

Impactos de Vivências Acadêmicas nas Competências Profissionais: Percepções de Egressos de um Curso de Mestrado em Administração

Leandro Eduardo Vieira Barros

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - Campus São João Del Rei/MG – Brasil

Kely César Martins de Paiva

Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração – Faculdade de Ciências Econômicas –
Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Resumo

O objetivo do estudo foi analisar como vivências acadêmicas desenvolvidas por alunos de um curso de mestrado em Administração, de uma instituição particular localizada em Belo Horizonte (MG), contribuíram para a formação e o desenvolvimento de suas competências profissionais, inclusive as docentes. O referencial teórico centrou-se na temática das competências profissionais e no modelo analítico de Paiva (2007). A pesquisa realizada foi caracterizada como descritiva, com abordagem qualitativa nos moldes de um estudo de caso. A unidade de análise coincidiu com os sujeitos de pesquisa, quais sejam: os egressos do referido curso. A coleta de dados se deu por questionários, com questões abertas e fechadas. Os dados de 24 questionários respondidos foram tratados conforme sua natureza (estatística descritiva univariada para dados sociodemográficos e análise de conteúdo para as respostas das questões abertas). A apresentação e análise dos dados coletados foram divididas em três partes: descrição formal das vivências acadêmicas realizadas no programa de mestrado abordado; perfil dos respondentes; e vivências acadêmicas e competências profissionais dos egressos. Das 48 vivências relatadas, a mais recursiva foi a em pesquisa (21 delas), voltada diretamente para os interesses dos mestrados em adquirir experiência nesse campo, aprimorar e mesmo “treinar” para a dissertação. A vivência empresarial foi a segunda mais realizada pelo grupo de respondentes, seguida pela em docência, mas estas agregaram menos que a anterior, dado o histórico profissional dos egressos quando da sua escolha. Como professores e empresários, eles optaram por fazer algo que já sabiam, não se observando avanços significativos na formação e desenvolvimento de suas competências profissionais.

Palavras-chave: Competências profissionais. Alunos. Mestrado.

Academic Experiences Impacts on Professional Competences: Perceptions of Master's Degree Students in Business Administration

Leandro Eduardo Vieira Barros

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - Campus São João Del Rei/MG – Brasil

Kely César Martins de Paiva

Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração – Faculdade de Ciências Econômicas –
Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Abstract

This study aimed to analyze how academic experiences developed by Master's degree students in Business Administration from a private institution situated in Belo Horizonte (MG), contributed to the formation and development of their professional competences, including the teaching ones. The theoretical framework focused on the theme of professional competence and on the analytical model adopted, namely by Paiva (2007). The research was characterized as descriptive, employing a qualitative approach along the lines of a case study. The unit of analysis corresponded to the research subjects, which are the graduates of such a course. Data collection was carried out by means of questionnaires with open and closed questions. The data of 24 questionnaires were processed according to their nature (univariate descriptive statistics for socio-demographic information and content analysis of the responses to qualitative questions). The analysis of the collected data were separated into three parts: formal description of the academic experiences which were gained in the master's program; profile of the respondents; and the graduate's academic experiences and professional competences. The most recursive experience, out of 48 of which were reported, was the one found in a research (21 of them) which directly involved the interests of the Master's degree students in gaining experience, improving and even "training" for the dissertation. The second most performed by the group of respondents, was the business experience followed by the teacher's one, although they showed a lower level of competence, given the professional background of the graduates where their choice was concerned. As teachers and businessmen, they chose to do something they already knew, in which we could not notice any significant advances on the formation and development of their professional competences.

Keywords: Professional competences. Students. Master's degree.

1 Introdução

Com a reestruturação do mercado de trabalho, cresce nas organizações e entre os trabalhadores a necessidade de constante aperfeiçoamento e a busca pela competência profissional. Em resposta a essa situação, os sistemas educacionais têm ajustado suas estruturas, corpos docentes e grades curriculares com o objetivo de preparar os profissionais para o exercício de suas atividades produtivas, incluindo-se o desenvolvimento de habilidades focadas na resolução de problemas com autonomia e flexibilidade e na capacidade de colaborar nas organizações em que estão inseridos (Steffen, 1999).

No Brasil, o neoliberalismo gerou impactos em todas as áreas produtivas, inclusive na educação (Ramos, 2001; Hypólito, 1997), “gerando impactos em todos os níveis de ensino, da pré-escola ao ensino superior, e, como não poderia deixar de ser, no professorado” (Paiva, 2007, p. 18). Chama-se atenção para a Lei 9.394 (Brasil, 1996), na qual foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional e todos os níveis de ensino foram remodelados. No caso do ensino superior, merece destaque o inciso III do artigo 43 o qual explicita que, nesse nível, deve-se “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. Nos incisos II e III do artigo 52, ficou determinado que pelo menos um terço do corpo docente deve ter titulação de mestrado e doutorado e, também, que um terço do corpo docente deve se dedicar em regime de tempo integral. A partir dessas prescrições, entre outras, as instituições de ensino superior no Brasil têm alterado sua gestão, modificando padrões de formação e contratação de seus docentes. Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB-96), foram estabelecidas diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos superiores de profissões reconhecidas no país, nas quais constam as competências que se deve formar nos seus respectivos alunos.

O processo de formação, no entanto, e desenvolvimento de competências tem sido percebido como mais complexo do que a mera qualificação do profissional.

Conforme ressaltam Brígido (1999) e Ramos (2001), qualificação refere-se à organização, ao posto de trabalho ou cargo, à potencialidade de ação, à possibilidade / facilidade de transferência, a algo estático e absoluto no tempo e no espaço; já competência relaciona-se à profissão (ou ocupação), ao indivíduo, aos resultados reais por ele obtidos, à dificuldade / impossibilidade de transferência, a algo dinâmico, processual, relativo: enfim, a competência é uma “construção social” (Tomasi, 2004, p. 153). Nesse sentido, Roche (2004) aponta a descrição de Demailly (1987) acerca

da competência como algo a mais que torna eficiente a qualificação (Paiva & Melo, 2009, p. 2-3).

Tratando-se da formação do professor para o ensino superior, em especial em Administração, existem algumas dificuldades enfrentadas pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como pode-se observar no comentário de Fischer (2006):

(...) na maioria dos casos, os programas não se voltam à formação docente porque não sabem exatamente como fazê-lo, por um lado; por outro, porque não é uma prioridade valorizada nem pelas instâncias reguladoras (CAPES, especialmente), nem pelos programas que, até recentemente, não tinham consciência de que devem formar mais e melhores professores. (Fischer, 2006, p. 195).

Assim, independentemente de estar qualificado e se ter apresentado ou não de modo competente, a preocupação com a formação de professores é grande e transcende as iniciativas dos próprios programas, ainda à mercê de prescrições avaliativas e de necessidades do mercado educacional que vê as instituições de ensino como meras “lojas de conhecimento” (Rodrigues, 2001) ou “empresas capitalistas” (Miller, 1991).

Diante desse contexto de reestruturação do ensino superior e das dificuldades de formação e desenvolvimento de competências profissionais, em especial de professores por cursos *stricto sensu* de Administração, o objetivo do estudo aqui apresentado foi analisar como vivências acadêmicas desenvolvidas por alunos de um curso de Mestrado em Administração, de uma instituição particular, contribuíram para a formação e o desenvolvimento de suas competências profissionais, inclusive as docentes.

Nesse programa, os alunos devem realizar duas vivências acadêmicas durante seu mestrado, as quais podem ser em pesquisa, em docência, em projeto social ou empresarial. Elas são escolhidas em acordo com o professor-orientador da vivência. O objetivo de tais atividades é aproximar o aluno da prática da pesquisa e/ou da docência, ou de atividades sociais ou empresariais. Em todos os casos, o aluno conta com a supervisão de um professor (seu orientador ou outro docente do programa) e a vivência é finalizada com um artigo submetido a um evento ou periódico da área.

O referencial teórico que se segue está centrado na temática das competências profissionais, em especial do modelo analítico adotado nessa pesquisa, o de Paiva (2007), como apresentado por Paiva e Melo (2009).

2 Referencial teórico

2.1 Competências profissionais

Um dos primeiros conceitos de competência diz respeito à capacidade de um organismo de

interagir efetivamente com o seu ambiente, o que está diretamente vinculado à sua motivação para tal finalidade (White, 1959). No que diz respeito às competências profissionais, estudiosos como McClelland e Dayley (1972) e Boyatzis (1982) entendem competências como um leque de qualificações de domínio do trabalhador para executar suas atividades em um nível mais elevado de performance.

No Brasil, o modelo de competências começou a ser implantado no campo das organizações a partir da década 1990 sem muita expressão (Froehlich, 2010). Essa implantação decorreu de uma reestruturação tecnológica, produtiva e gerencial a partir da qual passou a ser exigido do trabalhador novas habilidades e atitudes mais relacionadas com um perfil organizacional submetido às exigências de um mercado mais competitivo (Bitencourt & Barbosa, 2010).

O conceito de competência usualmente é pensado como:

o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam uma alta *performance*, acreditando-se que as melhores *performances* estão fundamentadas na inteligência e na personalidade das pessoas (Fleury, 2002, p. 53).

Entende-se, no entanto, que competência também está relacionado com ação e resultados econômico – para a organização - e social – para o indivíduo (Fleury, 2002). O que pode ser considerado um processo ininterrupto de formação e desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes responsáveis pelo autodesenvolvimento do indivíduo a partir do seu envolvimento como os ambientes, tendo como objetivo aprimorar sua capacitação podendo acionar valor para sociedade, organização e para si próprio (Bitencourt, 2005). Assim, o conceito de competências é proposto como:

capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado (*output*) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (*input*) (Dutra et al, 2000, p. 164).

Nesse sentido, consideram-se as competências como output de desempenho, que são resultados específicos que as pessoas trazem para as suas atividades e podem ser observadas, pela sua continuidade e regularidade e sustentar avaliações positivas sobre sua performance (Ceitil, 2010). Nessa ótica, as competências são comportamentos que as pessoas podem evidenciar, com certa periodicidade, na realização das atividades profissionais. Essa periodicidade constitui um fator importante para determinar se a ação realizada pode ser considerada como competência e não

expressão de um comportamento esporádico.

Para o referido autor, as competências devem ser requeridas, não sendo qualquer ação que as pessoas articulem, mas formas de ações que sejam realizadas em um contexto, de uma função ou de um projeto em uma organização em condições específicas. As competências exigidas em um contexto podem não ser as mesmas exigidas em diferentes contextos. Assim, as competências devem ser exercidas e avaliadas em termos de indicadores observáveis no exercício da atividade profissional com impactos nos objetivos operacionais. Elas podem ser definidas, por conseguinte, como “mobilidades estruturadas de ação, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto” (Ceitil, 2010, p. 41).

Tais conceitos de competência, no entanto, sugerem características potenciais dos indivíduos para a ação, voltando-se mais para o conceito de qualificação do que o de competências propriamente dito, como exposto na introdução. Dessa forma, o conceito de competências está em construção (Le Boterf, 2003). Dutra et al (1998), assim como Le Boterf (2001), Zarifian (1996) e Jacques (1990), contestam essa visão da competência como qualificação, associando-a às realizações das pessoas, àquilo que elas realmente proveem, produzem, entregam, já que possuir as qualificações necessárias para um determinado trabalho não garante que ele seja efetivamente realizado. Desse modo, conceitos que relacionam competência a “um saber”, “uma habilidade”, “um conhecimento” ou, ainda, “uma atitude”, estão alinhados às qualificações e não às competências do sujeito; elas podem capacitá-lo a realizar uma série de atividades, porém não garante que elas sejam efetivamente “entregues” (Dutra, 2004).

Nessa perspectiva, Cheetham & Chivers (1996, 1998, 2000), citados por Paiva (2007) e Paiva & Melo (2009), desenvolveram um modelo de competências profissionais que abraça desde as motivações e o tipo de personalidade do sujeito até a reflexão que ele realiza a partir das ações que pautam os resultados que ele entrega. Para os autores, essa entrega é alvo da observação e do reconhecimento por parte do próprio sujeito e de terceiros que o informam a respeito de seu valor. Tais informações nutrem um processo reflexivo que implica em revisão do comportamento externalizado (metacompetências) e das bases desse comportamento. Tais bases são as componentes das competências profissionais, conceituadas pelos autores como:

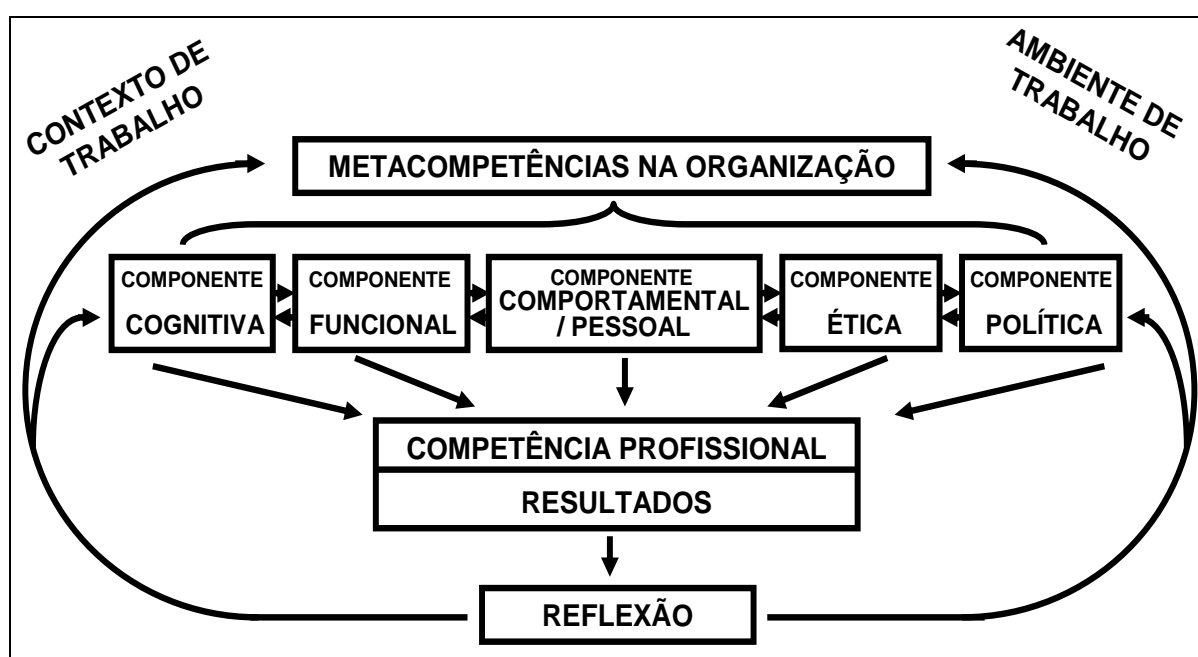
- a) cognitiva, referente a conhecimentos e capacidades relacionadas ao trabalho;
- b) funcional, relativa a formas de aplicação de tais conhecimento e capacidades cognitivas no cotidiano das atividades profissionais;
- c) comportamental ou pessoal, consoante às relações com os demais profissionais, observáveis por meio de processos de liderança, comunicação, conflitos etc.;

d) ética, referente aos valores aplicados nos contextos profissionais.

Com vistas à adequação do modelo no campo das organizações no Brasil, Paiva (2007) acrescentou a esse modelo a componente política, a qual pauta comportamentos em nível pessoal, profissional, organizacional e social, e considera as relações de poder no exercício da profissão.

Além disso, o modelo contempla o contexto (posto de trabalho do profissional) e o ambiente de trabalho (espaço e condições em que ele trabalha) onde tais competências são externalizadas. Esse modelo pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo de competência profissional de Paiva (2007)



Fonte: Paiva & Melo, 2009, p. 5

Assim, o conceito de competência profissional de Paiva (2007) trata de uma mobilização de maneira peculiar, da parte do profissional na sua ação produtiva e de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (pautado em componentes cognitivos, funcionais, comportamentais, éticos e políticos) que gera resultados reconhecidos em diversas instâncias, a saber: individual (pelo próprio profissional), coletiva (pelos seus pares e colegas de profissão) e socialmente (pela comunidade em que está inserido, incluindo-se aqui a organização).

Na perspectiva de Paiva (2007), para que esta mobilização seja possível, é necessário que a competência profissional seja permanentemente oxigenada por meio de sua gestão, a qual pode se dar em função de esforços pessoais, sociais, coletivos e/ou organizacionais, ou seja, por meio de todos os processos que contribuam para a sua reflexão e manutenção de seu comportamento produtivo em níveis cujos resultados sejam considerados valiosos por tais atores sociais.

No caso da formação de professores no ensino superior, questiona-se seu sentido e sua

relevância, além de aspectos processuais e metodológicos que compõem a organização desse tipo específico de formação (Zabalza, 2004). Nesse sentido, sublinham-se a precária formação do professor universitário (Pimenta & Anastasiou, 2002), principalmente do ponto de vista pedagógico.

Segundo as autoras, os sujeitos são titulados em determinadas áreas do conhecimento, no entanto desconhecem as demandas diárias da profissão docente e a necessidade de desenvolver outros saberes que permitam e promovam neles uma fluência e um domínio sobre as diversas atividades pertinentes, comprometendo todo o processo de aprendizagem, por um lado, e a profissão em si, por outro (Paiva & Melo, 2009, p. 5).

De modo semelhante ao modelo analítico adotado, que se recusa a apresentar comportamentos considerados competentes, já que isso pode mudar de contexto para contexto e de ambiente para ambiente de trabalho, Tardiff (2002) disserta sobre saberes profissionais pautados na origem social do sujeito. Tais origens podem ser variadas, inclusive os estabelecimentos de formação de professores, os estágios por eles realizados, sua prática do ofício na escola e na sala de aula, e a experiência dos pares.

No caso das vivências acadêmicas desenvolvidas no programa de mestrado abordado, tais origens podem surgir e contribuir com a gestão da competência do profissional, contanto que ele se mantenha atento para refletir sobre isso, o que nem sempre é possível. No caso daqueles que optam pela carreira docente, o ambiente e a pressão sobre determinadas tarefas, nesse contexto de trabalho, têm alterado as experiências dos professores e seus significados e, daí, empobrecido suas atividades (Miller, 1991). Afinal de contas, o magistério é uma “profissão social”, cujos trabalhadores são caracterizados por Perrenoud (1999, p. 176) por atuar em uma parte “frouxa” da sociedade, na qual se convive “com a mudança, a ambigüidade, o desvio, a opacidade, a complexidade, o conflito” (Paiva & Melo, 2009).

No campo do trabalho e, especificamente, no contexto do ensino superior no Brasil e na profissão docente, as competências não se formam nem se desenvolvem aleatoriamente, descoladas da reflexão permanente sobre o seu fazer, ou seja, a sua prática social. O estudo realizado nos moldes metodológicos apresentados a seguir contribui na reflexão e na prática nesse sentido.

3 Metodologia

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como descritiva, com abordagem qualitativa nos moldes de um estudo de caso. A pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno (Godoy, 1995; Vergara, 2009). “O estudo descritivo pretende

descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 1987, p. 110). Note-se que tal exatidão se refere aos dados como eles se apresentam e não à realidade em si, dada a sua complexidade e a própria parcialidade de todo e qualquer meio de coleta de dados. A abordagem qualitativa parte da construção social das realidades em estudo e está interessada na percepção dos participantes e nas suas atividades do dia a dia (Flick, 2009). Assim, ela visa à obtenção de dados descritivos sobre pessoas, ambientes e determinados fenômenos, procurando entender os participantes da situação em estudo. Dado o seu caráter indutivo, na pesquisa qualitativa a análise dos dados não parte de hipóteses estabelecidas, mas de questões amplas que vão se tornando mais específicas no caminhar da própria investigação (Godoy, 1995). Sobre o estudo de caso, ele tem por finalidade a descrição da realidade em profundidade (Triviños, 1987; Yin, 2001; Vergara, 2009) e é voltado para uma ou poucas unidades, que podem ser pessoas, grupos de pessoas, organizações etc. (Vergara, 2009). Nesta pesquisa, o caso é constituído por um grupo de alunos egressos de um programa de mestrado em Administração, ofertado por uma instituição de ensino particular situada em Belo Horizonte (MG).

Para determinar a unidade de análise, é necessário decidir o que se vai pesquisar, ou seja, um indivíduo, uma comunidade ou uma organização (Alves-Mazzotti, Gewandsznajder 1999). O interesse por uma unidade de análise não significa que as outras sejam excluídas, no entanto pode-se utilizar mais de uma unidade em um mesmo estudo. Nesta pesquisa, a unidade de análise coincide com os sujeitos de pesquisa, quais sejam os egressos do referido curso.

Foi permitido acessar a base de dados dos ex-alunos da instituição de modo a levantar nomes, telefones de contato e e-mail. Para a coleta de dados, foi criado um documento on-line no site Google que contemplava questões de múltipla escolha para dados demográficos do egresso e questões abertas sobre formação e desenvolvimento de suas competências profissionais. Após o documento desenvolvido foi enviado para o e-mail de todos os egressos um link, o qual permitia o acesso ao documento para responder as perguntas e ao final enviar o mesmo preenchido. No link, explicava-se do que se tratava a pesquisa, a instituição e objetivo. Para reforçar a comunicação, foram efetuadas ligações para os egressos. Dos 165 egressos do programa abordado, 24 questionários retornaram preenchidos durante o mês dezembro de 2010, os quais são os dados desta pesquisa.

Para a análise dos dados de caráter demográficos foram tratados com estatística descritiva univariada; já as questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo. “Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicações” (Bardin, 2009, p.33), que “funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2009,

p.38). A análise de conteúdo trata-se da análise da mensagem verbal ou escrita que exprime um sentido, um significado (Goulart, 2006; Franco, 2008). Para análise de conteúdo não se utilizou de categorias pré-definidas, mas de categorias que surgiram das falas dos egressos. Os significados relativos às competências profissionais foram conectados ao modelo analítico adotado (Paiva, 2007).

4 Apresentação e análise dos dados

A apresentação e análise dos dados coletados está dividida em três partes: descrição formal das vivências acadêmicas realizadas no Programa de Mestrado abordado; perfil dos respondentes; e vivências acadêmicas e competências profissionais dos egressos.

4.1 As vivências acadêmicas do programa de mestrado

Conforme rezam os protocolos da instituição, a grade curricular do programa de mestrado em Administração abordado torna possível aos alunos a prática de alguns tipos de vivências acadêmicas, isto é, atividades em pesquisa, em docência no contexto acadêmico, empresarial e no terceiro setor (projeto social), a menos obrigatória a realização de duas vivências.

A vivência em pesquisa tem o objetivo de apresentar o aluno neófito à pesquisa científica ou aprimorar suas habilidades nesse campo, caso já tenha alguma experiência formal nesse sentido. A vivência em docência tem como finalidade identificar as competências docentes e a didática necessárias para gerir a sala de aula. Já a empresarial, por sua vez, busca proporcionar experiência técnico-profissional ao mestrando, aperfeiçoando sua formação e incentivando a análise da prática habitual das organizações. Por fim, a vivência em projeto social visa oferecer experiência em projetos sociais e aplicação da administração em instituições do terceiro setor. Em todos os casos, ele encerra a vivência com a submissão de um artigo acadêmico, que pode ser um ensaio ou um relato sobre uma pesquisa empírica relacionada diretamente com a experiência vivenciada. Desse modo, o objetivo secundário das vivências é aproximar o aluno de realidades diferenciadas, sem perder de vista a reflexão sobre tais realidades e sobre sua própria inserção. Ao fim e ao cabo, todas as quatro possibilidades de vivências acadêmicas voltam-se, portanto, para um exercício prático vinculado ao ensino superior e, também, para a reflexão a respeito dessa prática, que encontra eco no modelo analítico adotado (Paiva, 2007).

Dessa maneira, as vivências são experiências reais, realizadas sob a supervisão ou orientação de um professor, e exercidas por um aluno do mestrado, o que lhe possibilita manter um contato com a realidade, tanto para os que ainda não estão no mercado de trabalho como para aqueles que querem aperfeiçoar suas habilidades e sua prática profissional, ou seja, formar e desenvolver competências profissionais.

Durante a realização de cada vivência, o mestrando é avaliado em diferentes momentos com *feedback* que tem como finalidade o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de suas competências profissionais.

4.2 Perfil dos respondentes

Os 24 respondentes se caracterizam por:

- a) quanto ao sexo, 9 (38%) deles são homens e 15 (62%) são mulheres;
- b) quanto a faixa etária, 3 (13%) têm de 31 a 35 anos, 5 (21%) de 36 a 40 anos, 7 (29%) de 41 a 45 anos, 3 (13%) de 46 a 50 anos, 1 (4%) de 51 a 55 anos, 4 (17%) de 56 a 60 anos e 1 (4%) tem mais de 60 anos;
- c) em relação ao estado civil, 16 (67%) são casados ou encontram-se em união estável, 5 (21%) são solteiros e 3 (13%) são separados ou divorciados;
- d) quanto à escolaridade, 22 (92%) são mestres e 2 (8%) já ingressaram em cursos de doutorado;
- e) em relação a atividade profissional que vem realizando, 1 (4%) é escritor e blogueiro, 1 (4%) é consultor, 2 (8%) são funcionários públicos, 3 (13%) são gerentes, 4 (17%) são diretores, 5 (21%) são coordenadores de cursos superiores e 8 (33%) são professores;
- f) no que tange a experiência profissional anterior à inserção no mestrado, 3 (13%) tinham de 1 a 5 anos, 3 (13%) de 6 a 10 anos, 6 (25%) de 11 a 15 anos, 3 (13%) de 16 a 20 anos, 4 (17%) de 21 a 25 anos, 3 (13%) de 26 a 30 anos, e 1 (4%) de 41 a 45 anos de experiência profissional.
- g) em relação à experiência docente antes da inserção no mestrado, 3 deles (13%) não tinham esse tipo de experiência profissional e 21 (87%) dos respondentes já atuavam como professor, sendo que 1 (4%) tinha menos de 1 ano de experiência, 15 (62%) tinham de 2 a 5 anos, 3 (13%) de 6 a 10 anos, 1 (4%) entre 11 e 15 anos e 1 (4%) entre 16 e 20 anos de experiência docente.

Assim sendo, a maior parte dos respondentes do questionário foi composta por mulheres, entre 36 e 45 anos de idade, casadas, mestres, trabalham em instituições de ensino como professoras e coordenadoras de cursos, tinham experiência profissional entre 11 e 15 anos quando do início do seu processo de titulação no programa de mestrado abordado, e já atuavam como docentes no ensino superior.

4.3 As vivências acadêmicas e as competências profissionais dos egressos

A partir do levantamento realizado, foi constatada a prevalência da realização de vivências acadêmicas em pesquisa, seguidas das empresariais, depois das em docência e, por fim, o projeto social, conforme se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1. Vivências acadêmicas realizadas pelos egressos respondentes

Vivências	1ª		2ª		Total de vivências	
	Total	%	Total	%	Total	%
Pesquisa	9	38	12	50	21	44
Empresarial	7	29	6	25	13	27
Docente	6	25	3	13	9	19
Projeto social	2	8	3	13	5	10
Total	24	100	24	100	48	100

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, das 48 vivências relatadas, 21 foram em pesquisa, indicando uma das agendas estimuladas pelo programa por meio de seus docentes; 13 das vivências foram empresariais, denotando certa proximidade com o mercado; 9 delas foram em docência, implicando pequena preocupação com experiência de sala de aula e, portanto, com a formação e o desenvolvimento de professores; e, por fim, 5 vivências em projetos sociais, o que diz da pequena inserção dos alunos nessa esfera da sociedade.

Quando perguntados sobre os motivos de escolha de tais vivências, a principal justificativa para a vivência em pesquisa foi a procura dos então alunos por experiência, aprendizado e aprimoramento para dissertação. Os ex-mestrandos consideravam-se frágeis ou despreparados para a realização de tal atividade e a vivência era vista como um treino do que seriam suas atividades para a elaboração da dissertação. Essa preocupação com a aprendizagem de um conhecimento para a realização efetiva de uma atividade está estreitamente ligada ao componente funcional do modelo de Paiva (2007). Sem dúvida, outro componente desenvolvido nesse tipo de vivência é o cognitivo,

pois se refere a um conhecimento específico sobre o fazer, o conduzir uma pesquisa científica, desde a capacidade de elaborar um projeto formal de pesquisa (problematizar uma questão, construir um referencial teórico, desenvolver uma metodologia) e realizar efetivamente a pesquisa (coletar e analisar dados), até redigir o relatório final no formato de um artigo, já atento ao de uma dissertação. Assim, a vivência em pesquisa concretiza-se, na percepção dos respondentes, numa espécie de “treino” para a pesquisa da dissertação, sendo uma oportunidade para o desenvolvimento destes componentes, conforme comportamentos relatados a seguir:

- Desenvolvimento em pesquisa. (Resp. 1)
- Para adquirir mais experiência nessa vivência. (Resp. 2)
- Aprendizado. (Resp. 11)
- Para desenvolver a habilidade em pesquisa. (Resp. 22)
- Treinar para dissertação. (Resp. 23)

Já os motivos para realização das vivências empresarial e docente estavam relacionados com a experiência profissional que o mestrando já dominava, ou seja, com componentes da competência profissional em que ele já tinha algum trânsito e que facilitava o desenvolvimento do trabalho acadêmico, além de ratificar sua prática. Desse modo, os mestrandos parecem ter escolhido tais modalidades de vivência acadêmica para se manterem em suas “zonas de conforto”, fazendo algo que já tinham certo domínio e que lhes seria facilitado pelas competências já formadas antes do mestrado. Cruzando os dados, percebeu-se que, dentre os respondentes, os mestrandos que eram professores realizaram vivência em docência; no mesmo sentido, os mestrandos que optaram pela vivência empresarial eram empresários, como se pode observar nos relatos ilustrativos abaixo:

- Já era docente. (Resp. 05)
- Estar atuando na área. (Resp. 03)
- Devido minha experiência. (Resp. 15)
- Pela oportunidade de conciliar com o meu trabalho e otimizar o tempo. (Resp. 17)
- Facilidade na relação com o cotidiano. (Resp. 21)

Os mestrandos que não tinham experiência docente, por sua vez, não optaram por fazer sequer uma das vivências em docência nas duas oportunidades oferecidas pela instituição. A justificativa para não fazer essa vivência estava relacionada ao fato de tal atividade lhes era estranha e não compunha seus objetivos profissionais e de carreira quando do ingresso no mestrado, como se apreende dos relatos nos questionários, como os que se seguem:

- Pela possibilidade de desenvolver projetos na organização que atuo. (Resp. 09)
- Devido a minha experiência. (Resp. 15)

Pelo conhecimento que tinha. (Resp. 16)

Já a escolha da vivência em projeto social estava ligada à oportunidade de atuar na área social, de contribuir com algo relevante e oferecer uma contribuição para o terceiro setor, o que é percebido como desafiante do ponto de vista da gestão de competências profissionais no modelo analítico adotado: ir além e contribuir com uma parte da sociedade carente de uma gestão mais efetiva. Observem-se os trechos transcritos abaixo:

Por conhecer uma instituição que atuava na área social e precisava de uma reestruturação na área administrativa. (Resp.10)

Pela oportunidade de contribuir para algo relevante e significativo. (Resp. 09)

Para oferecer uma contribuição para uma instituição. (Resp. 22)

Diante das escolhas dos então mestrandos pelas modalidades de vivências e das suas justificativas, surge o privilégio que alguns programas concedem (ou permitem) à formação de pesquisadores a despeito de professores (Fischer, 2006). Na grade curricular de disciplinas ofertadas pela instituição, percebe-se a presença de disciplinas relacionadas à docência e às questões pedagógicas; unindo-se este fato à oportunidade que pode se concretizar com a vivência, ou seja, com a prática da docência com supervisão de um professor do programa e com o acompanhamento da coordenação do curso. Apesar das condições oferecidas, o que se verificou foi a baixa adesão dos alunos, alimentando um ciclo vicioso de uma formação precária no que tange à docência (Fischer, 2006). Considerando-se que o programa caracteriza-se como mestrado acadêmico, esses contornos tornam-se mais preocupantes.

Por outro lado, os relatos dos respondentes apontaram para contribuições diversificadas das vivências e em várias áreas de sua atuação profissional, concretizando-se como uma “origem social” significativa (Tardiff, 2002). Quanto às atividades acadêmicas, os egressos mencionaram ganhos tanto na pesquisa, como na docência, porém atividades de extensão, típicas do ensino superior, não foram mencionadas por eles. Também foram indicados ganhos para as atividades empresariais, relacionados à compreensão do mercado de trabalho e à avaliação das rotinas profissionais.

No caso da vivência em pesquisa, especificamente, os egressos externalizaram a apreensão e o desenvolvimento de conhecimentos relacionados ao aperfeiçoamento, à melhoria e ao maior entendimento das técnicas de pesquisa, o que está diretamente relacionado à componente cognitiva do modelo. Foram também verbalizadas a experiência da pesquisa em si, a coleta de dados, sua análise e a formulação de conclusões, ou seja, a componente funcional que diz da aplicação do conhecimento na prática da investigação acadêmica. Os seguintes relatos ilustram essa análise:

Permitiram aprimorar o entendimento do significado da pesquisa e das metodologias. (Resp. 06)

Experiência em pesquisa colabora muito com a elaboração da dissertação. (Resp. 7)

Aprendi a coletar, analisar e formular conclusão sobre pesquisa. (Resp. 21)

Aprendizagem dos métodos de pesquisa. (Resp. 22)

Auxílio na pesquisa de dissertação. (Resp. 2)

Facilidade para elaborar artigos e pesquisas. (Resp. 10)

Melhoria de metodologia científica. (Resp. 13)

Quanto à vivência em docência, sobressaíram depoimentos voltados para as relações da sala de aula, que são as atividades voltadas para o conhecimento da satisfação do aluno e as relações entre os autores envolvidos, ambas pautadas na componente comportamental que reflete, do ponto de vista da competência profissional, o grau de maturidade e fluência nas relações interpessoais. Observem-se os seguintes estratos ilustrativos:

Conhecimento e diferenciação quanto à satisfação do aluno ao meu trabalho com docente. (Resp. 3)

Conhecimento das relações em sala de aula. (Resp. 21)

Já em relação à vivência empresarial, observou-se a busca por parte do mestrando pelo entendimento do ambiente de trabalho e de suas rotinas (componente cognitivo) e a interação entre prática e teoria (componente funcional), aprimoramento dos laços de amizade (componente comportamental e político), satisfação e a realização pessoal (componente comportamental), conforme os seguintes relatos:

Compreensão do ambiente de trabalho. (Resp. 01)

Conhecimento prático e teórico do mercado. (Resp. 04)

Aprimoramento em planejamento de projetos, fortalecimento de amizades, satisfação/realização pessoal e evolução na qualificação profissional. (Resp. 09)

Serviu como estímulo para repensar minhas rotinas e a dos meus liderados. (Resp. 17)

Curiosamente, não foram observadas respostas dadas pelos egressos relacionadas às contribuições das vivências em projeto social. Assim, enquanto as vivências em pesquisa privilegiaram as componentes cognitiva e funcional das competências profissionais dos egressos, a vivência em docência foi ao encontro da componente comportamental; já a vivência empresarial se mostrou como a mais fecunda em termos de competências profissionais, já que abraçou o desenvolvimento de componentes cognitiva, funcional, comportamental e política.

No que diz respeito às atividades profissionais dos egressos enquanto mestrandos do

programa, a formação e o desenvolvimento de competências alinhadas a especificidades de outras áreas de saber (componente cognitivo) e ampliação da *network* (componentes comportamental, ético e político) foram observados nos relatos dos respondentes, como os abaixo selecionados:

Perceber especificidades de outras áreas de conhecimento, tais como a contabilidade.
(Resp. 17)

Apenas novos contatos (clientes), pois como consultora de RH trabalho como pesquisa de clima. (Resp. 24)

É importante ressaltar que os mestrandos que consideraram que as vivências tiveram pouca ou nenhuma contribuição para o seu mestrado, desenvolveram suas vivências em atividades em que já tinham experiência, conforme relato a seguir:

Pelo conhecimento que tinha. (Resp. 16)

Por já estar na área. (Resp. 19)

Pela minha atuação como consultora de RH. (Resp. 24)

Desse modo, manter-se na referida “zona de conforto” não agregou nada às suas competências profissionais, conforme avaliação dos próprios egressos.

Em relação às contribuições das vivências acadêmicas para a formação do mestrando como professor do ensino superior, destacam-se atividades relacionadas à docência e à pesquisa. Na docência, dá-se relevo às atividades voltadas para:

- o relacionamento com os alunos (componente comportamental):

Foi útil no desenvolvimento com os alunos. (Resp. 2)

- o alinhamento da teoria com a prática (componente funcional):

Pode apresentar em sala de aula experiência práticas aliadas a bases teóricas. (Resp. 8)

o componente comportamental e funcional. Além de elevar a autoestima e o nível de confiança do aluno-mestrando em si mesmo (componente comportamental) e do desenvolvimento de uma prática didática considerada mais adequada (componentes comportamental e funcional):

Postura profissional mais adequada, menos impulsiva e com mais ponderações científicas.
(Resp. 21)

E em suma, atividades que geraram resultados reconhecidos pelos envolvidos em termos didáticos, que é o que caracteriza a atividade primeira do professor, ou seja, o ensino em sala de aula:

Na parte didática. (Resp. 24)

Já nas atividades voltadas para a pesquisa, foi ressaltada a importância da vivência para:

- o desenvolvimento da dissertação:
Experiência em pesquisa colabora muito com a elaboração da dissertação. (Resp. 01)
- o aprofundamento em métodos de investigação
Aprofundamento do conhecimento em métodos de pesquisa. (Resp. 06)
- o conhecimento para orientações futuras de alunos:
Inúmeras. Conhecimento de método e elaboração de trabalhos acadêmicos. (Resp. 07)
Know-how para futuras orientações de TCC e estágios. (Resp. 22)
- e, até mesmo, para a geração de publicações:
Publicação gerada. (Resp. 13)

Todas essas atividades estão integradas à formação e ao desenvolvimento da componente cognitiva (Paiva, 2007).

Foi também perguntado aos egressos sobre quais seriam, na percepção deles, as competências profissionais de um mestre em administração, isto é, suas competências ideais. Suas respostas podem ser visualizadas na Tabela 2, na qual se pode, também, observar seu alinhamento com os componentes da competência profissional, segundo o modelo analítico adotado (Paiva, 2007). Destaca-se, ainda, que as respostas estão centradas em, basicamente, cinco temáticas, a saber: o conhecimento, o pesquisar, trânsito no meio empresarial, características pessoais e relacionais e o ser docente.

Tabela 2. Competências profissionais (ideais) de um “mestre em administração”, na percepção dos respondentes

Respostas	Componentes da competência	Respondentes	Total
Sobre o conhecimento			10
Deter conhecimento especializado, aprofundamento teórico, especialização,	Cg	1, 4, 9, 13, 15, 16, 204	
Análise crítica	Cg	6, 9, 10	
Ter conhecimento teórico e prático em uma determinada área da administração	Cg, F	22	

Sobre o pesquisar 8

Conceber (planejamento) e realizar (organização e controle) pesquisa; redigir relatórios (artigo, dissertação)	Cg, F	3, 6, 11, 12, 13, 20
Relacionar pesquisa e extensão	Cg, F	11
Relacionar pesquisa e análise de artigos	Cg	10
Relacionar pesquisa e orientação	Cg	8

Sobre o trânsito no meio empresarial 8

Ter experiência administrativa	F	5, 16
Ter visão sistêmica de toda organização e do mercado	Cg, F	8, 22
Planejar	Cg	12, 17, 19
Organizar	Cg, F, Cm	17
Tomar decisões empresariais	Cg, F	20
Ter habilidade para escrever e desenvolver projetos	Cg, F	20

Sobre características pessoais e relacionais 8

Trabalhar em equipe, liderança, gestão, inteligência emocional	Cm, P	7, 14, 17, 21
Ser dinâmico, atuante, facilitador, democrático, moderno, proativo	Cm, F, E	3, 17
Ter visão, criatividade	Cg, F, Cm	2, 14
Ter perseverança e dedicação	Cm, P	2
Ter capacidade de integração, negociação	Cm, P	6

Sobre o ser docente 7

Ter didática, habilidade de comunicação oral	F	1, 13, 16, 20
Atuar no ensino, compartilhar o aprendizado (formal e informal)	F	11, 12, 18, 20

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Cg – componente cognitiva; F – componente funcional; Cm – componente comportamental; E – componente ética; P – componente política

Os comportamentos reconhecidos como competentes pelos egressos foram bastante variados. entre as componentes que pautam tais condutas, no entanto, destacou-se a cognitiva, seguida da funcional, da comportamental, da política e da ética. Essa ordem espelha quais e como são valorizadas as competências profissionais dos egressos e, a princípio, quais componentes deveriam ser alvo de sua preocupação quando do seu processo de titulação.

Quando perguntados sobre que competências foram formadas e desenvolvidas especificamente quando das vivências acadêmicas, o quadro não se mantém na sua totalidade, como se pode observar na síntese apresentada na Tabela 3. As respostas que versam sobre o conhecimento

e que privilegiam o componente cognitivo permaneceram dentre as mais citadas pelos respondentes, seguidas pelas que tratam da pesquisa. as características pessoais e relacionais, no entanto, parecem ter sido mais desenvolvidas que as que podem promover certo trânsito no meio empresarial. Por fim, as menos desenvolvidas por meio das vivências, segundo os próprios egressos, foram as competências relacionadas à docência. Curiosamente, essas foram lembradas por quatro dos respondentes, apesar de 9 das 48 vivências realizadas terem sido exatamente na modalidade “em docência”.

Tabela 3. Competências profissionais formadas e desenvolvidas nas vivências acadêmicas durante o mestrado, na percepção dos respondentes

Respostas	Componentes da competência	Respondentes	Total
Sobre o conhecimento			8
Aprofundamento do conhecimento teórico, técnico-profissional; especialização	Cg	1, 4, 9, 13, 18, 21	
Análise Crítica	Cg	6, 9, 10	
Sobre o pesquisar			6
Desenvolver pesquisa	Cg, F, Cm	3, 12, 13, 20	
Relacionar pesquisa e prática	Cg	5	
Relacionar pesquisa e extensão	Cg, F	11	
Ter habilidade para escrever	Cg, F	13, 20	
Sobre características pessoais e relacionais			6
Trabalhar em equipe, liderança, gestão, inteligência emocional	Cm, P	7, 14, 17	
Ser dinâmico, atuante, facilitador, democrático, moderno, proativo	Cm, F, E	3	
Ter visão, criatividade	Cg, F, Cm	14	
Ter perseverança e dedicação	Cm, P	2	
Ter habilidades e atitudes ajustadas	Cm, E, P	21	
Sobre o trânsito no meio empresarial			4
Ter habilidade para escrever e desenvolver projetos	Cg, F	8, 20	
Tomar decisões empresariais, resolver problemas	Cg, F	8, 21	
Analisar o mercado	Cg	8	
Planejar	Cg	16	
Sobre o ser docente			4

Ter didática, habilidade de comunicação oral	F	15, 20, 18
Atuar no ensino, compartilhar o aprendizado (formal e informal)	F	12, 18

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Cg – componente cognitiva; F – componente funcional; Cm – componente comportamental; E – componente ética; P – componente política

Apesar de em menor escala, as competências consideradas como desenvolvidas por meio das vivências pelos egressos também foram variadas e as componentes que pautam tais condutas foram semelhantes às do “mestre ideal”, levantadas anteriormente, ou seja, houve destaque, novamente, para o cognitivo, seguido do funcional, do comportamental, das condutas de ordem política e ética. Essa ordem espelha, por sua vez, a realidade em termos das contribuições das vivências nas competências profissionais dos egressos.

O “degrau” observado entre os dados expostos nas Tabelas 2 e 3, isto é, entre as competências profissionais de um “mestre em administração” valorizadas pelos ex-mestrandos e aquelas que efetivamente foram desenvolvidas por meio das vivências, podem ter várias origens. Entre as mencionadas por eles, estão questões institucionais e pessoais. As primeiras envolvem basicamente três aspectos:

o descompasso da competência dos próprios professores orientadores:

Orientadores que também possuíssem vivências. (Resp. 22)

o tempo exíguo de realização das vivências:

Maior tempo para realização das vivências (Resp. 06)

e, as mais recursivas, as oportunidades efetivas de se realizar vivências em docência e empresarial:

Atuação prática no mercado (Resp. 01)

Ampliar a oportunidade de vivência em docência. (Resp. 10)

Oportunidade de realizar a vivência empresarial (Resp. 21)

Curiosamente, apenas três dos respondentes (respondentes 03, 08 e 18) consideraram a responsabilidade do aluno no processo de formação e desenvolvimento de suas próprias competências, tendo em vista as oportunidades e os ganhos - diretos e indiretos - que as vivências podem promover.

5 Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi analisar como vivências acadêmicas desenvolvidas por alunos de um curso de mestrado em Administração, de uma instituição particular situada em Belo Horizonte (MG), contribuíram para a formação e o desenvolvimento de suas competências profissionais, inclusive as docentes.

Das vivências desenvolvidas durante o programa de mestrado ofertado na instituição, a mais recursiva entre os egressos respondentes foi a em pesquisa, voltada diretamente para os interesses dos alunos em adquirir experiência nesse campo, aprimorar e mesmo “treinar” para a dissertação. Tais vivências contribuíram para o desenvolvimento de componentes cognitivos e funcionais. Estão voltadas diretamente para solução de uma questão que se impunha, a saber, a realização da dissertação. A vivência empresarial foi a segunda mais realizada pelo grupo de respondentes, seguida pelas vivências em docência, mas elas agregaram menos que a anterior, dado o histórico profissional dos egressos quando da sua escolha. Na verdade, como professores e empresários, eles optaram por fazer algo que já sabiam, como explicitamente escreveram em justificativas de escolha em alguns questionários, não se observando avanços significativos na formação e desenvolvimento de suas competências profissionais. Desse modo, manter-se em suas “zonas de conforto” foi um atalho que pouco contribuiu para levá-los a atingirem os objetivos de aprendizagem inicialmente propostos, tampouco às competências de um “mestre em administração”. Além disso, esse ideal de profissional, com competências profissionais diversificadas, parece permear seu imaginário como algo ainda não conseguido e pelo qual a maioria não se responsabiliza, ou seja, quando consideraram que os objetivos não foram atingidos, a responsabilidade foi atribuída à instituição e aos professores.

Essa percepção envolve de algo mais profundo e tenso: a gestão de competências é uma prática social que abraça diversos atores, cada qual com suas responsabilidades e e furta a elas é negar-se como ator de sua própria história e entregar para terceiros os rumos de (parte de) sua vida. Entendendo-se o conhecimento como algo que liberta, percebe-se a competência profissional, enquanto mobilização desse conhecimento de modo reconhecido, como promotora da emancipação do sujeito. Assim sendo, sugere-se aos alunos de programas de mestrado que, apesar das inúmeras tarefas pelas quais respondem ao longo do curso, permaneçam atentos às oportunidades de formação e desenvolvimento de suas competências, principalmente daquelas em que se julgam mais frágeis, de modo a diminuir o “degrau” observado pelos próprios egressos nessa pesquisa.

Diante desta pesquisa, percebem-se limitações, como o número de respostas obtidas e a opção

pelo estudo de caso que possibilita uma análise em profundidade, mas não é passível de generalizações.

Quanto ao modelo analítico adotado (Paiva, 2007), este se mostrou suficiente e adequado para compreensão dessa prática pedagógica e de seus resultados, já que considera o contexto e o ambiente de trabalho, as motivações pessoais e a participação de terceiros na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos indivíduos. Embora tenha sido realizada com egressos de um programa de mestrado em Administração de apenas uma instituição de ensino, esta pesquisa destacou a pouca significância dada por eles a respeito de competências pautadas nos componentes ética e política, o que merece ser melhor investigado.

Assim, sugere-se a replicação da pesquisa periodicamente em tal programa, para acompanhar a evolução percebida pelos egressos. Recomenda-se, também, a revisão da grade curricular do programa abordado, de modo que tais componentes sejam abarcadas durante a maior parte possível do processo de titulação e por meios diferenciados além das próprias vivências, já que dizem de uma prática profissional consciente em relação a terceiros e à sociedade.

Sugere-se, por fim, a ampliação da pesquisa para outras instituições, de modo a promover trocas de experiências e intercâmbios, que podem promover, secundariamente, avanços no estudo da Administração na pós-graduação *stricto sensu*, fortalecendo sua face acadêmica em relação a um norte mais gerencialista.

Quanto às instituições, especificamente, concorda-se com Fischer (2006) a respeito do estabelecimento de uma agenda que respeite diferenças regionais e interesses institucionais, de modo a contribuir com os alunos e, substancialmente, com o ensino, a pesquisa e a prática da Administração no país. Neste sentido, o estudo contribui iniciando um diálogo mais amplo que trata de competências (ideais e reais) de alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Referências

- Alves-Mazzotti, A.; Gewandsznajder, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- Bitencourt, C. (Org.) *Gestão contemporânea de pessoas*. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- Bitencourt, C.; Barbosa, A. Gestão de competências: articulando indivíduos, organizações e sociedade. In:
- Bitencourt, C. *Gestão de competências e aprendizagem nas organizações*. São Leopoldo: Unisinos, 2005.
- Boyatzis, R. *The competent Manager: a model for effective performance*. New York: Wiley, 1982.
- Brasil. *Lei 9.394*. Brasília: 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB)

- Brígido, R. Criação de uma Rede Nacional de Certificação de Competências Nacionais. In: *Certificação de Competências Profissionais: discussões*. Brasília: OIT, MTE / FAT, 1999.
- Ceitel, M. Proposta de definição do conceito de competências. In: Ceitel, M. (Org.). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Europress, 2010.
- Cheetham, G.; Chivers, G. Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*. 20, 1996.
- _____. The Reflective (and Competent) Practitioner. *Journal of European Industrial Training*, 22, 1998.
- _____. A New Look at Competent Professional Practice. *Journal of European Industrial Training*, 24, 2000.
- Demailly, L. La Qualification ou la Compétence Professionnelle des Enseignants. *Sociologie du Travail*. 29, 1987.
- Dutra, J. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.
- Dutra, J.; Hipólito, J.; Silva, C. Gestão de Pessoas por Competências. *Anais do XXII EnANPAD*. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.
- _____. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *Revista de Administração Contemporânea*, 4, 2000.
- Fischer, T. Uma luz sobre as práticas docentes na Pós-graduação: A pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. *Revista de Administração Contemporânea*, 10, 2006.
- Fleury, M. A gestão de competências e a estratégia organizacional. In: Fleury, M. (Coord.) *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.
- Flick, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Franco, M. *Análise do conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- Godoy, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35, 1995.
- Froehlich, C. O modelo de gestão de pessoas por competências. In: Bitencourt, C. (Org.) *Gestão contemporânea de pessoas*. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- Goulart, Í. Análise de conteúdo. In: Goulart, Í. (Org.) *Temas de psicologia e administração*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- Hypolito, A. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: Veiga, I.; Cunha, M. (Orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papyrus, 1999.
- Jacques, E. In Praise of Hierarchy. *Harvard Business Review*, 68, 1990.
- Le Boterf, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.
- McClelland, D.; Dailey, D. *Improving Officer Selection for the Foreign Service*. Boston: McBer, 1972.

- Miller, H. Academics and their Labour Process. In: Smith, C.; Knights, D.; Willmott, H. (Eds). *White-Collar Work: the non-manual labour process*. London: Macmillan, 1991.
- Paiva, K. *Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Administração). Belo Horizonte: FACE/Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- Paiva, K.; Melo, M. Competências Profissionais Docentes e sua Gestão em Universidades Mineiras. *Anais do II EnGPR*. Curitiba: ANPAD, 2009.
- Perrenoud, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Pimenta, S. ; Anastasiou, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Ramos, M. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- Roche, J. A Dialética Qualificação: Competência: estado da questão. In: Tomasi, A. (Org.). *Da Qualificação à Competência: pensando o século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.
- Rodrigues, S. De Fábricas a Lojas de Conhecimento: as universidades e a desconstrução do conhecimento sem cliente. In: Fleury, M. ; Oliveira-Junior, M. (Orgs.). *Gestão e Estratégia do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.
- Tardiff, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Tomasi, A. Qualificação ou Competência? In: Tomasi, A. (Org.). *Da Qualificação à Competência: pensando o século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.
- Triviños, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- Vergara, S. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2009.
- White, R. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 1959.
- Yin, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- Zabalza, M. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Zarifian, P. Gestão da e pela Competência. In: *Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia*. Rio de Janeiro: 1996.



Leandro Eduardo Vieira Barros

Mestre em Administração, Faculdade Novos Horizontes; Especialista em Gestão de Pessoas, Universidade Federal de São João Del Rei; Graduado em Ciências Contábeis, Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC. Professor do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - Campus São João Del Rei/MG – Brasil. Interesses de Pesquisa: Gestão de pessoas e Relações de Trabalho.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4311363017406021>.



Kely César Martins de Paiva

Doutora, Mestre e Bacharel em Administração, UFMG. Professora e Pesquisadora do Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais. Artigos publicados na Revista de Administração Contemporânea, Revista de Administração da USP, Revista de educação da USP, Organização & Sociedade, Gestão & Tecnologia, Economia & Gestão, Revista Brasileira de Enfermagem, Gestão & Planejamento (Unifacs), dentre outros periódicos. Interesses de Pesquisa: Gestão de pessoas e Relações de Trabalho; Ensino e Pesquisa em Administração.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0189644589413057> .