

1 INTRODUÇÃO

Na busca de obtenção de vantagem competitiva de sobrevivência e de diferenciação, as organizações fazem uso dos recursos tangíveis e intangíveis provenientes do meio ambiente interno e externo, os quais devem ser gerenciados de forma eficaz (PENROSE, 1959; BARNEY, 1986).

Uma abordagem que dominou na prática da Administração Estratégica por longos anos, a Teoria do Posicionamento Estratégico, focada na análise do ambiente e nos recursos externos da organização, considera que a estrutura das organizações determina o comportamento dos compradores e vendedores, que por sua vez, determina o desempenho competitivo das mesmas (PORTER, 1989). Contudo, os avanços das pesquisas sobre posicionamento estratégico, a partir dos anos 1980, mostram que elevados desempenhos por parte das organizações também estavam associados ao uso de seus recursos internos (CARNEIRO, CAVALCANTI, SILVA, 1999). Tais recursos referem-se à abordagem estratégica focada no ambiente interno, a qual passou a ser conhecida como Teoria Baseada em Recursos – Resource Based View – RBV (WERNERFELT, 1984).

Essa abordagem afirma que os recursos tangíveis e intangíveis (ou de conhecimento) permitem o desenvolvimento das atividades organizacionais na busca de sobrevivência, paridade competitiva ou desempenho superior (BARNEY, 1991). Afirma ainda que são os ativos de conhecimento que representam a fonte de competências e capacidades atuais e potenciais de uma organização, sendo que esses se manifestam sob a forma de tecnologias, capacidades e competências (BOISOT, 1998).

No atual contexto de trabalho as competências tornaram-se foco de interesse enquanto estratégias de busca da vantagem competitiva duradoura. Razões como essa implicam na requisição de trabalhadores portadores de capacidades múltiplas e que se mostrem flexíveis para as ações contínuas de aprendizagem. Tal realidade ganhou maior visibilidade a partir das demandas por inovação e pelo uso intensivo do conhecimento humano, caracterizando o investimento em competências no âmbito de uma das necessidades da modernidade. Le Boterf (2003) considera

tais competências como recursos raros dos quais depende a capacidade de inovação de uma organização.

[...] Diante das exigências incessantes de renovação e de adaptação dos produtos e dos serviços, e da necessidade de inovar, torna-se indispensável renovar os conhecimentos e as competências, colocando-se em situação de aprendizagem permanente (LE BOTERF, 2003, p.17).

Considerações desta natureza têm conferido relevância ao assunto competências, principalmente, no contexto dos processos de inovação, na medida em que esta abordagem associa-se a processos de aprendizagem continuada e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de fluxos contínuos de conhecimento.

Desde os anos de 1970, a partir dos estudos iniciais de McClelland (1973), a abordagem sobre competências é utilizada para caracterizar o conjunto de conhecimento, de habilidade e atitudes de uma pessoa apta a realizar as tarefas prescritas de um cargo. A intensificação do uso dessa abordagem despertou o interesse dos pesquisadores da área de estudos organizacionais, o que também provocou a proliferação na literatura de uma diversidade de conceitos referindo-se ao indivíduo como único responsável pelos resultados de seu trabalho (MCCLELLAND, 1973 e ZARIFIAN, 1999).

Dutra (2001) comenta que a perspectiva da competência focada nos indivíduos trouxe novos desafios para as organizações, onde se pode observar o crescente aprimoramento realizado em seus processos de gestão de pessoas. Permitiu ainda o alinhamento dessa gestão com as expectativas e as necessidades das organizações e dos indivíduos, configurando uma série de ganhos para ambos.

Almeida (2004, p.16) também se refere às implicações da abordagem competências para os processos de seleção, avaliação e remuneração de profissionais, enfatizando as qualificações pessoais dos mesmos. A título de ilustração, o autor afirma que “os requisitos para contratação ficaram mais exigentes, principalmente quanto à formação e experiência, sem falar das competências cada vez mais valorizadas”. Conforme esse raciocínio, Faissal *et al.* (2005) reforçam esta perspectiva e comentam que o foco da atividade de atração e seleção mudou, uma

vez que busca competências para atender necessidades organizacionais e individuais, atuais e futuras.

O crescente uso do conceito de competências vem sendo atribuído a diferentes elementos, entre eles pessoas e organizações. De um lado, foca-se a organização com um conjunto próprio de competências originadas do seu processo de desenvolvimento sendo concretizadas no seu patrimônio de conhecimentos. Este patrimônio, por sua vez, estabelece as vantagens competitivas da empresa, no contexto da sua inserção e atuação. De outro, estão os indivíduos, constituídos de um conjunto de competências que pode ou não estar sendo aproveitado pela empresa. Assim, pessoas e organizações formam um processo dinâmico de troca de competências, conforme Dutra (2001, p.27) ressalta: “há uma relação íntima entre as competências organizacionais e as individuais, portanto, o estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais, uma vez que há uma influência mútua entre elas.”

Em seus trabalhos vinculados à discussão sobre novas formas de gerenciamento de pessoas, Dutra (2001, 2007) argumenta sobre a necessidade de se fazer uso de modelos e de ferramentas de gestão capazes de acompanhar as transformações ocorridas nesse campo. Afirma que a maneira de gerir pessoas, adotada pela maior parte das empresas, não dá conta da realidade e dos desafios que se colocam para esta gestão.

Nesse contexto, o autor sugere o modelo de gestão de pessoas com base em competências. Particularmente esse modelo trabalha três conceitos chaves, sendo de entrega, padrões de complexidade e espaço ocupacional. Esses três elementos estão atrelados ao conceito de competências definido por Fleury (2002, p.55) qual seja: “saber agir de maneira responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Neste sentido, o conceito de entrega refere-se ao indivíduo que sabe agir de maneira responsável e que é reconhecido por isso. Os padrões de complexidade permitem avaliar o nível de entrega e da agregação de valor das pessoas, e o espaço ocupacional é uma indicação do desenvolvimento da pessoa e da sua

maior capacidade de agregar valor, devendo, portanto estar vinculada ao crescimento profissional (DUTRA, 2001).

Como se pode observar, a abordagem competências vem ganhando diferentes visões, contornos e aplicações. Estudos mais recentes, entre eles, os de Le Boterf (2003), vêm associando a abordagem competências à existência de determinadas condições para a sua concretude. Nesta perspectiva, considera-se a importância dos recursos do meio em que a pessoa se encontra, visto que, para agir com competência o indivíduo precisa não só de suas qualificações próprias (*inputs*), mas também de condições adequadas e favoráveis (*outputs*) para a realização do seu trabalho. Essas condições implicam em considerações de natureza humana, estrutural, institucional, infra-estrutura e processos de apoio. Tais circunstâncias envolvem:

[...] organização do trabalho, relações interpessoais, condições de trabalho, informações disponíveis, relações de gerenciamento, equipamentos e instalações, contexto socioeconômico, critérios de gestão, regras de funcionamento, relações interserviços ou entre departamentos, procedimentos, gestão de recursos humanos. (LE BOTERF, 2003, p.156).

A consideração da abordagem das competências na perspectiva dos recursos do meio mostra-se como uma tentativa de apreender a sua complexidade para além da sua limitação ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) de um indivíduo. Ou seja, ocorre como uma ampliação do conceito de competências na medida em que se baseia numa dupla instrumentalização: recursos pessoais e recursos do meio. Essa abordagem combinatória considera o indivíduo, na sua identidade profissional e social; e as organizações como agentes sociais provedoras e desenvolvedoras de condições favoráveis ao agir com competência em contextos de trabalho.

Partindo-se das considerações sobre competências e recursos apresentadas até o momento, a presente proposta de estudo foi estruturada no contexto das demandas por competências no ensino superior, constituindo-se os docentes o objeto de nossa investigação. Segundo o censo de 2005 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil contava com 2.165 instituições de ensino superior, sendo 1.934 privadas (mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos) e 231 instituições públicas (criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo

poder público, tais como governo federal, estadual e municipal). Dentre as 1.934 IES privadas, 953 concentravam-se na região sudeste, ou seja, 50% das IES privadas estavam localizadas nos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. O estado de São Paulo, sozinho, abrigava 470 IES privadas, ou seja, 50% das IES privadas da região sudeste.

Assim, o interesse do estudo por uma IES reside no objetivo de explorar considerações sobre as competências docentes para o ensino superior e sobre os recursos (do meio e pessoais) para desenvolvê-las. Elegeu-se como público-alvo da pesquisa os docentes do curso de Administração de uma IES – sigla FCACSL – localizada no interior do estado de São Paulo, uma vez que o censo de 2005 realizado pelo INEP apontou que 12% dos 20.407 cursos de graduação presenciais oferecidos pelas IES brasileiras estavam voltados para a área de gerenciamento e Administração. No estado de São Paulo, 70% das IES existentes oferecem curso superior de Administração, segundo dados fornecidos pelo INEP e pelo CRA-SP (Conselho Regional de Administração de São Paulo, 2007). Nesse mesmo estado brasileiro, existem 77,5 mil profissionais inscritos no CRA-SP.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, qualitativo, com pretensão de conhecer as reflexões que os docentes da FCACSL, elaboram sobre a abordagem das competências e da dupla instrumentalização dos recursos.

O estudo foi organizado em 7 capítulos. O primeiro está constituído pela introdução, delimitação do estudo, problema de pesquisa, proposições do estudo, objetivos e justificativas. O segundo capítulo tece considerações sobre o agir competente, apresentando a abordagem da competência e sua complexidade, discutindo a ação-competência e seus elementos e comentando sobre os recursos do meio. O terceiro capítulo aborda as competências para a docência no ensino superior, mostrando o desafio da inovação no processo de ensino-aprendizagem, analisando a aprendizagem sob a ótica das competências, refletindo sobre as competências didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, apresentando as competências para ensinar e discutindo sobre os papéis do ensino superior no âmbito do desenvolvimento das competências. O quarto capítulo apresenta a metodologia do estudo e tece comentários sobre: tipologia do estudo, população da pesquisa, instrumento de coleta de dados, estruturação da investigação

sobre competências e recursos, pré-teste do questionário e processo de coleta de dados, retorno da coleta de dados e análise dos questionários. O quinto capítulo apresenta a unidade do estudo. O sexto capítulo aborda a apresentação, análise e interpretação dos dados, analisando: o perfil dos docentes pesquisados, os dados coletados para a construção do diagnóstico das competências e as proposições (1, 2 e 3), bem como comentando sobre as três referidas proposições e sintetizando a análise a respeito das mesmas. Finalizando, o sétimo capítulo discorre sobre as considerações finais do estudo.

Assim estruturado, o estudo recai na subárea da gestão de pessoas, uma das áreas que vem abrigando os recentes estudos sobre abordagem das competências (McCLELLAND, 1973; ZARIFIAN, 1999; LE BOTERF, 2003; FLEURY e FLEURY, 2000; DUTRA, 2001, 2007).

1.1 Delimitação do Estudo

Diante das constatações sobre os desdobramentos dos estudos que desenvolvem a abordagem competências, Dutra (2007) identificou duas grandes correntes de pensamento: uma representada por autores norte-americanos, (McClelland, 1973, Boyatzis, 1982, Spencer Jr. e Spencer, 1993, entre outros), e uma representada por autores franceses, onde Le Boterf, 1994 e Zarifian 1996 constituem fortes referências.

A corrente norte-americana associa competência a um conjunto de qualificações do indivíduo, formado pelos conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, considera a competência como um *input*, algo que o indivíduo possui e que o habilita a exercer determinado trabalho. Para a corrente francesa, competência está ligada às realizações da pessoa em determinado contexto, ou seja, aos resultados que ela produz, considerando-a como um *output*, dimensões de fazer com iniciativa e responsabilidade em determinado contexto, o que se sabe e conhece, mobilizando e integrando recursos pessoais (HANASHIRO et al., 2007).

O presente estudo adota a corrente francesa, liderada por Guy Le Boterf (1994, 2003, 2006 e 2007), a qual explora não apenas o foco dos saberes como algo inerentemente associado ao indivíduo, mas também aos recursos que levam à competência. O motivo dessa opção justifica-se

pela consideração da amplitude e profundidade com que a temática competência é trabalhada, tomando-a num quadro de complexidade que desvela considerações sobre as dimensões intrínsecas e extrínsecas do indivíduo.

Tais considerações englobam reflexões sobre o indivíduo e sobre seu ambiente de trabalho, considerando os recursos disponibilizados para o desenvolvimento das competências. Nessa linha, a corrente francesa instiga alguns questionamentos interessantes, tais como: uma pessoa pode produzir resultados com seu trabalho se lhe faltam as ferramentas essenciais? Ou ainda: como se explica o fato de um profissional ter um ótimo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, e o meio onde se encontra não lhe oferece as condições adequadas para colocar este conjunto em prática? Afinal, conforme afirma Le Boterf (2003, p.53), “o profissional não é competente sozinho”.

Dado à peculiaridade do presente estudo que é abordar a questão da competência no exercício da docência do ensino superior, utilizou-se também trabalhos com enfoque nessa área, abordando as competências didático-pedagógicas dos docentes. Para tal finalidade recorreu-se a autores europeus, em específico, a análise de Perrenoud (2000) quanto às novas competências para ensinar; a autores brasileiros (Demo, 1995; Rego, 1999; Masseto, 2003, entre outros) e norte-americanos.

1.2 Problema do Estudo

Considerando que ser e ter um profissional competente constitui-se numa necessidade do ponto de vista dos indivíduos e das organizações, é razoável admitir que as competências relacionam-se com os recursos e, conseqüentemente, com o sucesso e alcance de um desempenho superior (HARRISON, 2005).

Segundo a visão de Penrose (1959, *apud* Harrison, 2005, p.29), uma organização é um conjunto de recursos que se encaixam nas categorias gerais de recursos financeiros (incluindo todos os recursos monetários com os quais uma empresa conta); recursos físicos (como fábricas, equipamentos, instalações e acesso a matérias primas); recursos humanos (que englobam as

habilidades, a formação e o treinamento de gerentes e funcionários, e também a maneira como eles são organizados); conhecimento e aprendizado organizacional; e recursos organizacionais gerais (incluindo reputação da empresa, nomes de marcas, patentes, contratos e públicos interessados externos).

De acordo com Silva Junior (2007, p.49), os recursos não são apenas *input* em um processo produtivo, podendo gerar serviços, implicando uma função ou atividade. São bens físicos que a empresa adquire para o seu próprio uso e, também as pessoas contratadas que dela fazem parte. E serviços são as contribuições que os recursos podem oferecer para tornar produtivas as operações da empresa.

Le Boterf (2003, p.93), refere-se à dupla instrumentalização de recursos, denominados por ele como recursos pessoais e recursos do meio. Por recursos pessoais, entende-se os saberes, o saber fazer, aptidões ou qualidades e experiências acumuladas. Os recursos do meio são constituídos por máquinas, instalações materiais, infra-estrutura, informações e redes relacionais.

Procurando compreender a relação entre competência e recursos, o presente estudo parte do princípio que o agir com competências depende dos recursos disponibilizados pelos indivíduos e pelas organizações, demandando uma dupla instrumentalização.

Remetendo-se ao objeto de estudo no âmbito de uma investigação no campo educacional, e em específico na atividade da docência do ensino superior, faz-se necessário nesse momento tecer algumas considerações sobre o sistema educacional e o trabalho do docente, enquanto meio de demandas e desenvolvimento de competências.

O sistema educacional brasileiro vem se desenvolvendo através de processos de mudanças conduzidos em prol do atendimento das demandas globais do sistema econômico e de produção. A lógica do desenvolvimento capitalista, no contexto das transformações tecnológicas e da impetuosidade da competitividade, impõe a necessidade de fornecer conhecimento às camadas, cada vez mais numerosa da população, no sentido de buscar qualificação capaz o suficiente para

responder e se adequar a tal perspectiva. Dessa forma, evidenciam-se os esforços para reduzir distâncias entre formação profissional e desenvolvimento econômico do país. (CORRÊA, 1999).

Neste sentido, a autora comenta que a necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelos avanços tecnológicos e pelos processos de inovação estão levando à redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento profissional, empresarial e econômico do país.

Diante do exposto, observa-se o caráter flexível das atribuições e das competências do docente, bem como o seu papel de agente co-responsável no atendimento dessas demandas. Segundo Perrenoud (2001, p.22 e 23), sociólogo suíço, professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra, “ensinar é enfrentar a complexidade”. Para o autor, o docente é chamado, muitas vezes com urgência, a dominar em tempo real, numerosos fatores a serem integrados que constituem o triângulo pedagógico e didático. Assim, evidencia que não basta assumir a responsabilidade de enfrentar a complexidade, é preciso conviver com ela. Por isso, é melhor falar sobre ela, reconhecer que faz parte do mundo, bem como da relação entre os indivíduos e o mundo. Também acrescenta sobre formas instrumentais de interação e ação:

Por isso, falar de complexidade significa falar de si mesmo e dos outros frente à realidade. Significa questionar nossa representação e nosso controle do mundo, especialmente do mundo social. Significa também verificar quais são nossas ferramentas de compreensão, de antecipação e de ação. (PERRENOUD, 2001, p.30).

Nesse cenário, Senge *et al.* (2005) argumentam sobre a necessidade de rever a própria formação do docente para atuar em contextos educacionais de alta complexidade. Os autores evidenciam a limitação da instrução centrada no professor, a memorização considerada como aprendizagem e o controle extrínseco do estudante na linha de formar profissionais para um mundo que está deixando de existir.

Para os autores, há uma nítida tendência de os empregadores valorizarem o pensamento sistêmico, o raciocínio crítico e a capacidade de aprendizagem cooperativa por parte dos trabalhadores - essa tendência repercute e tangencia competências dos docentes enquanto agentes educacionais. Os mesmos autores complementam:

Há cem anos, as crianças sabiam pouca coisa do que estava acontecendo no mundo mais amplo. Atualmente, os adolescentes típicos têm, pelo menos, tanto acesso ao conhecimento sobre o mundo quanto seus pais e professores. Além disso, as tecnologias da mídia, como computadores, vídeo-games e a internet proporcionam uma mistura de divertimento e aprendizagem, de maneira que as salas de aula não conseguem igualar: são controladas pelo aprendiz, estão disponíveis quando o aprendiz está pronto e estão espalhadas em redes de interesses mútuos entre amigos. Mudanças na estrutura familiar tornaram essas tecnologias da mídia especialmente influentes, já que freqüentemente preenchem o vazio, como pais substitutos (SENGE et al., 2005, p.42).

Diante de tais mudanças, entre outras, a atual demanda por competências no campo da docência mostra-se como o resultado dos fluxos das mudanças sociais, comportamentais, tecnológicas e econômicas, levando os docentes a assumirem cada vez mais o caráter multidisciplinar da profissão. Segundo Perrenoud (2000), não bastam competências “clássicas” para um professor, como seguir programas, preparar e dar aulas e exercícios, utilizar os recursos oficiais de ensino e dos métodos recomendados, exigir disciplina, dar notas, conviver pacificamente com os colegas dentro de uma escola em que, ano após ano, todos retomam as mesmas séries e os mesmos métodos. É preciso também privilegiar as competências que emergem atualmente, afinal o ofício de professor não é imutável:

Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há 30 anos, não se falava tão correntemente de tratamento das diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição. (PERRENOUD, 2000, p.14).

A proposta de estudo inclui também considerações sobre os recursos do meio e individuais visto que a competência se manifesta a partir de determinadas condições que são disponibilizadas para o indivíduo atuar (LE BOTERF, 2003).

Separar uma pessoa de seu meio significa burlar sua competência, afinal, os recursos do meio intervêm nessa, pois manter ou desenvolver a competência é também criar ativamente um meio favorável para si: criação de redes, aquisição de ferramentas, busca de informações, escolha do local de habitat e tratamento do espaço. (LE BOTERF, 2003, p;130).

A conjugação entre desenvolvimento de competências, recursos do meio e pessoais constitui-se objeto do presente estudo, o qual será desenvolvido no contexto de trabalho de um grupo de docentes do Curso de Administração de uma IES, localizada no interior do Estado de São Paulo. Nesse contexto, a questão de estudo busca investigar:

Qual é a percepção dos docentes do curso de Administração da FCACSL sobre a aplicação de um conjunto de competências no exercício da docência desse contexto?

1.3 Proposições do Estudo

O papel de uma proposição é apresentar explicações para certos fatos e, ao mesmo tempo, orientar a busca de outras informações. Cooper e Schindler (2003, p. 57), comentam que a proposição é uma declaração sobre conceitos que podem vir a ser confirmados ou não caso se refiram a fenômenos observáveis. Vergara (1997, p. 29), reconhecendo que uma pesquisa qualitativa não requer, necessariamente, hipótese e nem suposição, admite que, na prática, alguma intuição se tenha a respeito da resposta ao problema. É neste sentido que foram eleitas as seguintes proposições para o presente estudo:

P1 - Os docentes do curso de Administração da FCACSL manifestam percepções diferenciadas sobre a aplicação das competências didático-pedagógicas no ensino superior;

P2 - Os docentes do curso de Administração da FCACSL manifestam percepções diferenciadas quanto à oferta de recursos pela IES para o desenvolvimento das competências;

P3 - Os docentes do curso de Administração da FCACSL manifestam percepções diferenciadas sobre seus recursos pessoais para desenvolver as competências.

1.4 Objetivos do Estudo

1.4.1 Objetivo Geral

Estudar a abordagem das competências, no exercício da docência no Curso de Administração da FCACSL, na perspectiva dos recursos do meio e dos recursos pessoais.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) estudar a competência e a dupla instrumentalização dos recursos visando a construção de conceitos e referenciais teóricos na linha da historicidade, complexidade e aplicabilidade dessa abordagem no atual contexto organizacional e educacional;
- b) investigar as competências didático-pedagógicas na visão dos docentes do curso de Administração buscando conhecer suas percepções quanto à sua aplicação no exercício da docência;
- c) identificar a percepção dos docentes do curso de Administração quanto aos recursos do meio disponibilizados pela FCACSL para o desenvolvimento das competências apresentadas;
- d) analisar a percepção dos docentes do curso de Administração quanto aos seus recursos pessoais para o desenvolvimento das competências elencadas.

Como resultado final o estudo deverá apresentar um quadro de considerações sobre as variáveis competências, recursos do meio e recursos pessoais para o exercício da docência no curso de Administração da FCACSL. O que se pretende com este estudo é dar início à discussão sobre a temática competência dos docentes no processo de ensino-aprendizagem no âmbito do curso mencionado. Esta pretensão fundamenta-se em evidências sobre a necessidade por esta abordagem nas ações empreendedoras da coordenação do curso, a qual tem a missão de elevar e diferenciar o padrão de qualidade oferecido pela FCACSL.

Desse modo, o presente estudo constitui-se também uma prática pedagógica investigadora de saberes conceituais e instrumentais, visando futura reconstrução do projeto pedagógico do curso.

1.5 Justificativas do Estudo

A importância deste estudo redonda-se na relevância da qualidade dos serviços educacionais oferecidos à comunidade em geral, bem como na busca da vantagem competitiva duradoura da IES. A ausência ou precariedade dessa perspectiva comprometem a qualidade da formação dos discentes e o desenvolvimento de suas competências. Conseqüentemente, de suas futuras atuações e condutas profissionais. Nesta linha, descrevendo sobre competências para a coordenação universitária, Ruas (2005) argumenta:

Considerando a responsabilidade fundamental da universidade, que é a de tornar o conhecimento (que lhe cabe conservar, organizar e produzir) acessível ao corpo social, por meio, principalmente, do ensino superior, podemos dizer que um curso de graduação é um curso de nível superior e, como tal, define-se por um processo de transformação do conhecimento em condutas, profissionais e pessoais, complexas, abrangentes e significativas (eficazes e relevantes) para a sociedade. (RUAS, 2005, p.118).

Essa perspectiva de comprometimento com o ensino superior culminou com a Lei Federal Brasileira de nº 10.861 de 14/04/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, além de dar outras providências, como a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Tais instrumentos, objetivamente visam aferir a qualidade do ensino oferecida pelas IES.

Assim, entende-se que a qualidade dos serviços prestados pelas IES, enquanto objeto de avaliação do sistema educacional, não está desatrelada de considerações sobre as competências do seu corpo docente, tanto quanto, da dependência dos recursos para desenvolvê-las.

À revelia da complexidade e da dificuldade que envolve esse assunto, é certo que ele tem sido foco de discussão na linha de argumentação. O ensino de Administração no Brasil vem crescendo exponencialmente, desde que surgiu no Brasil com a criação da ESAN – Escola Superior de Administração e Negócios, em 1.941, segundo dados fornecidos anualmente pelo CRA-SP (Conselho Regional de Administração do Estado de São Paulo). Conseqüentemente, a demanda

por docentes também cresceu. Por isso, a preocupação em relação à competência desses profissionais para o enfrentamento do atendimento da demanda, aguçando o interesse de públicos variados (discentes, docentes, coordenadores, diretores, sociedade em geral).

O estudo deverá gerar contribuições para estruturar discussões mais pontuais em torno do assunto competências didático-pedagógicas no curso de Administração da FCACSL, em específico, em contextos de reformas e inovações curriculares, tanto quanto em processos acadêmicos de melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O SABER AGIR COMPETENTE

A expressão saber agir competente envolve considerações de natureza complexa dentro da temática competência. Desse modo, sua discussão no presente capítulo será desenvolvida a partir do enfoque da dupla instrumentalização de recursos (do meio e individual); sendo apresentada a partir da origem, do estado da arte e das tendências dos estudos nesse campo. Na seqüência, serão enfocados os recursos pessoais e os recursos do meio enquanto requisitos para agir com competência.

2.1 A Abordagem da Competência e sua Complexidade

Até ao final da Idade Média, a palavra competência era usada para referir-se a um termo originário do latim e no campo jurídico, significando precipuamente a faculdade que a lei concede a funcionário, juiz ou tribunal, para decidir determinadas questões. A partir de então, o termo ganhou expressão e passou a designar e caracterizar também o indivíduo capaz de realizar determinada tarefa, sendo amplamente utilizado no contexto de trabalho (ISAMBERT-JAMATI, 1997).

Brandão e Guimarães (2001, p.9), resgatam que Taylor (1970) alertava para a necessidade das empresas contarem com homens eficientes ressaltando que a procura pelos competentes excedia a oferta.

Donkin (2003) comenta que David McClelland – psicólogo americano da linha comportamental, conhecido pelos seus trabalhos sobre competências no período das décadas de 1930 a 1950 – identificou certas características, habilidades ou hábitos de trabalho que determinavam o sucesso dos melhores trabalhadores. Esse conjunto de requisitos foi denominado por McClelland de competências, apresentando a definição de algo um pouco acima de uma habilidade, antes uma motivação e um traço de caráter, uma característica humana que diferencia o desempenho extraordinário do desempenho típico.

O oposto do termo competência, incompetência, também é bastante utilizado para referendar o desempenho dos trabalhadores. Conforme Ferreira (2000) comenta, a incompetência significa falta de competência, inabilidade, inaptidão, ou seja, também exprime conotação com o lado profissional do ser humano. Complementarmente, Machado (2002, p. 141), exprime a idéia de competência ligada à pessoalidade, uma vez que a tentativa de atribuir competência a objetos ou artefatos parece insólita ou inadequada. Assim, o conceito de competência vinculou-se à dimensão do trabalhador e vem despertando o interesse das organizações e dos profissionais, fortalecendo o campo de estudos nesta área.

Corrêa (1999, p.39) comenta sobre a diversidade de concepções e visões sobre competências, ancorada nos mais diferentes enfoques e paradigmas, evidenciando-se a diversidade de aplicação do termo em diferentes campos das ciências sociais, da economia, da educação e da psicologia. A autora ressalta que não somente a diversidade de aplicação está presente, mas também a confusão entre as designações de termos tais como “qualificação”, “competência” e “formação profissional”. Assim, o uso de conceitos polissêmicos é na maioria das vezes empregado como equivalentes e sinônimos, embora tanto na literatura como nos discursos apareçam como conceitos novos, atuais e não como re-atualizações. A autora afirma:

A noção de competência origina-se dos discursos empresariais, sendo esta uma noção carente de precisão. Fortalece-se em decorrência da necessidade de se avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades oriundas das novas exigências associadas ao modelo de produção e gerenciamento, substitutivas da noção de classificação, ancoradas nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes (CORREA, 1999, p.39).

Observa-se nas considerações da autora que a noção de competência tem sido considerada como uma alternativa para a qualificação sendo, originalmente, recriada e reatualizada para construir novos critérios de acesso e permanência no emprego, seu reconhecimento e institucionalização. Desse modo, constitui uma noção marcada política e ideologicamente por sua origem e por ser cunhada a partir de uma corrente que trata a competência desvinculada da dimensão do tempo e espaços sócio-culturais. Assim, a não consideração pela dimensão multidimensional do trabalho humano tende a reduzir a competência a um rol de aptidões e habilidades genéricas, cambiantes e adaptáveis às necessidades das exigências do capital.

A literatura da gestão que aborda o tema competências está constituída de autores norte-americanos, entre eles, McClelland (1973); Spencer e Spencer (1993); Mirabile e McLagan (1997); autores ingleses, tais como Elliott Jacques (1990), Rowbottom e Billis (1987) e Stamp (1989); autores franceses, como Zarifian (1994) e Le Boterf (1994), e autores brasileiros, tais como Fleury e Fleury (2000), Ruas (2000) e Dutra (2001). Os interesses de estudos, por parte desses pesquisadores, culmina nas relevantes contribuições conceituais do debate gerando novas perspectivas de enfoques e análises no campo das organizações. Nesse sentido, Ruas (2001) comenta:

A expressão competência tem sido, ao mesmo tempo, uma das mais empregadas e uma das mais controversas no jargão da administração contemporânea. Sua apropriação no mundo empresarial, assim como no ambiente acadêmico, tem sido marcada por diferentes conceitos e diferentes dimensões (RUAS, 2001, p.247).

A título de ilustração sobre o desenvolvimento dos diferentes enfoques da competência no campo da gestão, o quadro 1 apresenta uma síntese da evolução do conceito a partir do trabalho de Fleury (2002). A autora toma como ponto de partida a origem do conceito privilegiando o seu enfoque seminal.

ANO	AUTOR	PAÍS DE ORIGEM	NÚCLEO DO CONCEITO	ENFOQUE
1973	McClelland (Precursor)	Estados Unidos	Alta Performance CHA	Competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que um indivíduo detém para realizar as tarefas prescritas de um cargo.
1995	Le Boterf	França	Encruzilhada: Pessoa, Formação Profissional e Experiência Profissional	Competência como o entrecruzamento de três eixos: formação pessoal (biografia e socialização do indivíduo), formação educacional e experiência profissional.
1999	Zarifian	França	Inteligência Prática	Competência é a inteligência prática de situações que se apóia nos conhecimentos adquiridos e os transforma com tanto mais força Quanto maior for a complexidade das situações.
			Saber Agir Responsável;	Competência significa saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos.

2000	Fleury	Brasil	Não se limita ao estoque de conhecimento; Agrega valor econômico à organização e Agrega valor social ao indivíduo	saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica para agregar valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
2001	Dutra	Brasil	Entrega	Competência é aquilo que a pessoa realmente entrega à organização, o que faz com que a organização se beneficie diretamente de seu conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Quadro 1 – Evolução da construção do conceito de competências

Fonte: Elaboração da autora adaptado a partir de Fleury (2002)

O comportamento da evolução do conceito competência representado no quadro 1, sinaliza para a ampliação e uma possível fixação desse conceito. Inicialmente, McClelland (1973), definiu competência como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que um indivíduo detém para realizar as tarefas prescritas de um cargo. Três décadas após, Dutra (2001) complementa que a competência diz respeito a tudo aquilo que o trabalhador entrega a uma determinada organização para que a mesma possa se beneficiar do seu conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. É possível observar que durante as três décadas que separam a conceituação de McClelland e Dutra, outras abordagens marcaram a evolução do termo.

O avanço observado no contexto das discussões traz a noção de competência vinculada a um contexto de trabalho; de variável dependente dos recursos do meio, dos aspectos estruturais das organizações e/ou das peculiaridades do cargo de um trabalhador (LE BOTERF, 2006). O autor afirma que as organizações empresariais determinam, fortemente, as competências que podem ser construídas pelos indivíduos. Ele estrutura seus argumentos a partir da diversidade das organizações, mostrando que existe uma relação entre tipo de organização e demanda por competências. De acordo com a figura 1 a competência mostra-se como variável dependente das contingências, onde num extremo (lado esquerdo da figura), refere-se as organizações de concepção tayloriana (segmentação de empreitadas elementares, com numerosos níveis

hierárquicos, tarefas repetitivas, poucas iniciativas, etc.), e do outro extremo (lado direito), corresponde às organizações mais abertas (com prescrições em termos objetivos ou orientações gerais, regras genéricas, níveis hierárquicos reduzidos, equipes com amplas responsabilidades).

Le Boterf (2006, p.26), afirma que os dois contextos e seus intermediários podem coexistir na mesma empresa ou no mesmo cargo. Comenta também que quando um indivíduo se encontra em organizações preferencialmente taylorianas, competência significa saber executar uma operação prescrita. E quando um indivíduo se encontra em organizações de trabalho com prescrições abertas, onde não se trata muito de executar os registros ou de aplicar os procedimentos, competência significa, na maioria das vezes, saber agir e reagir: ser capaz de gerir situações profissionais complexas, de fazer face a acontecimentos importantes, de tomar iniciativas, de decidir, de cooperar.

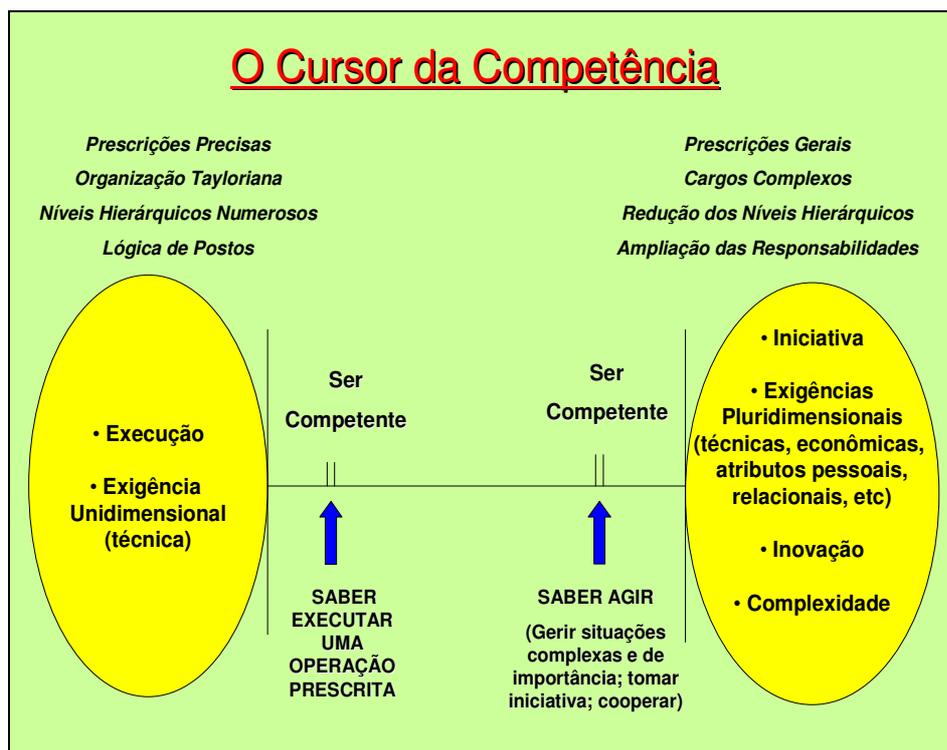


Figura 1 – O cursor da competência

Fonte: LE BOTERF (2006, p.27, tradução nossa)

Nas organizações do segundo tipo, a demanda por competências mostra-se mais complexa exigindo-se uma estrutura cognitiva melhor elaborada e mais desenvolvida. Perrenoud (2002,

p.56), relata essa demanda argumentando que não “adianta observar se não se sabe interpretar. Não adianta saber interpretar se não se sabe decidir. E não adianta decidir se se é incapaz de concretizar suas decisões”.

Diante da consideração sobre a contingencialidade das competências é bastante pertinente a pergunta proposta por Nisembaum (2000, p.97), o qual indaga sobre quais são as competências que os indivíduos nesta organização precisam ter/desenvolver para poder contribuir e estabelecer alinhamento entre as metas individuais e organizacionais?

Contudo, independentemente do fator contingencial sobre o indivíduo, Le Boterf (2003, p.93) afirma que é necessário que ele saiba, queira e possa agir, é necessário apresentar uma ação-competência. Nessa condição o autor reconhece que o profissional instrumentaliza recursos pessoais e recursos de seu meio, pois “a competência é a faculdade de usar essa instrumentalização de maneira pertinente”

2.2 A Ação-Competência e seus Elementos

Com o intuito de analisar as condições necessárias para o trabalhador agir com competência, ou seja, para que ele possa empreender a ação-competência nesta seção, serão abordados os elementos com os quais o mesmo interage em seu entorno para colocar em prática suas competências individuais.

Parte-se do princípio que o exercício da competência depende de determinadas condições, as quais estão intrínseca ou extrinsecamente ligadas ao trabalhador. Na dimensão intrínseca imperam as competências individuais do ser humano, na qual o próprio profissional assume o papel principal de responsável por conquistar e desenvolver suas competências particulares. Por outro lado, além de suas próprias qualificações, para exercer uma profissão com competência, o indivíduo também precisa do apoio dos recursos de seu meio. Assim, na dimensão extrínseca ao indivíduo, o enfoque é dado aos recursos do ambiente onde o profissional está inserido. Percebe-se, então, que para contar com profissionais competitivos, as organizações dependem de uma combinação de esforços, os quais merecem, indistintamente, atenção por parte dos gestores.

Em se tratando dos recursos pessoais considera-se que, o indivíduo precisa saber e saber-fazer, ter aptidões e qualidades, além de possuir experiências acumuladas. Assim, Zabet e Silva (2002, p.100), afirmam que as competências referem-se a um repertório de comportamentos do ser humano, envolvendo quatro dimensões fundamentais: interesses (saber-ser), atitudes (saber-agir), saberes (conhecimentos) e habilidades (saber-fazer). Nessa linha, uma vinculação das competências com a aprendizagem é identificável, pois, para ser portador de tantas qualificações, o indivíduo necessitará de aprendizagem uma vez que não se consegue desenvolver talentos se não são criadas estratégias para obtê-lo. Os autores argumentam que as estratégias de aprendizagem devem possibilitar o trabalhador uma condição mais ampla e sistêmica de seu contexto de trabalho e do negócio da empresa, sendo esta a possibilidade para ele ampliar horizontes que o levem a realização de trabalhos competentes.

No âmbito da competência contextualizada Le Boterf (2003, p.49) ressalta que “não há competência senão em ato [...] toda competência operacionalizada é uma competência em situação. Não basta que um pensador ou um agente comercial possuam competências para pô-las em andamento. Também é preciso que tenham a possibilidade de fazê-lo”.

No contexto das considerações apresentadas até o momento, considera-se que a competência consiste em saber mobilizar e combinar recursos pessoais e do meio. Por isso, além dos saberes, das aptidões, das qualidades e da experiência pessoal acumulada, o indivíduo também precisa de máquinas, equipamentos, instalações materiais, informações e redes relacionais. É neste ponto que culmina esta abordagem, a qual também foi trabalhada por Ruas *et al.* (2005), conforme ilustra a figura 2.

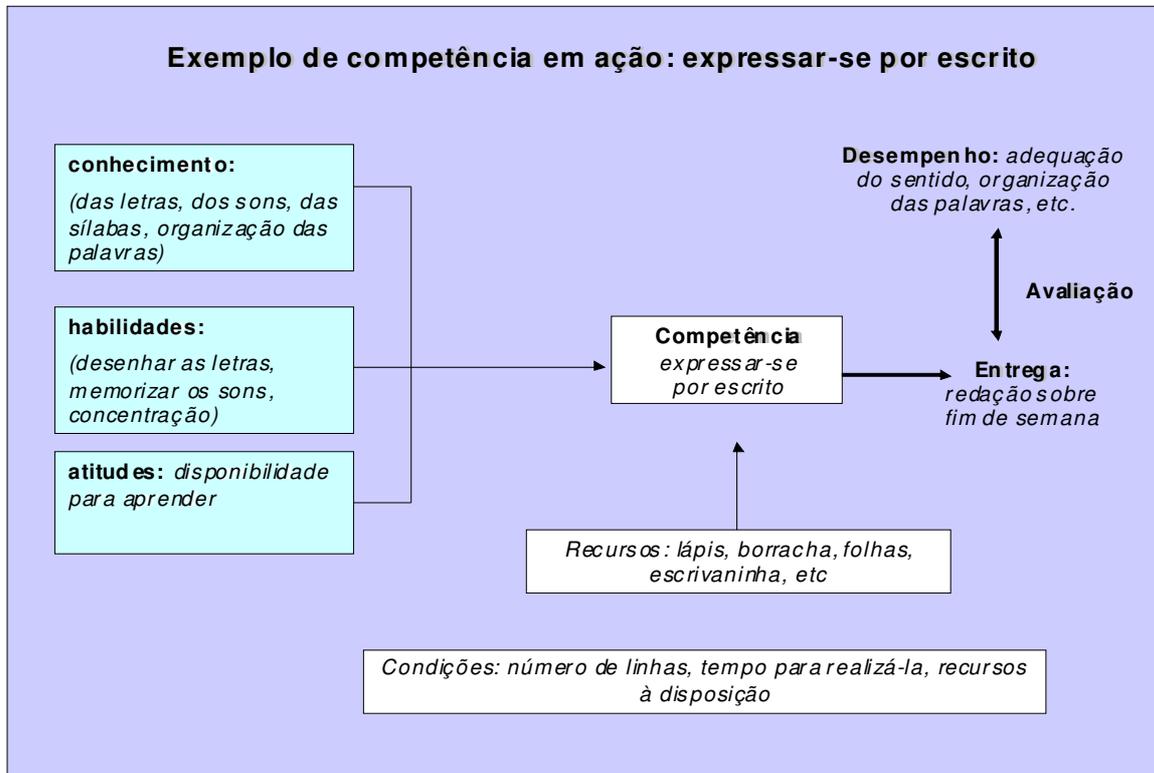


Figura 2 - Exemplo de competência em ação no caso da educação: elementos principais
Fonte: RUAS (2005, p.41)

A figura 2 mostra os fatores que permitem alguém agir com competência na ação “expressar-se por escrito”. O autor considera que a competência é fundamentada em um conjunto de capacidades, as quais aparecem no lado esquerdo da figura como elementos intangíveis (conhecimentos, habilidades, atitudes passíveis de desenvolvimento). Tais elementos podem estar interagindo a outros tipos de recursos, como instrumentos, sistemas de informações, instalações diversas, etc, os quais aparecem na forma de recursos tangíveis. Neste caso, agir com competência significa expressar-se por escrito, o que se entende como ação que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis (quando for o caso).

Porém, os resultados desejados e as condições que se colocam no contexto, influenciam na seleção e na combinação das capacidades que serão mobilizadas sob a forma de competência. Assim, o lado direito da figura demonstra que a efetividade da competência está sujeita aos resultados desejados, bem como aos critérios de reconhecimento e legitimação que correspondem

à avaliação da entrega e do desempenho. Desse modo, entende-se que para agir com competência é necessário todo um sistema de apoio, porque ninguém é competente sozinho. Neste sentido, Ruas (1999) argumenta:

A competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber-fazer, mas sim à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. Alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas à sua aplicação, mas pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los na sua atividade. (...) A competência, portanto, não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos, habilidades), mas na mobilização desses recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação. (RUAS, 1999, p.04).

Reconhece-se, assim, que condições favoráveis do ambiente de trabalho podem viabilizar o agir com competência. Por outro lado, esta consideração se torna cada vez mais complexa diante das mudanças do contexto de trabalho. Le Boterf (2006), comenta:

Não é suficiente que uma pessoa possua recursos (pode-se dizer competências) para “ser competente”: é preciso que ela seja capaz de organizá-los e mobilizá-los em combinações pertinentes para gerir “situações profissionais” que levam em conta os “critérios de realização” aos quais são ligados. (LE BOTERF, 2006, p.28, tradução nossa).

Para visualizar melhor esta afirmativa, o autor propõe a figura 3, a seguir:

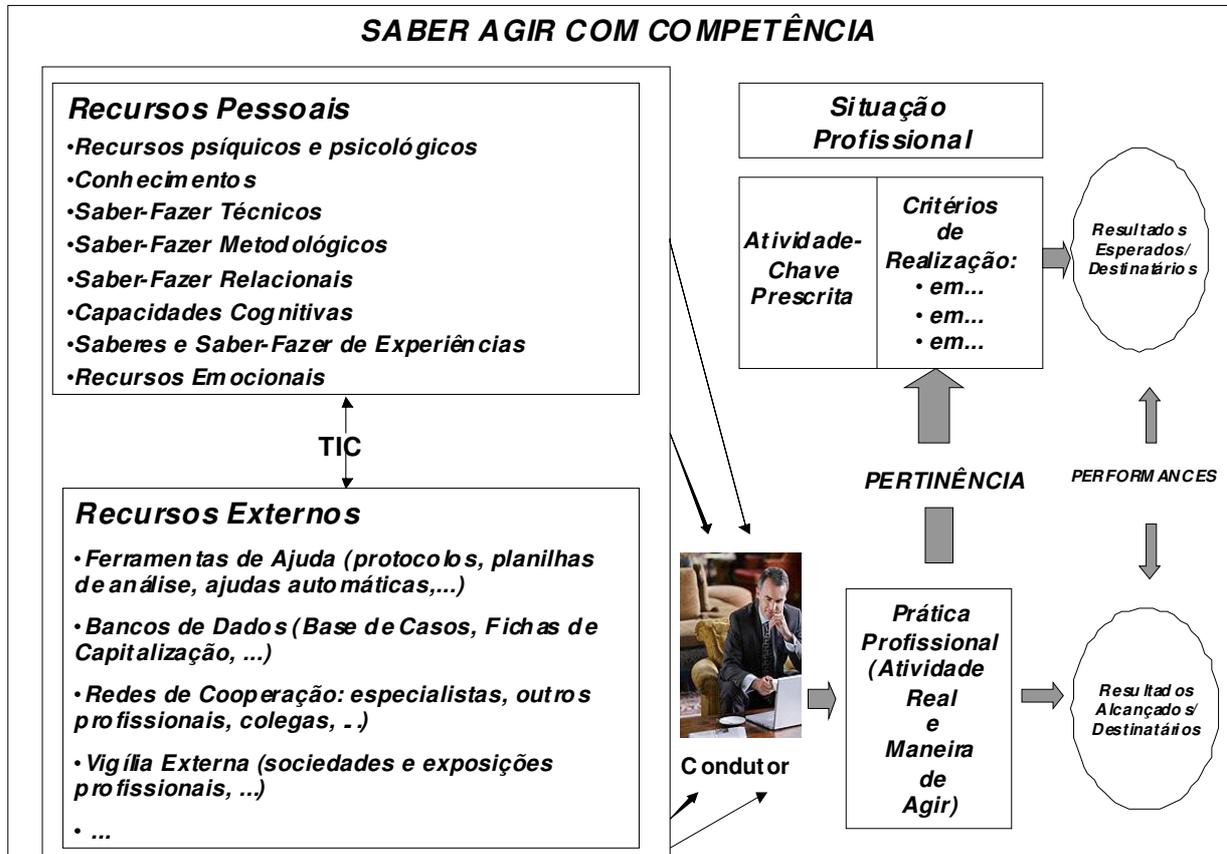


Figura 3: Saber agir com competência

Fonte: Le Boterf (2006, p.29)

Segundo a proposta de Le Boterf (2006), observa-se a distinção entre a ordem prescrita e a ordem real (lado direito da figura, parte de cima), a qual analisa que uma situação profissional é composta por uma atividade chave prescrita e de critérios para sua realização, os quais diferem de uma situação para outra. Visualiza-se também o que ele chama de recursos do meio, aqueles que são externos ao indivíduo, os quais são facilitados pelas Tecnologias modernas de Informação e Comunicação (TIC), como internet e intranet. O autor também chama de recursos pessoais aqueles que são incorporados ao indivíduo, ou seja, recursos intrínsecos. A figura nos remete a noção de que a escolha das práticas profissionais colocadas em ação e as combinações dos recursos a serem mobilizados são guiados pelo ator da ação.

Diante dessa apreensão considera-se que o indivíduo não é o único responsável por ações competentes. Os recursos do meio exercem considerável influência neste caso. Esse assunto será retomado no próximo tópico.

2.3 Os Recursos do Meio

A despeito da projeção que a abordagem competências tem alcançado nos últimos anos, Silva Júnior (2007), reforça as considerações de Corrêa (1999), anteriormente comentadas sobre o não ineditismo da abordagem. O autor argumenta que a abordagem ancora-se na Teoria Baseada em Recursos – Resource Based View – RBV (WERNERFELT, 1984). O que explica a sua ampliação é o fato de se constituir uma ferramenta útil na compreensão de como os recursos da empresa estão associados ao seu desempenho:

De maneira geral, a teoria de recursos mostra que, para alcançar vantagem competitiva, a empresa deverá ter a posse de recursos que sejam, ao mesmo tempo, valiosos, raros, inimitáveis e não-substituíveis. Além disso, deve ter a capacidade de renovar permanentemente tais recursos, buscando congruência com a mudança no ambiente de negócios, por meio de processos de aprendizagem coletiva. A teoria busca ainda explicar questões fundamentais sobre as fontes e a manutenção da vantagem competitiva das empresas. Especificamente, sobre o que mantém a heterogeneidade quanto a recursos e performance entre os competidores, apesar das tentativas de competição e imitação (SILVA JUNIOR, 2007, p.52).

Penrose (1959, apud Silva Junior, 2007), aborda o assunto recursos a partir da consideração da empresa como uma coleção de recursos produtivos, os quais são utilizados e distribuídos no tempo por decisão administrativa.

Este conjunto de recursos, conforme comenta Harrison (2005), também faz parte do método de administração estratégica baseado em recursos, o qual considera que as empresas podem obter vantagem competitiva se estiverem dotadas de recursos superiores. O quadro 2 sintetiza as principais definições, mostrando de forma esquematizada as diversas contribuições de autores sobre a abordagem dos recursos.

Denominação Utilizada	Definição	Exemplos	Autor (es)
Recursos Produtivos	Conjunto de ativos físicos e não-físicos que geram serviços.	Fábrica, equipamentos, terra, recursos naturais, matérias-primas, bens semi-acabados, estoque de bens acabados. Mão-de-obra especializada e não especializada; pessoal administrativo, financeiro, legal, técnico e gerencial.	Penrose (1959)
Competências Distintivas	Competências fundamentais de difícil reprodução que são combinadas com as oportunidades de mercado em nível aceitável de risco.	Capacidades financeira, gerencial, funcional e organizacional de uma empresa; reputação e história.	Andrews (1971)
Recurso	Ativos (tangíveis e intangíveis) que estão atados, semipermanentemente, à empresa.	Marca, conhecimento interno de tecnologia, pessoal especializado, contratos de negócio, maquinário, procedimentos eficientes, lealdade do consumidor, experiência de produção, habilidades gerenciais, capital.	Wernerfelt (1984)
Recurso/ Mecanismos de Isolamento	Mecanismos que protegem a empresa, permitindo a sustentação de vantagens competitivas.	Ambigüidade causal, ativos especializados, custos de procura e mudança, aprendizado do consumidor e do produtor, habilidades possuídas pela equipe, informações especiais, patentes e marcas registradas, reputação e imagem e restrições legais à entrada.	Rumelt (1984)
Recursos	Ativos, capacidades, processos organizacionais, atributos da empresa, informação, conhecimento e outros, controlados pela empresa, que lhe permitem conceber e implementar estratégias para aumentar a sua eficiência e eficácia.	Recursos físicos (equipamentos, fábricas, localização geográfica e acesso à matéria-prima). Recursos humanos (relações sociais e experiências dos funcionários). Recursos organizacionais (estruturas, processos e sistemas de informação).	Barney (1986, 1991)
Estoque de Ativos	Estoques de ativos críticos ou estratégicos, não-negociáveis, não-imitáveis e não-substituíveis.	Marca, lealdade do consumidor, know-how tecnológico.	Dierickx; Cool (1989)
Capacidades Dinâmicas	Habilidade da empresa em integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas para enfrentar as rápidas mudanças do ambiente. Habilidade em atingir novas e inovadoras formas de vantagem competitiva, dadas as dependências de caminhos e posições de mercado.	Processos organizacionais e gerenciais (coordenação/integração, aprendizado, reconfiguração e transformação); posições (ativos tecnológicos, complementares, financeiros, de reputação, estruturais, institucionais, de mercado e fronteiras organizacionais) e trajetória	Teece; Pisano; Shuen (1997) Einsenhart; Martin (2000)

	Rotinas organizacionais e estratégicas pelas quais as empresas atingem novas configurações de recursos à medida que os mercados emergem, colidem, partem-se, evoluem ou morrem.	(dependência de caminhos e oportunidades tecnológicas). Desenvolvimento de produtos, planejamento estratégico, transferência e criação de conhecimento, distribuição de recursos.	
Competências Essenciais	Processo de aprendizado coletivo na empresa, especialmente o de coordenar habilidades diversas de produção e integrar múltiplas correntes de tecnologias.	Conhecimento; capacidade de integração de conhecimentos.	Prahalad; Hamel (1990)
Rotinas Organizacionais	Hierarquia de rotinas organizacionais que definem habilidades organizacionais a serem praticadas no nível abaixo, e procedimentos de decisão no nível acima. O “nível acima” define o que deve ser feito no “nível abaixo”.	Estratégia de inovação, que define em que negócio se deve investir; estrutura, como modo de organização e governança.	Nelson (1991)
Capacidades Organizacionais	Know-how da empresa que faz sua operação parecer fácil, na medida em que os processos organizacionais estão em sintonia. Produtos e serviços efetivamente entregues ao mercado. As capacidades preenchem a lacuna entre intenção e resultado, de maneira que o resultado corresponde àquilo que foi intencionado.	Conhecimento tácito e explícito, rotinas organizacionais, ativos e habilidades individuais.	Dosi Nelson; Winter (2000) Nelson (1991) Grant (1996)

Quadro 2 – Definições de recursos

Fonte: SILVA JUNIOR (2007, p.56, 57 e 58)

Conforme visto anteriormente no item 2.2, os recursos também podem estar ligados ao indivíduo, os quais são compostos por aspectos pessoais e recursos do meio, ora denominados respectivamente recursos intrínsecos e extrínsecos ao ser humano. Reportando-se aos recursos extrínsecos do indivíduo, Le Boterf (2003, p.128) alerta que o profissional “é competente com seus bancos de dados, suas ferramentas de trabalho, seus colegas, os especialistas que pode consultar, suas redes de recursos, seus equipamentos, a rede de clientela que constitui para si, seus suportes institucionais”.

Neste sentido, Ruas (2005) comenta sobre a relação entre as noções de competência e capacidade, observando que a mobilização das capacidades no exercício da competência pode

associar-se a outros tipos de recursos tangíveis, tais como instrumentos, sistemas, equipamentos, etc.

Esta noção também é comentada por Zarifian (2003), no âmbito da crítica aos modelos de avaliação de desempenho que se baseiam na idéia segundo a qual o desempenho se constrói apenas sobre a base individual (unicamente sobre a soma de resultados individuais), levando ao isolamento de cada trabalhador, ou seja, à destruição dos laços sociais, à quebra da solidariedade. O autor ainda complementa que “ninguém pode contestar o fato de que uma direção procura controlar os resultados do desempenho, mas deve fazê-lo de forma clara, considerando todos os parâmetros reais e todas as interações que os geram” (ZARIFIAN, 2003, p. 129). Neste âmbito, Lemos (2006, p.59) destaca a visão dos gestores brasileiros, segundo as considerações feitas por Barbosa (2003):

Conforme destaca a autora, a resistência dos brasileiros em face de avaliações e hierarquizações baseadas no desempenho individual é decorrente da ênfase dada ao contexto e às condições sociais para explicar as trajetórias individuais. Em oposição ao que ocorre nos Estados Unidos, onde predomina a ideologia individualista, os resultados individuais no Brasil são interpretados como resultantes de condições sociais favoráveis ou desfavoráveis, tendo pouca importância o empenho do indivíduo na situação em questão. (LEMOS, 2006, p. 59 e 60).

Os argumentos acima apontam para uma relação entre os recursos do meio e a competência do indivíduo. Le Boterf (2003, p.130) argumenta que separar uma pessoa de seu meio significa burlar sua competência, afinal, “os recursos do meio intervêm nessa, pois manter ou desenvolver a competência é também criar ativamente um meio favorável para si: criação de redes, aquisição de ferramentas, busca de informações, escolha do local de habitat e tratamento do espaço”.

Ainda com vistas à relação do desempenho gerada pelas competências, deve-se considerar também o Modelo Baldrige, apontado por Silva Júnior (2007), o qual é resultado de pesquisa realizada por um grupo de pesquisadores do Instituto Nacional de Normas e Tecnologias (INNT). Trata-se de uma coleta de dados com profissionais da área de qualidade para colher e selecionar critérios a serem incorporados à sua estrutura. Um dos fatores apontados pelo Modelo Baldrige, ressalta que a competência em pessoas refere-se às condições para o desenvolvimento e utilização plena do potencial dos indivíduos que compõem a força de trabalho, em sintonia com as

estratégias organizacionais e com os esforços para criar e manter ambiente e clima organizacional que levem à excelência do desempenho, à plena participação e ao crescimento pessoal e organizacional.

As considerações apresentadas até então, são incisivas ao aferir que para que o ser humano possa colocar em prática seus atributos pessoais, ou seja, para que ele consiga operacionalizar seus recursos pessoais com excelente desempenho, Le Boterf (2003) defende a idéia de que é necessário saber com quem e com o que o profissional é competente. Nesta perspectiva, o autor cita alguns recursos do meio para agir com competência, quais sejam: redes de especialização, bancos e redes de dados, redes documentares, banco de projetos, redes e associações profissionais, redes de cooperação científica, observatórios, bases de casos, sistema informatizado de ajuda, redes de clientela, banco de amostras, coleções, dicionários de dados normalizados.

Nesta linha, Freidson (1998, p.258) afirma que sem uma dose suficiente de tempo, de equipamento, de assistência e de outros recursos, não se pode trabalhar bem e a liberdade de usar o arbítrio perde o sentido. Defende a idéia de que se não houver recursos disponíveis suficientes e, mesmo assim, o trabalho tiver que ser feito, é inevitável a utilização de atalhos e fórmulas grosseiras, uma vez que a restrição de recursos força seu uso para propósitos indevidos.

Em vista do exposto, observa-se que a dependência dos recursos do meio não pode passar despercebida no tocante às competências individuais, merecendo a devida atenção por parte dos gestores. Neste contexto, também é preciso rever os processos de seleção de profissionais, uma vez que muitas organizações exigem uma avalanche de recursos pessoais de seus candidatos para disponibilizar recursos restritos no dia-a-dia de trabalho. Se esta releitura das competências sob a ótica da dupla instrumentalização de recursos não for feita adequadamente pelos administradores, a tendência é que os profissionais sejam cada vez mais responsabilizados por fracassos, isentando as organizações de suas responsabilidades. Tratando-se, então, dos recursos pessoais e dos recursos do meio necessários para os docentes, o próximo capítulo abordará as competências para a docência no ensino superior.

3 AS COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Considerando os desafios que estão sendo colocados para o processo de ensino-aprendizagem, tanto quanto as peculiaridades presentes no perfil do estudante da contemporaneidade e, as exigências quanto à necessidade de desenvolvimento de novas competências para o exercício da docência no ensino superior, o presente capítulo tem o objetivo de focar a importância da aprendizagem para esta realidade. Neste contexto, a seção 3.1 comenta esses desafios, a seção 3.2 aborda a aprendizagem sob a ótica das competências; a 3.3 trata das competências didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem; a seção 3.4 comenta sobre as competências para ensinar e, por último, a seção 3.5 tece considerações sobre os papéis do ensino superior no âmbito do desenvolvimento das competências.

3.1 O desafio da inovação no processo de ensino-aprendizagem

As transformações aceleradas em evidência na atual sociedade globalizada onde a moeda principal vem sendo o conhecimento, estão desafiando as universidades a repensarem as suas propostas de ensino, exigindo-lhes oferecimento de novas alternativas desse serviço. Tais transformações geram necessidades de revisões não apenas no âmbito da estrutura curricular dos cursos, mas, principalmente, sobre as novas maneiras de ensinar e de aprender.

Nesse cenário de novas demandas identifica-se a carência de discussões em torno das competências didático-pedagógicas dos docentes e do seu alinhamento aos valores, missão, visão e planejamento estratégico das IES com as estratégias do processo ensino-aprendizagem.

O que se busca ressaltar é a eminente necessidade da reestruturação do processo de ensino-aprendizagem na sua forma didático-pedagógica, uma vez que há uma dinâmica contemporânea calcada em novos conceitos de educação, de competências, de habilidades e, conseqüentemente, de formação profissional. Mas, apesar do discurso existente sobre a qualidade no ensino, a atividade principal das universidades - a docência – parece permanecer, em grande medida, intacta.

Rego (1999), professor e pesquisador da Universidade de Aveiro, Portugal, faz uma série de questionamentos acerca do ensino superior evidenciando os desafios a serem enfrentados pelas IES, dentre as suas indagações, destacam-se: O que é, na concepção dos alunos, um bom docente do ensino superior? É essa perspectiva similar à perfilhada pelos próprios docentes e por outros indivíduos já diplomados? Que impactos exercem determinados comportamentos docentes sobre a motivação, a autoconfiança e o desempenho acadêmico dos estudantes? Quais seriam as novas competências profissionais para os docentes lidar com as novas realidades do ensino superior?

Perrenoud (2000) enfatiza a necessidade de uma nova proposta de capacitação do docente para o enfrentamento dos desafios do ensino-aprendizagem. Com esse argumento, ele justifica que a proposta de aprendizagem exige a reunião, tão freqüentemente quanto possível, das seguintes condições: (1). uma situação que não ameace a identidade, a segurança e a solidariedade dos indivíduos; (2). uma situação que tenha sentido, seja mobilizadora e provoque uma atividade na qual o indivíduo se envolva pessoal e duradouramente; (3) uma situação que introduza o estudante na arena da diversidade, ou seja, auxiliá-lo a lidar com os paradoxos do seu tempo. Assim, o autor comenta que o atendimento de tais condições parece impossível diante das atuais práticas docentes, nesse sentido, ele aponta para o atendimento da capacitação docente, via desenvolvimento de competências.

Dessa forma, pode-se entender que existem certos comportamentos docentes com forte potencial de melhoria da qualidade do ensino superior, especialmente no que concerne à qualidade do processo ensino-aprendizagem, observando-se, além do aspecto maior do ensino, também as características de cada IES.

3.2 A Aprendizagem Sob a Ótica das Competências

Considerando a crescente demanda por profissionais competentes, essa seção tem como objetivo discutir a importância da aprendizagem para a formação das competências. Torna-se importante focar o sentido da aprendizagem para além de uma concepção puramente operacional. Nessa linha, Senge *et al.*(2005) fazem referência de dois significados da ação aprender na sociedade

oriental, mais especificamente na sociedade chinesa: o primeiro significado refere-se a estudar (expressando acúmulo de conhecimento), enquanto que o segundo entendimento diz respeito a praticar constantemente. Juntos, os dois conceitos “sugerem o que a aprendizagem deveria significar: o domínio do caminho do auto-aperfeiçoamento”. Fica evidenciado que a aprendizagem é um processo dinâmico, pois está ligada à busca contínua de melhorias visando elevados níveis de desenvolvimento.

Compartilhando dos comentários anteriores, Hanashiro *et al.* (2007) consideram que a aprendizagem pode ser compreendida por meio da experiência, incluindo a aquisição de novos entendimentos e modos de pensar, transformando as experiências em algo significativo. Na visão de Kolb (1997), a efetivação da aprendizagem exige dos aprendizes quatro habilidades básicas: indivíduos devem ser capazes de se envolver integralmente em novas experiências (experiência concreta); refletir sobre essas experiências e observá-las sob diferentes ângulos (observação reflexiva); criar conceitos e generalizações a partir de sua observação (conceitualização abstrata) e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (experimentação ativa).

Para o autor, a experiência concreta diz respeito às ações e atividades que se passam com as pessoas para a assimilação de uma nova informação. Já a observação reflexiva significa a reflexão das experiências passadas, com o intuito de refletir sobre suas causas e conseqüências. A conceitualização abstrata refere-se às conclusões extra das experiências. Finalmente, a experimentação ativa diz respeito ao momento em que se coloca em prática uma nova atitude. Reportando-se a este raciocínio, Hanashiro *et al.* (2007), complementam que “experimentar, refletir, conceituar e testar constituem um ciclo que gira continuamente” (HANASHIRO et al., 2007, p.227). Contudo, os autores advertem que nem todas as pessoas aprendem da mesma forma.

Seguindo, então, este caminho do auto-aperfeiçoamento e dos modos de aprender, a aprendizagem ganha espaço no campo das competências, uma vez que, como visto anteriormente, elas não são estáticas, ou seja, estão em constante formação. Assim, torna-se indispensável aprender continuamente, pois, conforme afirma Le Boterf (2003), a competência do profissional consiste em saber mobilizar e combinar recursos pessoais e de seu meio, ou seja, instrumentalizá-

los. Nesta perspectiva, o autor considera que os recursos incorporados ao profissional são os seguintes: os saberes (teóricos, do meio e procedimentais), os saber-fazer (formalizados, empíricos, relacionais e cognitivos), as aptidões ou qualidades, os recursos fisiológicos e os recursos emocionais. Por isso, a aprendizagem ocupa lugar de destaque no âmbito das competências, afinal, os saberes e os saber-fazer são adquiridos e desenvolvidos pela aprendizagem.

Bélair (2001) também corrobora:

A concepção da aprendizagem exigida pelo Ministério da Educação em seus programas de estudo remete às teorias construtivistas e holísticas, baseadas na transdisciplinaridade dos saberes transversais, em que o aprendiz deve antecipar um resultado, transferir seus aprendizados em diversas situações e criar sua própria dinâmica de formação. (BÉLAIR, 2001, p.58).

Dessa forma, entende-se que aprender faz parte do dia-a-dia do ser humano, tornando-se inevitável sua intervenção na vida e nas competências do indivíduo. Afinal, “no decorrer de nossas vidas, enquanto trocamos de cenário para cenário, encontramos novidades e novos desafios, pequenos e grandes. Se estivermos prontos para eles, viver e aprender tornam-se inseparáveis” (SENGE et al., 2005, p. 15).

Neste sentido, o próximo tópico discutirá sobre as competências para ensinar e desenvolver competências.

3.3 – Competências Didático-pedagógicas no processo ensino-aprendizagem

Competências didático-pedagógicas, como uma classificação das competências dos indivíduos, representam a eficácia do processo de transmissão de conhecimento e habilidades a outras pessoas. Éboli (2003) faz referência sobre a importância da educação para o desenvolvimento da competitividade empresarial defendendo a ideia de que é necessário formular sistemas educacionais competitivos que incorporem novos elementos, tais como recursos tecnológicos e de aprendizagem, promovendo, desta maneira, a transição de alunos que se comportam como aprendizes passivos em gestores ativos de negócios do cenário global.

Drucker (1995) ressalta a importância da competência "aprender como aprender" ao invés de "ensinar como aprender", algo que lhe foi introduzido ainda na fase escolar, mencionando ter sido imensamente útil em sua vida, e que vem sendo repetido pelos gurus de gestão.

Nesse cenário, discussões que envolvem a temática formação de professores para o ensino superior estão intensificando, graças às demandas decorrentes das grandes mudanças na sociedade, em grande parte, resultantes do desenvolvimento tecnológico, sobretudo da informática e das telecomunicações. Tal interesse parece recair sobre a evidência da defasagem entre a preparação oferecida na formação de professores e a realidade das suas atividades práticas futuras. Assim, a crítica mais contundente recai sobre a inadequação dos cursos na preparação de profissionais competentes para o exercício de suas atividades.

Masseto (2003) comenta que possam existir pelo menos três fatores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar – e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores sejam os alvos de tais críticas. Em primeiro lugar, a formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor. Por muito tempo aceitou-se o pressuposto de que um bom desempenho profissional poderia ser obtido pelo treinamento profissional oferecido por qualquer indivíduo que soubesse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se – como muitos ainda acreditam – que quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar, não havendo preocupações mais elaboradas com a necessidade do preparo pedagógico do professor. Posteriormente, com a crescente aproximação das universidades do modelo hamboldtiano¹ de produção de conhecimentos, a preocupação com a formação de professores para o magistério superior centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o aspecto pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os alunos de graduação não se configurassem como produção de conhecimento, mas, simplesmente, repetição do que já havia sido realizado por outros.

¹ Wilhelm von Humboldt (1767-1835), ministro da Prússia que, em 1810, pôde concretizar uma nova idéia de universidade com a fundação da Universidade de Berlim. O princípio central da idéia humboldtiana de universidade é a famosa unidade indissolúvel do ensino e da pesquisa; a idéia de que a unidade dos saberes universitários deve residir na própria humanidade do homem, ou seja, deve visar a formação humana dos jovens.

Em segundo lugar, também em decorrência dessa realidade com ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica dos professores. Desse modo, o autor considera o ensino e a pesquisa como atividades concorrentes, onde os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, evidenciando uma cultura de desprestígio à docência e comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Masseto (2003) admite a possibilidade de considerar que a prática usual nas universidades concorre para a desvalorização do ensino, transmitindo em sua cultura valores díspares para as duas atividades (ensino e pesquisa).

Em terceiro lugar, observa-se a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. É válido mencionar, nesse contexto, que a legislação brasileira sobre educação, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Na proposta inicial do senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários estava contemplada no “Artigo 74 - A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino”.

No entanto, num processo de “enxugamento” do texto da LDB – além, das pressões feitas por diversos setores da sociedade cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente –, omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final como: “Artigo 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Assim, não encontrando amparo na legislação superior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo das políticas de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença da não necessidade de que esta formação seja oferecida.

Diversos eventos acadêmicos, entre eles os promovidos anualmente pela ANPAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração têm alertado para essa defasagem. De igual modo, Masetto (2003) comenta que diversos estudos sobre este tema foram desenvolvidos na última metade dos anos 1990 (Balzan, 1988; Cunha, 1989; Masetto, 1998; Pachane, 1998, entre outros), os quais têm demonstrado que os referidos cursos não estão conseguindo preparar os professores para acompanhar os processos de mudança dos paradigmas da ciência, dos avanços tecnológicos e da globalização. As reflexões que buscam discutir e elucidar corajosamente os conhecimentos apreendidos, as atividades e comportamentos a serem adquiridos e as necessidades concretas a que as IES deveriam, competentemente, responder estão ainda em fase embrionária enquanto a questão encontra-se em estado de gravidade.

Demo (1995) reforça essa crítica comentando que para o país atingir patamares aceitáveis de qualidade educativa da população é estratégia primordial resolver a questão da formação dos professores. Torna-se necessário enfrentá-la porque o professor já não deve ser formado para ser o mero veiculador do saber institucionalmente determinado pelos programas oficiais, mas, sim, formado para a construção do conhecimento socialmente produzido, articulado ao conhecimento escolar, de modo que lhe seja possível perceber as relações existentes entre as práticas educacionais e as relações sociais.

No novo paradigma de formação de professores, a competência é considerada como a capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação, apoiada no conhecimento, mas sem limitar-se a ele. Nesse sentido, para se adquirir competência, toma-se como base a combinação entre o conhecimento construído e armazenado e o conhecimento prático reflexivo, criando condições para que estudantes e docentes desenvolvam suas capacidades.

3.4 As Competências para Ensinar

Diante da grandeza que a aprendizagem traduz para o ser humano, conforme analisado na seção item anterior, percebe-se a importância da capacidade de ensinar e, conforme bem lembra Senge (2005), a capacidade de aprender para ensinar. Contudo, o desenvolvimento de tais capacidades deve estar alinhado a perspectiva que privilegia a dinamicidade dos processos inteligíveis e

cognitivos do indivíduo conforme comenta Belair (2001, p.58), “o ensino deve ser concebido mais como uma animação, uma ajuda, um estímulo do que como transmissão autoritária do saber”. A autora focaliza que este pensamento privilegia um ensino que se constrói no sentido da transformação de si e do outro, por meio da comunicação, das tomadas de decisão com transparência e do respeito em relação ao outro.

Como conseqüência, entende-se que os docentes têm grande responsabilidade no que diz respeito à qualidade do ensino, uma vez que interferem na formação dos futuros profissionais. Nesta linha de raciocínio, Cardoso (2007) corrobora:

A tomada de decisão sobre o que e como ensinar aos alunos é indissociável da profissão de professor. Por mais que os programas e políticas educacionais se proponham a tomar para si essa decisão, na prática os professores é que têm esse poder. Daí a importância do reconhecimento desse poder para a construção de sua identidade profissional. Daí a necessidade de que aprendam a fazer escolhas com responsabilidade pela tarefa pública que exercem (CARDOSO, 2007, p.38 e 39).

Quanto à existência do ensino, Altet (2001) focaliza que sem a aprendizagem, ele não existe. Por isso, a autora defende a idéia de que o professor é um profissional da aprendizagem, o qual deve gerir as condições de aprendizagem e regular a interatividade em sala de aula. Neste sentido, observa-se a complexidade do ofício do professor, o qual vivencia uma situação interativa de comunicação com os alunos dentro de um determinado contexto complexo e incerto. Tardif e Gauthier (2001) ainda complementam que para atingir as finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, o professor deve tomar certas decisões em função do contexto.

Diante da complexidade do ofício do professor, Perrenoud (2002) adverte para as mudanças expressivas no ensino e chama a atenção para a crescente agilidade da renovação dos programas, das ininterruptas reformas, tornando-se incontornáveis as tecnologias, a mudança comportamental dos estudantes, a crescente complexidade das estruturas, tudo isto deve tornar o processo educacional cada vez formativo e a pedagogia mais diferenciada e, finalmente, as instituições de ensino assumirão o valor do trabalho em grupo.

Em vista do exposto, Altet (2001) evidencia que o professor profissional – também denominado por ela como professor reflexivo – é aquele capaz de ir e vir entre prática-teoria-prática,

analisando suas próprias práticas, resolvendo problemas, inventando estratégias. Seguindo este raciocínio sobre o profissional reflexivo, Perrenoud (2002) complementa:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho. (PERRENOUD, 2002, p.13).

O autor também ressalta que, apesar de todos os profissionais refletirem na ação e sobre a ação, nem todos são profissionais reflexivos, uma vez que se torna necessário distinguir o profissional que adota uma postura reflexiva daquele que reflete ocasionalmente. Isto significa dizer que o professor reflexivo não pára de refletir, mesmo que sua angústia diminua. O fato é que “ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes” (PERRENOUD, 2002, p.44).

Muito embora a maneira de cada profissional agir nas situações de trabalho seja diferente, o autor observa que os fatores que motivam a reflexão são muitos, tais como: problema a resolver, crise a solucionar, decisão a tomar, ajuste do funcionamento, auto-avaliação da ação, justificativa frente a um terceiro, reorganização das próprias categorias mentais, vontade de compreender o que está acontecendo, frustração ou raiva a superar, prazer a ser salvaguardado a todo custo, luta contra a rotina ou contra o tédio, busca de sentido, desejo de manter-se por meio da análise, formação e construção de saberes, busca de identidade, ajuste das relações com o outro, trabalho em equipe e prestação de contas.

Nessa perspectiva, os elementos de que necessitam os professores para atingir a competência pedagógica deverão ser encontrados, em parte, em um processo de formação contínua que seja caracterizado por uma atitude reflexiva sobre a prática e por uma atitude crítica diante de erros e acertos cometidos. Por outro lado, o desenvolvimento dessa competência vai depender da existência de condições favoráveis à mudança na instituição, permitindo a troca de idéias, o incentivo à experiência e à valorização do professor.

Assim sendo, a competência pedagógica somente se constrói no contato com a prática de formação de um pensamento reflexivo do professor (SCHÖN, 1992). Esse processo de formação, que envolve a ação-reflexão-ação sobre a prática, deve possibilitar a construção de novos conceitos, bem como o confronto dos já existentes no âmbito do ideário pedagógico, fruto da formação inicial, para que os professores possam responder às mudanças que se operam, constantemente, na realidade.

Dessa forma, as competências que devem ser trabalhadas envolvem a capacidade de construção do conhecimento, fruto da coordenação entre os conceitos trabalhados por diversos teóricos e os elementos provenientes da prática cotidiana. É no exercício dessas práticas que esses professores devem estar sempre refletindo, coletivamente, no que ensinar e no que aprender, buscando e construindo novos conhecimentos que possam dar conta da complexidade de situações que enfrentam no cotidiano escolar e daquelas vividas pelos alunos, fora da escola, ou após o período de escolarização.

Ribas (2000) analisando essa função docente, ressalta a necessidade de adotar outros parâmetros para que o professor desenvolva as habilidades de formador e estimulador do pensamento e da inteligência do aluno. Demo (1996) coloca como meta para o professor a necessidade do “aprender a aprender”, “saber pensar”, “informar-se” e “refazer”, todo dia, a informação, questionando-a. A capacidade de questionar e de, através do questionamento competente, intervir no cotidiano escolar contribuirá, de forma substantiva, para revitalizar ou mesmo questionar o universo do conhecimento já sistematizado sobre escola e ensino. Dessa forma, tal prática deve possibilitar, ao professor, refazer o processo de aprendizagem, o que significa abraçar o desafio de trabalhar os conteúdos com os alunos de modo reconstrutivo, de tal sorte que lhes permitam acesso sempre renovado ao saber necessário para compreender a sociedade e nela agir como sujeito.

Altet (2001, p.28) comenta que no âmbito do ensino, as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula. Nesse sentido, complementa:

As classificações para os saberes que ensinam são muitas e variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e com as disciplinas que as construíram (filosofia, psicologia e etnologia). Todas as divisões em categorias propostas, baseadas na natureza do conhecimento dos professores, comprovam a existência de uma pluralidade de *saberes que ensinam*: teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação. (ALTET, 2001, p.28).

A autora descreve os **saberes teóricos** como aqueles que podem ser distinguidos entre saberes a serem ensinados (ou seja, saberes disciplinares constituídos pelas ciências e aqueles tornados didáticos com o intuito de permitir aos alunos adquirir saberes constituídos e exteriores) e saberes para ensinar (incluindo os saberes pedagógicos para gestão interativa em sala de aula, os didáticos para as diferentes disciplinas e os saberes da cultura que está sendo transmitida); já os **saberes práticos**, também chamados de saberes empíricos ou de experiência, são adquiridos nas experiências cotidianas da profissão e podem ser distinguidos entre os saberes sobre a prática (como fazer) e saberes da prática (saberes de ação, ou seja, saber quando e onde fazer).

Além da pluralidade de saberes colocada pela autora, considerada fonte de competências docente, Senge (2005) adverte para uma outra realidade que o docente enfrenta cotidianamente, exigindo-lhe o uso constante de suas múltiplas capacidades. O autor refere-se ao desafio a ser enfrentado diante da diversidade dos aprendizes e dos modos simplistas de tratá-la.

Apesar da grande familiaridade dos educadores com as teorias de inteligências múltiplas e dos diferentes estilos de aprendizagem, elas representam impedimentos quase intransponíveis para a sala de aula da linha de montagem. Os professores, mesmo com um monitor para auxiliá-los, não conseguem acomodar a variedade de aprendizes com que são confrontados. Acabam em lutas intermináveis para manter a ordem na sala de aula. Tentam o máximo que podem tornar o tema interessante para diferentes aprendizes. (SENGE, 2005, p.35).

O autor faz menção à complexidade do contexto em que se insere o ensino, chamando atenção para o fato de não se poder ocultar as variadas maneiras de aprender. Ele sustenta sua posição comentando que, a padronização do ensino, típica das escolas ou instituições educacionais da era industrial, provavelmente possa explicar porque a motivação de muitos estudantes para a aprendizagem desmorona.

Em virtude das considerações apresentadas, resgata-se a proposta de Perrenoud (2002) sobre formas de aprendizagem. Para ele, uma importante ferramenta para o desenvolvimento de competências e aprendizagem é a situação-problema, a qual designa fragmentos relacionados com o trabalho, interação com as pessoas, realização de tarefas e enfrentamento de conflitos. Uma situação-problema pode ser proposta por artifício ou simulação da vida cotidiana, o que, segundo ele, tem como característica o desenvolvimento da competência proposta por Le Boterf (2003). Isto significa que só se pode viver uma situação-problema atravessando desafios, obstáculos, perturbações, riscos e tomadas de decisão que nos mobilizam. É esta mobilização que implica em saber gerir, gerenciar, ou seja, mobilizar recursos para gerir o que está acontecendo. E isto sugere o desenvolvimento de competências.

Tendo como embasamento o referencial genebriano² sobre os domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores do ensino fundamental, posto em aplicação em 1996, Perrenoud (2000, p.14) apresenta as dez novas competências para ensinar. Segundo o autor, o referencial escolhido não é nem definitivo, nem exaustivo, uma vez que “nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza”. Assim, considera que este referencial é um instrumento voltado para pensar as práticas de ensino, debater sobre o ofício de professor e determinar aspectos emergentes ou zonas controversas.

As 10 competências de referência do Programa dos cursos 1996-1997, do ensino fundamental em Genebra e retomadas por Perrenoud (2000), estão elencadas no Quadro 3.

Número de Ordem	Competências de Referência	Significado de acordo com Perrenoud (2000)	Competências mais Específicas a Trabalhar em Formação Contínua (exemplos)
01	Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Expressa imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, as quais são chamadas pela didática contemporânea de situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação. Tais situações requerem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Construir e planejar dispositivos e

² O termo faz menção às competências elaboradas no Programa dos cursos (1996-1997), do ensino fundamental em Genebra, de acordo com Perrenoud (2000).

		um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.	<p>seqüências didáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
02	Administrar a progressão das aprendizagens.	<p>Manifesta o agir em função da contribuição almejada à progressão ótima das aprendizagens de cada um. Essa competência se deve ao fato da diversidade dos aprendizes e, por isso, não há como programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
03	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<p>Consiste em organizar o trabalho em sala de aula de diferentes formas e com todos os recursos disponíveis para que cada aprendiz vivencie situações fecundas de aprendizagem, o mais freqüentemente possível.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
04	Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<p>Considera desenvolver a motivação dos alunos para aprender. Trabalhar para que os aprendizes vejam sentido no conhecimento e queiram se apropriar dele.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
05	Trabalhar em equipe.	<p>É saber trabalhar de maneira eficaz em equipe e discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Também significa saber lidar com as resistências e obstáculos ligados à cooperação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e

			<p>problemas profissionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
06	Participar da administração da escola.	Indiretamente, administrar a escola significa sempre ordenar espaços e experiências de formação. Ou seja, não se pode distanciar as questões didáticas, pedagógicas e educativas, das questões administrativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
07	Informar e envolver os pais.	Considerando que o aprendiz transita entre o universo escolar e o universo familiar, o mesmo pode ser chamado de intermediário, fazendo circular as informações entre os dois universos. Por isso, é necessário o diálogo entre ambos. Se os pais não aceitam o que os filhos fazem em aula, irão, verbalmente ou não, minar a confiança de seu filho nos professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
08	Utilizar novas tecnologias.	Expressa não ignorar o que se passa no mundo, ou seja: novas tecnologias influenciam nos modos de comunicação, de trabalho, de decisão e de pensamento. Por isso, o ensino também precisa ser útil ao mundo externo, contemplando o universo tecnológico.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se à distância por meio de telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
09	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Contempla a dimensão educativa do trabalho docente, mas não apenas no sentido de que os aprendizes sejam educados para o mundo, mas que consigam colocar a educação cívica em prática na própria escola para que sejam extraídos benefícios imediatos.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10	Administrar sua própria formação contínua.	Essa última competência condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras. A formação contínua é entendida como necessária devido ao fato de que os recursos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.

		<p>mobilizados pelas competências devem ser atualizados e adaptados a condições de trabalho em evolução.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.
--	--	--	---

Quadro 3 – As dez novas competências para ensinar

Fonte: Elaboração da autora adaptado a partir de Perrenoud (2000)

Embora o referencial genebriano de competências trate especificamente do contexto do ensino fundamental, Perrenoud (2000, p.35) enfatiza o ofício do professor, uma vez que trata das novas competências profissionais para ensinar. Nesse sentido ele argumenta: “não visio aqui a um emprego específico do referencial adotado. Ele oferece um pretexto e um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução”.

A próxima seção irá abordar o papel do ensino superior no âmbito das competências.

3.5 Papéis do ensino superior no âmbito do desenvolvimento das competências

A noção do ensino-aprendizagem voltada para a qualificação dos profissionais evoca a importância do ensino superior para os mais variados tipos de profissões. Porém, esta concepção de vincular formação profissional ao universo acadêmico é nova nas páginas da história humana conforme bem comenta Machado (2002):

A idéia de que a formação escolar é fundamental para uma inserção no universo do trabalho é relativamente nova em termos de séculos. O mundo grego, onde o trabalho era reservado aos escravos, não a conheceu. Apenas com a Revolução Industrial do século XVIII tal pressuposição consolidou-se, particularmente a partir da Enciclopédia (1751), de Diderot e D’Alembert. É na Enciclopédia que aparece pela primeira vez descrito o quadro de ocupações da época – e o que se deveria estudar para exercê-las. As primeiras escolas superiores de formação profissional surgem nesse período, o qual se estendeu até a primeira metade do século XIX. (MACHADO, 2002, p.151).

O autor continua argumentando que, diferentemente da era escravagista, a atual sociedade centrada nos valores de mercado, demanda formação escolar para, minimamente, prover as pessoas de competências básicas para o mundo do trabalho. Ele menciona tais competências como sendo: capacidade de expressão; compreensão de leituras; interpretação de representações;

mobilização de esquemas de ação em diferentes contextos; construção de mapas de relevância de informações, colaboração e trabalho em equipe. Ou seja, tais competências “dizem respeito à formação pessoal, às capacidades pessoais que transcendem os temas estudados, que sobrevivem às transformações cada vez mais rápidas nos cenários dos equipamentos e da produção material” (MACHADO, 2002, p.152).

No tocante ao mundo do trabalho, Ollagnier (2004) chama atenção para a realidade dos processos de mudanças e seus impactos sobre a aquisição de competências.

Conceitualmente, na realidade, a profissão está associada à especialização para realizar um determinado trabalho em um contexto duradouro. No entanto, o trabalho está passando por um período de plena mudança, tanto em suas formas (tipo de contrato, sistema hierárquico, espaço-tempo), como em seus conteúdos (complexidade cada vez maior dos sistemas, atividades de controle, gestão das incertezas, trabalho em rede), seja qual for o cargo ocupado e o campo de atividade. Portanto, a educação de adultos não pode formá-los para uma realidade imutável, e, embora isso nem sempre fique claro, sua missão consiste em preparar os adultos para se posicionar diante dessas lógicas de emprego mutantes, incertas e competitivas. (OLLAGNIER, 2004, p.192).

Percebe-se, então, que, além da formação pessoal, o ensino superior também deve focar a profissionalização, visto que, segundo Paiva (1997, *apud* LEMOS, 2006, p.52), “as transformações no mundo do trabalho apontam na direção do incremento da capacidade técnica, polivalência e habilidades cognitivas do trabalhador”. Dessa forma, a universidade deve adaptar-se às necessidades da modernidade, assim como também deve, ao mesmo tempo, “realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e consumo” (MORIN, 2002, p.82).

Em vista de tais considerações, remete-se novamente aos argumentos de Ollagnier (2004), traduzidos na seguinte crítica às instituições universitárias:

A validação das aquisições nas universidades, cada vez mais comum, o que se tornou objeto de legislações específicas em alguns países, suscita várias questões delicadas. Sem dúvida, a mais importante delas se refere à forma de estabelecer e legitimar a relação entre competências e saberes acadêmicos. A universidade exige pouco dos estudantes, devido à sua missão histórica de “grande escola das ciências”, de *savoir-faire* ou de *saber-ser*, isto é, de demonstrar a pertinência de saberes em ação; ela exige, acima de tudo, que os estudantes aprendam e retenham os saberes teóricos transmitidos por ela. (OLLAGNIER, 2004, p.200).

Neste mesmo raciocínio, Senge *et al.*(2005) advertem para uma nova mentalidade sobre o papel das universidades no contexto contemporâneo, conferindo-lhe o status de organização de aprendizagem.

Na maior parte deste século, as universidades derivaram suas agendas e objetivos de admissão concentrando-se no que estavam *ensinando*, em oposição ao que os alunos estavam *aprendendo* de verdade, se é que estavam. Agora, precisamos fazer uma grande mudança de orientação, de organizações de ensino para organizações de aprendizagem, onde professores e administradores também estejam aprendendo e melhorando suas práticas constantemente. (SENGE et al., 2005, p.254).

O papel a ser desempenhado pelos professores e pelos gestores das organizações universitárias, no contexto das discussões apresentadas, passa a ser crucial para os processos de aquisição de uma nova mentalidade sobre função da universidade na formação e no desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de reconceber a formação desses profissionais, bem como repensar suas expectativas diante da emergente necessidade de desenvolver a carreira docente calcada sobre uma formação que também privilegia a dimensão didático-pedagógica.

Soma-se à realidade anterior, outro agravante: o contrato de trabalho estabelecido com a instituição de ensino prevê diferentes tipos de vínculos e dedicação. Segundo Lacombe e Chu (2006), há dois tipos diferentes de vínculos entre professor e escola: professores contratos em tempo integral e professores contratados em tempo parcial. Para as autoras, os docentes contratados em tempo integral têm mais recursos para participar de eventos científicos e cursos adicionais para se atualizarem ou adquirirem novos conhecimentos. Por sua vez, os professores contratados em tempo parcial podem assumir ao menos dois tipos de carreira no Brasil: aqueles que trabalham em tempo parcial em várias instituições de ensino, dedicando-se apenas à docência e aqueles que exercem outras atividades profissionais paralelas, como consultoria ou vínculo empregatício em outra organização. No contexto brasileiro, predominam os vínculos de tempo parcial, sendo que os dados de 2003 do INEP apontam que 84% dos professores das instituições privadas trabalham em tempo parcial ou são horistas (LACOMBE e CHU, 2006, p.115).

Enfim, percebe-se que as instituições de ensino superior deverão passar por algumas reestruturações nos próximos anos, uma vez que, segundo afirma Ollagnier (2004), é preciso dar uma legitimidade científica à noção de competência no campo dos saberes conceituais.

4 METODOLOGIA DO ESTUDO

Nesse capítulo são apresentados os procedimentos adotados para a elaboração do estudo empírico. Compreende a tipologia, o público pesquisado, o instrumento de coleta de dados e a proposta de análise dos dados coletados.

1. Tipologia do estudo

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa. De modo geral, um dos objetivos do estudo exploratório é proporcionar maior conhecimento e familiaridade com o problema da pesquisa, com vistas a torná-lo mais explícito, assim, esse processo de pesquisa é utilizado, conforme bem comenta Malhotra, (2005), para explorar a situação do problema. Os autores Vergara (2004), Aaker, Kumar e Day (2001) também defendem que a pesquisa de caráter exploratório é utilizada quando se busca um entendimento sobre a natureza geral de um problema.

Em função do instrumento de coleta de dados e da análise descritiva dos mesmos, o estudo pode enquadrar-se como um estudo descritivo, o qual, de acordo com McDaniel & Gates (2003, p.33), “compreende as relações básicas da área do problema”; são estudos “conduzidos para responder às perguntas: quem, o que, quando, como e onde.”

4.2 A População da Pesquisa

Está constituída de docentes alocados no curso de Administração da FCACSL, localizada no município de Mogi Mirim, Estado de São Paulo. Considerou-se os docentes com vínculo empregatício com a IES, desenvolvendo a docência no segundo semestre de 2007, em regime de trabalho de tempo integral, parcial e horista, compreendendo o universo de 24 indivíduos.

4.3 Instrumento de Coleta de Dados

Foi adotado o questionário padrão, contendo questões estruturadas e apresentadas em escala de Likert. Esse tipo de instrumento de coleta de dados, segundo Chizzotti (1991, p.55), permite o respondente fazer escolhas e ponderar suas respostas diante de alternativas apresentadas.

Pela escala de Likert, o respondente constrói níveis de aceitação e aprovação conforme suas percepções, experiências e influências sociais. Mattar (1996) explica que as principais vantagens dessa escala em relação às outras são: a simplicidade de construção; o uso de afirmações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final.

A construção do questionário estruturou-se sobre considerações de três variáveis: competências para o exercício da docência no curso superior de Administração; recursos pessoais dos docentes e recursos do meio disponibilizados pela FCACSL, conforme abordagem proposta por Le Boterf (2003).

A elaboração das questões foi estruturada de modo a obter dados e informações sobre os seguintes aspectos:

a) caracterização dos docentes: compreende a elaboração de dados que possibilitam a descrição das características demográficas da população participante do estudo. Tais características referem-se a gênero, idade, escolaridade, atuação profissional, atuação docente, tempo de trabalho e tempo de docência. As questões coletoras dos dados demográficos foram elaboradas de forma aberta e fechada.

b) diagnóstico das competências: compreende a sistematização de um conjunto de indagações que visam conhecer a percepção dos docentes em relação à variável competência. As questões que embasam esse conjunto foram elaboradas tomando-se como base as dez competências para ensinar propostas por Perrenoud (2000): organizar e estimular situações de aprendizagem, gerenciar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação,

envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da gestão da FCACSL, informar e envolver os pais e responsáveis, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerenciar a própria formação contínua.

No presente estudo, a adoção dessa abordagem fundamenta-se no fato de Perrenoud (2000) tratar a competência pedagógica aliada a uma nova abordagem das práticas pedagógicas de formação de professores e da profissão docente. Além disso, dentro da ótica sociológica, seus trabalhos vêm permitindo a apropriação de novos enfoques sobre desigualdades sociais presentes nas práticas de ensino-aprendizagem. Dentre outros, destacam-se como relevantes os seus argumentos sobre: a formação do professor, tendo por base uma imagem explícita e realista da profissão; a visão do ensino como enfrentamento da complexidade; o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da situação-problema; a consideração e relevância sobre os aspectos cognitivos e sociais nos processos ensino-aprendizagem; o desenvolvimento pessoal e autodomínio do docente e as diferenças e mudanças como elementos permanentes do processo ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que o uso dessa abordagem é tomado como um exercício de investigação e com cautela, pois dois aspectos estão a nos alertar: o seu desenvolvimento para o contexto do ensino fundamental e o fato de estar calcada na realidade de uma cultura educacional européia.

c) diagnóstico dos recursos do meio: esse diagnóstico estrutura-se a partir de uma investigação sobre a percepção dos docentes a respeito dos recursos disponibilizados no contexto do trabalho da docência na FCACSL. A elaboração da questão sobre essa variável tomou como referência a abordagem de Le Boterf (2003).

d) diagnóstico dos recursos pessoais dos docentes: compreende a auto-avaliação dos docentes no tocante aos seus recursos pessoais. De igual modo, esta dimensão do diagnóstico foi referenciada a partir de Le Boterf (2003).

O modelo do questionário aplicado aos docentes encontra-se disponível no apêndice A.

Além do questionário, utilizou-se a pesquisa documental para coleta de informações e dados sobre a IES e sobre a unidade pesquisada. Esse tipo de coleta foi realizado através de documentos internos do curso de Administração e do site institucional. Trata-se de documentos de segunda mão na classificação de Gil (1999), ou seja, documentos que já foram analisados e que encontram-se sistematizados para consulta.

4.4 – A estruturação da investigação sobre competências e recursos

No formulário do instrumento de coleta de dados as dez competências foram diagnosticadas por meio de uma escala de concordância de Likert, nos níveis “concordo totalmente”; “concordo”; “discordo”, “discordo totalmente” e “nem concordo, nem discordo”. Desse modo, o docente deveria se posicionar, em um dos níveis, para expressar a sua percepção em relação ao anunciado da competência, o qual foi redigido em forma afirmativa.

Consta ainda, além do anunciado sobre as competências, afirmativas sobre recursos do meio e recursos pessoais, sobre as quais o docente também deveria se posicionar em relação ao seu nível de concordância.

4.4 – Pré-teste do questionário e processo de coleta de dados

Em 07 de janeiro passado foi realizado o pré-teste do questionário, destinado aos docentes, com uma das professoras constituintes da população pesquisada. Aaker, Kumar e Day (2001), destacam que o pré-teste é um teste piloto que tem como objetivo garantir que o questionário atinja as expectativas do pesquisador.

Procurou-se nesta etapa observar os seguintes aspectos: compreensão dos objetivos da pesquisa pelo respondente, entendimento da estrutura das questões em escala de Likert, clareza das instruções, clareza das questões, clareza das alternativas, tempo de resposta e número de questões.

A partir deste piloto houve necessidade de rever o número de questões visto que foi registrada observação quanto ao tamanho do mesmo. As demais dimensões observadas mostram-se adequadas ao contexto do docente.

Logo após realizadas as devidas alterações na primeira versão do questionário, procedeu-se a coleta de dados junto aos docentes no período de 09 e 15 de janeiro passado. A coleta via e-mail foi precedida de contato prévio feito pessoalmente com os docentes no mês de dezembro/2007. Esse contato prévio teve o papel de notificá-los sobre a realização da pesquisa e solicitar-lhes suas participações no processo de coleta de dados.

O envio do questionário para os docentes foi acompanhado por uma mensagem da pesquisadora contextualizando o seu trabalho, o papel daquele instrumento e demais orientações para o respondente (vide apêndice A).

4.5 - Retorno da coleta de dados

Foram enviados 24 questionários ao universo de docentes do curso de Administração da IES Santa Lúcia. Retornaram, dentro do período estabelecido para a coleta, 20 questionários devidamente preenchidos, o que corresponde a um índice de 83% de retorno.

4.6 – Análise dos questionários

Nessa etapa do trabalho procurou-se explicar através da análise descritiva os dados coletados consistindo no cálculo de valores representativos e na construção gráfica dos mesmos. Procedeu-se a análise univariada para apurar as freqüências absolutas (F) e relativas (f, %) das variáveis levantadas pelo questionário.

Roesch (2005, p. 137) comenta que na análise descritiva é possível buscar informações necessárias para a ação ou predição. Assim, ela possibilita o desenvolvimento de um nível em que se permite identificar as diferentes formas dos fenômenos, sua ordenação e classificação. Esta análise fornece também margem à explicação das relações de causa e efeito dos fenômenos,

ou seja, analisa o papel das variáveis que, de certa maneira, influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos.

Dada a finalidade da pesquisa descritiva, tanto quanto a natureza qualitativa do estudo e dos objetivos propostos, limitou-se a análise dos dados a este estágio (análise univariada), procedendo a posteriori análises de natureza qualitativa.

Buscando uma lógica para esta etapa do trabalho capaz de sistematizar a orientação das análises, recorreu-se a construção de uma matriz relacional das proposições do estudo. Tais proposições são aquelas apresentadas no capítulo 1, seção 1.4. Esta matriz estabelece relações entre as proposições do estudo e as questões do questionário.

O quadro 4 a seguir, apresenta a Matriz Relacional das Proposições.

Proposição	Afirmativas elencadas no questionário encaminhado aos docentes (vide Apêndice A)
P1 -. Os docentes do curso de Administração da FCACSL manifestam percepções diferenciadas sobre as a aplicação das competências didático-pedagógicas no ensino superior	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 e 28
P2 –Os docentes do curso de Administração da FCACSL manifestam percepções diferenciadas quanto à oferta de recursos pela IES para o desenvolvimento das competências	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26 e 29
P3 - Os docentes do curso de Administração da FCACSL manifestam percepções diferenciadas sobre os seus recursos pessoais para desenvolver as competências	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27 e 30

Quadro 4 – Matriz relacional das proposições

Fonte: Elaborado pela autora

5 APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DE ESTUDO

Nesse capítulo apresenta-se a IES que alocou o estudo. As informações que o compõem foram obtidas através do site da instituição (www.santalucia.com.br), em acesso realizado no mês de janeiro/2008. Soma-se ainda, informações documentais obtidas junto aos arquivos do próprio curso.

A Associação Educacional e Assistencial Santa Lúcia – AEDASLU – foi fundada em 12 de março de 1990, na cidade de Piracicaba, com sede à Rua Maringá, 450, Parque Taquaral. A Associação é mantenedora da Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis Santa Lúcia (FCACSL), com sede na cidade de Mogi Mirim, na Rua Dr. Ulhoa Cintra, 351 – Centro – São Paulo. Trata-se de uma associação civil, de direito público privado, sem fins lucrativos para seus associados, conforme a legislação vigente.

A Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis Santa Lúcia, declara a seguinte missão: *“atuar na região, como um agente permanente de mudanças, no processo de formação integral do indivíduo, investindo no desenvolvimento profissional e pessoal de seus alunos, professores e colaboradores”*.

Em 1994, a IES recebeu autorização para o funcionamento do seu primeiro curso de Administração, o qual foi iniciado em 1995. Atualmente, esse curso conta com 367 (trezentos e sessenta e sete) discentes, operando no período noturno. A missão declarada para curso é: *“formar administradores profissionais dentro da ética e compromisso social, por meio de contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e adequando às necessidades do mercado e da comunidade”*.

O prazo para integralização do curso é de oito semestres e a carga horária mínima dele é de 3000 horas/aula, em regime letivo semestral. O ensino é presencial e os diplomas conferidos são do tipo “bacharel”.

O curso de Administração da FCACSL, em consonância com as diretrizes curriculares para cursos de graduação em Administração, visa formar profissionais que revelem as seguintes competências e habilidades:

a) reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar previamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo de tomada de decisão;

b) desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

c) refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob o controle e gerenciamento;

d) 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 controles, bem como, expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

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

f) 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;

g) desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;

h) desenvolver capacidade para atuar nas áreas de Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Materiais, Produção e Logística, Administração de Vendas e de Marketing, Administração de Recursos Humanos e Administração de Sistemas de Informações;

i) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais através da Empresa Junior Santa Lúcia.

Investindo num modelo de formação diferenciada pela qualidade, o curso de Administração da Faculdade de Ciência Administrativas e Contábeis Santa Lúcia, tem como objetivo geral, oferecer ao mercado, profissionais preparados para gerar e gerir conhecimento, e para atender às demandas do mundo contemporâneo no que diz respeito às múltiplas culturas, ao uso da tecnologia, ao desenvolvimento de habilidades relativas ao trabalho, ao conhecimento das relações, à humanização da ciência e à sua aplicação consciente.

Os egressos deverão ser profissionais conscientes de suas funções como cidadãos, desenvolvendo as qualidades prático-operatórias com conhecimentos experimentais, comunicação, relações humanas, desenvolvimento de trabalho coletivo, aperfeiçoamento contínuo e formação ética profissional.

Quanto aos objetivos específicos, o curso visa:

a) preparar os acadêmicos para a vida, envolvendo-os na análise de seu contexto numa perspectiva global, contemplando as diversas dimensões em que ela se desenvolve;

b) orientar para a formação humanista, desenvolvendo a sensibilidade para as reais necessidades da sociedade em geral e do ser humano em particular, de forma que o profissional possa atuar em consonância com a pauta axiológica da sociedade, aprimorando-a;

c) desenvolver uma postura pela qual o profissional seja capaz não só de solucionar conflitos, como tornar-se agente da prevenção de sua eclosão;

- d) suprir as necessidades das empresas nesta área, enfatizando os aspectos práticos, visando a formação de profissionais para a atuação nas dimensões da Administração;
- e) formar um profissional capaz de adaptar-se às mudanças sociais e a evolução tecnológica;
- f) possibilitar uma constante atualização nas diversas tarefas e qualificações que o mundo do trabalho exigirá;
- g) capacitar profissionais para atuar tanto no mercado de trabalho, como a prosseguir estudos em nível de pós-graduação e em atividades de pesquisa e desenvolvimento;
- h) intercambiar experiências com os demais cursos da Faculdade, visando integrar o processo de ensino-aprendizagem e o processo formação/desenvolvimento profissional, entendendo que a interdisciplinaridade e o exercício conjunto de ações é uma das formas de desenvolver o currículo de modo orgânico, racional e atualizado;
- i) manter uma constante integração com a comunidade acadêmica, alunos, professores, direção, funcionários e com a comunidade empresarial e social de sua região de abrangência, para a concretização dos objetivos do curso.

Para a análise dos dados coletados junto aos docentes utilizou a descritiva valendo-se da orientação definida na matriz das proposições, conforme seção 4.6 do capítulo 4.

6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esse capítulo apresenta as análises dos dados, mostrando o perfil dos docentes e suas percepções quanto às competências em si, o oferecimento de recursos por parte da FCACSL e os seus próprios recursos pessoais, nas seções 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 e 6.5. Por último, a seção 6.6 apresenta uma síntese das análises sobre as três proposições. Para tanto, utilizou-se a pesquisa descritiva, valendo-se da orientação definida na matriz das proposições apresentada na seção 4.6.

6.1 Análise do Perfil dos Docentes do Curso de Administração da IES Santa Lúcia

O perfil dos docentes foi construído a partir das informações obtidas pelas questões da Parte I do questionário, denominada por Caracterização do Respondente. Constituem dados do perfil as seguintes informações: idade, gênero, escolaridade, graduação e tempo de trabalho na FCACSL.

No tocante à idade: 40% têm idade entre 35 e 45 anos; 35% estão na faixa dos 25 aos 35 anos e 25 % deles estão na faixa etária dos 45 aos 55 anos. Trata-se, pois, de um público jovem onde 75% tem idade inferior a 50 anos. O quadro 5 e a figura 4 abaixo apresentam a distribuição das frequências dessa variável .

Faixa Etária	F	%
De 25 até 35 anos	07	40
De 35 até 45 anos	08	35
De 45 até 55 anos	05	25
Total	20	100

Quadro 5 – Faixa etária dos docentes que atuam no Curso de Administração da FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

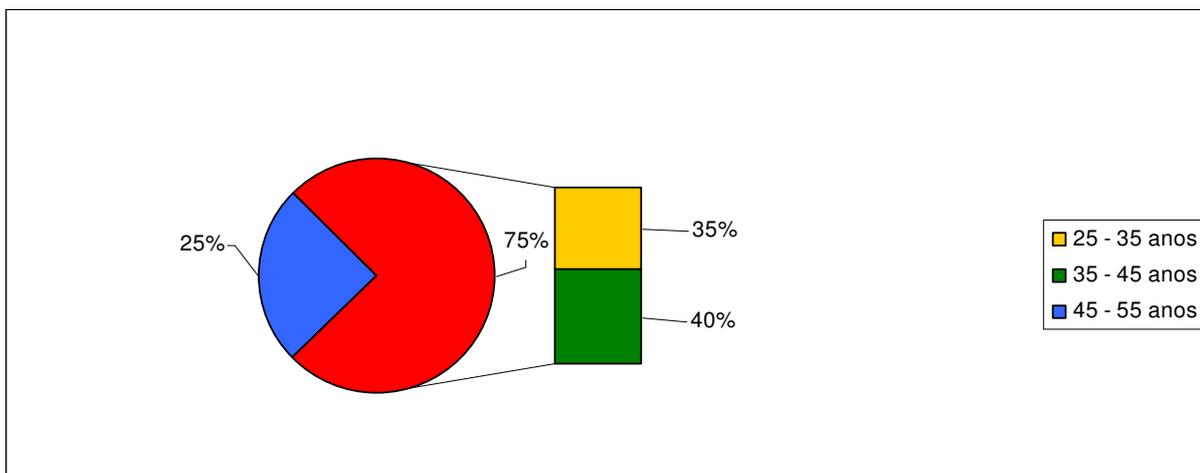


Figura 4 – Faixa etária dos docentes que atuam no Curso de Administração da FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

No tocante ao **gênero dos docentes**, 50% são homens e outros 50% são mulheres. O quadro 6 e a figura 5 mostram a distribuição das freqüências dessa variável .

Gênero	F	%
Masculino	10	50
Feminino	10	50
Total	20	100

Quadro 6 – Gênero dos docentes que atuam no Curso de Administração da FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

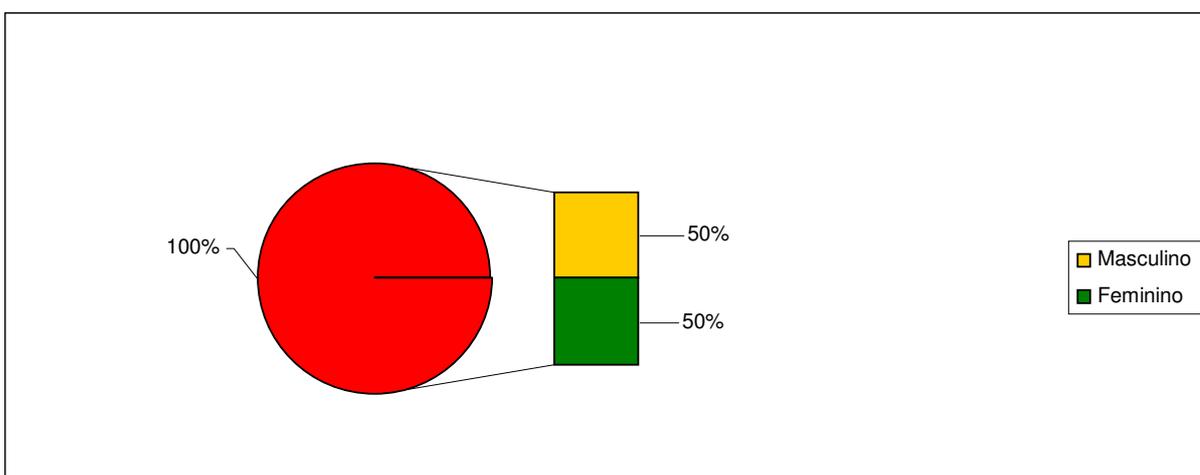


Figura 5 – Gênero dos docentes que atuam no Curso de Administração da FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à **escolaridade dos docentes** pode-se observar que a maioria (60%) dos docentes tem titulação de mestres, tendo ainda 01 docente doutor. O quadro 7 e a figura 6 mostram a distribuição das freqüências dessa variável .

Escolaridade	F	%
Especialização	07	35
Mestrado	12	60
Doutorado	01	5
Total	20	100

Quadro 7 – Escolaridade dos docentes que atuam no Curso de Administração da FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

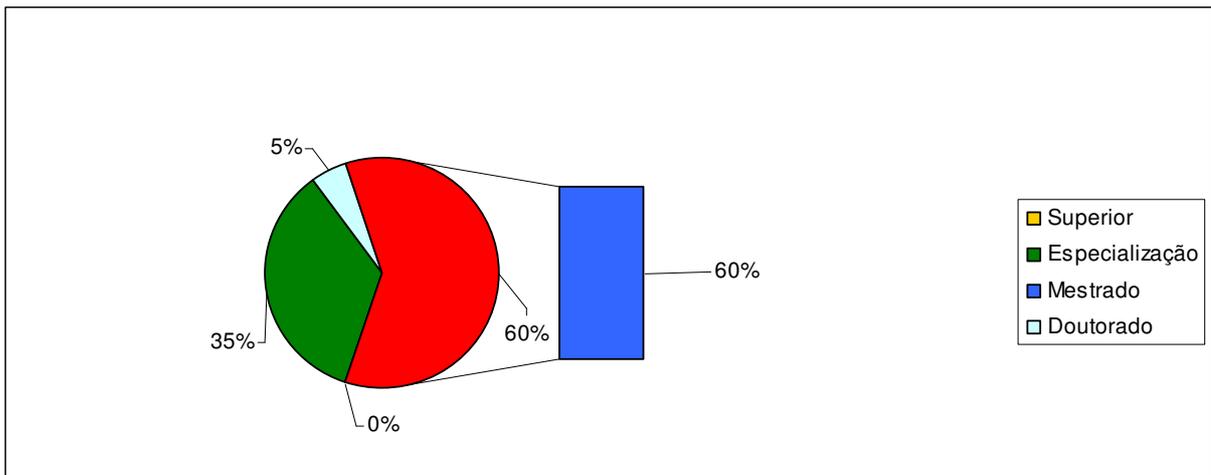


Figura 6 – Escolaridade dos docentes que atuam no Curso de Administração da FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao curso superior em que os docentes foram graduados, 36% dos professores são graduados em Administração, 13% em Ciências Contábeis, 8% igualmente em Ciências Econômicas e Direito. Os demais docentes (35%) são graduados em diversas áreas, compreendendo: letras, psicologia, ciência da computação, tecnologia de processamento de dados, engenharia agrônômica, física e filosofia. O quadro 8 e a figura 7 mostram a distribuição das freqüências da variável graduação dos docentes da pesquisa.

Curso de Graduação	F	%
Administração	08	36%
Ciências Contábeis	03	13%
Ciências Econômicas	02	8%
Direito	02	8%
Letras	01	5%
Psicologia	01	5%
Ciência da Computação	01	5%
Tecnologia de Processamento de Dados	01	5%
Engenharia Agrônômica	01	5%
Física	01	5%
Filosofia	01	5%
Total	20	100

Quadro 8 – Curso de Graduação dos docentes que atuam no Curso de Administração da FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

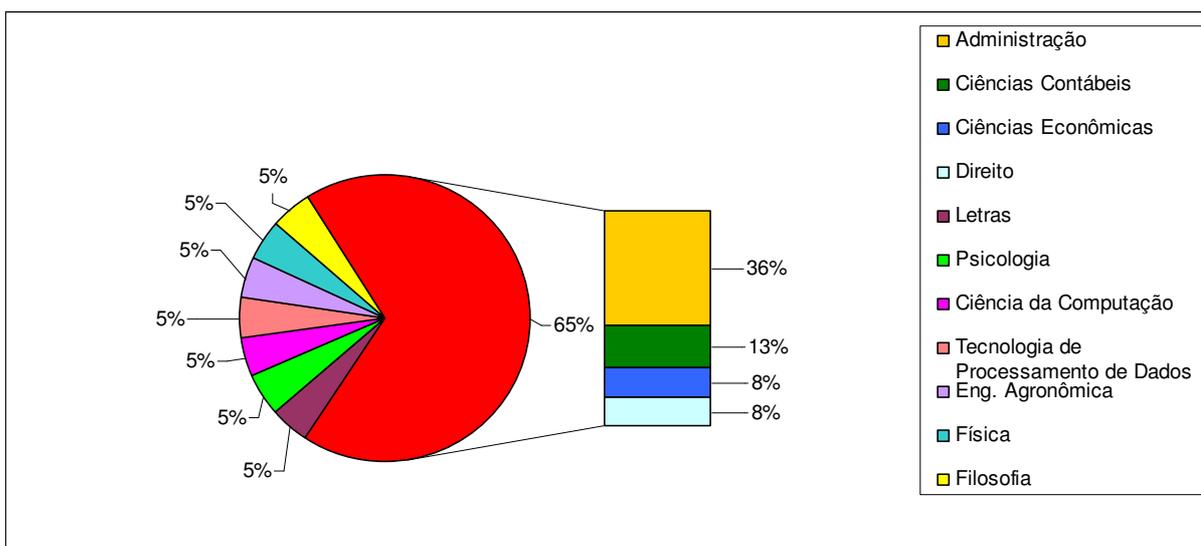


Figura 7 – Curso de Graduação dos docentes que atuam no Curso de Administração da FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito ao **tempo de trabalho na FCACSL**, 50% dos docentes apontaram o período de 1 a 05 anos, 35% o período de 05 e 10 anos e 15% dos professores afirmaram estar trabalhando entre 10 e 15 anos. O quadro 09 e a figura 08 mostram a distribuição das frequências dessa variável.

Tempo de Trabalho na FCACSL	F	%
De 1 a 05 anos	10	50
De 05 a 10 anos	07	35
De 10 a 15 anos	03	15
Total	20	100

Quadro 09 – Tempo em que os docentes atuam na FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

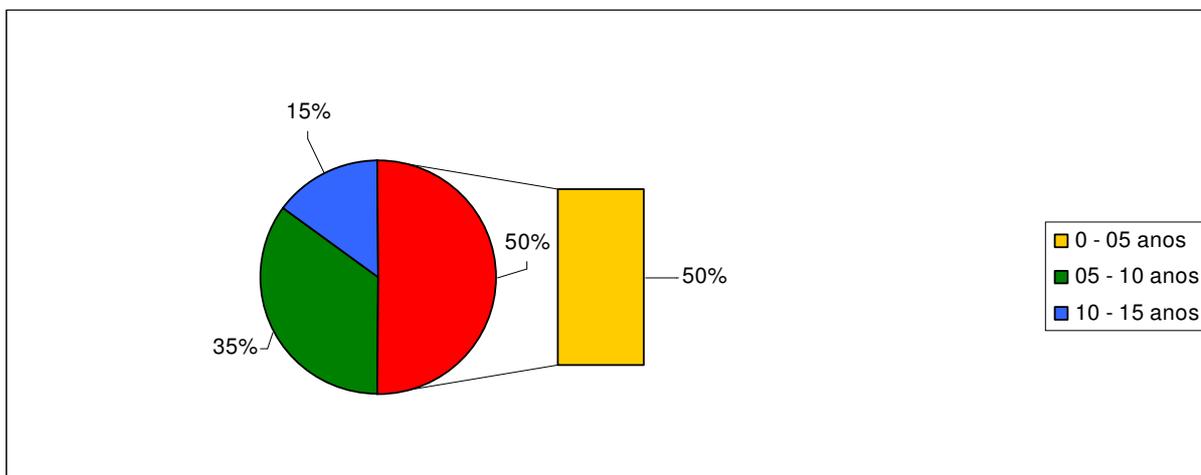


Figura 08 – Tempo em que os docentes atuam na FCACSL

Fonte: Elaborado pela autora

6.2 Análise dos dados coletados para a construção do diagnóstico sobre competências

Essa análise refere-se à parte II do questionário, a qual investiga as percepções dos docentes (expressas em níveis de concordância) sobre as dez competências; recursos do meio e recursos pessoais discutidos por Perrenoud (2000) e Le Boterf (2003). As competências analisadas foram:

- a) organizar e estimular situações de aprendizagem;
- b) gerenciar a progressão das aprendizagens;

- c) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- e) trabalhar em equipe;
- f) participar da gestão da IES;
- g) informar e envolver os responsáveis;
- h) utilizar as novas tecnologias;
- i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- j) gerenciar a própria formação contínua.

Diante de cada competência, os docentes deveriam expressar seus níveis de concordância sobre as três afirmativas referentes a: competência em si (primeira afirmativa), recursos do meio (segunda alternativa) e recursos pessoais (terceira afirmativa). A seguir, apresentam-se essas análises:

1 - Análise da competência: **Organizar e dirigir situações de aprendizagem:** Essa competência expressa a necessidade de imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, as quais são chamadas pela didática contemporânea de situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação. Tais situações requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

Em relação à primeira afirmativa: *“Organizar e estimular situações de aprendizagem é uma atividade muito importante para o exercício da docência no ensino superior do Curso de Administração”*, observou-se que 90% dos docentes expressaram nível de concordância “concordo totalmente”; enquanto 10% apontaram “concordo”. Não houve indicações nos demais níveis.

No tocante à segunda afirmativa: *“A FCACSL me oferece todos os recursos que necessito para organizar e estimular situações de aprendizagem aos alunos do Curso de Administração”*, 15% dos docentes manifestaram nível de concordância “concordo totalmente”, 75% expressaram nível “concordo”. 10% manifestaram “discordo”.

Quanto à terceira afirmativa: “*Sinto-me qualificado(a) para organizar e estimular situações de aprendizagem aos alunos do curso superior de Administração*”, 55% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” enquanto 45% deles expressaram “concordo”.

O quadro 10 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da primeira competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Organizar e estimular situações de aprendizagem é uma atividade muito importante para o exercício da docência no ensino superior do Curso de Administração	18	90	02	10	0	0	0	0	0	0
2. A FCACSL me oferece todos os recursos que necessito para organizar e estimular situações de aprendizagem aos alunos do curso de Administração.	03	15	15	75	02	10	0	0	0	0
3. Sinto-me qualificado(a) para organizar e estimular situações de aprendizagem aos alunos do Curso Superior de Administração.	11	55	09	45	0	0	0	0	0	0

Quadro 10 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da primeira competência

Fonte: Elaborado pela autora

2 - Análise da competência: **Gerenciar a progressão das aprendizagens:** Essa competência expressa agir em função da contribuição almejada à progressão ótima das aprendizagens de cada um. Deve-se ao fato da diversidade dos aprendizes e, por isso, não há como programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais.

Em relação à primeira afirmativa: “*Acompanhar e gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos no curso superior de Administração é uma atividade que deve ser exercida com muito afincamento através de métodos e recursos apropriados para esta finalidade*”, observou-se que 85% dos docentes expressaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 15% apontaram “nem concordo, nem discordo”.

No tocante à segunda afirmativa: “A FCACSL disponibiliza todos os recursos necessários para gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos do curso de Administração”, 95% dos docentes manifestaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 5% exprimiram “discordo”.

Quanto à terceira afirmativa: “Tenho todas as qualificações necessárias para gerenciar a progressão das aprendizagens dos do curso superior de Administração”. 95% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” e concordo, enquanto 5% deles expressaram “nem concordo, nem discordo”.

O quadro 11 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da segunda competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Acompanhar e gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos do curso superior de Administração é uma atividade que deve ser exercida com muito afinco e através de métodos e recursos apropriados para esta finalidade.	14	70	03	15	0	0	0	0	03	15
2. A FCACSL disponibiliza todos os recursos necessários para gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos do curso de Administração.	06	30	13	65	01	5	0	0	0	0
3. Tenho todas as qualificações necessárias para gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos do curso superior de Administração.	04	20	15	75	0	0	0	0	01	5

Quadro 11 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da segunda competência

Fonte: Elaborado pela autora

3 - Análise da competência: **Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação:** Essa competência consiste em organizar o trabalho em sala de aula de diferentes formas e com todos os recursos disponíveis para que cada aprendiz vivencie situações fecundas de aprendizagem, o mais frequentemente possível.

Em relação à primeira afirmativa: “*Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação que respondam melhor à heterogeneidade das necessidades dos alunos é uma característica importante para exercer minhas atividades de docente no curso superior de Administração*”, observou-se que 100% dos docentes expressaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”.

No tocante à segunda afirmativa: “*Todos os recursos necessários para conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação que correspondam às necessidades heterogêneas dos alunos são disponibilizados pela IES Santa Lúcia*”, 80% dos docentes manifestaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 20% expressaram nível “discordo”.

Quanto à terceira afirmativa: “*Sinto-me preparado para conceber e evoluir dispositivos de diferenciação para melhor atender às heterogêneas necessidades dos alunos.*”, 90% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 10% deles expressaram “discordo”.

O quadro 12 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da primeira competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação que respondam melhor à heterogeneidade das necessidades dos alunos é uma característica importante para exercer minhas atividades de docente no curso superior de Administração.	12	60	08	40	0	0	0	0	0	0
2. Todos os recursos necessários para conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação que correspondam às necessidades heterogêneas de meus alunos são disponibilizados pela FCACSL.	02	10	14	70	04	20	0	0	0	0
3. Sinto-me preparado para conceber e evoluir dispositivos de diferenciação para melhor atender às heterogêneas necessidades de meus alunos.	04	20	14	70	02	10	0	0	0	0

Quadro 12 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da terceira competência

Fonte: Elaborado pela autora

4 - Análise da competência: **Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho:** Essa competência diz respeito a desenvolver a motivação dos alunos para aprender. Trabalhar para que os aprendizes vejam sentido no conhecimento e queiram se apropriar dele.

Em relação à primeira afirmativa: “*Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho é uma importante atividade que deve ser requerida aos docentes do ensino superior do curso de Administração.*”, observou-se que 100% dos docentes expressaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”.

No tocante à segunda afirmativa: “*Para envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, tenho ao meu alcance todos os recursos necessários da parte da FCACSL.*”, 80% dos docentes manifestaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 20% manifestaram “discordo”.

Quanto à terceira afirmativa: “*Possuo qualificações para estimular meus alunos do curso de Administração a se auto-avaliarem e consideram-se co-responsáveis por suas aprendizagens*”, 95% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo” enquanto 5% deles expressaram “discordo”.

O quadro 13 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da primeira competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho é uma importante atividade que deve ser requerida aos docentes do ensino superior do curso de Administração.	17	84	03	16	0	0	0	0	0	0
2. Para envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, tenho ao meu alcance todos os recursos necessários da parte da FCACSL.	05	25	11	55	04	20	0	0	0	0
3. Possuo qualificações para estimular meus alunos do curso de Administração a se auto-avaliarem e consideram-se co-responsáveis por suas aprendizagens.	04	20	15	75	01	5	0	0	0	0

Quadro 13 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da quarta competência

Fonte: Elaborado pela autora

5 - Análise da competência: **Trabalhar em equipe:** Essa competência expressa saber trabalhar de maneira eficaz em equipe e discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Também significa saber lidar com as resistências e obstáculos ligados à cooperação.

Em relação à primeira afirmativa: “*Para lecionar no curso de Administração do ensino superior, o trabalho em equipe e com outros profissionais é indispensável.*”, observou-se que 45% dos docentes expressaram nível de concordância “concordo totalmente”; enquanto 55% deles apontaram “discordo” e “discordo totalmente”.

No tocante à segunda afirmativa: “*Sempre que necessito me relacionar com outros profissionais para melhor desempenhar meu trabalho no curso de Administração, a FCACSL me disponibiliza todos os recursos necessários.*”, 95% dos docentes manifestaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 5% manifestaram “nem concordo, nem discordo”.

Quanto à terceira afirmativa: “*Tenho todas as qualificações necessárias para dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões e administrar crises/ conflitos pessoais.*”, 90% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 10% deles expressaram “discordo”.

O quadro 14 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da primeira competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Para lecionar no curso de Administração do ensino superior, o trabalho em equipe e com outros profissionais é indispensável.	09	45	0	0	05	25	06	30	0	0
2. Sempre que necessito me relacionar com outros profissionais para melhor desempenhar meu trabalho no Curso de Administração, a FCACSL me disponibiliza todos os recursos	09	45	10	50	0	0	0	0	01	5

necessários.										
3. Tenho todas as qualificações necessárias para dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões e administrar crises/ conflitos pessoais.	05	25	13	65	02	10	0	0	0	0

Quadro 14 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da quinta competência

Fonte: Elaborado pela autora

6 - Análise da competência: **Participar da gestão da IES:** Indiretamente, administrar a escola significa sempre ordenar espaços e experiências de formação. Ou seja: não se pode distanciar as questões didáticas, pedagógicas e educativas, das questões administrativas.

Em relação à primeira afirmativa: “*Participar da gestão da instituição de ensino é uma competência pouco relevante para a docência do ensino superior.*”, observou-se que 100% dos docentes expressaram nível de concordância “discordo totalmente” e “discordo”.

No tocante à segunda afirmativa: “*Reconheço que a FCACSL oferece oportunidades para que eu possa participar da gestão da instituição*”, 75% dos docentes manifestaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 10% manifestaram “discordo totalmente”.

Quanto à terceira afirmativa: “*Sinto-me qualificado para participar da gestão do curso de Administração da FCACSL*”, 90% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 10% deles expressaram “discordo”.

O quadro 15 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da primeira competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Participar da gestão da instituição de ensino é uma competência pouco relevante para a docência do ensino superior.	0	0	0	0	10	50	10	50	0	0

2. Reconheço que a FCACSL oferece oportunidades para que eu possa participar da gestão da instituição.	05	25	10	50	02	10	02	10	0	0
3. Sinto-me qualificado para participar da gestão do curso de Administração da FCACSL.	06	30	12	60	02	10	0	0	0	0

Quadro 15 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da sexta competência

Fonte: Elaborado pela autora

7 - Análise da competência: **Informar e envolver os pais e responsáveis:** Essa competência considera que o aprendiz transita entre o universo escolar e o universo familiar, o mesmo pode ser chamado de intermediário, fazendo circular as informações entre os dois universos. Por isso, é necessário o diálogo entre ambos. Se os pais ou responsáveis não aceitam o que os filhos fazem em aula, irmão, verbalmente ou não, minar a confiança de seu filho nos professores.

Em relação à primeira afirmativa: *“Informar e envolver os pais e responsáveis nas atividades da Instituição de ensino é uma atividade inadequada aos docentes do ensino superior.”*, observou-se que 45% dos docentes expressaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”; enquanto 55% apontaram “discordo” e “discordo totalmente”.

No tocante à segunda afirmativa: *“A FCACSL incentiva os docentes do curso de Administração a envolver os pais e responsáveis nas atividades dos discentes, fornecendo os recursos necessários”*, 30% dos docentes manifestaram nível de concordância “concordo”, enquanto 70% expressaram nível “discordo” e “discordo totalmente”

Quanto à terceira afirmativa: *“Tenho as qualificações necessárias para informar e envolver os pais e responsáveis dos discentes em atividades típicas desta relação.”*, 50% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 50% deles expressaram “discordo”.

O quadro 16 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da primeira competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%

1. Informar e envolver os pais e responsáveis nas atividades da Instituição de ensino é uma atividade inadequada aos docentes do ensino superior.	01	5	08	40	06	30	05	25	0	0
2. A FCACSL incentiva os docentes do curso de Administração a envolver os pais e responsáveis nas atividades dos discentes, fornecendo recursos os necessários	0	0	06	30	11	55	03	15	0	0
3. Tenho as qualificações necessárias para informar e envolver os pais e responsáveis dos discentes em atividades típicas desta relação.	02	10	08	40	10	50	0	0	0	0

Quadro 16 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da sétima competência

Fonte: Elaborado pela autora

8 - Análise da competência: **Utilizar as novas tecnologias:** Essa competência considera a importância crucial das novas tecnologias influenciando os modos de comunicação, de trabalho, de decisão e de pensamento. Por isso, o ensino também precisa ser útil ao mundo externo, contemplando o universo tecnológico.

Em relação à primeira afirmativa: *“Utilizar as novas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais é uma competência fundamental para os docentes do ensino superior do curso de Administração.”*, observou-se que 95% dos docentes expressaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 5% apontaram “discordo” .

No tocante à segunda afirmativa: *“A FCACSL me auxilia com os recursos necessários para a utilização de novas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais para desenvolver meu trabalho como docente no curso de Administração.”*, 85% dos docentes manifestaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 15% manifestaram “discordo” e “discordo totalmente”.

Quanto à terceira afirmativa: *“Conheço e utilizo as diversas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais que me auxiliam em minhas atividades de docente no ensino superior.”*, 80% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 20% deles expressaram “discordo” e “discordo totalmente”.

O quadro 17 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da primeira competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Utilizar as novas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais é uma competência fundamental para os docentes do ensino superior do Curso de Administração.	15	75	04	20	01	5	0	0	0	0
2. A IES Santa Lúcia me auxilia com os recursos necessários para a utilização de novas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais para desenvolver meu trabalho como docente no Curso de Administração.	03	15	14	70	02	10	01	5	0	0
3. Conheço e utilizo as diversas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais que me auxiliam em minhas atividades de docente no ensino superior.	04	20	12	60	03	15	01	5	0	0

Quadro 17 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da oitava competência

Fonte: Elaborado pela autora

9 - Análise da competência: **Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão:** Essa competência contempla a dimensão educativa do trabalho docente, não apenas no sentido de que os aprendizes sejam educados para o mundo, mas que consigam colocar a educação cívica em prática na própria escola para que sejam extraídos benefícios imediatos.

Em relação à primeira afirmativa: “*O enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos da profissão do docente é essencial para o bom desenvolvimento dos profissionais no ensino superior do curso de Administração.*”, observou-se que 100% dos docentes expressaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”.

No tocante à segunda afirmativa: “*A FCACSL me disponibiliza os recursos necessários para prevenir qualquer forma de violência na instituição e fora dela, lutar contra preconceitos e desenvolver sentimentos de solidariedade, responsabilidade e justiça.*”, 85% expressaram nível “concordo” e “concordo totalmente”, 10% manifestaram “discordo” e 5% indicaram “nem concordo, nem discordo”.

Quanto à terceira afirmativa: “Preciso me preparar para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão de docente.”, 65% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, 30% deles expressaram “discordo” e “discordo totalmente” e 5% manifestaram “nem concordo, nem discordo”.

O quadro 18 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da primeira competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. O enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos da profissão do docente é essencial para o bom desenvolvimento dos profissionais no ensino superior do Curso de Administração.	18	90	02	10	0	0	0	0	0	0
2. A FCACSL me disponibiliza os recursos necessários para prevenir qualquer forma de violência na Instituição e fora dela, lutar contra preconceitos e desenvolver sentimentos de solidariedade, responsabilidade e justiça.	08	40	09	45	02	10	0	0	01	5
3. Preciso me preparar para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão de docente.	03	15	10	50	01	5	05	25	01	5

Quadro 18 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da nona competência

Fonte: Elaborado pela autora

10 - Análise da competência: **Gerenciar a própria formação contínua:** Essa última competência condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras. A formação contínua é entendida como necessária devido ao fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados e adaptados a condições de trabalho em evolução.

Em relação à primeira afirmativa: “Gerenciar minha própria formação contínua, estabelecendo um programa pessoal de desenvolvimento e negociando programas de formação comum com meus colegas docentes, é uma atividade importante para o trabalho dos docentes do curso de Administração.”, observou-se que 80% dos docentes expressaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 20% apontaram “nem concordo, nem discordo”.

No tocante à segunda afirmativa: “A FCACSL me incentiva e oferece os recursos necessários para que eu gerencie minha própria formação contínua e estimule a formação de meus colegas de trabalho também.”, 70% dos docentes manifestaram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, enquanto 15% expressaram nível “discordo” e 15% manifestaram “nem concordo, nem discordo”.

Quanto à terceira afirmativa: “Preciso de apoio para construir um programa de formação pessoal e de qualificações específicas para estimular a formação de meus colegas de trabalho”, 45% dos docentes registraram nível de concordância “concordo totalmente” e “concordo”, 45% deles expressaram “discordo” e “discordo totalmente” e 10% manifestaram “nem concordo, nem discordo”.

O quadro 19 mostra a distribuição das frequências em relação às três afirmativas da primeira competência.

Afirmativas	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Gerenciar minha própria formação contínua, estabelecendo um programa pessoal de desenvolvimento e negociando programas de formação comum com meus colegas docentes, é uma atividade importante para o trabalho dos docentes do curso de Administração.	13	65	03	15	0	0	0	0	04	20
2. A FCACSL me incentiva e oferece os recursos necessários para que eu gerencie minha própria formação contínua e estimule a formação de meus colegas de trabalho também.	04	20	10	50	03	15	0	0	03	15
3. Preciso de apoio para construir um programa de formação pessoal e de qualificações específicas para estimular a formação de meus colegas de trabalho.	01	5	08	40	07	35	02	10	02	10

Quadro 19 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas da décima competência

Fonte: Elaborado pela autora

6.3 Análise da Proposição 1: Os docentes do curso de Administração da FCACSL manifestam percepções diferenciadas sobre a aplicação das competências didático-pedagógicas no ensino superior.

Essa proposição foi pesquisada através das afirmativas: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 e 28, ou seja, essas afirmativas retratam apenas a primeira afirmativa de todas as competências. A seguir, o quadro 20 apresenta os dados coletados por essas afirmativas, mostrando a distribuição das frequências para cada uma delas.

1ª Afirmativa – Competência em si	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1ª Competência: Organizar e estimular situações de aprendizagem é uma atividade muito importante para o exercício da docência no ensino superior do curso de Administração.	18	90	02	10	0	0	0	0	0	0
2ª Competência: Acompanhar e gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos do curso superior de Administração é uma atividade que deve ser exercida com muito afinco e através de métodos e recursos apropriados para esta finalidade.	14	70	03	15	0	0	0	0	03	15
3ª Competência: Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação que respondam melhor à heterogeneidade das necessidades dos alunos é uma característica importante para exercer minhas atividades de docente no curso superior de Administração.	12	60	08	40	0	0	0	0	0	0
4ª Competência: Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho é uma importante atividade que deve ser requerida aos docentes do ensino superior do curso de Administração.	17	84	03	16	0	0	0	0	0	0
5ª Competência: Para lecionar no curso de Administração do ensino superior, o trabalho em equipe e com outros profissionais é indispensável.	09	45	0	0	05	25	06	30	0	0
6ª Competência: Participar da gestão da instituição de ensino é uma competência pouco relevante para a docência do ensino superior.	0	0	0	0	10	50	10	50	0	0
7ª Competência: Informar e envolver os pais e responsáveis nas atividades da Instituição de ensino é uma atividade inadequada aos docentes do ensino superior.	01	5	08	40	06	30	05	25	0	0

8ª Competência: Utilizar as novas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais é uma competência fundamental para os docentes do ensino superior do curso de Administração.	15	75	04	20	01	5	0	0	0	0
9ª Competência: O enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos da profissão do docente é essencial para o bom desenvolvimento dos profissionais no ensino superior do curso de Administração.	18	90	02	10	0	0	0	0	0	0
10ª Competência: Gerenciar minha própria formação contínua, estabelecendo um programa pessoal de desenvolvimento e negociando programas de formação comum com meus colegas docentes, é uma atividade importante para o trabalho dos docentes do curso de Administração.	13	65	03	15	0	0	0	0	04	20

Quadro 20 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas sobre as competências em si

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme os indicadores apresentados no quadro 29, observa-se que a opinião da maioria dos docentes foi favorável em relação a oito competências, quais sejam: *organizar e estimular situações de aprendizagem, gerenciar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, participar da gestão da instituição de ensino, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerenciar a própria formação contínua.*

Entretanto, dentre as oito competências apontadas como aplicáveis, surgiram algumas discrepâncias. A primeira distorção que se percebe, refere-se à competência: *gerenciar a progressão das aprendizagens*, onde 85% dos respondentes mostraram-se favoráveis à sua aplicabilidade no ensino superior do curso de Administração e 15% apontaram “nem concordo, nem discordo”. Esse resultado demonstra que 15% dos respondentes não têm opinião formada sobre o gerenciamento da progressão das aprendizagens.

A segunda discrepância que aparece refere-se à competência: *gerenciar a própria formação contínua*, onde 80% dos respondentes são favoráveis à sua aplicabilidade e 20% indicaram “nem concordo,

nem discordo”. Ou seja, 20% dos docentes não têm opinião formada sobre o gerenciamento de sua própria formação contínua.

Assim, como a maioria dos respondentes concordaram com a aplicabilidade de 8 competências de um conjunto de 10, restaram duas competências que foram consideradas como não aplicáveis nesse contexto. Trata-se das seguintes competências: *trabalhar em equipe e informar e envolver os pais*. Para ambas, 55% dos respondentes apontaram discordância em relação à aplicabilidade no ensino superior do curso de Administração. Porém, o percentual apresentado é muito próximo da quantidade de respostas a favor da aplicabilidade. Nesse sentido, percebe-se que a opinião dos docentes diverge quanto a essas duas competências.

De maneira geral, pode-se considerar que existem variações nas percepções dos docentes em relação à aplicabilidade das competências para o exercício da docência no curso de Administração da FCACSL.

De modo unânime, os docentes expressam concordância nos níveis “concordo totalmente” e “concordo” para seis das dez competências apresentadas por Perrenoud (2000), quais sejam: “organizar e estimular situações de aprendizagem”, “conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação”, “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, “participar da gestão da IES”, “utilizar as novas tecnologias” e “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. Tais manifestações consideram que essas competências, no exercício da docência no curso de Administração da FCACSL, são perceptíveis de aplicação.

Os docentes manifestaram percepções oponentes em relação a duas competências, quais sejam: “trabalhar em equipe” e “informar e envolver os pais e responsáveis”. Na primeira, 45% deles manifestaram percepções de “concordância total” e, 55% manifestaram “discordância”. Tais indicadores mostram disparidades de percepções, entre os docentes, quanto ao trabalho em equipe no curso de Administração da FCACSL. Na segunda, 45% percebem essa competência nos níveis de concordância “concordo” e “concordo totalmente”, enquanto que 55% percebem nos níveis “discordo” e “discordo totalmente”.

Registrou-se ainda percepções que expressam dúvidas dos docentes quanto à aplicabilidade das seguintes competências: “administrar a progressão das aprendizagens” e “administrar sua própria formação contínua”. Na primeira, 15% dos docentes manifestaram nível de concordância “nem concordo, nem discordo”. Na segunda, 20% dos docentes também mostraram essa manifestação.

Em relação à primeira proposição, pode-se considerar que quatro, das dez competências sugeridas por Perrenoud (2000), são percebidas de forma diferenciada entre os docentes para aplicação no contexto do curso de Administração da FCACSL. Trata-se, portanto, de competências que geraram dissonância perceptiva entre os docentes, quais sejam: “trabalhar em equipe”, “informar e envolver os pais e responsáveis”, “administrar a progressão das aprendizagens” e “administrar sua própria formação contínua”.

6.4 Análise da Proposição 2: Os docentes do curso de Administração da FCACSL manifestam percepções diferenciadas quanto à oferta de recursos pela IES para o desenvolvimento das competências.

Essa proposição foi pesquisada através das afirmativas: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26 e 29, ou seja, essas afirmativas retratam apenas a segunda afirmativa de todas as competências. A seguir, o quadro 21 apresenta os dados coletados por essas afirmativas, mostrando a distribuição das frequências para cada uma delas.

2ª Afirmativa - Recursos do Meio Disponibilizados pela IES	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1ª Competência: A FCACSL me oferece todos os recursos que necessito para organizar e estimular situações de aprendizagem aos alunos do curso de Administração.	03	15	15	75	02	10	0	0	0	0
2ª Competência: A FCACSL disponibiliza todos os recursos necessários para gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos do curso de Administração.	06	30	13	65	01	5	0	0	0	0

3ª Competência: Todos os recursos necessários para conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação que correspondam às necessidades heterogêneas de meus alunos são disponibilizados pela FCACSL.	02	10	14	70	04	20	0	0	0	0
4ª Competência: Para envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, tenho ao meu alcance todos os recursos necessários da parte da FCACSL.	05	25	11	55	04	20	0	0	0	0
5ª Competência: Sempre que necessito me relacionar com outros profissionais para melhor desempenhar meu trabalho no curso de Administração, a FCACSL me disponibiliza todos os recursos necessários.	09	45	10	50	0	0	0	0	01	5
6ª Competência: Reconheço que a FCACSL oferece oportunidades para que eu possa participar da gestão da instituição.	05	25	10	50	02	10	02	10	0	0
7ª Competência: A FCACSL incentiva os docentes do curso de Administração a envolver os pais e responsáveis nas atividades dos discentes, fornecendo os recursos necessários	0	0	06	30	11	55	03	15	0	0
8ª Competência: A FCACSL me auxilia com os recursos necessários para a utilização de novas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais para desenvolver meu trabalho como docente no curso de Administração.	03	15	14	70	02	10	01	5	0	0
9ª Competência: A FCACSL me disponibiliza os recursos necessários para prevenir qualquer forma de violência na Instituição e fora dela, lutar contra preconceitos e desenvolver sentimentos de solidariedade, responsabilidade e justiça.	08	40	09	45	02	10	0	0	01	5
10ª Competência: A FCACSL me incentiva e oferece os recursos necessários para que eu gerencie minha própria formação contínua e estimule a formação de meus colegas de trabalho também.	04	20	10	50	03	15	0	0	03	15

Quadro 21 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas sobre os recursos do meio

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme os indicadores apresentados no quadro 30, observa-se que a maioria dos docentes entende que a instituição de ensino superior oferece tais recursos, principalmente para nove competências, quais sejam: *organizar e estimular situações de aprendizagem, gerenciar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da gestão da instituição de ensino, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerenciar a própria formação contínua.*

Entretanto, dentre as nove competências elencadas, observa-se certa discrepância de informações. Analisando se a FCACSL oferece recursos do meio para o desenvolvimento da competência: *gerenciar a própria formação contínua*, percebe-se que 15% dos respondentes indicam “nem concordo, nem discordo”. Além desse percentual, mais 15% dos respondentes indicam “discordo”, ou seja, ao todo, são 30% dos respondentes que não percebem o investimento em recursos do meio por parte da instituição de ensino. Considerando a representatividade desse percentual, sugere-se que a FCACSL reveja suas ações nesse sentido e invista mais em comunicação, uma vez que 70% dos respondentes reconhecem seus esforços em relação ao oferecimento de recursos do meio para o desenvolvimento da referida competência.

Os respondentes indicaram apenas uma das competências como não percebida enquanto objeto de investimento por parte da instituição de ensino. Assim, 70% dos docentes indicaram “discordo” e “discordo totalmente” para a afirmativa: *A FCACSL incentiva os docentes do Curso de Administração a envolver os pais e responsáveis nas atividades dos discentes, fornecendo os recursos necessários.* Nesse sentido, surge a hipótese de que a competência: *informar e envolver os responsáveis*, não seja importante para a organização. Assim, é preciso pensar em uma pesquisa mais específica para essa competência.

De maneira geral, é muito positiva a percepção dos respondentes quanto aos esforços da FCACSL, no sentido de prover os docentes com os recursos do meio necessários para o desenvolvimento das dez competências apresentadas por Perrenoud (2000).

Contudo, pode-se considerar que existem variações nas percepções dos docentes em relação aos recursos do meio disponibilizados pela FCACSL para o exercício da docência no curso de Administração.

Apesar de não serem observadas percepções unânimes, a maior coincidência refere-se aos recursos do meio disponibilizados para o desenvolvimento de três das dez competências apresentadas por Perrenoud (2000), quais sejam: “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, “administrar a progressão das aprendizagens” e “trabalhar em equipe”. Os docentes mostraram que, em média, 95% de suas percepções estão no nível de concordância “concordo” e “concordo totalmente”.

Também identificou-se que para seis competências existe em média 15% dos docentes que expressaram nível de concordância “discordo” e “discordo totalmente” com a disponibilização de recursos por parte da FCACSL para o desenvolvimento de tais competências, quais sejam: “conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação”, “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, “participar da administração da IES”, “utilizar novas tecnologias”, “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” e “administrar sua própria formação contínua”.

Registrou-se ainda uma forte discordância do corpo docente em relação à oferta de recursos do meio para o desenvolvimento da sétima competência: “informar e envolver os pais”. 70% dos docentes expressaram nível de concordância “discordo” e “discordo totalmente”, o que caracteriza que a FCACSL não provê os docentes de recursos para desenvolver essa competência.

Em relação à segunda proposição, pode-se considerar que os recursos do meio disponibilizados pela IES para o desenvolvimento das dez competências sugeridas por Perrenoud (2000) são percebidos de forma diferenciada entre os docentes no contexto do curso de Administração da FCACSL. Trata-se, portanto, de 70% das competências que geraram dissonância perceptiva entre os docentes, no tocante à oferta de recursos por parte da IES pesquisada.

6.5 Análise da Proposição 3: Os docentes do curso de Administração da FCACSL manifestam percepções diferenciadas sobre os seus recursos pessoais para desenvolver as competências.

Essa proposição foi pesquisada através das afirmativas: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27 e 30, ou seja, essas questões retratam apenas a terceira afirmativa de todas as competências. A seguir, o quadro 22 apresenta os dados coletados por essas afirmativas, mostrando a distribuição das frequências para cada uma delas.

3ª Afirmativa: Recursos Pessoais dos Docentes	Níveis de Concordância									
	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Nem concordo Nem discordo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1ª Competência: Sinto-me qualificado(a) para organizar e estimular situações de aprendizagem aos alunos do curso superior de Administração.	11	55	09	45	0	0	0	0	0	0
2ª Competência: Tenho todas as qualificações necessárias para gerenciar a progressão das aprendizagens de meus alunos do curso superior de Administração.	04	20	15	75	0	0	0	0	01	5
3ª Competência: Sinto-me preparado para conceber e evoluir dispositivos de diferenciação para melhor atender às heterogêneas necessidades de meus alunos.	04	20	14	70	02	10	0	0	0	0
4ª Competência: Possuo qualificações para estimular meus alunos do curso de Administração a se auto-avaliarem e consideram-se co-responsáveis por suas aprendizagens.	04	20	15	75	01	5	0	0	0	0
5ª Competência: Tenho todas as qualificações necessárias para dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões e administrar crises/ conflitos pessoais.	05	25	13	65	02	10	0	0	0	0
6ª Competência: Sinto-me qualificado para participar da gestão do curso de administração da FCACSL.	06	30	12	60	02	10	0	0	0	0
7ª Competência: Tenho as qualificações necessárias para informar e envolver os pais e responsáveis dos discentes em atividades típicas desta relação.	02	10	08	40	10	50	0	0	0	0

8ª Competência: Conheço e utilizo as diversas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais que me auxiliam em minhas atividades de docente no ensino superior.	04	20	12	60	03	15	01	5	0	0
9ª Competência: Preciso me preparar para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão de docente.	03	15	10	50	01	5	05	25	01	5
10ª Competência: Preciso de apoio para construir um programa de formação pessoal e de qualificações específicas para estimular a formação de meus colegas de trabalho.	01	5	08	40	07	35	02	10	02	10

Quadro 22 – Nível de concordância dos docentes em relação às afirmativas sobre seus recursos pessoais

Fonte: Elaborado pela autora

Foi pesquisado, junto aos docentes, se eles se sentem preparados para aplicar o conjunto de competências proposto por Perrenoud (2000), ou seja, se eles possuem os recursos pessoais necessários para agir com as competências elencadas. A opinião dos respondentes foi favorável quanto aos seus recursos pessoais para seis competências do conjunto apresentado, quais sejam: *organizar e estimular situações de aprendizagem, gerenciar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe e participar da gestão da instituição de ensino.*

Entretanto, para quatro competências, os respondentes não se julgaram preparados. Assim, entendem que não têm os recursos pessoais para as seguintes competências: *informar e envolver os pais e responsáveis, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerenciar a própria formação contínua.*

Um fato que chama a atenção é que 10% dos docentes indicaram “nem concordo, nem discordo” para a afirmativa: *Preciso de apoio para construir um programa de formação pessoal e de qualificações específicas para estimular a formação de meus colegas de trabalho.* Esse dado é curioso, pois esses docentes podem não ter entendido a essência da questão ou até mesmo podem não saber realizar uma auto-avaliação.

De maneira geral, os docentes consideram-se portadores dos recursos pessoais necessários para a aplicação de 60% das competências elencadas por Perrenoud (2000). Assim, sugere-se que a coordenação do curso de Administração da FCACSL faça uma análise das dez competências para levantar o nível de

importância de cada uma delas. Com este levantamento, haverá embasamento para a aplicação de treinamentos entre os docentes.

Contudo, pode-se considerar que existem variações nas percepções dos docentes do Curso de Administração da FCACSL, em relação aos seus recursos pessoais para o desenvolvimento das competências didático-pedagógicas.

De modo unânime, os docentes expressam concordância nos níveis “concordo totalmente” e “concordo” para o conjunto de qualificações que possuem para o desenvolvimento das seguintes competências: *organizar e estimular situações de aprendizagem e gerenciar a progressão das aprendizagens*.

Para as competências: *conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da gestão da IES e utilizar as novas tecnologias*, 10% (média) dos docentes expressaram nível de concordância “discordo” e “discordo totalmente” quanto a possuírem as qualificações pessoais necessárias para o desenvolvimento dessas competências. Esse indicador aponta que uma parcela muito pequena de docentes ainda não tem os recursos pessoais necessários para desenvolver essas cinco competências elencadas.

Registrou-se também uma forte dissonância perceptiva entre os docentes no tocante ao nível de concordância para com seus recursos pessoais para o desenvolvimento das seguintes competências: *informar e envolver os pais e responsáveis, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerenciar a própria formação contínua*. Em média, 50% dos docentes expressaram que possuem as qualificações para desenvolver tais competências, enquanto os outros 50% registraram nível de concordância “discordo” e “discordo totalmente” para essas afirmativas. Com essa indicação, pode-se caracterizar que os docentes precisam de recursos pessoais para desenvolver as referidas competências.

Em relação à terceira proposição, pode-se considerar que os recursos pessoais que os docentes possuem para o desenvolvimento das dez competências sugeridas por Perrenoud (2000) são

percebidos de forma diferenciada entre os docentes no contexto do curso de Administração da IES Santa Lúcia. É importante ressaltar que 50% os docentes percebem que não possuem qualificações para “informar e envolver os pais e responsáveis”, “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” e “gerenciar a própria formação contínua”.

6.6 Síntese das análises sobre as três proposições

Em relação às análises das três proposições acima apresentadas, sugere-se o esquema ilustrado através do quadro 23 para expressar uma síntese de tais análises. Na primeira coluna, encontram-se as seis competências perceptíveis de aplicação segundo os docentes. Na segunda coluna, apresenta-se o índice percentual de docentes que percebem o oferecimento dos recursos do meio (pela FCACSL) para o desenvolvimento das respectivas competências. A terceira coluna apresenta o índice percentual de docentes que percebem serem portadores dos recursos pessoais necessários para o desenvolvimento de cada competência.

Competências	Recursos do Meio	Recursos Pessoais
Organizar e estimular situações de aprendizagem.	90%	100%
Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação	80%	90%
Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	80%	95%
Participar da gestão da IES	75%	90%
Utilizar as novas tecnologias	85%	80%
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	85%	65%

Quadro 23 – Síntese das análises sobre as três proposições

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, chama-nos a atenção dois aspectos. O primeiro refere-se ao fato da competência: *participar da gestão da IES*, registrar o menor índice percentual no tocante aos recursos disponibilizados pela IES para desenvolvê-la. Este apontamento revela carência de recursos do meio para os docentes se envolverem com a gestão acadêmica. Nesse sentido, torna-se necessário realizar uma pesquisa junto à coordenação do curso para averiguar se esta competência é considerada importante ou se apenas os docentes percebem sua aplicabilidade no curso de Administração da FCACSL.

O segundo aspecto, também nessa linha, refere-se ao fato da competência: *enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*, ser sido apontada pelos docentes como a mais carente de recursos pessoais. Um estudo mais específico poderia avaliar se este fato está relacionado à formação dos docentes do ensino superior, uma vez que observa-se determinada carência na formação didático-pedagógica desses profissionais.

Dessa forma, as três proposições foram entrecruzadas, propiciando uma análise mais ampla a respeito das competências para a docência no ensino superior, dos recursos do meio disponibilizados pela FCACSL e dos recursos pessoais dos docentes pesquisados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem das competências vem se apresentando na literatura organizacional como uma das mais importantes no âmbito da gestão de pessoas, podendo até ser considerada como fator crítico para a sobrevivência e eficácia das organizações, no atual mercado competitivo. Estudos sobre essa abordagem mostram-se interessantes na medida em que suscitam divergências conceituais entre os estudiosos, principalmente no tocante a concepções, aplicabilidades, resultados, entre outros. Falar de competências no ensino superior sugere controvérsias ainda maiores, considerando principalmente o nível de complexidade que permeia o processo de ensino-aprendizagem e o papel do docente nesse contexto. Porém, estudos que investigam as melhorias da qualidade de ensino, através das competências didático-pedagógicas requeridas aos docentes são uma realidade. O presente trabalho é um exemplo de tais investigações. Sendo assim, é razoável aceitar a importância dessa atividade e sua contribuição para o ensino superior.

Com o objetivo de investigar a abordagem das competências no âmbito do exercício da docência, procedeu-se o presente estudo com enfoque no contexto do curso de Administração da IES Santa Lúcia. A literatura sobre competência e ensino-aprendizagem, utilizada nesse estudo, forneceu alicerces que sustentaram a base teórica do trabalho. Além da pesquisa bibliográfica, realizou-se também a pesquisa de campo exploratória. O estudo investigou a aplicação de um conjunto de competências didático-pedagógicas proposto por Perrenoud (2000), como as novas competências para ensinar.

A investigação foi desenvolvida junto a um grupo de vinte docentes, em exercício profissional, no segundo semestre de 2007, na referida IES, a qual oferece o curso de Administração desde o ano de 1995. Essa fase do estudo permitiu conhecer as percepções dos docentes em relação a propostas de aplicação de um conjunto de competências no contexto de trabalho da IES, bem como sobre os recursos do meio disponibilizados pela IES para o desenvolvimento de tais competências e sobre os recursos pessoais para desenvolvê-las.

No tocante aos resultados obtidos, comenta-se que em relação ao perfil dos docentes observou-se que trata-se de profissionais jovens, cuja maioria tem idade inferior a 45 anos; sendo uma

população constituída em proporção igual de homens e mulheres; com titulação de mestre e doutor; tendo graduação em diferentes áreas, sendo a maior concentração em Administração. Em relação ao regime de trabalho, encontram-se docentes com vínculo empregatício em tempo integral, parcial e horista, cujo tempo médio de trabalho na instituição é de 10 anos.

Em relação à questão colocada para a investigação sobre a percepção dos docentes a respeito de um conjunto de competências para ensinar proposto por Perrenoud (2000), bem como o referencial sobre recursos do meio e pessoais, apresentados por Le Boterf (2003), obteve-se resultados favoráveis na maioria das categorias pesquisadas, conforme as conclusões apresentadas a seguir:

A — Diagnóstico das competências — Foi possível perceber que os docentes pesquisados são muito favoráveis à aplicabilidade do conjunto de competências proposto. Dentre as dez competências apresentadas, apenas duas não foram bem aceitas, quais sejam: *trabalhar em equipe e informar e envolver os pais e responsáveis*. Quanto a essa última competência, entende-se que o conjunto proposto por Perrenoud (2000) foi embasado no referencial genebriano voltado para a formação contínua dos professores do ensino fundamental e, por isso, existe maior participação dos pais e responsáveis. Entretanto, junto aos alunos do ensino superior, a participação dos pais e responsáveis é bem menor e, talvez, por esse motivo, não teve boa aceitação por parte dos respondentes. Por outro lado, é difícil entender a lógica que levou os docentes a rejeitarem a competência *trabalhar em equipe*, uma vez que a própria essência do curso de Administração é o trabalho em equipe. Nesse sentido, sugere-se uma pesquisa mais específica para levantar melhor esse dado.

B — Diagnóstico dos recursos do meio — No que tange aos recursos do meio necessários para a aplicação do conjunto de competências elencado, os respondentes afirmaram que não reconhecem esforços por parte da FCACSL para providenciar os recursos do meio necessários para a competência: *informar e envolver os pais e responsáveis*. Talvez essa percepção deva-se ao fato de estarmos trabalhando com uma instituição de ensino superior, onde os interesses são diferentes de uma instituição que trabalha com o ensino fundamental. Por isso, sugere-se uma análise junto à coordenação do curso de Administração da FCACSL para levantamento das competências consideradas importantes para o desenvolvimento de seu corpo docente.

C — Diagnóstico dos recursos pessoais dos docentes — De acordo com os dados obtidos nessa categoria, foi possível perceber que os docentes do curso de Administração sentem que poderiam ter uma preparação maior para lidar com as seguintes competências: *informar e envolver os pais e responsáveis, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerenciar a própria formação contínua.*

Analisando os resultados apresentados, fica claro que a competência: *informar e envolver os pais e responsáveis*, não foi considerada pelos docentes como aplicável para o ensino superior do curso de Administração. Para esta mesma competência, os respondentes também percebem falta de recursos do meio fornecidos pela instituição de ensino superior para o seu desenvolvimento. Além disso, os docentes também não se sentem preparados para agir com essa competência, uma vez que afirmaram faltar-lhes os recursos pessoais para desenvolvê-la.

Considerando, então, que os docentes não concordam com a aplicabilidade da competência: *informar e envolver os pais e responsáveis*, que a FCACSL não oferece os recursos necessários para esta aplicabilidade e que os docentes não possuem os recursos pessoais para desenvolvê-la, entende-se que esta competência não deve fazer parte de um conjunto de competências específico voltado para a FCACSL.

Quanto às demais competências propostas por Perrenoud (2000), sugere-se uma pesquisa com a coordenação do curso de Administração da FCACSL para averiguar sua concordância com o conjunto de competências apresentado. Assim, poderá haver um cruzamento entre o nível de concordância dos docentes com o nível de concordância da coordenação do curso.

De posse de um elenco de competências consideradas ideais para os docentes do curso de Administração da FCACSL, pode-se facilitar a dupla instrumentalização de recursos por parte dos docentes. Focando nas competências específicas, é possível descobrir com precisão os recursos pessoais e do meio, necessários para o desenvolvimento de tais competências. Dessa forma, consegue-se uma análise mais concreta sobre a competência dos docentes, pois, em uma avaliação de desempenho, poder-se-á observar aqueles que usam a dupla instrumentalização de maneira pertinente, ou seja, aqueles que são competentes.

A partir dessas conclusões, confirmam-se as afirmativas de Le Boterf (2003), uma vez que a competência se baseia na dupla instrumentalização de recursos, mas não se confunde com ela. Assim, a coordenação da FCACSL precisa definir o seu próprio conjunto de competências para nortear suas ações e também seus docentes. Por isso, o referencial genebriano auxiliou na percepção do ofício do professor, tratando das novas competências para ensinar e, segundo Perrenoud (2000), ofereceu um pretexto e um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução.

Esses indicadores apontam para a necessidade de continuar o estudo na linha de buscar compreensão sobre as percepções apuradas em relação às competências e aos recursos. Contudo, admite-se que nenhum referencial de competências pode garantir uma representação consensual, completa e estável das competências que um contexto de trabalho ou profissão operacionaliza. O próprio conceito de competência é carente de discussões, tanto quanto, as concepções sobre recursos do meio e recursos pessoais.

Evidenciando a complexidade que envolve essa abordagem, tanto quanto as orientações para operacionalizá-la, a falta de consenso também está presente no aspecto de se definir o número de competências que deve compor um inventário de competências.

Questões como: o contexto do curso de Administração, o tempo relativo à coleta de dados, a composição do perfil do grupo de docentes pesquisados, a atual política de aprendizagem adotada pelo curso, a escolha do conjunto de competências, entre outras, contribuem para evidenciar o cenário onde o estudo foi desenvolvido, refletindo nos resultados alcançados. Contudo, a intenção do estudo exploratório foi conquistada, uma vez que conheceu-se a percepção dos docentes a respeito de um conjunto de competências para ensinar, dos recursos do meio disponibilizados pela FCACSL e de seus próprios recursos pessoais.

Como estudos decorrentes, sugere-se:

- a) entrevistas em profundidade com os docentes sobre as competências para a docência no ensino do curso de Administração da FCACSL;
- b) entrevista em profundidade envolvendo agentes da comunidade interna (docentes, discentes e direção) e externa (parceiros de outras instituições, órgãos governamentais, etc) para analisar suas percepções sobre os mesmos aspectos investigados neste trabalho;
- c) construção de um modelo de avaliação de desempenho baseado em competências para averiguar se os docentes realmente possuem os recursos pessoais necessários para o desenvolvimento das competências; e
- d) pesquisa com os docentes sobre a formação recebida para o exercício da docência.

Para tanto, deve-se reconsiderar os seguintes aspectos:

- a) desenvolvimento do inventário de Perrenoud voltado para o ensino fundamental e para um contexto de sociedade européia;
- b) desenvolvimento do estudo desconectado das diretrizes pedagógicas eleitas para o curso. Entende-se que um estudo dessa natureza, o qual investiga viabilidade para aplicação de competências docentes no processo de ensino-aprendizagem, não poderia estar desvinculado de peças institucionais orientadoras e disciplinadoras do processo acadêmico, tais como: política institucional, projetos pedagógicos, missão, entre outros.

A despeito dessas considerações, não se pode minimizar a emergente necessidade de se dar atenção ao aspecto da formação profissional do docente para atuação no ensino superior. O docente deve ser preparado para construir o conhecimento a partir da realidade dos discentes, com o intuito de que eles percebam as relações existentes entre as práticas educacionais e as relações sociais. Desse modo, a abordagem tratada no presente estudo teve o objetivo de iniciar uma discussão envolvendo este contexto, levantar reflexões e mudança de paradigmas, uma vez que se torna necessário adotar outros parâmetros para que o professor desenvolva as habilidades de formador e estimulador do pensamento e da inteligência do aluno.

REFERÊNCIAS

AAKER, David. A.; KUMAR,V.; DAY, George S. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 2001.

ALMEIDA, Walnice. *Captação e seleção de talentos: repensando a teoria e a prática*. São Paulo: Atlas, 2004.

ALTET, Marguerite. *As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*. In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARNEY, J.B. *Strategic factor markets: expectations, luck and business strategy*. Management Science, n.32, p.1512-1514, 1986.

BÉLAIR, Louise. *A formação para a complexidade do ofício de professor*. In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARNEY, J. B. “*Strategic factor markets: expectations, luck and business strategy*”. Management Science, v. 32, n. 10, pp. 1231-1241, out. 1986.

_____. “*Firm resources and sustained competitive advantage*.” Journal of Management, v. 17, n.1, pp. 99-120, 1991.

BOISOT, M.H. *Knowledge assets*. New York: Oxford University Press, 1998.

BOYD, Harper White. WESTFALL, Ralph. *Pesquisa Mercadológica*. São Paulo: FGV, 1986.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. *Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?* Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.41, n.1, p.8-15, jan./mar.2001.

CARDOSO, Beatriz et al. *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARNEIRO, J.M.T.; CAVALCANTI, M.A.F.D.; SILVA, J.F. da. *Os determinantes da sustentabilidade da vantagem competitiva na visão resource-based*. In: Encontro da ANPAD, 23, 1999, Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999. 1 CD-ROM

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela S. *Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORRÊA, Dalila Alves. *Proposição de um referencial conceitual da formação humanística do administrador: uma contribuição para o ensino da Administração*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, 1999, 183 p.

DONKIN, Richard. *Sangue, suor e lágrimas: a evolução do trabalho*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2003.

DUTRA, Joel Souza (org.). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2007, 1ª edição, 4ª reimp.

FAISSAL, Reinaldo; PASSOS, Antonio Eugênio Valverde Mariani; MENDONÇA, Márcia da C. Furtado; ALMEIDA, Walnice. *Atração e seleção de pessoas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI: O Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2006, 3ª edição.

FLEURY, Maria Tereza Leme (Coord.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

HANASHIRO, Darci M. (org.). *Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders*. São Paulo: Saraiva, 2007.

HARRISON, Jeffrey S. *Administração estratégica de recursos e relacionamentos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IEMMA, Antonio Francisco. *Estatística descritiva*. São Paulo: Rô Publicações, 1992.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em out/2007.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

KOLB, David A. *A gestão e o processo de aprendizagem*. In: STARKEY, Ken. *Como as organizações aprendem*. São Paulo: Editora Futura, 1997.

LACOMBE, Beatriz M.; CHU, Rebeca A. *Buscando as fronteiras da carreira sem fronteiras: uma pesquisa com professores universitários em administração de empresas na cidade de São Paulo*. In: COSTA, Isabel de Sá Affonso; BALASSIANO, Moisés. *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation, 2006, cinquième édition.

_____. *Professionnaliser: le modele de la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation, 2007.

LEMOS, Ana Heloísa da Costa. *Empregabilidade e individualização da conquista do emprego*. In: COSTA, Isabel de Sá Affonso; BALASSIANO, Moisés. *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

MACHADO, Nilson José. Sobre a Idéia de Competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MALHOTRA, Naresh K., *Introdução à Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Prentice Hall do Brasil, 2005.

MATTAR, F.N.. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 1996.

McCLEALLAND, David C. testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, p. 1-14, Jan. 1973.

McDANIEL, Carl, & GATES, Roger. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Thomson, 2003, 562p.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NISEMBAUM, Hugo. *A competência essencial*. São Paulo: Infinito, 2000.

OLLAGNIER, Edmée. *As armadilhas da competência na formação de adultos*. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PENROSE, E. *The theory of growth of the firm*. Londres: Basil Blackwell, 1959.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre. Artmed Editora, 2000.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PORTER, M.E. *A vantagem Competitiva das Nações*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (Orgs.). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. *A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional*. In: Seminário Internacional Competitividade Baseada no Conhecimento. São Paulo, ago.1999.

_____. *Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional*. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Orgs.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Edite, 2001.

SENGE, Peter; CAMBRON-MCCABE, Nelda; LUCAS, Timothy; SMITH, Bryan; DUTTON, Janis; KLEINER, Art. *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA JUNIOR, Antonio Batista da. *A empresa em rede: desenvolvendo competências organizacionais*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. *O professor como “ator racional”*: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais*: Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2004.

WERNERFELT, B. A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*. V.5, p.171-180, 1984.

ZABOT, João Batista M.; SILVA, L.C. Mello da. *Gestão do conhecimento: aprendizagem e tecnologia: construindo a inteligência coletiva*. São Paulo: Atlas, 2002.

ZARIFIAN, Philippe. *Objectif competence: pour une nouvelle logique*. Paris: Liasons, 1999.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

WEBGRAFIA

<http://www.santalucia.com.br>. Acessado em janeiro/2008

<http://www.crasp.com.br>. Acessado em janeiro/2008

<http://www.inep.gov.br>. Acessado em janeiro/2008

APÊNDICE A - Questionário do Corpo Docente

Prezado(a) Professor(a),

Em anexo, você está recebendo um questionário que integra uma pesquisa que estou desenvolvendo sobre a temática competência. Esta pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado, cujo campo empírico é o curso de Administração da Santa Lúcia. Solicito sua colaboração para respondê-lo com base na sua atuação docente neste curso. Sua participação é fundamental para o desfecho do estudo e suas respostas sinceras serão essenciais para garantir a qualidade da pesquisa. Informo que elas serão analisadas de forma global juntamente com as demais de outros docentes, preservando assim o sigilo e a ética em pesquisa.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos necessários e antecipadamente, expresso meus agradecimentos pela sua colaboração, a qual pretendo retribuir disponibilizando os resultados do estudo para o nosso curso.

Atenciosamente,

Kátia C F Mello Rocha

I – CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

Informe:

Sua Idade: _____ **Gênero:** Masculino () Feminino ()

Sua Escolaridade: () superior () especialização () mestrado () doutorado

O Curso em que você foi graduado: _____

Tempo que trabalha nesta IES: _____ anos

II - PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A APLICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

A seguir você encontrará um conjunto de quadros retratando cada um, uma competência para o exercício da docência no ensino superior. Essas competências são sugeridas pelo educador e sociólogo Perrenoud (2000).

Após o enunciado de cada competência encontram-se três afirmativas contextualizando: a competência em si; uma indagação sobre disponibilização de recursos de infra estrutura na IES Santa Lúcia e uma indagação sobre recursos pessoais.

Para cada afirmativa assinale com a letra “x” uma das colunas que melhor expressa o **seu nível de concordância com a afirmativa** apresentada. Esse nível deverá revelar a sua percepção, enquanto docente, quanto a aplicação das afirmativas no contexto da docência do curso de Administração da IES Santa Lúcia.

Nota: para cada afirmativa deverá ter apenas uma resposta assinalada em uma das colunas.

Competência 1 - ORGANIZAR E ESTIMULAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

No tocante a essa competência expresse seu nível de concordância em relação às afirmativas que se seguem:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
1. Organizar e estimular situações de aprendizagem é uma atividade muito importante para o exercício da docência no ensino superior do Curso de administração					
2. A FCACSL me oferece todos os recursos que necessito para organizar e estimular situações de aprendizagem aos alunos do curso de Administração.					
3. Sinto-me qualificado(a) para organizar e estimular situações de aprendizagem aos alunos do curso superior de Administração.					

Competência 2 – GERENCIAR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

Expresse seu nível de concordância em relação às afirmativas que se seguem quanto a esta competência:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
4. Acompanhar e gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos do curso superior de administração é uma atividade que deve ser exercida com muito afinco e através de métodos e recursos apropriados para esta finalidade.					
5. A FCACSL disponibiliza todos os recursos necessários para gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos do Curso de Administração.					
6. Tenho todas as qualificações necessárias para gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos do curso superior de Administração.					

Competência 3 – CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO

Em relação a essa competência, indique seu nível de concordância com as afirmativas abaixo:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
7. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação que respondam melhor à heterogeneidade das necessidades dos alunos é uma característica importante para exercer minhas atividades de docente no curso superior de Administração.					
8. Todos os recursos necessários para conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação que correspondam às necessidades heterogêneas dos alunos são disponibilizados pela FCACSL.					
9. Sinto-me preparado para conceber e evoluir dispositivos de diferenciação para melhor atender às heterogêneas necessidades dos alunos.					

Competência 4 – ENVOLVER OS ALUNOS EM SUAS APRENDIZAGENS E EM SEU TRABALHO

Indique seu nível de concordância com as afirmativas abaixo quanto a essa competência:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
10. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho é uma importante atividade que deve ser requerida aos docentes do ensino superior do curso de Administração.					
11. Para envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, tenho ao meu alcance todos os recursos necessários da parte da FCACSL.					
12. Possuo qualificações para estimular meus alunos do curso de Administração a se auto-avaliarem e consideram-se co-responsáveis por suas aprendizagens.					

Competência 5 – TRABALHAR EM EQUIPE

No tocante a essa competência, expresse seu nível de concordância com as afirmativas abaixo:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
13. Para lecionar no curso de Administração do ensino superior, o trabalho em equipe e com outros profissionais é indispensável.					
14. Sempre que necessito me relacionar com outros profissionais para melhor desempenhar meu trabalho no curso de Administração, a FCACSL me disponibiliza todos os recursos necessários.					
15. Tenho todas as qualificações necessárias para dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões e administrar crises/ conflitos pessoais.					

Competência 6 – PARTICIPAR DA GESTÃO DA IES

Em relação a essa competência, expresse seu nível de concordância com as afirmativas abaixo:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
16. Participar da gestão da instituição de ensino é uma competência pouco relevante para a docência do ensino superior.					
17. Reconheço que a FCACSL oferece oportunidades para que eu possa participar da gestão da instituição.					
18. Sinto-me qualificado para participar da gestão do curso de Administração da FCACSL.					

Competência 7 – INFORMAR E ENVOLVER OS PAIS E RESPONSÁVEIS

A respeito dessa competência, expresse seu nível de concordância com as afirmativas abaixo:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
19. Informar e envolver os pais e responsáveis nas atividades da Instituição de ensino é uma atividade inadequada aos docentes do ensino superior.					
20. A FCACSL incentiva os docentes do curso de Administração a envolver os pais e responsáveis nas atividades dos discentes, fornecendo recursos os necessários					
21. Tenho as qualificações necessárias para informar e envolver os pais e responsáveis dos discentes em atividades típicas desta relação.					

Competência 8 – UTILIZAR AS NOVAS TECNOLOGIAS

No tocante a essa competência, indique seu nível de concordância diante das afirmativas abaixo:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
22. Utilizar as novas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais é uma competência fundamental para os docentes do ensino superior do curso de Administração.					
23. A FCACSL me auxilia com os recursos necessários para a utilização de novas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais para desenvolver meu trabalho como docente no curso de Administração.					
24. Conheço e utilizo as diversas tecnologias de informação, de comunicação e educacionais que me auxiliam em minhas atividades de docente no ensino superior.					

Competência 9: ENFRENTAR OS DEVERES E OS DILEMAS ÉTICOS DA PROFISSÃO

Em relação a essa competência, expresse seu nível de concordância diante das afirmativas abaixo:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
25. O enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos da profissão do docente é essencial para o bom desenvolvimento dos profissionais no ensino superior do curso de Administração.					
26. A FCACSL me disponibiliza os recursos necessários para prevenir qualquer forma de violência na Instituição e fora dela, lutar contra preconceitos e desenvolver sentimentos de solidariedade, responsabilidade e justiça.					
27. Preciso me preparar para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão de docente.					

Competência 10: GERENCIAR A PRÓPRIA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Diante das afirmativas abaixo a respeito dessa competência, indique seu nível de concordância:

Afirmativas	Níveis de Concordância				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Nem concordo Nem discordo
28. Gerenciar minha própria formação contínua, estabelecendo um programa pessoal de desenvolvimento e negociando programas de formação comum com meus colegas docentes, é uma atividade importante para o trabalho dos docentes do curso de Administração.					
29. A FCACSL me incentiva e oferece os recursos necessários para que eu gerencie minha própria formação contínua e estimule a formação de meus colegas de trabalho também.					
30. Preciso de apoio para construir um programa de formação pessoal e de qualificações específicas para estimular a formação de meus colegas de trabalho.					

ANEXO**LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004**
(DOU Nº 72, 15/4/2004, SEÇÃO 1, P. 3/4)

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I - 1 (um) representante do INEP;

II - 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES;

III - 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV - 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V - 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI - 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII - 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do *caput* deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do *caput* deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do *caput* deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do *caput* deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do *caput* deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do *caput* deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes

será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o caput deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do caput do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
TARSO GENRO