

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

**COMPETÊNCIAS DOCENTES NA RELAÇÃO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM COM ALUNOS DA GERAÇÃO Z DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

DEISE LUCE DE SOUSA MARQUES

Rio de Janeiro

DEISE LUCE DE SOUSA MARQUES

**COMPETÊNCIAS DOCENTES NA RELAÇÃO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM COM ALUNOS DA GERAÇÃO Z DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Tese apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação
Getúlio Vargas como pré-requisito para obtenção do título de doutor em Administração

Orientador: Prof. Dr. Fernando Guilherme Tenório

Rio de Janeiro

2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Marques, Deise Luce de Sousa

Competências docentes na relação de ensino-aprendizagem com alunos da geração Z dos cursos de graduação em administração / Deise Luce de Sousa Marques. – 2017.

72 f.

Tese (doutorado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientador: Fernando Guilherme Tenório.

Inclui bibliografia.

1. Professores e alunos. 2. Professores de administração. 3. Aprendizagem – Avaliação. 4. Geração Z. I. Tenório, Fernando Guilherme, 1948- . II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 658.007



DEISE LUCE DE SOUSA MARQUES

**“COMPETÊNCIAS DOCENTES NA RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
COM ALUNOS DA GERAÇÃO Z DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO”**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Doutor(a) em Administração.

Data da defesa: 30/06/2017.

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Fernando Guilherme Tenório
Orientador (a)

Sylvia Constant Vergara

Deborah Moraes Zouain

Daniella Munhoz da Costa Lima

Valdeez Ferreira Fraga

*Ao meu filho, Pedro,
que ao me ensinar o significado
do amor incondicional, me deu forças para perseverar*

*À minha mãe
que sempre me apoiou e incentivou tornando esse sonho possível*

RESUMO

A geração Z, também conhecida como nativos digitais, é atribuída uma aptidão natural e elevado nível de habilidade para usar novas tecnologias. As pessoas das gerações anteriores são caracterizadas como “imigrantes” que são incapazes de alcançar a fluência natural que os integrantes da geração Z possuem com as tecnologias digitais. Essa geração chegou a universidade trazendo comportamentos, atitudes e expectativas que criam oportunidades, bem como desafios para o ensino superior. Essa nova situação desafia os docentes do ensino superior, pois como quase todos eles pertencem a gerações anteriores, se faz necessário um esforço adicional para compreender o aluno geração Z e, por meio dessa compreensão, garantir ambientes de aprendizagem, serviços e instalações necessárias para ajudar esses alunos a atingir seu potencial. Essa pesquisa buscou compreender quais competências docentes os professores, especificamente do curso de graduação em Administração, precisam desenvolver para tornar a relação ensino-aprendizagem com os alunos da geração Z mais fecunda.

Palavras-chave: competências docentes, relação de ensino-aprendizagem, geração Z, docência em administração.

Sumário

1 – O PROBLEMA	10
1.1 – Introdução	10
1.2 – Objetivos.....	12
1.3 – Relevância do Estudo.....	12
1.4 – Delimitação do Estudo.....	15
1.5 – Organização do Estudo	16
2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2. 1 – Docência em Administração no Ensino Superior	17
2.1.1 – O Ensino Superior: breve histórico	17
2.1.2 – O Ensino Superior no Brasil.....	20
2.1.3 – Panorama do Ensino Superior no Brasil no Século XXI	24
2.1.4 – O Curso de Graduação em Administração no Brasil	31
2.2 – A competência docente e o ensino superior em Administração	36
2.2.1 Competências docentes	41
2.3 – Relação ensino-aprendizagem	44
2.4 – Geração Z.....	47
3 – METODOLOGIA.....	58
3.1- Tipo de Pesquisa.....	59
3.2 - Seleção dos Sujeitos	60
3.3 – Instrumento de Pesquisa	61

3.3.1 Validação do instrumento de pesquisa	61
3.4 - Coleta de Dados.....	62
3.5 – Tratamento dos Dados	64
3.6 - Limitações do Método.....	66
4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	68
4.1 - Seleção dos Sujeitos	68
4.2 - Instrumento de Pesquisa	70
4.2.1 - Validação do instrumento de pesquisa.....	71
4.3 - Coleta de dados.....	72
4.3.1 – Perfil dos respondentes.....	73
4.3.1.1 – Perfil dos docentes	74
4.3.1.2 – Perfil dos discentes.....	76
4.4 – Tratamento e preparação dos dados	79
4.5 – Categorização dos docentes	80
4.5.1 – Competência Humanizante	80
4.5.2 – Competência Social.....	85
4.5.3 – Competência Teórico-conceitual.....	88
4.5.4– Competência Instrumental.....	90
4.6 – Categorização dos discentes	97
4.6.1 – Características da Geração Z dos Alunos de Administração nas IES Pesquisadas	98
4.6.1.1 – Meios de comunicação	98

4.6.1.2 – Uso de tecnologia	99
4.6.1.3 – Futuro profissional	102
4.6.1.4 – Feedback.....	104
4.6.1.5 – Trabalho social e voluntário	105
4.6.2 – Competência Humanizante	108
4.6.3 – Competência Social.....	113
4.6.4 – Competência Teórico-conceitual.....	116
4.6.5 – Competência Instrumental.....	119
4.7 – Uso de Smartphone, laptop e tablete em sala de aula	125
4.7.1 – Percepção dos Docentes	125
4.7.2 – Percepção dos Discentes	127
5 - CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	130
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A	155
Roteiro de Entrevista com os Docentes	155
APÊNDICE B.....	157
Roteiro de Entrevista com os Discentes	157
Protocolo de Ética - Docentes	159
APÊNDICE D	160
Protocolo de Ética - Discentes.....	160

1 – O PROBLEMA

1.1 – Introdução

Existe uma série de trabalhos acadêmicos que apresentam pesquisas relacionadas com as competências que os professores precisam ter para melhor desenvolver seu trabalho docente nos cursos de graduação (Berdrow & Evers, 2011; Hill & Houghton, 2001; Moretti & Moura; 2010; Perrenoud, 2000; Ropé & Tanguy, 2003). No entanto, esta não é a realidade da literatura acadêmica no que tange às competências necessárias aos docentes que trabalham especificamente com os alunos da geração Z e, em especial, dos cursos de graduação em administração.

Geração Z é aqui considerada como as pessoas nascidas a partir de 1995 (McCrindle & Wolfinger, 2014; Schroer, 2008). Elas são críticas, criativas, estão conectadas constantemente e são capazes de fazer múltiplas tarefas ao mesmo tempo (Prensky, 2001). A esses jovens é atribuída uma aptidão natural e elevado nível de habilidade para usar novas tecnologias. As pessoas das gerações anteriores são caracterizadas como “imigrantes” que são incapazes de alcançar a fluência natural que os integrantes da geração Z possuem com as tecnologias digitais.

Os alunos da geração Z que entram nas universidades trazem comportamentos, atitudes e expectativas que criam oportunidades, bem como desafios para o ensino superior. As oportunidades surgem da familiaridade dos alunos com a tecnologia, da capacidade de realizar múltiplas tarefas em paralelo, do otimismo e da diversidade. Por outro lado, os desafios incluem a superficialidade de sua leitura e hábitos de assistir televisão, a falta de pensamento crítico, opiniões dúbias sobre o conceito de propriedade intelectual e sobre a autenticidade de informações encontradas na Internet (Hartman, Moskal, & Dziuban, 2005).

Perrenoud (2000) listou algumas competências necessárias ao docente para ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; e trabalhar em equipe, dentre outras.

Embora o autor tenha elencado as competências de ensino, isso não significa que o papel do professor na sociedade do conhecimento não demande novas competências voltadas para essa nova realidade.

De acordo com Hartman et al. (2005), essa nova situação leva os líderes de ensino superior, professores e funcionários a um desafio: como quase todos eles pertencem a gerações anteriores, se faz necessário um esforço adicional para compreender o aluno geração Z e, por meio dessa compreensão, garantir ambientes de aprendizagem, serviços e instalações necessárias para ajudar esses alunos a atingir seu potencial.

Os docentes dos cursos de graduação contribuem para a formação das competências profissionais de seus discentes e as competências de ensino dos alunos concluintes que optarem por seguir a carreira acadêmica. Parece relevante discutir quais competências docentes os professores do curso de graduação em Administração, especificamente, precisam desenvolver para tornar a relação ensino-aprendizagem com os alunos da geração Z mais fecunda.

Embora existam outros fatores que influenciam na relação ensino-aprendizagem entre professor e aluno, o foco dessa tese foi o docente e, mais especificamente, os docentes dos cursos de graduação em Administração, buscando responder à seguinte pergunta: *quais competências docentes precisam ser desenvolvidas pelos professores dos cursos de graduação em administração para acrescentar fecundidade à relação ensino-aprendizagem com os discentes da geração Z?*

1.2 – Objetivos

Final

O objetivo final é responder ao problema formulado, qual seja, identificar quais competências docentes precisam ser desenvolvidas pelos professores dos cursos de graduação em administração para acrescentar fecundidade à relação ensino-aprendizagem com os discentes da geração Z e porquê.

Intermediários

Para que o objetivo final deste estudo seja alcançado, é necessário identificar:

- As competências docentes dos professores do curso de graduação em Administração
- A visão dos discentes quanto às competências docentes dos professores do curso de graduação em Administração
- A percepção dos docentes e a dos discentes dos cursos de graduação em Administração sobre quais competências docentes precisam ser desenvolvidas e comparar tais visões
- As características da geração Z no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) estudadas

1.3 – Relevância do Estudo

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 e, posteriormente, as reflexões propostas pela Declaração Mundial para o Ensino Superior no século XXI, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1998, foi iniciado no

Brasil um processo de fomento à expansão, à qualidade e ao financiamento da educação superior (Silva, Castro, & Maciel, 2005).

A sociedade está mais e mais demandante por mais qualificação, reflexo da mudança cultural nas organizações. E para atender a essa demanda, novas propostas na graduação e pós-graduação precisam ser ofertadas, promovendo uma “revolução no ensino” (Fischer, 2001).

Entretanto, a mudança quanto às práticas metodológicas ainda carece de incentivos. No que tange ao ensino superior, há instituições e docentes que lecionam a partir de uma abordagem tradicional, baseada no ensino positivista (Bennis & O’ Toole, 2005). Para os autores, a educação em administração está em crise e uma das razões para tal é o fato de que muitas escolas de gestão adotaram um modelo baseado na epistemologia positivista. Eles acreditam que “quando aplicada aos negócios – onde decisões são tomadas com base em dados confusos, incompletos..., a magia estatística e metodológica pode cegar em vez de iluminar” (Bennis & O’ Toole, 2005, p. 65).

Compartilhando da avaliação dos autores, esse estudo parte da premissa de que o modelo positivista não é o mais adequado para ser adotado no ensino das ciências administrativas, pois esse modelo recorre predominantemente ao formato de aulas expositivas para criação da relação ensino-aprendizagem. E os alunos da geração Z não valorizam as atividades unidirecionais em sala de aula.

Com relação ao ensino superior, educar os alunos é o principal objetivo das faculdades e universidades. No entanto, alcançar esse objetivo depende de compreender quais competências docentes são necessárias para assegurar o processo de ensino-aprendizagem mais adequado e profícuo para os alunos de graduação do curso de Administração e, em especial, da Geração Z.

A utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas pode ser uma alternativa para dinamizar a apresentação dos conteúdos curriculares e aproximar a comunicação entre docentes e discentes. Além disso, caso seja utilizada tecnologia móvel, torna-se possível ampliar a sala de aula para outros lugares e horários diferentes do tempo da aula e economizar tempo para explanação, permitindo, assim, um maior aprofundamento dos assuntos.

Faz-se necessário que os docentes (e as universidades) passem a enxergar e a tratar o desenvolvimento do aluno da geração Z de forma integrada ao longo da sua vida acadêmica e não apenas com slides visualmente bonitos e laboratórios com computadores de última geração. O docente e suas competências educacionais podem ser um diferencial no processo de ensino-aprendizagem dos discentes dessa geração.

Mas é preciso realizar pesquisas empíricas que corroborem, ou não, essa percepção, de forma a indicar quais são as competências docentes necessárias para tornar a relação ensino-aprendizagem mais profícua com os alunos geração Z graduandos dos cursos de Administração.

Outro aspecto a ser considerado é que com a expansão acelerada do ensino superior privado a partir de 1995 e, mais especificamente, do número de alunos matriculados nos cursos de administração, cresceu a demanda por docentes desta área. Pressupõe-se que este crescimento teve por consequência o aumento do número de professores e a necessidade de iniciativas de formação e de desenvolvimento de competências docentes, especialmente dos novos professores que preencheram o quadro docente das novas IES.

Esta realidade, somada a uma geração de alunos que chega às cadeiras das universidades com capacidade crítica e analítica cada vez mais embotada combinado com o fato de que esses alunos são nativos digitais enquanto parte de seus professores são imigrantes digitais, faz com que o docente seja desafiado a buscar outras metodologias, a desenvolver suas competências

para melhorar suas práticas de ensino-aprendizagem. Identificar quais competências docentes precisam ser desenvolvidas pelos professores dos cursos de graduação em administração para acrescentar fecundidade à relação ensino-aprendizagem com os discentes da geração Z pode ser alternativa para encontrar novas soluções.

1.4 – Delimitação do Estudo

Os cursos de graduação em Administração pesquisados foram os da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas – EBAPE/ FGV e da Universidade Federal Fluminense – UFF. Alguns fatores justificam a validade da escolha desses programas:

- acessibilidade, dado que a pesquisadora reside nesse estado, possibilitando a otimização do tempo para a realização da pesquisa
- indicador de aprendizagem refletido na nota da edição de 2015 do ENADE (INEP, 2016) no qual tanto o curso da UFF (nota 4,0) quanto o da FGV (nota 5,0) apresentaram um desempenho muito bom
- pesquisar uma IES pública e uma privada
- ambas as IES contam com um corpo docente qualificado (doutores) o que pode contribuir na qualidade da relação ensino-aprendizagem
- diversidade quanto à naturalidade do corpo discente (os alunos de ambos os cursos são provenientes de diferentes cidades do interior e de outros estados), o que pode contribuir para uma percepção mais ampla do perfil da geração Z

Além disso, trata-se de um estado considerado berço cultural do país tendo sido nele construída a Universidade do Brasil, além de já ter sido a capital federal.

Esse estudo limitou-se a pesquisar os cursos de graduação em Administração na modalidade presencial e a seleção de sujeitos foi composta por professores que lecionassem matérias obrigatórias da grade de Administração e alunos de graduação em Administração nascidos a partir de 1995 (inclusive) dessas duas instituições.

1.5 – Organização do Estudo

Esta tese está organizada em cinco capítulos, a fim de facilitar o entendimento do tema proposto. Além da introdução, o capítulo 1 descreve os objetivos final e específicos, a relevância para o desenvolvimento da pesquisa, bem como suas limitações. No capítulo 2 é apresentado o referencial teórico sobre docência em administração no ensino superior, competência docente e a geração Z.

No capítulo 3 é descrita a metodologia de pesquisa adotada para o desenvolvimento dessa tese. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou um instrumento de pesquisas semiestruturado para a coleta de dados por meio de entrevistas realizadas junto a docentes e discentes.

O capítulo 4 relata os resultados obtidos no estudo e suas análises. No capítulo 5 são apresentadas as conclusões da pesquisa e recomendações para pesquisas futuras, seguida das referências utilizadas no desenvolvimento desta tese.

2 – REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico é composto por quatro seções, conforme listamos a seguir: Docência em Administração no Ensino Superior; Competências Docentes; Relação Ensino-Aprendizagem e Geração Z.

2. 1 – Docência em Administração no Ensino Superior

2.1.1 – O Ensino Superior: breve histórico

As escolas gregas, romanas e estoicas originaram o que atualmente chama-se ensino superior. As faculdades, centro universitários e universidades são denominadas Instituição de Ensino Superior (IES) seja no âmbito público ou privado. O resgate histórico e cronológico da evolução da IES se faz necessário a fim de um entendimento contextual do Ensino Superior no Brasil e compreensão de sua evolução epistemológica.

A universidade mais antiga do mundo é a Universidade Al Quaraouiyine, localizada na cidade de Fez no Marrocos, que data do ano de 859. Essa universidade foi criada pelas filhas de um comerciante que utilizaram toda a sua herança para a construção de uma mesquita que originou a universidade. O registro da segunda universidade se deu no ano de 988, na cidade do Cairo, no Egito, com a Universidade de Al-Azhar, com cunho teológico e apenas no ano de 1961 incluiu assuntos não teológicos na sua grade curricular.

No final do século XI, especificamente na cidade da Bolonha, na Itália, em 1088, em plena baixa Idade Média – compreendida entre os séculos XI e XIV –, há o primeiro registro do início das atividades do Ensino Superior na Europa. Marcado pelas crises feudais, econômicas, sociais e políticas, a IES surgiu para atender aos interesses comerciais e econômicos dos burgueses.

Essa iniciativa atraiu alunos de toda a Europa e, a partir daí novas IES foram criadas (Hélgio, 1999; Oliveira, 2006).

A segunda colocação histórica entre as IES é uma polêmica entre Oxford, na Inglaterra e a Universidade de Paris, na França - apesar do registro de Oxford ser no ano de 1096 e Paris ser no ano de 1170. A discussão se deu pelos relatos históricos do desenvolvimento alcançado pela Universidade de Paris com os cursos de Artes Liberais, Teologia, Direito e Medicina, em 1150.

No século XII, surgem outras universidades na Europa, principalmente na Inglaterra (Cambridge, 1209), na Espanha (Salamanca, 1218; Valladolid, 1241; Murcia, 1272; Madri, 1293), na França (Montpellier, 1220; Toulouse, 1229; Sorbonne, 1253), na Itália (Pádua, 1222; Nápoles, 1224; Siena, 1240; Roma, 1244; Piacenza na Itália, 1247) e em Portugal (Universidade de Coimbra, 1290).

A expansão de universidades em todo o território europeu se deu a partir do século XIV, principalmente na Alemanha, Áustria, Dinamarca, Escócia e Bélgica, além de novas instituições de ensino superior nos países já citados, como Espanha e Itália. O conceito de “universidade” era vinculado a prestígio social e político na idade média, já que se associava ao conhecimento um tom espiritual, quase divino. As disciplinas contemplavam as sete artes liberais: Aritmética, Astronomia, Geometria, Gramática, Lógica, Música e Retórica), responsáveis pela formação profissional nas áreas de Teologia, Direito e Medicina. (Minogue, 1981; Perrenoud, 1996).

As IES surgiram nas Américas somente a partir dos períodos de colonizações, no século XVI. A primeira delas, em Lima, Peru, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, em maio de 1551, com os cursos de Artes e Teologia foi criada a fim de exercitar os antigos membros e preparar os noviços da Ordem No. mesmo ano, em setembro de 1551, na Cidade do México,

surgiu a Universidad Nacional Autónoma do México detentora de um dos maiores *campi* do mundo em termos territoriais.

Em seguida, outras IES foram criadas, ainda de forma embrionária. Em 1613, na Argentina, foi criada a Universidad Nacional de Córdoba, que, financiada pelo governo argentino, caracterizava-se por ser livre, gratuita e laica. Sua origem se dá em 1610 quando a Companhia de Jesus criou o Colégio Máximo (Collegium Maximum), que serviu de base para o início dos ensinamentos superiores de graduação, em 1613.

Nos Estados Unidos da América, a primeira instituição de ensino superior surgiu em 1636 com a criação da Universidade de Harvard, em Boston. O seu nome foi em homenagem ao seu benfeitor, o ministro John Harvard Charlestown. Iniciou o seu trabalho com somente nove alunos. É atualmente uma das universidades de mais prestígio do mundo pela sua história e influência.

A expansão das IES no território norte-americano aconteceu somente no século XVIII. Em 1701, foi inaugurada a universidade de Yale, New Haven, Connecticut, que fez fama por formar juizes do supremo tribunal norte-americano, vencedores de Prêmios Nobel, e presidentes dos Estados Unidos, incluindo William Howard Taft, Gerald Ford, George H. W. Bush, Bill Clinton e George W. Bush. Em 1746 surge Princeton, em Nova Jersey, que se destacou na área de pesquisa, sendo classificada como a melhor universidade em muitas áreas, incluindo matemática, física e astronomia, economia, história e filosofia. (Derek, 2013).

2.1.2 – O Ensino Superior no Brasil

No Brasil, os portugueses resistiram em criar instituições de ensino superior, decidindo que os estudantes deviam ser encaminhados para a Universidade de Coimbra, em Portugal, por acreditarem que uma educação europeia era mais apropriada. Era a posição contrária à dos colonizadores espanhóis, que na época da Independência do Brasil já haviam criado cerca de 30 universidades no continente americano.

A escolha do envio do estudante brasileiro para a Universidade de Coimbra limitou o estudo a dois cursos: Teologia e Direito. Caso o estudante optasse por outra profissão deveria escolher outro país, como a França, se porventura o estudante se interessasse em cursar Medicina. Ainda no século XVI, os jesuítas tentaram criar uma IES no Brasil, mas foram impedidos pela Coroa Portuguesa corroborando a política de envio dos alunos para a Europa (Cunha, 1980; Martins, 1990; Mendonça, 2000; Fávero, 2006).

Em 1808, quando a Corte Portuguesa se instalou na cidade do Rio de Janeiro, foi que se introduziu o discurso de criação do ensino superior no Brasil. O modelo determinado pelos portugueses e seguido nas instituições de ensino brasileiras era o jesuíta: rígido e tradicional, a fim de não haver a possibilidade de questionamentos por parte do discente em relação aos ensinamentos recebidos.

A história da instituição superior de ensino no Brasil pode ser determinada em cinco datas-chave: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Assim, em quase duzentos anos de existência das IES brasileiras, o seu ponto de partida se deu em 1808, com as duas escolas de Cirurgia e Anatomia, na cidade de Salvador (Bahia) e no Rio de Janeiro; e também na cidade do Rio de Janeiro, a Academia da Guarda Marinha, logo sendo ampliada e denominada Academia Real Militar.

Com o modelo jesuíta, aliado ao ensino em instituições isoladas de profissionais liberais, o desenvolvimento do ensino superior se deu de forma muito lenta no intervalo de tempo entre as primeiras escolas superiores e a proclamação da república, em 1889. Nesta época, o diploma superior era sinônimo de prestígio social e privilégios no mercado de trabalho.

A partir da proclamação da república, a hegemonia nacional e as iniciativas estaduais alavancaram as instituições superiores de ensino. As duas primeiras escolas, em Salvador e no Rio de Janeiro, elevaram-se ao nível de Universidade da Bahia e Universidade do Rio de Janeiro, respectivamente. Com a expansão comercial no Estado Federativo do Brasil e, principalmente, pelos resultados positivos decorrentes do ciclo da borracha e suas demandas, surgem necessidades de capacitação profissional e, com isso, a criação de outras IES, como a Universidade de Manaus (em 1909), Universidade de São Paulo (em 1911) e a Universidade do Paraná (em 1912). O objetivo era potencializar a extração de borracha.

Contudo, com o declínio e fim do ciclo da borracha, as mesmas universidades que foram criadas para atendê-lo tiveram suas atividades encerradas: a Universidade do Paraná (em 1915), Universidade de São Paulo (em 1917) e com a Universidade de Manaus (em 1926), sobrevivendo somente alguns cursos isolados (Pimenta & Anastasiou, 2002; Teixeira, 1969; Sampaio, 1999; Ferreira & Pinto, 2006).

A partir de 1898, iniciou-se o processo de criação de 56 novas IES, e que teve a modernização do Estado de São Paulo como seu principal estímulo de desenvolvimento e mudança de modelo, rompendo a centralização e predominância de escolas profissionalizantes no país. A questão da pesquisa renasce o debate da necessidade do fortalecimento das IES, com viés menos político e mais acadêmico, respondendo aos apelos sociais e econômicos da época.

De acordo com Fávero (1999), o Governo Federal institucionalizou a universidade no país em 1915, por meio do Decreto nº 11.530, art. 6º, quando reconheceu as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro como Universidade. A partir desta iniciativa e seu desenvolvimento instituiu-se a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, sendo a primeira universidade brasileira por meio de uma determinação do governo federal.

Apesar de todo o esforço e das tentativas de implantação de instituições de ensino superior no país, as forças advindas do legado colonial, do papel do Governo Federal, da gênese do empresariado brasileiro e dos fatores culturais levaram as IES a características heterogêneas, sensíveis ao ambiente externo dependentes de fontes de pesquisa e tecnologias estrangeiras.

Nos anos 30, o governo de Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde, que determinou que o ensino superior deveria ser ministrado a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. Essa reforma foi conhecida como "Reforma Francisco Campos", nome do primeiro Ministro da Educação do país. Esta reforma também determinava a composição do corpo docente, diretórios, metodologias de ensino e questões administrativas, além das acadêmicas. Mas o principal objetivo era a capacitação de docentes para o ensino médio (secundário) e para o curso normal pedagógico.

Como esta reforma partiu de partidos políticos, educadores e intelectuais, entrando em desacordo com a realidade em que o país se encontrava no momento, não obteve o sucesso esperado, já que não satisfazia as demandas da sociedade. Assim, as IES estavam em meio a confrontos políticos, entraves burocráticos do próprio governo, crise econômica e financeira do país e, conseqüentemente, do próprio modelo institucional (Almeida, 1956).

Em 1968, aconteceu outro marco na história das IES no país, quando o Governo Federal promulgou uma reforma que incorporava o projeto proposto por Darcy Ribeiro, Ministro da

Educação no governo João Goulart, para a Universidade de Brasília, de viés conservador, com as seguintes medidas:

- 1) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante;
- 2) Implantou o sistema de institutos básicos;
- 3) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa;
- 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade.

Esta reforma, pautada nos ideais de democratização e participação discente, não correspondeu à realidade do regime político autocrático, submetendo as universidades à severa vigilância e repressão, além da equivocada replicação do modelo norte-americano nas IES brasileiras. Por outro lado, nos anos 70 houve uma expansão das IES no país iniciada nos anos 60. Segundo Barros (1986), as matrículas no ensino superior se elevam de 93.902 (em 1960) para 1.345.000 (em 1980), sendo que a maior parte desse crescimento ocorreu por meio de instituições privadas de ensino.

Após 1985, o ensino superior no setor privado ganha força e surge um sistema empresarial de ensino aceito pela sociedade e pelo mercado de trabalho. Houve um aumento no número IES privadas para 49 até o ano de 1990, ou seja, um crescimento de 145%. Este sistema, por sua vez, está longe da reforma de 1968, já que a qualidade da formação oferecida não é prioridade e a pesquisa acadêmica não ocupava um papel relevante. Dessa forma, o sistema de ensino superior não obedece forma ou funções, apresentando-se com ênfase voltada para um sistema de ensino de massa.

Em 1996, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) enfatizou o estímulo à formação de profissionais voltados à pesquisa científica e pensamento crítico-reflexivo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9394/96, com o objetivo de promover projetos voltados ao desenvolvimento crítico, adaptável, reflexivo, dinâmico, de acordo com as necessidades do mercado do trabalho.

A nova LDB, além de flexibilizar a oferta do ensino superior de acordo com o mercado, introduziu o processo de avaliação dos cursos universitários. O credenciamento ou credenciamento era efetivado somente a partir dos resultados obtidos nesta avaliação, chamado inicialmente de “Provão”. A ideia desta avaliação era apontar um ranking das melhores IES e cursos superiores, as necessidades de melhorias em relação ao corpo docente, infraestrutura, perfil do aluno, acervo bibliográfico, acesso à pesquisa, estágios e concordância com a necessidade do mercado de trabalho.

2.1.3 – Panorama do Ensino Superior no Brasil no Século XXI

Logo em 2001, na tentativa de reiterar a LDB/96, o governo federal publicou a lei nº 10.172, de 09/01/2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), que traça objetivos e metas para o crescimento e desenvolvimento do ensino superior no país, observando a taxa de crescimento dos alunos do ensino médio (segundo grau). O PNE pretendia diminuir as desigualdades de ofertas aos cursos de graduação nas regiões brasileiras, alavancar o ensino à distância e ampliar a oferta de ensino, com novos turnos de estudo, cursos sequenciais e modulados.

Mesmo com essas mudanças, ao final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002, constatou-se o insucesso na tentativa de estabelecer uma ordem nas IES privadas por parte do governo federal, principalmente nas categorias de universidades e centros universitários. O crescimento de IES privadas superou o esperado e um dos fatores desse

crescimento veio do próprio governo, ao não investir nas universidades federais, ou seja, não houve nenhuma expansão de unidades, cursos e até mesmo em vagas nas universidades federais brasileiras nos oito anos deste governo (Dourado, 2005).

Em 2003, houve uma ruptura do chamado neoliberalismo, por meio da eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva (PT). Com posição contrária à do presidente anterior, o governo amplia os investimentos nas esferas públicas federais e isso inclui as universidades públicas. De início, as forças da política de ensino superior se concentravam na reforma do próprio ensino superior no projeto de lei do PROUNI (Programa Universidade para Todos).

O PROUNI surgiu com o viés social, dando oportunidades aos estudantes que não conseguiam ingressar em uma universidade pública e não tinham condições financeiras para custearem o ensino superior privado, além de ser percebida como incentivo de transferência de renda pela iniciativa privada.

O governo, dessa forma, não injetava recursos nas universidades públicas e, além de minimizar o problema de vagas ociosas nas IES privadas, diminuía o quadro de inadimplentes e a evasão de alunos. A adesão das IES privadas ao programa do PROUNI se dava por meio de renúncia fiscal por parte do governo federal às instituições que aderiam ao programa.

No ano de 2005, 1.142 instituições aderiram ao programa PROUNI. Esse número foi ultrapassado no ano de 2006 com mais 1.232 adesões de novas instituições. Em relação às matrículas, por meio do PROUNI foram realizadas 112 mil matrículas no ano de 2005. Destas matrículas, 15% dos discentes permaneciam no programa até o final do ano, caracterizando uma baixa evasão (Catani & Gilioli, 2005; Marinho, 2005).

No que diz respeito às reformas do ensino superior, o governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva mostrou-se aberto à participação popular ao incentivar debates e seminários com o

objetivo de envolver os atores diretos nas reformas universitárias. Dessa forma, paulatinamente aconteceu a expansão de área do ensino público médio e superior no país, já que a situação das instituições públicas de ensino encontrava-se em estado de precarização no setor técnico-administrativo, no corpo docente e no discente.

O Instituto Federal de Ensino Superior (IFES) apresenta-se como um sobrevivente desse cenário, de uma situação de sobrevivência para um patamar de desenvolvimento em questões gerenciais-administrativas, acadêmicas e de pesquisa. Para este fim, a ampliação de matrículas se fez necessária em todas as esferas do ensino superior, não somente no setor público, como também no privado, conforme a **Tabela 1**, a seguir:

Tabela 1: Evolução da matrícula nas IES no Brasil no período de 1994 a 2006 (em mil)

Organização Acadêmica	Total				Pública				Privada			
	1994	1997	2002	2006	1994	1997	2002	2006	1994	1997	2002	2006
Total	1661	1946	3480	4677	690	759	1052	1209	971	1186	2428	3467
Universidades	1035	1326	2151	2510	572	666	916	1053	463	660	1235	1457
Centros Universitários	---	30	430	728	---	---	15	16	---	30	416	711
Faculdades Integradas	203	162	180	208	10	1	7	11	193	161	173	197
Faculdades e Institutos	423	426	676	1132	108	92	77	81	314	335	599	1051

Centro Tecnológicos	---	---	43	98	---	---	37	48	---	---	6	50
---------------------	-----	-----	----	----	-----	-----	----	----	-----	-----	---	----

Fonte: Adaptado de INEP (2016)

O crescimento das instituições de ensino superior no Brasil, demonstrado na **Tabela 1**, aponta uma evolução entre os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luiz Ignácio Lula da Silva (2003 a 2006, seu primeiro mandato). Destaca-se o crescimento do setor privado no governo de Fernando Henrique Cardoso, de 971 mil matriculados para o número de 2,428 milhões.

Conforme a **Tabela 1**, no governo Fernando Henrique Cardoso, o número de inscritos nas universidades públicas de 572 mil em 1994 cresceu para 916 mil em 2002, contrariando alguns autores que afirmaram que não houve nenhuma expansão de vagas no ensino superior público nesse período (Dourado, 2005). Ao contrário, há registro de criação de vagas em centros universitários, faculdades integradas e institutos federais, mesmo que de forma não uniforme, e a introdução de Centro de Educação Tecnológica no cenário de ensino superior no país.

No primeiro mandato do governo do presidente Luiz Ignácio Lula da Silva, segundo a **Tabela 1**, tanto o setor público quanto o setor privado tiveram um substancial crescimento. As instituições superiores públicas expandiram de 1,052 milhão para 1,209 milhão de vagas, tendo fortalecimento das universidades e institutos federais. No setor privado, os destaques foram os centros universitários, de 416 mil em 2002 para o número de 711 mil em 2006, assim como as faculdades e institutos, de 599 mil em 2002 para 1,051 milhão em 2006.

O segundo mandato do presidente Luiz Ignácio Lula da Silva, que corresponde ao período de 2007 a 2010, na área de ensino superior teve como destaque a criação de um programa, a fim

de expandir as vagas de graduação nas instituições federais de forma significativa, o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais, no final do ano de 2008.

Neste período, mesmo com ascendente crescimento das IES, tanto públicas quanto privadas, embora de uma forma mais lenta, houve um impacto causado pela crise financeira advinda da Europa e dos Estados Unidos da América. Como essa crise teve impacto financeiro nas empresas, as IES também foram atingidas direta ou indiretamente. O otimismo do governo federal, porém, foi determinado pela descoberta do Pré-Sal na região da Baía de Santos. A criação de novas vagas nos institutos pelo REUNI para capacitação desse novo mercado e criação de novos cursos voltados para a exploração de petróleo eram apontados como grande diferencial também nas IES particulares.

Como ações de supervisão, o governo federal reformulou o Censo para a política de avaliação do sistema superior de ensino, tornando-se obrigatória sua realização a partir de 2008. O Censo da Educação Superior passa a ser alimentado por meio eletrônico dos assuntos institucionais, corpo docente e discente, vagas e cursos, ingressantes e concluintes, dados sobre matrículas e extensão universitária.

Os processos avaliativos providos do Censo possibilitam o controle das IES, já que assim são possíveis o cruzamento das informações e subsidiam o cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC), que alimentam, por sua vez, o *ranking* das IES em todo o país. Esse ranking, além de destacar as melhores IES e os melhores cursos, apontam também os que precisam de ajustes e, em último caso, interdição do MEC (Calderón, Poltronieri, & Borges, 2011; Carvalho, 2002).

Por meio dos processos avaliativos, houve uma intensificação de ações de supervisão durante o governo Lula, principalmente nos cursos de Direito, que tiveram o maior crescimento na área de graduação e de cursos de graduação à distância. A supervisão e avaliação do MEC contemplou 89 cursos de graduação até 2010 e teve como resultado a suspensão de cerca de 20.000 vagas, além do fechamento de dois cursos. Em relação a processos avaliativos na educação à distância (EAD) observam-se os dados na **Tabela 2**.

Tabela 2: Ações avaliativas e de supervisão nos cursos EAD até o ano de 2010

Tipo	Quantidade
Instituições em supervisão	38
Processos administrativos para descredenciamento	02
Termos de saneamento assinados	12
Descredenciamentos	01
Polos de apoio presencial fechados	3.800
Número de ingressos suspensos	Mais de 20.000

Fonte: Adaptado de INEP/MEC (2010)

A **Tabela 2** revela que 38 instituições foram supervisionadas pelo MEC até o ano de 2010, 02 tiveram processos administrativos abertos para descredenciamento, 12 termos de saneamento foram assinados, houve um descredenciamento, 3.800 polos de apoio presencial foram fechados e mais de 20.000 matrículas no módulo de ensino à distância foram suspensos.

Outro dado a ser destacado em relação ao ensino superior no governo Lula foi a expansão de mais de 2 milhões de matrículas em resultado dos programas ProUni e Reuni. O número total de estudantes no ensino superior chegou a quase 6 milhões em 2010, sendo 75% em IES privadas. Ao final do governo Lula, 748 mil estudantes estavam inscritos no PROUNI, com 69% de bolsas integrais (Carvalho, 2002; MEC, 2010).

O governo da presidente Dilma Rousseff, de 2011 a 2015 reafirmou a continuidade dos programas de expansão nas IES do governo Lula, com os esforços de crescimento de universidades e institutos federais no interior do país, principalmente em lugares com dificuldades de pessoal especializado. Para isso, a expansão contava com a criação de 4 novas universidades federais (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Federal da Região do Cariri – Ceará; Universidade Federal do Oeste da Bahia e Universidade Federal do Sul da Bahia), 47 novos campi universitários e 208 novos institutos federais.

O programa “Ciência sem Fronteiras”, criado em 2011, marcou a internacionalização dos programas de ensino no país, com o objetivo de estimular o ensino e a pesquisa por meio de bolsas de estudos em instituições estrangeiras de ensino superior. Assim, a pesquisa traria como consequência, a inovação pelas novas tecnologias e competitividade para o mercado brasileiro, principalmente na área industrial (BRASIL, 2011).

A política de equidade, iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso, estabilizou-se no governo Lula e recebeu continuidade no governo Dilma. Os programas voltados para o ensino superior em expansão ficaram em suspense após o dia 31 de agosto de 2016, data da cassação do mandato da presidente Dilma Rousseff. O *impeachment* consistiu em uma questão processual aberta com vistas ao impedimento da continuidade do mandato de Dilma como presidente da República Federativa do Brasil.

O governo do presidente Michel Temer (PMDB) ainda encontra-se em construção de seu perfil na área de ensino superior, embora já tenha desenhado algumas decisões contrárias aos governos anteriores, como a descontinuidade de alguns programas como “Ciência sem Fronteiras”. O governo Temer ainda discute a prorrogação da Desvinculação de Receitas da União que afeta a área da educação, a revogação das Leis 12.351 e 12.858, que destinam recursos dos Fundos Sociais e dos royalties do petróleo para a educação, além de cortes na política de acesso à universidade, como a diminuição de vagas para o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O governo Michel Temer propôs emenda à Constituição – PEC nº 241, datada de 15 de junho de 2016, que contempla o congelamento dos valores nominais destinados para a educação, saúde e custeio da máquina pública ao longo dos próximos vinte anos. Essas medidas pretendem que o percentual do PIB destinado para a educação alcance 6,34% em 2018, 7% para o ano de 2019 e de 10% para o ano de 2024 (Brasil, 2016).

Neste cenário de mudanças e incertezas é que se encontra o curso de graduação em Administração, que será discutido no próximo item. Além dos fatores externos, o curso de Administração em nosso país tem seu papel determinante em relação ao crescimento do ensino superior pela grande busca de estudantes na área e sua contribuição para o mercado de trabalho.

2.1.4 – O Curso de Graduação em Administração no Brasil

Os primeiros cursos de Administração surgiram nos Estados Unidos da América, com a criação da Wharton School, em 1881. Vinculada à Universidade da Pensilvânia, esta instituição ficou conhecida pelo seu rigor acadêmico e, com o decorrer dos anos alcançou o prestígio de ter reconhecimento mundial com seus cursos de graduação e mestrado em Administração.

No Brasil, os primeiros registros do ensino da ciência da Administração aconteceram somente em 1931, quando foi fundado o Instituto da Organização Racional do Trabalho – IDORT e o Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP, que desenvolveram a Escola de Serviço Público. Estes órgãos enviavam funcionários para os Estados Unidos da América para capacitar e aperfeiçoar os conhecimentos técnicos-administrativos, formando os primeiros especialistas brasileiros em Administração.

Em 1941, a Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN/SP cria o primeiro curso com assuntos voltados à administração, inspirado no modelo do curso da Graduate School of Business Administration da Universidade de Harvard. Em 1946, a Universidade de São Paulo - FEA/USP cria a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, que ministrava cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis, onde eram apresentadas algumas matérias ligadas à Administração.

Somente em 1952, com a necessidade de institucionalizar a profissão de administrador no setor público brasileiro e em parceria com o governo norte-americano, a Fundação Getúlio Vargas criou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EASP), sendo a primeira instituição fora da América do Norte a apresentar o Curso de Administração, com o apoio de docentes da Michigan State University.

Enquanto se iniciava o ensino de Administração no Brasil (1952), os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis em administração, 4 mil mestres e cem doutores por ano. Isso aponta o quanto o estudo de administração é recente neste país e, por esta razão há muita pesquisa na área a ser desenvolvida a fim de estabelecer um perfil, com teorias, metodologias e práticas próprias na área.

A institucionalização da profissão de administrador, porém, encontrou muitos obstáculos, principalmente por questões políticas. Somente no ano de 1965, no governo do Presidente da República Humberto de Alencar Castelo Branco, foi sancionada a Lei nº 4769, com apoio do Diretor Geral do DASP. Vários técnicos administrativos passaram pelo DASP e lutaram para a legalização da profissão, como Celso Furtado e Belmiro Siqueira. Este, como diretor geral da DASP nos anos de 1967 e 1968.

Belmiro Siqueira, administrador, consultor, assessor governamental e professor, tornou-se o Patrono da Administração no Brasil. Também é homenageado por meio do “Prêmio Belmiro Siqueira”, um concurso anual na área de administração em âmbito nacional, realizado pelo Conselho Federal de Administração (CFA) e os Conselhos Regionais de Administração (CRA), de acordo com a região (Covre, 1991; Guerreiro Ramos, 1983; Keinert, 1996).

A partir da Lei nº 4769, que institucionalizou a profissão de administrador, criou-se o primeiro currículo para a formação de novos profissionais, com o intuito de abordar a área de forma generalista com matérias instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional e matérias de formação profissional.

Este currículo acadêmico foi trabalhado de forma a estabelecer disciplinas básicas a fim de habilitar ao exercício da profissão de Técnico de Administração. Com o estudo deste currículo foi criado o Parecer nº 307/66 para estabelecer um currículo mínimo para nortear o curso de Administração, constituído das seguintes matérias:

- Teoria Geral da Administração
- Administração Financeira e Orçamento
- Administração de Material

- Administração de Pessoal
- Psicologia Aplicada à Administração
- Sociologia Aplicada à Administração
- Teoria Econômica
- Economia Brasileira
- Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa)
- Legislação Social
- Legislação Tributária
- Matemática
- Estatística
- Contabilidade

Além das disciplinas obrigatórias, eram oferecidas três disciplinas optativas: Direito Administrativo, Administração de Produção e Administração de Vendas. Também foi estabelecida a realização de um estágio supervisionado de seis meses para obter o diploma. Os Conselhos Regionais de Administração (CRAs), criados a partir dessa regulamentação, eram responsáveis pelo controle do exercício da profissão (CFA, 2015).

O resultado da normatização e valorização da profissão de administrador, iniciada com tantos obstáculos, encontra-se nos números. O maior número de alunos ingressantes e concluintes está

no curso de graduação, conforme aponta o Censo da Educação Superior 2015. Atualmente, o leque de opções de trabalho na área de atuação do administrador se expandiu em níveis antes desassociados à profissão, como ONG's, associações de bairros, escolas de samba, centros culturais, marketing esportivo, administração hospitalar, cooperativas, pequenas empresas, além do seu tradicional campo nas empresas públicas e privadas.

No ranking do Censo da Educação Superior 2015, o curso de administração alcançou o número de 267.013 alunos ingressantes (9,14% do total dos ingressantes) e formou 124.986 administradores, 10,9% do total dos concluintes (INEP, 2016). Na **Tabela 3**, pode-se verificar a evolução do número de cursos das décadas de 1960, 70, 80 e 90, incluindo os resultados obtidos nos anos 2000.

Tabela 3: Número de cursos segundo as décadas de 1960, 70, 80, 90 e 2000.

Décadas	N ° de Cursos
Antes de 1960	02
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823
2000	1.462
2010	1.805
2015	2.433

Fonte: Censo da Educação Superior – INEP/MEC, 2015.

A **Tabela 3** aponta um crescimento de 2 cursos antes da institucionalização da profissão para um número superior a dois mil cursos em 2015. Esse crescimento revela a diversificação das modalidades do curso, assim como o fortalecimento do ensino à distância e outras vertentes de ênfases da administração – tais como o curso de administração pública e cursos de curta duração, como de gerenciamento por competência.

Este crescimento levantou uma discussão pertinente a respeito da prática positivista no ensino de Administração. Em alguns casos, os mesmos conteúdos são lecionados, pelos mesmos professores e com a mesma metodologia usada há trinta anos, enquanto a sociedade, a tecnologia e o alunado evoluíram ao longo do tempo. Esta questão será abordada no próximo item a fim de expor as competências docentes envolvidas no ensino em Administração.

2.2 – A competência docente e o ensino superior em Administração

As primeiras instituições educacionais no Brasil foram organizadas com base no modelo trazido pelos jesuítas, o qual era rígido e delegava ao professor a tarefa de garantir que as regras seriam obedecidas em sala de aula. Neste modelo, o mestre era responsável por transmitir o saber e não podia ter seu conhecimento questionado. Este modelo se perpetuou e influenciou a prática docente nas IES brasileiras.

Com a expansão de IES, principalmente no setor privado, em função da não obrigatoriedade de associar seus programas de ensino aos programas de pesquisa, pois onerava o negócio, enfatizou-se a formação de “técnicos” ao invés de formar cientistas, como aconteceu no curso de Administração (Pimenta, & Anastasiou, 2002).

O distanciamento da pesquisa e a formação técnica no curso de administração não proporcionaram o estímulo de novos métodos de ensino. A ausência de articulação de saberes na área teve seus efeitos potencializados pela divisão do estudo e a fragmentação das subáreas de administração, que acontecem quando os mecanismos de integração entre as disciplinas do curso são por vezes ignorados.

Com a divisão do estudo, os professores perderam a visão integral do curso e focaram seus ensinamentos na sua área de especialização, em boa parte das vezes sem enfatizar o caráter interdisciplinar do curso de Administração. Como consequência, os alunos também passaram a aprender as partes sem compreender a inter-relação entre estas. Se os alunos são os produtos das “fábricas de administradores”, os professores por vezes assumem o papel de operários das máquinas, que tal como o personagem do filme Tempos Modernos de Charles Chaplin fazem o seu trabalho mecanicamente (Nicolini, 2003). É preciso refletir sobre o que Tenório (2016) chamou de “(neo)tecnocrata”, para que os docentes não se transformem em pessoas oriundas “de uma sociedade parametrizada pelo progresso científico-tecnológico de origem microeletrônica” que pautam suas ações e decisões “a fim de preservar a distância taylorista – os que pensam separados dos que executam” (p. 124).

Somando-se a isso, a forte expansão do ensino superior privado nos últimos 20 anos, a quase ausência de ênfase na docência nos programas de *stricto sensu* em Administração (Fischer, Nicolini, & Silva, 2005) e um corpo discente e docente acostumado a uma educação bancária nos termos de Freire (1967), o futuro das fábricas de administradores parece ruim, mas o futuro dos administradores tende a ser pior.

Esse cenário, aliado a percepção de que os alunos chegam às cadeiras das universidades com capacidade crítica e analítica cada vez mais embotada, faz com que o docente seja desafiado a buscar outras metodologias, a desenvolver suas competências para melhorar suas práticas de ensino-aprendizagem. A reflexão e o trabalho por competência passam pela formação do ser/fazer e do agir pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) definem as bases do exercício de cada profissão, seu perfil e competências a serem alcançados, sem perder a flexibilidade dos currículos de graduação, com o intuito de estimular projetos pedagógicos inovadores. Para este fim, o

profissional docente não pode se limitar à imitação, ou seja, precisa ser comprometido com a educação, ultrapassando a função técnica e abraçando o perfil de criador (Nóvoa, 1995).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 (MEC, 2016), em seu Art. 4º, descreve que

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

A atividade da formação de profissionais para atuação no ensino superior de Administração, por sua vez, precisa se distanciar da racionalidade técnica a fim de formar docentes criativos e inovadores. As instituições formadoras de professores acabam se especializando em teóricos aptos a solucionar problemas ou em formar pesquisadores. Ou o professor é um profissional de sala de aula, que reproduz o que aprendeu em suas aulas, sem se preocupar com a pesquisa; ou se torna pesquisador em tempo integral, para que o profissional de sala de aula reproduza o que ele estudou e publicou em congressos, livros ou revistas.

Outro obstáculo à inovação de metodologias encontra-se na exigência dos alunos por aplicações práticas e por resultados imediatos nas organizações. Baseados principalmente em questões financeiras, acabam coagindo o professor de administração a preparar o aluno para o mercado de trabalho, sem passar pela pesquisa e questões sociais ou de estímulos ao senso crítico sobre o próprio universo organizacional. Assim, usando como analogia o pensamento de Tenório & Valle (2013), no limite a educação deixaria de ser um processo e passaria a ter o ritmo ditado pela esteira do modelo de produção fordista, impedindo o desenvolvimento da criatividade docente.

O distanciamento da pesquisa evidencia o saber construído no fazer, já que a relação teoria e prática desenvolve a busca por ações. As respostas aos problemas na área de administração tendem a ser rápidas, com a desculpa de serem causadas por fatores em constante mudança, e acabam por resultar em soluções superficiais, míopes, sem investigação, pois são baseadas em situações já vividas pelos alunos ou pelo professor. Isso impede o exercício da reflexão por serem pautadas em soluções pré-determinadas (Santos, 2005).

Questionamentos sobre temas como: o que significa aprender a pensar, a reflexão sobre a ação, a importância da qualidade de ensino, a construção do aprendizado pelo indivíduo se tornam essenciais na busca pela reflexão no processo de ensino. Aprender a pensar pode ser uma deficiência na formação do alunado e por este motivo, a apropriação da reflexão como prática de ensino deve ser adotada na intenção de desenvolver novas capacidades na profissão.

Esses questionamentos mudam a programação inicial do professor de ser um transmissor de informação para o estimulador de novas ideias e conclusões.

Para aprender a pensar, porém, se faz necessário condições da parte da IES para desenvolver a habilidade e competências e com isso, criar oportunidades e incentivo para aprender cada vez

mais. Isso ainda não é comum nas IES por se tratar de ensino de adultos e, como tal, não se entende que seja necessário criatividade para a prática do ensino (Cachapuz, 2002; Libâneo, 2002; Demo, 2009).

As habilidades e competências do administrador são reflexos das exigências impostas pelas necessidades do nível gerencial das organizações. Os profissionais que ocupam os níveis gerenciais precisam ter definidas certas habilidades e competências, que devem ser identificadas e estimuladas na graduação em administração. O início deste trabalho se dá pelo docente, ao identificar como sua disciplina contribui para o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Salienta-se dessa forma que o corpo docente deve ir além do estudo teórico das disciplinas de teoria de administração, marketing, finanças, produção, recursos humanos e estratégia; se faz necessário questionar, em diversos níveis, as questões administrativas das organizações, estendendo as reflexões da sala de aula para as organizações, não o contrário. Assim, o comportamento gerencial estudado em sala de aula será refletido dentro da organização, de forma a deixar nas organizações o espaço de reflexão e o de prática que foi aprendido (Mintzberg & Gosling, 2003).

São vários os fatores que precisam ser observados além da formação do docente - como a análise do ensino, do currículo do curso e da metodologia, a fim de alcançar a prática do ensino como atividade crítico-reflexiva -, mas o foco desta tese é identificar quais competências docentes podem contribuir para tornar a relação ensino-aprendizagem mais profícua para os alunos da geração Z dos cursos de graduação em Administração.

2.2.1 Competências docentes

Existe um grande número de definições do termo competência. Levy-Leboyer (1997) e Ropé & Tanguy (2003) afirmam que o termo é polissêmico e que, de acordo com a utilização que se faça dele, o termo competência assume um determinado significado.

Para Perrenoud (1999, p. 7), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Os conhecimentos são considerados por este autor como sendo um recurso cognitivo complementar, que deve ser utilizado com as competências para que as situações possam ser enfrentadas da melhor maneira possível. Ele afirma que “a noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências” (idem, p. 1). Ou seja, esse autor dá ênfase na formação e na ação.

Ropé e Tanguy (2003, p. 17) complementam que a noção de competência, “é uma noção geral, que conhece um uso extensivo em lugares diferentes da sociedade, que é utilizada pelos atores sociais e também por aqueles que observam e analisam os fenômenos sociais”, dando maior destaque ao comportamento e à ação.

Já para Le Boterf (2003, p. 267), “competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”, cujo realce está na mobilização e na ação.

Corroborando o conceito de que competência é um termo polissêmico, Dutra e Silva (1998, p. 3) consideram que competência é a “capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (*output*) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o

seu atingimento (*input*). Na visão deste autor, a competência tem ênfase na aptidão, nos resultados e na ação.

As competências na área docente estão relacionadas com o propósito da educação e, por consequência, interferem na relação ensino-aprendizagem. A partir das competências desenvolvidas pelos professores, a interação entre professor e aluno pode tornar-se mais profícua, contribuindo de forma efetiva na construção do conhecimento, que é um importante instrumento para interferir na realidade na qual o aluno está inserido.

Frente à nova realidade contemporânea – avanços da globalização, ingresso da geração Z nas universidades e os novos contornos que a relação ensino-aprendizagem, antes restrita à sala de aula, pode assumir frente aos avanços tecnológicos – surgem novos desafios à educação. À luz dessa compreensão, Vergara, Villardi, Santos e Fernandes (2012) afirmam que as competências docentes podem ser sintetizadas em humanizante, teórico-conceitual, instrumental e social.

O **Quadro 1** resume as práticas docentes e as habilidades relacionadas a cada competência apresentada e relaciona diferentes autores que corroboram a divisão proposta.

Quadro 1: Resumo das competências docentes

Competência	Habilidades	Práticas docentes	Referências
Competência Humanizante	<ul style="list-style-type: none"> - Olhar Holístico da Totalidade; - Reconhecimento da Interdependência entre organizações, mercado e sociedade; - Ética; - Empatia; 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação além do instrucionismo; - Foco no contexto, <i>inputs</i> e processos de aprender; - Participação ativa na própria aprendizagem e a de seus estudantes; - Aprendizagem auto direcionada; - Redesenho de relações de autoridade em sala de aula; - Aprendizagem relacional; - Estimulo à aprendizagem contínua; - Ampliação crítica da consciência e da corresponsabilidade no processo de aprender; 	Vasconcelos, Cavalcante e Monte (2013); Pereira (2007); Perrenoud (2000); Vergara e Branco (1993); Guerreiro Ramos (1989); Sandberg (2000)
Competência Teórico-Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de associar teorias e 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da área de conhecimento; - Conhecimentos sólidos da disciplina que ministra; 	Vasconcelos, Cavalcante e Monte (2013);

Competência	Habilidades	Práticas docentes	Referências
	conceitos à sua realidade; - Capacidade de abstração e de se atualizar; - Capacidade de articulação de teorias; - Domínio da área de conhecimento;	- Realização de pesquisas relacionadas à sua própria prática e competência docente;	Pereira (2007); Perrenoud (2000); Garcia-Ramos (1996);
Competência Instrumental	- Planejamento, organização e controle dos encontros pedagógicos; - Aspectos técnicos de ensino; - Metodologia de ensino; - Utilização de recursos materiais e virtuais; - Didático-Pedagógica;	- Participação em cursos de atualização e treinamento didático - Conhecimento de conceitos didáticos e pedagógicos - Elaboração de ementas - Utilização de recursos informatizados - Elaboração de material didático - Organização do conteúdo ministrado	Vasconcelos, Cavalcante e Monte (2013); Pereira (2007); Perrenoud (2000); Trent e Cohen (1973); Marsh (1987); Ramsden (1991); Garcia-Ramos (1996);
Competência social	- Compreender as distintas realidades sociais, culturais e demográficas; - Saber lidar com as diferenças; - Capacidade de provocar essa competência em seus alunos; - Consciência do impacto social de suas ações; - Relacionamento Interpessoal integrador; - Trabalho em equipe; - Visão sistêmica; - Comunicação; - Empatia;	- Estabelecer relacionamento harmônico com seus alunos; - Administração de conflitos; - Interação com os pares e alunos; - Reflexão sobre aspectos globais da ciência e sua interação com a sociedade; - Compreender as diferentes necessidades dos alunos e capacidade de fornecer feedback adequado; - Criar relação de confiança; - Colocar-se no lugar do outro e estabelecer intersubjetividade entre os alunos;	Vasconcelos, Cavalcante e Monte (2013); Pereira (2007); Perrenoud (2000); Garcia-Ramos (1996)

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, os avanços tecnológicos e as características próprias à nova geração demandam novas competências para o docente e para o discente. O professor precisa evoluir para além da tradicional posição de detentor do conhecimento para a dimensão de constante aprendizagem, com funções de orientação, incentivo e motivação ao aluno, modificando assim a relação ensino-aprendizagem, assunto do item a seguir.

2.3 – Relação ensino-aprendizagem

O século XXI trouxe não somente novas competências a serem estudadas e praticadas, mas a certeza que o uso das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) no ensino-aprendizagem do novo perfil de alunos que surgiu a partir de meados da década de 1990 veio para ficar. Isso implica em mudanças desafiadoras no comportamento do professor dentro e fora da sala de aula. O docente deveria adotar um papel de orientador e mediador na formação e no desenvolvimento do conhecimento do discente.

Tendo em vista que os atuais alunos são considerados nativos virtuais, pois desde quando nascem têm contato com o mundo da internet e se encontram constantemente conectados, nascidos aproximadamente entre a década de 1990 e 2009 são conhecidos como Geração Z. A aprendizagem dos alunos da Geração Z, porém, é chamada de mecânica, sem relações lógicas e claras de ideias, com rupturas na estrutura cognitivas do discente, com relação ensino-aprendizagem voltadas para o armazenamento decorado de informações.

O perfil da Geração Z e os desafios em relação a competências docentes e ensino-aprendizagem nos remetem aos ensinamentos do professor Paulo Freire (1996), ao enfatizar que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina a aprender”, ou seja, a prática pedagógica do docente deve permitir a autonomia ao aluno, relacionando conhecimentos e a realidade deste aluno de acordo com o cenário e o contexto que o envolve. Faz-se necessário que o docente saiba pensar pois “saber pensar é ter dúvidas das suas certezas e questionar suas verdades” (Freire, 1996).

Há dois momentos que envolvem o ensinar, o aprender e o pesquisar: quando se aprende o conhecimento e quando se trabalha a produção do conhecimento não existente. Em ambos os momentos existem aspectos que saem do controle do professor em relação ao aluno, como o

tempo de aprendizagem desse aluno, seus conhecimentos anteriores e ainda o grau de curiosidade que este aluno possui. Por outro lado, o professor deve ser capaz de incentivar esta aprendizagem.

Os saberes do mundo da internet trazem mudanças significativas, já que seus múltiplos usos estão em constante movimento, conforme as novas tecnologias e alterações de ferramentas de criação e acesso a desenhos, gráficos, vídeos, sons, imagens. A primeira grande mudança a ser acompanhada pelo docente é a velocidade com que surgem as tecnologias e os novos saberes. Em seguida, a troca de informações traz novos conhecimentos para o trabalho, alterando inclusive, em alguns casos, a natureza do trabalho. E finalmente, surge o que se chama tecnologia intelectual, que interfere na organização e provoca mudanças nas funções cognitivas do ser humano: memória e suas percepções, por exemplo (Levy, 2010; Coutinho, 2009).

Os novos saberes, o desenvolvimento sustentável da economia e as transformações políticas cada vez mais são impulsionadas pelas tecnologias intelectuais. Por esta razão, os sistemas de formação e as próprias instituições de ensino precisam renovar sua visão para este tema. O sistema de ensino-aprendizagem precisa ser personalizado e cooperativo e as instituições de ensino devem ser mediadoras de uma nova estrutura de conhecimento.

As instituições de ensino e os docentes precisam incorporar os novos saberes na relação ensino-aprendizagem a fim de dar suporte às capacidades cognitivas do aluno de acordo com os incentivos das novas TIC. Para este fim, além dos papéis do docente e da instituição, se faz necessária a participação do estado como a provedora de uma formação básica de ensino, com acesso às novas tecnologias (Levy, 2010).

A prática docente do ensino em Administração, porém, conta com caminhos que se distanciam do ideal de preparação docente e discente para o trabalho cognitivo na relação ensino-aprendizagem da Geração Z no contexto atual dentro das instituições de ensino superior. O modelo científico atual não exige o cuidado de treinamento de participantes do conhecimento apresentado em sala de aula e as universidades sustentam as disciplinas com foco em si mesmas, com professores limitados em experiência no mundo corporativo. Assim, o discente tem a formação comprometida na área de administração, sem capacidade de lidar com questões mais complexas.

Outras questões se destacam quando se listam as dificuldades do docente em administração em atingir competências e eficiência na relação ensino-aprendizagem dentro das instituições de ensino. Há um momento em que o docente se vê em uma bifurcação de interesses e administração de tempo em sua profissão: ou o professor se dedica à sala de aula ou se torna um pesquisador, preso a um universo particular onde o discente o traz para o mundo real, com seus problemas de busca de conhecimento ao menos para passar por suas disciplinas. (Bennis e O'Toole, 2009).

Na contramão desta teoria encontra-se a compreensão crítica permanente como tendência do ensino em Administração, segundo Arktouf (2005), que aponta a prática docente em administração como o ensino para a mudança, deixando para trás o paradigma da reprodução do conhecimento em sala de aula. A criatividade e a mudança na relação ensino-aprendizagem em administração passa pelo não conformismo de repetir o conhecimento e parte para o incentivo ao senso crítico dentro das instituições de ensino de questões relacionadas às organizações e ao universo empresarial.

Por outro lado, Arktouf (2005) critica a o método de estudo de caso como abordagem pedagógica comumente aplicado nos cursos de graduação em Administração, que torna a visão do aluno muito limitada e superficial, sem investigação mais profunda de pontos e contrapontos dos problemas que são levantados nos casos apresentados. Em primeiro lugar, os casos, quase sem exceção, são segundo a visão dos dirigentes de uma organização e nunca do empregado.

O método de estudo de caso elimina questionamentos, já que o caso se apresenta com início, meio e fim. Esta abordagem acaba impedindo outras opções de métodos de soluções dos problemas e fins que poderiam ser levantados pelos alunos, também limita a busca de novos conhecimentos sobre o assunto, não envolvendo o aluno nas questões abordadas. O ideal é incentivar leituras mais profundas nas áreas que perpassam pela Administração, para o aluno ter mais que noções superficiais em antropologia, psicologia, sociologia, com o objetivo de permitir um diagnóstico gerencial menos vazio para tomar decisões com mais fundamentos.

Para o fim de melhorar os métodos de ensino-aprendizagem para dialogar com o conteúdo curricular com o corpo discente, o docente em Administração, por sua vez, deve apresentar uma vasta cultura geral. Para que haja um diálogo eficaz entre o docente e o discente, se faz necessário um sentimento de humanização nas mensagens e métodos adotados. Além de um

esforço para que alcancem esses objetivos, essas qualidades nadam contra a corrente da mercantilização que as instituições de ensino superior se encontram atualmente.

A tendência do administrador do futuro é ser generalista e essa formação torna-se mais promissora se o professor de administração também for generalista. Enfatizar características mais humanas que técnicas também se apresentam como tendências na profissão, principalmente voltados em tomadas de decisões para as equipes e liderança democrática nas organizações, visando o alcance dos objetivos. E isso se alcança com um ambiente voltado para além da especialização.

Dessa forma, o administrador amplia o campo de ação das ciências humanas ao atuar em diferentes áreas e ter novos conhecimentos, como ecologia, linguística, história, interculturismo. Esses assuntos nunca estiveram longe da atuação do administrador nas áreas de gestão ambiental, comunicação e gestão, mas tomam novos olhares de acordo com o interesse em se aprofundar nesses assuntos.

Ainda sobre a melhoria da função de ensinar, o docente de Administração deve possuir experiência de campo. Se o professor não tiver passado por diferentes funções em organizações de diferentes setores do mercado, não terá plena capacidade de dialogar com o aluno. São muitas visões a serem abordadas: empregado, desempregado, dirigente, sindicato, operário, fornecedor, cliente. E em cada abordagem a experiência de campo contribuirá para a formação do aluno em todos os níveis organizacionais.

2.4 – Geração Z

As experiências e o ambiente que circundam o jovem contribuem para a forma como ele pensa, age e se comporta, e a tecnologia cada vez mais é parte integrante desse ambiente. Os alunos do terceiro milênio mudaram mais do que o estilo de ser e as roupas em relação aos das gerações anteriores. Houve também uma mudança no âmbito da educação e na forma de aprender em função da evolução tecnológica.

Para melhor compreender as tendências de comportamento e pensamento de cada geração, alguns pesquisadores elencaram as principais características relativas a cada época (Oblinger & Oblinger, 2005; Tapscott & Williams, 2010; Toledo, Albuquerque, & Magalhães, 2012). O **Quadro 2**, a seguir, as resume:

Quadro 2: Características de cada geração.

Geração	Ano de Nascimento	Autores	Características
Geração do Silêncio, <i>Matures</i> ou <i>Builders</i>	1900-1946	Oblinger e Oblinger (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Rígidos e Autocráticos - Leais à empresa - Respeito à autoridade - Resistente a mudanças
	1925-1945	Mccrindle e Wolfinger (2014)	
Baby Boomers ou Me Generation	1946-1964	Mccrindle e Wolfinger (2014) Oblinger e Oblinger (2005) Tapscott (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Rebeldes e questionadores - Líderes participativos - Abertos a mudanças - Ambiciosos, materialistas e narcisistas
Geração X	1965-1976	Tapscott (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Limites para a dedicação - Menos leais às empresas - Líderes monitores - Recusa ao autoritarismo
	1965-1979	Mccrindle e Wolfinger (2014)	
	1965-1982	Oblinger e Oblinger (2005)	
	1966-1976	Schroer (2008)	
Geração Y, Geração Net ou Millennials	1977-1994	Schroer (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Não utilizam manuais - Geração da tentativa e do erro - Determinados - Familiarizados com a tecnologia - Não aceitam o autoritarismo - Líderes generosos
	1980-1994	Mccrindle e Wolfinger (2014)	
	1982-1991	Oblinger e Oblinger (2005)	
Geração Z, Nativos digitais ou geração Google	1990-2010	Oblinger e Oblinger (2005) Geck (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade para realizar várias tarefas simultaneamente - Dinâmicos e inovadores - Convivem com a tecnologia e a ciência

	1995-2009	McCrindle e Wolfinger (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecidos como nativos da internet, - São imediatistas, críticos e mudam de opinião - Preocupados com questões ambientais - Poder de concentração menor do que o das gerações anteriores - Acredita-se que serão profissionais mais exigentes, versáteis e flexíveis.
	1995-2012	Schroer (2008) Valls, (2010)	

Fonte: Elaboração própria

As pessoas nascidas entre 1925 e 1942 foram marcadas pela I Guerra Mundial, pela grande depressão americana e fazem parte da Geração do Silêncio. Após essa geração vieram os *baby boomers*, assim conhecidos, pois ocorreu uma “explosão populacional” após o retorno dos soldados que serviram na II Guerra Mundial. Narcisistas e apelidados de *yuppies* - jovens ambiciosos e materialistas (Hesselben, Goldsmith, & Beckhard, 1997), a geração dos *baby boomers* aprendeu a respeitar os valores familiares e a disciplina nos estudos e no trabalho (Oliveira, 2010).

A geração X é composta pelos filhos dos *baby boomers*, são as pessoas nascidas entre 1965 e 1982. Neste período, o setor educacional privado no Brasil passou a atuar na área de ensino médio (cursos profissionalizantes), oferecendo cursos com pouca excelência acadêmica no período noturno. Dessa forma, muitas pessoas das classes menos abastadas buscaram melhorar sua condição econômica vendo a educação como canal de da mobilidade e ascensão (Freitag, 1984).

Entre 1982 e 1991, nasceram os que são conhecidos como Geração Y, também chamados de Geração Net ou *Millennials*. É uma geração familiarizada com o computador e a internet. Seus

integrantes são determinados e esperançosos, nasceram em famílias cujo centro era o filho, por isto, têm elevada autoestima e correm riscos acertando e errando para obter o que desejam. São adeptos das facilidades tecnológicas e da globalização. Os alunos dessa geração dão valor para o nível de atualização das informações. Para eles não basta acessar a internet como recurso para suporte pedagógico; é necessário que as informações sejam atuais. Não gostam de processos ou procedimentos vagarosos e tentam permanecer na casa dos pais o maior tempo possível (Oliveira, 2010).

A geração Z¹, nativos digitais ou geração Google, inclui as pessoas nascidas entre o início dos anos 1990 e o início dos anos 2000 (Geck, 2006; Oblinger & Oblinger, 2005). Porém, há autores que classificam as pessoas que tenham nascido a partir de meados da década de 1990 (Schroer, 2008; Valls, 2010) como geração Z. Para efeito dessa pesquisa, adotaremos essa última classificação.

Estes jovens foram a primeira geração a nascer em um mundo digital. O que os distingue dos jovens das gerações anteriores é que eles são a geração mais tecnologicamente conectada da história. Desde a infância, cresceram em um ambiente no qual usam navegadores gráficos, laptops, telefones celulares, serviços de mensagens instantâneas, internet, conexão sem fio e jogos de vídeo (Geck, 2006). Esta autora acrescenta que esses adolescentes foram expostos a muitas influências tecnológicas e dispositivos digitais de alta velocidade, os quais permitem que eles sempre estejam conectados à internet e a seus amigos. Tal conectividade faz com que essa geração se comunique e colabore em tempo real, independentemente da sua localização física, para acessar uma gama diversa de informações. Além disso, garante que eles possam contribuir com conteúdo instantaneamente para sites e blogs.

¹ O “Z” vem de *zap* verbo em inglês que significa trocar os canais da TV de maneira rápida usando o controle remoto. Uma atividade usual dessa geração é *zapear*, por isto, ela recebe o nome de Geração Z.

As pessoas pertencentes a essa geração costumam ser críticas, espontâneas, criativas, gostam de estar conectadas e estão dispostas a ajudar, desde que a sua opinião seja levada em consideração. Nos estudos, as atividades unidirecionais são pouco valorizadas. Outra característica essencial dessa geração é o conceito de mundo que possui. Sem preocupação com as fronteiras geográficas, os integrantes da Geração Z já nasceram globalizados.

Além disso, levam em consideração a avaliação dos amigos ou dos usuários da sua rede social. Importam-se com os valores ambientais e sociais. São seguros de si e têm fácil acesso a bens de conforto e às tecnologias. É uma geração que está sujeita à superficialidade e a ações imediatistas, que prima pela agilidade dos eventos, com uma fácil disposição para ficar entediada. Por isso, pode ser uma dificuldade mantê-los numa sala de aula, concentrados durante duas horas, em estado de atenção, cabendo ao professor descobrir e aplicar o melhor método para prender a atenção dos alunos (Matthews, 2008; Prensky, 2001).

Os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rápido. Eles gostam de processar diferentes informações em paralelo e são multi-tarefa, preferem links que os conduzam a hipertextos, funcionam melhor quando estão conectados, e gostam de reconhecimento instantâneo e recompensas frequentes. Mas os imigrantes digitais, geralmente, têm pouco apreço por essas novas habilidades que os nativos adquiriram por meio da interação e da prática. Essas habilidades são, em parte, estranhas aos imigrantes que aprenderam - e assim escolheram - ensinar lentamente, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente (Prensky, 2001).

Os alunos da geração Z trazem desafios para o ensino superior tendo em vista seus comportamentos e suas atitudes, especialmente pela familiaridade que têm com a tecnologia, e pela capacidade de realizar múltiplas tarefas em paralelo. Por outro lado, não se aprofundam nas leituras e falta-lhes pensamento crítico. Acrescenta-se a esse cenário, que na maioria das

instituições de ensino há uma distância crescente entre o ambiente de TI e as tecnologias que essa geração usa (Hartman, Moskal, & Dziuban, 2005).

De acordo com Hartman et al. (2005), esses fatores levam as pessoas que atuam no ensino superior, professores e funcionários, a um desafio: como quase todos eles pertencem a gerações anteriores, se faz necessário um esforço adicional para compreender o aluno da geração Z e, por meio dessa compreensão, garantir ambientes de aprendizagem, serviços e instalações necessárias para ajudar esses alunos a atingir seu potencial.

Embora receba críticas de alguns autores (Bayne & Ross, 2007; Bennett, Maton, & Kervin, 2008) de que o argumento teórico acerca do quão afeita às tecnologias digitais essa nova geração de alunos é e que, por isto, os professores e universidades têm a responsabilidade de mudar sua forma de lecionar em resposta às demandas dessa nova geração de alunos, além de ser determinística, é simplista ao considerar que todos os estudantes de uma mesma faixa etária são iguais. No entanto, Oblinger e Oblinger (2005) refutam esse argumento ao esclarecerem que não se trata de um fenômeno relacionado exclusivamente à idade. Apesar das características estarem relacionadas em termos de geração, a exposição e a relação com a tecnologia digital é mais relevante para indicar a qual geração o aluno pertence do que a sua idade.

Da mesma forma, Jones et al. (2010) concluíram que há variações significativas relacionadas à idade em pesquisa realizada com universitários ingleses. E acrescentaram que seria simplista descrever jovens estudantes do primeiro ano nascidos após 1983 como uma única geração. Os autores argumentaram que a geração não é homogênea na sua utilização e valorização de novas tecnologias e que existem diferenças entre os alunos que se encontram dentro da faixa etária dos nativos digitais.

A questão é que as gerações anteriores buscam adquirir informação, enquanto que o desafio que se apresenta à geração Z é de outra natureza e não se resolve apenas com o uso de tecnologia. Discutiremos a natureza desse desafio a seguir.

Conforme assevera Moran (2007), na atualidade, instituições de ensino podem parecer desinteressantes, pois apresentam currículos desarticulados, conteúdos fragmentados e, por vezes, docentes desmotivados, reforçando a percepção dos estudantes quanto ao distanciamento entre a escola real e a almejada. Veen e Vrakking (2009) salientam a importância de discutir o modelo adequado às necessidades de aprendizagem da geração Z, uma vez que as universidades parecem manter ainda um trabalho em educação tradicional com base na aprendizagem fortemente relacionada ao conteúdo disciplinar.

O modelo de ensino tradicional se adequava à era da economia industrial e baseava-se na transmissão de informação. Não há como usar esse modelo de educação na era atual, em um contexto no qual as transformações tecnológicas aceleradas e a ênfase no ensino tecnicista dos cursos de Administração levam à obsolescência prematura do profissional (Paula, 2001). Há disciplinas na graduação cujo conhecimento adquirido fica obsoleto antes mesmo que esse aluno conclua o seu curso.

No ensino da era da economia industrial fazia sentido obter informações que seriam replicadas por 20, 30 anos. Na atualidade, não faz sentido enfatizar conteúdos que não mais serão aplicáveis no mercado. Passou-se da era da informação para a era da inovação e nessa nova era “somente a formação de um caráter crítico-analítico poderá garantir no futuro um desempenho profissional adequado” (Paula, 2001, p. 80).

Por essa razão, é tão importante que universidades e docentes se adequem ao novo contexto do discente da geração Z, o qual demanda que o estudante seja flexível, inovador, colaborador,

realize múltiplas tarefas, trabalhe em equipe e com autonomia, tenha capacidade de desenvolver relações interpessoais, colaboração, seja conectado e saiba usar as redes sociais, entre outras competências para poder ser um profissional adequado ao mundo tecnológico.

Há uma distância entre os alunos nativos digitais (Prensky, 2001), que cresceram usando os recursos da tecnologia em rede, em relação aos docentes, imigrantes digitais, que estão aprendendo a lidar com esses recursos (Coutinho, 2009). Mas se faz necessário construir pontes que possam garantir o encurtamento dessa distância.

Em alguns casos, há resistência na adoção de tecnologias na educação porque, em geral, os docentes (e as universidades) não foram capacitados para tanto. Nesses casos, eles não dominam o uso de tais tecnologias, são professores da internet 1.0 lidando com alunos que já são 2.0 (Gabriel, 2013). Embora amplamente utilizadas na educação à distância, a própria educação presencial é influenciada e sofre transformações em função da tecnologia que acaba por estabelecer novos paradigmas educacionais (Bayma, 2009). Ou seja, esse é um caminho para o qual não há como retroceder.

Para Barroqueiro (2012), a tecnologia tem afetado o trabalho docente. A grande quantidade de informações e as fontes de conhecimento têm impactado na forma de estudar e de aprender, principalmente, das pessoas que estão inseridas digitalmente na nova sociedade da informação. Esse contexto trouxe uma nova realidade.

Na atualidade, os estudantes são imediatistas e pragmáticos e a escola não ocupa mais o centro de suas vidas. Eles passam cada vez mais tempo imersos no ciberespaço, utilizam tecnologias inteligentes, desenvolvem relações sociais virtuais e têm ansiedade de obter informação, conforme explica Wurman (2007, p.12)

A multiplicação desenfreada de conhecimentos disponíveis provoca no homem, em vez do aprimoramento da qualidade de vida e dos valores, um profundo sentimento de insatisfação, frustração e estresse. Este sentimento se deve à consciência de que não é possível absorver e dominar tanta informação, o que acaba por provocar uma mescla de desgaste mental, fadiga e estresse.”

Para os docentes, imigrantes digitais, o processo de adaptação das novas tecnologias da informação e comunicação nas suas práticas pode não ser tarefa fácil. A maior parte dos professores adota um modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas baseadas na transmissão da informação por meio do uso de quadro, giz ou slides do *power point*. Nesse modelo, o aluno anota tudo que o professor ensina em sala de aula, e o docente valoriza a atenção às aulas, o livro texto, e por vezes acredita que quanto mais silenciosa for a turma, melhor será o processo ensino-aprendizagem (Barroqueiro, 2012).

Esses docentes precisam se adaptar à nova realidade e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para tanto, devem considerar alguns aspectos inerentes ao *modus vivendi* dos estudantes da geração Z, tais como agilidade e clareza de objetivo ao trabalhar o conteúdo das aulas; situações contextualizadas com o dia a dia do aluno; organização de trabalhos em grupo na rede digital, de forma que o aluno sinta-se num ambiente multiusuário; incentivo ao discente para exercitar a partilha e a inovação; e criatividade e discussão crítica (Prensky, 2001).

Com o objetivo de obter um resultado mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo, o professor imigrante digital precisa mesclar os saberes tradicionais (escritas, matemática, pensamento lógico e compreensão dos textos) e os novos saberes (ciberespaço e tecnologias inteligentes). Para isso, o docente poderá recorrer ao uso de recursos adaptados à linguagem dos alunos nativos digitais (imagens, gráficos, hipertextos, *softwares* educativos em rede), a elaboração de jogos de computador no qual vários usuários joguem simultaneamente, a outros tipos de *softwares* que facilitem o ensino do conteúdo curricular; a

criação de ambientes virtuais de aprendizagem livres; e ao apoio dos alunos nativos digitais para colaborarem na construção de novas metodologias para o processo ensino-aprendizagem (Prensky, 2001).

Embora os discentes estejam cada vez mais “plugados”, em geral, eles não têm o domínio sobre a reflexão ou sobre como fazer a reflexão sobre os saberes. Na era da inovação, o graduando precisa desenvolver novas habilidades, tais como pensamento crítico, criatividade, visão ampla e capacidade de inovar e de trabalhar em equipe.

A ênfase do trabalho do docente poderia buscar focar no desenvolvimento dessas habilidades e competências. E, embora a tecnologia seja meio para o ensino-aprendizagem da geração Z, os educadores não devem se desviar do foco principal: desenvolvimento das habilidades e competências. A tecnologia é mais um recurso disponível que deve ser utilizado para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

A adequação da abordagem utilizada pelo docente no processo de ensino-aprendizagem às características do grupo de discentes é de fundamental importância para alcançar-se o aprendizado do aluno, principalmente, quando se trata dos alunos pertencentes à geração Z. O processo de ensino-aprendizagem com esses alunos exige do professor identificar qual é o método mais eficiente que deverá ser colocado em prática para um melhor aprendizado.

A literatura evidencia quais são os fatores que influenciam as crenças dos professores acerca do uso de tecnologias na sala de aula.. Dentre eles pode-se destacar a importância atribuída pelo docente à tecnologia na sociedade e na vida profissional; a competência do professor; o acesso a esses recursos em sala de aula; a natureza do assunto a ser estudado e a pedagogias associadas; como os alunos aprendem; e os resultados de aprendizagem a serem alcançados. (Prestridge, 2012).

A identificação das características dos alunos da geração Z nos cursos de administração das IES estudadas pode ajudar a compreender a necessidade de promover algumas mudanças nos padrões de ensino e, sobretudo, nos processos de interação com esses jovens. Soma-se a isso, a importância de estudar as competências que são demandadas dos docentes que lecionam para esta geração e que podem ser desenvolvidas para tornar a relação ensino-aprendizagem mais profícua para os alunos dessa geração.

A análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo a seguir visa aprofundar o debate sobre essas questões e indicar alguns caminhos possíveis.

3 – METODOLOGIA

Nesse capítulo, está descrita a metodologia adotada no estudo, caracterizando o tipo de pesquisa e o modo como foram feitas a coleta e a análise dos dados. Por fim, serão apresentadas as limitações do método proposto.

Nos últimos anos, a discussão sobre pesquisa qualitativa mudou consideravelmente, resultando na desmistificação das análises estatísticas como sendo a alternativa para se obter resultados significativos o que acarretou um deslocando da atenção da análise em direção à qualidade e à coleta de dados (Bauer, Gaskell, & Allum, 2004). Outrossim, os pesquisadores qualitativos passaram a utilizar os critérios quantitativos de validade e confiabilidade, adquirindo maior respeitabilidade e aceitação (Richardson, 1999).

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (Denzin & Lincoln *apud* Flick, 2009, P. 16)

De maneira geral, as pesquisas qualitativas têm sido bastante utilizadas para buscar apreender a complexidade, cada vez maior em tempos de mudanças aceleradas, dos fenômenos sociais e humanos (Minayo, 2008; Nicolaci-da-Costa, 2007; Vergara, 2016).

As pesquisas qualitativas buscam compreender como um fenômeno em estudo se apresenta. A partir do uso de métodos qualitativos o conhecimento sobre o fenômeno será aprofundado, contando com um grande número de variáveis a ser estudado, o que torna o trabalho dos pesquisadores qualitativos um trabalho artesanal, acarretando, dessa forma, muita dedicação e tempo para ser desenvolvido (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2004; Rubin & Rubin 2005).

Para Minayo (2008, p. 21-22), a pesquisa qualitativa

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além disso, existe uma relação muito estreita entre o pesquisador qualitativo e o que é estudado, estimulando a colaboração entre o pesquisador e os pesquisados (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2004). “Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguir compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

3.1- Tipo de Pesquisa

Embora a pesquisa em Administração tenha valorizado a pesquisa quantitativa, esse estudo será qualitativo, pois seu objetivo foi entender o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada para, então, interpretar o fenômeno (Neves, 1996). A pesquisa qualitativa considera o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como elemento fundamental, uma vez que valoriza o significado que as pessoas dão às coisas e à vida (Godoy, 1995). Em função de suas características, os métodos qualitativos têm sido utilizados em estudos sobre o ambiente organizacional (Neves, 1996). Espera-se que também seja adequado utilizá-lo no ambiente das instituições de ensino.

Seguindo os critérios sugeridos por Vergara (2016), a pesquisa foi:

- Quanto aos fins, trata-se de uma investigação descritiva, pois buscou apresentar as práticas de ensino dos docentes dos cursos de graduação em Administração;

- Quanto aos meios, bibliográfica e de campo, ou seja, uma investigação empírica nas instituições de ensino selecionadas, a saber: EBAPE/FGV e UFF, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos.

3.2 - Seleção dos Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa empírica são aqueles que fornecem os dados para a realização do estudo.

A seleção dos sujeitos pode caminhar por dois itinerários básicos: a heterogeneidade ou a homogeneidade. Na heterogeneidade busca-se contar com uma amostra que tenha características diferentes nas dimensões que são de interesse da pesquisa, visando maximizar o alcance da mesma. Uma outra maneira de formar uma amostra heterogênea é a chamada “bola de neve” na qual um sujeito selecionado indica outros a fazerem parte da pesquisa e assim por diante (Maxwell, 2005; Rubin & Rubin, 2005).

Com relação à homogeneidade, os pesquisadores devem selecionar os sujeitos utilizando-se de critérios estabelecidos baseados nos objetivos da pesquisa. Pode-se selecionar sujeitos que tenham uma determinada característica (homogeneidade fundamental) ou, além desta característica, o pesquisador define um conjunto de características em comum (homogeneidade ampla) para então definir a amostra. Com o objetivo de identificar os sujeitos a serem pesquisados em um determinado grupo social, pode-se utilizar quantos critérios forem necessários para isso (Maxwell, 2005; Rubin & Rubin, 2005).

Para que seja possível realizar a coleta de dados, é necessário, antes, construir o instrumento de pesquisa a ser utilizado.

3.3 – Instrumento de Pesquisa

De uma maneira geral, os instrumentos de pesquisa podem ser do tipo padronizado (ou estruturado) ou pouco padronizado (também chamados de semiestruturados). Os roteiros padronizados têm como característica principal apresentar as mesmas perguntas/afirmativas, e na mesma ordem, para todos os entrevistados, o que facilita quando há interesse em comparar as respostas dadas pelos respondentes (Marconi & Lakatos, 2010; Nicolaci-da-Costa, 2007).

Por outro lado, os roteiros pouco padronizados permitem que, de acordo com o respondente e com o andamento da entrevista, seja possível aprofundar determinados temas que são apresentados pelos próprios entrevistados ou mesmo que tenham chamado a atenção do entrevistador para ser melhor compreendido e/ou aprofundado (Maxwell, 2005; Rubin & Rubin, 2005).

Na estruturação do questionário é importante começar pelas perguntas gerais, tais como a verificação se o respondente atende aos critérios pré-definidos e sua caracterização, chegando até as perguntas mais específicas. Além disso, é de fundamental importância que as perguntas sejam construídas com vocabulário acessível, formuladas objetiva e claramente para facilitar o seu entendimento. Outrossim, as perguntas/afirmativas não devem ser imprecisas, dúbias e nem induzir à generalizações (Gil, 2010; Marconi & Lakatos, 2010).

3.3.1 Validação do instrumento de pesquisa

Com o objetivo de validar se o instrumento de pesquisa está adequado ao que se propõe, ou seja, se está medindo exatamente o que deve ser medido, deve-se proceder com um piloto (Gil,

2010; Marconi & Lakatos, 2010). A realização de testes prévios antes da aplicação do roteiro com os entrevistados é útil e necessária (Vergara, 2016).

Para tal, deve-se selecionar sujeitos que sejam típicos em relação aos que serão pesquisados posteriormente, quando o instrumento de pesquisa estiver validado, e que tenham tempo disponível para discutir com o pesquisador cada uma das perguntas, seu entendimento e objetivo, se houve dificuldade no entendimento da mesma e se tiveram algum tipo de constrangimento durante a entrevista (Gil, 2010; Marconi & Lakatos, 2010).

Para esta pesquisa foram utilizadas as competências docentes apresentadas por Vergara et al. (2012) que serviu como base para a construção das perguntas que compuseram os roteiros semiestruturados, tanto dos docentes quanto dos discentes.

3.4 - Coleta de Dados

Para atender os objetivos propostos, a entrevista foi escolhida como método de coleta de dados por ser indicada quando se quer obter informações “de dentro do indivíduo”, sua experiência vivida, como ressalta Vergara (2008).

Para Marconi e Lakatos (2010, p.195),

a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Em outras palavras, a entrevista diz respeito a uma conversa realizada frente a frente, podendo ser presencial ou virtual, seguindo um determinado método e tendo como resultado as

informações passadas verbalmente pelo entrevistado ao entrevistador, sobre um determinado problema ou assunto (Gil, 2010; Marconi & Lakatos, 2010; Minayo, 2008).

A entrevista é considerada por alguns autores como sendo a técnica de coleta de dados que apresenta maior flexibilidade ao pesquisador, uma vez que pode ser utilizada de diferentes maneiras. Ela pode ser informal, focalizada, parcialmente estruturada e, ainda, totalmente estruturada. A utilização de cada uma delas depende do objetivo da pesquisa.

Por exemplo, quando o entrevistador tem como objetivo um fenômeno bem específico, deve-se fazer uso da entrevista focalizada, tendo o entrevistador a atenção em sempre trazer o entrevistado ao assunto de interesse, após eventuais divagações. Se o objetivo é ter informações sobre alguns pontos de interesse, então a entrevista semiestruturada deve ser usada, tendo como guia um instrumento de pesquisa que vai explorando esses pontos ao longo da entrevista. Neste caso, além de fazer uso das perguntas/afirmativas constantes no instrumento de pesquisa, o pesquisador pode complementar seus temas de interesse com perguntas/afirmativas que podem ser complementadas tanto por outras colocadas pelo entrevistado quanto pelo entrevistador (Gil, 2010; Marconi & Lakatos, 2010).

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista apresenta vantagens interessantes, tais como: pode ser utilizada em todas as classes sociais, sendo, inclusive, possível de ser utilizada com pessoas analfabetas, fazendo com que seja possível criar uma amostra mais representativa da população em geral; flexibilidade, pois permite que o entrevistador esclareça perguntas/afirmativas, repita ou reformule perguntas de acordo com a necessidade, com a intenção de ser melhor compreendido; permite ao pesquisador ter acesso a informações que não estão documentadas em outras fontes e que sejam significativas e relevantes para seu estudo; e, proporciona identificar condutas, ações e atitudes do entrevistado enquanto a entrevista é realizada (Marconi & Lakatos, 2010).

Por fim, é importante destacar que o pesquisador precisa ser habilidoso ao conduzir a entrevista na busca por explorar todos os pontos relevantes para a maior compreensão dos objetivos propostos. Além disso, precisa registrar exatamente o que for dito (Gil, 2010).

3.5 – Tratamento dos Dados

Sendo a língua uma “representação social, constituída e constituinte em seu contexto geral” que “expressa o conjunto de valores e crenças, o esquema interpretativo subjacente ao comportamento dos sujeitos em diferentes sistemas sociais” (Dellagnello & Silva, 2007, p.115), essa pesquisa foi baseada no estudo da linguagem e os dados foram tratados por meio da técnica de análise do conteúdo em uma abordagem qualitativa.

O principal objetivo da análise de conteúdo é compreender, de forma crítica, o sentido das comunicações, bem como seu conteúdo e suas significações (Chizzotti, 2006). Além disso, almeja-se identificar o que foi dito sobre o assunto (Vergara, 2016).

Bardin (1997, p. 42) define esse procedimento como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Além disso, Bardin (1997) divide o método em três fases:

- a) Pré-análise: fase de organização do material a ser analisado;
- b) Exploração do material: momento de definir as categorias, identificar as unidades de registro e as unidades de contexto (em função de possíveis ambiguidades). Fase importante, pois se trata do material que será, em seguida, estudado profundamente;

- c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: etapa em que é importante a intuição, reflexão e crítica do pesquisador.

A análise de conteúdo trabalha com textos produzidos no processo de pesquisa (transcrições de entrevistas, observações etc.) e textos produzidos originalmente por escrito. Um dos objetivos é fazer generalizações com a intenção de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas posteriormente. Além disso, a análise de conteúdo busca reduzir a complexidade de uma coleção de textos, obtida a partir da classificação sistemática e da contagem de unidade do texto (Bardin, 1997; Marconi & Lakatos, 2010).

Com relação à criação de um sistema de categorias, deve-se levar em conta a natureza das categorias, os tipos de variáveis de código, os princípios organizadores do referencial de codificação, o processo e o treinamento para codificação. A cada unidade deve ser atribuído um único valor de código e os códigos devem ser criados teoricamente e refletir o objetivo da pesquisa (Bardin, 1997). Outrossim, a criação de categorias busca identificar e registrar passagens de texto que ensejam a mesma ideia, simplificando o processo para análise (Gibbs, 2009).

A categorização consiste na organização dos dados de forma a permitir ao pesquisador fazer análises, tomar decisões e obter conclusões a partir deles. Para isto, é necessário desenvolver um conjunto de categorias descritivas, usando o referencial teórico da pesquisa como base. Além disso, pode-se criar categorias valendo-se das falas dos entrevistados (Gil, 2010; Marconi & Lakatos, 2010).

A partir da década de 60 a análise de conteúdo passou a poder ser feita com o apoio de *softwares* (Bardin, 1997; Bauer, 2002; Vergara, 2016). Entre os *softwares* disponíveis, foi selecionado o

MAXQDA como apoio pela praticidade dos recursos da ferramenta e pelo mesmo estar disponível na instituição onde está sendo cursado o doutorado pela autora desse projeto de tese.

Nas pesquisas qualitativas há um consenso de que as amostras utilizadas sejam formadas por poucos participantes. De forma abrangente, o número de entrevistas raramente é pré-estabelecido, uma vez que o principal critério para verificar se a quantidade de entrevistas realizadas é suficiente para o estudo de um determinado tema é o da saturação das informações.

Em outras palavras, quando se alcança a saturação, o pesquisador deve encerrar as entrevistas, fechando, dessa forma, o número de participantes, ou seja, o tamanho da amostra pesquisada.

A saturação é alcançada quando as informações fornecidas por novos entrevistados vão se extinguindo e as falas dos entrevistados são muito semelhantes às anteriores ou mesmo se repetem, não agregando conteúdos novos ao estudo (Gil, 2010; Nicolaci-da-Costa, 2007).

3.6 - Limitações do Método

No geral, as pesquisas de cunho qualitativo apresentam um grau de subjetividade elevado, tendo em vista que o pesquisador está diretamente envolvido com o fenômeno a ser estudado. O pesquisador qualitativo é quem faz as escolhas, os recortes, as coletas e as interpretações da pesquisa, o que poderia resultar em análises enviesadas do estudo (Flick, 2009; Denzin & Lincoln, 2006; Minayo, 2008).

É importante ressaltar que na utilização do instrumento de pesquisa, seja ele qual for, os dados são obtidos a partir da perspectiva do entrevistado, ou seja, pode-se considerar a existência de “algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional” (Gil, 2010, p. 116).

Além disso, Marconi e Lakatos (2010) descrevem algumas limitações e desvantagens no uso de entrevistas, tais como: dificuldade no relacionamento interpessoal do entrevistador ou do entrevistado; o entrevistado não conseguir compreender as questões apresentadas, podendo acarretar interpretações equivocadas e consequentes falas com dados distorcidos; pré-disposição do entrevistado em fornecer as informações solicitadas, preocupação com o tempo da entrevista ou mesmo nervosismo de não conseguir responder às perguntas realizadas; e, receio de ter sua identidade revelada, inibindo a liberação de informações reais e/ou importantes. Essas autoras salientam, no entanto, que quanto mais experiente e habilidoso for o entrevistador, mais facilmente as desvantagens e limitações podem ser minimizadas ou até mesmo superadas.

Gil (2010) corrobora as colocações de Marconi e Lakatos (2010) quando avalia que, como o pesquisador está presente no momento da entrevista, ele tanto pode contribuir para que o respondente sinta-se à vontade e confiante para falar sobre suas percepções de maneira transparente e verdadeira, como pode provocar ao interlocutor constrangimentos e/ou inibições, chegando mesmo a prejudicar os objetivos do entrevistador. Afirma, ainda, que o sucesso de uma entrevista, além do rigor do método, está diretamente relacionado com as habilidades do entrevistador.

4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo são apresentados as análises realizadas e os resultados da pesquisa. Foram realizadas 54 entrevistas, sendo 29 docentes e 25 discentes, perfazendo um total de quase 54 horas de gravação.

4.1 - Seleção dos Sujeitos

Esta pesquisa se utilizou da escolha de amostras pelo percurso da homogeneidade ampla, uma vez que buscou reunir um conjunto de características para a definição tanto dos professores quanto dos alunos que participaram deste estudo.

A amostra foi composta por professores que lecionavam no curso de graduação em Administração da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas – EBAPE/ FGV e da Universidade Federal Fluminense – UFF.

Faz-se necessário contextualizar o momento no qual se encontram ambas as IES afim de facilitar a análise dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos.

Fundada em 1940, a EBAPE é uma IES privada sem fins lucrativos cuja missão é ser reconhecida como instituição inovadora, comprometida com o desenvolvimento nacional, pela formação de uma elite acadêmica. Por ser detentora da mensalidade mais cara dentre os cursos de Administração oferecidos no Estado do Rio de Janeiro, seu corpo docente é formado por pessoas das classes sociais mais abastadas.

Localizada na cidade de Niterói no Estado do Rio de Janeiro, a UFF é uma universidade pública que foi criada em 1960. A partir da década de 1990, passou a ter um crescimento significativo

em seus indicadores acadêmicos – quantidade e qualidade de seus cursos de pós-graduação, nível de seus pesquisadores, quantidade de publicações e projetos de extensão. Por ser uma IES pública, possui a função social de oferecer ensino de qualidade de forma gratuita. Como não cobra mensalidade e trabalha com sistema de cotas para ingresso em seus cursos, uma parcela significativa do alunado tem baixo poder aquisitivo e vem de cidades da região do Grande Rio. A partir dos anos 2000, houve uma intensificação da interiorização dessa IES no estado do Rio de Janeiro, com cursos de graduação presenciais em Angra dos Reis (2); Campos dos Goitacazes (9); Itaperuna (1); Macaé (3); Miracema (1); Nova Friburgo (3); Rio das Ostras (7); Santo Antônio de Pádua (6) e Volta Redonda (13).

De acordo com o MEC (2016), o curso de administração da FGV é o melhor do Brasil e o da UFF não consta na lista dos 50 melhores cursos. É importante salientar que as IES públicas carecem de investimento por parte do atual governo federal o que implica na falta de recursos para investir em infraestrutura, pesquisa e capacitação do corpo técnico e do corpo docente.

Para a validade da escolha dos referidos programas, foram considerados os seguintes critérios: acessibilidade, dado que a pesquisadora reside nesse estado, possibilitando a otimização do tempo para a realização da pesquisa; indicador de aprendizagem refletido na nota do ENADE (INEP, 2016) no qual tanto o curso da UFF (nota 4,0) quanto o da FGV (nota 5,0) apresentaram um desempenho muito bom; pesquisar uma IES pública e uma privada; ambas as IES contam com um corpo docente qualificado (doutores) o que pode contribuir na qualidade da relação ensino-aprendizagem; e diversidade quanto à naturalidade do corpo discente (os alunos de ambos os cursos são provenientes de diferentes cidades do interior e de outros estados), o que pode contribuir para uma percepção mais ampla do perfil da geração Z.

Com relação aos alunos, além de terem nascido a partir do ano 1995 - um dos critérios adotados nessa pesquisa que caracteriza a chamada geração Z - foram selecionados dentre os estudantes dos cursos de Administração da FGV ou da UFF.

Outrossim, foram selecionados os docentes das referidas instituições que lecionavam as disciplinas obrigatórias da matriz curricular, isto é, aquelas que são cursadas por todos os discentes das respectivas IES. Essa medida aumentou a possibilidade dos discentes entrevistados já terem tido contato com os professores entrevistados.

4.2 - Instrumento de Pesquisa

A partir do referencial teórico, foram desenvolvidos dois roteiros para a realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, um para os alunos e outro para os professores. Esses foram formados por perguntas que possibilitassem o compartilhamento de suas experiências docentes e discentes com a autora.

O roteiro de entrevista semiestruturado respondido pelos docentes foi composto de um conjunto de perguntas para a caracterização dos sujeitos da pesquisa e também com o objetivo de verificar se o entrevistado atendia ao critério de seleção estabelecido previamente. Uma vez que tais critérios fossem atendidos era dada sequência à entrevista.

Em seguida, foram feitas perguntas que abordaram suas competências docentes e as competências que ele julgava adequadas para melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de Administração pertencentes a geração Z. Por fim, foram feitas perguntas sobre habilidades percebidas pelos docentes e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos da geração Z.

O roteiro de entrevista respondido pelos discentes apresentou perguntas para a caracterização dos sujeitos da pesquisa e também com o objetivo de verificar se o entrevistado atendia ao critério de seleção estabelecido previamente. Em seguida, foram feitas perguntas relacionadas às competências docentes percebidas pelos alunos e às competências que eles consideravam que os professores precisariam desenvolver de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos de Administração pertencentes à geração Z. Por fim, foram feitas perguntas com o objetivo de caracterizar a geração Z no curso de Administração das IES estudadas.

4.2.1 - Validação do instrumento de pesquisa

A validação do instrumento de pesquisa aconteceu em duas etapas. Na primeira, as perguntas foram apresentadas a especialistas da área que fizeram suas considerações para a melhoria do mesmo. Na sequência foi feito um piloto com 5 respondentes, sendo três alunos e dois professores, cujos objetivos principais foram: verificar o nível de entendimento das perguntas, o tempo de duração da entrevista e a clareza dos termos utilizados.

Após o piloto chegou-se a um roteiro de entrevista semiestruturada composto por 26 perguntas para os docentes (APÊNDICE A) e 29 para os discentes (APÊNDICE B).

Após o piloto chegou-se a um roteiro de entrevista semiestruturada composto por 26 perguntas para os docentes (APÊNDICE A) e 29 para os discentes (APÊNDICE B).

4.3 - Coleta de dados

No caso em questão, a coleta de dados realizada a partir de entrevistas é bastante adequada, pois oferece a possibilidade de obter do entrevistado indícios mais relevantes do problema pesquisado – a experiência docente e as impressões dos discentes entrevistados –, além da descrição da situação estudada.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados utilizado nessa pesquisa.

Inicialmente, a autora contatou a coordenação do curso de graduação em Administração da FGV/RJ e a chefia do departamento de Administração da UFF para solicitar autorização para realizar a pesquisa nessas duas instituições.

A FGV foi a primeira instituição contatada. Após a autorização ter sido concedida, foi perguntado ao coordenador se a pesquisadora poderia explicar as motivações da pesquisa para os docentes em uma reunião do curso. Como já havia uma reunião agendada com os docentes, a coordenação concedeu essa oportunidade e incentivou os docentes a participarem da pesquisa. A partir de então, algumas entrevistas foram agendadas durante a própria reunião e outras marcadas por e-mail.

Na UFF, a autorização também foi concedida. O chefe do departamento apresentou alguns professores e outros foram convidados a participar pela pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas no período de 16 de maio a 8 de junho de 2016. Antes do início de cada entrevista foi explicado a cada entrevistado qual era o objetivo, a relevância do estudo, a confidencialidade da pesquisa e a importância de suas informações. Com a concordância do entrevistado para participar da pesquisa, o Protocolo de Ética (APÊNDICES C e D) era

apresentado a ele para ciência e assinatura. Os Protocolos de Ética assinados estão guardados com a autora e à disposição para eventuais verificações.

Além da assinatura do Protocolo de Ética, a autora obteve de cada entrevistado autorização para gravar todas as entrevistas, utilizando-se de um gravador. Posteriormente as entrevistas foram transcritas na íntegra no editor de texto Word.

Destaca-se que cada participante foi entrevistado individualmente pela autora e, em todos os casos, as entrevistas aconteceram em horários negociados entre ambas as partes.

4.3.1 – Perfil dos respondentes

Em ambas as instituições a autora procurou entrevistar professores de diferentes áreas de conhecimento e alunos de diferentes períodos do curso a fim de minimizar a possibilidade de viés da amostra.

No total, foram realizadas 54 entrevistas, sendo 29 com docentes e 25 com discentes, conforme a **Tabela 4**. Além disso, a mesma apresenta a distribuição das entrevistas de acordo com as IES. Ou seja, foram entrevistados 15 docentes e 14 discentes da FGV, e 14 docentes e 11 discentes da UFF.

Tabela 4: Entrevistas Realizadas

	FGV	UFF	Total
Docentes	15	14	29
Discentes	14	11	25
Total	29	25	54

Fonte: Elaboração própria

4.3.1.1 – Perfil dos docentes

Como resultado das 29 entrevistas realizadas com os docentes, obteve-se quase 29 horas de gravação, posteriormente transcritas no editor de texto Word para pudesse ser trabalhado no software de análise de dados qualitativos, MAXQDA, que será explicado mais à frente.

Com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes dessa pesquisa, os nomes dos professores foram substituídos pela letra P seguido de um número atribuído aleatoriamente. Com a mesma finalidade, a formação dos docentes foi apresentada apenas por área e não pela graduação especificamente. A **Tabela 5** apresenta um resumo do perfil dos docentes entrevistados.

Dentre os entrevistados, 13 têm 54 anos ou mais de idade, o que os caracteriza como pertencentes à geração *baby boomers*,. Já 11 entrevistados da amostra têm entre 40 e 51 anos, pertencendo à geração X.

Apenas 5 professores têm menos de 39 anos, sendo que o mais jovem da amostra tem 28 anos. Esses professores são da chamada geração Y. Com relação ao tempo de docência, a amostra apresenta uma grande diversificação, variando de 2 a 45 anos de experiência no magistério.

Tabela 5: Perfil dos Docentes Entrevistados

Entrevistado	Gênero	Faixa etária	Formação	Tempo de docência (anos)	Tempo de docência em Administração (anos)
P1	M	26-30	Ciências Sociais Aplicadas	2	2
P2	M	51-55	Ciências Exatas	16	14
P3	F	66-70	Ciências Exatas	40	8
P4	M	61-65	Ciências Exatas	45	6

P5	M	66-70	Ciências Exatas	26	16
P6	F	46-50	Ciências Sociais Aplicadas	4	4
P7	F	31-35	Ciências Humanas	2	2
P8	M	26-30	Ciências Exatas	5	5
P9	M	36-40	Ciências Sociais Aplicadas	10	10
P10	M	56-60	Ciências Exatas	36	20
P11	M	36-40	Ciências Exatas	6	4
P12	M	31-35	Ciências Sociais Aplicadas	7	5
P13	M	66-70	Ciências Exatas	41	12
P14	M	46-50	Ciências Sociais Aplicadas	22	8
P15	M	51-55	Ciências Exatas	24	10
P16	M	51-55	Ciências Exatas	18	18
P17	F	51-55	Ciências Humanas	26	25
P18	M	51-55	Ciências Exatas	15	3
P19	M	61-65	Ciências Sociais Aplicadas	25	23
P20	M	66-70	Ciências Sociais Aplicadas	25	25
P21	M	41-45	Ciências Sociais Aplicadas	18	17
P22	M	56-60	Ciências Humanas	16	13
P23	M	66-70	Ciências Exatas	22	22
P24	M	46-50	Ciências Exatas	12	5

P25	M	36-40	Ciências Sociais Aplicadas	10	6
P26	M	56-60	Ciências Exatas	25	20
P27	F	36-40	Ciências Humanas	18	18
P28	F	41-45	Ciências Sociais Aplicadas	6	4
P29	F	46-50	Ciências Exatas	30	24

Fonte: Elaboração própria

Dos 29 professores entrevistados, 13 têm mais de 20 anos de experiência em sala de aula, sendo que desses 13, 4 possuem 35 anos ou mais de docência. Por outro lado, 4 docentes têm até 5 anos de experiência.

4.3.1.2 – Perfil dos discentes

Em um segundo momento, foram feitas as entrevistas com os discentes. Em ambas as instituições os alunos foram abordados aleatoriamente pela autora nas instalações das respectivas IES pesquisadas. Nessa ocasião, era explicado ao discente o objetivo da pesquisa e a entrevista era realizada naquele momento ou agendada para um outro dia e horário. Em três oportunidades, os alunos não tiveram disponibilidade para serem entrevistados pessoalmente. Nesses casos, as entrevistas foram feitas via Skype. Quando comparadas às entrevistas presenciais, o uso dessa ferramenta tecnológica de comunicação não comprometeu os resultados obtidos.

Como resultado das 25 entrevistas realizadas com os discentes, obteve-se cerca de 25 horas de gravação. Da mesma maneira que foi feito com as gravações dos docentes, essas foram transcritas no editor de texto Word para posterior análise no software MAXQDA. A **Tabela 6** mostra o perfil dos discentes entrevistados.

Tabela 6: Perfil dos Discentes Entrevistados

	Período	Local de Origem	Outra Graduação?	Qual?
A1	1º	Interior SP	Sim	Engenharia de produção (incompleto)
A2	6º	Nova Iguaçu	Sim	Relações Internacionais (incompleto)
A3	8º	São Gonçalo	Sim	Direito (incompleto)
A4	5º	Rio de Janeiro	Não	-
A5	1º	Rio de Janeiro	Não	-
A6	3º	Maricá	Sim	Matemática (incompleto)
A7	5º	São Gonçalo	Sim	Administração EAD (incompleto)
A8	1º	Rio Grande do Norte	Não	-
A9	5º	Rio de Janeiro	Sim	Direito (incompleto)
A10	5º	Niterói	Sim	Engenharia Civil e Administração em outra IES (incompletos)

A11	6º	Niterói	Sim	Matemática (incompleto)
A12	2º	Niterói	Sim	Administração em outra IES (incompleto)
A13	1º	Rio de Janeiro	Não	-
A14	5º	Rondônia	Não	-
A15	8º	Niterói	Não	-
A16	5º	Rio de Janeiro	Sim	Geologia (incompleto)
A17	3º	São Paulo	Não	-
A18	7º	Goiânia	Sim	Direito (incompleto)
A19	7º	Rio de Janeiro	Não	-
A20	5º	Rio de Janeiro	Sim	Administração em outra IES (incompleto)
A21	3º	Interior SP	Não	-
A22	3º	Paraná	Não	-
A23	8º	Niterói	Não	-
A24	3º	Espírito Santo	Sim	Biomedicina (completo)
A25	3º	São Gonçalo	Sim	Engenharia Ambiental (incompleto)

Fonte: Elaboração própria

Do total de 25 alunos entrevistados, 14 deles já iniciaram algum outro curso de graduação, sendo que apenas um efetivamente concluiu o curso e está nesse momento fazendo a sua 2ª graduação. De acordo com os critérios pré-estabelecidos pela autora, dos 14 alunos da FGV, 7 deles são de outras cidades que não o Rio de Janeiro. Seguindo esse critério, dos 11 alunos da UFF são de outras cidades que não Niterói (cidade onde fica localizado o curso de graduação em Administração da UFF).

Quantidade de Alunos por Período - FGV

1º Período	3º Período	5º Período	7º Período	Total
4	3	5	2	14

Quantidade de Alunos por Período - UFF

2º Período	3º Período	5º Período	6º Período	8º Período	Total
2	2	2	2	3	11

Foram escolhidos discentes de diferentes períodos das graduações de ambas as IES, de forma, a ter uma variação das percepções na pesquisa.

4.4 – Tratamento e preparação dos dados

Para o tratamento dos dados, após as transcrições de todas as entrevistas, foram realizadas as seguintes etapas: instalação do software MAXQDA; carga dos arquivos em Word no referido software; categorização e geração dos relatórios para as análises.

Uma vez realizadas as transcrições das entrevistas, as mesmas foram carregadas no software MAXQDA e, a partir da sistematização das informações, os dados foram organizados de acordo

com as categorias identificadas no referencial teórico. O MAXQDA é um software profissional para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa.

Dando continuidade, são apresentadas as categorias relacionadas com os docentes, seguidas das categorias dos discentes.

4.5 – Categorização dos docentes

De acordo com o referencial teórico, as competências docentes foram organizadas nas seguintes categorias: humanizante, social, teórico-conceitual e instrumental.

4.5.1 – Competência Humanizante

A competência humanizante diz respeito ao afeto, igualdade, solidariedade e a prática de ações humanitárias que visem o bem-estar social (Vergara et al., 2012). Para Giroux (2010), as pessoas deveriam assumir atitudes e posturas que contribuíssem de alguma forma para um mundo mais humano. No que tange aos professores, essa seria uma competência importante a ser desenvolvida na sua prática docente de forma a estimulá-la também entre os alunos. Afinal, eles serão os futuros profissionais e mestres das gerações vindouras, e dessa forma, poderão contribuir para um mundo no qual os valores éticos e ambientais sejam mais respeitados é de fundamental importância.

Para Vergara et al. (2012, p. 9), “a competência humanizante deve iluminar as demais competências aqui apresentadas”.

Metade dos entrevistados afirmou que busca correlacionar questões éticas com o conteúdo das disciplinas que lecionam. No entanto, alguns professores disseram não discutir tais questões no conteúdo da matéria, mas sim através do seu comportamento durante as aulas.

Ambiental sim, quando eu tenho um exemplo interessante eu trago. Ética, sempre que eu estou em questão de discussão, nunca coloco em prova nada que envolva isso. (...) Eu tento passar isso muito através de comportamento através de como eu dou aula, através de, se eu falo que vai cair tal matéria na prova, vai cair tal matéria na prova. Não vai cair nada que eu tenha falado, através do nível da prova ser coerente. Eu falo que vão ter questões fáceis, médias e difíceis. Isso acontece. E quando não acontece, se por acaso não acontece, eu falo, erreí na mão(...). Então eu tento fazer isso muito no meu comportamento. Eu tenho tentado (...)eu não chego levantar muito uma discussão se faz sentido, eu não me sinto ainda muito confortável para entrar nesse tipo de seara. (P8).

De todos os entrevistados apenas 9 relacionam ao mesmo tempo questões éticas e ambientais no dia a dia das suas aulas.

Então eu procuro trabalhar de uma forma eu diria menos do lado filosófico (...) mas uma perspectiva mais prática, de consequência o que significaria esse tipo de decisão dentro dos negócios. É claro, assim, preocupação com ética e responsabilidade socioambiental eu acho que é um dado no negócio hoje (P10).

Mas há professores que não têm por hábito tal prática e, durante a entrevista, ficaram refletindo sobre a importância do tema.

Não, não claramente, (...) não tenho isso como objetivo. Não tenho isso na cabeça. Porque não é uma coisa...Não flui naturalmente, não aparece. Eu não tenho essa preocupação em colocar isso nesse contexto. E você sente que eles cobram de alguma forma, te fazem perguntas nessa área. Não, também não. Talvez até por ser do primeiro período. Não sei. Talvez pudesse colocar alguma coisa nos exemplos, contextualização, mas não. (P2)

Enquanto uma minoria considera desnecessária a correlação do conteúdo programático com os dois temas em questão, como por exemplo, o entrevistado P19: “Não, nunca foi necessário”.

Na maioria dos casos, os docentes consideram que os alunos gostam que esses temas sejam abordados em aula e, geralmente, introduzem esses assuntos a partir de exemplos do cotidiano.

Alguns professores identificam que durante a discussão do tema ética, parte dos alunos se identifica com posicionamentos antiéticos, o que pode ser verificado na fala do professor P23: “na área financeira, todas as perguntas são para fraudar imposto de renda. É o jeitinho. Escamotear. ‘Ah, mas não dá para fazer assim?’ , ‘Não dá. Meu filho, faz uma pergunta mais...’. Gente, nós estamos aqui para ensinar as melhores práticas, práticas corretas”.

Outrossim, o processo de ensino-aprendizagem focado no aluno está alinhado à competência humanizante, uma vez que a prática docente quando adotada em uma perspectiva de aprendizagem relacional contribui para o desenvolvimento de uma relação professor-aluno mais próxima, afetuosa e sensível (Bilimoria & Wheeler, 1995).

O papel do docente como facilitador foi o mais citado pelos professores nas entrevistas:

É um facilitador. Ele ajuda o aluno a construir o conhecimento, eu acredito muito naquela questão da construção do conhecimento juntos. Eles me ajudam a aprender mais aquele conteúdo, quando eles externalizam, eles trazem as ideias deles, as opiniões deles (P6).

Facilitador. Eu acho que é um facilitador. É alguém que auxilia o aluno a compreender o que ele entendeu, processo de compreensão e de facilitação: “Olha, isso aqui existe, isso serve para isso”, de apresentação e facilitação. Facilitador no sentido de apresentar e ajudar, direcioná-lo a compreender segundo perspectiva (P7).

Quase um terço dos professores continuam considerando que o papel do professor na relação ensino-aprendizagem é o de transmitir conteúdos, ou seja, ele é o que sabe e o aluno, nos termos de Freire (1987), será sempre o que não sabe.

(...) o papel do aluno é obviamente é ter uma consciência de que ele não sabe. Aluno significa sem luz. Ele não sabe e não e não vai ser simplesmente decorando as palavras dos outros que ele vai aprender. Mas acho que isso também, você quer saber, não se conserta mais numa universidade. É difícil, é muito difícil. Um trabalho como esse como vem sendo feito. Essa história que só se aprende a partir de uma atitude reflexiva em relação ao objeto de conhecimento não é minha (P19).

Essa constatação é ainda mais preocupante quando pondera-se que os entrevistados pertencem a duas das principais IES na esfera pública e na esfera privada do país.

Na visão de 10 docentes, o papel do aluno é o de se dedicar e de estudar os conteúdos apresentados.

E o estudante tem sim um trabalho muito grande de aprendizado que tem a ver com questões do meu ponto de vista muito antiquadas até. Que é a quantidade (...) quantidade de horas de leitura, é a quantidade de debates e reflexões importantes (P29).

E que o papel deles é ir atrás dessas fontes para entender melhor o que eu expliquei em sala de aula mesmo que ele tenha aprendido como, né. É, então eu acho que o dever do aluno é se virar, no sentido de buscar significar aquele conteúdo que eu estou dando, em outros contextos, né? (P24).

Embora essa seja a percepção dos professores, essa não é a realidade observada por alguns deles, como mostra a afirmação abaixo, na qual o docente expôs a sua indignação quando advertiu um aluno de classe social mais privilegiada por não demonstrar empenho como estudante.

Eu não sou um cara assim traiçoeiro, eu falo para ele (aluno), eu digo para ele, “cara, você é um cara que chega de carro, porque eu já vi você chegar de carro, você teria condições até de estar pagando isso aqui, você está deixando a faxineira pagar seus estudos e você tem chegado atrasado, você não faz as listas de exercício. Qual é a sua cara?” (P16).

Outro aspecto salientado, tanto pelos entrevistados que têm a visão de que o professor deve exercer o papel de facilitador quanto pelos que acreditam que seu papel é de um transmissor de conhecimento, é que os docentes não concordam com o papel que por vezes é demandado do docente, de que ele busque a todo custo prender a atenção do aluno, concorrendo com o uso do celular e suas facilidades (redes sociais, aplicativos de mensagem instantânea, jogos, entre outros).

Então, o professor está ali para transmitir o que ele sabe (...), mas essa coisa também moderna de que o professor é um animador, apenas um provocador distante, etc, me incomoda (...) Eu acho que o professor tem o papel de colocar o talento dele a serviço da verdade que ele está querendo ensinar, que ele está querendo debater. Então o papel do professor é de certa forma despertar os alunos para coisa que o aluno eventualmente não viu, por falta de experiência em lidar com aquela matéria, por ser eventualmente mais novo (P14).

E tenho na minha cabeça hoje que é exagero se adaptar totalmente ao aluno, só porque ele tem um WhatsApp que fica mandando foto, eu tenho que me adaptar para chamar atenção daquele cara, que prefere ficar, acho que eles têm que ter um pouco mais de responsabilidade. O discurso que tem hoje está validando esse tipo de comportamento (P12).

A própria entrevista se mostrou um espaço de reflexão para alguns docentes que não tinham refletido ainda sobre o seu papel nesse processo.

Que pergunta difícil, caramba. Essa você me pega (...) Papel do professor, eu procuro transmitir minhas experiências (...). Acho que eu não respondi muito bem essa pergunta sua, porque não sei uma resposta, nunca estudei sobre isso, aquela coisa, a gente entra na sala de aula (...) Então, dá aula aí, você acaba não pensando (P12).

Há professores que explicitaram a competência humanizante ao descrever suas crenças quanto ao papel do professor e a importância da construção de uma relação mais próxima, afetiva e de inspiração com o alunado.

Então eu lido com esses seres humanos com muito afeto, porque eu quero que eles, eu quero encontrar o cara daqui a vinte anos e lembrar de mim “olha, gostei muito do que você me disse naquela aula tal, a partir daquilo eu apliquei e criei essa empresa” (P14).

O professor tem um papel fundamental de liderança e um poder, que muitos não percebem, de influenciar os alunos não só na matéria que ele está dando, muito pelo contrário, os alunos olhando para o professor estão captando muito mais que uma disciplina. Estão captando a postura, a voz, a construção das frases, o carinho ou agressividade, o seu posicionamento diante da vida e da profissão. Isso influencia muitíssimo os alunos. E o bom professor tem essa capacidade de estimular aos alunos ao estudo, justamente porque os alunos têm aquela admiração (P13).

Vou lhe contar uma história para sua gravação, que é a seguinte: há muitos anos atrás eu recebi um telefonema de uma secretária lá da PUC, do Rio de Janeiro, me convidando para uma defesa de uma tese de doutorado. Eu digo: “calma, a senhora deve estar enganada, porque eu nunca fui professor da PUC, eu nunca dei curso na PUC, eu nunca orientei aluno da PUC. - Não, o senhor tem que vir, anote aí, terça-feira, quatro horas da tarde no bloco tal, sala tal”, falei “senhora, eu não tenho nada a ver com essa tese, com essa pessoa. - Mas professor, a tese foi dedicada a você”. Aí eu fui e reconheci uma moça, que foi minha aluna na escola e ela disse assim “eu fui fazer esse curso por sua causa. Você não sabe disso. Mas hoje eu sou doutora por sua causa”. Então, a gente fica, quer dizer, essas coisas gratificam demais o professor. O professor tem esse poder de influenciar gente. Isso é muito bonito (P13).

4.5.2 – Competência Social

Essa competência está relacionada com o entendimento das distintas realidades demográficas, sociais e culturais dos discentes, as quais o docente precisa apropriar-se e desenvolver a capacidade de com elas lidar. Espera-se que o docente busque estimular o desenvolvimento dessa competência em seus alunos no dia a dia na sala de aula, contribuindo para que os alunos

aprendam a respeitar a diversidade de opiniões, comportamentos, classes sociais, etnias e gêneros (Vergara et al., 2012).

Sete professores afirmaram que não lidam com as diferenças sociais, culturais e demográficas dos seus alunos porque não as percebem: “Eu acho que não e se tem eu não percebo. Pode ser até que tenha, mas eu não percebo” (P5).

Posso falar teoricamente, porque isso nunca ocorreu. Eu acho que, talvez de alguma forma, poderia dizer ao meu favor, que eu nunca deixo muito espaço para isso. No sentido de... eu coloco sempre colocando a regra do jogo, todo mundo vai falar, todo mundo tem ideias interessantes, todas as ideias vão ser bem-vindas, vamos discutir, se tiver errado, não existe ideia errada (P10).

Por outro lado, os demais professores conseguem identificar que existem diferenças entre os discentes. E metade dos entrevistados busca incentivar os alunos a terem um comportamento respeitoso em sala de aula e na vida, contribuindo para o desenvolvimento dessa competência nos estudantes.

Eu acho que isso aqui a gente não tem tantas diferenças, mas eu acho que não atrapalha muito, às vezes, a gente percebe que tem alguns alunos que por ter uma diferença social ficam mais retraídos perante aquele grupo, mas eu tento trazê-los, incentivando, eu tenho conseguido também melhorar o comportamento desses alunos participando mais (P3).

Já vi. É comum. Já vi comentários por discriminação de viés religioso: “Ah, isso aí são os macumbeiros”. E aí eu tive que chamar e dizer assim: “Nós temos diferentes concepções, visões religiosas sobre o mundo. A gente está aqui para construir a ciência, qual o limite entre a ciência e a fé e por que uma fé é aceita e outra não é aceita e qual a raiz disso (...) Aí eles pedem desculpas. “Não, professora. É uma brincadeira”. É sempre uma brincadeira, né? No período passado, teve um aluno que é homossexual e nós estávamos fazendo uma estratégia de dramatização de uma entrevista de seleção, que é um dos assuntos abordados na disciplina de gestão de pessoas. E o menino que simulava a entrevista fazia uma piada, uma ironia, como se fosse um assédio sexual a ele. Eu achei interessante (...) porque a gente discutiu, eu falei assim: “Por que um candidato se revela homossexual, então ele necessariamente quer ser assediado? Ele vai gostar da piadinha de quem está fazendo a entrevista no papel de um gestor, de que ‘gostei de você, acho que vou te contratar porque achei você bem interessante, a gente tem que conversar melhor’. Então ele aceita porque é homossexual? Se fosse uma relação heterossexual era assédio. Mas é homossexual, é uma piadinha? Qual o limite disso? Então, existem questões que a gente procura trazer (P17).

No entanto, um dos entrevistados que identificou a existência de diferenças, atuou de forma debocha e irônica para coibir comportamentos discriminatórios:

Olha, dependendo do conteúdo, se é uma coisa que eu acho muito agressivo, se é uma coisa assim muito pequena e muito localizada, num grupinho, alguma coisa assim, em geral eu tento ridicularizar. Eu levo para o lado do deboche. Eu tento ridicularizar o aluno naquela afirmação (P15).

Apenas dois professores consideraram que não faz parte de suas atribuições contribuir para a interação social e o convívio harmônico de estudantes de diferentes realidades sociais, culturais e demográficas.

Eu percebo que tem diferença de experiência profissional, tem os mais jovens, tem mais filhinho de papai, claro, você percebe e eles próprios se percebem assim. Mas para o meu processo de acadêmico, eu não levo isso em consideração. E não é uma coisa que eu ache que eu devo levar. Não posso dar a minha aula pensando se o sujeito é mora na favela ou mora na Zona Sul, isso não me cabe. Se passou no vestibular, se ele está ali está em igual capacidade de aprendizagem que outros, né. Então eu não, eu não discrimino de forma nenhum aluno por essas coisas, de jeito nenhum (P29).

O que aconteceu ano passado, era uma divisão muito clara entre as turmas, grupinhos. Não era nem social, de região, de nada não. Dois grupos muito separados da turma que um ficava de um lado e outro do outro. Eles não conversavam. Mas aí para mim não interessa, tratava igual os dois. Eu não vou fazer nada diferente na minha aula para poder unir esses dois grupos que não conversam. Quer fazer grupo? Faz grupo entre vocês. Não tem problema nenhum. Esse tipo de problema eu analiso não (P12).

Vale ressaltar que essa pergunta levou o respondente P12 a refletir sobre o tema durante a entrevista: “Agora você falando, têm várias coisas que você está falando aí, às vezes não me atento muito não a essas coisas”.

4.5.3 – Competência Teórico-conceitual

Essa competência está relacionada com o conhecimento das teorias e conceitos e sua assimilação e aproximação com o contexto atual. Espera-se que o professor tenha domínio sobre o conteúdo que leciona (Vergara et al., 2012). Além disso, que ele partilhe seus saberes de forma interdisciplinar, nos termos de Morin (2005), ou seja, objetivando a troca e cooperação.

Dos 29 docentes entrevistados, apenas 3 não possuem experiência profissional além da sala de aula. Todos os 26 que têm experiência extraclasse consideram ainda que isso contribui positivamente na ministração das aulas.

O professor P1 ressaltou a utilização de sua experiência profissional e como essa contribui para a elaboração das aulas.

“(...) eu lidava com número lá, dados, etc, e meio que auxiliei na elaboração do PPA, da LDO e da LOA, nas leis orçamentárias. Trabalhei lá durante dois anos. Então, eu fazia um pouquinho de tudo lá. Isso tudo tem muito a ver com a disciplina que eu leciono”. (P1)

E que essa habilidade enriquece a aula e é valorizada pelos alunos.

“Todas as vezes que eu falei “sabe que esse caso foi inspirado num caso real, num caso que eu vivi na prefeitura e tal”, eles adoram. Eles falam “caramba, é mesmo, como foi, como acontecia e tal. Como você pensou nesse problema e tal”. Eles gostam bastante, saber que a coisa é aplicável”. (P1)

Com relação a pergunta “você relaciona o conteúdo da sua disciplina com as outras disciplinas do curso de Administração? Se sim, de que forma? ”, é interessante notar que, embora quase todos os professores tenham afirmado que consideram essa prática importante, alguns responderam que têm dificuldades em fazê-lo. Isso ocorre principalmente com aqueles que não são da área de administração.

“Na realidade as disciplinas de cálculo do curso de administração, eles não veem, vamos dizer assim, aplicações diretas. Eu, por exemplo, não sou administração, eu tenho uma certa dificuldade em mostrar a eles aplicações mais palpáveis, mais diretas do que eu estou ensinando, na carreira de um administrador” (P4)

O único professor que respondeu que não relaciona o conteúdo de sua disciplina com as demais, disse que assim o faz em virtude do número reduzido de encontros que tem durante o semestre.

“Dialogar com outras disciplinas não é uma, uma preocupação, vamos dizer assim, minha, faço isso para dizer a verdade muito pouco porque são (...) 15 encontros só e eu acabo tendo sempre muita coisa para dar dentro da minha perspectiva” (P22).

Quanto às ações praticadas pelos docentes para se manterem atualizados em relação a sua área de conhecimento, 14 responderam que se atualizam por meio da leitura de artigos acadêmicos, como afirma o professor P29, “(...) eu sou pesquisador. Então eu vou aos congressos, eu participo do debate acadêmico da área, eu estou atualizado”.

Quatro se atualizam a partir de suas interações com o mercado, como por exemplo, o professor P26 – “Interação mais com o mercado, com as empresas, com o que está acontecendo ao redor dos muros da Universidade”.

Além disso, foi pontuado por alguns entrevistados da IES pública que falta incentivo à capacitação por parte da universidade.

Leio, estudo, é isso, na minha opinião não tem outra alternativa. Não tenho usado uma alternativa que é a mais clássica que é fazer cursos de reciclagem etc. Não porque não queira, mas porque a universidade ela é extremamente frágil no que diz respeito ao desenvolvimento e qualificação do seu pessoal docente (P20).

Dentre os demais, quatro buscam atualizar seus conhecimentos pela interação com seus colegas; três consultando jornais seculares e internet; e um com a leitura de livros didáticos.

Difícil... tem que ler final de semana, de noite, nas poucas horas que a gente tem de silêncio aqui, que a gente fica mais isolado. Tento trocar muito com colegas, porque às vezes os colegas trazem muita informação interessante, da onde você pode buscar informação, de pessoas que eles leram que são interessantes (...) eu diria que com muita dificuldade, se manter atualizado é muito difícil. Porque na universidade a gente gasta tempo com tudo, menos com estudo e desenvolvimento de conhecimento. (P15)

No entanto, há professores que consideram que não é necessária a atualização tendo em vista que lecionam para a graduação e consideram que suas disciplinas estão consolidadas – “não tenho grandes problemas, sem contar que o curso é de graduação, matéria mais do que estabelecida, pouca coisa para se atualizar” (P9).

4.5.4– Competência Instrumental

Está relacionada às questões técnicas do exercício da docência, tais como, planejamento dos encontros pedagógicos, formulação de objetivos, estruturação da disciplina, recursos materiais e audiovisuais que são utilizados, bem como os critérios de avaliação (Vergara et al., 2012). Essas escolhas devem estar alinhadas com a formulação didática adotada pelo docente e devem estimular o discente ao raciocínio lógico, a pesquisa, reflexão a partir da leitura, dentre outros.

A competência instrumental pode ser adquirida pelo docente a medida que o mesmo participa de treinamentos, atualiza-se em termos didáticos-pedagógicos e aprende novas metodologias de ensino, ou por meio do desenvolvimento de novos recursos e materiais próprios desenvolvidos a partir do conhecimento do docente associado a sua vivência como professor.

Na pesquisa realizada, a maioria dos docentes fez algum curso específico para aprimorar a sua capacidade didática e, por conseguinte, desenvolver sua competência instrumental. Foram 17 entrevistados que se capacitaram por meio de cursos de pós-graduação; licenciaturas, disciplinas de docência no mestrado e doutorado; treinamentos nas próprias universidades ou cursos de curta duração oferecidos por outras instituições.

Na época que eu dava aula em outra instituição, a gente tinha oficinas periódicas, sempre no início dos períodos. *Workshop* para construção de conteúdo, para elaboração de provas (...) achava que era legal. Achava que era bacana. Eu acho importante a gente conhecer métodos (P2).

Dentre esses, há professores que alcançaram a competência em questão a partir do desenvolvimento próprio de recursos e da sua experiência de vida em sala de aula e na sociedade.

Mas eu sozinho, eu procurei, bom, estudei Paulo Freire, fui estudar didáticas, assim, experiências didáticas um pouco mais revolucionária, mais diferente do que a sala de aula concreta. Mas isso tudo por minha própria conta. Eu não noto essa preocupação muito intensa (P14).

Em contrapartida, um grupo expressivo de docentes nunca realizou um curso que visasse aprimorar sua capacidade didática, embora considerem que seja importante fazê-lo. As razões alegadas para tal foram falta de tempo e desconhecimento sobre onde tais cursos são oferecidos.

Não, nunca fiz nenhum curso. Isso é até uma coisa que eu gostaria de fazer (...), mas alguma coisa que eu tenho que tentar ver se encaixo ali meus horários para fazer. Mas é difícil por causa disso, então eu ainda tenho função administrativa, então isso prejudica mais ainda (P15).

Eu acho que ter uma didática pode ajudar a gente a entender essas questões de competência, saber lidar com o aluno. Acho que seria muito bom para mim. Mas não sei com quem, não sei quando, não sei como. Não sei o que seria mais adequado, se formação geral, formação específica. Não foi dado nada sobre isso (P7).

Uma demanda dos professores é que a própria IES poderia organizar uma capacitação nesse sentido para os seus docentes.

Eu acho que poderia ser feito algum tipo de treinamento, pelo menos início de período, final de período, deveria ter um seminário, alguma coisa. Um minicurso ou seminário, alguém que venha apresentar algumas metodologias. O Núcleo pedagógico até sugere umas leituras, mas eu acho que isso é pouco, às vezes, sugere num momento que você está muito atribulada ali, acho que seria melhor no final de curso ou início de curso. Você tem que praticar. Você ver alguém fazendo apresentação daquela prática, para você ter uma ideia melhor (P3).

E alguns não demonstraram interesse ou não julgaram ser importante buscar qualquer tipo de capacitação nesse sentido, como o entrevistado P1 que afirmou: “Não sinto falta de ter feito, não. Eu acho que poderia contribuir sim de alguma forma, mas eu não sinto muita falta”.

De forma a complementar o estudo dessa competência, também foram pesquisados os recursos didáticos utilizados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa informação pode ajudar a compreender se os materiais utilizados são os mais indicados a serem trabalhados junto aos alunos da geração Z, como será visto mais adiante na análise dos dados obtidos nas entrevistas com os discentes.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem produzido documentos com o objetivo de auxiliar os países a estabelecer critérios para a avaliação de materiais didáticos e a entender a complexidade desse tema. Em 2005, a UNESCO publicou o documento *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériel didactique*, no qual afirma que materiais didáticos favorecem a aprendizagem considerando a variedade de perspectivas e estilos de ensino-aprendizagem (conhecimentos, competências e atitudes), o nível intelectual, a origem social e os objetivos do educando e do curso).

A organização define recursos didáticos como meio de comunicação usado para apoiar o programa de ensino por meio de cadernos de atividades, diagramas, jogos, materiais de áudio e vídeo, cartazes e livros (UNESCO, 2005).

Para efeito dessa pesquisa, adotou-se um conceito mais amplo no qual material didático é “todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde o mais simples giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados” (Fiscarelli, 2008).

Dos docentes entrevistados, apenas quatro declaram ter se apropriado das tecnologias interativas, tais como redes sociais, aplicativos de troca de mensagem instantânea e pesquisas na internet, como recurso didático em suas aulas, o que contribui para tornar as aulas mais interessantes para os alunos da Geração Z, pois estão acostumados ao uso de tecnologias.

Então o que eu usei? Eu levei um desenho de uma sala vazia, e levei num pacotinho os moveis que teriam que ser alocados, todos recortadinhos, bonitinhos. E eles tinham que alocar aquilo ali numa primeira aula, alocar aquilo dali de acordo com uma listagem de funções que você já tinha, de procedimentos que deveriam ser feitos. (...) Eles, “como te mando isso? - Vocês não vão colocar nada, vocês vão alocar, vocês vão me mandar por foto”, isso é um outro recurso que eu acho que vale muito a pena, recurso tecnológico. Então, eu uso, eu me comunico com o WhatsApp com eles, por e-mail, então eles tiravam foto e me mandavam por WhatsApp (P1).

Eu queria que eles avaliassem um caso de uma empresa que mudou o posicionamento dela por meio da tecnologia. Eu falei “vocês vão fazer esse trabalho agora. Como? Usando o celular de vocês. Aqui tem Wi-Fi, a maioria tem celular, vocês vão buscar informações pelo celular agora”. E aí eles fizeram o trabalho todo usando o celular. Quem tinha computador usou, mas a maioria foi pelo celular (P6).

No entanto, o mesmo número de respondentes afirmou que usa apenas a voz para lecionar na maior parte do tempo, como afirma o professor P9: “Caneta, papel e minha voz. Às vezes, quando tem uma matéria do dia, eu abro lá para eles verem, eu uso alguns gráficos de base de

dados e quando não tem eu entro num site e faço na hora, dou exemplo, mas isso eu uso muito pouco”.

Há casos que o docente se limita a usar apenas a voz e o quadro por falta de disponibilidade de recursos na IES. Isso foi relatado apenas pelos professores da universidade pública pesquisada.

A internet você não tem disponível, é um outro problema, às vezes você quer mostrar uma coisa que você tem que acessar na internet, então você não consegue. Então, você fica limitado na universidade pública, o quadro é um lixo (vamos dizer assim), o giz, o quadro branco, a caneta pilot, é basicamente isso que você tem. Agora eu uso muito texto, já que a gente não tem muitos recursos didáticos eu posso trazer os textos, e eu gosto de trabalhar com textos porque você não fica limitado aos recursos tecnológicos que a universidade tem ou não tem, e você pode dar ao aluno para que ele possa tirar uma xerox (coisa bem antiga) mas funciona, e a partir do texto fazer a discussão (P18).

Em outras situações, os professores relatam que restringem o uso de recursos didáticos em suas aulas devido à dificuldade que possuem em lidar com tecnologia.

É, uso “filmetes”, documentários, às vezes filmes curtos, de uma forma, mas dependendo muito da minha monitora para fazer essa operação, né? Dado aquela incompetência de que me referi a pouca habilidade com os meios de comunicação, recursos tecnológicos (P20).

O Power point é um recurso recorrente entre os entrevistados, mas alguns entendem que esse recurso deve ser usado pontualmente porque desvia a atenção do aluno do que está sendo explicado para o que está sendo projetado.

Surpreendentemente uma coisa que eu vi que funciona é quadro negro (...) Eles gostam de um esquema, eles gostam de uma organização, eles gostam de uma visão geral e o quadro negro é bom porque você vai escrevendo mais ou menos no mesmo tempo que eles vão entendendo. Powerpoint está lá, já mostrou, está tudo lá, quando você vai escrevendo não, você vai construindo raciocínio, você vai explicando, você vai mostrando o esquema e eles gostam disso. Dá tempo deles entenderem, dá tempo deles absorverem mais do que no PowerPoint (P8).

Vale a pena destacar algumas iniciativas relatadas que buscam usar recursos mais lúdicos e diferenciados objetivando facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Dinâmicas, testes psicológicos, auto avaliações, estudo de caso, mini casos, exemplos práticos, filmes, livros, aí o livro texto (...) teatro, quiz, jogo. Eu tento variar. Eu pego provérbios ou ditados populares e peço para eles fazerem a mímica do ditado popular, para ver a falha de comunicação que existe aí. Primeiro que quando a gente faz a mímica nem sempre a gente está passando o que o outro vai entender, começa por aí, o canal. E segundo que no provérbio, a palavra não significa o sentido literal da palavra (P7).

Eu estou usando música. Desde que na turma tenha algum músico amador. E isso foi uma experiência bacana porque eu pedi para eles fazerem umas paródias com o conteúdo da disciplina, e me facilitou que eu tinha um monitor músico amador que tem banda e tal, que se colocou à disposição e uma vez feita a letra, né, ele cantar e instrumentalizar a música, né. Então isso facilitou e essas músicas foram parar numa área no *youtube* onde todos os alunos que vieram depois podem, podem ouvir, né? Então nós tivemos paródias de Luan Santana, paródias dos Beatles (P24).

Essa competência também contempla o planejamento e organização da disciplina e da aula ministrada. Quando perguntados, todos os docentes afirmaram que planejam suas aulas. No entanto, no decorrer da entrevista, um grupo explicou que faz o planejamento com antecedência, como por exemplo o entrevistado P4: “A gente tem, no início de cada semestre a gente faz o planejamento da disciplina para o semestre inteiro, aula a aula”. Enquanto outros, se organizam de forma semiestruturada.

Planejo, eu acho que se eu tivesse mais tempo ou prioridade para isso, deveria planejar mais. Mas eu planejo no sentido de ter um roteiro do curso, de saber o que eu preciso cumprir e saber antes do dia da aula o que eu tenho que cobrir e como vou cobrir. Mas não esmiúço não, deixo muito para o que vai rolar na hora. Sei lá, tenho 60% estruturado, os outros 40% é da dinâmica da aula (P11).

De acordo com os professores, os principais critérios norteadores para o planejamento de suas aulas são o objetivo do curso e o conteúdo que precisa ser passado aos alunos (19 entrevistados), explicitando a prática da ênfase conteudista em detrimento do foco no educando.

O meu planejamento é que eu consiga dividir numa sequência de aulas um fluxo adequado de atividades para levar a exploração daquele conteúdo. Então planejo as aulas dessa maneira. (...) Mas basicamente o planejamento é esse qual atividade que se encaixa dentro de um determinado conteúdo. Basicamente o planejamento é esse (P2).

Ainda que em menor número (9 professores), há docentes que buscam adaptar o conteúdo da disciplina ao perfil e ao interesse da turma, tomando o aluno como figura importante no processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, eu conhecendo a turma, pra cada turma eu uso um critério diferente, se é uma turma que eu sei que posso avançar mais um pouco tento generalizar alguns resultados, (...) a parte de exercícios é mais trabalhada para que eles descubram algumas relações, sem uma generalização teórica, isso depende muito de cada turma. Eu tenho uma ideia do que eu vou dar, mas levo em conta como a turma recebe, qual é a base que a turma tem pra chegar naqueles objetivos que pretendo (P3).

E, numa perspectiva freiriana, tentando aproximar-se da realidade do aluno

(...) O que eu acho que vai prender atenção deles, como eu acho que isso pode prender atenção deles, de preferência com alguma aplicação prática, com alguma coisa que seja realmente do mundo de empresas, organizações e com algum exemplo lúdico. Qual o ponto que eu tenho que ensinar e como eu posso colocar isso de uma forma divertida, de uma forma interessante e que tenha a ver com a realidade deles (P8).

Outro critério apontado pelos professores foi o de basear o planejamento na experiência adquirida por eles no exercício da docência da disciplina dada em semestres anteriores.

Nos três primeiros anos que eu dava aula aqui, eu fazia algumas notas do que tinha funcionado e do que não tinha funcionado na aula, anotava “isso não ficou muito bom”. No ano seguinte que eu ia dar essa aula eu mudava os slides.

Às vezes o *time* que você fala as coisas, não deixa claro. Acho que é isso, meu planejamento ia por essa linha. Porque meu conteúdo é muito fechado. Eu mudei conteúdo também, decidi não dar alguns conteúdos, abordar mais outros. Mas acho que é mais *feeling* (P12).

Apenas um entrevistado declarou usar a avaliação dos alunos quanto ao curso como critério para planejar suas aulas para o período seguinte.

O feedback que a turma anterior me deu na disciplina. Eu sempre faço uma avaliação com eles, do que funcionou, não funcionou. E aí, dependendo do que eles tragam, eu tenho que reformular às vezes o método de ensino. Às vezes é um texto que eles falam: “Esse é muito pesado, muito chato”. Aí eu falo: “Será mesmo?” Aí eu revejo (P17).

O planejamento do curso é uma etapa importante para o bom andamento das aulas, evitando o retrabalho, como reconhece o entrevistado 24:

Eu noto que a aula fica muito mais fluida e dinâmica quando eu faço plano de aula, né? E esse plano de aula também por experiência, né, nesses anos, leva a conclusão que eu tenho um retrabalho muito menor nas turmas posteriores porque me leva a refletir muito sobre o conteúdo daquela aula, né? Então a turma posterior, as mudanças são muito menores. Os outros 70% que eu não planejo aula, que eu sei qual é o conteúdo, mas eu não senti para planejar uma aula, o retrabalho é muito maior e tem uma certa frustração quando a turma não chega ao final do curso, a turma não se envolveu, não entendeu alguns conceitos (P24).

4.6 – Categorização dos discentes

O estudo abordou como as competências docentes (humanizante, social, teórico-conceitual e instrumental), identificadas no referencial teórico e aferidas na pesquisa de campo junto aos professores, foram percebidas pelos discentes.

Para melhor compreender a visão dos discentes sobre as competências docentes, antes serão apresentadas as principais características dos respondentes da geração Z que participaram desta pesquisa.

4.6.1 – Características da Geração Z dos Alunos de Administração nas IES Pesquisadas

Tendo em vista que um dos objetivos dessa pesquisa era estudar as características da geração Z no contexto das IES estudadas, a seguir são apresentados alguns aspectos dos discentes entrevistados de forma a identificar um perfil dos mesmos.

4.6.1.1 – Meios de comunicação

As pessoas da geração Z têm hábitos diferentes das demais gerações com relação aos meios de comunicação. Não leem jornais impressos, não costumam assistir aos canais de televisão, pois preferem assistir aos conteúdos que eles demandem ao invés de assistir o que consta na grade de programação oferecida pela TV.

Quando assistem à televisão, se restringem a alguns canais de assuntos específicos (esporte e notícias) ou ao acesso de filmes e séries da plataforma Netflix, como faz a estudante A1: “Netflix eu abro quando eu quero assistir algum filme, série eu não assisto durante o período letivo, porque né, não tenho tempo, mas Netflix quando eu quero assistir algum filme, eu assisto”.

Esportivo e informativo, Globo News, às vezes Jornal Nacional. Mas de maneira geral eu prefiro olhar jornais de mídias social, não jornais impressos. Jornal impresso eu costumo ler o do Metrô, é algo rápido, algo sucinto, pouco técnico. Mas é algo que te informa de maneira rápida, de maneira simples. Mas eu todo dia tenho que ir no ‘G1.com’ para olhar e ouvi o áudio do Juca,

que está em voga agora. Todo dia eu acompanho. Eu sou um cara que dificilmente você vai me abordar e eu não vou saber o que está acontecendo, o que aconteceu na manhã. Se você me abordar agora a noite, assim, de mais importante. Pode não saber os detalhes, mas sabe o que aconteceu (A18).

Como afirma Oliveira (2010), é interessante notar que os respondentes priorizam a rapidez e a superficialidade da informação para se atualizar em detrimento de um conteúdo mais denso e demandaria mais tempo para ser assimilado.

Os nativos da geração Z, assim como os alunos entrevistados, são ávidos por acompanhar séries, mas procuram assistir só nas férias para não prejudicar o seu desempenho nos estudos.

Filme, série, só [no Netflix]. Filme é geralmente para esvaziar a cabeça. E série, assim, eu juro que eu evito, porque quando eu começo a ver, não adianta, eu falto aula. É nesse nível. Então eu vejo poucas, e quando eu vejo eu falto aula para ver (A13).

4.6.1.2 – Uso de tecnologia

Em relação ao uso intensivo de tecnologia, que é uma das características da Geração Z, as entrevistas mostraram que todos os alunos usam tanto o celular como o computador para acesso à internet, e-mails e redes sociais, seja para estudo, trabalho ou contato social.

Chama a atenção que, enquanto vários alunos declaram usar laptops e computadores de mesa, somente um aluno (A24) disse usar *tablet* no dia-a-dia.

As respostas confirmam o que diz Prensky (2001), que eles estão conectados constantemente: oito deles afirmam que estão ligados 24 horas, e outros 7 dizem que estão na internet 10 horas ou mais por dia.

No iPhone 24 horas por dia. O tempo todo alguém falando com você. Ontem inclusive acordei pensando em mandar um Whatsapp... Estou na internet, daqui a pouco estou no Whatsapp, daqui a pouco estou no Instagram, aí volto, estou lendo outra coisa no celular (A5).

Apenas um aluno demonstrou estar preocupado a esse excesso de exposição, procurando se desconectar em alguns momentos.

Eu acho que a gente fica demais no telefone, TV, computador, eu não aguento isso, às vezes. Então, por exemplo, na hora do almoço, eu não levo o meu telefone para almoçar. O telefone fica lá guardado, eu vou, almoço calma e maravilhosamente e depois eu volto e olho o meu telefone (A2).

O uso simultâneo de vários recursos, e o processamento em paralelo de diferentes informações, outra característica dessa geração (Prensky, 2001) fica confirmada: 19 discentes confirmaram essa prática.

Sim, né, às vezes eu estou respondendo e-mail, olhando whatsapp, né, estou com um monte de coisa aberta lá. Com Word fazendo trabalho de alguma coisa, né. Eu estou tentando evitar de fazer isso porque eu fico desfocado, eu não consigo me concentrar numa tarefa só, né. Mas eu uso bastante. (A3).

Às vezes a gente faz várias coisas ao mesmo tempo no computador. Às vezes você está fazendo alguma coisa no computador, uma planilha no Excel e está usando a pesquisa pelo navegador da internet... E está conversando na rede social ao mesmo tempo... E escutando música. Faz tudo ao mesmo tempo. (A07)

Estou mandando e-mail, mas ao mesmo tempo estou falando sobre outra coisa com alguém no WhatsApp, pode ser importante, pode não ser. Geralmente quando eu começo a fazer várias coisas, duas, três, quatro ao mesmo tempo, é porque são todas coisas importantes. (A14)

O uso de redes sociais é geral – todos os entrevistados utilizam WhatsApp, inclusive para questões acadêmicas, como avisos entre a turma e até troca de textos.

(...) Têm grupos das turmas no Whatsapp. Então, se a gente tem alguma informação... Agora até documento a gente compartilha pelo Whatsapp. Então, numa aula minha, o professor passa um livro para a gente, a gente

conseguiu achar em PDF na internet, mandaram pelo Whatsapp. Então, assim, o livro estava no meu celular e pronto. Então, assim, as redes sociais inúteis às vezes também são úteis, entendeu? A gente acaba fazendo comunicação por tudo quanto é jeito (A10).

Entre as redes sociais, o Facebook é o mais popular, com 23 usuários entre os 25 respondentes. O Instagram, com 16, e o Snapshot, com 11 usuários também são bem utilizados, ao contrário do Twitter, que só foi citado por dois discentes.

Dos dois alunos que disseram não usar o Facebook, um (A15) informou que parou há dois meses por ter que completar seu TCC. Outro afirma que não tem Facebook por opção.

Não tenho. É uma opção minha, sempre foi. Têm muitas pessoas, ou melhor, minoria consegue se viciar. Só que eu não sinto necessidade de ficar mantendo contato com muitas pessoas, se as pessoas que eu tenho vontade de manter contato têm meu telefone. Whatsapp hoje serve para isso, quem você quer, você fala. Então eu não tenho necessidade de ter rede social, não me faz falta. Quer dizer, eu usei o Skype, por exemplo, para poder fazer uma entrevista de estágio e deixei caso eu precisasse. Mas Facebook, Twitter, nada disso, eu não sinto necessidade. Até porque eu sou uma pessoa que não gosto que fique sabendo da minha vida. Não gosto de ser exposta (A25).

Já a utilização de tecnologia na hora do estudo apresentou divergências entre os respondentes. Quatro alunos afirmam que desligam tudo. “Não, paro, leio e estudo, senão, não funciona”, diz A17. Alguns depoimentos mostram a necessidade de concentração para o estudo render, pois essa geração apresenta poder de concentração menor que as gerações anteriores (McCrindle & Wolfinger, 2014).

Até um espelho me atrapalha estudar. Aí eu fico olhando, aí eu olho, volto, eu olho para o espelho de novo. É ridículo, mas é verdade ... Eu tenho que ficar longe do telefone. Se eu não desligar a internet, eu não consigo estudar porque o telefone vai apitar e eu ficar muito curiosa para saber o que está acontecendo. (A2)

Na hora de estudar o que eu, eu, assim, eu faço muita coisa pela internet e tal, mas eu acho que a melhor coisa para estudar mesmo é pegar um livro e ler. Ter um caderno de anotação do lado, ir marcando e tal porque você está estudando toda hora vem mensagem, tem notificação, tem, risos, é alguma coisa piscando e tal e você fica curioso para ver notícia, ai pô. (A3)

Quando é leitura, não funciona com música, eu preciso ler. Tira toda minha atenção, porque leitura eu preciso de atenção. Vou pro “Nerdbox”, ali na biblioteca, o lugar que mais rendo lá é o “nerdbox”, eu adoro ir lá (A5).

Outros alunos falam da ajuda da tecnologia para facilitar o estudo. O aluno A21, por exemplo, prefere o Kindle ao invés de livro impresso, “porque eu gosto de ir grifando, rabiscando em cima.”

Por exemplo, biblioteca de informática se fosse só biblioteca livro, seria muito difícil achar o que você quer, pegar, escrever. Com os computadores você vai muito mais rápido, você procura o que você quer exatamente, você acha com muita rapidez (A13)

Eu gosto de fazer resumo, gosto de fazer mais a mão, mas quando tenho tempo faço no laptop ... ou tirei alguma foto de alguma matéria, por exemplo, cálculo tiro muito foto, eu não tenho caderno. Eu estou no celular com a foto prá copiar, estou com o wolfram aberto no laptop se tiver alguma dúvida com alguma equação. O wolfram é um site, não sei se posso falar site, é uma ferramenta que resolve qualquer equação que você jogar lá, pode ser integral, derivada, qualquer coisa... E tem pra celular também (A9).

4.6.1.3 – Futuro profissional

A geração Z tem por característica a busca por auto realização pessoal e profissional, e a ambição de crescer de maneira exponencial na carreira (Rifkin, 2001).

Com objetivo de compreender os planos futuros dos alunos entrevistados, foi perguntado como eles esperam estar profissionalmente em cinco anos e em 10 anos. De uma maneira geral, os entrevistados pretendem continuar se capacitando – MBA, mestrado, doutorado e pós-doutorado –, esperam estar trabalhando e financeiramente independentes.

Em cinco anos, 18 do total de 25 alunos responderam que esperam estar empregados (em estatais, multinacionais ou em negócio próprio) e em boa situação financeira. Alguns estudantes mostraram que ambicionam “voos mais altos”: trabalhar na ONU, chegar a posição de CEO e ser milionário.

É, academicamente, eu espero estar fazendo uma pós-graduação. E profissionalmente, eu pretendo montar a minha empresa no ano que vem. Eu espero já estar milionário (A19).

Os alunos aparentam não se contentar com pouco: ‘Eu não quero estar daqui a cinco anos ganhando R\$2.000,00, sabe? Não dá para mim. Meu pai ganha muito bem e eu queria pelo menos estar mantendo o nível bom de vida que ele me proporciona, sabe?’ (A2).

Em 10 anos, alguns esperam ter alcançado um vínculo empregatício estável (servidor público), alguns planejam estar estabelecidos fora do país, financeiramente independentes e outros querem ter um empreendimento bem-sucedido.

Daqui a 5 anos eu gostaria de já ter terminado o mestrado, já ter feito algum MBA, já ter tido alguma experiência fora do país. Profissionalmente, já ter trabalhado em alguma empresa, mesmo que não seja uma grande empresa, mas tenha essa vivência empresarial (...) Talvez dando aula, depois do mestrado. Talvez ter começado o doutorado. Se der tempo disso tudo... Vamos ver (A7).

Empreendedor total, trabalhar para outro, só para adquirir experiência. Acho que todo mundo tem que ter espírito empreendedor, acho que é o que falta no país, que falta não, falta muita coisa, mas um dos que falta é esse espírito empreendedor. Ter medo de correr risco. Acho que se a gente não correr risco, a gente não vai não. Tem que correr o risco e tem que ter aquele pé atrás e o coração apertado na hora de tomar a decisão. Mas é isso aí (A8).

Embora a busca do emprego estável (público), não seja uma característica dessa geração, alguns disseram almejar tal estabilidade. É possível que isso ocorra por causa da preocupação dos

alunos em relação com crise financeira pela qual o Brasil passa desde 2015, como explica a entrevistada A2: “Não está abrindo, está tudo uma crise, eu vou me formar no meio do ano que vem. Estou, sou desesperada (...) Na empresa (estágio), falaram que só vai melhorar em 2018”. Além disso, os que declararam que objetivam uma carreira pública pertencem a classe média e, por isso, são mais sensíveis às dificuldades financeiras e à conjuntura econômica desfavorável.

Eu pretendo estudar muito pra passar num concurso, porque é uma segurança que a gente tem que eu vejo que eles tem pro resto da vida, a não ser que você faça alguma coisa muito absurda, então eu pretendo estar num lugar, assim concursada tendo uma segurança (A12).

Parte dos entrevistados citou espontaneamente que tem outros planos futuros além da carreira profissional e do aprimoramento de sua formação acadêmica. Pretendem estar com família constituída, ter filhos e viajar pelo mundo, indicando que a realização não está ligada apenas ao sucesso no trabalho.

Queria estar com a vida feita e um monte de filhos... eu acho que nunca vou parar de estudar, vou fazer o mestrado numa boa, meu doutorado... Mas tem uma hora da nossa vida que só essa coisa de buscar o sucesso profissional fica meio batido. Eu vou querer me dedicar um pouco a minha família, a minha casa (A25).

4.6.1.4 – Feedback

A geração Z valoriza o feedback e considera importante que o mesmo seja feito “olho no olho” (Matthews, 2008). Todos alunos entrevistados corroboram essa posição, o que pode ser verificado nas respostas de A10 e A1.

Ah, poderia ser oral mesmo e pessoal, no caso. Eu acho que o feedback pessoal é sempre mais legal porque quando a gente está de frente com a pessoa a gente consegue desenvolver melhor aquilo que a gente tem para falar. Às vezes as

palavras deturpam um pouco porque, por exemplo, o que você quer dizer não é o que eu entendo e as interpretações podem vir erradas (A10).

Eu gosto de feedback. Para mim é importante Uma conversa. Acredito que, sei lá, 15 minutinhos ""ah, olha, está legal, não está legal, você precisa um pouquinho mais. Nossa, aquele dia você contribuiu para caramba. Qual foi a sua fonte, vamos compartilhar com os amigos". Uma conversa informal (A1).

Embora o feedback seja considerado importante pelos respondentes, eles afirmam que isso quase não é feito pelos seus professores.

Segundo os alunos, alguns professores têm dificuldade em dar até o feedback mais básico, que são as notas dos trabalhos e provas, quer por demora na entrega das notas, quer por não explicar ao aluno o que ele errou e/ou porque errou.

Eu prefiro ter um feedback rápido. Eu prefiro, pessoalmente, a pessoa falando. Mas depende porque prova assim eu não vejo muito o porquê, eu acho que comentário já basta se for uma prova escrita. Mas quando é trabalho em grupo eu gosto de ter orientação pessoal. Eu odeio quando o cara demora pra entregar o trabalho ou não entrega, tem isso também. Simplesmente, ele recolhe todos os trabalhos e só dá no final. Eu fiz o trabalho e não sei o que errei, então, pra que eu fiz o trabalho. Fica num escuro total até chegar a prova (A9).

Eu acho que em termos de avaliação, prova, podia ser bem direto mesmo: “Você tirou tanto, você deu mole nessa questão aqui, nessa e nessa”. Só que acontece que às vezes os professores não têm esse feedback, eles entregam a prova, corrigem, mas às vezes você não entende muito porque ele te deu meio certo ao invés de certo. Aí você vai correr atrás disso, alguns professores te escutam, outros simplesmente viram e falam “porque é isso e pronto”. Não rola uma troca de feedbacks (A23).

4.6.1.5 – Trabalho social e voluntário

A preocupação com as questões sociais e a busca por uma sociedade mais equânime é uma característica da geração Z. Essa particularidade também foi identificada entre os entrevistados de ambas as IES pesquisadas.

Quase a totalidade dos respondentes informou que tem ou teve alguma experiência com trabalho social ou voluntário.

Sim, lá na minha cidade. Desde pequena eu trabalhava, trabalhava. Aos finais de semana eu ia para um asilo, saía na rua andando, pedindo comida nas casas para levar para o asilo, e sempre gostei muito disso (A1).

Eu e umas amigas minhas de outros períodos também nos juntamos. A gente faz trote aqui na faculdade (...). Da última vez que a gente fez, foi o seguinte: a gente abriu uma conta e pedimos em grupos pra quem pudesse depositar qualquer valor...R\$5 pra depositar esse valor, mandar o comprovante pra gente conseguiu por volta de 600 reais, arrecadamos esse dinheiro e fomos ao mercado fazer compras pra, pro abrigo Cristo Redentor em São Gonçalo (A12).

Alguns passaram a fazer parte da Enactus² que tem escritório na FGV do qual os alunos participam voluntariamente.

Fiz. Até aqui mesmo com o Enactus. Trabalho com essa parte de ação voluntária. Eu fui num hospital, fantasiado, para fazer brincadeiras com as crianças. Na FGV, que fornece isso, é só o Enactus mesmo (A22).

Oito alunos continuam praticando essa atividade e os demais alegaram que não o fazem mais por falta de tempo para conciliar os estudos e/ou estágio com o trabalho social.

Já fiz, não tenho mais tempo. Era. É um projeto, eu acho que continua, é aqui da UFF, os alunos visitam o Antônio Pedro, a noite, e se vestem de palhaço e tem sempre alguém que toca violão, os que não tocam nada vão cantando, vão visitando os leitos (A24).

² A Enactus Brasil é um dos 36 países ao redor do mundo que opera o programa Enactus. É formada por uma rede de estudantes, líderes executivos e líderes acadêmicos que fornecem uma plataforma para os universitários criarem projetos de desenvolvimento comunitário que colocam a capacidade e o talento das pessoas em foco. Com isso, os alunos fazem da ação empreendedora uma ferramenta que transforma vidas. A transformação acontece dos dois lados: as pessoas que são favorecidas pelo projeto e os alunos, que desenvolvem valores para se tornarem os verdadeiros líderes do futuro.

Apenas três alunos afirmaram nunca ter feito algum tipo de trabalho social ou voluntário, e desses, dois alegaram que não o fizeram por falta de tempo para conciliar os estudos e/ou estágio com outra atividade. Somente um aluno disse que a razão para não ter se engajado em algum trabalho social.

As principais razões citadas para a prática do trabalho voluntário foram: a) fazer a diferença na vida das pessoas menos favorecidas; b) ser gratificante e c) sentir-se bem.

Ah, porque é gratificante né, imagina se fosse eu, eu ia querer que eles...alguém me ajudasse também, então...eu tenho uma amiga inclusive que ela é muito voltada pra isso e ela fala e...eu nunca tinha feito algo parecido, mas a gente ia em orfanato, tudo bem, mas agora eu correr atrás disso, arrecadar esse dinheiro, conseguir carro e ir no mercado pra fazer isso, vê assim as pessoas, os funcionários tão felizes com uma coisa que foi pouca, porque assim R\$600 em compra não foi muita coisa, infelizmente, tá tudo tão caro. Ver o rosto deles assim foi tão bom, é muito gratificante, é muito melhor do que muita coisa material que a gente faz, que a gente compra (A12).

Vale ressaltar que um aluno admitiu que procurou realizar trabalho voluntário com o objetivo de acumular horas de atividade complementar que são pré-requisito para a integralização do curso de graduação em Administração. No entanto, após vivenciar essa experiência ele mudou a sua visão.

Primeiramente, de maneira bem clara, foi para conseguir as atividades complementares que a gente precisa para se formar. Não foi nada, “ah, eu quero ajudar socialmente”. Mas por que foi importante? Porque eu abandonei atividade complementar, assim, lógico, tive, mas assim, não estava mais lá por causa disso, e sim porque eu vi, eu brilhei meu olho para isso. Eu abri uma realidade diferente e hoje em dia é a mesma realidade no quesito de tentar nesse momento que ainda sou um estudante, quem sabe um dia vou ter, vou ser um empresário de sucesso. Mas nesse momento que eu posso ser um pouco assistencialista, e poder ajudar da maneira que a gente pode. Eu acho que todas as pessoas que tem condição, não precisa poder aquisitivo, mas que tem condição de ajudar (...) pessoas de know-how, de poder, de dinheiro, etc, elas serem empreendedoras sociais e tentar mudar a realidade. Acho que as pessoas

normais, como eu, talvez como você, deveriam ajudar da maneira que podem (A18).

4.6.2 – Competência Humanizante

A educação deve levar docentes e discentes a compreender e atuar na realidade que os cerca e a transformá-la (Libanêo, 1982). A competência humanizante torna-se fundamental para aqueles que acreditam que essa transformação deve buscar contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, mais focada no bem estar da sociedade como um todo e não apenas no mercado.

Nesse sentido, o desenvolvimento sustentável, a prática do comércio justo e um comportamento ético das empresas e das pessoas torna-se condição necessária para a construção dessa sociedade.

De forma a identificar se essa competência é estimulada nos estudantes, foi perguntado aos mesmos se seus professores buscavam correlacionar as questões ambientais e ética com o conteúdo lecionado nas disciplinas do curso.

Os resultados obtidos foram diferentes tanto em termos de IES quanto em termos dos temas (ética e meio ambiente). No caso da ética, os estudantes da FGV relatam que o assunto é abordado em outras disciplinas que não apenas a matéria intitulada “Ética”.

Ética sempre, sempre. Sempre fala. Eu acho que é um valor da instituição, inclusive para mim já está incorporado e estou respirando ética (...) A gente conhece aquilo que não é ético e a gente vê que aquilo precisa mudar. É como se plantassem a sementinha da mudança, assim, na gente (A1).

Ética é um tema bem mais abordado do que meio ambiente, até porque mal ou bem está envolto em todas as áreas de alguma forma, então acredito que foi mais abordado. A gente ainda vai ter uma disciplina do 6º. Período que é Filosofia e Ética, específica, mas as demais foram abordadas sim (A16).

Já para a maioria dos alunos da UFF que foram entrevistados, o tema é abordado na disciplina específica desse assunto e em outras poucas matérias, conforme afirma o entrevistado A23: “Muito difícil. Só teve uma matéria até hoje que falou sobre meio ambiente. E ética também, não foi muito falado não até hoje”

No que tange ao tema meio ambiente, os alunos das duas IES concordam que o assunto é pouco discutido, concentrando-se mais na disciplina específica sobre o tema que consta na grade curricular do curso.

A gente teve uma disciplina específica para a Gestão Ambiental, mas fora dessa disciplina só quem falou disso foi uma professora de Contabilidade. Mas foi só ela mesmo, né? Não é uma política do Departamento, entendeu? O pessoal lá de Finanças, de Marketing quase não fala muito disso, não, né? E a parte de Ética realmente fica o pessoal de Recursos Humanos mesmo (A3).

A totalidade dos alunos da UFF e da FGV consideram importante que os dois temas sejam estudados e discutidos no curso. As principais razões apresentadas para isso foram carreira profissional, ampliar a visão de mundo e o enfrentamento diário da realidade.

Profissionalmente assim, eu acredito assim que é muito, é muito necessário, inclusive para você fazer o seu, construir a sua história, né, profissional, né? As ações que você toma vão repercutir negativo ou positivamente, né. Talvez, talvez assim quem dá o jeitinho brasileiro consiga progredir rápido em algum sentido, mas acredito que a longo prazo isso, isso não é bom, né. Realmente é considero importante ser um profissional irrepreensível, né, que não tenha o que falar contra que chegou onde chegou pelos seus méritos e tal (A3).

Na hora que a gente tem essa parte de ética, nós conseguimos analisar muitas das disciplinas com outro olhar (...), algumas pessoas como eu, têm um viés mais liberal. Eu apresentava o viés para a professora e ela me rebatia com um tema ético. E isso ficava sempre na minha cabeça. Será que essa prática, assim liberal, mais liberal, por assim dizer, era mais válida? Mesmo infringindo um pouco a parte ética, que se tornou até natural... Aí ela me rebatia e discutia. Eu acho um aprendizado muito grande para mim, mudou um pouco minha visão de olhar para essa área (A8).

Para o tema meio ambiente, os alunos destacaram que, como futuros administradores, suas ações terão impacto sobre o ecossistema.

O planeta tá se desgastando né, e nós como administradores lidamos com pequenas, médias ou grandes empresas. Então não importa o tamanho da empresa, essa empresa causa impacto, então se a gente souber essa relação que a empresa tem com o meio ambiente com o que ele pode agravar no problema eu acho que deveria ser passado isso (A6).

O papel da universidade como forjadora de cidadãos foi cobrado pelos alunos de ambas as IES que consideram que esses dois temas deveriam ser mais abordados nas aulas de diferentes disciplinas, de forma a contribuir para a formação cidadã dos estudantes.

Porque a gente vive num mundo que, acho que a gente ouve muito falar a viver uma crise política, econômica e ética. Aonde você desenvolve a ética em muitos momentos, quando não é na família, no desenvolvimento quando é jovem, é na faculdade, quando não é na escola, é na faculdade. Então se você tem uma cobrança de uma atitude ética do aluno na faculdade, eu vejo que no momento para o mundo empresarial, ele vai ter uma atitude, ele vai pensar, ele vai trazer aquele aprendizado ético para vida profissional. Eu acho que somos todos seres humanos em desenvolvimento e se a gente, sei lá, olhando um pouquinho da visão que a faculdade tem de contribuir para o crescimento e desenvolvimento do Brasil, se você quer, tem esse objetivo e você não vai desenvolver de forma a contribuir realmente eticamente ou com o meio ambiente, então você não está desenvolvendo alunos. Você tem que pensar no aluno, na hora que ele entra ele pode ter uma cabeça horrível ou uma cabeça ótima. Mas na hora que ele sai, ele tem que ter um viés, eu acho, sócio educado com questões éticas bem delimitadas, com o papel dele e do meio ambiente bem delimitado. Então eu acho assim, assimilação por todas as matérias, extremamente importante (A17).

A competência humanizante se desenvolve por meio de uma educação centrada na aprendizagem e no aluno, a qual pode ser implementada a partir de algumas ações tais como praticar uma educação que extrapole o instrucionismo; redesenhar as relações de ensino-

aprendizagem na sala de aula; estabelecer uma relação de aprendizagem mútua entre aluno e professor e estimular a aprendizagem contínua (Bilimoria & Wheeler, 1995).

Para compreender a percepção dos alunos com relação a esse tema, foi perguntado qual deveria ser o papel do professor e do discente no processo de ensino-aprendizagem. Alguns alunos indicaram que o papel do docente é estimular, ensinar, apontar o caminho, transmitir conhecimento, orientar, trocar conhecimento e facilitar a aprendizagem. E o papel do aluno é buscar conhecimento e esforçar-se para tal.

O papel do professor seria o de provocar catarse dentro do aluno para que ele desperte interesse pela matéria (...) E aí ele vai despertar aquela curiosidade de entender como é que ele aprende. Se é lendo, se é ouvindo, se é numa palestra, se é numa conversa, se é olhando alguma coisa. Só que o aluno tendo essa curiosidade ele vai buscar N formas de aprender, dependendo se é difícil ou é fácil. Então isso para mim é mostrar como isso é importante. E o papel do aluno é estar aberto a essa provocação do professor (A1).

O papel do professor é primeiramente deixar mais claro possível os conceitos básicos da disciplina que ele se propôs a fazer e, assim, apontar para um caminho, assim, para uma direção, né? E fazer de tudo para incentivar os alunos para, a cumprir o seu objetivo, né? Ficar só no básico realmente não dá, né. Se você quiser, realmente ser uma faculdade de excelência. E o papel do aluno é aproveitar a oportunidade. Eu estou aqui numa faculdade federal onde o contribuinte banca com a minha faculdade, eu não consigo admitir, por exemplo, ter um CR baixo (A3).

Ele meio que dá o norte para a gente nesse processo de aprendizagem que a gente começa na universidade. Ele tem um papel de orientador, né, que vai orientar os nossos modos de aprender (A7).

O professor tem que ser um facilitador, ele não tem, eu acho que assim como era antigamente, não sei se era isso quando você teve aula e tal, que o professor ficava lá na frente só palestrando e você só aceitava. Acho que o professor tem que ser meio que uma pessoa que vai te levar a um debate e fazer você de fato querer conseguir aquele conhecimento, que você vá perseguir o conhecimento que ele te ajude nesse caminho. E o aluno obviamente tem que querer ir atrás (A9).

Os alunos também reconhecem que esse processo é uma via de mão-dupla. Compreendem que sua postura desmotivada em sala de aula contribui para o desinteresse do professor e vice-versa.

Papel do aluno, além de se esforçar o máximo, porque eu acho que o professor está muito motivado quando o aluno está motivado, assim nós poderemos motivar nossos professores e dar o melhor que a gente pode dar para eles. Porque assim eles poderão dar o melhor deles para a gente. Então acontecerá um conhecimento mútuo entre ambas as partes (A8).

Quando questionados se eles, alunos, cumprem o papel que acreditam que deveriam desempenhar no processo de ensino-aprendizagem, os entrevistados relataram que em muitos casos isso não ocorre. Uma das razões apontadas para tal é que o desinteresse dos professores leva ao desinteresse dos discentes e a situação vai se agravando a medida que o aluno vai chegando ao final do curso.

Então, no início da faculdade eu fazia muito. No início da faculdade, ninguém gostava de mim em sala de aula porque eu era muito CDF. Mas hoje eu não faço mais, não. Eu estou muito desanimada com a faculdade. Chegou um período que eu só quero me formar e sair porque eu não aguento mais ficar aqui dentro. Já desânimo total porque no início eu estudava, lia os meus textos, fichava, eu lia livro, eu fazia, acontecia. Hoje eu descobri que eu posso não estudar para uma prova e ganhar uma nota boa de qualquer forma (A2).

(...) porque essas questões não são tratadas, porque, sei lá, a gente tem aluno, amigo que mora em Realengo. Como que chega aqui todo dia, demora, sei lá, quatro horas. Essas questões deviam ser mais tratadas, porque se tratam da realidade, isso eu vejo uma falha (A17). **ISSO NÃO É AQUI É NA COMPETÊNCIA SOCIAL**

A falta de comunicação e planejamento integrado entre as ementas das diferentes disciplinas é um fator desmotivador para o alunado no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com o discente A2: “Chega um período na faculdade que, pelo menos agora, chegou uma fase

na faculdade que parece que os nossos professores não se comunicam. Eu estou vendo as mesmas coisas de novo e de novo e de novo e de novo”.

4.6.3 – Competência Social

Nessa competência buscou-se levantar qual é a percepção dos alunos quanto a compreensão que os seus professores têm sobre as realidades sociais, culturais e demográficas dos discentes e se os docentes sabem lidar com tais realidades.

Apenas um aluno disse já ter presenciado um caso no qual não só o professor não lidou bem com a situação em sala de aula, como foi ele o autor do conflito.

Eu tive, a gente teve alguns problemas nessa área de faculdade, né. Claro que é uma minoria de professores, mas eu vi caso de professor machista, fazer uns comentários que não convém fazer, mexia com aluna, mexia com aluno que era homossexual, né, já vi isso acontecendo, né. A maioria dos professores, assim, eles sabem respeitar a diferença ou mesmo se tem algum preconceito, escondem bem. Mas, assim, eu tenho, já teve casos assim de constrangimentos nessa área (A3).

A grande maioria dos respondentes, vinte e dois alunos, afirmou que os professores lidam bem com essas diferenças. Sendo que na UFF há uma diversidade maior no perfil dos alunos.

Bem. Por exemplo, eu nunca senti nenhum desconforto em sala de aula por conta disso. A minha turma... as minhas turmas, né, porque sempre varia, costumam ser bem mescladas mesmo, gente... eu sei que tem pessoas de cotas, tem negros, tem gays, tem pessoas de classe média, classe baixa. E, assim, não há diferença alguma entre ninguém, tanto da parte dos alunos, quanto da parte também dos professores (A10).

No entanto, na IES particular, os alunos destacaram que é provável que isso ocorra porque o alunado, salvo poucas exceções, tem um perfil muito homogêneo: mesma classe social, moram em bairros nobres, se vestem com as mesmas marcas. As diferenças ocorrem mais nos aspectos

culturais, já que metade dos estudantes vem de outros estados do país, ainda que a maioria deles sejam provenientes de São Paulo.

Eles lidam muito bem. Agora social, assim, eu acho que, não sei te falar se eles lidam bem, porque aqui na FGV eu não consigo ver essa diferença social. Eu acho que aqui é classe média alta, eu não sei como os professores lidariam com isso. Mas assim, pelos professores que eu conheço, eles saberiam lidar, eu acho, com essa diferença social (A22).

Mas eu pelo menos nunca presenciei nenhuma, nenhuma diferenciação nesse sentido, entende (...) a maioria dos professores eu acredito que não façam nem ideia da onde o cara é, que isso não importa muito. Eu não, eu por exemplo não me encaixo no perfil, no perfil 90% da EBAPE. Eu sou classe média baixa, moro na zona norte, pego ônibus todo dia para ir e me ferro todo para voltar, ajudo nas contas de casa com o salário do estágio, coisa assim, entendeu. Eu não me encaixo nesse perfil. Mas ainda assim se você perguntar para qualquer professor que eu já tive, eles vão falar, "não sei, não faço ideia da onde esse aluno mora, coisa assim". Porque de fato isso não modifica a forma de ele de tratar o aluno, entendeu? (A19).

Lido bem também. Eu acredito que essa mistura enriquece muito e que a gente deve respeitar sempre o outro. E aqui na UFF é uma maravilha, você senta no bandeirão, você fala assim: "Olha, eu sou estranha"; as pessoas: "não têm nada de estranho", é tanta gente diferente... Mas é ótimo, você se sente acolhido. Eu lido bem (A10).

Um entrevistado teve uma posição mais crítica ao analisar o caso da FGV. Identificando que seus docentes não lidam bem ou mal com a diversidade das realidades sociais, culturais e demográficas dos alunos

(..) porque essas questões não são tratadas, porque, sei lá, a gente tem aluno, amigo que mora em Realengo. Como que chega aqui todo dia, demora, sei lá, quatro horas. Essas questões deviam ser mais tratadas, porque se tratam da realidade, isso eu vejo uma falha (A17).

Se tomarmos essa afirmação como verdadeira, os docentes não estariam sendo capazes de provocar essa competência em seus alunos. Como salienta Vergara et al. (2012), os professores que possuem a competência social deveriam buscar desenvolver "o olhar crítico, a capacidade

e a habilidade em lidar com diferenças em sala de aula (...), com relacionamentos dialeticamente conflitivos e cooperativos e, assim, favorecer a relação social e sua manutenção”.

Quase a totalidade dos alunos também afirmou que lida bem com as diferenças em sala de aula.

Lido bem também. Eu acredito que essa mistura enriquece muito e que a gente deve respeitar sempre o outro. E aqui na universidade é uma maravilha, você senta no bandeirão, você fala assim: “Olha, eu sou estranha”; as pessoas: “não têm nada de estranho”, é tanta gente diferente... Mas é ótimo, você se sente acolhido. Eu lido bem (A10).

Muito bem, de verdade. Eu não gosto dessa coisa segregacionista, segregação é uma coisa que me irrita de maneira absurda (...) Não é possível que (os alunos) não vejam que é troca, me irrita demais segregação, uma coisa que eu não pratico. Eu tento ao máximo trazer as pessoas para perto, juntar todo mundo (A5).

Apenas dois alunos, um de cada IES, relataram que tem dificuldade de lidar com determinadas situações.

Tem realmente algumas coisas que eu realmente não aceito, mas a pessoa faz da vida dela o que ela quer. Umas coisas eu não apoio, mas se a pessoa for fazer, eu simplesmente não vou falar nada, porque é problema dela, mas eu não apoio (A11).

Houve alunos que destacaram como conviver com a diversidade pode contribuir para que eles se tornem pessoas melhores e o país supere o momento político e econômico difícil pelo qual passa.

Eu sou um pouco mais tradicional, eu venho de uma cidade um pouco menor, então quando me mudei para cá, o povo aqui é bem mais amplo, via umas coisas que eu não via constantemente. Acho que a gente tem que aprender a respeitar as diferenças. Eu no início, eu aprendi muito isso quando eu morei fora. Quando eu morei fora eu tive esse choque, esse baque inicial e não respeitava, a priori, eu dizia “eu acho que isso aqui é o certo e vou fazer isso e (...) não quero convivência”. E depois com o tempo eu fui vendo que não era

bem assim. Eu não poderia mudá-lo, então eu tive que mudar. Então quando eu vim para cá, eu trato todo mundo normal. Acho que não tenho nenhum, uma pessoa ou outra, acho que não tem ninguém que eu trate diferente por causa de atitudes que ele faz ou bandeiras que ele defende, coisa do tipo (A8).

Eu acredito muito na diversidade (...) acredito que isso é muito engrandecedor, ainda mais nessa situação atual do Brasil porque a gente precisa ouvir tudo, todos, tudo o que é possível para a gente melhorar. E não adianta ouvir uma classe social só. Se a gente quer mudança, todo mundo precisa dela (A1).

4.6.4 – Competência Teórico-conceitual

Na visão dos alunos essa competência é considerada muito importante. Isso pode ser identificado a partir da análise das respostas obtidas às perguntas do roteiro de entrevistas relativas à essa competência.

Todos os alunos responderam que consideram importante que seus professores possuam experiência, além da docência, e que essa esteja relacionada às disciplinas que eles lecionam, como corrobora a fala da aluna A2: “Nossa, seria maravilhoso que todos os meus (professores) tivessem”.

No entanto, quando indagados se os seus professores possuem tal experiência, houve uma nítida diferença entre as respostas obtidas dos alunos de cada uma das IES. Enquanto os alunos da instituição particular pesquisada consideram que a maioria dos seus docentes possui experiência profissional em empresas ou consultorias, na instituição pública apenas um discente dentre os 11 entrevistados deu uma resposta afirmativa para essa questão.

Olha, a minoria, né, tem muitos ali que parece que chegaram lá de paraquedas, de apadrinhamento, né, parece que nem está na disciplina correta. Então, assim, teve, teve alguns professores que, realmente assim, eu senti, a gente inclusive passou a ter o hábito de sempre olhar o curriculum lattes dos professores e tal e a gente descobriu que, assim, são poucos professores com experiência na área (A3).

O aluno A17 fez uma observação interessante acerca da experiência extra classe dos docentes, pois essa na maioria das vezes são experiência em multinacionais ou empresas brasileiras de grande porte. Em razão disso, os exemplos e abordagens partem, na maioria dos casos, dessa visão em detrimento de outras possibilidades de exemplos, como da administração pública e, principalmente, de empresas de pequeno e médio porte que estão mais próximas da realidade de vários alunos (da IES privada) cuja a família possui um negócio dessa magnitude

Sim, eles (professores) possuem experiência. Na verdade em grau de excelência, eu acho que é indiscutível a qualidade, a experiência dos professores. Mas às vezes há uma falta de congruência com o escopo, com os objetivos na verdade, com os objetivos do que os alunos querem, com a experiência tida pelos professores. Por exemplo, tem muito professor que fez a carreira fora da vida acadêmica, em grandes empresas. Então, teve a vida inteira, sei lá, multinacionais ou mesmo empresas de grande porte no Brasil, mas os alunos, em grande parte, querem ter às vezes um empreendimento próprio. E esses professores passam às vezes a ideia somente da administração dentro dessas grandes empresas. Essa é a questão que eu acho que às vezes falta essa experiência e essa, objetivo do professor passar uma experiência que seria mais agregadora para alguns alunos (A17).

Em sua totalidade, os entrevistados consideram ainda que essa experiência do docente contribui para o processo de ensino-aprendizagem, como relata o discente A8: “Contribui muito porque além de eu ficar na parte teórica, a gente tem muita parte teórica, mas a parte prática, a gente via com ela (professora), eu conseguia ver muito mais sentido do que em outras matérias que a gente ficava só na parte teórica”.

Acrescentam inclusive que isso os faz compreender melhor o sentido do curso de graduação em Administração.

O professor vai fazendo conexões durante a aula e durante essas conexões ele cita exemplos de pessoas, ele cita situações que ele viveu. Porque são as conexões. Ele te leva para aquele mundo que você não conhece, te desperta

curiosidade para conhecer, (...) quero seguir a área Acadêmica, quero seguir a área de Negócios. Ele te faz conhecer um pouco mais o mundo de quem você é, tudo começa a fazer sentido dentro da graduação. Uma coisa vai ligando na outra (A1).

O principal critério adotado pelos alunos para saber se o professor tem alguma experiência profissional extraclasse são as experiências relatadas por ele em sala e a relação estabelecida com a teoria dada.

Têm alguns professores que eles falam que tem experiência, mas a gente não vê diferença. Mas vários professores também que quando falam, eles realmente ficam trazendo coisas que aconteceram nesse trabalho deles, que eles já fizeram outras vezes. E falam o que realmente acontece, acho que isso é muito mais interessante do que simplesmente passar uma teoria, que talvez nem é assim que funciona na realidade (A14).

Todos os entrevistados consideraram que seja importante o professor se manter atualizado em relação à sua área de conhecimento. E mais da metade dos alunos avalia que seus professores têm se mantido atualizados. No entanto, quando fazemos essa avaliação por IES, essa maioria se concentra na FGV.

Embora os todos os professores da IES pública sejam de dedicação exclusiva, ocorre o inverso do que acontece na IES particular, a maioria dos alunos avalia que seus professores não se preocupam em manter-se atualizados em sua área de conhecimento.

Eu tinha professor que usava estudo de caso dos anos 70 para dar aula. E a gente via que as coisas já não eram mais assim, eram de empresas que já nem existiam mais. Eu acho que eles ficaram muito presos àquilo, de quando eles começaram a dar aula (P15).

Acreditam ser importante que o docente esteja atualizado, pois caso contrário ele prejudicará a formação do seu aluno, não o preparando para a realidade do mercado, e porque nos dias de hoje a velocidade das mudanças é cada vez maior.

Muito importante você está ensinando o que você ensinava há 5 anos atrás, 3 anos atrás, já não serve entendeu, você está dando sei lá um curso até, por exemplo, de Economia, Macroeconomia e se você não está atualizado que está surgindo uma moeda virtual, tende abalar as estruturas econômicas, você entendeu...então na nossa área, assim Administração, TI, parte de TI – Sistema de Informação, todo dia surge uma coisa nova, todo dia surge uma novidade. Então se você está dando a aula que você dava há 3 anos atrás, você já está perdido, não só você está perdido como você está atrasando as pessoas que estão ali sendo alunos. Os alunos estão ali deixando de ter um conhecimento que ele deveria ter, que é um conhecimento mais atual, então é fundamental que o professor saiba tudo o que está acontecendo na cadeira dele né, no momento (A16) **ISSO É DO PROFESSOR, NÃO DO ALUNO**

Cada vez são coisas mais novas, surgindo mais rápido. Então, tem que estar atualizado. Porque senão a gente vai sair um administrador antigo, com mentalidade antiga, que hoje já pode não ser a ideal. Com certeza não é a ideal (A14).

Para avaliar se professor está atualizado, os alunos utilizam alguns critérios, tais como a atualidade dos exemplos dados em sala de aula, os softwares de mercado utilizados, a realização de pesquisa, participação em congressos e a contextualização da teoria aplicada a casos atuais.

Alguns critérios seriam ver se, por exemplo, faz publicações, se ele está fazendo alguma pesquisa, se ele está indo em algum evento relacionado a área dele. Se ele dá uma boa palestra ou se ele traz situações na aula, que a gente possa ver, “pô, esse cara estuda, ele está sabendo”, acho que seria por esses critérios. E alguns professores na administração a gente vê, às vezes eles não falam, descobre por trás, mas a gente vê que o cara está tentando correr atrás (A23).

4.6.5 – Competência Instrumental

Docentes que possuam essa competência, contribuem para que os discentes desenvolvam o raciocínio lógico, a reflexão sobre o que leem, a expressão oral e escrita, por meio da

estruturação do curso, a metodologia adotada e o planejamento prévio das aulas. Tais aspectos técnicos do ato de ensinar são orientados pelas escolhas didáticas dos professores.

Após apresentada uma definição do conceito de didática para os alunos, foi indagado se eles consideravam que os seus professores possuíam capacidade didática. Mais da metade dos alunos afirmou que apenas alguns docentes tinham tal capacidade e os estudantes identificam essa capacidade, principalmente, quando o professor consegue transmitir o conteúdo da disciplina.

A menor parte. Tinha muito professor que não preparava o material, chegava lá e ia falando, é muito difícil acompanhar só pela fala porque você vai escrever de acordo com a fala e fala rápido, escreve devagar. Tem professor que escreve texto no slide, então ninguém enxerga nada. Tem professor que no slide está um assunto e o professor falando outro nada a ver. Tem esse professor que foge do assunto e fica falando do Bolsonaro. Eu acho que poucos seguiram assim a ementa e ensinaram de uma forma adequada (A24).

Alguns outros não (...) os que possuem conseguem transmitir o conteúdo, na aula a gente consegue entender o que o professor está querendo passar pra você. E os que não possuem são aqueles que você assiste a aula e por mais que você se esforça prestando atenção continua sem entender mesmo fazendo perguntas, fica muito abstrato. Você tem que sentar depois, realmente, vai ter que ler o livro para entender do zero o que está acontecendo. Eu acho que é isso (A4).

Quando perguntados se era importante que o professor tivesse didática, todos os alunos responderam afirmativamente. Dentre as razões apresentadas, a mais citada foi que uma boa didática contribui para despertar o interesse do aluno na disciplina. Além disso, os alunos consideram que ela facilita a aprendizagem, o professor ensina e os alunos aprendem.

Didática é o cara conseguir passar o conhecimento que ele tem pra turma e que a turma consiga entender. Por exemplo, alguns professores aqui dentro têm muito conhecimento, mas não conseguem passar de forma nenhuma (...). O professor pode não ter uma didática tão boa, mas pode procurar outros meios pra você aprender. Mas com a didática facilita muito o caminho (A9).

Porque a didática (...) é você conseguir traduzir para o aluno o que são os conceitos, explicar por que aquilo é importante, por que aquilo é daquele jeito. E se você coloca em um simples papel, o aluno pode fazer isso em casa, então não teria papel para o professor. Sendo que quando você explica oralmente e dá exemplos e tem outras técnicas, passa vídeo, faz trabalho de grupo, debate, você consegue fazer com que o aluno fixe e entenda melhor o conteúdo (A15).

Ter interesse e motivação para entrar no conhecimento, participar e eu não sei, talvez seja uma coisa da nossa geração de fato, mas essa coisa de professor falando e a gente escutando é uma coisa cada vez mais maçante, cada vez mais né...que não tem tolerância, que não tem paciência para isso, então acaba sendo importante demais a gente ter essa didática né (A16).

De uma maneira geral, os recursos didáticos são valorizados pelos alunos.

Acho que têm muitos professores hoje em dia que se utilizam de dinâmicas na aula, para trazer situações que podem acontecer numa empresa ou situações que podem acontecer na vida de um administrador mesmo. E isso traz um aprendizado muito grande para o aluno. Eu acho que os recursos, também estão acrescentando bastante, porque traz um slide ou um filme, alguma coisa que consiga acrescentar para o aluno. E não só mais aquela questão do professor falar em sala de aula e ficar aquela coisa chata, que o professor não consegue demonstrar através da prática o que ele está querendo dizer (A23).

Em relação aos recursos didáticos, todos os alunos afirmaram que o recurso mais utilizado pelos seus professores é a apresentação do conteúdo em Power Point. No entanto, alguns discentes demonstraram que não gostam desse recurso.

Slide eu não acho que seja uma didática eficiente. Não acredito porque, principalmente, quando não é bem-feito, porque tem esses textos gigantes, a gente dorme metade do texto. Porque o aluno fica sentado, fica na zona de conforto muito grande, então tem que tirar, tem que sacudir o aluno (A1).

Além do uso de slides, os recursos didáticos mais citados foram: vídeos/filmes, resolução de casos e leitura de textos.

A gente vê muito vídeo, em várias matérias. Vídeo, até mesmo, qualquer coisa assim, Porta dos Fundos, quando é relacionado com a matéria a gente vê. Acho isso ótimo, porque é bem dinâmico também. E faz todo mundo prestar atenção, muita imagem (A13).

Além disso, têm uns (professores) que desenvolvem também apostilas, que eles mesmos fazem, escrevem, para que a gente possa usar também, para entender melhor, para não ficar lendo só a bibliografia indicada. Alguns desenvolvem também cases, questões-problemas para que a gente possa desenvolver (A7).

Todos os alunos que citaram softwares como recurso didático eram da IES particular.

E esse professor que eu falei, tá, ele está tão atual tipo assim você tem um software para poder fazer essas pesquisas do comportamento do consumidor (...) eles usam muito o laboratório dentro da faculdade (...) Marketing eu nem imaginava, tipo assim para mim Marketing era você por exemplo aprender os quatro Ps, aquela coisa toda, aquela teoria. Não. E esse professor é totalmente, usa plataforma, que a gente nunca imaginou que dá para usar aquelas coisas, sabe. (A20).

Em contrapartida, os alunos da IES pública fizeram referência a falta de infraestrutura, inclusive tecnológica, na universidade.

Eu acho que a minha universidade passa por um problema de infraestrutura. Então, talvez, se a gente não consegue nem utilizar o projetor bem, que agora que eles estão começando a colocar projetores em todas as salas, porque antes era aquele projetor móvel, dava um trabalho. Eu acho que eles ainda estão dando um passo para poder dar outros (A15).

Até foi uma reclamação de professor meu que veio da Economia que ele falou que na Economia tinha um sinal muito bom de internet. Então, por exemplo, ele pedia para aluno assim entra no site do Tesouro e vê quanto que está a taxa tal, né. O aluno entrava na hora e via e falava e completava no quadro. E era uma coisa que não tem como fazer na Administração que a internet lá realmente é um negócio bem demorado (A3).

Quando o professor utiliza recursos didáticos pouco usuais e/ou criativos, a percepção dos alunos é que isso desperta o seu interesse e contribui para uma melhor compreensão do conteúdo.

Um professor usou Lego (...) É maneiríssimo porque ele dá operações, ele faz com que a gente monte uma linha de produção. Você aprende de fato, você vê onde estão os gargalos... “Isso é um gargalo”, você tem que resolver o gargalo (A9).

Com relação aos recursos didáticos que os alunos gostariam que os seus professores utilizassem, os mais mencionados foram convidar profissionais do mercado para proferir palestras e realizar visitas técnicas.

Por exemplo, agora eu lembrei de uma coisa, têm professores que sempre levam alguém de mestrado ou algum profissional da área, para poder falar pra turma. Que até agora a gente não teve muito isso. Mas o que teve eu achei legal. Isso eu acho bem didático. Acho legal (A25).

Alguns chamam pessoas de fora pra vir, pessoas que estão no mercado. E também outros que também marcam visitas pra gente ir em empresas. Eu acho que esses dois recursos não são muito utilizados e poderiam ser mais utilizados porque são bem interessantes. São questões mais práticas, mais perto da realidade e que atraem atenção dos alunos. Acho mais proveitoso do que uma aula com o professor só falando (A4).

Com relação ao planejamento da aula, há uma diferença de percepção entre os alunos da IES privada e os alunos da IES pública. A grande maioria dos discentes da FGV afirmam que os seus professores preparam as aulas previamente.

Eu acho que planejam porque tem um começo do semestre eles dão o plano de ensino. E no plano de ensino tem sempre exatamente o que a gente vai ter naquela aula. Então não tem como o professor não planejar. Acredito que eles planejam sim (A22).

Por outro lado, os discentes da UFF disseram que somente alguns professores planejam as suas aulas.

Alguns. Porque alguns eu percebo que é o mesmo slide de várias outras turmas. As outras turmas passam provas pra gente, as provas são praticamente iguais, parece que está ali só passando de turma por turma (A24).

A maioria não planeja (...) Geralmente o professor que planeja as aulas, o cronograma, e tem muitos professores que colocam uma agenda da aula no quadro. Eles começam a aula falando o que a gente vai fazer naquele dia. E realmente esses professores enviam e-mails com o material que a gente deve levar para a aula. Os outros (professores) não sabem nem onde pararam, não sabem nem o que estão dando, eles pedem para a gente fazer o controle de quem está apresentando os trabalhos (A15).

Todos os alunos de ambas as IES consideraram que é relevante que os professores planejem as suas aulas. Alguns dos principais motivos apresentados pelos alunos foram facilitar a aprendizagem, organizar a aula, auxiliar o aluno a se preparar para a disciplina e tornar a aula mais interessante.

Tem começo, meio e fim na aula (...) O aluno ele sabe como ele chega, como ele vai sair, o que que ele vai aprender, o plano de ensino é fundamental. Principalmente, putz, eu não vou poder ir hoje. Tenho compromisso e sabe que ele vai perder, sabe onde pode estudar, é, precisou sair mais cedo, ele sabe que vai ter um final, ele sabe que ele tem que procurar o que que ele está perdendo. E, para mim, no meu raciocínio ele sai com uma linha, se o professor vai sambando, não sabe o que ele está falando, o que tinha que falar no final, falou antes, ichiii, pronto, perde a atenção total. Aquela motivação de aprender (A1).

Porque é um curso de administração, a gente tem que ter planejamento, né? [risos]. Eu acho que planejamento é... o professor que tá ensinando a gente a planejar, a ser organizados, a administrar, eu acho que ele tem que saber se organizar, né? (A6).

Vai chegar lá do nada, tudo bem, que ele provavelmente sabe o que vai passar para a gente, mas se ele chegar lá do nada, sem preparar, sem ter visto uma coisa antes, por exemplo, esse negócio da atualidade aí, pode ter acontecido uma coisa que ele podia ter pesquisado, trazido um fato novo que poderia facilitar o aprendizado do aluno, facilitar o interesse do aluno também. Porque fazer esse link eu acho legal e acho que os alunos se interessam também (A21).

A falta de planejamento não é suplantada pela utilização de recursos tecnológicos, tão apreciados pela geração Z, haja visto o depoimento da aluna A19:

A gente já teve um caso de um professor que de fato falou que não tinha planejado a aula e ele abriu o Google e pesquisou alguns temas importantes e a gente começou a discutir sobre. Esse caso foi tipo, o professor era completamente aleatório, entendeu, não se esperava nada diferente dele.

4.7 – Uso de Smartphone, laptop e tablet em sala de aula

A análise das visões dos professores e dos alunos com relação ao uso e aparelhos como smartphones, laptops e *tablets* pelos estudantes durante as aulas, pode ajudar a apontar caminhos para um processo de ensino-aprendizagem mais profícuo entre os discentes da geração Z e os docentes das gerações anteriores, uma vez que os nativos digitais são a geração mais conectada da história até o momento.

4.7.1 – Percepção dos Docentes

A minoria dos docentes participantes da pesquisa não permite o uso de celular ou laptop em suas aulas. Dos 29 entrevistados, seis se posicionam contra o uso de celular, sendo que três permitem uso acadêmico ou *tablet* para anotações.

Foge do escopo da proposta pedagógica. Proposta pedagógica é espaço para discussão ali. Eu tenho uma hora e meia de aula para discutir as questões e é totalmente impossível professor competir com computador (P10).

Pra copiar matéria sim. Mas já cansei de tomar celular de aluno. Porque está usando para outra coisa. Não faço chamada, não quer olhar pra mim e ouvir a minha linda voz, fica em casa. Eles sabem a regra do jogo, no início você avisa (P09).

Laptop, sim, acreditando que eles estão usando o laptop para a aula, né? para escrever, né? coisas que eu estou passando. Ah, nunca parei para pensar que eles podem estar ali fazendo outra coisa que não seja prestar atenção na aula e estar escrevendo alguma coisa que eu estou passando, né? Os outros (alunos) não podem usar celular, podem usar celular eventualmente quando a gente precisa descobrir alguma coisa que eu falei em sala de aula, e aí já aconteceu de aluno acessar a internet, né? (P22).

Eu peço a eles para não usar e os que insistem em usar, eu vou individualmente tentando de alguma forma restringir para não ser grosseiro. E agora se você disser “desliga o celular”, vira uma queixa crime na ouvidoria da universidade. Então, aí eu falo “será que você poderia não ligar, está toda hora acessando, vai lá para fora, conversa seu assunto e volta”, aí eles em geral, vão. Tem sempre um ou dois, mas noventa e nove por cento respeita (P15).

Mas mesmo os que não querem o uso, entendem a dificuldade que isso provoca para os alunos.

Eu procuro também não entrar neste nível de conflito com o aluno para não ficar proibindo tudo. Então eu só peço para que não haja barulho dos celulares (...) hoje em dia está tudo mundo um pouco com este aparelho na mão, todo mundo se conectando, esse é o problema, ele está com atenção na aula e está também com atenção ali no Whatsapp e essa geração acho que tem esta atenção difusa que consegue estar ao mesmo tempo nos dois lugares (...) você privar o aluno, no caso da UFF que são teoricamente das 18h às 22h (4h de aula), você fica com o cara 4h desligado daquilo, então é muito massacre (P19).

A grande maioria não proíbe o uso. Alguns consideram incontrolável, mas “se a aula prestar, o cara vai prestar atenção em você” (P29). Outros procuram brincar com quem exagera: “(...) efetivamente, ficar ‘futucando’ o celular o tempo todo, olhando para aquela telinha, quando a aula está rolando, eu chamo atenção. Mas não mando sair, não tomo muito menos o aparelho” (P19). Mas é preciso insistir:

Eu brinco. “Me conta aí o que que está acontecendo?” Então isso às vezes chama atenção dele. E eles então param e prestam atenção à aula. Mas sempre depois de 40 minutos é muito difícil você concentrar. Todos nós. Depois de 40 minutos que a pessoa está falando você já está se coçando. E eles a mesma coisa, né? Muitos abrem o computador na minha frente, param um pouco, prestam atenção, olham para lá de novo. Típico da idade deles (A28).

Outros docentes consideram que o aluno tem que se responsabilizar. “Não vou ser babá de aluno” (P12). O entrevistado P16 avisa aos alunos, no início do período:

Eu sou liberal. Eu sou um apologista das liberdades. Eu acho que ninguém pode saber melhor como se deve alocar cada segundo da vida de cada um, do que a própria pessoa. Então, eles têm liberdade total de fazer tudo que quiserem. Contando que não atrapalhe a aula, se você acha que para sua vida é mais produtivo durante a minha aula ficar no zap-zap conversando com sua namorada, eu vou respeitar.

Mas há também o reconhecimento de que a tecnologia é parte da vida atual.

Aqui nas reuniões de professores, os professores passam Whatsapp, mesmo com o diretor falando. Então, não há moral no mundo que faça você ter legitimidade para cobrar isso do aluno, então, estou aceitando (P14).

Eu era muito rigorosa, mandava guardar o celular, hoje eu sei que eles fazem as duas coisas ao mesmo tempo. Eles trabalham e dão uma olhada no celular (P3).

4.7.2 – Percepção dos Discentes

Sobre o uso de laptops e celulares na sala de aula, os respondentes afirmam que a maioria dos professores não proíbe o uso, mas vários deles chamam a atenção dos alunos que ficam mexendo constantemente durante a aula.

Poucos docentes proíbem o uso, e avisam desde o primeiro momento que não permitem, por atrapalhar o andamento da aula, mas quase totalidade dos discentes é contrária à proibição, tanto de laptop quanto de celular.

Acho errado (proibir laptop). A gente está numa geração de pura tecnologia. É com laptop que eu vou conviver diariamente. Por que não desde já? Porque eu vou ter que ficar me forçando a usar caderno, que é uma coisa que já está ultrapassada, que eu não vou usar na minha prática, no meu cotidiano, porque o professor não quer (A5).

A gente não tá no maternal eu acho que cada um tem sua cabeça e sabe se não prestar atenção na aula vai chegar na prova não vai se dar tão bem, então a pessoa tem que ter consciência disso, porque não é uma criança, já tem 20 anos, já tem que entender isso. Então eu acho que já passou esse momento de ficar proibindo, o aluno usa se quiser, mas sabe que vai ter consequências disso (A12).

Porque você tem o livre arbítrio de escolher se você vai usar ou não, ou fazer ou não fazer. E, assim, se ele falou alguma coisa para você não usar e aquilo ali está atrapalhando, você tem que ter a sua consciência. E se for atrapalhar... Eu acho que só deveria ser proibido caso atrapalhasse outras pessoas. Caso atrapalhe o desempenho geral, aí sim. Mas se for uma coisa de pessoa para pessoa, que cada um tem a sua consciência (A10).

Praticamente todos os respondentes confirmaram que usam o celular nas aulas, a maioria admitiu que utiliza inclusive para ver e responder mensagens de WhatsApp e até do Facebook.

[Uso para] vários objetivos. Muitas coisas importantes e outras coisas nem um pouco importantes. Às vezes é justamente para me distrair um pouco. Às vezes para conversar com alguém, que pode até estar perto, mas sem fazer barulho. Às vezes para questão de trabalho. Têm muitas possibilidades (A14).

Para anotar as aulas e acompanhar os slides. Mas às vezes... <risos>... Entro no Facebook, começo a ler notícias no meio da aula, mas eu tento entrar mais na plataforma da faculdade e usar o Word para anotar (A4).

Mas há depoimentos que mostram que determinadas competências docentes inibem o uso inadequado dos aparelhos durante o horário da aula.

Acho que o pessoal acha chato o professor está lá falando por duas horas seguidas aí eles passam a mexer mais no celular. (...) Eu tenho outra professora que ela só fala a aula toda, ela nem leva nenhum material pra gente. Ela projeta um slide, mas aquele slide não muda por meia hora, mas ela fala... mas a matéria é interessante e o que ela fala e como ela fala também. Então o pessoal não mexe no celular na sala (A6).

[O professor] escutou (o aluno) falando que o pai está abrindo uma padaria e o exemplo [que o professor deu] já era a padaria. Se fulano conseguia alcançar tal coisa, nananã na padaria, tal, não-sei-o-que, para poder você usar, sabe. Então era uma forma [de prender a atenção do aluno]. Ele botava os alunos na matéria, não tinha como você não prestar atenção. E o celular só era usado quando ele falava. O pessoal não usava o celular. Gostavam tanto da aula, entendeu. E quando ele falava "pesquisa tal coisa aí". Aí o pessoal entrava no smartphone, quem não tiver smartphone vai ter até dificuldade porque ele sempre vai pedir porque é uma forma dele usar, usar, usar os alunos na matéria (A20).

Após a análise dos dados dos docentes e discentes foi possível chegar a algumas conclusões, as quais serão expostas no próximo capítulo

5 - CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Essa pesquisa se propôs a compreender quais são as competências docentes que os professores do curso de graduação em Administração das IES estudadas possuem; a visão dos discentes quanto às competências docentes dos professores das duas IES; a comparação da percepção dos docentes e a dos discentes das referidas IES sobre quais competências docentes precisam ser desenvolvidas; e as características da geração Z no contexto das IES estudadas.

A fim de facilitar a compreensão do leitor quanto às conclusões obtidas com esse estudo, iniciará-se esse capítulo pelos achados de pesquisa acerca das características da geração Z identificadas nos discentes entrevistados.

Grande parte dos estudos sobre a geração Z foram realizados nos EUA e Europa. Essa tese identificou aproximações e afastamentos que os discentes sujeitos dessa pesquisa apresentaram com relação aos relatos encontrados na literatura acadêmica.

Uma das características dos nativos digitais é a curiosidade, a vontade de conhecer e experimentar as coisas na prática. Essa pode ser a razão para o fato de mais da metade dos discentes aqui entrevistados já terem começado outra graduação sem terminá-la (apenas uma aluna concluiu o curso de biomedicina) antes da que eles cursam atualmente, Administração.

Os jovens sujeitos dessa pesquisa são multitarefas, gostam de acessar várias tecnologias ao mesmo tempo, estão conectados durante boa parte do dia – em alguns casos, 24 por dia –, são intensivos no uso de redes sociais, principalmente, Facebook e Instagram. Enquanto todos utilizam o Whatsapp, curiosamente, poucos são os que acessam o Twitter, que é muito utilizado pelos americanos nativos da geração Z. Além disso, têm a capacidade de se apropriar dos recursos tecnológicos de forma a tornar mais profícuo seu processo de ensino-aprendizagem.

Não têm o hábito de assistir à TV aberta, concentrando-se mais em alguns programas específicos nos canais pagos (esporte e noticiário). A televisão é mais utilizada para acessar a plataforma de filmes e séries, Netflix.

Da mesma forma que os estudantes estrangeiros, os respondentes priorizam a rapidez das informações e, por isso, se detêm na leitura de manchetes dos sites de notícias em detrimento de um conteúdo mais denso que demandaria análise e reflexão para ser assimilado.

E sabem se apropriar da tecnologia utilizando-a de forma a facilitar o seu dia a dia acadêmico: tiram fotos da matéria escrita no quadro, buscam na internet PDFs dos textos indicados pelo professor e criam grupos de Whatsapp para facilitar a comunicação entre os colegas da turma.

Mas também foram identificados aqueles que usam a tecnologia de forma a burlar/tirar proveito indevido, comprometendo seu processo de aprendizagem. A partir das entrevistas, a pesquisadora dessa tese tomou conhecimento de existência de um site que resolve qualquer equação matemática, o qual os alunos acessam para fazer suas listas de exercícios e, se possível, para a resolução da prova.

A situação citada acima é um exemplo da realidade enfrentada no processo de ensino-aprendizagem no qual existe um distanciamento entre os professores e os alunos com relação ao conhecimento e domínio das ferramentas tecnológicas. Isso pode torna-se um problema de descompasso na comunicação, pois os alunos falam a linguagem 2.0 e os docentes em sua maioria ainda estão usando a versão 1.0.

Embora, alguns alunos dessa geração possam considerar que estejam obtendo benefícios em ocasiões como essa, esses são momentâneos e não se sustentam no longo prazo.

Estudos realizados por outros pesquisadores indicam que os alunos da geração Z têm dificuldade em se concentrar em uma única atividade, fazendo várias tarefas ao mesmo tempo.

Alguns entrevistados reconhecem que isso prejudica os estudos e que quando se preparam para as provas, inclusive, o fazem sem acessar a internet ou o celular para não perder o foco.

Outra aproximação diz respeito ao desejo de crescimento profissional de maneira acelerada, o que reforça a percepção de que as pessoas dessa geração são imediatistas e querem chegar ao resultado rápido. Almejam alcançar em pouco tempo cargos hierarquicamente elevados e também a sua independência financeira. Por outro lado, um afastamento encontrado envolve o desejo de alguns alunos buscarem o serviço público com a intenção de obter estabilidade. Uma possibilidade é que isso ocorra em função da crise econômica e financeira pela qual passa o nosso País.

Em concordância com os estudos acadêmicos já publicados, os entrevistados manifestaram gostar de receber feedback constante, e preferem que o mesmo seja feito pessoal e objetivamente. Nesse aspecto, os dados do campo revelaram que a maioria dos seus professores não dão feedback e nem mesmo entregam as provas e trabalhos dentro de prazos razoáveis, o que gera frustração e contribui para o desinteresse na disciplina.

O trabalho social ou voluntário é outra marca dessa geração que é mais consciente e preocupada com as questões sociais. Pesquisas indicam que seis em cada dez nativos digitais fazem ou já fizeram algum tipo de trabalho social. No trabalho de campo realizado para essa tese, nove em cada dez entrevistados afirmaram ter ou já ter tido essa prática. Interessante observar que nas duas IES os alunos fizeram trotes solidários em substituição ao modelo tradicional. Em uma os calouros foram doar sangue e em outra, os novos alunos arrecadaram dinheiro para compra de alimentos para um abrigo.

O presente estudo permitiu responder a pergunta de pesquisa que foi norteadora desse trabalho, a saber: *quais competências docentes precisam ser desenvolvidas pelos professores dos cursos*

de graduação em administração para acrescentar fecundidade à relação ensino-aprendizagem com os discentes da geração Z?

Identificou-se que para tornar a relação ensino-aprendizagem mais profícua com discentes da geração Z das IES pesquisadas, os docentes precisam desenvolver as competências humanizante, social e instrumental. Na visão dos alunos, os docentes têm domínio apenas da competência teórico-conceitual.

Analisando as respostas dos professores e comparando-as as dos alunos, na competência humanizante, destaca-se que embora todos os alunos tenham afirmado que seja importante correlacionar os temas ética e meio ambiente com os conteúdos das disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados, a pesquisa de campo revelou que menos de um terço dos professores adotam essa prática. Isso indica que existe um descolamento entre o que é feito pelos docentes e o que é demandado pelos alunos.

Em adição a isso, embora, quase metade dos professores tenha declarado que seu papel junto aos discentes é o de facilitador, um outro grupo afirmou que na realidade desempenha o papel de transmissor de conhecimento. Com relação a esse aspecto, menos da metade dos estudantes acredita que os docentes tenham como principal função transmitir o conhecimento, mas a grande maioria gostaria que ele contribuísse para ampliar os horizontes do alunado, além de provocá-lo e instigá-lo na busca por novos caminhos e sentidos.

Com relação ao papel dos alunos, a visão dos professores e a dos alunos são convergentes. Ambos entendem que o papel principal do aluno é o de buscar conhecimento.

Tendo em vista que a competência humanizante enfatiza a importância do desenvolvimento de relações mais humanas e éticas, essa pesquisa mostrou que os professores precisam desenvolver

mais temas como ética e questões ambientais junto aos discentes. Além disso, seria valoroso que os docentes se apropriassem de um papel mais holístico de forma a contribuir com alunos mais sensíveis e preocupados com o bem-estar da sociedade como um todo.

Ou seja, a pesquisa de campo revelou que apenas parte dos docentes possuem a competência humanizante na visão dos alunos, que a consideram importante, e gostariam que seus docentes a buscassem desenvolver. Considerando que essa competência deve iluminar as demais, é possível supor que as demais competências não estão sendo devidamente trabalhadas no sentido de orientar os alunos a desenvolver afeto, sensibilidade e emoções construtivas na direção de alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

Isso pode ter consequências na formação dos futuros gestores que administrarão organizações públicas e privadas, impactando suas ações e tomadas de decisão que tenderão a perpetuar o modelo vigente, centrado no mercado e indutor do crescimento das desigualdades sociais.

Com relação à competência social, os resultados encontrados para os alunos e professores se aproximam. E mostram que tanto os docentes quanto os estudantes dizem lidar bem com as diferenças sociais, culturais e demográficas dos discentes. No entanto, ao analisar as respostas dos alunos há indícios de que esses temas não são discutidos. Há uma falsa percepção de que “está tudo bem”, mas na realidade essas questões estão latentes e sendo evitadas.

Em um mundo cada vez mais globalizado e diverso, a ausência do debate sobre essas diferenças, não contribui para a prática de medidas preventivas visando diminuir as mazelas do ambiente de trabalho, tais como, assédio moral, competitividade exagerada e *bullying*.

Destaca-se que esta pesquisa identificou que 8 entre 10 alunos percebem a existência de *bullying* dentro do ambiente acadêmico, sendo praticado das mais diversas formas, inclusive, pelos professores.

Essa competência deve ser mais desenvolvida pelos docentes, pois, embora eles afirmem que a possuem, seu comportamento em sala não a revela.

No tocante à competência teórico-conceitual, alunos e professores consideram ser de grande importância que os docentes possuam experiência profissional, fora do ambiente acadêmico, enriquecendo a aula e tornando-a mais interessante para os alunos.

Porém, as informações obtidas no campo revelam que, embora todos os professores da IES pública declararam ter experiência além da sala de aula, seus alunos afirmam que apenas uma minoria teria experiência profissional. Uma possibilidade na tentativa de explicar essa diferença de percepção, pode estar na pouca utilização, no dia a dia das aulas, de exemplos que tangibilizem a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática do mercado.

Apenas um professor afirma que não se atualiza em relação a sua área de conhecimento, pois não vê necessidade, uma vez que considera que sua disciplina é técnica cujos conhecimentos já estão consolidados. Mas, um terço dos alunos considera que isso ocorre pouco ou não ocorre. Eles percebem o quão atualizado está o docente a partir de exemplos em sala de aula e da atualização de casos e exercícios aplicados.

Em relação a competência teórico-conceitual, foi a que mais apresentou aproximações entre as percepções dos docentes e dos discentes.

Quanto a competência instrumental, a falta de tempo, de oferta e de oportunidade foram as justificativas dadas pelos docentes por não terem feito qualquer curso de aprimoramento de sua capacidade didática. Esses professores representam quase a metade dos entrevistados, mas a percepção dos alunos é que de fato poucos professores possuem capacidade didática. Além disso, todos os alunos consideraram ser fundamental ter uma boa didática, pois contribui para despertar o seu interesse e facilitar a sua aprendizagem.

Todos os alunos consideram importante o uso de recursos didáticos, mas a realidade da universidade pública é bem diferente da privada. Os alunos da IES pública creditam a pouca utilização dos recursos didáticos tecnológicos à infraestrutura limitada.

Os alunos de ambas as IES pesquisadas gostariam de ter mais visitas técnicas e assistir palestras com profissionais de mercado. O que reforça o aspecto tão valorizado pelos alunos da necessidade de tangibilizar conceitos, de forma a tornar mais profícuo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Dois terços dos professores declararam que planejam suas aulas com antecedência, enquanto os demais o fazem pouco tempo antes da aula. Ressalta-se que a maioria dos que não planejam com antecedência são os docentes da IES pública. É provável que o controle sobre as ações dos docentes seja maior na IES privada do que na pública, o que poderia explicar essa situação. Esse contexto é corroborado pela percepção dos alunos.

Na percepção dos discentes, a competência instrumental deve ser melhor desenvolvida pelos seus professores para que possa contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem provocando no aluno raciocínio lógico, a pesquisa, a leitura refletida, a interpretação de forma articulada, a expressão oral e escrita, a capacidade de análise e de síntese e a resolução de problemas.

A geração Z caracteriza-se pela superficialidade e por ações imediatistas. Prima pela agilidade dos eventos e apresenta fácil disposição para a perda de foco e de interesse. Por isso, pode ser uma dificuldade mantê-los numa sala de aula, concentrados durante 2 horas, em estado de atenção. Ao contrário do que a literatura acadêmica ressalta, os alunos que participaram dessa pesquisa parecem valorizar mais a capacidade didática de seus professores do que a utilização de recursos didáticos tecnológicos.

Aparentemente, os professores valorizam mais o conhecimento técnico do que as emoções, ética, didática e o planejamento. Para educar essa geração e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais fecundo, as IES e os professores deveriam investir mais na capacitação docente de forma a desenvolver neles as competências humanizante, instrumental e social. Isso corrobora o pensamento de Tenório (2013) de que o pensamento crítico não faz parte da preocupação acadêmica da maior parte das instituições de ensino que oferecem cursos de graduação em Administração no Brasil, pois são poucos os docentes que têm baseado sua orientação de ensino e pesquisa na direção contrária à hegemonia instrumentalista.

Dada a relevância do tema dessa pesquisa, poder-se-ia dar continuidade ao tema por meio do estudo da análise das competências docentes em outras IES de outros estados e regiões do Brasil, bem como o levantamento das características da geração z nessas regiões, a fim de ampliar os conhecimentos acerca desse campo, contribuindo com a melhoria do capital humano e intelectual dos futuros administradores do País.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. F. (1956). *Problemas do ensino superior*. Companhia Editora Nacional.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2001). Odd couple: making sense of the curious concept of knowledge management. *Journal of Management Studies*, 38(7), 995–1018.
- Antil, L. R., Jenking, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35(3), 419–454.
- Angehrn, A.A., Doz, Y.L., & Atherton, J.E.M. (1993). *Business navigator: The next generation of management development tools*. ICEDR White Paper 93–103.
- Antonello, C. S. (2005). A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In Ruas, R; Antonello, C e Boff, L. (eds.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Antonello, C. S. e Ruas, R. (2005). Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. *Revista de Administração Contemporânea*, 9 (2), 35–58.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aronowitz, S. (2010). *21st-century skills: Evidence, relevance, and effectiveness*. Recuperado em <http://thejournal.com/articles/2010/04/08/21st-century-skills-evidence-relevanceand-effectiveness.aspx>.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardin, Laurence (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroqueiro, C. H. (2012). *O uso das tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores de física e matemática do Instituto Federal de São Paulo*. (Tese de doutorado).
- Barroqueiro, C. H. e Amaral, L. H. (2011). O uso das tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos nativos digitais nas aulas de física e matemática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 2(2), 123–143.
- Barros, D. M. V. (2008). Competências para a formação docente: metodologia de uso de ambientes virtuais para o ensino das competências. Recuperado em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path>.
- Bauer, Martin W., Gaskell, George e Allum, Nicholas C. (2004). Qualidade, quantidade interesses do conhecimento: evitando confusões. In.: Bauer, Martin W., Gaskell, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3a ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bauer, Martin W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, Martin W.; Gaskell, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

- Bayma, Fátima (2009). Considerações sobre a educação a distância no ensino superior: a experiência da Fundação Getúlio Vargas. In: Bayma, Fátima (Ed.). *Desafios da Educação: contribuições estratégicas para o ensino superior*. Rio de Janeiro: FGV.
- Bayne, S., Ross, J. (2007). The ‘digital native’ and ‘digital immigrant’: A dangerous opposition. In Paper is presented at the annual conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE), December 2007. Recuperado em http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf.
- Beatty, J.E., & Leigh, J.S.A. (2010). Taking stock of management education: A comparison of three management education journals. *Journal of Management Education*, 34(3), 367–392.
- Berdrow, I., & Evers, F. T. (2011). Bases of competence: A framework for facilitating reflective learner-centered educational environments. *Journal of Management Education*, 35(3), 406-427.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Bennis, Warren G. & O’ Toole, James. Como a escola de administração perdeu o rumo. *Harvard Business Review*, v. 83, n. 5, p. 96-104, Mai/ 2005.
- Bilimoria, D., & Wheeler, J. V. (1995). Learning-centered education: A guide to resources and implementation. *Journal of Management Education*, 19(3), 409-428.
- Burckhardt, J. (1986). *Dicionário de ciências sociais*. Fundação Getúlio Vargas/FAE-MEE. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Temas de investigação.
- Calderón, A. I., Poltronieri, H., & Borges, R. M. (2011). Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 19(73), 813-826.
- Candido, C. L. (2003). Freud: um monista mentalista? *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19 (2), 127–133.
- Carvalho, R. E. (2002). *A nova LDB ea educação especial*. WVA.
- Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; Lerner, D. e Oliveira, M. K. (2006). *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6 ed. São Paulo: Ática.
- Catani, A. M., & Gilioli, R. D. S. P. (2005). O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas críticas*, 11(20), 55-68.
- Chaves, E. O. C. (1998). *Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação*. Campinas: Mindware.
- Chizzotti, A (2006). *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 8a ed. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, Clara P. (2009). ICT in Education in Portugal: a review of 15 Years of Research. In D. Mukherjee (ed.), *Information and Communication Technology: Changing Education*. Chapter 9, 146–159. Hyderabad, India: Icfai Books, The Icfai University Press.
- Recuperado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9996/1/SCAN0002.pdf>
- Covre, M. D. L. M. (1991). *O que é cidadania*. Editora Brasiliense.

- Dellagnello, Eloise Helena Livramento; Silva, Rosimeri Carvalho da (2007). Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na Administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; Zouain, Deborah Moraes (Orgs.). *Pesquisa qualitativa: teoria e prática*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV.
- Demo, P. (2009). *Pesquisa e construção de conhecimento. Metodologia científica no caminho de Habermas*. 7 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Dutra, J., & Silva, J. (1998). Gestão de Pessoas por Competência: o Caso de uma Empresa do Setor de Telecomunicações. In: *Encontro Nacional dos Programas de Pós Graduação em Administração*. Conferência, Foz do Iguaçu.
- Easterby-Smith, M. e Araujo, L. (2000). Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In Easterby-Smith, M.; Burgoyne, J. e Araujo, L. (orgs.). *Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas.
- Easterby-Smith, M.; Snell, R. & Gherardi, S. (1998). Organizational learning: diverging communities of practice? *Management Learning*, 29(3), 259–272.
- Fávero, M. D. L. D. A. (1999). A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 16-32.
- Fávero, O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB, Movimento de Educação de Base, 1961/1966*. Autores Associados.

- Fernandes, P. P. (2013). *Práticas de ensino nos programas de mestrado acadêmico e doutorado em administração: considerações à luz do construtivismo*. (Tese de doutorado). Recuperado em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11023>.
- Fernandes, R. C. A. e Neto, J. M. (2012). Práticas pedagógicas construtivistas em pesquisas sobre o ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas/SP.
- Fernandez-Cruz, Francisco-Jose; Fernandez-Diaz, Ma-Jose. Teachers Generation Z and their Digital Skills. *Comunicar*, n. 46, p. 97-105, 2016.
- Fischer, Tânia Maria Diederichs. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/ 2010. *RAC*, Edição Especial, 2001.
- Fischer, T., Nicolini, A. M., & Silva, M. R. D. (2005). Aos mestres de administração. *Organizações & Sociedade*, 12(35), 109-111.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2a ed. Porto Alegre: Bookman.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade*. 34a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1984). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes.
- Gabriel, M (2013). *Educar: a (r)evolução digital na educação*. 1a ed. São Paulo: Saraiva.
- Garcia et al. (2011). Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 14(1), 79–87.

- Geck, Caroline. (2006). The generation Z connection: teaching information literacy to the newest net generation. *Teacher Librarian*, 33(3), 19.
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54(1), 131–139.
- Gibbs, G. (2009). Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (1997). *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.
- _____. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5a ed. - São Paulo : Atlas.
- Giroux, H. (2010). Higher education, what for?. *Educar em Revista*, (37), 25-38.
- Godoy, Arilda S (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, p.57-63, Mar-Abr.
- Guerreiro Ramos, A. (1983). *Administração e contexto brasileiro*: esboço de uma teoria geral da administração (Vol. 323, p. 313). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Guerreiro Ramos, A. (1989). *A nova ciência das organizações* – uma reconceituação da riqueza das nações. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV.
- Hartman, J.; Moskal, P. & Dziuban, C. (2005). Preparing the Academy of Today for the Learner of Tomorrow. In Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (eds), *Educating the Net Generation*, 6.1–6.15.
- Hesselben, F.; Goldsmith, M. e Beckhard, R. (eds.). (1997). *A organização do future: como preparar hoje as empresas de amanhã*. 1a ed. São Paulo: Futura.

- Hill, J., & Houghton, P. (2001). A reflection on competency-based education: Comments from Europe. *Journal of Management Education*, 25(2), 146-166.
- Igel, C. & Urquhart, V. (2012). Generation Z, meet cooperative learning. *Middle School Journal*, 43(4), 16–21.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (2016). Recuperado em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/666223
- Jacobs, J., & Clements, D. (1999). Challenges for teachers attempting to integrate a mathematical innovation. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(3), 240–251.
- Japiassu, H. (1992). A epistemologia genética de J. Piaget. In *Introdução ao pensamento epistemológico* (42 – 60). 7a ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Jones, C. et al. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, n.54, 722–732.
- Keinert, T. M. M. (1996). Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. São Paulo: FGV/NPP (Série Relatório de Pesquisa 3)
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. 7a. ed. São Paulo: Atlas.
- Larroyo, F. (1970). *História geral da Pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

- Levin, D., & Arafah, S. (2002). *The digital disconnect: The widening gap between Internet-savvy students and their schools*. Recuperado em www.pewinternet.org/pdfs/PIP%5fSchools_Internet_Report.pdf.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Libâneo, J. C. (1982). Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação*, 6, 11–19.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. 7a ed. São Paulo: Atlas.
- Matos, M.A. (1995). Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. In Rangé, B. (org.) *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas: Psy.
- Matthews, V. (2008). Generation Z (employees of the future). *Personnel Today*, 16 Sep.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, UK: Sage.
- Mccrindle, Mark & Wolfinger, Emily. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. New South Wales: McCrindle Research Pty Ltd.
- Minayo, M. C. de S. (org.). (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Atlas.
- Ministério da Educação (MEC). (2016a). Conselho Nacional de Educação. Recuperado em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf
- Minogue, K. R. (1981). *O conceito de universidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- Mintzberg, H., & Gosling, J. (2003). Educação em administração. Educando administradores além das fronteiras. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 43(2), 29-43.
- Mizukami, M. (2010). *Ensino, as abordagens do processo*. 18a ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Monaco, F. M. (2008). *Uma investigação sobre paradigmas tecnológicos e abordagens pedagógicas dos tutores inteligentes nos sistemas de ensino-aprendizagem*. (Tese de doutorado). Recuperada em <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=urn:repox.ibict.brall:oai:ufscar.br:1767>.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2a ed. Campinas: Papirus.
- Moreira, V. (2007). *De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia*. São Paulo: Annablume.
- Moretti, V. D., & Moura, M. O. D. (2010). A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 345-361.
- Morgan, Gareth. (2002). *Imagens da organização*. 2a ed. São Paulo: Atlas.
- Morin, E. (2005). *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Moura, M. O., Araújo, E. S., Moretti, V. D., Panossian, M. L., & Ribeiro, F. D. (2010). Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 205-229.

- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications Technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319–341.
- Neves, José Luis (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, v.1, n.3, 2º sem.
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2007). O campo da pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 1, p. 65-73.
- Nicolini, A. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores?. *Revista de Administração de Empresas*, 43(2), 44-54.
- Oblinger, Diana; Oblinger, James. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. *Educating the net generation*, v. 2, n. 1-2, p. 20.
- Oliveira, A. M. M. M. de. (2006). *Didática ensinar e aprender*. 2a ed. Rio de Janeiro: Rio.
- Oliveira, S. (2010). *Geração Y: o nascimento de uma nova geração de líderes*. São Paulo: Integrate.
- Paula, A. P. P. (2001). Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na Administração hoje. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 3, Jul./Set.
- Pereira, A. L. de F. (2003). As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Caderno de Saúde Pública*, 19(5), 1527–1534.
- Perrenoud, Philippe. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. et al. (2007). A formação dos professores no século XXI. In Perrenoud, P. e Thurler, M. (org.). *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e a avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. D. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. Cortez Editora.
- Poli, S. M. A. (2007). Freire e Vygotsky: o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. (Tese de doutorado). Recupera em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-133010/pt-br.php>
- Posnick-Goodwin, S. (2010). Meet Generation Z. *CTA Magazine*, 14(5). Recuperado em <http://www.cta.org/Professional-Development/Publications/Educator-Feb-10/Meet-Generation-Z.aspx>.
- Powell, S.G. (2006). Review of Maryellen Weimer: Enhancing scholarly work on teaching and learning. *INFORMS Transactions on Education*, 6(3) 48–54.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Prensky, M. (2004). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw Hill.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computer & Education*, n.58, 449-458.
- Ramos, Marise Nogueira. (2006). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 16(2), 129-150.
- Richardson, Roberto J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3a ed. São Paulo: Atlas.
- Rickes, Persis. (2016). Generations in flux: how gen Z will continue to transform higher education space. *Planning for Higher Education Journal*, v. 44, n. 4, Jul-Sep.
- Roberts, G. R. (2005). Technology and Learning Expectations of the Net Generation. In Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (eds), *Educating the Net Generation*, 3.1–3.7.
- Rogers, C. (1979). *Liberdade para aprender*. 2a ed. Belo Horizonte: Interlivros.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (Orgs.). (2003). *Saberes e Competências, o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4 ed. Campinas: Papirus.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, UK: Sage.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of management journal*, 43(1), 9-25.
- Santos, R. V. dos (2005). Abordagens do processo de ensino e de aprendizagem. *Integração*, 40, 19–31.
- Saviani, D. (2007). *Escola e democracia*. 39a ed. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas: Histedbr, 1–38. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

Schroer, W. (2008). Defining, Managing, and Marketing to Generations X, Y, and Z. *The Portal*, 10, 9. (<http://goo.gl/Fc40dB>).

Silva, Antonio João Hocayen da; Castro, Marcos de; Maciel, Cristiano de Oliveira. (2005). A relação entre perfil e práticas dos docentes dos cursos de administração. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v.4, n.2, nov.

Tapscott, Don. (2010). *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios.

Tapscott, Don; Williams, Anthony. (2010). Innovating the 21st-century university: It's time!. *Educause review*, v. 45, n. 1, p. 16-29.

Teixeira, A. (2005). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969* (Vol. 10). Editora UFRJ.

Tenório, F. G., & Valle, R. (2013). *Fábrica de software*. Rio de Janeiro: FGV.

Tenório, F. G. (2013). *O pensamento organizacional sob o olhar de Janus: ensaios críticos*. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí.

Tenório, F. G. (2016). *Tem razão a administração? Ensaio de teoria organizacional*. 4ª ed. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí.

Toledo, P.; Albuquerque, R. e Magalhães, Á. (2012). O comportamento da geração Z e a influência nas atitudes dos professores. *XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. São Paulo/SP.

Trent, J. W., & Cohen, A. M. (1973). Research on teaching in higher education. *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 997-1071.

- Valls, C. (2010). *Conheça a Geração Z, os nativos digitais que moldarão o futuro*. Recuperado em <http://idgnow.uol.com.br/blog/plural/2010/10/20/conheca-a-geracao-z-os-nativos-digitais-que-moldarao-o-futuro/>.
- Vasconcelos, A. F., Cavalcante, P. R. N., & do Monte, P. A. (2013). Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. *Veredas Favip-Revista Eletrônica de Ciências*, 5(1-2).
- Veen, W. (1993). How teachers use computers in instructional practice: four case studies in a Dutch secondary school. *Computers & Education*, 21(1/2), 1–8.
- Vergara, S. C. (2003). Repensando a relação ensino-aprendizagem em Administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. *Revista Organização & Sociedade*, 10(28), 131–142.
- _____ (2008). *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas.
- _____ (2016). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. 16a ed. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S. C., & Branco, P. D. (1993). Em busca da visão de totalidade. *Revista de administração de empresas*, 33(6), 20-31.
- Vergara, S. C.; Villardi, B. Q.; Santos, M. C., & Fernandes, P. P. (2012). Competências Educacionais de Docentes em Cursos de Mestrado e Doutorado em Administração. *XXXVI Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro/RJ.
- Villardi, B. e Vergara, S. (2013). Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior. *XXXVII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro/RJ.

Veen, W., & Vrakking, B. (2009). *Homo Zappiens*: educando na era digital. Artmed Editora.

Wurman, R. S. (2007). *Ansiedade de informação*. 2a ed. São Paulo: Cultura.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista com os Docentes

Data da entrevista: / /2016

Horário da entrevista: das às

Nome completo do/a entrevistado/a:

Sexo:

Instituição/ Curso:

Data de nascimento:

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você é professor?
3. Há quanto tempo você é professor do curso de graduação em Administração?
4. Qual(is) disciplina(s) você leciona(leccionou) para o curso de graduação em Administração?

5. Você tem ou teve experiência profissional além da docência que esteja relacionada à(s) disciplina(s) lecionadas(s)? Se sim, qual é ou foi? Essa experiência contribui de alguma forma para as suas aulas? Como?
6. Considerando-se competência educacional como a capacidade e a habilidade de um professor em realizar ações pedagógicas que alcancem resultados educacionais, quais competências educacionais você considera ter? Quais competências educacionais você acredita que precisa desenvolver?
7. Você busca correlacionar as questões ambientais e éticas com o conteúdo da sua disciplina? Como?
8. Qual o papel do professor no processo ensino-aprendizagem? E o papel do aluno?
9. Como docente, qual é a maior facilidade que você encontra na relação com os seus alunos? E qual é a maior dificuldade?
10. Qual foi a experiência de ensino-aprendizagem mais difícil que você teve em sala de aula nos últimos tempos? Como você a superou?
11. Como você lida com os questionamentos e discussões em sala de aula?
12. Como você lida com as diferenças sociais, culturais e demográficas dos seus alunos?
13. Como você faz para se manter atualizado em relação à sua área de conhecimento?
14. Você fez algum curso específico para aprimorar a sua capacidade didática? Por quê?
15. Quais recursos didáticos-pedagógicos você utiliza em aula?
16. Você planeja o curso/aula que leciona? Se a resposta for sim, o que leva em consideração? Se a resposta for não, porque não o faz?

17. Quais são as formas de avaliação (prova, trabalho etc) que você utiliza em suas disciplinas? Por quê?
18. Quais ações você toma quando os resultados/notas obtidos nas avaliações/provas realizadas pelos alunos não são satisfatórios?
19. A velocidade das informações e de sua apropriação por meios tecnológicos ajuda ou atrapalha o processo ensino-aprendizagem? Em quais condições?
20. Quais recursos tecnológicos você utiliza no seu dia a dia? Você utiliza (ou já utilizou) tecnologia nas suas disciplinas? Quais recursos?
21. Considerando o processo de ensino-aprendizagem, quais os critérios que você utiliza na escolha dos recursos tecnológicos em suas aulas?
22. Você permite que os alunos utilizem celular, laptop, tablet durante a aula? Por quê?
23. Você se comunica com os seus alunos além do horário das aulas? Se sim, através de quais ferramentas? Se não, por que não?
24. Do ponto de vista ensino-aprendizagem, que outras habilidades os alunos da geração Z possuem, além do domínio dos recursos tecnológicos?
25. Haveria alguma outra competência que esse aluno deveria desenvolver para melhorar seu processo de ensino-aprendizagem?
26. Você relaciona o conteúdo da sua disciplina com as outras disciplinas do curso de Administração? Se sim, de que forma?

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista com os Discentes

Data da entrevista: / /2016

Horário da entrevista: das às

Nome completo do/a entrevistado/a:

Sexo:

Instituição/ Curso:

Data de nascimento:

1. Você já fez outra graduação? Qual? Onde?
2. Por que você escolheu estudar Administração?
3. Por que você escolheu estudar nessa instituição?
4. Você está em qual período do curso de graduação em Administração?

5. Você considera importante que os professores/as possuam alguma experiência profissional além da docência que esteja relacionada à(s) disciplina(s) ministrada(s)? Seus professores do curso de graduação em Administração possuem essa experiência? Essa experiência contribui de alguma forma para o seu processo de aprendizagem? Como?
6. Considerando-se competência como a capacidade e a habilidade de um professor em realizar ações pedagógicas que alcancem resultados educacionais, quais competências você considera que os seus professores têm? Quais competências você acredita que eles precisam desenvolver?
7. Os professores buscam correlacionar as questões ambientais e éticas com o conteúdo das disciplinas ministradas? Como? Você considera que essa correlação seja importante? Por quê? É importante ser ético?
8. Em sua opinião, qual é o papel do professor no processo ensino-aprendizagem? E o papel do aluno? Você desempenha esse papel?
9. Como aluno(a), qual é a maior facilidade que você encontra na relação com os seus professores? E qual é a maior dificuldade?
10. Como você aprende? Relate 2 experiências que contribuíram para o seu aprendizado da matéria que estava sendo ensinada. Como você aprendeu o conteúdo da disciplina mais difícil que cursou? Conseguiu ser aprovado/a?
11. Como seus professores lidam com os questionamentos e discussões em sala de aula?

12. Como seus professores lidam com as diferenças sociais, culturais e demográficas dos alunos? E você, como lida com isso? Você percebe bullying entre os colegas de sala?
13. Você considera que seus professores se mantêm atualizados em relação à área de conhecimento deles? Quais critérios você utiliza para avaliar isso? Manter-se atualizado é importante? Por quê?
14. Didática é o conjunto de métodos e técnicas que facilitam a aprendizagem do aluno. A partir dessa definição, você considera que os seus professores possuam capacidade didática? Por quê? Possuir essa capacidade é importante? Por quê?
15. Considerando que recursos didáticos-pedagógicos são meios e materiais utilizados para facilitar a aprendizagem dos alunos, quais recursos seus professores utilizam em aula? Em sua opinião quais outros eles poderiam utilizar? Por quê?
16. Você percebe se os seus professores planejam o curso/aula que lecionam? Você considera relevante que isso seja feito? Por quê?
17. Quais são as formas de avaliação (prova, trabalho etc) que os seus professores utilizam nas disciplinas ministradas? Quais formas você considera mais adequadas? Por quê?
18. Seus professores mudam a forma de avaliação e/ou forma de dar aula quando os resultados/notas obtidos nas avaliações/provas realizadas pelos alunos não são satisfatórios? Se for esse o caso, você consideraria essa mudança importante? Por quê?
19. Como você lida com o feedback? Como você gostaria que fosse o feedback de suas avaliações e do seu desempenho na disciplina?
20. Seus professores correlacionam o conteúdo da disciplina que lecionam com as demais disciplinas do curso de Administração? Como? Em sua opinião isso é importante? Por quê?
21. A velocidade das informações e de sua apropriação por meios tecnológicos ajuda ou atrapalha o processo ensino-aprendizagem? Em quais condições?
22. Quais recursos tecnológicos você utiliza no seu dia a dia? Quanto tempo por dia você fica conectado à internet? Você utiliza mais de um recurso ao mesmo tempo? O Uso de recursos tecnológicos nas disciplinas é importante? Por quê? Seus professores utilizam tecnologia nas suas aulas? Quais?
23. Você considera que as tecnologias utilizadas por seus professores nas aulas são as mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem? Quais eles deveriam utilizar? Por quê?
24. Seus professores permitem que os alunos utilizem celular, laptop, tablet durante a aula? Por quê? Qual a sua opinião sobre isso? Você utiliza durante as aulas? Com quais objetivos?
25. Seus professores se comunicam com os alunos além do horário das aulas? Se sim, através de quais meios? Quais outros meios ele poderia utilizar? Por quê?
26. O que torna um professor, um bom professor? Por quê?
27. Você já fez ou faz algum tipo de trabalho social ou voluntário? Qual? Por quê?
28. Profissionalmente, como você espera estar daqui a 5 anos? E daqui a 10 anos?
29. Você lê jornal? Vê televisão? Se sim, quais programas?

APÊNDICE C

Protocolo de Ética - Docentes

Essa pesquisa tem caráter eminentemente acadêmico e você pode se recusar a responder a pergunta que desejar, bem como interromper a entrevista a qualquer momento. Você concorda:

Sim ☐ Não ☐

Nome:

Cargo:

Formação:

Instituição de Ensino:

Tempo na Instituição de Ensino:

Disciplinas que leciona:

Autorização

Eu, abaixo assinado, autorizo DEISE LUCE DE SOUSA MARQUES, a utilizar a minha entrevista concedida na data abaixo designada, para o fim de uma pesquisa acadêmica sobre as Competências Docentes na Relação de Ensino-Aprendizagem com Alunos da Geração Z dos Cursos de Graduação em Administração. Esta pesquisa, apoiada pela ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS DA FGV, não tem finalidade comercial ou política. Os depoimentos concedidos serão utilizados preservando-se a confidencialidade dos nomes dos entrevistados por meio da criação de nomes fictícios, visando preservar o sigilo dos entrevistados.

Rio de Janeiro, ____/____/____

APÊNDICE D

Protocolo de Ética - Discentes

Essa pesquisa tem caráter eminentemente acadêmico e você pode se recusar a responder a pergunta que desejar, bem como interromper a entrevista a qualquer momento. Você concorda:

Sim ☐ Não ☐

Nome:

Função:

Período:

Instituição de Ensino:

Tempo na Instituição de Ensino:

Autorização

Eu, abaixo assinado, autorizo DEISE LUCE DE SOUSA MARQUES, a utilizar a minha entrevista concedida na data abaixo designada, para o fim de uma pesquisa acadêmica sobre as Competências Docentes na Relação de Ensino-Aprendizagem com Alunos da Geração Z dos Cursos de Graduação em Administração. Esta pesquisa, apoiada pela ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS DA FGV, não tem finalidade comercial ou política. Os depoimentos concedidos serão utilizados preservando-se a confidencialidade dos nomes dos entrevistados por meio da criação de nomes fictícios, visando preservar o sigilo dos entrevistados.

Rio de Janeiro, ____/____/____
