

Competências dos docentes no ensino superior

Professors' competences in higher education

Stephanie Tonn Goulart Moura ¹

Jéssica Taís Petri ²

Christine Elena Bianchi ³

Adriana Kroenke ⁴

Resumo: Na literatura, é possível detectar um distanciamento da academia com as competências exigidas no mercado de trabalho. Esse distanciamento, pode ser considerado um fator que influencia diretamente no desempenho dos alunos em sala de aula. O conhecimento prático deve partir do professor para que então as competências possam ser desenvolvidas nos alunos. Neste sentido, o objetivo deste estudo é investigar a percepção dos discentes sobre as competências dos docentes, durante o processo de ensino e aprendizagem. A amostra correspondeu a 162 discentes de duas instituições de ensino superior. Para análise, foi utilizada a análise fatorial, a fim de identificar fatores comuns entre as variáveis. Os resultados identificados nesta pesquisa indicam que as competências dos professores estão divididas em seis domínios: Relacionamento, Conhecimento, Conduta, Interesse, Organização e Integridade. Estas dimensões são consideradas na literatura como características de um bom professor. Como contribuição este estudo desmembra a análise da competência do docente no processo de ensino aprendizagem, e propõem fatores específicos do C.H.A que podem ser utilizados em instrumentos de mensuração futuros.

Palavras-chave: Competências. Processo de ensino e aprendizagem. Instituição de ensino superior.

Abstract: In the literature, it is possible to detect a distancing between the academy and the skills required in the labor market. This distance can be considered a factor that directly influences the performance of students in the classroom. Practical knowledge must come from the teacher so that skills can be developed in the students. In this sense, the objective of this study is to investigate students' perceptions about teachers' competencies during the teaching and learning process. The sample corresponded to 162 students from two higher education institutions. For analysis, factorial analysis was used to identify common factors among the variables. The results identified in this research indicate that the competences of professors are divided into six domains: Relationship, Knowledge, Conduct, Interest, Organization and Integrity. These dimensions are considered in the literature as characteristics of a good teacher. As contribution this study dismembers the analysis of the competence of the teacher in the process of teaching learning, and propose specific factors of the C.H.A that can be used in future measurement instruments.

Keywords: Competencies. Process of teaching and learning. Institution of Higher Education.

¹ Universidade Regional de Blumenau | Programa de Pós-graduação em Administração | Blumenau | SC | Brasil.

Contato: stephaniemr600@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8668-8325

² Universidade Regional de Blumenau | Programa de Pós-graduação em Administração | Blumenau | SC | Brasil.

Contato: jessicataispetri13@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0509-358X

³ Universidade Regional de Blumenau | Programa de Pós-graduação em Administração | Blumenau | SC | Brasil.

Contato: christinebianchi@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6415-9657

⁴ Universidade Regional de Blumenau | Programa de Pós-graduação em Administração | Blumenau | SC | Brasil.

Contato: akroenke@furb.br. ORCID: 0000-0001-6625-3017

• Recebido em: 1 agosto de 2019

• Aprovado em: 23 de maio de 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772021000300002>

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

1 Introdução

As Universidades e instituições de ensino superior, estão considerando seriamente a demanda de oportunidade de trabalho para os alunos e tentando descobrir novas maneiras de aumentar a empregabilidade de seus graduados (ARTESS; HOOLEY; BOURNE, 2017; NUSRAT; SULTANA, 2018). Isto reflete no papel no qual as instituições de ensino vem assumindo com o passar dos anos, ou seja, as IES (Instituições de Ensino Superior) estão se concentrando no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a relação do professor com os alunos (HERNÁNDEZ-LÓPEZ *et al.*, 2016) e com a qualidade do ensino direcionada ao mercado de trabalho (SANT'ANA *et al.*, 2017).

No entanto, não somente as IES trazem uma preocupação direcionada a empregabilidade, mas os alunos, também passaram à preocupar-se com o seu posicionamento perante um mercado de trabalho competitivo (CHAVAN; CARTER, 2018). Porém, mesmo que exista esta preocupação nos alunos, a literatura indica que os recém-formados encontram dificuldade em entrar no mercado de trabalho, e demoram mais tempo para encontrar emprego (SIN; TAVARES; AMARAL, 2016).

Uma vez que os alunos e as IES voltam-se a sua preocupação direcionado ao mercado profissional, é detectado uma limitação da empregabilidade do recém-formado, se faz necessário aprofundar os conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Isto justifica-se, pois, as IES têm maior responsabilidade no conhecimento e desenvolvimento de competências técnicas e não técnicas em alunos de graduação (HOWIESON *et al.*, 2014). Como objetivo, as IES oferecem aos alunos habilidade e conhecimentos de que precisam para ter sucesso na sociedade (JAMES; YUN, 2018). Possuem papel fundamental no desenvolvimento de competências ou *soft skills* dos alunos (DOCHERTY, 2011; NUSRAT; SULTANA, 2018).

Além disso, no ensino superior as competências podem ser efetivamente desenvolvidas, por meio de tarefas em grupo e abordagens de aprendizagem como estudos de caso, discussões em grupo e práticas de software (LEAL FILHO; SHIEL; PACO, 2016; LÉGER *et al.*, 2012; SUNG; TURNER; KAEWCHINDA, 2013; TRUNG; SWIERCZEK, 2009). Estas atividades, dependem diretamente da qualidade do ensino e conhecimento prático do professor (GESS-NEWSOME *et al.*, 2019).

Diante das responsabilidades das instituições de ensino, e visto que o mundo de negócios é marcado por mudanças aceleradas (PETTINE; COJANU; WALTERS, 2011), e o mercado de trabalho mostra-se cada vez mais competitivo. Estudos que envolvem à investigação de competências em IES se mostram fundamentais (LINCOLN; KEARNEY,

2015), pois, por meio destas investigações é possível avaliar a qualidade do ensino superior oferecido e desenvolver táticas para preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Conforme a literatura, é possível identificar um esforço recente que envolvem a relação entre o desenvolvimento de competências direcionadas ao conhecimento, habilidade, atitudes e o processo de ensino e aprendizagem (DIAS, 2010; SOUZA-SILVA *et al.*, 2018). No entanto, mesmo que haja este esforço dos pesquisadores, as competências que envolvem o ensino e aprendizagem na literatura carecem ainda de estudos (GESS-NEWSOME *et al.*, 2019). Identificando esta lacuna, este trabalho tem como objetivo responder a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a percepção dos discentes sobre as competências dos docentes no processo de ensino e aprendizagem?

Para responder a esta pergunta de pesquisa, este estudo utilizou de uma abordagem quantitativa de caráter descritivo. O instrumento empregado é uma readaptação dos estudos de Kreutzfeld *et al.* (2018) e a amostra é composta por estudantes de graduação da área de negócios. Para a análise dos dados foi utilizada a análise fatorial, a fim de identificar fatores comuns entre as variáveis. Os resultados identificados nesta pesquisa indicam que as competências dos professores estão divididas em três domínios: relacionamento professor-aluno, método de ensino e conhecimento do professor.

Como contributo principal, este estudo propõe uma reflexão sobre as competências (conhecimento, habilidade, atitude) dos professores no processo de ensino e aprendizagem. E com isso, possibilitará uma reflexão das IES sobre novas práticas de ensino, afim de desenvolverem as competências dos docentes, mas também dos discentes que são reflexo do processo de ensino do professor e que segundo Biggs (1996) a qualidade no ensino não depende apenas do docentes, mas também do discente.

2 Referencial teórico

No Brasil, com a renovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as universidades passaram a abordar em suas grades curriculares, o desenvolvimento de competências e habilidades. E as IES deixaram de centraliza-se apenas na apropriação de conteúdo, voltando-se também para o desenvolvimento de competências dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2008). Com isso, a avaliação da aprendizagem, passou a considerar fatores externos como exigências do mercado de trabalho e as práticas profissionais (LINCOLN; KEARNEY, 2015).

A educação superior molda o comportamento dos indivíduos, além de disseminar o conhecimento necessário para a execução de atividades profissionais (HERNÁNDEZ-LÓPEZ *et al.*, 2016). As competências profissionais, por sua vez, são determinantes para o sucesso e o estabelecimento de uma carreira profissional. Esta afirmação não se aplica tão somente ao futuro dos alunos, mas também à qualidade do trabalho que é exercido pelo professor no ensino superior, no papel de facilitador da aprendizagem. As características do professor e seu histórico acadêmico e profissional tem relação direta com a satisfação dos alunos em sala de aula (WAYNE; YOUNGS, 2003). São diversos os fatores que interagem com o desempenho da turma e a sua relação com o conhecimento que é repassado em sala. Estudos têm sido direcionados para compreender quais as características do professor que apresentam correlação com a satisfação dos alunos em sala e melhoram o desenvolvimento de habilidades (GESS-NEWSOME *et al.*, 2019).

O conhecimento e as competências profissionais do professor afetam diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem (GESS-NEWSOME *et al.*, 2019; LUCKY; YUSOFF, 2015), e o desempenho dos alunos que recebem este conhecimento. O desempenho dos alunos em sala não é uma preocupação ligada apenas a qualidade do ensino mas a qualidade da instituição como um todo, que recebe sanções administrativas e inspeções constantes dos órgãos reguladores do estado. Portanto, compreender os preditivos do desempenho gerado em sala de aula é o que mantém as instituições de ensino superior no mercado.

A percepção do aluno é importante para que seja possível compreender a qualidade do ensino que é repassado nas Instituições de Ensino Superior (HERNÁNDEZ-LÓPEZ *et al.*, 2016). Por meio de pesquisas survey com os graduandos é possível investigar os preditores de desempenho e aprendizagem buscando medir a eficiência do ensino (LINCOLN; KEARNEY, 2015). Medir o nível de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de graduação é tarefa exercida pela IES e também pelo Estado. A preocupação com a qualidade do ensino superior não é somente nacional, mas abrange também qualificação comuns internacionais (LINCOLN; KEARNEY, 2015).

A globalização dos mercados exigiu ainda mais da educação formal quando se apresenta frente às carreiras internacionais crescentes, e o intercâmbio de exigências e conhecimento entre as economias. Garantir que o profissional do futuro, aluno de hoje, esteja preparado para exercer suas funções é um desafio da educação superior contemporânea.

O papel das competências no ensino superior é um relevante tema de estudo uma vez que é exigência profissional do mercado que os alunos terão que lidar depois de formados e o professor precisa garantir a qualidade no ensino para que esses resultados apareçam. Para tanto,

as competências observadas pelos alunos podem ser determinantes para o seu desenvolvimento individual no processo de ensino. Para melhor explicar esses conceitos, o atual referencial teórico é voltado para uma inicial explanação sobre o papel das competências no ensino superior. Definições e a história do C.H.A. (conhecimento, habilidade, atitudes) também serão tratados a fim de apoiar os resultados apresentados.

2.1 Competências no ensino superior

A importância e o papel das competências no ensino superior ultrapassam os limites das instituições de ensino superior quando se estende como uma preocupação do governo. A literatura acerca do tema demonstra uma preocupação global em medir a eficiência dos programas federais na regulação das IES e seu efeito sobre a qualidade do ensino (LINCOLN; KEARNEY, 2015). A academia deve considerar evoluções econômicas e de mercado uma vez que forma os profissionais do futuro.

No Brasil, as primeiras instituições de ensino foram organizadas com base no modelo propostos pelos jesuítas, e este modelo delegava ao professor, a tarefa de garantir que as regras seriam obedecidas em sala de aula, perpetuando com isso a prática docente nas instituições de brasileiras (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Com o passar dos anos, e com a forte expansão do ensino superior privado (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2008), surge um entendimento de que os alunos iniciam o ensino superior com capacidades críticas e analíticas frágeis, e que as práticas pedagógicas deveriam envolver o ser, fazer e agir (MARQUES, 2017).

Diante disso, o conceito de competências potencializou-se e passou a ser discutido como um dos pilares que regem o sistema educacional nacional e as suas grades curriculares, frente as exigências do mercado. As Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram estabelecidas pelo governo, passaram à definir as bases do exercício de cada profissão, perfil e competências a serem alcançadas, determinando que as competências são “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 2005).

Mesmo que as DCNs tenham inserido um perfil mínimo de competências comportamentais em suas diretrizes curriculares, vale ressaltar que as compreensões e percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem influenciam a prática pedagógica do professor (PRAWAT, 1992). Apenas a formalização das exigências mercadológicas no currículo do ensino superior não garante retorno sobre o resultado obtido em sala de aula. O

papel do professor continua sendo primordial no desenvolvimento dos alunos, para isso ele deve estar atento as dinâmicas presentes no mercado e procurando atualização constante.

A análise e contratação baseada em competências atribuída ao professor, relaciona-se com um melhor resultado do processo de ensino (BIGGS, 2012). Muitas vezes a contratação dos professores pelas IES, embora exijam competências mínimas para que o professor ocupe o cargo, desassiste o progresso e o desempenho do professor em sala de aula. Neste cenário a percepção dos estudantes sobre a transferência do conhecimento proveniente do professor, bem como do desenvolvimento de competências é importante (HERNÁNDEZ-LÓPEZ *et al.*, 2016) pois capta a evolução do processo em sala.

As percepções e compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem influenciam a prática pedagógica do professor (PRAWAT, 1992). Quanto maior a competência atribuída ao professor, melhor o resultado do processo de ensino (BIGGS, 2012). O que pode ser analisado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, estabelecidas no ano de 2005:

Art. 4º - O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I – Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II – Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III – Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV – Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

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

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

VII – Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;

VIII – Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, 2005).

Para que ocorra o desenvolvimento de competências, as três dimensões conhecidas como C.H.A. (conhecimento, habilidade, atitude) necessitam estar inter-relacionadas (LOSSO; BORGES, 2019). Losso e Borges, ressaltam que estas três dimensões em conjunto, possibilitam

ao indivíduo há obter condições necessárias para executar funções, ter consciência de suas aptidões cognitivas, assumindo suas responsabilidades com total competência.

2.2 Teoria das competências

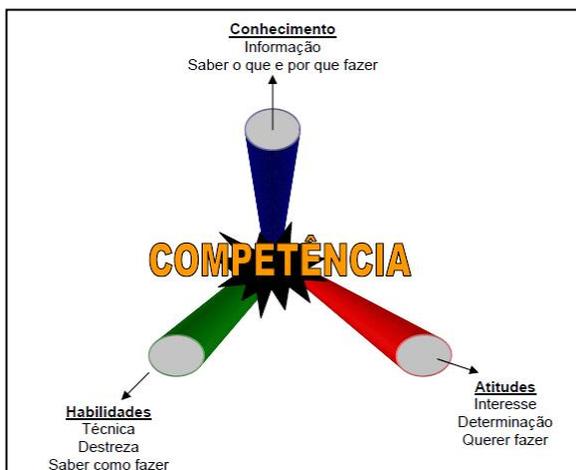
Os primeiros escritos sobre competências iniciaram na década de 1960. Mas apenas a partir de 1970 que o conceito de competências ganhou força. O precursor do conceito de competências foi McClelland (1973), que apresentou a competência como uma característica subjacente de um indivíduo, está relacionada ao seu desempenho superior na execução de uma tarefa ou em determinada situação.

Após o estudo seminal de McClelland, conforme Dutra (2004), surgem duas novas vertentes que abordam o conceito de competência. A primeira está direcionada a concepção comportamentalista que segue a mesma vertente de McClelland (BOYATZIS, 1982; MCCLELLAND, 1973), oriunda de autores norte-americanos. A segunda é originária de autores franceses (LE BOTERF, 1999; ZARIFIAN, 1999), direcionada a concepção construtivista, que identificam na competência não as qualificações ou atributos das pessoas, mas suas realizações em um contexto.

A concepção construtivista foi desenvolvida por meio de uma visão sociológica da inserção do indivíduo no trabalho. Nesta vertente teórica a competência pode ser definida como um saber mobilizar (LE BOTERF, 1994), saber interligado e que consiste em tomar a iniciativa, assumir responsabilidades, possuir entendimento prático, e ter a possibilidade de mobilizar redes de atores (ZARIFIAN, 1999). O contexto de atuação é relevante para esta concepção e no seu entendimento é fundamental para o desenvolvimento da competência.

Nesta concepção, Durand (2000) enfatizou os elementos constituintes da competência e centrou-se nos aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho, conceituando-as como conhecimentos, habilidades e atitudes de que dispõe uma pessoa, conforme figura 1. Estes elementos são interligados e juntos compõem a estrutura necessária para a realização completa das atividades dentro do contexto em que o indivíduo está inserido, aplicando de forma plena os conhecimentos que possui.

Figura 1 – As Três Dimensões da Competência



Fonte: Adaptado de Durand (2000)

Por meio da figura 1, é possível identificar que o conhecimento está direcionado ao saber “o que fazer” e “porque fazer”. A habilidade é o saber “como fazer” e as atitudes se referem ao “querer fazer” (DURAND, 2000). Mais especificamente, o “conhecimento” está direcionado aos conjuntos estruturados de informações similares e integradas (DURAND, 2006), que correspondem ao saber, a informação e recebimento de dados e base de informações (DURAND, 2015).

O “conhecimento” está relacionado com a transformação e significado das informações recebidas, sendo esta, uma condição do indivíduo que “sabe o que e porque fazer”, está integrada a compreensão dos conceitos técnicos que possibilitam à ação reflexiva de “saber como fazer”, é a aptidão e a capacidade de realizar (EBOLI, 2004). Para Eboli a “habilidade” representa a capacidade de agir de maneira concreta e de acordo com os processos ou objetivos predefinidos, mas, não exclui o “conhecimento” (DURAND, 2006). A “atitude” é a própria vontade, o desejo de realizar, a determinação em “saber fazer acontecer”, é a postura e o modo de agir (EBOLI, 2004), que representa à interação e o comportamento (DURAND, 2015).

Essas competências (conhecimento, habilidade e atitude) tornam-se necessárias para realizar qualquer atividade, tanto pessoal quanto profissional. Mas, vale ressaltar que teoricamente este conjunto de competências, representam uma síntese das definições apresentadas por McClelland e Boyatzis, autores da escola francesa, que buscaram integrar o contexto (SOUZA-SILVA *et al.*, 2018). A partir da junção dessas iniciais, originou-se o C.H.A. (KREUTZFELD *et al.*, 2018), este que será a base conceitual deste trabalho.

3 Método

O presente estudo caracteriza-se como um estudo descritivo e de abordagem quantitativa. A escolha procedeu como descritivo, pois visa analisar as variáveis sem manipulá-las (SAMPIERI *et al.*, 2006). E quantitativa que “garante a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às interferências” (RICHARDSON *et al.*, 2014).

A população deste estudo compreende discentes dos cursos direcionados a área de negócios de duas Instituições de Ensino Superior na cidade de Blumenau, no estado de Santa Catarina. A amostragem foi determinada por meio de conveniência, a qual foi intermediada pela acessibilidade e a disponibilidade dos respondentes em participar da pesquisa. Nesta pesquisa, obteve-se 162 respondentes, sendo estes alunos estudantes dos cursos de Tecnologia em Comércio Exterior e Processos Gerenciais, também cursos de nível Bacharel em Administração e Contabilidade.

Para a coleta de dados, o procedimento adotado foi o método *survey*, uma vez que proporciona descrição quantitativa de tendências e opiniões de certa população (CRESWELL, 2010). Este método atende ao objetivo desta pesquisa, que é investigar os fatores de percepção de discentes na área de negócios sobre as competências dos docentes apresentadas no processo de ensino e aprendizagem. Para o desenvolvimento deste estudo, foram aplicados questionários, validados no estudo anterior de Kreutzfeld *et al.* (2018). As variáveis e dimensões utilizadas neste estudo, estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões da Competência e suas Variáveis

Dimensões	Variáveis
Conhecimento	<ol style="list-style-type: none">1. Conhecimento das disciplinas2. Conhecimento didático-pedagógicos3. Repassar base da disciplina4. Atenção em sala5. Tira dúvidas em sala6. Tira dúvidas de Exercícios7. Atende individualmente8. Tratamento diferenciado
Habilidade	<ol style="list-style-type: none">9. Relacionamento Harmônico10. Administram conflitos11. Atividades conjuntas12. Soluções inovadoras13. Percebem a integração14. Refletem com os alunos15. Ouvem as necessidades16. Expressam-se bem17. Incentivam os alunos18. Influenciam os seus alunos19. Elaborar planos de ensino20. Prepara material didático21. Organizam as atividades22. Preparam prova CRC23. Preparam para o Mercado de Trabalho
Atitude	<ol style="list-style-type: none">24. Comprometem-se com o resultado25. Atendimento extraclasse26. Respeito pelos alunos27. Critérios de Avaliação28. Iniciativa Pessoal29. Relação de confiança30. Colocam-se no lugar do aluno31. Adaptam-se a nova situações32. Reveem o processo de ensino

Fonte: Adaptado de Kreutzfeld *et al.* (2018).

A medida destas variáveis é apropriada para o estudo pois o conhecimento, a habilidade e a atitude são obrigatórias para alcançar o objetivo de qualquer tarefa. Estas dimensões e suas variáveis correspondem ao objetivo deste estudo que é investigar a percepção sobre as competências esperadas nas interações presentes no processo de ensino e aprendizagem.

A escala de medida utilizada nestes questionários possui cinco pontos, e variam em nível de intensidade de 1 “Discordo Totalmente” a 5 “Concordo Totalmente”. As afirmações envolvem a percepção dos discentes sobre as competências (conhecimento, habilidade e atitude) dos docentes no processo de ensino aprendizagem. A aplicação da pesquisa foi realizada *in loco* durante período de agosto de 2018.

Após a coleta dos dados e as devidas tabulações dos dados, a análise estatística foi realizada pelo programa IBM SPSS *Statistic*, Versão 21. Para esta análise, foi utilizada a análise descritiva para identificar as percepções dos discentes e Análise Fatorial Exploratória que busca

sintetizar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, identificando fatores comuns (FÁVERO *et al.*, 2009).

Está técnica é adequada para este estudo, pois permite a simplificação em um grande número de dados, fornecendo indicadores não observáveis. Busca-se por meio da análise fatorial a redução do número de variáveis, embora os fatores possam resultar no mesmo número de variáveis (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2014). A função que representa a formação dos fatores e o agrupamento das variáveis é representada a seguir, onde o F_j são os fatores não correlacionados, ω_{ji} é o vetor dos coeficientes dos escores fatoriais, X_i são as variáveis originais e $\omega_{ji}X_i$ são os escores fatoriais (CARDOSO; SHIKIDA; FINCO, 2017).

$$F_j = \omega_{j1}X_1 + \omega_{j2}X_2 + \omega_{j3}X_3 + \dots + \omega_{ji}X_i$$

Para auxiliar na interpretação dos dados, o agrupamento de fatores pode ocorrer por meio do grau de correlação existente entre as variáveis, como afirma Corrar, Paulo e Dias Filho (2014). A função a seguir representa o agrupamento de fatores em que: Z_i são as variáveis padronizadas, l_i representam as cargas fatoriais, F_j são os fatores não relacionados entre si, e ϵ_i é o erro da função (CARDOSO; SHIKIDA; FINCO, 2017).

$$Z_i = l_{i1}F_1 + l_{i2}F_2 + \dots + l_{im}F_m + \epsilon_i$$

De acordo com Mingot (2005) o modelo da análise tem a seguinte função:

$$\begin{aligned} Z_1 &= l_{11}F_1 + l_{12}F_2 + \dots + l_{1m}F_m + \epsilon_1 \\ Z_2 &= l_{21}F_1 + l_{22}F_2 + \dots + l_{2m}F_m + \epsilon_2 \\ &\vdots \\ &\vdots \\ &\vdots \\ Z_p &= l_{p1}F_1 + l_{p2}F_2 + \dots + l_{pm}F_m + \epsilon_p \end{aligned}$$

Com os pressupostos estatísticos para a análise fatorial atendidos foi possível a aplicação da técnica para análise dos dados coletados por meio do questionário *survey*. Os fatores resultantes dos testes e sua análise se apresentam na seção de resultados, enquanto a discussão dos mesmos é apresentada na seção de discussão.

4 Análise dos resultados

Após testes preliminares obtemos a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), no valor de 0,914, indicando que a amostra é adequada para realizar a análise fatorial. Além disso, o nível

de significância do Teste de Bartlett é de aproximadamente 0 (~ 0,000). Para o desenvolvimento da análise, foram consideradas as variáveis das três dimensões estabelecidas conforme Durand (2000) e estudos de Kreutzfeld *et al.* (2018). Dos resultados apresentados na Tabela 1, observa-se que todas as variáveis possuem valores maiores que 0,45, carga fatorial adequada para a quantidade de respondentes, conforme Hair Junior *et al.* (2005, p. 107).

Tabela 1 – Fatores Resultantes

Variável	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Questão 1		0,731				
Questão 2		0,584				
Questão 3		0,562				
Questão 4						
Questão 5		0,746				
Questão 6		0,785				
Questão 7		0,599				
Questão 8						0,689
Questão 9	0,553					
Questão 10	0,622					
Questão 11					0,759	
Questão 12					0,629	
Questão 13					0,582	
Questão 14	0,633					
Questão 15	0,662					
Questão 16			0,486			
Questão 17	0,480			0,482		
Questão 18						0,570
Questão 19	0,516		0,469			
Questão 20			0,651			
Questão 21			0,485			
Questão 22					0,564	
Questão 23				0,530		
Questão 24	0,451					
Questão 25				0,479		
Questão 26				0,670		
Questão 27				0,703		
Questão 28	0,551					
Questão 29						
Questão 30			0,605			
Questão 31				0,518		
Questão 32			0,793			

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme a Tabela 1, as 32 questões e suas respectivas cargas fatoriais, agrupam-se em seis componentes, denominados como Fatores. Todas as variáveis constatadas são consideradas

importantes para a análise, tendo assim em comum, as variáveis de ordem para obter medidas de viabilidade. Seguindo as interpretações de Durand (2000) sobre o C.H.A., e os resultados da presente pesquisa tem-se os seguintes componentes:

O componente 1 denominado *Relacionamento*, dado que as variáveis que se agrupam estão relacionadas às competências Habilidade (seis variáveis agrupadas) e Atitude (duas variáveis agrupadas). Pode-se considerar que, esse fator foi o mais relevante em relação ao número de variáveis agrupadas, evidenciando a relevância do bom relacionamento do professor para com os alunos. Desde a administração de possíveis conflitos, até incentivo os alunos na busca de seus objetivos pessoais no processo de aprendizagem, relacionando aspectos globais com o material estudado. Prestando atenção as diferentes necessidades dos alunos e até mesmo fornecendo *feedback*, contribuindo com a evolução positiva dos alunos no processo educacional de forma geral.

O componente 2 foi denominado *Conhecimento*, no qual estão agrupadas as seis variáveis relacionadas a esta competência, e por isso foi nomeado desta forma. Essas variáveis são compostas pelo conhecimento dos professores, em relação às disciplinas ministradas, sobre conceitos didático-pedagógicos, bem como a capacidade de repassar esse conhecimento e a disposição de ajudar os alunos a respeito às suas dúvidas na sala de aula.

No componente 3 foram agrupadas características de *Conduta*, e representa que os professores se expressam de forma compreensível, sabendo elaborar os materiais, organizando e preparando de forma lógica. O professor coloca-se no lugar do aluno, visando auxiliá-lo, e se preciso, revê o processo de ensino com base nos resultados de avaliações efetuadas. Para os alunos os professores correspondem a esta conduta de forma positiva.

O componente 4 foi denominado *Interesse*, dado que as variáveis que se agrupam nesse fator são relacionadas à competência Atitude e Habilidade, sendo que quatro delas são desse grupo e duas do grupo Habilidade. Dessa forma, esse componente atesta que há incentivos por parte dos professores, tanto no lado pessoal voltado ao processo de aprendizagem, quanto no preparo para o mercado de trabalho, mostrando assim, respeito, igualdade no método de avaliação e disposição para atendimento extraclasse e por fim, adaptando-se quando necessário, a novos desafios no processo de ensino.

O Componente 5 denominado *Organização*, apresenta variáveis relacionadas a competência Habilidade, sendo que todas variáveis são desse grupo. Esse componente indica que os professores estão dispostos a criar soluções inovadoras no ensino, realizando atividades com outros professores com objetivos comuns, se assim possível, como por exemplo, preparando os alunos para a prova do Enade.

No caso do Componente 6 denominado *Integridade*, as variáveis desse fator são relacionadas às competências Conhecimento e Habilidade, sendo uma de cada competência. O último componente, e não menos importante, mostra que de acordo com o grau de dificuldade, o professor repassa seu conhecimento de forma diferenciada e individualmente quando preciso, e, dessa forma, influencia os alunos no processo de aprendizagem em relação as suas responsabilidades pessoais.

A partir dos resultados constatados na análise fatorial, podemos perceber que o aspecto da competência que mais se destacou foi a Habilidade, estando presente em cinco de seis fatores que se agruparam e em 53% das variáveis totais. Dessa forma, percebe-se que está presente a capacidade de realizar, de agir de maneira concreta, e, dessa forma, trabalha-se então, para alcançar os objetivos pertinentes desejados. Fomentando assim, o aprender a aprender, desenvolvendo a capacidade dos sujeitos para realizarem aprendizagens significativas por si mesmos, em circunstâncias e situações diferentes (DIAS, 2010).

Por fim, a variável que mais se destacou foi a Variável 32 com carga fatorial 0,793, do grupo de Atitude, mostrando que, de acordo com as respostas dos discentes os docentes estão dispostos a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas.

4.1 Discussão dos resultados

Este estudo teve como objetivo investigar os fatores de percepção dos discentes universitários na área de negócios sobre as competências dos docentes no processo de ensino e aprendizagem, com uma análise direcionada a teoria das competências, mais especificamente o C.H.A. (conhecimento, habilidade, atitude). A fim de responder ao objetivo proposto, foi utilizado um estudo de abordagem quantitativa e a análise foi realizada por meio de técnica multivariada Análise Fatorial Exploratória. Por meio desta análise, foi possível encontrar padrões de correlação entre as competências e verificar a existência de dimensões subjacentes a elas.

Os resultados apresentados evidenciaram, a partir da análise fatorial, 6 fatores (componentes), os quais foram denominados Relacionamento, Conhecimento, Conduta, Interesse, Organização e Integridade. Essa nomeação considera o teor das variáveis que se agruparam em cada fator. Analisar o CHA separadamente, por meio dos fatores, permite uma análise mais específica da percepção dos alunos e qual aspecto que eles avaliam como fundamental para o seu desenvolvimento em sala de aula.

O fator de relacionamento agrupou o maior número de variáveis e demonstrou o quanto é importante para os alunos o comprometimento do professor com a aprendizagem da turma.

Achados que reforçam essa afirmação foram encontrados por Miron e Mevorach (2014). Os autores apontam que as características do bom professor, tanto gerais quanto específicas, podem ser categorizadas em três domínios: o primeiro é o relacionamento professor-aluno, segundo os métodos de ensino e o terceiro o conhecimento do professor. O componente Conhecimento e Conduta também corrobora com estes resultados, mostrando que o conhecimento do professor e seu método de ensino é parte importante do processo de ensino e aprendizagem, e portanto, percebida pelos alunos em sala.

O Interesse agrupou variáveis que demonstram que existe, por parte dos professores, o estabelecimento de um ambiente harmônico e saudável com seus alunos. A Organização foi componente que agrupou variáveis referente a organização do professor com relação a atividades integradas entre as disciplinas. A interdisciplinaridade é importante na formação dos alunos da área de negócios e auxilia no preparo e desenvolvimento de profissionais generalistas. A Integridade se refere a atenção individual do professor dispensada aos seus alunos em casos específicos. Este domínio apresenta que a integridade do professor em incluir todos da turma no processo de ensino aprendizagem e trata-los de forma igualitária, se preocupando com isso.

A competência do C.H.A. que mais se destacou entre as indicadas pelos alunos, foi a Habilidade, onde esteve presente em 83% dos fatores e 53% das 32 variáveis totais. Este resultado enfatiza a importância da capacidade de agir de maneira concreta, capacidade de realizar, e assim, trabalhar para alcançar os objetivos pertinentes desejados. Para o aluno, o saber fazer tem grande peso na avaliação geral do professor, servindo como amparo na avaliação de diversos e distintos fatores derivados das competências.

A variável que mais se destacou foi a Variável 32 com carga fatorial 0,793, do grupo de Atitude, mostrando que, de acordo com as respostas dos discentes, que os docentes estão dispostos a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas. A importância dessa variável para a pesquisa como um todo, reforça que o diálogo e constante feedback em sala de aula é fundamental para a evolução do processo de ensino.

Os resultados apresentados, de forma geral, confirmaram as evidências encontradas na revisão da literatura. O comportamento dos alunos, podem ser influenciados pelas competências comportamentais dos professores, estas que são postas em prática, quando expressam os comportamentos dos sujeitos em sala de aula (SOUZA-SILVA *et al.*, 2018). Por meio desta avaliação foi possível destacar a percepção dos alunos como agentes participantes ativos do processo de ensino no ensino superior.

5 Conclusão

O presente estudo permitiu identificar as competências do C.H.A. (Conhecimento, Habilidades e Atitudes) presente nos docentes da IES, avaliados assim, pelos alunos. A carência de competências apresentada pelo professor, podem influenciar diretamente no desempenho dos alunos em sala de aula. Como contribuição este artigo apresenta o aspecto das competências mais relevantes para os alunos no processo de ensino e aprendizagem, e propõem um novo nível de análise da problemática à literatura. Estudos futuros podem desenvolver instrumentos específicos de mensuração com base nos fatores propostos por esta pesquisa.

A pesquisa aqui proposta se limita em relação ao tamanho de sua amostra, sendo que a população deste estudo compreende discentes dos cursos direcionados a área de negócios. Dessa forma, a análise fica restrita a esses cursos, não abrangendo outras realidades acadêmicas. Como sugestão para pesquisas futuras propõem-se a ampliação da amostra, não só de cursos mas também de instituições de ensino, possibilitando uma comparação de resultados, buscando compreender os fatores motivadores das opiniões dos alunos. Além disso, inserir um modelo de avaliação por competências entre alunos e professores e analisar disciplinas que pertençam à áreas temáticas próximas pode proporcionar uma análise com resultados diferentes, a depender da área do conhecimento.

Referências

- ARTESS, J.; HOOLEY, T.; BOURNE, R. M. Employability: a review of the literature 2012 to 2016. **Higher Education Academy**, York, 2017.
- BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. **Higher education**, Netherlands, v. 32, n. 3, p. 347–364, 1996.
- BIGGS, J. What the student does: Teaching for enhanced learning. **Higher Education Research and Development**, Buckingham, v. 31, n. 1, p. 39–55, 2012.
- BOYATZIS, R. E. **The competent manager: a model for effective performance**. New Jersey: John Wiley & Sons, 1982.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer N° 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Administração. Brasília, 2005.
- CARDOSO, B. F.; SHIKIDA, P. F. A.; FINCO, A. Análise fatorial do sistema agroindustrial do biodiesel no Brasil e na União Europeia. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 55, n. 3, p. 551–568, 2017.
- CHAVAN, M.; CARTER, L. Management students – expectations and perceptions on work readiness. **International Journal of Educational Management**, online, v. 32, n. 5, p. 825–850, 11 jun. 2018.
- CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise multivariada para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. São Paulo: Atlas, 2014.

- CRESWELL, J. W. Mapping the developing landscape of mixed methods research. *In: SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010. p. 45–68.
- DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73–78, 2010.
- DOCHERTY, D. What do employers want from graduates? **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, Online, v. 1, n. 2, 2011.
- DURAND, T. Forms of Incompetence. **Theory Development for Competence-Based Management**, Greenwich, v. 33, n. 0, p. 69–95, 2000.
- DURAND, T. L' alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, Paris v. 32, n. 160, p. 261-292, 2006.
- DURAND, T. L' alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, Paris, v. 41, n. 253, p. 267–295, 2015.
- DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.
- EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Atlas, 2004.
- FÁVERO, L. P. *et al.* **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.
- FISCHER, T.; WAIANDT, C.; SILVA, M. R. da. Estudos organizacionais e estudos curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 47, p. 175–193, 2008.
- GESS-NEWSOME, J. *et al.* Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement †. **International Journal of Science Education**, Online, v. 41, n. 7, p. 944–963, 2019.
- HAIR JUNIOR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HERNÁNDEZ-LÓPEZ, L. *et al.* Students' perceptions of the lecturer's role in management education: Knowledge acquisition and competence development. **International Journal of Management Education**, Online, v. 14, n. 3, p. 411–421, 2016.
- HOWIESON, B. *et al.* Who should teach what? Australian perceptions of the roles of universities and practice in the education of professional accountants. **Journal of Accounting Education**, United Kingdom, v. 32, n. 3, p. 259–275, 2014.
- JAMES, M.; YUN, D. Exploring student satisfaction and future employment intentions A case study examination : is there a link. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, United Kingdom, v. 8, n. 2, p. 117–133, 2018.
- KREUTZFELD, M. *et al.* Percepções de discentes e docentes de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior pública sobre conhecimento, habilidade e atitudes no processo de ensino-aprendizagem. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS - ANPCONT, 7., 2018, João Pessoa. Anais [...].* João Pessoa, 2018.
- LE BOTERF, G. **De la compétence**. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.
- LE BOTERF, G. **L'ingénierie des compétences**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1999.

- LEAL FILHO, K.; SHIEL, C.; PACO, A. Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education. **Journal of Cleaner Production**, United Kingdom, n. 133, p. 126–135, 2016.
- LÉGER, P. M. *et al.* Authentic OM problem solving in an ERP context. **International Journal of Operations and Production Management**, United Kingdom, v. 32, n. 12, p. 1375–1394, 2012.
- LINCOLN, D.; KEARNEY, M.-L. Competence assessment in higher education. **Studies in Higher Education**, United Kingdom, v. 40, n. 3, p. 391–392, 2015.
- LOSSO, C. R. C.; BORGES, M. K. Educação a Distância nas Escolas de Governo Brasileiras: a produção acadêmica no campo da educação. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén, n. 21, p. 81–98, 2019.
- LUCKY, E. O. I.; YUSOFF, N. B. M. Evidence on teaching qualifications, characteristics, competence and lecturer performance in higher institutions in Nigeria. **International Journal of Management in Education**, Switzerland, v. 9, n. 2, p. 129, 2015.
- MARQUES, D. L. D. S. **Competências docentes na relação de ensino-aprendizagem com alunos da geração Z dos cursos de graduação em administração**. Tese (Doutorado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, Washington, v. 28, n. 1, 1973.
- MINGOT, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MIRON, M.; MEVORACH, M. The “Good Professor” as perceived by experienced teachers who are graduate students. **Journal of Education and Training Studies**, Online, v. 2, n. 3, p. 82–87, 2014.
- NUSRAT, M.; SULTANA, N. Soft skills for sustainable employment of business graduates of Bangladesh. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, United Kingdom, v. 9, n. 3, p. 2019, 2018.
- PETTINE, S. B.; COJANU, K. A.; WALTERS, K. Pedagogy and praxis: simulations and skill sets. **On the Horizon**, Online, v. 19, n. 3, p. 156–164, 2011.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRAWAT, R. S. Teachers’ Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. **American Journal of Education**, Chicago, v. 100, n. 3, p. 354–395, 1992.
- RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SANT’ANA, R. G. S. *et al.* Competências na formação em administração: um estudo em curso de graduação de universidade pública brasileira. **RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 16, n. 2, p. 479, 2017.
- SIN, C.; TAVARES, O.; AMARAL, A. Student perceptions of the employability of the first degree in Portugal. **Education + Training**, United Kingdom, v. 58, n. 9, p. 966–983, 2016.

SOUZA-SILVA, J. C. de *et al.* Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 25, n. 86, p. 457–484, 2018.

SUNG, Y.; TURNER, S. L.; KAEWCHINDA, M. Career development skills, outcomes, and hope among college students. **Journal of Career Development**, Columbia, v. 40, n. 2, p. 127–145, 2013.

TRUNG, T. Q.; SWIERCZEK, F. W. Skills development in higher education in Vietnam. **Asia Pacific Business Review**, United Kingdom, v. 15, n. 4, p. 565–586, 2009.

WAYNE, A. J.; YOUNGS, P. Teacher characteristics and student achievement gains: a review. **Review of Educational Research**, United States, v. 73, n. 1, p. 89–122, 2003.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**. Pour une nouvelle logique. Paris: Liaisons Sociales, 1999.