

Competências para a Docência como Parâmetros de Autoavaliação do Professor de Administração

LETÍCIA ZVEITER DE ALBUQUERQUE MELLO

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY (UNIGRANRIO)

leticia.zveiter@gmail.com

COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA COMO PARÂMETROS DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

1 Introdução

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

Por conta da flexibilização e surgimento de cursos superiores em IES privadas, uma vez que a iniciativa pública não investiu o suficiente para acompanhar o crescimento da demanda (MANCEBO, 2004; DIAS SOBRINHO, 2010; ROTH et al, 2013), houve também, por parte do governo, diversas iniciativas no sentido de fiscalizar a qualidade dos cursos ofertados e fornecer à população dados que a auxiliassem na escolha dos melhores cursos em cada área. Ao final de 2015, o governo definiu que as notas na avaliação do SINAES fariam parte dos critérios de liberação do FIES já para o ano de 2016 (PEREIRA, 2016) aumentando a pressão sobre o desempenho de qualidade das IES particulares devido aos impactos financeiros de mais essa decisão.

Observando quantitativamente o crescimento de cada tipo de formação, percebemos que os cursos superiores das graduações (bacharelados e tecnólogos) em Administração representam a maior parcela em número de formandos no país, segundo a sinopse estatística da educação superior de 2015 (INEP, 2015). Além de sua relevância quantitativa, é nas graduações em Administração que se formam os profissionais que serão preparados para a gestão de qualquer tipo de organização em qualquer área do conhecimento, o que torna esta formação relevante, também para todas as outras existentes, uma vez que todo profissional liberal ou organização necessita de gestores ou, no mínimo, conhecimentos em gestão para gerir eficientemente seus negócios.

Por ser a nota do desempenho dos estudantes no ENADE um dos fatores de maior peso na construção do Índice Geral de Cursos – IGC, o elo institucional seguinte a receber a pressão de todos os fatores descritos anteriormente é o docente. Co-responsável pelo processo de aprendizagem junto ao aluno, as exigências sobre as competências desse profissional vêm sendo tópico permanente de discussão nos mais diversos âmbitos acadêmicos e profissionais desde meados dos anos 2000 (HANASHIRO E NASSIF, 2006; BAETA E LIMA, 2007; PAIVA, 2007; KÜHL et al, 2010; NASSIF et al, 2010; MASETTO, 2012; MENDONÇA et al., 2012; NOGUEIRA E BASTOS, 2012; GUIMARÃES, 2014; OLIVEIRA, 2016). No capítulo “Do ensinar à ensinagem” do livro “Docência no Ensino Superior”, Pimenta e Anastasiou (2014) frisam que, para efetivamente desenvolver-se, o aluno deve, com o auxílio do professor, superar o aprender na direção do apreender, muito mais num sentido de compreensão dos significados e usos destes, do que meramente uma memorização ou repetição de modelos e teorias.

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

2 Problema de Pesquisa e Objetivos

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

Preocupadas, assim, como tantos outros pesquisadores, com qual seria, efetivamente, a trajetória de formação do docente de cursos superiores das graduações em Administração, Oliveira (2016) e Albuquerque (2017) realizaram pesquisas junto aos professores de ensino superior em Administração sobre “como” desenvolveram as competências para docência superior e concluiu que tal fato é relatado pelos docentes como tendo ocorrido mais fortemente por meio de atividades informais do que formais. Por **atividades formais** elas descrevem como sendo: treinamentos e capacitações (proporcionados pelas IES); e cursos de formação inicial ou continuada (especializações, licenciaturas, formação pedagógica etc). Por **atividades informais** ela descreve como sendo: reflexão da prática docente (quando o professor analisa os aspectos em que a aula pode melhorar e aplica em um próximo contexto); a prática docente propriamente dita (o dia a dia da sala de aula; a atividade de lecionar na prática); resolução de problemas do ensinar cotidiano / contingências (situações e desafios diversos enfrentados durante o exercício da docência); interação (o relacionamento interpessoal com os alunos); relações de trabalho (a interação com outros docentes e/ou coordenadores da IES); e passagens por situações profissionalizantes / percurso profissional (a experiência de mercado do docente na sua área de atuação original).

Notadamente, Oliveira (2016) descobriu que os professores dão ênfase à aquisição informal via: resolução de problemas cotidianos; e através de relações de trabalho com outros docentes e com os coordenadores. Ou seja, via aprendizagem social no ambiente de trabalho, junto às contingências próprias dos problemas de uma determinada atividade profissional, junto aos seus pares. Já Albuquerque (2017) mostra que, mais fortemente do que a aprendizagem adquirida via convivência com seus colegas em ambiente de trabalho, as atividades de reflexão, que implicam em auto-avaliação do próprio resultado de trabalho aparece como modo predominante de aprendizagem.

Entendendo, então, que, para o bom exercício da docência, e provável consequente melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que podem levar a melhores resultados tanto para os alunos quanto para as IES, é fundamental que o professor conheça quais as principais competências para a docência superior para que possa realizar os processos de reflexão e autoavaliação a partir de parâmetros conhecidos. Sendo assim, a pergunta do presente

trabalho foi **quais seriam essas competências e em quais momentos da formação docente elas devem ser desenvolvidas?**

O objetivo principal foi descrever quais são as competências docentes necessárias aos professores de cursos superiores de Administração e em que tipo de processo de aprendizagem as mesmas se enquadram.

3 Fundamentação Teórica

3.1 Aprendizagem Organizacional

Foi por meio do campo de estudos da aprendizagem organizacional (AO), nos anos 50, que os primeiros estudos sobre AO surgiram. Baseados na assunção da noção de que as fontes de vantagem competitiva sustentável para as organizações reside em seus ativos intangíveis - dentre eles o conhecimento - Ruas, Antonello e Boff (2005) analisam as diferentes perspectivas entre os estudos de estratégia do tipo *outside-in* - as mais tradicionais que enfatizam as análises de variáveis observáveis do ambiente externo, e do tipo *inside-out* - baseadas nas competências próprias de cada organização que são difíceis de imitar e reproduzir pelos concorrentes. A AO surge como um tema de estudos que dá suporte às organizações para lidar com a questão da geração e gestão do conhecimento produzido e vivenciado internamente no sentido de verificar quais os instrumentos possíveis de identificação, captação, disseminação e gestão de tais conhecimentos como vantagem competitiva. Nesse aspecto, o docente universitário, por ser um elo organizacional fortemente associado à qualidade do ensino e, conseqüentemente, da qualidade do egresso torna-se peça fundamental na IES cujo *core business* é a transformação do conhecimento.

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

Por conta da profusão de estudos em diversas áreas a respeito da AO, Antonello e Godoy (2010) realizaram um mapeamento dos autores e produções acadêmicas mais relevantes sobre o tema nos últimos anos que permitiu dividir o tema em sete grandes perspectivas: Psicológica, Sociológica, Antropológica, da Ciência Política, Histórica, Econômica e da Ciência da Administração. Cada qual com suas respectivas subdivisões. Em seguida, elas agrupam as contribuições do campo em: Curvas de aprendizagem; Aprendizagem Comportamental; Aprendizagem Cognitiva; Aprendizagem pela Ação; e Aprendizagem Social. Das perspectivas levantadas pelos autores, nos interessa compreender especificamente as abordagens sociológica e da Administração, uma vez que já foi verificado que é no contato com seus pares e nas interações sociais na IES em que atua que os docentes em Administração aprendem seu ofício enquanto docentes (OLIVEIRA, 2016) e é nos cursos de Administração que se almeja compreender sua capacidade enquanto instrumento de aprendizagem organizacional. Também o grupo denominado de Aprendizagem Social nos interessa pelo mesmo fato já expostos acima.

A perspectiva social da aprendizagem organizacional é entendida como um processo construído baseado nas interações interpessoais em ambientes reais de trabalho, surgindo das experiências de participações em grupos que congregam compreensões individuais e coletivas da realidade e que constroem um conjunto de memórias que são repassadas a novas gerações

de participantes de tais grupos, antigos ou novatos, podendo ser revistas à medida que novos membros agregam-se a eles. (LAVE e WENGER, 1991; BROWN e DUGUID, 1991; ORR, 1996; GHERARDI, NICOLINI e ODELLA, 1998). Orr (1996) em seu estudo sobre a relação do homem com seu trabalho ressalta que há diferenças entre as práticas normativamente estabelecidas e as soluções encontradas pelos indivíduos em seu dia-a-dia e que tais alterações são revistas e discutidas em encontros informais com outros funcionários em espaços não oficiais ou mesmo oficiais disponibilizados pelas empresas. Tal constatação é reforçada por Lave e Wenger (1991) e Gherardi, Nicolini e Odella (1998) que ressaltam que há interferência da organização quando da legitimação de tais diferenças na formulação de normas e padrões, mas que, estudos feitos na observação real da prática do trabalho mostram que as atividades desenvolvidas pelos funcionários diferem fundamentalmente da forma como foram concebidos pelas empresas.

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

3.2 Competências para a Docência Superior em Administração

A noção de competência não é nova, mas seu uso cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos é relativamente recente e nos obriga a questioná-la. Não é objetivo do presente trabalho esgotar o tema, uma vez que o mesmo já foi suficientemente abordado em trabalhos de diversas áreas sobre competências e podem ser explorados pelos leitores iniciantes sobre o assunto. Procurou-se, aqui, tratá-lo de forma superficial e abrangente a partir de suas principais vertentes e seus principais autores.

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

- a primeira, relativa à administração estratégica, representada por autores como Prahalad & Hamel (1990) e Hill & Jones (1998);
- a segunda, relativa à gestão de recursos humanos, representada por autores como Whiddett e Hollyforde (1999), que entendem o conceito de competência como um integrador das atividades de recursos humanos (processos de seleção, treinamento, avaliação, remuneração). ;
- a terceira, relativa à sociologia da educação e do trabalho, representada por autores como Zarifian (2008), Ropé e Tanguy (1997) e Hirata (1997), tratando dos aspectos psicossociais da utilização da abordagem de competência, em especial, quanto aos seus efeitos nos programas educacionais, nos níveis de qualificação de mão-de-obra e de emprego.

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

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

A noção de competência apoia-se, classicamente, no tripé: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Os autores que estudam tal noção entendem que ser competente para algo significa ser capaz de mobilizar conhecimentos específicos para solucionar, da forma mais eficiente possível, questões de qualquer situação, pessoal ou profissional, de forma individual ou coletiva. Conhecimentos seriam os saberes necessários para tal solução, sempre

correlacionados ao problema em questão. Habilidades seriam o saber utilizar, mobilizar tais conhecimentos no momento certo, da forma correta. Atitudes seriam o saber comportar-se perante as situações que exigem a mobilização de determinados saberes, tanto em relação à situação-problema, quanto em relação a todos os envolvidos nela.

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

Embora os órgãos governamentais cobrem das IES professores titulados e justifique tal cobrança como sinônimo de qualidade no ensino e tal pressão seja sentida pelos que já atuam na docência superior há muitos anos tanto quanto àqueles novos entrantes na função vinda das exigências mínimas de titulação de mestrado por parte da maioria das IES (NASSIG, HANASHIRO e TORRES, 2010), os professores universitários já entendem que a experiência profissional em suas atividades fora das IES e as titulações de mestrado ou doutorado não são suficientes para o bom desempenho de suas atividades enquanto docentes. Tal atividade exige competências específicas, como a didático-pedagógica e muitos deles buscam tais competências a partir de percursos particulares formais e informais (MASETTO, 2012). Tal compreensão a respeito da insuficiência das titulações ou mesmo do perfil de pesquisa, muitas vezes enfatizado pelas pós-graduações *stricto-sensu*, como não sendo suficientes para o desenvolvimento de competências para a docência são corroboradas por Guimarães (2014) e Slomski (2007).

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

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

Oliveira (2016) cita o Modelo de Competências Profissionais do Professor de Ensino Superior proposto por Mendonça et al (2012) que descreve o conjunto de saberes específicos esperados do docente de ensino superior como sendo: docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos.

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

- Docência: domínio de sala de aula e tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos;
- Pesquisa: domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa
- Extensão: aproximação da IES em relação à sociedade ou parte dela através de atividades de extensão;
- de Gestão: mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos pertinentes à função;
- Avaliativos: domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de avaliação;
- Interpessoais: relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia;
- Tecnológicos: domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs).

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

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

Talvez as competências para a docência superior sejam basicamente as mesmas para todos os docentes deste nível de ensino. Contudo, há determinados conteúdos e experiências peculiares de cada área que tornam importante que cada uma delas defina quais competências específicas são desejáveis para seus docentes. Vimos anteriormente que uma das competências mais importantes desejadas para um docente é a capacidade de situar a disciplina no todo do curso, “traduzir” o conteúdo para a linguagem do aluno, conseguir transpor a teoria para a prática. Sem determinadas competências específicas da área de atuação na qual se leciona essa tarefa pode tornar-se impossível. Oliveira (2016) realizou uma parte do levantamento dessas competências específicas do docente em Administração. Em seu trabalho ela encontra tais especificidades nos trabalhos de Baeta e Lima (2007), Plutarco e Gradwohl (2010), Nogueira e Bastos (2012) e Vergara e Villardi (2013).

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

Procurando manter a estrutura da tríade já conhecida pelos estudiosos da área de competências, a pesquisadora decidiu dividir as competências que encontrasse entre: **conhecimentos, habilidades e atitudes**. Ou seja, o componente “cognitivo” se enquadraria

no componente “conhecimentos”; o “funcional” se enquadraria nas “habilidades”; e o “comportamental”, o “ético” e o “político” se enquadrariam no componente “atitudes”.

Considerando especificamente o escopo da presente pesquisa, os dados encontrados e coletados pela pesquisadora, apesar de atenderem a todas as categorias acima, somente os estritamente relacionados às atividades de docência foram utilizados. Portanto, foram consideradas, para fins deste trabalho, somente as dimensões: **Docência; de Gestão** (somente as intimamente relacionadas à docência e não às relacionadas à gestão de cursos ou de IES); **Avaliativa; Interpessoal; Intrapessoal e Tecnológica** (também somente as que dizem respeito a docência presencial, uma vez que há uma série de componentes relacionados à EAD e à tecnologias associadas à atividade de pesquisa).

4 Procedimentos Metodológicos

O objetivo da pesquisa foi descrever quais são as competências docentes necessárias aos professores de cursos superiores de Administração e em que tipo de processo de aprendizagem as mesmas se enquadram. A pesquisa enquadra-se, dentro do proposto por Creswell (2007) como de natureza qualitativa, de caráter descritivo e não-experimental, baseado em levantamento de pesquisa bibliográfica. Foi feito levantamento bibliográfico de artigos de periódicos nacionais e internacionais, trabalhos apresentados em Congressos, teses e dissertações e livros sobre os referenciais abordados. O objetivo de tal levantamento foi encontrar o status quo das teorias de base e levantar as categorias de competências procuradas na pesquisa.

A leitura e fichamento foram feitos até que as categorias de competências encontradas começassem a repetir-se demonstrando esgotamento das mesmas.

5 Análise dos Resultados

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

Para Baeta e Lima (2007) o docente em Administração deve estar ciente de estar preparando profissionais “competentes” e afinados com as novas tecnologias e ferramentas de gestão, capazes de liderar mudanças e alcançar resultados por meio de pessoas. Tais docentes interveem em uma realidade diariamente mutante, o que exige a extrapolação dos conhecimentos formais, adquiridos por eles ao longo da vida acadêmica, e vinculando-os, a partir de competências próprias de extrapolação, às necessidades atuais do mercado de trabalho respondendo à demanda discente e ao perfil de egresso que se deseja formar. Os autores enfatizam, ainda que, em tempos de tanta competição, a reflexão a respeito do perfil do egresso a ser formado faz-se necessária.

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

Nogueira e Bastos (2012) entendem que perguntas como: se há inovações nas práticas e nos papéis dos professores de Administração; na forma como os professores se relacionam

com a mudança de perfil de alunos; nas práticas apoiadas em tecnologia; no estímulo de situações de ensino aprendizagem e em como o quadro atual de professores de cursos de graduação em Administração têm incorporado o papel central da aprendizagem no processo educativo; são questões que merecem ser respondidas.

Para Villardi e Vergara (2013) os docentes também devem ter a consciência de estarem formando “competências profissionais e gerenciais nos alunos, futuros administradores que atuarão no setor público ou privado. Também entendem que os docentes universitários são, ainda, responsáveis pela formação das competências para pesquisa e ensino dos bacharéis que podem desejar seguir carreira docente posteriormente.

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

Sobre este tópico, temos Fischer (2005); Aguiar, (2012); Igari (2015) e Soares et al (2015) enfatizando a necessidade do docente possuir domínio qualificado e atualizado dos conteúdos curriculares das disciplinas que leciona. Por domínio qualificado os autores entendem aquele que tenha sido adquirido via formação acadêmica e prática efetiva por parte do docente a respeito dos assuntos que leciona. Silva e Costa (2014) citam a necessidade do docente ter conhecimento sobre o projeto pedagógico de curso, sobre a matriz curricular, as atividades curriculares e de interesse curricular, e sobre projetos de integração multidisciplinar e interdisciplinar. Aguiar (2012); Godoi (2015) e Soares et al (2015) enfatizam mais uma vez o que já havia sido dito por Mendonça et al. (2012), que é necessário, ao docente de nível superior, ter conhecimento sobre processos de ensino-aprendizagem, pedagogia e didática. Pádua Júnior et al. (2013) mostram que, mais especificamente do que conhecimentos de didática e pedagogia, o docente de ensino superior precisa ter conhecimento e treinamento em metodologias de ensino atuais que privilegiem o ensino híbrido, o foco no aluno e na melhoria da autonomia e iniciativa do mesmo. Fischer (2005), Silva e Costa (2014) e Igari (2015) vão além e explicam que não basta o domínio dos recursos metodológicos, mas é necessário saber utilizar os mesmos de forma adequada à natureza e estrutura do conteúdo a lecionar; planejar e aplicar eficientemente métodos de ensino adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes. Godoi (2015) e Soares et al. (2015) trazem uma preocupação esquecida no ensino superior, que trata sobre o desconhecimento, por parte dos professores, dos possíveis problemas de aprendizagem e/ou comportamentais que possam ser apresentados pelos alunos e enfatizam a necessidade de o professor aprender a respeito do mesmo, relatar suas experiências com outros docentes que venham a ter contato com os alunos que apresentem dificuldades patológicas e que saibam direcionar os mesmos ao departamento pedagógico e saber lidar com a patologia em sala de aula e considerá-la em seu planejamento didático. Godoi (2015) traz, ainda, uma preocupação importante para planejamento do professor: quais estratégias de comunicação utilizar de acordo com a turma, a disciplina, os objetivos de aprendizagem e o tempo disponível para cada tema a ser trabalhado. Mais do que uma simples preocupação com a metodologia a usar, estratégia de comunicação deve ser uma preocupação que abarca todo o planejamento da disciplina, desde a escolha e disponibilização do material didático necessário à mesma até o timbre de voz e recursos áudio-visuais e sonoros a utilizar em turmas muito numerosas. Félix Junior (2015) reitera Godoi (2015) a respeito da necessidade do docente executar planejamento didático pedagógico adequado para turmas de diferentes tamanhos, em especial em turmas muito grandes. Esse último autor, ratificando o que já foi dito em Mendonça et al. (2012), enfatiza a importância de saber estruturar eficientemente os procedimentos cognitivos traduzindo os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e da mobilização de atividades para relacionar teoria e prática.

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

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

Mendonça et al. (2012) trazem a necessidade do professor criar e preparar seus próprios materiais pedagógicos e é complementado por Félix Júnior (2015) e Melo e Serva (2014) que mostram que mais do que criar tais materiais, o docente de ensino superior deve criar estratégias de disponibilização do material didático de acordo com as possibilidades dos alunos, sem infringir as leis de direitos autorais e deve procurar mesclar materiais tradicionais (livros, apostilas), artigos científicos e recursos disponíveis em sites especializados como videoaulas, artigos de articulistas e profissionais importantes da área de atuação da disciplina que leciona, entre outros materiais confiáveis. Falam também da importância de manter contato com editoras e periódicos acadêmicos ou não da área de atuação em busca de materiais atualizados, realizar as avaliações e propor adoção de novos materiais pelas IES.

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

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

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

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

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

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

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

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

Aguiar (2012) e Silva e Costa (2014) falam sobre a necessidade do docente em Administração, independente de sua área de formação e experiência profissional, em conhecer a origem e as bases reguladoras do ensino em Administração. Por ser uma área do conhecimento fortemente baseada em outras áreas da Ciência, em especial as Sociais e Exatas, há uma grande possibilidade de professores de graduação em Administração possuírem formação em uma delas e ter dificuldades em aplicar o conhecimento teórico puro de suas áreas para as necessidades da Administração.

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

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

Aguiar (2012) ainda preocupado com as especificidades de conhecimentos dos docentes em Administração, enfatiza a necessidade de que os mesmos conheçam e compreendam os “grandes conteúdos” de conhecimento sobre a profissão, que seriam: a história da Administração enquanto ciência; Produção; Finanças e Contabilidade; Logística; Recursos Humanos; Marketing e Vendas. Comenta, também, a respeito da preocupação que os docentes devem ter em diferenciar as práticas da profissão para os âmbitos público e privado,

uma vez que as normas impostas a cada um deles difere sensivelmente e devem ser, ao menos, enfatizadas junto aos alunos.

Aktouf (2005) e Salm, Menegasso e Moraes (2007) falam que os docentes de Administração, em especial os formados na área, devem procurar ampliar seus conhecimentos em cultura geral e outras áreas das humanidades como: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Ecologia, Psicologia, etc, dado que tais áreas são as bases formadoras da Ciência da Administração. Tais observações corroboram as preocupações semelhantes apresentadas pelos pesquisadores anteriores ao entenderem que os não formados em Administração devam também entender melhor a relação entre suas formações e a aplicabilidade de seus conteúdos à área.

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

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

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

Aguiar (2012) fala sobre importância dos docentes conhecerem e aplicarem as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso. Além das atividades de seu Conselho Profissional Regional e Federal – CRA e CFA e acompanhar as atividades dos mesmos, Encontros e Congressos da área, Associações de Pesquisa e Órgãos Governamentais que regulam tanto a profissão quanto à docência em seus níveis de ensino, os principais periódicos e encontros das áreas de atuação das disciplinas que lecionam. Enfatiza também, a importância de conhecer as avaliações governamentais que afetam as IES e os cursos que lecionam e como podem ajudar o corpo docente e a própria Instituição a alcançar as melhores avaliações nos exames, uma vez que, como dito na problematização da presente pesquisa, essa é uma das principais preocupações das IES privadas atualmente devido ao apelo que as boas notas têm no aumento do volume de matrículas e as vinculações da necessidade de bons resultados nos mesmos para a liberação de verbas de financiamento pelo Governo Federal.

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

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

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

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

Fischer (2005) e Igari (2015) falam que é fundamental o docente discutir com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas. Explicam que o aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa. Falam, também, que é fundamental que o docente exercite sua capacidade de interagir com o alunado em sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas. Ainda sobre a relação docente – aluno em sala de aula, Mendonça et al. (2012) e Félix Junior (2015) falam sobre a importância do docente ter “domínio” da sala de aula (presencial e virtual) e o chamado "controle de turma". Para os discentes, segundo Plutarco e Gradwohl (2010), uma das características desejadas em um professor é que ele tenha esse tipo de postura “exigente” em sala de aula para o bom andamento das mesmas, como já vimos anteriormente.

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

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

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

Sobre questões comportamentais e de personalidade dos docentes, Ikeda et al. (2007) e Souza-Silva e Davel (2005) mostram a necessidade dos mesmos de saber reconhecer

limitações e assumir erros; ter humildade para aprender com o aluno; se for professor mentor de algum novato ou de estágio docente ter disponibilidade e desprendimento para ensinar ao mais novo; se for novato ter humildade para aprender e tentar passar novas informações sobre novos métodos e tecnologias aos mestres mais antigos.

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

6 Conclusões

A principal motivação da presente pesquisa foi descrever quais são as competências docentes necessárias aos professores de cursos superiores de Administração e em que tipo de processo de aprendizagem as mesmas se enquadram.

O modelo de análise adaptado pela pesquisadora distribuiu as competências encontradas no referencial teórico, especificamente associadas às atividades de docência, em grupos de conhecimentos, habilidades e atitudes – a tríade tradicional que configura uma competência – e encontrou: 19 tipos de conhecimentos; 37 tipos de habilidades e 18 tipos de atitudes que foram distribuídos nas categorias de competências: para docência, para gestão, para avaliação, interpessoal, intrapessoal e tecnológica. Todas as categorias estavam subdivididas em competências: para a docência superior em geral e específicas para o ensino em Administração. As competências do modelo de Mendonça et al.(2012) que tratavam sobre pesquisa e extensão e as de gestão que não estivessem associadas às atividades de docência, foram excluídas do trabalho por não atenderem ao objetivo principal da pesquisa.

Após a análise dos dados, e comparando as competências encontradas com as conclusões encontradas nos trabalhos de Oliveira (2016) e Albuquerque (2017) a divisão das competências entre as adquiridas formalmente e informalmente apresentou-se da seguinte forma: 13 conhecimentos, 13 habilidades e nenhuma das atitudes foram considerados como sendo adquiridos em processos de aprendizagem formal e 6 tipos de conhecimentos, 24 tipos de habilidades e os 18 tipos de atitudes demonstraram ser desenvolvidos a partir da convivência social, de modo informal, nos ambientes das IES.

Analisando as competências que foram descritas como desenvolvidas nos ambientes organizacionais de modo informal, percebe-se que a maior parte do que se desenvolve em termos de aprendizagem está associado a características atitudinais de práticas, relacionamentos e comportamentos do que a conteúdos.

A maior parte dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento competente do professor de ensino superior em Administração foi relatado como adquirido em processos de aprendizagem formal notadamente antes do ingresso à atividade docente: em cursos de formação acadêmica, estudos autodidatas, experiências profissionais e, mesmo no ambiente organizacional via treinamentos formais fornecidos pelas IES no intuito de cobrir lacunas e complementar os conhecimentos adquiridos anteriormente. O que faz sentido, porque é esperado do professor que ele ingresse às instituições de ensino para ajudar os alunos a desenvolverem os conhecimentos que ele já adquiriu e não, necessariamente para adquirir os conhecimentos que ele vá ensinar.

Assim, os conhecimentos desenvolvidos informalmente, junto a todos os outros participantes do processo organizacional das IES, dizem respeito, principalmente a conhecimentos sobre documentos institucionais, diretrizes e legislações específicas da área de Administração, regras de avaliação dos cursos, aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos formalmente.

como pode auxiliá-las no atingimento das metas estipuladas por eles;

Quanto às habilidades necessárias aos docentes, verificou-se que grande parte estava associada a aprender os processos relacionados ao planejamento de aula e à aula propriamente dita – o chão de fábrica do professor.

As outras habilidades descritas englobavam em termos práticos: atividades necessárias ao planejamento das aulas; atividades relacionadas ao momento da aula e si; atualização, avaliação, sugestão de adoção pela IES e criação e disponibilização de materiais didáticos; participação de atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do curso.

Contudo, foram os aprendizados comportamentais os mais presentes e, paradoxalmente, apesar de aprendido com os pares, os mais solitários. A atividade de docência superior configura-se, como já visto em diversas leituras de teóricos da área de educação superior (PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 2011; LE BOTERF, 2003; MASETTO, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014) como muito individual e solitária.

Então, aprendizagens como: aprender a gerir a flexibilidade que a atividade gera entre vida pessoal, profissional e docente de forma eficiente; aprender a lidar com conflitos; estimular alunos a superar a pressão pelas notas e a busca somente pela aprovação em troca do foco na aprendizagem; conseguir que os alunos comprometam-se com a construção coletiva do conhecimento superando o “ensino bancário” citado por Paulo Freire; manter-se motivado pelo contato com novas pessoas a cada semestre e com novos aprendizados vindos da atualização de suas disciplinas; entre todos os outros já descritos anteriormente; são processos de aprendizagem fruto da reflexão, da auto-avaliação, da observação, do senso de responsabilidade pelo aperfeiçoamento profissional. Um processo muito mais do professor consigo mesmo do que dele entre seus pares.

7 Referências Bibliográficas

- AGUIAR, V. R. L. **Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de Administração**. 2012. Tese (doutorado em Educação). PUC / SP, São Paulo, 2012.
- AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **O&S**, v.12, n.35, p.183 – 193., out.-nov.2005.
- ALBUQUERQUE, L.Z. **Aprender a Ensinar: como se produz o currículo situado de aprendizagem dos professores de cursos superiores de Administração**. 221 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2017.
- ALMEIDA, M.I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANASTASIOU, L. G. C. Desafios da Construção Curricular em Visão Integrativa: Elementos para Discussão. In: **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 590-612.
- ANTONELLO, C. S.; Godoy, A. S. (Orgs). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- FÉLIX JUNIOR, M.S. **Significados do trabalho docente: um estudo com professores horistas de cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior Privadas**. 2015. 106 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2015.
- FIATES, G.G.S.; PARENTE E.G.V.; LEITE, A.L.S.; PFITSCHER, E.D. Os princípios instituídos pela Organização das Nações Unidas para uma educação responsável em gestão:

- uma proposta inovadora para o ensino de Administração, 2012. **Revista Eletrônica Estratégia & Negócios**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 3-27, jan – abr. 2012.
- FISCHER, T. Engenheiros e Artes do ofício de ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **O&S**, v.12, n.35, p.183 – 193., out.-nov.2005.
- FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v.10, n.4, p.193 - 197., out.-dez .2006.
- GHERARDI,S.; NICOLINI,D.; ODELLA,F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, 29 (3), Set.1998.
- GODOI, E. C. F. **A docência em Administração e algumas contribuições de projetos educativos**. 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, São Bernardo do Campo, SP, 2015.
- IKEDA, A.A.; FREDERICK, B.W.B.; DURANTI, C.M. Atuação dos professores de Administração em docência, pesquisa e consultoria. **Revista de Economia e Administração**. v.6, n.1, p.30 – 48, jan. mar. 2007.
- LAVE,J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LE BOTERF,G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, J.P.R. et al. Profissionalismo na docência: um estudo com ênfase nas percepções discentes. In: CONGRESSO UFU DE CONTABILIDADE, 1., 2015, Uberlândia, MG. **Anais...** Minas Gerais: UFU, 2015.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. Ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.
- MENDONÇA, J. R. C. et al. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: **Fórum de Gestão do Ensino Superior no Países e Regiões de Língua Portuguesa – FORGES: “Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa”**, 2012.
- NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 364-379, maio-ago, 2010.
- NICOLINI, A.M.; **Aprender a governar: a aprendizagem dos dirigentes públicos para as carreiras de Estado**. Tese (doutorado em administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- NICOLINI, A. M.; SILVEIRA, F. A.; LOUREIRO; J. C. S. Corpos docentes empreendem conjuntamente ou “o corpo ainda é pouco” para tanto? **Revista de Administração UFSM**, Santa Maria, v. 7, número 2, p. 214-229, JUN, 2014.
- NICOLINI, A. M; et al. O desenvolvimento do docente do ensino superior enquanto capital humano: integrando contextos capacitantes e aprendizagem ambidestra para criação de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 39., 2015, Belo Horizonte - MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2015.
- NOGUEIRA,A.J.F.M.; BASTOS,F.C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012.
- OLIVEIRA,D.A. **Desenvolvimento de Competências Docentes nos Cursos de Graduação em Administração nas IES Privadas do Estado do Rio de Janeiro**. 2016. 90 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2016.

- PERRENOUD,P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLUTARCO,F.F.; GRADVOHL,R.F. **Competências dos professores de administração: a visão dos alunos de cursos de Graduação**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. P.1-16.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RUAS,R.; ANTONELLO,C.S.; BOFF,L.H. **Os novos horizontes de gestão: aprendizagem organizacional e competências**. São Paulo: Bookman, 2005.
- SÁ, M. G.; MOURA G. L. A crítica discente e a reflexão docente. **Cadernos EBAPE.BR**, v.6, n.4, Dez. 2008.
- SALM, J.F.; MENEGASSO, M.E.; MORAES, M.C.B. A capacitação docente em Administração: referenciais e proposições. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife, PE. **Anais...** Rio de Janeiro: EnEPQ, 2007.
- SCHOMMER,P.C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade**. 2005. Tese (doutorado). FGV/ EAESP, São Paulo, 2005.
- SOUZA-SILVA, J.C. **Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.
- SOUZA-SILVA, J.C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **O&S**, v.12, n.35, p.113 – 134., out.-nov.2005.
- SLOMSKI,V.G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 1, n. 1, p. 87-103, 2007.
- SLOMSKI,V.G.; MARTINS,G.A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 4, p. 0621, out./dez, 2008.
- TARDIF,M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 13, 2000, p. 5-23, 2000.
- TOLENTINO J. E. F.; SILVA, R. M. P.; COSTA, A. J. B.; ARAUJO NETO, L. M. O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos – Portugal. **Revista Catarinense de Ciência Contábil**, Florianópolis, v.13, N° 39,p. 9 - 20, maio/ago, 2014.
- VERGARA, S.C. (org.) **Programa de Capacitação Docente em Administração. Cadernos EBAPE**. Volume V Edição especial Janeiro 2007
- VERGARA,S.C; VILLARDI,B.Q. Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.
- VILLARDI, B.Q.; VERGARA, S.C. Aprendizagem docente na prática do ensinar em cursos de graduação em Administração: explorando o cotidiano em Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.
- ZARIFIAN,P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.