a tomar decisões dentro de um ambiente de trabalho normal que não tem a ver às vezes com tanta especialidade. Tem que treinar habilidades, competências, habilidades de relacionamento, liderança. O que ajudaria muito seria, por exemplo, fazer fóruns de interdisciplinaridade, fóruns de discussão de casos que você conseguisse mesclar professores ou mesmo mestrandos e doutorandos de várias áreas discutindo um mesmo assunto com a sua visão de área. Com isso, obteríamos uma visão mais sistêmica. Você sai um pesquisador muito especializado, mas quando você vai ensinar a visão geral, você é fraco. Eu vejo nesse sentido. Você não tem habilidade para ter aquela visão sistêmica que o gestor tem que ter”* (Entrevistada E11).

Assim como os atuais alunos do programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP, o entrevistado E12 comentou a necessidade da criação de uma disciplina específica sobre docência em Administração. *“As pessoas não acham que tem que formar professor. Acham que professor se joga na sala e dá aula, o que eu acho que é um grande equívoco. Eu acho que no Brasil tem essa coisa de que não precisa ser formado professor, qualquer um pode ser professor. Você pega um empresário, põe na sala de aula e ele dá aula de Administração. Uma coisa meio absurda. Eu acho que falta uma reflexão sobre o papel do professor, uma coisa mais de didática mesmo, questões de estratégias de ensino. Eu acho que tem que ter um programa um pouco mais consistente, de uma parte pedagógica mesmo, do contexto do professor no ensino superior, do ensinar Administração. Acho que é uma área do*

conhecimento que tem suas especificidades, é uma ciência social aplicada. [...] Eu acho que faltam disciplinas para ensinar um pouco do contexto do ensino superior, acho que isso é importante. [...] Discutir mais o ensino de Administração, estratégias de ensino dos conteúdos de Administração. [...] Eu acho que devia ser mais claro na nossa área que uma coisa é ser administrador, uma coisa é ser pesquisador, uma coisa é ser consultor, ser dono de empresa e outra coisa é ser professor de Administração, que professor é uma profissão” (Entrevistado E12).

Um aluno sugeriu que em todas as disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP houvesse um tópico que discutisse a forma de ensinar aqueles conteúdos que estão sendo abordados. Por exemplo, em uma disciplina obrigatória da área de Marketing, deveria existir uma discussão sobre como ensinar aquele conteúdo de Marketing.

Outro aluno sugeriu que a preparação pedagógica para o estágio de docência ocorra concomitantemente à realização do estágio para fortalecer o debate sobre a formação pedagógica e tirar as dúvidas.

A Tabela 25 exhibe as sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP para o desenvolvimento do estágio de docência.

Tabela 25 - Sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP para desenvolvimento do estágio de docência

Sugestões	Frequência
Reestruturação do estágio de docência	11
Possibilidade de realizar o estágio de docência em diferentes instituições de ensino e em diferentes níveis de ensino	05
Pós-graduandos atuarem como tutores dos alunos de graduação	02
Oferecimento de cursos pelos pós-graduandos aos alunos de graduação	02
Total de sugestões	20

Fonte: elaborada pela autora

As sugestões agrupadas na subcategoria “Reestruturação do estágio de docência” abordam principalmente a possibilidade do aluno de pós-graduação ministrar uma aula, com acompanhamento do professor responsável pela disciplina para receber *feedback* posterior e uma participação mais efetiva nas atividades docentes conforme sugestões descritas a seguir.

“Hoje, as atividades de Monitoria e PAE dependem do professor responsável pela disciplina. Acredito que seria importante ter algumas atividades obrigatórias para todos. Por exemplo, acho fundamental que todos que fazem uma Monitoria ou PAE tenham a oportunidade de dar uma aula expositiva, ou parte dela, com o acompanhamento do professor, para receber feedback posterior. Isso poderia ser feito algumas vezes ao longo do semestre, para que o aluno melhore suas habilidades didáticas com base em recomendações de alguém mais experiente”.

“Participação efetiva em atividades de docência, como ministrar aulas (e não somente acompanhá-las), elaborar programas de curso e de disciplinas, participar de discussões sobre novos métodos de avaliação e resolução de conflitos em sala de aula, utilizar novas tecnologias de apoio ao ensino. Estou há três semestres no curso e, até o momento, não executei nenhuma destas atividades, embora sejam, a meu ver, atividades básicas em docência”.

Uma observação frequente dos pós-graduandos refere-se à natureza operacional das atividades desenvolvidas ao longo do estágio de docência: *“Que os alunos pudessem preparar mais os conteúdos e criar mais. Hoje a Monitoria fica restrita a ser “escravo” dos professores, com correção de trabalhos e provas e pouca contribuição para as técnicas didáticas e atividades em sala. A Monitoria Didática deveria ser repensada. Trata-se de uma etapa muito importante para o desenvolvimento docente. Entretanto, no meu caso, não foi tratada dessa forma. A forma como meu orientador estruturou a atividade dificultou o processo de aprendizagem”.*

Uma explicação para a natureza operacional do estágio de docência realizado pelos alunos do programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP está na descrição das tarefas a serem executadas pelos monitores no plano de ensino da Monitoria Didática I e II: a) acompanhar o planejamento da disciplina no início do semestre letivo; b) acompanhar as aulas ministradas pelo professor; c) apoiar o professor em todas as suas atividades docentes; d) ajudar no desenvolvimento de material didático; e) aplicar exercícios e assistir os alunos; f)

ajudar na correção de exercícios e provas; g) ajudar no controle de frequência e emissão de notas finais. Não se inclui entre estas atividades a substituição do professor, mas sim de estar em sala de aula acompanhando as atividades do professor.

Como pôde ser observado, entre as tarefas listadas anteriormente, não se encontra a possibilidade de regência de aula pelos pós-graduandos. No entanto, nas diretrizes do PAE está prevista tal possibilidade:

1.1) É permitido ao aluno PAE ministrar as aulas, a critério do supervisor, em número de horas correspondentes a não mais que 10% da carga horária total da disciplina. Fica clara a proibição de substituição de docentes pelo aluno PAE, sendo **obrigatória** a presença física do supervisor acompanhando a prática da regência do aluno. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010, p. 3).

Outra sugestão relacionada à subcategoria “Reestruturação do estágio de docência” refere-se à ampliação do tempo do estágio de docência: *“Aumentar o tempo de Monitoria, para que o aluno ficasse mais tempo acompanhando um professor”*.

Sobre a subcategoria “Possibilidade de realizar o estágio de docência em diferentes instituições de ensino e em diferentes níveis de ensino”, um aluno do programa de pós-graduação em Administração mencionou: *“A Monitoria Didática nos coloca em contato com alunos de um perfil específico. Ampliar esses perfis poderia ser útil, pois alunos de diferentes capacidades intelectuais (e financeiras também) requerem outra abordagem”*.

A dificuldade em trabalhar com alunos de perfis distintos ao perfil dos alunos da USP é narrada por dois egressos entrevistados: *“Eu tenho tido tanto problema! Eu fico tão irritada! Eu estou dando aula para alunos diversificados [...] e eu tenho tido algumas situações que nunca na vida eu achei que fosse enfrentar e talvez, se eu tivesse tido um treinamento realista para isso durante o doutorado talvez agora, eu não estivesse enfrentando tais problemas [...] O que eu tenho ouvido de outros colegas, que também são uspianos, é que vivi numa redoma até agora, mas meu nível educacional não é uma realidade, a realidade é essa dos alunos que eu estou ensinando”* (Entrevistado E8).

“Eu nunca tinha dado aula em escola que não fosse a USP. [...] Aí, fui pegar essas escolas e fiquei assustado [...] A nossa pós não preparou para essas escolas que tem baixíssimo nível de comprometimento do aluno...” (Entrevistado E9).

Essa dificuldade em trabalhar com alunos com perfis distintos indica, mais uma vez, a necessidade da preparação pedagógica dos docentes universitários conforme expõem Azevedo e Cunha (2014, p. 99):

[...] as condições objetivas da prática dos docentes universitários cada vez mais indicam as necessidades de uma preparação pedagógica que ajude os professores no enfrentamento da realidade do ensino nas universidades brasileiras. Com as políticas de expansão e interiorização, cada vez mais há a tendência de ruptura com a lógica meritocrática, fazendo com que cheguem aos bancos universitários alunos que se distanciam, muitas vezes, dos perfis imaginados pelos docentes. Além de serem oriundos de camadas populares, são alunos trabalhadores e com origem na escola pública, constantemente acusada de ser deficitária na preparação dos estudantes. Mesmo quando esse quadro se apresenta diferente, há uma recorrente aceitação de que os jovens chegam cada vez mais precocemente aos bancos universitários e com uma cultura própria que incide nas formas de aprender e significar o conhecimento. Todas essas são demandas que exigem saberes dos professores para obter êxito na sua missão profissional.

Ainda na subcategoria “Possibilidade de realizar o estágio de docência em diferentes instituições de ensino e em diferentes níveis de ensino”, foi citada a necessidade do estágio de docência poder ocorrer em diferentes níveis de ensino como, por exemplo, ensino técnico ou pós-graduação *lato sensu*, como descreveu um aluno: *“Alunos poderiam ter estágios não somente em graduação, mas também em pós-graduação lato sensu, que é não apenas um caminho certo para o profissional (professor), como também é um outro estilo de aula”*.

Relativamente à atuação dos pós-graduandos como tutores dos alunos de graduação, um aluno opinou: *“Poderiam ser incluídas atividades de supervisão de trabalhos de disciplinas realizadas por alunos de graduação. Dessa forma, alguns professores poderiam “abrir” suas disciplinas, se for do interesse deles, para determinados alunos de pós-graduação que têm conhecimento no tema ministrado e, assim, eles poderiam realizar tutorias nos trabalhos ou outras atividades desenvolvidas nas disciplinas, de acordo também com o interesse do professor. Seria uma espécie de monitoria informal, o principal benefício seria ter um número maior de monitores por alunos e, portanto, uma maior proximidade e atenção com os projetos desenvolvidos pelos alunos”*.

Outro aluno sugeriu: *“Abertura de programas de professor júnior, onde haveria a possibilidade do professor em formação dar aulas de reforço aos alunos da graduação ou pós-graduação em outros horários, no intuito de aperfeiçoar a prática do ensino e ajudar os alunos com dificuldades acadêmicas”*.

Em relação ao oferecimento de cursos pelos pós-graduandos aos alunos de graduação, um aluno expôs que esta atividade “*seria uma maneira de treinar os conceitos e aprender a lidar com a sala de aula*”. Um exemplo desta atividade se dá no âmbito da disciplina Estágio Docente Orientado (EDO) do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Diversidade Animal (PPGDA) da UFBA.

Os mestrandos do PPGDA devem desenvolver habilidades e técnicas de ensino através de cursos ministrados principalmente para alunos de graduação em Ciências Biológicas. Para tanto, os pós-graduandos ministram cursos que fazem parte da programação do Curso de Verão em Diversidade Animal que, em fevereiro de 2014, teve sua quinta edição (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2014).

Acerca do fomento da pesquisa sobre docência e ensino em Administração, as propostas estão destacadas na Tabela 26.

Tabela 26 - Sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração acerca do fomento à pesquisa sobre docência e ensino em Administração

Sugestões	Frequência
Criação de grupos de pesquisa sobre docência e ensino em Administração	01
Oferecimento de bolsas para desenvolvimento de pesquisa sobre docência e ensino em Administração	01
Disponibilização de um banco de dados sobre pesquisa ou casos sobre técnicas de ensino em Administração que possam ser acessados livremente por professores e pós-graduandos	01
Total de sugestões	03

Fonte: elaborada pela autora

A criação de grupos de pesquisa sobre docência e ensino em Administração apontada na Tabela 26 está alinhada com a proposta feita por Fisher (2006, p. 193) aos programas de pós-graduação em Administração: “propõe-se que cada programa de pós-graduação institua uma linha de pesquisa, um programa, ou, no mínimo, uma atividade que promova a reflexão sobre o ensino e aprendizagem em Administração”.

Além disso, estes grupos de pesquisa poderiam estar alinhados aos grupos de discussão pedagógica mencionados anteriormente, podendo haver uma linha de pesquisa que estudasse o desempenho docente de seus egressos de pós-graduação.

A sugestão de oferecimento de bolsas para desenvolvimento de pesquisa na área de docência e ensino em Administração é coincidente com os objetivos do programa Pró-Administração instituído pela CAPES, que financia: a) bolsas de pesquisa no país, com prazo de implementação e duração vinculados à de vigência do projeto; b) passagens aéreas, adquiridas na classe econômica e tarifa promocional, para missões de estudos e de pesquisa e docência; c) diárias para missões de pesquisa e docência, conforme valores estabelecidos; d) despesas de custeio relacionadas às atividades do projeto (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2008).

A sugestão de disponibilização de um banco de dados sobre pesquisa ou casos sobre técnicas de ensino em Administração que possam ser acessadas livremente por professores e pós-graduandos é factível dado o exemplo do centro de recursos IKD⁶⁷ da Universidade do País Basco que disponibiliza os materiais didáticos criados e utilizados pelos professores desta universidade e que visam à aprendizagem ativa dos estudantes.

A Tabela 27 revela mais cinco sugestões dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP, agrupadas na categoria “sugestões diversas” em razão de suas naturezas distintas.

⁶⁷ Site: <http://www.ehu.es/es/web/ikdbaliabideak/>

Tabela 27 - Sugestões diversas dadas pelos atuais alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP para melhorar a formação para a docência universitária

Sugestões	Frequência
Treinamento em oratória	01
Curso sobre como lidar com diferenças culturais (hábitos, regionalismo e sotaques)	01
Oferecimento de um serviço de orientação vocacional aos pós-graduandos	01
Orientação mais clara aos pós-graduandos ingressantes no programa sobre as funções docentes	01
Estabelecimento de convênios com universidades para dar a oportunidade do primeiro emprego para o futuro professor	01
Total de sugestões	05

Fonte: elaborada pela autora

Cinco alunos comentaram que não havia nada a sugerir para melhorar a formação docente do programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP, pois creem que a formação oferecida está adequada. Inclusive, um dos alunos fundamentou sua resposta, argumentando que o foco da pós-graduação *stricto sensu* é formar pesquisadores e não professores como pode ser lido a seguir.

*“Entendo que a docência universitária seja uma opção de apenas parte dos formandos no curso de pós. Assim, não acho que deva necessariamente haver disciplinas ensinando a lecionar ou a conduzir atividades relacionadas especificamente à docência. Imagino que parte da capacidade para lecionar esteja na habilidade de cada um, na experiência, assistindo aulas e dando algumas palestras, apresentando seminários etc. Aquele acadêmico que tiver a pretensão de lecionar deve preocupar-se em se aperfeiçoar, seja em cursos de oratória, ou em outros cursos. O ensino *stricto sensu* deve preocupar-se em formar pensadores, pesquisadores, eruditos e não necessariamente professores. A atividade de docência é apenas uma alternativa dentre muitas que a carreira de um acadêmico pode seguir”.*

Houve oito comentários feitos pelos alunos que não se relacionavam às sugestões de melhoria para a formação docente, tratavam de outros aspectos do programa de pós-graduação em Administração da FEA/USP, como por exemplo: destinação de espaços mais adequados a grupos de pesquisa, criação de grupos de discussão sobre metodologia de pesquisa etc.

O Quadro 52 traz uma visão geral das sugestões de melhoria propostas para a formação docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Quadro 52 - Visão geral das sugestões de melhoria propostas para a formação docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP

Categoria	Sugestões
Atividades de formação didático-pedagógica	Oferecimento da disciplina de didática
	Criação de uma disciplina sobre tecnologia educacional
	Criação de um grupo de discussões pedagógicas
	Criação de uma disciplina sobre metodologias ativas
	Oferecimento de outras atividades voltadas à formação pedagógica
	Criação de uma disciplina específica sobre docência em Administração
	Inserção de conteúdos pedagógicos nas disciplinas obrigatórias
	Oferecimento de uma disciplina pedagógica concomitante ao estágio de docência
Estágio de docência	Reestruturação do estágio de docência
	Possibilidade de realizar o estágio de docência em diferentes instituições de ensino e em diferentes níveis de ensino
	Pós-graduandos atuarem como tutores dos alunos de graduação
	Oferecimento de cursos pelos pós-graduandos aos alunos de graduação
Fomento à pesquisa sobre docência e ensino em Administração	Criação de grupos de pesquisa sobre docência e ensino em Administração
	Oferecimento de bolsas para desenvolvimento de pesquisa sobre docência e ensino em Administração
	Disponibilização de um banco de dados sobre pesquisa ou casos sobre técnicas de ensino em Administração que possam ser acessados livremente por professores e pós-graduandos
Sugestões diversas	Treinamento em oratória
	Curso sobre como lidar com diferenças culturais (hábitos, regionalismo e sotaques)
	Oferecimento de um serviço de orientação vocacional aos pós-graduandos
	Orientação mais clara aos pós-graduandos ingressantes no programa sobre as funções docentes
	Estabelecimento de convênios com universidades para dar a oportunidade do primeiro emprego para o futuro professor

Fonte: elaborado pela autora

O próximo tópico fornecerá uma síntese das informações expressas até o presente momento e apresentará propostas de melhoria para a formação docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil.

4.4 Apresentação de propostas de melhoria para a formação docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil.

Este tópico apresenta as propostas para a melhoria da formação docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil. Para tanto, utilizou-se a metodologia de sistemas flexíveis (SSM). Os subtópicos 4.4.1, 4.4.2, 4.4.3, 4.4.4 e 4.4.5 correspondem às etapas de aplicação desta metodologia.

4.4.1 Estágio 1 (Averiguação) e Estágio 2 (Definição da Situação-Problema)

Atualmente, os cursos de graduação na área da Administração tanto presenciais quanto a distância estão passando por uma forte expansão na oferta. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC de 2010, esta área possui o maior número de alunos matriculados no ensino superior no Brasil.

No entanto, esta expansão quantitativa não reflete uma expansão qualitativa, gerando divergências entre a qualificação recebida pelos egressos dos cursos de graduação em Administração e as exigências impostas pelo mercado de trabalho. O ensino baseado em competências surge então como uma perspectiva pedagógica para a reforma educacional em diversos países.

Na Europa, em decorrência dos desafios impostos pelo processo de Bolonha, o modelo educativo abordado no EEES está baseado na visão de competências para responder às atuais demandas educativas, profissionais e sociais. O processo de Bolonha tem procurado promover mudanças metodológicas no ensino universitário, principalmente em relação às estratégias de planejamento e coordenação docente, assim como aos próprios métodos de ensino, que tradicionalmente estão centrados na mera transmissão de conhecimentos aos estudantes.

No Brasil, a nova LDB representa o marco legal da inserção da noção de competências no sistema educacional brasileiro. Consequentemente, para a construção dos documentos norteadores de elaboração e revisão curricular nos diversos níveis educacionais, a abordagem das competências passou a ser a opção pedagógica adotada.

O 4º artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração determina que o curso de graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades (BRASIL, 2005, p. 27):

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

A introdução do ensino baseado em competências nos cursos de graduação em Administração implica na estruturação de novos currículos, na revisão das práticas pedagógicas, na alteração do sistema de avaliação e principalmente, na mudança da ação

docente em sala de aula. Como este modelo de ensino provoca alterações na prática docente, surge a necessidade de uma formação pedagógica docente mais consistente.

A LDB determina que a formação para o magistério superior ocorra prioritariamente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, que compreende os cursos de mestrado e de doutorado. Embora estes programas sejam a principal via de formação dos futuros professores universitários, não contemplam de maneira geral a formação pedagógica.

Os programas são voltados para a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor. Isto decorre do processo de avaliação dos programas de pós-graduação efetuado pela CAPES, em que as atividades de formação docente não são consideradas entre os critérios de avaliação.

O mesmo ocorre com o processo de avaliação dos cursos de graduação realizado pelo INEP, em que os instrumentos de avaliação não contemplam as atividades docentes do professorado universitário.

Ademais, a LDB não estabelece a obrigatoriedade da formação pedagógica dos professores de ensino superior, diferentemente do determinado para os demais níveis de ensino. Desta forma, os programas de pós-graduação *stricto sensu* formam bons pesquisadores, mas não necessariamente, bons professores.

Para facilitar o entendimento da problemática que envolve a formação de professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, elaborou-se uma “figura rica” (*rich picture*) que pode ser visualizada a seguir.

Figura 17 - Figura rica do Estágio 2 (Definição da Situação-Problema)

Fonte: Elaborada pela autora

4.4.2 Estágio 3 (Formulação das Definições Essenciais Presentes no Sistema)

Nesta etapa, são formuladas as definições essenciais do sistema em análise, que são:

- a) *Clientes*: alunos dos cursos de graduação em Administração e alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.
- b) *Atores*: professores dos cursos de graduação em Administração, professores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração e agências reguladoras (CAPES e INEP).
- c) *Processo de transformação*: melhoria na formação para a docência universitária dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração visando o ensino baseado em competências.
- d) *Weltanschauungen*: os programas de pós-graduação *stricto sensu* devem formar pesquisadores e não professores.
- e) *Proprietários*: poder público federal
- f) *Restrições do ambiente*: a LDB não exige formação pedagógica para exercício do magistério superior. As atividades docentes do professor universitário não são consideradas pelos sistemas de avaliação das agências reguladoras do ensino superior brasileiro, tanto no nível de graduação (avaliação realizada pelo INEP), quanto no nível de pós-graduação (avaliação realizada pela CAPES).

4.4.3 Estágio 4 (Elaboração dos Modelos Conceituais)

Considerando as definições essenciais identificadas no estágio anterior, foi construído um modelo conceitual com base nos seguintes elementos: legislação; formação dos professores universitários; ensino baseado em competências; plano institucional de formação docente; sistema de avaliação e rede de docência e pesquisa.

Neste modelo conceitual, há uma legislação que exige a formação pedagógica dos professores universitários. Assim como nos demais níveis de ensino, é importante que a docência universitária seja desenvolvida com sólidos conhecimentos pedagógicos, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na educação superior.

Com relação à formação do professorado universitário, observa-se a importância da dupla formação (científica e pedagógica). Zabalza (2011c) explica que na universidade,

tradicionalmente, se entende que quem exerce a docência deve ser competente em seu espaço científico ou profissional. Em outras palavras, entende-se que para ser um bom docente basta ser um bom pesquisador ou um bom profissional.

No entanto, pode ocorrer que quem sabe muito de alguma coisa não tenha as habilidades necessárias para fazer com que seus estudantes aprendam com ele. Deste modo, a profissionalidade docente representa uma dupla profissionalidade, ou seja, implica que os docentes complementem seu espaço de domínio científico com outro pertencente ao domínio pedagógico (ZABALZA, 2011c).

Um professor deve ser especialista na didática de sua disciplina. Para tanto, algumas universidades estão promovendo mestrados em docência universitária obrigatórios para quem deseja ensinar na universidade. Existem experiências do segundo doutorado para os docentes: professores já doutores, mas que fazem uma segunda tese sobre algum dos aspectos básicos do ensino de seu campo disciplinar (ZABALZA, 2007).

Como foi apresentado anteriormente, o Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário oferecido pela Universidade de Zaragoza é um exemplo de mestrado em docência universitária, cujo objetivo é proporcionar aos professores uma preparação específica para a docência universitária que como é sabido, não está incluída nos distintos cursos superiores.

Zabalza (2011c) comenta que para o mestrado ou doutorado em docência universitária, pode-se introduzir a transferência de créditos de formação como uma estrutura de níveis que vai permitindo ao professorado mais comprometido ir progredindo em sua carreira profissional docente. A ideia é que o esforço formativo realizado por muitos professores por meio de cursos possa ser contabilizado para conseguir um título de mestrado e este, por sua vez, seja a base de um possível doutorado (ou segundo doutorado) para os docentes que o desejam. A Figura 18 esquematiza a ideia proposta neste parágrafo.

Figura 18 - Desenho da formação mediante transferência de créditos

Fonte: Zabalza (2011c, p. 420)

Para Zabalza (2011c), a ideia é simples. A formação se apresenta desde seu início como um plano bem desenhado e coerente. Considera-se a transferência de créditos (assim como ocorre nos cursos de graduação por meio dos créditos ECTS). Os créditos obtidos nos cursos individuais se aplicam ao seguinte nível, que inclui as correspondentes exigências de realização de uma dissertação (memória) ou tese. Desta maneira, a formação sempre conta com um horizonte de médio e longo prazo, que lhe dá sentido.

Ainda segundo Zabalza (2011c), formar-se para a docência não é apenas participar de cursos isolados, mas sim desenvolver todo um processo continuado de formação que permita a quem deseja ascender a níveis acadêmicos mais elevados (especialização, mestrado, doutorado etc).

Esta formação docente deve estar baseada em competências e deve promover o efetivo desenvolvimento das competências docentes, ou seja, deve ser desenvolvida por meio de metodologias ativas, combinando teoria e prática assim como ocorre com o Diploma de formação pedagógica para o professorado universitário da Universidade de Zaragoza, o programa ERAGIN da Universidade do País Basco e o PIDU da Universidade Politécnica da Catalunha.

Para que esta formação docente de médio e longo prazo ocorra, é indispensável um plano institucional de formação para a docência universitária. É importante que a formação docente seja considerada estratégica pelas IES, recebendo os investimentos necessários. Exige-se para tanto, a criação de um setor responsável pela formação docente nos moldes dos ICE das universidades espanholas.

Outro aspecto relevante neste modelo conceitual é a existência de um sistema de avaliação que disponha de procedimentos para garantir a qualidade do professorado universitário e favoreça seu desenvolvimento e reconhecimento. Para conseguir motivar o professorado devem ser estabelecidos critérios de reconhecimento de uma boa atividade docente como ocorre com as atividades de pesquisa.

O programa *Docentia* desenvolvido pela ANECA é um exemplo de sistema de avaliação que contempla e reconhece as atividades do professorado universitário, despertando o interesse dos professores em participar de cursos de formação pedagógica, incentivando-os a desenvolver novos materiais didáticos, a utilizar novas estratégias de ensino, ou seja, motiva o corpo docente a participar de projetos de inovação docente, o que melhorara sua prática.

Por fim, neste modelo conceitual, existe uma rede de docência e pesquisa, nos moldes da RED-U, que propicia um espaço comum para a difusão e intercâmbio de políticas, experiências, metodologias e ferramentas utilizadas por diversas universidades para avaliar e melhorar a qualidade docente e a aprendizagem universitária.

Zabalza (2011c) elucida que os membros da rede podem criar recursos para a docência (casos práticos, problemas, textos, materiais didáticos, recursos para a avaliação etc) para serem compartilhados por professores da mesma área ou similares em diversas instituições. Além disso, exemplos de boas práticas docentes ou iniciativas de inovação desenvolvidas pelos membros da rede podem ser replicados pelo restante dos membros.

4.4.4 Estágio 5 (Comparação da Etapa 4 com a 2)

Neste estágio, realiza-se uma comparação do modelo conceitual elaborado na etapa anterior com a realidade expressa na “figura rica” desenvolvida na etapa 2. O Quadro 53 oferece um comparativo entre o modelo conceitual elaborado no estágio 4 e a realidade expressa no estágio 2.

Quadro 53 - Comparativo entre o modelo conceitual e a realidade

Elementos	Modelo Conceitual	Realidade
Legislação	Existência de uma Lei que exige a formação pedagógica para o exercício do magistério superior.	A LDB não exige formação pedagógica para o exercício do magistério superior.
Formação dos professores universitários	Dupla formação (científica e pedagógica) dos professores universitários. A formação pedagógica pode ocorrer por meio da transferência de créditos de formação como uma estrutura de níveis que vai permitindo ao professorado progredir em sua carreira profissional docente.	A formação do professorado universitário para os cursos de graduação em Administração se dá através, principalmente, dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , cujo foco está na formação científica. A formação docente não é considerada estratégica pelas IES. Também não há procedimentos de transferência de créditos nos moldes dos créditos ECTS.
Ensino baseado em competências	Para ensinar com base em competências, os professores devem receber uma formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, baseada em competências para promover o efetivo desenvolvimento das competências docentes assim como ocorre nos programas de formação docente da Universidade de Zaragoza, da Universidade do País Basco e da Universidade Politécnica da Catalunha.	Não há evidências de que atividades de formação para a docência universitária desenvolvidas nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração estão baseadas em competências e que contribuam para o efetivo desenvolvimento das competências docentes.
Plano institucional de formação docente	Há um plano institucional de formação docente. As IES consideram estratégica a formação docente. Investimentos são feitos e há um setor responsável pela formação docente nas IES.	A formação docente não é considerada estratégica pela maioria das IES, o que implica em baixos investimentos e poucos programas voltados para esta atividade.
Sistema de avaliação	Existência de um sistema de avaliação que contempla e reconhece as atividades docentes do professorado universitário tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação, a exemplo do que consiste o Programa <i>Docentia</i> .	Não há um sistema de avaliação que contemple e reconheça as atividades docentes do professorado universitário tanto para aqueles que atuam na graduação quanto para aqueles que atuam na pós-graduação.
Rede de docência e pesquisa	Existência de uma rede de docência e pesquisa, nos moldes da RED-U, que propicia um espaço comum para a difusão e intercâmbio de políticas, experiências, metodologias e ferramentas utilizadas por diversas universidades para avaliar e melhorar a qualidade docente e a aprendizagem universitária.	Não existe uma rede nacional de docência e pesquisa de âmbito geral. Tampouco há uma rede específica focada em docência e pesquisa em Administração.

Fonte: elaborado pela autora

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não especifica a obrigatoriedade da formação pedagógica para o exercício do magistério superior diferentemente do exigido para os demais níveis de ensino. Como resultado, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, locus de formação do professorado universitário no Brasil, privilegia a formação científica em detrimento da formação pedagógica.

Sem abrir mão da formação para a pesquisa, é urgente aprofundar a formação para a docência, articulando essas duas funções fundantes da educação superior. Quando essa relação se estabelece, o envolvimento com a extensão se faz naturalmente, pois a dúvida epistemológica que emerge da leitura da realidade tende a ela voltar, provocando movimentos articuladores da produção e distribuição do conhecimento acadêmico. (AZEVEDO; CUNHA, 2014, p. 105).

Não há evidências de que a formação inicial voltada à docência universitária oferecida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração contribua efetivamente para o desenvolvimento de competências docentes. Além disso, tal formação não está baseada em competências. Como já citado, Zabala e Arnau (2010, p. 186) afirmam que

apesar de uma parte importante dos professores dispor de práticas educacionais as quais utilizam estratégias metodológicas apropriadas para o ensino de competências; atualmente não é o caso da maioria, muito menos é o resultado da formação inicial que os professores receberam. Tal formação deve estar baseada em competências, de modo que a forma de ensino nas próprias escolas de formação de professores deverá assumir todas as consequências de uma metodologia a qual corresponda ao conhecimento que temos de como a aprendizagem é produzida. Nesta linha, a formação deve ser realizada por meio de um currículo centrado nas atividades profissionais da docência e em que o objetivo esteja baseado em boas práticas e nas soluções dos problemas próprios do ensino.

A formação docente continuada do professorado que atua tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos de pós-graduação também não é considerada estratégica pela maioria das IES, o que implica em baixos investimentos e poucos programas voltados à formação continuada. Para Azevedo e Cunha (2014, p. 99), “há pouca preocupação institucionalizada de contratar professores com formação e reflexão sobre a docência e nem políticas que valorizem a formação contínua destes docentes”.

Ainda em conformidade com estas autoras, “a busca pela excelência no ensino deveria ser considerada algo precioso e meta a ser atingida na universidade, tanto como a meta da excelência na pesquisa; estas são duas funções que precisam estar em consonância”. (AZEVEDO; CUNHA, 2014, p. 103).

Garaizar e Fernández (2010) comentam que há um problema crucial com relação aos programas de formação dirigidos ao professorado, que é a falta de reconhecimento da carreira docente frente ao valor da pesquisa. Parece que ser bom docente não é rentável e isto se reflete muitas vezes nas medidas adotadas pelas políticas universitárias que favorecem o *status quo*.

Essa situação é reforçada pela inexistência de um sistema de avaliação que contemple e reconheça as atividades docentes do professorado universitário tanto para aqueles que atuam na graduação quanto para aqueles que atuam na pós-graduação. Azevedo e Cunha (2014) afirmam que a cultura acadêmica, amparada pelos órgãos de avaliação e fomento, tem dado prioridade à pesquisa e dado menos atenção às ações relacionadas ao ensino, afastando-se, muitas vezes, da realidade acadêmica, que exige a qualificação da docência como compromisso com a formação.

Parece urgente rever essa equação de forma mais equilibrada, redimensionando os processos de ensinar e aprender num cenário que vem apresentando tantas e diversificadas exigências para os docentes e para os estudantes, na direção de uma formação de qualidade. [...] Ainda são pequenas as valorizações explícitas da importância da pedagogia universitária no espaço da pós-graduação. Essa condição decorre, certamente, dos indicadores de avaliação que recaem sobre os cursos e resultam de representações epistemológicas que precisam ser superadas. (AZEVEDO; CUNHA, 2014, p. 105).

Sobre os processo de avaliação dos programas de pós-graduação realizado pela CAPES, Bastos et al. (2011, p. 1158) comentam que

[...] não se encontram indicadores que avaliem e que considerem a dimensão pedagógica da formação docente no conceito atribuído ao curso; ou seja, quer na avaliação da proposta de curso, quer no exame dos resultados obtidos, estes fortemente dominados por indicadores de produção científica, não se encontram indicadores que captem o êxito do curso na formação de docentes mais habilitados e capazes de conduzir com êxito o processo de ensino-aprendizagem. Pelo menos não indicadores tão claros e objetivos quanto aqueles definidos para aferir o sucesso na formação para a pesquisa.

Botomé e Zanelli (2011, p. 1165) alertam que desde a década de 70, Maurício Tragtenberg já insistia em que um possível foco excessivo na pesquisa não representa uma preocupação com os objetivos sociais do conhecimento, fazendo com que as atividades das universidades voltem-se para um produtivismo no qual os artigos servem para medir o sucesso universitário, “os congressos científicos são mercados com finalidades financeiras,

comerciais ou para *status* e os periódicos são depósitos de textos que não são acessados ou lidos por grande parte dos que constituem as universidades”.

Atualmente, inexistente uma rede nacional de docência e pesquisa em Administração que propicie um espaço comum para a difusão e intercâmbio de políticas, experiências, metodologias e ferramentas utilizadas por diversas universidades para avaliar e melhorar a qualidade docente e a aprendizagem universitária.

Conforme já citado, na visão de Aramburuzabala, Martínez-Garrido e García-Peinado (2013), as redes de docência e pesquisa são importantes, pois são um dos elementos influenciadores das atividades diárias dos professores universitários e poderão guiar o desenho das políticas e programas de formação destes professores em nível nacional e internacional.

4.4.5 Estágio 6 (Seleção de Mudanças a Serem Implementadas) e Estágio 7 (Ação para Melhorar o Problema)

Nesta etapa são apresentadas as mudanças a serem implementadas e as ações propostas para melhorar a formação para a docência universitária dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Primeiramente, são expostas as propostas para melhorar a formação inicial docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, cuja responsabilidade pela implementação das mudanças ficará a cargo das coordenações dos respectivos programas. Em seguida, são indicadas mudanças e ações, cuja responsabilidade compete a outros agentes.

O Quadro 54 exibe as ações para melhorar a formação para a docência universitária sob a responsabilidade das coordenações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Quadro 54 - Ações para melhorar a formação para a docência universitária sob a responsabilidade das coordenações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração

Categoria	Ações propostas
Atividades de formação didático-pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecimento de disciplinas obrigatórias de formação pedagógica (Didática, Docência em Administração, Tecnologia Educacional, Metodologias Ativas etc) tanto para o mestrado quanto para o doutorado e que sejam ministradas por professores que conheçam as nuances do processo de ensino-aprendizagem da área de Administração. - Criação de grupos de discussões pedagógicas. - Oferecimento de outras atividades voltadas à formação pedagógica. - Preparação pedagógica concomitante à realização do estágio de docência.
Estágio de docência	<ul style="list-style-type: none"> - Realização obrigatória do estágio de docência tanto no mestrado quanto no doutorado. - Regência de algumas aulas pelos pós-graduandos sob a supervisão do professor responsável pela disciplina. - Possibilidade de realização do estágio de docência em diferentes instituições de ensino e em diferentes níveis de ensino. - Possibilidade de atuação dos pós-graduandos como tutores dos alunos de graduação. - Oferecimento de cursos pelos pós-graduandos aos alunos de graduação.
Pesquisa sobre docência e ensino em Administração	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de grupos de pesquisa sobre docência e ensino em Administração. - Disponibilização de um banco de dados sobre pesquisa ou casos sobre técnicas de ensino em Administração que possam ser acessados livremente por professores e pós-graduandos.
Ensino baseado em competências	<ul style="list-style-type: none"> - A formação inicial docente deve ser desenvolvida por meio de metodologia ativas, combinando teoria e prática visando: facilitar a integração de conteúdos ao âmbito profissional; gerar aprendizagens aplicáveis a situações complexas; favorecer a autonomia dos indivíduos e preparar o futuro professor em direção a uma concepção de facilitador de aprendizagem.
Sistema de transferência de créditos	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um sistema de transferência de créditos que permita ao pós-graduando transferir créditos obtidos em cursos de formação docente para obtenção de um título de mestrado ou até mesmo de doutorado em pedagogia universitária.

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 55 divulga outras mudanças a serem implementadas e ações para melhorar a formação inicial para a docência universitária sob a responsabilidade de outros agentes. Cabe ressaltar que no Quadro 55, a mudança associada à formação continuada está relacionada à necessidade de formação pedagógica adequada dos professores que atuam na pós-graduação, uma vez que se trata de professores formadores dos futuros professores universitários.

Quadro 55 – Outras mudanças a serem implementadas e ações para melhorar a formação para a docência universitária sob a responsabilidade de outros agentes

Mudanças	Ações propostas	Responsáveis
Legislação	Inclusão na LDB da obrigatoriedade da formação pedagógica para exercício do magistério superior	Poder público federal
Sistemas de avaliação	Alteração dos sistemas de avaliação das agências reguladoras do ensino superior brasileiro por meio da inclusão das atividades docentes do professorado universitário como critério a ser avaliado	CAPES e INEP
Formação continuada do professorado universitário	Institucionalização da formação continuada do professorado universitário com a destinação dos recursos financeiros necessários para a execução dos planos de formação docente pelas IES, gerenciados por um setor responsável por esta formação, que deverá ser baseada em competências. Destaca-se a importância da formação docente continuada dos professores que atuam na pós-graduação, uma vez que se trata de professores formadores dos futuros professores universitários.	IES
Sistema de transferência de créditos	Criação de um sistema de transferência de créditos de formação que permita ao professorado que participa de programas de formação continuada a progredir em sua carreira profissional docente, obtendo um título de mestrado ou até mesmo de doutorado em pedagogia universitária.	IES
Rede nacional de docência e pesquisa em Administração	Criação de uma rede nacional de docência e pesquisa que propicie um espaço comum para a difusão e intercâmbio de políticas, experiências, metodologias e ferramentas utilizadas por diversas IES para avaliar e melhorar a qualidade docente e a aprendizagem universitária na área da Administração.	ANGRAD, ANPAD, CFA e IES
Fomento à pesquisa sobre docência e ensino em Administração	Criação de linhas permanentes de financiamento para pesquisas sobre docência e ensino em Administração.	Agências de fomento à pesquisa (CAPES, CNPq, fundações estaduais de amparo à pesquisa etc)

Fonte: elaborado pela autora

O próximo capítulo traz as contribuições finais deste trabalho, que de acordo com Gil (2007), constituem o ponto terminal da pesquisa, para o qual convergem todos os passos desenvolvidos ao longo de seu processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo consistiu em descrever as possibilidades e os desafios da formação para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil considerando o modelo de ensino baseado em competências.

Para tanto, o tipo de pesquisa utilizado foi a pesquisa descritiva. Com o intuito de se atingir os objetivos específicos deste estudo, o delineamento da pesquisa foi estruturado em quatro etapas.

Na primeira etapa, realizou-se uma análise documental para descrever a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado da área de Economia e Empresa na Espanha. Observou-se que nestes programas não há atividades de formação para a docência universitária.

Nesta etapa, não foi possível corroborar a proposição (P_1): Há atividades de formação para a docência universitária nos programas espanhóis analisados de mestrado na área de Economia e Empresa, tampouco a proposição (P_2): Há atividades de formação para a docência universitária nos programas espanhóis analisados de doutorado na área de Economia e Empresa.

Na segunda etapa, foi desenvolvido um estudo de casos múltiplos para apresentar os programas de formação docente desenvolvidos por universidades espanholas. Foram analisados os programas de formação docente da Universidade de Zaragoza, da Universidade do País Basco e da Universidade Politécnica da Catalunha.

Os três programas analisados de formação docente são considerados estratégicos pelas respectivas universidades, uma vez que há um plano institucional de formação docente, que recebe os recursos financeiros necessários e, no caso da Universidade do País Basco, integra os critérios de avaliação da atividade docente do professorado. Assim, corroborou-se a proposição (P_3): Os programas de formação docente analisados recebem apoio institucional.

Nas três universidades analisadas, o gerenciamento do plano de formação docente fica a cargo de unidades centralizadas. Ambas as unidades possuem pessoal técnico próprio e *site* atualizado. Os *sites* destas unidades são a principal fonte de divulgação para os professores destas universidades de informações sobre atividades formativas, convocatórias de auxílios

econômicos, congressos entre outros. Desta forma, pode-se corroborar a proposição (P₄): Os programas de formação docente analisados possuem um setor responsável pelo seu gerenciamento.

Os programas de formação docente analisados possuem uma clara descrição das competências docentes a ser desenvolvidas, corroborando a proposição (P₅): Os programas de formação docente analisados possuem uma descrição das competências docentes a serem desenvolvidas.

Ambos os programas de formação docente visam o desenvolvimento real de competências e combinam teoria e prática, o que corrobora a proposição (P₆): Os programas de formação docente analisados combinam parte teórica e parte prática.

Constata-se nos três programas analisados de formação docente, que há uma dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo, corroborando desse modo a proposição (P₇): Há uma dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo.

O número de professores que receberam formação inicial docente e voltaram a participar de atividades de formação continuada, o número de professores envolvidos em projetos de inovação docente e quantidade de publicações resultantes das experiências de inovação são exemplos citados como formas utilizadas para mensurar o impacto da formação docente no processo de ensino-aprendizagem. A proposição (P₈): Há uma forma de mensurar o impacto dos programas de formação docente no processo ensino-aprendizagem foi corroborada.

Com relação aos desafios impostos aos programas de formação docente desenvolvidos pelas três universidades espanholas, foram mencionados: redução nos investimentos em formação docente em decorrência da crise econômica europeia; dificuldade enfrentada pelos professores em implementar mudanças em sua prática docente quando trabalham com grupos numerosos de estudantes; convencimento dos professores, principalmente os mais antigos, de que a formação é importante para melhoria da prática docente.

Na terceira etapa, num primeiro momento, foram utilizados a análise documental e o levantamento para caracterizar a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil. Posteriormente, para aprofundar o entendimento da formação para a docência universitária dos programas de mestrado e

doutorado em Administração no Brasil, realizou-se um estudo de caso. Analisou-se o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Sobre a formação para a docência universitária dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, verificou-se a predominância de duas atividades na estrutura curricular destes programas: disciplinas de formação pedagógica e estágio de docência.

Entre os 35 programas analisados, 27 oferecem disciplinas de formação pedagógica. Apenas em 12 programas, estas disciplinas são obrigatórias para os alunos matriculados. Não foi observada homogeneidade em relação à quantidade de créditos atribuídos a estas disciplinas, tampouco quanto à carga horária.

Diante destes dados, foi corroborada em partes a proposição (P₉): Há disciplinas de formação pedagógica na estrutura curricular dos programas de pós-graduação em Administração analisados e a proposição (P₁₀): As disciplinas de formação pedagógica são obrigatórias para os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados foi refutada.

O estágio de docência foi identificado em 34 dos 35 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração analisados, corroborando em partes a proposição (P₁₁): Há estágio de docência nos programas de pós-graduação em Administração analisados.

Acerca da obrigatoriedade do estágio de docência, para vários programas, esta atividade é obrigatória apenas para os alunos bolsistas. Assim, não foi corroborada a proposição (P₁₂): O estágio de docência é uma atividade obrigatória para todos os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados.

Também não foram verificadas homogeneidade no número de créditos, tampouco na quantidade de horas atribuídos à realização do estágio de docência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

A respeito da discussão do modelo de ensino baseado em competências nas atividades de formação para a docência universitária dos programas de pós-graduação em Administração, constatou-se que apenas a ementa da disciplina Metodologia do Ensino Superior em Administração oferecida pela UNISINOS aborda este tema de forma explícita. Entretanto, dentre as respostas obtidas por meio dos questionários, outros cinco programas

afirmaram que promovem a discussão desta temática durante o desenvolvimento das atividades de formação para a docência universitária.

Desse modo, foi refutada a proposição (P₁₃): O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária de todos os programas de pós-graduação em Administração analisados.

Na pesquisa realizada com os atuais alunos e egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP, constatou-se que para este público, as disciplinas pedagógicas são consideradas importantes para a formação docente, corroborando a proposição (P₁₄): Disciplinas pedagógicas são consideradas importantes para a formação docente no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

A mesma constatação foi obtida sobre a realização do estágio de docência, sendo possível corroborar a proposição (P₁₅): O estágio de docência é considerado importante para a formação docente no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Todos os egressos entrevistados do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP afirmaram que em nenhum momento durante a realização da pós-graduação foi abordada a temática do ensino baseado em competências, o que implica na refutação da proposição (P₁₆): O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Na visão dos egressos entrevistados, a pós-graduação *stricto sensu* em Administração pouco contribuiu para o desenvolvimento de suas competências docentes, estas, segundo eles, foram desenvolvidas na prática. Contudo, o desenvolvimento de algumas competências docentes alcançou elevado grau de satisfação entre os atuais alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP, como por exemplo: a competência de oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas, que obteve 53,4% de respondentes satisfeitos ou muito satisfeitos, seguida da competência de comunicar-se e relacionar-se com os alunos, com 50,5% dos respondentes satisfeitos ou muito satisfeitos.

De posse destas fontes de evidências, corroborou-se em partes a proposição (P₁₇): Há um grau elevado de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes propiciado pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Todos os egressos entrevistados relataram que não se sentiam preparados para o exercício do magistério superior após a conclusão da pós-graduação em Administração. No entanto, 46,53% dos atuais alunos concordam parcial ou totalmente com a afirmação: “Após concluir o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP estarei bem preparado para a docência universitária”, o que corrobora em partes a proposição (P₁₈): O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária. O Quadro 56 evidencia o *status* de todas as proposições de pesquisa norteadoras deste trabalho.

Quadro 56 - Status das proposições de pesquisa

Proposições	Status
P ₁ : Há atividades de formação para a docência universitária nos programas espanhóis analisados de mestrado na área de Economia e Empresa	Refutada
P ₂ : Há atividades de formação para a docência universitária nos programas espanhóis analisados de doutorado na área de Economia e Empresa.	Refutada
P ₃ : Os programas de formação docente analisados recebem apoio institucional.	Corroborada
P ₄ : Os programas de formação docente analisados possuem um setor responsável pelo seu gerenciamento.	Corroborada
P ₅ : Os programas de formação docente analisados possuem uma descrição das competências docentes a serem desenvolvidas.	Corroborada
P ₆ : Os programas de formação docente analisados combinam parte teórica e parte prática.	Corroborada
P ₇ : Há uma dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo.	Corroborada
P ₈ : Há uma forma de mensurar o impacto dos programas de formação docente no processo ensino-aprendizagem.	Corroborada
P ₉ : Há disciplinas de formação pedagógica na estrutura curricular dos programas de pós-graduação em Administração analisados.	Corroborada em partes
P ₁₀ : As disciplinas de formação pedagógicas são obrigatórias para os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados.	Refutada
P ₁₁ : Há estágio de docência nos programas de pós-graduação em Administração analisados.	Corroborada em partes
P ₁₂ : O estágio de docência é uma atividade obrigatória para todos os alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Administração analisados.	Refutada
P ₁₃ : O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária de todos os programas de pós-graduação em Administração analisados.	Refutada
P ₁₄ : Disciplinas pedagógicas são consideradas importantes para a formação docente no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.	Corroborada
P ₁₅ : O estágio de docência é considerado importante para a formação docente no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.	Corroborada
P ₁₆ : O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.	Refutada
P ₁₇ : Há um grau elevado de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes propiciado pelo programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.	Corroborada em partes
P ₁₈ : O programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária.	Corroborada em partes

Fonte: elaborado pela autora

Na quarta etapa, aplicou-se a metodologia dos sistemas flexíveis para elencar propostas para a melhoria da formação docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil. As propostas de melhoria direcionadas às coordenações dos programas de pós-graduação foram estruturadas em cinco grupos: atividades de formação didático-pedagógicas; estágio de docência; pesquisa sobre docência e ensino em Administração; ensino baseado em competências e sistema de transferência de créditos.

A respeito das atividades de formação didático-pedagógicas, elecam-se as seguintes possibilidades: oferecimento de disciplinas obrigatórias de formação pedagógica (Ex.: Didática, Docência em Administração, Tecnologia Educacional, Metodologias Ativas etc) tanto para o mestrado quanto para o doutorado e que sejam ministradas por professores que conheçam as nuances do processo de ensino-aprendizagem da área de Administração; oferecimento de outras atividades voltadas à formação pedagógica (oficinas, palestras etc); criação de grupos de discussões pedagógicas; preparação pedagógica concomitante à realização do estágio de docência.

Relativamente ao estágio de docência, as ações são: realização obrigatória do estágio de docência tanto no mestrado quanto no doutorado; regência de algumas aulas pelos pós-graduandos sob a supervisão do professor responsável pela disciplina; possibilidade de realização do estágio de docência em diferentes instituições de ensino e em diferentes níveis de ensino; possibilidade de atuação dos pós-graduandos como tutores dos alunos de graduação; oferecimento de cursos pelos pós-graduandos aos alunos de graduação.

Com referência à pesquisa sobre docência e ensino em Administração, propõem-se: criação de grupos de pesquisa sobre docência e ensino em Administração e disponibilização de um banco de dados sobre pesquisa ou casos sobre técnicas de ensino em Administração que possam ser acessados livremente por professores e pós-graduandos.

Além disso, sugere-se que as atividades de formação para a docência universitária dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração sejam baseadas em competências e que possibilitem a transferência de créditos, permitindo ao pós-graduando transferir os créditos obtidos em cursos de formação docente para obtenção de um título de mestrado ou até mesmo de doutorado em pedagogia universitária.

Um dos desafios da formação para a docência universitária é a mudança de mentalidade quanto à importância de uma formação pedagógica adequada para o exercício do magistério superior. A mudança desta mentalidade poderia propiciar:

- A inclusão na LDB da obrigatoriedade da formação pedagógica para exercício do magistério superior.
- Alteração dos sistemas de avaliação utilizados pelas agências reguladoras do ensino superior brasileiro (CAPES e INEP), passando a contemplar as atividades docentes do professorado universitário.

- Institucionalização da formação continuada do professorado universitário com a destinação dos recursos financeiros necessários para a execução dos planos de formação docente pelas IES, gerenciados por um setor responsável por esta formação, que deverá ser baseada em competências. Destaca-se a importância da formação docente continuada dos professores que atuam na pós-graduação, uma vez que se trata de professores formadores dos futuros professores universitários.
- Criação de um sistema de transferência de créditos de formação que permita ao professorado que participa de programas de formação continuada a progredir em sua carreira profissional docente, obtendo um título de mestrado ou até mesmo de doutorado em pedagogia universitária.
- Concepção de uma rede nacional de docência e pesquisa que propicie um espaço comum para a difusão e intercâmbio de políticas, experiências, metodologias e ferramentas utilizadas por diversas IES para avaliar e melhorar a qualidade docente e a aprendizagem universitária na área da Administração.
- Estabelecimento de linhas permanentes de financiamento para pesquisas sobre docência e ensino em Administração.

De posse dos resultados deste trabalho, retomou-se a pergunta de pesquisa: considerando o modelo de ensino baseado em competências, quais são as possibilidades e os desafios da formação para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil?

Para responder a esta pergunta, foram construídos dois quadros. O Quadro 57 traz as possibilidades e os desafios da implantação do modelo de ensino baseado em competências. No Quadro 58 constam as possibilidades e os desafios da formação para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil.

Quadro 57 - Possibilidades e desafios da implantação do modelo de ensino baseado em competências

Possibilidades	Desafios
Novo norteamento à organização curricular, à prática docente e à gestão educacional.	Processo complexo, que representa grande desafio para os sistemas educacionais, especialmente para os professores. Isso porque a formação por competências traz implicações para os diversos atores sociais, decorrentes do tipo de formação que se pretende.
Mudança do papel discente, modificando suas funções e tarefas, seus compromissos e responsabilidades com o ensino e a aprendizagem. O estudante, como sujeito que aprende, se converte em agente central do processo de ensino-aprendizagem.	Transformação do papel do professorado, demandado dos professores que privilegiem a aprendizagem em detrimento do ensino e que mudem seu perfil docente, abandonando as atitudes centralizadoras do conhecimento em sua pessoa e a ênfase em conteúdos, exercendo outro papel, o de estimuladores e provocadores do desenvolvimento dos alunos. O professor se defrontará com novas maneiras de ensinar, avaliar e tutorar, uma vez que, deve propiciar uma docência centrada no aluno, proporcionando-o as competências necessárias, facilitando sua inserção profissional e capacitando-o para aprender ao longo da vida.
Utilização de metodologias ativas de ensino. Estas metodologias devem desenvolver, além das competências específicas de uma área, competências genéricas tais como: a capacidade de análise e resolução de problemas, a capacidade de organização do trabalho, a capacidade de liderança entre outras.	Capacitação do professorado para utilização de novas metodologias de ensino, visto que para muitos as principais estratégias de ensino são os métodos expositivos, centrados na transmissão de conhecimentos aos estudantes.
Redefinição dos conteúdos de ensino pautado pela interdisciplinaridade.	Modificação da insularidade dos saberes disciplinares.
Emprego de um sistema de avaliação continuada que avalie o progresso dos estudantes quanto ao desenvolvimento de suas competências e que permita reorientar e adaptar o planejamento docente frente às necessidades que vão surgindo.	Este aspecto trata-se de um dos pontos débeis do atual sistema de ensino universitário, pois se refere a uma competência profissional notadamente deficitária do professorado universitário. Em geral, sabe-se pouco de processos de avaliação (de sua função curricular, das técnicas possíveis, de suas condicionantes técnicas, de seu impacto na aprendizagem etc) e isso repercute na prática docente.

Fonte: elaborado pela autora

Após análise do Quadro 57, fica patente a necessidade de uma formação pedagógica adequada do professorado universitário para enfrentamento das possibilidades e desafios da implantação do modelo de ensino baseado em competências.

Como se entende que a formação pedagógica inicial deve ocorrer nos programas de pós-graduação *stricto sensu* surgem as possibilidades e os desafios da realização deste tipo de formação, que serão relatados no quadro a seguir.

Quadro 58 - Possibilidades e desafios da formação para a docência universitária nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração

Possibilidades	Desafios
Oferecimento de atividades diversificadas de formação didático-pedagógicas	Necessidade de professores especialistas no processo de ensino-aprendizagem da área de Administração para ministrar disciplinas didático-pedagógicas nos programas de pós-graduação. Superação da ênfase dada aos métodos expositivos nas atividades de formação didático-pedagógica.
Realização obrigatória do estágio de docência por todos os alunos de pós-graduação	Necessidade de capacitação dos professores que exercem supervisão dos estagiários de docência para que haja padronização das atividades desenvolvidas durante o estágio. Dificuldade por parte do pós-graduando em conciliar o estágio com as disciplinas obrigatórias do mestrado e do doutorado. Gerenciamento e supervisão do estágio de docência em diferentes instituições de ensino.
Criação de grupos de pesquisa sobre docência e ensino em Administração	Os grupos de pesquisa no Brasil e no mundo estão sujeitos às mudanças constantes no ambiente acadêmico e social, que compreendem: exigência por mais publicações, transdisciplinaridade, inserção social, intercâmbio com outros países, acompanhamento do estado da arte dos temas pesquisados, realização de atividades de extensão, formação de mais e melhores pesquisadores, formação de profissionais mais qualificados e flexíveis, entre tantas outras (SEGATTO, 2014).
Formação docente baseada em competências	Construção de um itinerário de formação docente baseado em competências e centrado nas atividades profissionais da docência e em que o objetivo esteja centrado em boas práticas e nas soluções dos problemas próprios do ensino.
Mudança da LDB	Sensibilização do poder público federal quanto à necessidade de inclusão na LDB da obrigatoriedade da formação pedagógica para exercício do magistério superior.
Alteração dos sistemas de avaliação e criação de linhas permanentes de financiamento para pesquisas sobre docência e ensino em Administração	Mudança da cultura acadêmica, amparada pelos órgãos de avaliação e fomento, que tem dado prioridade à pesquisa e dado menos atenção às ações relacionadas ao ensino.
Institucionalização da formação continuada do professorado universitário	Valorização pelas IES de políticas que incentivem a formação contínua de seus docentes, principalmente daqueles que atuam na pós-graduação.
Criação de um sistema de transferência de créditos tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada	Estabelecimento de um grupo de trabalho para refletir sobre o impacto e a relação deste sistema de competências com o trabalho do estudante e sua conexão com o tempo resultante medido em créditos acadêmicos. É necessário alcançar um maior conhecimento a respeito dos seguintes temas: o papel dos créditos, a atribuição dos créditos aos cursos, o desenho global do programa de estudos, o cálculo dos créditos com base no trabalho do estudante, a relação entre o trabalho do estudante, os métodos de ensino e os resultados de aprendizagem.
Criação de uma rede nacional de docência e pesquisa em Administração	Obtenção de recursos financeiros para manutenção das atividades da rede.

Fonte: elaborado pela autora

Em suma, o curso de Administração, dada as suas características possui atualmente o maior número de alunos matriculados no ensino superior no Brasil. O futuro administrador tem um papel relevante em termos de desenvolvimento e gestão de negócios, o que impacta diretamente no desenvolvimento do país. No entanto, há sérias divergências entre a formação recebida pelos egressos desse curso e as demandas do mercado de trabalho.

O modelo de ensino baseado em competências surge como tentativa de dirimir conflitos entre a formação oferecida pelos cursos de graduação na área de Administração e as exigências do mercado de trabalho. Este modelo altera as práticas docentes, surgindo à necessidade de uma formação pedagógica mais consistente do professorado universitário.

Nesse contexto, pensar em estratégias de formação docente nessa área é fundamental para propiciar melhor desempenho tanto para quem ensina quanto para quem aprende. A formação para a docência universitária pode e deve ser iniciada durante a realização da pós-graduação *stricto sensu* em Administração, mas não pode se restringir a esse momento. As IES devem promover e estimular uma formação continuada de acordo com seu plano de formação docente.

Cada IES deverá definir e potencializar a formação de seu professorado integrando-a como uma característica própria de sua razão de ser, imprescindível para conseguir a qualidade docente à que se compromete em sua oferta acadêmica. Se a universidade assume o perfil docente que se deseja para seu professorado poderá transmiti-lo com clareza para toda a comunidade docente para que esta possa conhecer o que se espera dela (TORRA et al., 2012b).

Ademais, as ações formativas que a IES desenvolve devem ser dirigidas tanto ao professor novato quanto ao professor que há tempos já faz parte da IES, já que todo o coletivo enfrenta desafios em seu labor docente (TORRA et al., 2012b).

Assim, a tese defendida neste trabalho refere-se à necessidade da formação pedagógica inicial oferecida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração e à importância da formação pedagógica continuada desenvolvida pelas IES, sendo ambas as formações voltadas para o ensino baseado em competências.

Este trabalho propiciou como contribuição teórica, a discussão de aspectos relacionados ao ensino baseado em competências e à formação para a docência universitária,

temas bastante discutidos em vários países, mas comparativamente pouco abordados no Brasil. Ao longo da construção desta tese foram utilizados artigos, livros, teses e outros que buscassem responder a uma série de questões, que estão expressas no Quadro 59.

Quadro 59 - Questões abordadas e respondidas nesta tese

Ensino baseado em competências	Formação para a docência universitária
O que são competências?	Quais são as competências docentes?
O que é o ensino baseado em competências?	O que é formação para a docência universitária?
Quais são os processos do ensino baseado em competências e como eles ocorrem?	Como ocorre a formação para a docência universitária na Espanha?
Como foi o desenvolvimento do ensino baseado em competências na Europa?	Como ocorre a formação para a docência universitária nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração no Brasil?
Como foi o desenvolvimento do ensino baseado em competências na Espanha?	Qual é o perfil dos professores dos cursos de graduação em Administração?
Como foi o desenvolvimento do ensino baseado em competências na América Latina?	
Como foi o desenvolvimento do ensino baseado em competências no Brasil?	
Quais são as críticas ao ensino baseado em competências?	

Fonte: elaborado pela autora

Como contribuição prática deste trabalho, enfatizam-se as propostas de melhoria para a formação para a docência universitária dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Entre as limitações deste estudo, podem ser citadas: a baixa taxa de resposta dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração ao questionário enviado; a existência de alguns *sites* dos programas de pós-graduação em Administração com informações desatualizadas ou faltantes; dificuldade de agendamento de entrevistas, o que impossibilitou a entrevista com professores do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Como sugestões de trabalhos futuros, tem-se: o estudo da percepção dos professores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração sobre a formação para a

docência universitária; entendimento da relação entre a formação docente e a qualidade dos cursos de graduação em Administração; identificação de boas práticas docentes nos cursos de graduação em Administração; a utilização de metodologias ativas para o desenvolvimento de competências nos cursos de graduação em Administração.

REFERÊNCIAS

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN. **Libros Blancos**. Madrid: ANECA, [200-?]. Disponível em: <<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN. **Libro Blanco del Título de Grado en Economía y en Empresa**. Madrid: ANECA, 2005. Disponível em: <http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN. **Docentia (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario)**: Modelo de evaluación. Madrid: ANECA, 2006. Disponível em: <http://www.aneca.es/var/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2014.

ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 79-96.

ALMEIDA, M. I. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 77-122.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor universitário do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVARÃES, A. C. T.; LEITE, L. S. Práticas pedagógicas no curso superior de administração: uma abordagem transdisciplinar e o processo ensino-aprendizagem sociotécnico. **Cadernos da Escola de Negócios**, Curitiba, n. 7, p. 1-20, 2009. Disponível em: <<http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/negociosonline/article/viewFile/294/229>>. Acesso em: 26 set. 2012.

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772008000300008>. Acesso em: 16 fev. 2013.

ANGULO, F. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAMBURUZABALA, P.; MARTÍNEZ-GARRIDO, C.; GARCÍA-PEINADO, R. La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. **Educación**, Lima, v. 22, n. 43, p. 7-25, 2013. Disponível em:

<<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7494>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

ARANTES, V. A. Apresentação. In: ARANTES, V. A. (Org.). In: RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 7-12.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incorerências de um discurso**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-87YK2V>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

AZEVEDO, M. A. R; CUNHA, M. I. Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão dos seus formadores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.181.10>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BASTOS, A. V. B. et al. Réplica 1 - Formar docentes: em que medida a p-graduação cumpre esta Missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552011000600011&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 jul. 2014.

BASTOS, C. C. B. C. O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, número especial, p.95-106, dez. 2007

BENEITONE, P. et al. **Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe Final – Proyecto Tuning – America Latina 2004-2007**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007. Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC>. Acesso em: 30 set. 2012.

BENITO, A.; CRUZ, A. Introducción. In: BENITO, A.; CRUZ, A. (Org). **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2005.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1793/000308546.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.44, n.1, p. 58-69, jan./mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v44n1/v44n1a04.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

BOLÍVAR, A. El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. **Revista de Docencia Universitaria**, Murcia, número monográfico II: Formación centrada en competencias, p. 1-23, jun. 2008. Disponível em: <<http://revistas.um.es/redu/article/view/35241>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

BOTOMÉ, S. P.; ZANELLI, J. C. Réplica 2 - Produção de Conhecimento de Aprendizagem e de Tecnologia São Papéis dos Programas de Pós-Graduação na Capacitação de Cientistas para o País? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1161-1167, nov./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n6/12.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2004. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf>. Acesso em: 30 set. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 19 jul. 2005. Seção 1, p. 26. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2005&jornal=1&pagina=27&totalArquivos=128>>. Acesso em: 30 set. 2012.

CABALLERO, K. Nivel de satisfacción del profesorado universitario hacia los sistemas de evaluación. **Revista de Educación**, Madrid, v. 360, p. 1-18, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_124.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2014.

CAMARGO, M. S. et al. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20-%20novembro_2010%20brasilia.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2014.

CANOPF, L.; FESTINALI, R. C.; ICHIKAWA, E. Y. A expansão do ensino superior em Administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 79-97, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000300005&script=sci_arttext>. Acesso em 22 set. 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, F. A educação superior brasileira: convergências e divergências com o mundo do trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 25, 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001. p. 1-11.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16829.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M.; CAMPANARIO, M. A. A evolução do ensino da pós-graduação estrito senso em administração no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**. Rio de Janeiro, v.16, n.6, p. 765-805, nov./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v16n6/a02v16n6.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. **¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?** Madrid: CRUE, [200-?]. Disponível em: <<http://www.crue.org/espacioeuropeo/espacioeuropeo.html>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da profissão**. Brasília: CFA, [200-?]. Disponível em: <<http://www2.cfa.org.br/administrador/diversos/pagina-teste-1>>. Acesso em: 29 set. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital Pró-Administração nº 09 / 2008**. Brasília: CAPES, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_Pro_Administracao.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos**. Grande Área: Ciências Sociais Aplicadas. Área: Administração. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisa_rIes&codigoArea=60200006&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=ADMINISTRACAO%20C3O&descricaoAreaAvaliacao=ADMINISTRACAO%20C3O%2C+CIENCIAS+CONHECIMENTO%20C1BEIS+E+TURISMO#>. Acesso em: 24 abr. 2014.

CRETEN, S.; HUYGHE, S. Teaching at the University of Leuven: a case of Teacher Training in Higher Education in Flanders, Belgium. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 73-90, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/734>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

CRUZ, M. A. Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, n. 38, p. 19-35, ago. 2000. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118067>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

DELORS, J. et al. **La educación encierra un tesoro**. París: Ediciones UNESCO, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.31-50.

DIAS, G. B. et al. Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. In: DUTRA, J. S. (Org.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.

DIPIETRO, M.; BUDDIE, A. M. Graduate Teacher Training in the U.S.: Snapshots from the Landscape. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 41-52, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/731>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev80.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

DURAN, T. Forms of incompetence. In: SANCHEZ, R.; HEENE, A. (Ed.). **Theory Development for Competence-based Management**. Volume 6, (Advances in Applied Business Strategy), Lawrence Foster, Greenwich, CT: JAI Press, 2000.

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

EIRÓ, M. I.; CATANI, A. M. Projetos Tuning e Tuning América Latina: Afinando os Currículos às Competências. **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo, ano 10, v. 1, p. 103-123, 2011. Disponível em: <http://www.usp.br/prolam/downloads/2011_1_catani_18.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **¿Qué es el MECU?** Madrid: MECD, [201-?a]. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/mecu/que-es/que-es.html>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Marco de cualificaciones**. Madrid: MECD, [201-?b]. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/mecu/que-es/marcos-cualificaciones.html>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

ESPAÑA. Real Decreto 1393, de 29 de octubre de 2007. Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. **Boletín Oficial del Estado**. Madrid: MEC, 30 oct. 2007. BOE núm. 260, p. 44037. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

EUROPEAN HIGER EDUCATION AREA. **How does the Bologna Process work?** Yerevan: EHEA, [2012?a]. Disponível em: <<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=5>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

EUROPEAN HIGER EDUCATION AREA. **Members**. Yerevan: EHEA, [2012?b]. Disponível em: <<http://www.ehea.info/members.aspx>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

EUROPEAN HIGER EDUCATION AREA. **Ministerial Conferences**. Yerevan: EHEA, [2012?c]. Disponível em: <<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

EUROPEAN HIGER EDUCATION AREA. **The framework of qualifications for the European Higher Education Area**. Yerevan: EHEA, [2005?]. Disponível em: <<http://www.ehea.info/Uploads/qualification/QF-EHEA-May2005.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

FEIXAS, M. ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el cuestionario de factores de transferencia. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 219-248, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/709>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

FERNÁNDEZ, I. Nuevas líneas de acción de las unidades de formación del profesorado universitario. In: JORNADAS RED-U, 2013, Valencia. **Anais...** Valencia: ICE/UPV, 2013. p. 1-14.

FERNÁNDEZ, I. et al. ¿Puede la formación tener efectos globales em la universidad? Desarrollo docente, metodologías acticas y currículum híbrido. **Infancia y Aprendizaje**. Madrid, v. 36, n. 3, p. 387-400, 2013.

FERNÁNDEZ, I.; PALOMARES, T. ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. In: BALLUERKA, N.; ALKORTA, I. (Org.). **Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado**. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2011.

FERNÁNDEZ, I.; REKALDE, I. Análisis del impacto de la formación continua del PDI en la UPV/EHU (2006-2011): retrospectiva e líneas de avance. In: FERNÁNDEZ, I.; REKALDE, I. (Org.). **Una universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU**. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2011.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65522006000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 set. 2012.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, edição especial, p. 183-196, 2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspe10.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001b.

FONSECA, J. S. P. et al. A influência da formação em administração nas habilidades e competência do administrador (futuro e atual). In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro (RJ). **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. p. 1-15.

GAIRÍN, J. Formación de profesores basada en competencias. **Bordón. Revista de Pedagogía**. Madrid, v. 63, n. 1, p. 93-108, 2011. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601043>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

GARAIJAR, J.; FERNÁNDEZ, I. Cinco años de política de formación docente en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea: valoración y prospectiva. In: GARAIJAR, J.; GOÑI, J. M. (Org.). **Nuevos escenarios para el aprendizaje en la universidad**: propuestas de innovación educativas en la UPV/EHU. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2010.

GARCÍA, J. A. Las competencias y su implicación conceptual: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. In: GARCÍA, J. A.; SABÁN, C. (Org.). **Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI**: la enseñanza basada en competencias. Barcelona: Davinci Continental, 2008.

GARCÍA, J. A. **¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?**: el reto de Bolonia: preguntas y respuestas. Barcelona: Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas: 2009a.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROLETTI, D. Administração no Brasil: potencialidades, problemas e perspectivas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, edição especial, p. 116-120, 2005. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902005000000010.pdf>. Acesso em: 22 set. 2012.

GODOY, A. S. et al. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de administração de empresas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 29, 2005, Brasília (DF). **Anais...** ANPAD, 2005.

GONÇALVES, P. M. Metodologia de sistemas flexíveis (Soft Systems Methodology). In: MARTINELLI, D. P.; VENTURA, C. A. A. (Org.). **Visão Sistêmica e Administração**: Conceitos, Metodologias e Aplicações. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 161-172.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. **Revista Iberoamericana de Educación**. [S.l.], n. 35, p. 151-164, maio/ago.2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie35a08.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structure in Europe II: la contribución de las universidades al Proceso de Bolonia**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006. Disponível em: <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf>. Acesso em: 21 out. 2013.

GONZÁLEZ, M.; RAPOSO, M. Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 26, n. 2, p. 285-306, 2008. Disponível em: <<http://revistas.um.es/rie/article/view/93891>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

GUIMARÃES, T. A.; GOMES, A. O.; ODELIUS, C. C.; ZANCAN, C.; CORRADI, A. A. A rede de programas de pós-graduação em administração no Brasil: análise de relações acadêmicas e atributos de programas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, n. 4, p. 564-582, out./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v13n4/a04v13n4.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a14v2588.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2012.

IACOBUCCI, G. **O Processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior? - O impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil)**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Europeus) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21396/1/Processo%20de%20Bolonha-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gabriele%20Iacobucci.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

IBARRA, A. **Formación de Recursos Humanos y Competencia Laboral**. Boletín Cinterfor/OIT No. 149. Montevideo, 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/etp/formacion_recursos_humanos_competencia_laboral_ibarra.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

JOAQUIM, N. F. et al. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552011000600010>. Acesso em: 30 jun. 2014.

JONG, R. et al. Poldering a teaching qualification system in Higher Education in the Netherlands: a typical Dutch phenomenon. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 23-40, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/730>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

KATO, K. University Teacher Training in Japan. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 53-63, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/732>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

LOPES, P. C. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002. p. 1-16.

MACEDO, J. M. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002, p. 1-15. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/jussaramarquesmacedot08.rtf>. Acesso em: 21 out. 2012.

GARCÍA, J. V. La empleabilidad de los universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. In: GARCÍA, J. V. G. **Hacia el espacio europeo de educación superior**: el reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. Oleiros: Netbiblo, 2009. p. 140-157.

MANSILLA, M. I. El European Credit Transfer System (ECTS) como medida del haber académico. In: GARCÍA, J. V. **Hacia el espacio europeo de educación superior**: el reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. Oleiros: Netbiblo, 2009. p. 64-85.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATEOS, V. L. et al. **Diseño e implantación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2008.

MEDEIROS, A. C. P.; OLIVEIRA, L. M. B. Análise das competências de ensino relevantes ao bom desempenho docente: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 33, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009. p. 1-16.

MELLO, S. L.; MELO JÚNIOR, J. S. M.; MATTAR, F. N. **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador**: pesquisa nacional. 5 ed. Brasília: CFA, 2011. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/_resources/_circuits/files/files_400.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

MERTENS, L. **Competencia laboral**: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor, 1996.

MIR, A. Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. **Revista de Docencia Universitaria**, Murcia, número monográfico I: Formación centrada en competencias, p. 1-16, feb. 2007. Disponível em: <<http://revistas.um.es/redu/article/view/10641>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

MURTONEN, M.; LAPPALAINEN, M. Pedagogical education for university teachers in Finland. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 65-72, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/733>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

NAVÍO, A. Competencia profesional y formación basada en competencias: apuntes para la educación superior. In: GARCÍA, J. A.; SABÁN, C. (Org). **Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias**. Barcelona: Davinci Continental, 2008.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./jun. 2003. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol43-num2-2003/qual-sera-futuro-fabricas-administradores>>. Acesso em: 22 set. 2012.

NOGUEIRA, C. C. L. O portefólio de docência como estratégia formativa de docentes do ensino superior em Portugal: Um estudo de caso. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 173-196, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://red.net/redu/index.php/REDU/article/view/738>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

NUNES, S. C. **A inserção da noção de competências em cursos de graduação em Administração**. 2007. 438 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

NUNES, S. C. Formar competências: realidade no ensino em Administração? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 2, p. 152-178, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/1206>>. Acesso em: 22 set. 2012.

NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R. A pedagogia das competências em um curso de Administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. **Revista Brasileira de Gestão e Negócios**, São Paulo, v. 13, n. 40, p. 281-299, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://200.169.97.104/seer/index.php/RBGN/article/viewArticle/727>> . Acesso em: 21 out. 2012.

NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R.; DANTAS, D. C. Do projeto pedagógico ao desenvolvimento de competências no curso de Administração: o processo de ensino-aprendizagem sob o olhar do aluno. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 35, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. p. 1-17.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **The Definition And Selection Of Key Competencies**: Executive Summary. Paris: OECD, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. Entre a formação de professores e de pesquisadores nos programas de pós-graduação *strito sensu* em Administração: contradições e alternativas. In:

ENCONTRO DA ANPAD, 36, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. p. 1-16.

PAWELLECK, A.; BRENDDEL, S. Research-based teaching and learning (RBTL): a paradigm for enhancing teaching and learning at research universities. *Revista de Docencia Universitaria*. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 159-172, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/737>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

PEREIRA, C. C.; MOLINA, C. M. La aprobación del marco español de cualificaciones para La educación superior y la empleabilidad del alumnado Universitario. **Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa**, Málaga, n. 5, p. 67-86, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/rejie/05/rejie%205.pdf#page=69>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

PEREIRA, M. A. C. **Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química**. 2007. 289 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3136/tde-08082007-170909/pt-br.php>>. Acesso em: 30 set. 2012.

PÉREZ, M. C. Las prácticas externas como actividad de formación dentro del marco del EEES. In: GARCÍA, J. V. **Hacia el espacio europeo de educación superior: el reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia**. Oleiros: Netbiblo, 2009. p. 158-177.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 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. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. p. 1-16.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

REDE ESTATAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA. **¿Qué es Red-U?** Barcelona: RED-U, 2011. Disponível em: <http://www.redu.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=7>. Acesso em: 06 fev. 2014.

RIBEIRO, A. V. **Análise das pequenas empresas de costura frente ao desenvolvimento local do município de Bandeira do Sul/MG: um estudo de caso**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-20032012-165857/pt-br.php>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Introdução. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997a. p. 69-101.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Conclusão Geral. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997b. p. 201-207.

RUÉ, J. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-76.

RUÉ, J. et al. El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 125-158, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/736>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

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, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007. p. 1-10.

SANT'ANNA, F. M. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

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**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/1296>>. Acesso em: 22 set. 2012.

SEGATTO, M. **Criação e gestão de grupos de pesquisa: história do Grupo de Sistemas da FEA-RP/USP**. Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/230951549/Criacao-e-gestao-de-grupos-de-pesquisa-historia-do-Grupo-de-Sistemas-da-FEA-RP>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 4-23, Maio/2009.

SILVA, A. B.; ALBERTON, A.; VERDINELLI, M. A. As competências profissionais do administrador e suas implicações na formação acadêmica. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1, 2007, Recife (PE). **Anais...** Recife: ANPAD, 2007. p. 1-10.

SOUVIRÓN, J. M. La evaluación de la actividad docente del profesorado universitario: algunas iniciativas de carácter general en curso. **Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa**, Málaga, n.1, p. 11-24, jan. 2010. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/rejie/01/pdf/11-24_jmsm.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SOUSA, J. E. R.; JANNUZZI, C. A. S. C.; SUGAHARA, C. R. Formação de dirigentes através de uma abordagem interdisciplinar e polidisciplinar: uma experiência no ensino da graduação na PUC-Campinas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 30, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

SOUZA-SILVA, J. C., DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organização e Sociedade**. Salvador, v.12, n.35, p.113-134, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistaoes.ufba.br/viewarticle.php?id=236>>. Acesso em: 22 set. 2012.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p. 135-166.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997a. p. 25-67.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997b. p. 167-199.

TEJEDOR, F. J. Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. **Estudios sobre Educación**, Pamplona, n. 16, p. 79-102, jun. 2009. Disponível em: <<http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/9169>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

TORRA, I. et al. Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 10, n. 2, p. 21-56, maio/ago. 2012a. Disponível em: <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

TORRA, I. et al. **Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario**. Barcelona: UPC, 2012b. (Memoria EA2010-0099). Proyecto financiado por el Ministerio de Educación. Disponível em: <<http://gfd.upc.edu/wp-content/uploads/2012/03/MEMORIA-EyA-seguretat.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

TORRA, I. et al. Programa de formación basado em el perfil competencial del profesorado: Programa PIDU – Práctica e Innovación em Docencia Universitaria. In: JORNADAS RED-U, 2013, Valencia. **Anais...** Valencia: ICE/UPV, 2013. p. 1-10.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **Doctorado: Dirección Empresarial desde la Innovación y la Internacionalización**. Bilbao: UPV/EHU, [2013?]. Disponível em: <http://www.ikasketak.ehu.es/p266-shprogct/es/contenidos/plan_programa_proyecto/doctorado_direc_empresarial/es_oferta/programa.html>. Acesso em 22 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **ERAGIN**: programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza. Leioa: SAE/Vicerrectorado de estúdios de grado e innovación, 2013.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **Master in Business Management from an Innovation and Internationalization Perspective**: Objectives and competences. Bilbao: UPV/EHE, [201-?a]. Disponível em: <<http://www.ehu.es/en/web/direccionempresarial/helburuak-gaitasunak>>. Acesso em: 22 de fev. 2014.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **Master in Business Management from an Innovation and Internationalization Perspective**: Training syllabus. Bilbao: UPV/EHU, [201-?c]. Disponível em: <http://www.ehu.es/en/web/direccionempresarial/programa-irakasleak?p_auth=zEn2R8h7&p_p_id=upvehuapp_WAR_upvehuappportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&_upvehuapp_WAR_upvehuappportlet_action=redirectAction>. Acesso em: 22 de fev. 2014.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **Master in Business Management from an Innovation and Internationalization Perspective**: Study load. Bilbao: UPV/EHU, [201-?b]. Disponível em: <<http://www.ehu.es/en/web/direccionempresarial/programa-irakasleak>>. Acesso em: 22 de fev. 2014.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **Programa DOCENTIAZ**. Leioa: Vicerrectorado de calidad e innovación docente, 2013. Disponível em: <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shevdact/es/contenidos/informacion/docentiaz/es_docentia/indice_docentiaz.html>. Acesso em: 22 ju. 2014.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **Resolución PIE 2013-15**. Leioa: Vicerrectora de Estudios de Grado e Innovación, 2014a. Disponível em: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2013/12/Erabakia-Resoluci%C3%B3n_PIE-13-15.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. **VI Jornadas de Docencia en Economía**. Bilbao: Vicerrectorado del campus de Bizkaia, 2014b. Disponível em: <<http://www.pdocencia.com/2014/index.php?opt=bienvenidos>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Diploma de formación pedagógica para el profesorado universitario:** curso 2013-2014. Zaragoza: Unizar, 2013a. Disponible em: <<http://www.unizar.es/ice/images/stories/profesores/diploma/Informacion-general-Diploma-13-14.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Formación del profesorado.** Zaragoza: Unizar, [2013?c]. Disponible em: <<http://www.unizar.es/ice/index.php/formacion-continua-2014>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Máster Universitario en Gestión de las Organizaciones:** Presentación general del Plan de estudios. Zaragoza: Unizar, [201-?c]. Disponible em: <<http://titulaciones.unizar.es/gestion-organizaciones/planesestudio.html>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Máster Universitario en Gestión de las Organizaciones:** ¿Por qué cursar esta titulación? Zaragoza: Unizar, [201-?a]. Disponible em: <<http://titulaciones.unizar.es/gestion-organizaciones/index.html>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Máster Universitario en Gestión de las Organizaciones:** ¿Qué se aprende en esta titulación? Zaragoza: Unizar, [201-?b]. Disponible em: <<http://titulaciones.unizar.es/gestion-organizaciones/queseaprende.html>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Máster Universitario en Gestión de las Organizaciones:** Relación completa de módulos, materias y asignaturas. Zaragoza: Unizar, [201-?d]. Disponible em: <http://titulaciones.unizar.es/gestion-organizaciones/cuadro_asignaturas.html>. Acesso em: 20 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Misión del ICE.** Zaragoza: Unizar, [201-?e]. Disponible em: <<http://www.unizar.es/ice/index.php/mision>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Programa de Doctorado:** Economía y Gestión de las Organizaciones. Actividades formativas. Zaragoza: Unizar, [2013?b]. Disponible em: <<http://155.210.12.154/acad/doctorado/eDoctorados99.php?id=323&p=4>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Programa de Doctorado:** Economía y Gestión de las Organizaciones. Competencias. Zaragoza: Unizar, [2013?a]. Disponible em: <<http://155.210.12.154/acad/doctorado/eDoctorados99.php?id=323&p=1><http://155.210.12.154/acad/doctorado/eDoctorados99.php?id=323&p=1>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. **Programa de mejora e innovación de la docencia:** en el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de disciplinas:** Disciplina EAD5923-6 (Monitoria Didática I). São Paulo, 2011a. Disponible em: <<https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=EAD5923>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de disciplinas:** Disciplina EAD5924-6 (Monitoria Didática II). São Paulo, 2011b. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=EAD5924>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Descrição do curso.** São Paulo: FEA, [201-?b]. Disponível em: <<http://www.fea.usp.br/conteudo.php?i=322>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **História da FEA.** São Paulo: FEA, [201-?a]. Disponível em: <<http://www.fea.usp.br/conteudo.php?i=4>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Plano de disciplina:** Didática do Ensino de Administração. São Paulo: FEA, [201-?c]. Disponível em: <<http://prpg.usp.br/ppg.afea/paginas/mostrar/4006>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Aperfeiçoamento de Ensino:** Diretrizes. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/media/fck/diretrizes_PAE_de_09.12.10.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **V Curso de Verão em Diversidade Animal.** Salvador, 2014. Disponível em: <<http://www.diversidadeanimal.bio.ufba.br>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA. **Convocatòria de Bones Pràctiques Docents.** Barcelona: ICE, 2014c. Disponível em: <<https://www.upc.edu/ice/innovacio-docent/bones-practiques-docents>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA. **Congressos i Jornades.** Barcelona: ICE, 2014e. Disponível em: <<https://www.upc.edu/ice/innovacio-docent/congressos-i-jornades>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. **Formació per al professorat de la UPC.** Barcelona: ICE, 2014a. Disponível em: <<http://www.upc.edu/ice/professorat-upc>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. **L'ICE de la UPC.** Barcelona: UPC, 2013a. Disponível em: <<http://www.upc.edu/ice/lice-de-la-upc>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. **Missió, Visió i Objectius.** Barcelona: UPC, 2013b. Disponível em: <<http://www.upc.edu/ice/lice-de-la-upc/missio-visio-i-objectius>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. **Programa de fomació:** Pràctica i innovació en docència universitària [PIDU]. Barcelona: ICE, 2014b. Disponível em: <<http://www.upc.edu/ice/professorat-upc/programa-de-fomacio-practica-i-innovacio-en-docencia-universitaria-pidu>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA. **Recerca i Innovació en Metodologies d'Aprenentatge - RIMA**. Barcelona: ICE, 2014d. Disponível em: <<http://www.upc.edu/rima/>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

VALCÁRCEL, M.; SIMONET, B. M. El posgrado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. **La Cuestión Univeristaria**, Madrid, v. 5, p. 91-98, 2009. Disponível em: <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-9.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

VALIENTE-SANDÓ, P. et al. La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 91-123, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://red-.net/redu/index.php/REDU/article/view/735>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

VARGAS, F. **40 preguntas sobre competencia laboral**. Montevideo: Cinterfor, 2004. Disponível em: <<http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/index.htm>>. Acesso em: 1 out. 2012.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. **El enfoque de competencia laboral: manual de formación**. Montevideo: Cinterfor, 2001. Disponível em: <http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2122:el-enfoque-de-competencia-laboral-manual-de-formaci&catid=327:material-educativo-didico&Itemid=1467>. Acesso em: 15 ago. 2012.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VERGARA, S. C. et al. Competências educacionais de docentes em cursos de mestrado e doutorado em Administração. In: ENCONTRO DA ANPAD, 36, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. p. 1-16.

WITTACZIK, L. S. Ensino por competências: possibilidades e limitações. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 2, nº 1, p. 161-172, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/163>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

YÁNIZ, C. Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. **Revista de Docencia Universitaria**, Murcia, número monográfico I: Formación centrada en competencias, p. 1-14, abr. 2008. Disponível em: <<http://revistas.um.es/redu/article/view/10621>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

YÁNIZ, C. **La función docente del profesorado en el marco del EEES**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2005. Disponível em: <<http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2003.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad e desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones, 2011a.

ZABALZA, M. A. Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. **Educación**. Barcelona, v. 47, p. 181-197, 2011b. Disponible em:
<<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n1p181.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

ZABALZA, M. A. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 397-424, set./dez. 2011c. Disponible em:
<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2969>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

ZABALZA, M. A. La didáctica universitaria. **Bordón. Revista de Pedagogía**. Madrid, v. 59, n. 2-3, p. 489-509, 2007. Disponible em:
<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553099>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

ZABALZA, M. A. Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 34, p. 3-18, jun. 2009a. Disponible em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/art01_34.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2012.

ZABALZA, M. A. Ser profesor universitario hoy. **La Cuestión Univeristaria**, Madrid, v. 5, p. 69-81, 2009b. Disponible em:
<http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

ZABALZA, M. A.; ZABALZA, M. A. **Profesores y profesión docente**: entre el ser y el estar. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2012.

ANEXOS

ANEXO A - Relação de cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES na área de Administração, excetuando-se os cursos de Ciências Contábeis, Contabilidade, Controladoria e Contabilidade.

Disponível em:

<[http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=60200006&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=ADMINISTRACAO%2C+CIENCIAS+CONTABILIDADE+E+TURISMO#](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=60200006&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=ADMINISTRACAO&descricaoAreaAvaliacao=ADMINISTRACAO%2C+CIENCIAS+CONTABILIDADE+E+TURISMO#)>. Acesso em: 24 abr. 2014.

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS					
ÁREA: ADMINISTRAÇÃO					
PROGRAMA	IES	UF	NOTA		
			M	D	F
ADMINISTRAÇÃO	UFBA	BA	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFBA	BA	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	UNIFACS	BA	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UECE	CE	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNB	DF	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UNB	DF	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	UFES	ES	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFG	GO	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	ALFA	GO	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UFMG	MG	6	6	-
ADMINISTRAÇÃO	UFV	MG	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIFEI	MG	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UFLA	MG	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFU	MG	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	PUC/MG	MG	-	-	5
ADMINISTRAÇÃO	PUC/MG	MG	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNA	MG	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	FUMEC	MG	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	FPL	MG	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	FNH	MG	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFMS	MS	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNAMA	PA	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFPB/J.P.	PB	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFPE	PE	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFPE	PE	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UFPR	PR	4	4	-

ADMINISTRAÇÃO	UEL	PR	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	PUC/PR	PR	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UEM	PR	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNICENTRO	PR	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UNIOESTE	PR	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UP	PR	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRJ	RJ	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRRJ	RJ	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFF	RJ	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFF	RJ	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	FGV/RJ	RJ	6	6	-
ADMINISTRAÇÃO	FGV/RJ	RJ	-	-	5
ADMINISTRAÇÃO	FGV/RJ	RJ	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	IBMEC	RJ	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	UNIGRANRIO	RJ	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRN	RN	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UNP	RN	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	UNIR	RO	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRGS	RS	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRGS	RS	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UFSM	RS	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFSM	RS	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UNISINOS	RS	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UCS	RS	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNISC	RS	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	IMED	RS	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFSC	SC	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UDESC	SC	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	UDESC	SC	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIVALI	SC	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	FURB	SC	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNOESC	SC	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UNISUL	SC	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	FUFSE	SE	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	USP	SP	7	7	-
ADMINISTRAÇÃO	PUC/SP	SP	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIMEP	SP	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	UNIMEP	SP	-	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UMESP	SP	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	FEI	SP	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIP	SP	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNINOVE	SP	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIFECAP	SP	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	USCS	SP	5	5	-

ADMINISTRAÇÃO	INSPER	SP	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	ESPM	SP	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO DAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS	FACCAMP	SP	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UNIFOR	CE	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	FUCAPE	ES	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	PUC-RIO	RJ	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	PUC-RIO	RJ	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	FGV/SP	SP	7	7	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	FGV/SP	SP	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UPM	SP	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES	USP/RP	SP	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA	UFC	CE	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA	UFC	CE	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL	UNESA	RJ	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL	UFRPE	PE	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS	PUC/RS	RS	5	-	-
ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS - PUC-RS - UCS	PUC/RS	RS	-	4	-
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	UFLA	MG	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	FJP	MG	5	-	-
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO	FGV/SP	SP	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA	UFSC	SC	-	-	3
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SISTEMAS AGROINDUSTRIAS	UFPEL	RS	3	-	-
EMPREENDEDORISMO	USP	SP	-	-	3
GESTÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE	UNINOVE	SP	-	-	3
GESTÃO DE COOPERATIVAS	PUC/PR	PR	-	-	3
GESTÃO DE NEGÓCIOS	FFIA	SP	-	-	3
GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS	UFSCAR	SP	-	-	3
GESTÃO DE POLÍTICAS E ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS	UNIFESP	SP	-	-	3
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	USP	SP	3	-	-
GESTÃO DE PROJETOS	UNINOVE	SP	-	-	4
GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL	FESP/UPE	PE	-	-	3
GESTÃO DO ESPORTE	UNINOVE	SP	-	-	3
GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	UNIOESTE	PR	3	-	-
GESTÃO E ESTRATÉGIA	UFRRJ	RJ	-	-	3
GESTÃO E INOVAÇÃO NA INDÚSTRIA ANIMAL	USP	SP	-	-	3
GESTÃO E NEGÓCIOS	UNISINOS	RS	-	-	4
GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	EAESP/FGV	SP	-	-	4
GESTÃO EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES	UFPB/J.P.	PB	-	-	3
GESTÃO EM SISTEMAS DE SAÚDE	UNINOVE	SP	-	-	3
GESTÃO EMPRESARIAL	FBV	PE	-	-	3
GESTÃO ESTRATÉGICA DE ORGANIZAÇÕES	URI	RS	-	-	3
GESTÃO INTERNACIONAL	FGV/SP	SP	-	-	4
GESTÃO PÚBLICA	UNB	DF	-	-	3

GESTÃO PÚBLICA	UFES	ES	-	-	3
GESTÃO PÚBLICA	UFPA	PA	-	-	3
GESTÃO PÚBLICA	UFRN	RN	-	-	3
GOVERNANÇA CORPORATIVA	FMU	SP	-	-	3

Fonte: SNPG

Data Atualização: **23/04/2014**

Legenda:

M - Mestrado Acadêmico

D - Doutorado

F - Mestrado Profissional

ANEXO B: Relação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração analisados

PROGRAMA	IES	UF	NOTA		
			M	D	F
ADMINISTRAÇÃO	UFBA	BA	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UNB	DF	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFES	ES	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFMG	MG	6	6	-
ADMINISTRAÇÃO	UFLA	MG	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	PUC/MG	MG	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	FUMEC	MG	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNAMA	PA	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFPB/J.P.	PB	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFPE	PE	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFPR	PR	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	PUC/PR	PR	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UEM	PR	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UP	PR	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRJ	RJ	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	FGV/RJ	RJ	6	6	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIGRANRIO	RJ	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRN	RN	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRGS	RS	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFSM	RS	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNISINOS	RS	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFSC	SC	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIVALI	SC	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	USP	SP	7	7	-
ADMINISTRAÇÃO	PUC/SP	SP	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	FEI	SP	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNINOVE	SP	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	USCS	SP	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	ESPM	SP	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UNIFOR	CE	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	PUC-RIO	RJ	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	FGV/SP	SP	7	7	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UPM	SP	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES	USP/RP	SP	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO	FGV/SP	SP	5	5	-

Fonte: SNPG

Data Atualização: **23/04/2014**

ANEXO C: Programação das atividades de formação docente da Universidade de Zaragoza

PROGRAMACIÓN ENERO-FEBRERO 2014

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN: CALENDARIO

ENERO 2014

Fecha inicio	Hora inicio	Curso (Lugar)
16/01	18:00	01. Reflexiones sobre el dEEES (dEspacio Europeo de Educación Superior) (CONFERENCIA INAUGURAL) (ICE)
17/01	9:30	02. Taller: Aprendizaje Basado en Problemas (ICE)
17/01	10:00	03. ¿Qué es lo importante? Factores clave para potenciar el éxito académico de los estudiantes en cursos y titulaciones (Campus Huesca)
20/01	9:30	04. Taller: El portafolio, una herramienta para la evaluación (ICE)
20/01	10:00	05. Elaboración de pruebas objetivas (ICE)
20/01	10:30	31. Tutorización y evaluación formativa en Trabajos de Fin de Grado (ICE)
20/01	16:30	06. Debates sobre el ABP. Los grupos, su funcionamiento y la evaluación (ICE)
20/01	16:30	07. Introducción al estudio de casos como método de enseñanza (ICE)
20/01	16:30	08. Técnicas para potenciar la comunicación y participación de los alumnos en el aula (ICE)
21/01	10:30	09. Aprendizaje entre iguales: métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo (ICE)
21/01	11:00	10. Evaluar en la universidad: Cómo hacerlo objetivamente (Campus de Teruel)
21/01	16:00	11. La autonomía en el aprendizaje: plantearse la docencia con estudiantes más autónomos (Campus Río Ebro)
22/01	9:30	12. Aprender a pensar y enseñar a pensar: Desarrollo del pensamiento creativo (ICE)
22/01	16:00	30. Aprendizaje Basado en Problemas en mi asignatura: primeros pasos (Campus de Teruel)
23/01	10:00	13. La metodología "Aprendizaje-Servicio" en asignaturas, titulaciones y TFG (Campus Río Ebro)
23/01	10:00	14. Innovación en la docencia: cómo mejorar las sesiones expositivas (ICE)
23/01	10:30	15. De la clase magistral al procedimiento activo cooperativo: un caso práctico (Campus Huesca)
23/01	16:00	16. Herramientas de Coaching Educativo (ICE)
23/01	16:00	17. ¿Por qué los alumnos no aprenden lo que les enseñamos? (ICE)
23/01	16:00	18. La importancia de las palabras para construir la igualdad (ICE)
24/01	-	19. Gestión y evaluación del aprendizaje (Taller a distancia a través del ADD: Moodle)
27/01	9:30	20. Desarrollo de habilidades sociales y grupales para el trabajo en equipo dentro del aula (ICE)
27/01	10:00	21. La innovación, indicador de calidad en la enseñanza universitaria (ICE)
27/01	10:00	22. Los proyectos de innovación docente como instrumento de mejora de la enseñanza (ICE)
27/01	16:00	23. Taller de Equipos Eficientes (ICE)
27/01	16:00	24. La tutoría en la educación superior (ICE)
27/01	17:00	25. Cómo motivar e implicar a los estudiantes en sus estudios y su profesión (ICE)
30/01	16:30	26. Motivar para el aprendizaje. ¿Cómo podemos mejorar el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender? (ICE)
31/01	10:00	27. Fuentes de información para la docencia en Humanidades (ICE)

FEBRERO 2014

Fecha inicio	Hora inicio	Curso (Lugar)
06/02	16:30	28. Todos diversos, todos únicos. Diversidad y docencia: retos y recursos en el aula (ICE)
11/02	16:00	29. Taller: Evaluación por medio de rúbricas (ICE)

ANEXO D: Programação das atividades de formação docente da Universidade do País

Basco

Curso	Fecha del curso
Utilización práctica de un Campus Virtual adaptado a Moodle	28 de abril a 16 de mayo
Aprendizaje entre pares para la mejora de la docencia virtual. Análisis de casos en Economía y en Métodos Cuantitativos de la Empresa	28 de abril a 31 de mayo
Coaching para docentes universitarios	28 de abril a 1 de junio
Elaboración de material docente audiovisual para la docencia on line a través de la herramienta Videoconferencia integrada en una plataforma de e-Learning	29 de abril a 29 de mayo
Metodologías inductivas en enseñanza inversa universitaria: cuestionamiento, uso de retos y dispositivos móviles en el aula y fuera de ella	5 de mayo a 28 de mayo
Derechos de Autor en el ámbito de las TIC	5 de mayo a 30 de mayo
Novedades en las actividades y la organización del entorno de trabajo de Moodle 2.x	12 de mayo a 4 de junio
Recursos y aplicaciones en el ámbito del aprendizaje móvil para la docencia universitaria	14 de mayo a 30 de mayo
Propiedad intelectual y actividad docente: acceso y uso legal y ético a la información	1 de junio a 30 de junio
SPSS para docentes e investigadores	2 de junio a 27 de junio
Herramientas para la detección del plagio académico en trabajos universitarios y documentos científicos	16 de junio a 30 de junio
Ciberplagio académico: estrategias y recursos para prevenirlo	15 de septiembre a 2 de octubre

ANEXO E: Programação das atividades de formação docente da Universidade Politécnica da Catalunha

DOCENCIA

Nombre actividad	Día	Horas	
------------------	-----	-------	--

SEPTIEMBRE 2014

► <u>Cómo mejorar la comunicación docente en el aula? (Programa PIDU) - FECHAS PROVISIONALES</u>	23	25
► <u>Metodologías de aprendizaje activo (Programa PIDU) - FECHAS PROVISIONALES</u>	17	25
► <u>Sesión informativa sobre el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria 2014-2015</u>	04	2
► <u>Teoría y práctica del trabajo en equipo (Programa PIDU) - FECHAS PROVISIONALES</u>	01	25

JULIO 2014

► <u>Segunda Jornada Docente del Departamento de Física e Ingeniería Nuclear (DFEN)</u>	15	4
► <u>Integrating English into engineering courses: Towards interactive teaching / Integración de la lengua inglesa en las asignaturas de ingeniería: hacia una docencia interactiva (ETSEIB)</u>	14	18
► <u>Sesión informativa sobre el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria 2014-2015</u>	08	2
► <u>JORNADA DE INNOVACIÓN DOCENTE UPC: RIMA 2014</u>	03	5
► <u>Herramientas de presentación: Prezi y Mindomo</u>	01	4

JUNIO 2014

► <u>Dirección de trabajos de fin de grado y máster</u>	27	4
► <u>Herramientas de gestión y organización: Google calendar, Doodle y Google Docs</u>	26	4

▶ <u>Innova days 2014. II Jornadas de Innovación, Calidad y Emprendimiento. La Universidad como motor de cambio</u>	26	7
▶ <u>La evaluación del aprendizaje</u> Nuevas fechas	25	4
▶ <u>Uso seguro de Internet: medidas básicas de seguridad, peligros potenciales y su impacto en la organización</u>	20	4
▶ <u>III Jornada complexitat.cat</u>	19	7
▶ <u>La actividad Taller en ATENEA: Correcciones entre iguales (Campus de Manresa)</u>	19	4
▶ <u>Cuestionarios de Atenea con Wiris (Wiris Quizzes)</u> Nuevas fechas	19	6
▶ <u>Writing in the Disciplinas / La comunicación escrita en inglés en la ingeniería (EPSEVG)</u>	18	5
▶ <u>Convocatoria AGAUR de ayudas para la creación o la mejora de cursos MOOC s 2014-2015</u>	18	1
▶ <u>Técnicas creativas en el aula</u>	18	4
▶ <u>JORNADA IdM @ ti-2014</u>	17	7
▶ <u>Tráfico de la Secundaria a la Universidad</u>	17	4
▶ <u>Language for Specific Purposes, Grammar review, Oral skills and Pronunciation / Language for Specific Purposes, Grammar review, Oral skills and Pronunciation (EET)</u>	16	12
▶ <u>Flipped Classroom</u>	16	4
▶ <u>IV Jornada de Docencia del Departamento de Ingeniería de Servicios y Sistemas Informáticos</u>	12	4
▶ <u>Recursos teatrales para el profesorado (5ª edición)</u>	10	10
▶ <u>Diseño de instrumentos y estrategias para la evaluación participativa</u>	06	4
▶ <u>Improving Skills and Strategies for Teaching Content Subjects through English at University / Mejora de habilidades y estrategias para impartir docencia en inglés en la</u>	04	15

universidad (FME)

► <u>Optimización del trabajo del profesorado</u>	04	4
---	----	---	---

MAYO 2014

► <u>(ACTIVIDAD ANULADA) Uso del editor y la calculadora Wiris en ATENEA</u>	27	4
--	----	---	---

► <u>Hands-on on teaching in English, microteaching and language feedback / Práctica de docencia en inglés, actividades de microteaching y de observación sobre el uso de la lengua</u>	27	15
---	----	----	---

► <u>Teaching content through English at university: key aspects and scaffolding practice / Docencia en inglés en la universidad: aspectos clave y práctica</u>	21	15
---	----	----	---

► <u>Introducción práctica a la realización y difusión de vídeos docentes a bajo coste</u>	14	16
--	----	----	---

► <u>Planifica tu asignatura (Programa PIDU)</u>	12	25
--	----	----	---

► <u>Innovación docente (Programa PIDU)</u>	07	25
---	----	----	---

ABRIL 2014

► <u>Habilidades sociales del docente universitario (Programa PIDU)</u>	09	25
---	----	----	---

► <u>Diseño, desarrollo y evaluación de asignaturas en línea y / o semipresenciales</u>	03	30
---	----	----	---

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro utilizado para entrevistar os especialistas em formação docente das universidades espanholas

GUIÓN DE ENTREVISTA

- 1) ¿Cómo está estructurado el programa de formación del profesorado de la universidad?
- 2) ¿Hay apoyo institucional al programa de formación del profesorado?
- 3) ¿Cuáles son las competencias desarrolladas en el programa de formación del profesorado?
- 4) ¿Qué metodologías son utilizadas en el programa de formación del profesorado para el desarrollo de las competencias?
- 5) ¿Cómo son evaluadas las competencias desarrolladas en el programa de formación del profesorado?
- 6) ¿Cómo las actividades formativas son divulgadas al profesorado?
- 7) ¿Cuántos profesores han sido formados en el programa de formación del profesorado?
- 8) ¿Cuáles son los impactos del programa de formación del profesorado en la universidad?
- 9) ¿Cuáles son los retos del programa de formación del profesorado?

APÊNDICE B: Protocolo de estudo de caso – 2ª etapa de desenvolvimento da pesquisa

1) VISÃO GERAL DO PROJETO DE ESTUDO DE CASO

Objetivo: apresentar programas de formação docente desenvolvidos por universidades espanholas.

Justificativa: os programas analisados de formação para a docência universitária são programas de destaque no âmbito espanhol, servindo de modelo de formação docente a outras universidades. Desta forma, o entendimento do funcionamento destes programas contribuiu para a proposição de um modelo de formação docente para os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil.

Literatura relevante: o referencial teórico apresentado no capítulo 2 fornece a sustentação teórica necessária para a realização deste estudo de caso.

2) PROCEDIMENTO DE CAMPO

Casos estudados:

Programas de formação docente desenvolvidos, respectivamente, pela Universidade de Zaragoza, pela Universidade do País Basco e pela Universidade Politécnica da Catalunha.

Estratégias de coleta de dados:

“Os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como conferir maior credibilidade aos resultados”. (GIL, 2009b, p. 55).

Para a realização deste estudo de caso, as estratégias de coleta de dados utilizadas foram: análise documental, levantamento bibliográfico e realização de entrevistas em profundidade. O Quadro 60 revela os documentos analisados para a realização de coleta de dados para este estudo de caso.

Quadro 60 - Documentos analisados para realização da coleta de dados para o estudo de caso

Universidade	Tipo de Documento	Referência
Universidade de Zaragoza	Página web	<p>UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Misión del ICE. Zaragoza, [201-?e]. Disponível em: <http://www.unizar.es/ice/index.php/mision>. Acesso em: 25 fev. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Diploma de formación pedagógica para el profesorado universitario: curso 2013-2014. Zaragoza, 2013. Disponível em: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/profesores/diploma/Informacion-general-Diploma-13-14.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Formación del profesorado. Zaragoza, [2013?c]. Disponível em: <http://www.unizar.es/ice/index.php/formacion-continua-2014>. Acesso em: 25 fev. 2014.</p>
	Relatório técnico	UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Programa de mejora e innovación de la docencia : en el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, 2004.
Universidade do País Basco	Página web	<p>UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. SAE/HELAZ. Bilbao, [2014?]. Disponível em: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/>. Acesso em: 26 fev. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. Programa DOCENTIAZ. Leioa: Vicerrectorado de calidad e innovación docente, 2013. Disponível em: <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shevdact/es/contenidos/informacion/docentiaz/es_docentia/indice_docentiaz.html>. Acesso em: 22 ju. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. Resolución PIE 2013-15. Leioa: Vicerrectora de Estudios de Grado e Innovación, 2014a. Disponível em: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2013/12/Erabakia-Resoluci%C3%B3n_PIE-13-15.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. VI Jornadas de Docencia en Economía. Bilbao: Vicerrectorado del campus de Bizkaia, 2014b. Disponível em: <http://www.pdocencia.com/2014/index.php?opt=bienvenidos>. Acesso em: 24 jun. 2014.</p>
	Relatório técnico	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. ERAGIN : programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza. Leioa: SAE/Vicerrectorado de estudios de grado e innovación, 2013.
Universidade Politècnica da Catalunha	Página web	<p>UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. L'ICE de la UPC. Barcelona: UPC, 2013a. Disponível em: <http://www.upc.edu/ice/lice-de-la-upc>. Acesso em: 12 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Missió, Visió i Objectius. Barcelona: UPC, 2013b. Disponível em: <http://www.upc.edu/ice/lice-de-la-upc/missio-visio-i-objectius>. Acesso em: 12 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Formació per al professorat de la UPC. Barcelona: ICE, 2014a. Disponível em:</p>

		<p><http://www.upc.edu/ice/professorat-upc>. Acesso em: 15 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Programa de fomació: Pràctica i innovació en docència universitària [PIDU]. Barcelona: ICE, 2014b. Disponível em: <http://www.upc.edu/ice/professorat-upc/programa-de-fomacio-practica-i-innovacio-en-docencia-universitaria-pidu>. Acesso em: 17 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Convocatòria de Bones Pràctiques Docents. Barcelona: ICE, 2014c. Disponível em: <https://www.upc.edu/ice/innovacio-docent/bones-practiques-docents>. Acesso em: 23 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Recerca i Innovació en Metodologies d'Aprenentatge. RIMA. Barcelona: ICE, 2014d. Disponível em: <http://www.upc.edu/rima/>. Acesso em: 23 jun. 2014.</p> <p>UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA. Congressos i Jornades. Barcelona: ICE, 2014e. Disponível em: <https://www.upc.edu/ice/innovacio-docent/congressos-i-jornades>. Acesso em: 23 jun. 2014.</p>
	Relatório técnico	<p>TORRA, I. et al. Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. Barcelona: UPC, 2012b. (Memoria EA2010-0099). Proyecto financiado por el Ministerio de Educación. Disponível em: <http://gfd.upc.edu/wp-content/uploads/2012/03/MEMORIA-EyA-seguretat.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2014.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Por meio do Quadro 61, observa-se os artigos analisados para a realização da coleta de dados para este estudo de caso.

Quadro 61 - Artigos utilizados para realização da coleta de dados do estudo de caso

Universidade	Referência
Universidade de Zaragoza	RUÉ, J. et al. El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. Revista de Docencia Universitaria , Santiago de Compostela, v. 11, n. 3, p. 125-158, out./dez. 2013. Disponível em: < http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/736 >. Acesso em: 14 fev. 2014.
Universidade do País Basco	<p>FERNÁNDEZ, I. et al. ¿Puede la formación tener efectos globales em la universidad? Desarrollo docente, metodologías acticas y currículum híbrido. Infancia y Aprendizaje. Madrid, v. 36, n. 3, p. 387-400, 2013.</p> <p>FERNÁNDEZ, I.; PALOMARES, T. ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. In: BALLUERKA, N.; ALKORTA, I. (Org.). Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2011.</p> <p>FERNÁNDEZ, I.; REKALDE, I. Análisis del impacto de la formación continua del PDI en la UPV/EHU (2006-2011): retrospectiva e líneas de avance. In: FERNÁNDEZ, I.; REKALDE, I. (Org.). Una universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2011.</p> <p>GARAIJAR, J.; FERNÁNDEZ, I. Cinco años de política de formación docente en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea: valoración y prospectiva. In: GARAIJAR, J.; GOÑI, J. M. (Org.). Nuevos escenarios para el aprendizaje en la universidad: propuestas de innovación educativas en la UPV/EHU. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2010.</p>
Universidade Politécnica da Catalunha	<p>TORRA, I. et al. Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. Revista de Docencia Universitaria, Santiago de Compostela, v. 10, n. 2, p. 21-56, maio/ago. 2012a. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2014.</p> <p>TORRA, I. et al. Programa de formación basado em el perfil competencial del profesorado: Programa PIDU – Práctica e Innovación em Docencia Universitaria. In: JORNADAS RED-U, 2013, Valencia. Anais... Valencia: ICE/UPV, 2013. p. 1-10.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Com relação às entrevistas em profundidade, também chamadas de entrevistas não estruturadas, Richardson et al. (1999, p. 208) explanam que

[...] em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.

O Quadro 62 apresenta as datas e locais de realização das entrevistas, bem como a quantidade de pessoas entrevistadas. O roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice A.

Quadro 62 - Informações sobre as entrevistas realizadas visando à coleta de dados

Data de realização das entrevistas	Locais de realização das entrevistas	Entrevistados
10/12/2013	Sede do ICE da Universidade de Zaragoza em Zaragoza	2 especialistas em formação docente do quadro do pessoal técnico do ICE
11/12/2013	Sede do SAE da Universidade do País Basco em Leioa	1 especialista em formação docente do quadro do pessoal técnico do SAE
13/12/2013	Faculdade de Ciências Econômicas e Empresariais da Universidade do País Basco em Bilbao	2 professoras do quadro docente da Faculdade de Ciências Econômicas e Empresariais
17/02/2014	Sede do ICE da Universidade Politécnica da Catalunha em Barcelona	2 especialistas em formação docente do quadro do pessoal técnico do ICE

Fonte: elaborado pela autora

Responsável pela coleta de dados: Amanda Ribeiro Vieira

3) QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO

Questões específicas:

Q₁: Como estão estruturados os programas de formação docente desenvolvidos pelas universidades espanholas?

Q₂: Como mensurar o impacto dos programas de formação docente desenvolvidos pelas universidades espanholas no processo ensino-aprendizagem?

Proposições do estudo de caso:

P₁: Os programas de formação docente analisados possuem apoio institucional.

P₂: Os programas de formação docente analisados possuem um setor responsável pelo seu gerenciamento.

P₃: Os programas de formação docente analisados possuem uma descrição das competências docentes a serem desenvolvidas.

P₄: Os programas de formação docente analisados combinam parte teórica e parte prática.

P₅: Há uma dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo.

P₆: Há uma forma de mensurar o impacto dos programas de formação docente no processo ensino-aprendizagem.

Variáveis analisadas:

V₁: Apoio institucional aos programas de formação docente

V₂: Existência de um setor responsável pelo gerenciamento do programa de formação docente

V₃: Descrição das competências docentes a serem desenvolvidas no programa de formação docente

V₄: Os programas de formação docente combinam parte teórica e prática

V₅: Dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo

V₆: Impacto dos programas de formação docente

As questões específicas, as proposições, as variáveis e as estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso desta segunda etapa da pesquisa podem ser examinadas no Quadro 63.

Quadro 63 - Questões específicas, proposições, variáveis e estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso (2ª Etapa)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ESPECÍFICAS	PROPOSIÇÕES DE PESQUISA	VARIÁVEIS DE PESQUISA	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS PARA COLETA DE DADOS
Apresentar programas de formação docente desenvolvidos por universidades espanholas.	<p>Q₁: Como estão estruturados os programas de formação docente desenvolvidos pelas universidades espanholas?</p> <p>Q₂: Como mensurar o impacto dos programas de formação docente desenvolvidos pelas universidades espanholas no processo ensino-aprendizagem?</p>	<p>P₁: Os programas de formação docente analisados possuem apoio institucional.</p> <p>P₂: Os programas de formação docente analisados possuem um setor responsável pelo seu gerenciamento.</p> <p>P₃: Os programas de formação docente analisados possuem uma descrição das competências docentes a serem desenvolvidas.</p> <p>P₄: Os programas de formação docente analisados combinam parte teórica e parte prática.</p> <p>P₅: Há uma dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo.</p> <p>P₆: Há uma forma de mensurar o impacto dos programas de formação docente no processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>V₁: Apoio institucional aos programas de formação docente</p> <p>V₂: Existência de um setor responsável pelo gerenciamento do programa de formação docente</p> <p>V₃: Descrição das competências docentes a serem desenvolvidas no programa de formação docente</p> <p>V₄: Os programas de formação docente combinam parte teórica e prática</p> <p>V₅: Dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo</p> <p>V₆: Impacto dos programas de formação docente</p>	Estudo de caso	<p>Análise documental</p> <p>Entrevista</p> <p>Levantamento bibliográfico</p>

Fonte: elaborado pela autora

4) GUIA PARA O RELATÓRIO DO ESTUDO DE CASO

A descrição deste estudo de caso compõem quatro partes:

- 1ª parte: apresentação do programa de formação docente desenvolvido pela Universidade de Zaragoza que se encontra no subitem 4.2.1 desta tese.
- 2ª parte: apresentação do programa de formação docente desenvolvido pela Universidade do País Basco que se encontra no subitem 4.2.2 desta tese.
- 3ª parte: apresentação do programa de formação docente desenvolvido pela Universidade Politécnica da Catalunha que se encontra no subitem 4.2.3 desta tese.
- 4ª parte: Análise conjunta dos programas de formação docente desenvolvidos por estas universidades que se encontra no subitem 4.2.4 desta tese.

APÊNDICE C: Questionário enviado aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado “A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios” desenvolvida na FEA-RP/USP e tem por objetivo analisar a formação para a docência universitária nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Sua participação nesta pesquisa será muito valiosa. São poucos minutos, contamos com sua relevante colaboração. Agradecemos a gentileza!

- 1) Assinale a alternativa que responda a questão a seguir:

Há disciplina(s) de formação pedagógica na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Administração?

() Sim. Denominação da(s) disciplina(s): _____

() Não. Vá para a questão 5.

- 2) Assinale a(s) alternativa(s) que responda(m) a questão a seguir:

As disciplina(s) de formação pedagógica existentes na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Administração é(são):

() Disciplina(s) obrigatória(s) para o curso de Mestrado Acadêmico.

() Disciplina(s) obrigatória(s) para o curso de Doutorado.

() Disciplina(s) eletiva(s) para o curso de Mestrado Acadêmico.

() Disciplina(s) eletiva(s) para o curso de Doutorado.

() Outro: _____

- 3) Qual a carga horária atribuída à(s) disciplina(s) de formação pedagógica existentes na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Administração?
- 4) Qual a quantidade de créditos atribuídos à(s) disciplina(s) de formação pedagógica existentes na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Administração?

- 5) Assinale a alternativa que responda a questão a seguir:

Há estágio de docência na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Administração?

- () Sim. Em qual curso? _____
() Não. Vá para a questão 9.

- 6) Assinale a(s) alternativa(s) que responda(m) a questão a seguir:

O estágio de docência é uma atividade obrigatória para todos os alunos matriculados?

- () Obrigatória para todos os alunos matriculados no curso de Mestrado Acadêmico.
() Obrigatória para todos os alunos matriculados no curso de Doutorado.
() Atividade eletiva para os alunos matriculados no curso de Mestrado Acadêmico.
() Atividade eletiva para os alunos matriculados no curso de Doutorado.
() Atividade obrigatória apenas para bolsistas.

- 7) Qual a carga horária atribuída ao estágio de docência?

- 8) Qual a quantidade de créditos atribuídos ao estágio de docência?

- 9) Qual a quantidade total de créditos que os alunos matriculados no curso de Mestrado Acadêmico devem cumprir?

- 10) Qual a quantidade total de créditos que os alunos matriculados no curso de Doutorado devem cumprir?

- 11) Assinale a alternativa que responda a questão a seguir:

O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária no programa de pós-graduação em Administração?

- () Sim.
() Não.

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE D: Roteiro utilizado para entrevistar um professor de Didática de um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Alfa

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões:

- 1) Você acredita que disciplinas pedagógicas são importantes para a formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração? Por quê?
- 2) Na estrutura curricular do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Alfa há a disciplina Didática do Ensino Superior.
 - a) Quais os conteúdos abordados nesta disciplina?
 - b) É tratado o ensino baseado em competências? Em caso positivo, como é a abordagem?
 - c) Por que ela é considerada uma disciplina eletiva e não obrigatória?
- 3) Você acredita que o estágio de docência é importante para a formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração? Por quê?
- 4) Como funciona o estágio de docência no programa de pós-graduação em Administração da Universidade Alfa? (carga horária, número de créditos, obrigatoriedade etc)
- 5) O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Alfa?
- 6) Qual(is) competência(s) docente(s), você considera mais importante(s)?
- 7) Durante a realização de programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Alfa, você acredita que estas competências são desenvolvidas? Por quê?

- 8) Que atividades poderiam ser incluídas ou aperfeiçoadas no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Alfa para melhorar sua formação para a docência universitária? Justifique sua resposta.

- 9) Após concluir o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Alfa, você acredita que os alunos estejam preparados para a docência universitária? Por quê?

APÊNDICE E: Roteiro utilizado para entrevistar os ex-alunos do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caracterização do entrevistado:

- 1) Sexo: Masculino Feminino
- 2) Curso realizado na FEA-SP: Mestrado Doutorado
- 3) Ano de defesa da dissertação/tese: _____
- 4) É professor(a) universitário(a)?: Sim Não
- 5) Caso sua resposta seja afirmativa na questão anterior, há quanto tempo é professor(a) universitário(a)? _____

Questões:

- 6) Você cursou alguma disciplina pedagógica durante a realização de sua pós-graduação *stricto sensu* em Administração? Em caso afirmativo, descreva em que momento esta disciplina foi cursada e algumas características como, por exemplo, conteúdo, carga horária, obrigatoriedade etc.
- 7) Você acredita que disciplinas pedagógicas são importantes para a formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração? Por quê?
- 8) Você realizou estágio de docência (como PAE ou Monitoria Didática) durante sua pós-graduação *stricto sensu* em Administração? Em caso afirmativo, descreva em que

momento foi realizado este estágio e algumas características como: conteúdo, carga horária, obrigatoriedade etc.

- 9) Você acredita que o estágio de docência (como PAE ou Monitoria Didática) é importante para a formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração? Por quê?
- 10) Que atividade oferecida pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP mais contribuiu para sua formação docente? Justifique sua resposta.
- 11) Que atividades poderiam ser incluídas ou aperfeiçoadas no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP para melhorar sua formação para a docência universitária? Justifique sua resposta.
- 12) O modelo de ensino baseado em competências foi discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP?
- 13) Qual(is) competência(s) docente(s), você considera mais importante(s)?
- 14) Durante a realização de programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP, você acredita que estas competências foram desenvolvidas? Por quê?
- 15) Após concluir o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP, você acredita que estava bem preparado para a docência universitária? Por quê?

APÊNDICE F: Questionário respondido pelos alunos do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado “A formação dos professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios” desenvolvida na FEA-RP/USP e tem por objetivo analisar a formação para a docência universitária nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Sua participação nesta pesquisa será muito valiosa. São poucos minutos, contamos com sua relevante colaboração. Agradecemos a gentileza, lembrando que não é preciso se identificar.

- 1) Indique o número que melhor expressa seu grau de concordância com as atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP, tendo em vista a convenção a seguir:

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Não Concordo nem Discordo	4 – Concordo Parcialmente	5 – Concordo Totalmente
------------------------------------	--------------------------------------	--	--------------------------------------	------------------------------------

Disciplinas pedagógicas são importantes para minha formação docente	
Disciplinas pedagógicas como, por exemplo: “Didática do Ensino em Administração”, deveriam ser obrigatórias no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	
O estágio de docência (Monitoria Didática ou PAE) é importante para minha formação docente	
A carga horária do estágio de docência (Monitoria Didática ou PAE) é adequada para minha formação docente	
O estágio de docência deve ser uma atividade obrigatória no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	
O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP	
Após concluir o programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP estarei bem preparado para a docência universitária	

- 2) Indique o número que melhor expressa seu grau de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes listadas logo abaixo, durante a realização do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP:

1 – Muito Insatisfeito	2 – Insatisfeito	3 – Regular	4 – Satisfeito	5 – Muito Satisfeito
-------------------------------	-------------------------	--------------------	-----------------------	-----------------------------

Planejar o processo de ensino-aprendizagem (esta competência pode ser compreendida como a capacidade de desenhar um programa adaptado às circunstâncias, selecionar diversos dispositivos e procedimentos para comunicar os conteúdos e facilitar a aprendizagem dos alunos)	
Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares (esta competência pode ser compreendida como a capacidade de escolher os conteúdos mais importantes no âmbito disciplinar, ajustá-los às necessidades formativas dos estudantes, adequá-los às condições de tempo e de recursos que se dispõe e organizá-los de tal maneira que sejam realmente acessíveis aos estudantes, abrindo as portas a aprendizagens pós-universitárias)	
Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (esta competência pode ser compreendida como a capacidade de administrar didaticamente a informação que pretende transmitir a seus estudantes)	
Utilizar as novas tecnologias (esta competência pode ser compreendida como a capacidade de utilização de recursos tecnológicos mais sofisticados que permitem ao professor realizar apresentações multimídia mais atrativas e motivadoras para os alunos, além da elaboração e a disponibilização de materiais online como complemento ao ensino presencial)	
Desenhar a metodologia de ensino e organizar as atividades (esta competência pode ser compreendida como a capacidade de tomar decisões referentes à: organização dos espaços que serão utilizados pelo professor como: biblioteca, laboratório de informática e outros; seleção do método de ensino que será empregado, bem como a seleção e o desenvolvimento das tarefas instrutivas que serão propostas)	
Comunicar-se e relacionar-se com os alunos (esta competência pode ser compreendida aborda as relações interpessoais que unem professores e estudantes em um conjunto de interações dinâmicas que servem de marco para uma aprendizagem entendida como trocas que se incorporam ao projeto de vida de cada indivíduo)	
Tutorar (esta competência pode ser compreendida como acompanhamento do processo de formação dos alunos ou como atendimento das deficiências detectadas no processo ensino-aprendizagem ou como apoio aos estudantes a distância, orientando e supervisionado seu trabalho ou como atendimento aos alunos nos períodos de estágio nas empresas ou outras instituições)	
Avaliar (esta competência pode ser compreendida como a capacidade de avaliar o aprendizado dos alunos)	
Refletir e pesquisar sobre o ensino (esta competência pode ser compreendida como a capacidade de realizar análises e trabalhos sobre a docência universitária)	
Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe (esta competência pode ser compreendida como a capacidade de integração do professor na instituição, bem como disposição e aptidão para trabalhar coordenadamente com os colegas)	

- 3) Que atividades poderiam ser incluídas ou aperfeiçoadas no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP para melhorar sua formação para a docência universitária? Justifique sua resposta.

Neste momento, gostaríamos de saber mais sobre você. Por favor, responda a essas últimas perguntas:

- 4) Idade: _____ anos
- 5) Sexo: Masculino Feminino
- 6) Você está cursando: Mestrado Doutorado
- 7) Ano de ingresso no programa:_____
- 8) Já atua como professor(a) universitário(a): Sim Não.
Caso sua resposta seja afirmativa, indique há quanto tempo atua como professor(a) universitário(a):_____

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE G: Protocolo de estudo de caso – 3ª etapa de desenvolvimento da pesquisa

1) VISÃO GERAL DO PROJETO DE ESTUDO DE CASO

Objetivo: apresentar as atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Justificativa: decidiu-se pela análise do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP, uma vez que este programa obteve nota máxima (7,0) nas duas últimas avaliações trienais realizadas pela CAPES.

Literatura relevante: O tópico 2.9 do Referencial Teórico fornece a sustentação teórica necessária para a realização deste estudo de caso.

2) PROCEDIMENTO DE CAMPO

Caso estudado:

Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

Estratégias de coleta de dados:

“Os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como conferir maior credibilidade aos resultados”. (GIL, 2009b, p. 55).

Para a realização deste estudo de caso, as estratégias de coleta de dados utilizadas foram: análise documental, realização de entrevistas e aplicação de questionários. O Quadro 64 revela os documentos analisados para a realização de coleta de dados para este estudo de caso.

Quadro 64 - Documentos analisados para realização da coleta de dados para o estudo de caso

Tipo de Documento	Referência
Página web	<p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. História da FEA. São Paulo: FEA, [201-?a]. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/conteudo.php?i=4>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Descrição do curso. São Paulo: FEA, [201-?b]. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/conteudo.php?i=322>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Plano de disciplina: Didática do Ensino de Administração. São Paulo: FEA, [201-?c]. Disponível em: <http://prpg.usp.br/ppg.afea/paginas/mostrar/4006>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Catálogo de disciplinas: Disciplina EAD5923-6 (Monitoria Didática I). São Paulo, 2011a. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=EAD5923>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Catálogo de disciplinas: Disciplina EAD5924-6 (Monitoria Didática II). São Paulo, 2011b. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=EAD5924>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino: Diretrizes. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/media/fck/diretrizes_PAE_de_09.12.10.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.</p>
Relatório técnico	<p>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disciplinas - Oferta no Ano Base: ADMINISTRAÇÃO/USP. 2013. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=/2012/33002010/027/2012_027_33002010085P5_Disc_Ofe.pdf&aplicacao=projetoRelacaoCurso>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p> <p>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Proposta do programa: ADMINISTRAÇÃO/USP. 2013. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=/2012/33002010/027/2012_027_33002010085P5_Proposta.pdf&aplicacao=projetoRelacaoCurso>. Acesso em: 14 jul. 2014.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Com relação às entrevistas, estas foram realizadas por Skype e gravadas com o *software* Pamela for Skype. O Quadro 65 apresenta as datas de realização das entrevistas, bem como a descrição das pessoas entrevistadas. O roteiro de entrevista utilizado para entrevistar os ex-alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP encontra-se no Apêndice E.

Quadro 65 - Informações sobre as entrevistas realizadas visando à coleta de dados

Data de realização das entrevistas	Entrevistados
14/04/2014	Ex-aluna do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP
14/04/2014	Ex-aluno do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP
23/04/2014	Ex-aluna do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP
26/04/2014	Ex-aluna do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP
01/05/2014	Ex-aluno do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP

Fonte: elaborado pela autora

A aplicação do questionário teve como público-alvo os alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA-SP/USP. Para Nogueira (1968), o questionário é uma série de perguntas organizadas com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são fornecidas pelo informante ou pesquisado sem a assistência direta ou orientação do investigador. Em geral, o pesquisador pode enviá-lo por correio, por *e-mail* ou por intermédio de um portador. Depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. O modelo do questionário utilizado encontra-se no Apêndice F.

O questionário foi construído no Google Docs e o link de acesso ao questionário foi enviado ao email dos alunos em dois momentos. O primeiro envio ocorreu no dia 05/05/14 e o segundo, no dia 12/05/2014. Em maio de 2014, havia 294 alunos matriculados no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA-SP/USP, 101 alunos responderam o questionário, ou seja, a taxa de retorno foi de 34%.

Vale destacar que foi realizado um pré-teste do questionário em abril de 2014 e ajustes foram detectados para melhor adequação desse instrumento de coleta de dados. Os

questionários respondidos foram tabulados e os dados foram analisados utilizando-se o *software* SPSS.

Responsável pela coleta de dados: Amanda Ribeiro Vieira

3) QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO

Questões específicas:

Q₁: Qual a importância das atividades de formação para a docência universitária no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP?

Q₂: O ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP?

Q₃: Qual o grau de satisfação dos alunos e dos egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP com o desenvolvimento das competências docentes?

Q₄: O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária?

Proposições do estudo de caso:

P₁: Disciplinas pedagógicas são consideradas importantes para a formação docente no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

P₂: O estágio de docência é considerado importante para a formação docente no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

P₃: O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

P₄: Há um grau elevado de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes propiciado pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.

P₅: O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária.

Variáveis analisadas:

V₁: Importância das disciplinas de formação pedagógica

V₂: Importância do estágio de docência

V₃: Discussão do modelo de ensino baseado em competências nas atividades de formação para a docência universitária.

V₄: Grau de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes

V₅: Preparação para a docência universitária

V₆: Novas atividades para melhoria da formação para a docência universitária

As questões específicas, as proposições, as variáveis e as estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento desta segunda etapa da pesquisa podem ser examinadas no Quadro 66.

Quadro 66 - Questões específicas, proposições e estratégias de coleta de dados que direcionaram o desenvolvimento do estudo de caso (3ª Etapa)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ESPECÍFICAS	PROPOSIÇÕES DE PESQUISA	VARIÁVEIS DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	FONTES DE DADOS UTILIZADAS
Caracterizar a formação para a docência universitária dos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil.	<p>Q₁: Qual a importância das atividades de formação para a docência universitária no programa de pós-graduação <i>sensu</i> em Administração da FEA/USP?</p> <p>Q₂: O ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação para a docência universitária do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP?</p> <p>Q₃: Qual o grau de satisfação dos alunos e dos egressos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP com o desenvolvimento das competências docentes?</p> <p>Q₄: O programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária?</p>	<p>P₁: Disciplinas pedagógicas são consideradas importantes para a formação docente no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.</p> <p>P₂: O estágio de docência é considerado importante para a formação docente no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.</p> <p>P₃: O modelo de ensino baseado em competências é discutido nas atividades de formação docente do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.</p> <p>P₄: Há um grau elevado de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes propiciado pelo programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP.</p> <p>P₅: O programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da FEA/USP prepara para a docência universitária.</p>	<p>V₁: Importância das disciplinas de formação pedagógica</p> <p>V₂: Importância do estágio de docência</p> <p>V₃: Discussão do modelo de ensino baseado em competências nas atividades de formação para a docência universitária.</p> <p>V₄: Grau de satisfação com o desenvolvimento das competências docentes</p> <p>V₅: Preparação para a docência universitária</p> <p>V₆: Novas atividades para melhoria da formação para a docência universitária</p>	Estudo de caso	<p>Análise documental</p> <p>Realização de entrevista</p> <p>Aplicação de questionário</p>

Fonte: elaborado pela autora

4) GUIA PARA O RELATÓRIO DO ESTUDO DE CASO

A descrição deste estudo de caso está no subtópico 4.3.2 Apresentação e análise da formação para a docência universitária do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da FEA/USP.