

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em  
Engenharia da Produção

Amenilde Bandeira Reis

**ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES DE  
ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado

Florianópolis  
2002

Amenilde Bandeira Reis

**ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO DO  
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
*com o requisito parcial para obtenção*  
do grau de Mestre em  
Engenharia de Produção.

Orientador: Profa. Sônia Maria Pereira, Dra.

Florianópolis  
2002

## Ficha Catalográfica

REIS, Amenilde. B.

Análise de Competências dos Docentes de Administração do Ensino Superior. Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2002.

p.94

Dissertação: Mestrado em Engenharia de Produção (Área: Mídia e Conhecimento)

Orientadora: Sônia Maria Pereira

1. Competências 2. Organizações 3. Docentes

I. Universidade Federal de Santa Catarina

II. Título

Amenilde Bandeira Reis

## **ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a  
obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de  
Produção** no **Programa de Pós-Graduação em  
Engenharia de Produção** da  
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de agosto de 2002.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.  
Coordenador do Programa

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Sônia Maria Pereira, Drª.  
Universidade Federal de Santa Catarina  
**Orientadora**

---

Profª. Edis Mafra Lapolli Drª.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profª. Ana Maria Beneciveni Franzoni Drª.  
Universidade Federal de Santa Catarina

À minha família com gratidão.  
Aos meus filhos, com alegria e esperança.  
A Ernesto, meu marido, com amor.

*Agradecimentos*

À Universidade Federal de Santa Catarina.

À professora Edis Mafra Lapolli, pela participação crítica e inestimável ajuda.

Ao Instituto Metodista Izabela Hendrix, pelo apoio fundamental e imprescindível.

Aos meus colegas do curso de mestrado, em especial, Fábio, Marly e Milta que muito contribuíram com preciosas referências.

Ao professor e amigo Marco Antônio Vieira Gomes, pelo incentivo, apoio e pela idéia do tema deste trabalho.

À Diretoria da Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte pela disponibilidade e significativa colaboração.

Aos professores e colegas da Faculdade Estácio de Sá pela solicitude e atenção.

À professora Rose pela dedicação, generosidade e solicitude desde o início e nos momentos difíceis.

A todos educadores e educandos, em especial aos meus educandos, a minha admiração e gratidão.

À professora e orientadora Sônia Maria Pereira, meu agradecimento especial, pela paciência, compreensão, atenção e carinho.

A todos aqueles que estiveram presentes, de maneira direta ou indireta e contribuíram para a realização e concretização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

*“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda  
a educação como processo permanente.  
Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que  
se reconhecem inacabados.  
Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis,  
mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua  
educabilidade.  
É na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos  
inserta no movimento permanente de procura que se alicerça  
a esperança.”  
Paulo Freire*

## Resumo

Reis, Amenilde B. **Análise de Competências dos Docentes de Administração do Ensino Superior**. 2002. 94p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis.

As exigências impostas pelo mundo atual procuram no profissional docente um acervo de saberes e conhecimentos corporificados nas constantes atualizações requeridas pelo mercado de trabalho , pelas organizações e pela sociedade.

O presente trabalho tem como objetivo, promover uma reflexão contextualizada acerca das competências do docente do Ensino Superior particular, em seu itinerário de aprendizagem contínua, qualificação e especialização.

Nesse sentido, o trabalho contempla a análise das atuais competências demandadas pelo mercado de trabalho que se articulam aos conhecimentos acadêmicos vinculados, *a priori*, as competências dos docentes.

Para realização deste estudo, optou-se por entrevistar os profissionais de uma escola particular de Ensino Superior em Administração de Empresas, analisando o perfil e a expectativa do corpo docente em relação às competências demandadas, verificando as discrepâncias conceituais existentes.

Na perspectiva que norteia a pesquisa , a noção de competência transita do âmbito escolar ao empresarial, e vice-versa, contemplando em seu escopo a educação formal.

**Palavras-Chave:** Competências, organizações, docentes, educação, mercado de trabalho.

## Abstract

REIS, Amenilde B., Competence Analyse for Business Administration Students: a case study. 2002. 94p. Dissertation (Master's Degree in Production Engineering) – Post-graduation Program in Production Engineering, UFSC, Florianópolis.

The required demands in today's business world fastens upon the student professional a wide variety of knowledge and improvement externalized in the constant updating required by work market, organizations and society in general.

This work aims to promote the interest in a documented reflexion about the competences of private college students while performing his academical students, qualification and specialization.

There in, this work regards the current indicators required by work market that are founded in the academical information linked to the student's competences.

In order to produce this cook we close to interview the teaching staff in a private Business Administration College analyzing the profile and expectancies of this group relating to required competences and checking the existing differences of ideas.

In the prospect that leads this research the notion of competency goes from the student's scope to the business extent and vice-versa regarding the professional's formal education.

**Key-words:** competences, organizations, student's, education, work market.

## Sumário

Lista de Figuras.....	p.12
Lista de Gráficos .....	p.13
Lista de Tabelas .....	p.14
Lista de Quadros.....	p.15
1 INTRODUÇÃO .....	p.16
1.1 Considerações iniciais.....	p.16
1.2 Justificativa.....	p.17
1.3 Objetivo geral .....	p.19
1.3.1 Objetivos específicos.....	p.19
1.4 Estrutura .....	p.19
2 COMPETÊNCIAS E ABORDAGENS CONCEITUAIS.....	p.21
2.1 Considerações iniciais.....	p.21
2.2 Histórico .....	p.21
2.3 Competência e o indivíduo.....	p.24
2.4 Competência e organização.....	p.27
2.5 Competência e educação.....	p.32
2.5.1 Competência para ensinar .....	p.33
2.5.2 Competências profissionais do professor.....	p.34
3 MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS, MERCADO DE TRABALHO E COMPETÊNCIA.....	p.38
3.1 Considerações iniciais.....	p.38
3.2 O fenômeno da mudança .....	p.38
3.2.1 Principais modelos de mudança organizacional.....	p.40
3.3 Tendências do mercado de trabalho .....	p.43
3.3.1 Fatores condicionais do mercado de trabalho .....	p.44
3.3.2 Competências requeridas pelo mercado de trabalho .....	p.44
3.3.2.1 Competências técnicas .....	p.46
3.3.2.2 Competências comportamentais .....	p.46
3.4 Captação e seleção de talentos e competências .....	p.48
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	p.50
4.1 Quanto a abordagem.....	p.50
4.1.1 Quanto aos tipos .....	p.50
4.1.2 Instrumentos utilizados.....	p.50
4.2 Público alvo .....	p.51
4.3 procedimentos .....	p.51
4.4 Análise dos resultados .....	p.51

4.5 A instituição pesquisada.....	p.52
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	p.54
5.1 Considerações iniciais.....	p.54
5.2 Sobre os docentes .....	p.54
5.2.1 Identificação dos docentes .....	p.54
5.2.2 Competências profissionais.....	p.57
5.2.3 Competências da prática pedagógica .....	p.67
5.3 Sobre a coordenação .....	p.74
5.4 Análise dos resultados .....	p.76
6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	p.79
6.1 Conclusões.....	p.79
6.2 Recomendações .....	p.80
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	p.81
APÊNDICES.....	p.87
APÊNDICES A .....	p.87
APÊNDICES B .....	p.92
ANEXO I.....	p.93

## Lista de figuras

Figura 1: Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	p.25
Figura 2: As três dimensões da competência.....	p.29
Figura 3: As competências.....	p.35

## Lista de gráficos

Gráfico 1: Distribuição dos docentes por idade .....	p.54
Gráfico 2: Distribuição dos docentes por sexo .....	p.55
Gráfico 3: Apresentação dos docentes por estado civil.....	p.55
Gráfico 4: Especificação da formação acadêmica dos docentes .....	p.56
Gráfico 5: Período de formação acadêmica dos docentes .....	p.56
Gráfico 6: Demonstra tempo de experiência na rede particular .....	p.58
Gráfico 7: Distribuição dos docentes por turno de trabalho.....	p.59
Gráfico 8: Distribuição quanto a quantidade de turno de trabalho.....	p.59
Gráfico 9: Carga horária semanal na Faculdade Estácio de Sá.....	p.60
Gráfico 10: Locais de trabalho dos docentes .....	p.60
Gráfico 11: Outra atividade profissional .....	p.63
Gráfico 12: Proficiência dos docentes em outros idiomas .....	p.64
Gráfico 13: Conhecimento em informática .....	p.65
Gráfico 14: Formas de atualização profissional mais utilizadas pelos docentes .....	p.65
Gráfico 15: Curso de atualização .....	p.66
Gráfico 16: Metodologias utilizadas em sala de aula .....	p.67
Gráfico 17: Tipo de avaliação mais utilizada .....	p.68
Gráfico 18: Recursos didáticos mais utilizados .....	p.69
Gráfico 19: Participação e projetos com os docentes.....	p.70
Gráfico 20: Principais dificuldades no seu trabalho com os discentes .....	p.70
Gráfico 21: Preferências dos docentes por outras áreas de trabalho.....	p.72
Gráfico 22: Índice de satisfação dos docentes .....	p.73

## Lista de tabelas

Tabela 1: Distribuição dos docentes por idade.....	p.54
Tabela 2: Titulação dos docentes.....	p.57
Tabela 3: Apresentação das disciplinas lecionadas.....	p.57
Tabela 4: Fatores que levaram a ingressar na docência.....	p.61
Tabela 5: Outras atividades profissionais.....	p.63
Tabela 6: Proficiência em outros idiomas.....	p.64
Tabela 7: Cursos de atualização.....	p.66
Tabela 8: Teorias utilizadas como base para o trabalho docente.....	p.67
Tabela 9: Recursos didáticos utilizados.....	p.69
Tabela 10: Aspectos positivos.....	p.71
Tabela 11 Outras áreas de preferência dos docentes.....	p.72
Tabela 12: Indicadores da satisfação com os docentes.....	p.73

## Lista de quadros

Quadro 1: Competências para o profissional .....	p.26
Quadro 2: Competências em uma organização .....	p.28
Quadro 3: Evolução dos modelos de mudança organizacional.....	p.42
Quadro 4: As tendências do mercado de trabalho no mundo .....	p.43
Quadro 5: Representação do processo seletivo .....	p.48

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Considerações iniciais

A crescente preocupação com as mudanças que o mundo vem passando já faz parte do cotidiano das pessoas e das organizações, sinalizando a exigência de um esforço de todos no sentido de se transformarem em competidores mais capazes, a fim de enfrentar um ambiente de mercado cada vez mais mutante e desafiador.

Em todos os lugares fala-se de mudanças e de suas implicações.

A sensação que se tem é que o mundo globalizado atual organiza-se a partir de transformações de toda ordem e em todos os setores, de forma rápida e descontínua, promovendo interferências diretas nas pessoas e nas organizações, estabelecendo novas formas de pensar e de viver.

Estamos vivendo uma época que nos convida a pensar no não linear.

Neste cenário de transformações é imprescindível que se tenha compreensão de como as mudanças afetam profundamente a sociedade e principalmente as relações de trabalho, exigindo dos profissionais mais agilidade, inovação, criatividade e efetividade de resultados.

A educação, por sua abrangência social de caráter formativo do indivíduo e de sua inserção na sociedade, desenvolve em suas diversas instâncias instrucionais – escola, trabalho, comunidade, religião – a promoção interacional do indivíduo nos múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, sociais.

Essa sociedade denominada Sociedade da Informação e do Conhecimento exige e desafia as Universidades, principalmente no aspecto relativo às competências e desempenho do seu corpo Docente.

A demanda pelo Ensino Superior, os requisitos do MEC, a instituição do Provão, as exigências de algumas organizações de trabalho pela melhor qualificação de seus colaboradores, são fenômenos que vêm despertando interesse dos dirigentes e responsáveis pela melhoria das instituições, em especial as de Ensino Superior.

As organizações têm buscado profissionais cada vez mais autônomos, capazes de agir com independência, com capacidade de trabalhar em grupo, mobilizando esta competência, entre outras, dentro da realidade organizacional.

Tudo isso significa que nestes processos de mudanças uma das questões essenciais são as competências, pois o seu desenvolvimento é mediador entre os projetos de mudança e sua consolidação.

A esse respeito, Perrenoud (2001, p.12) se manifesta:

...competências profissionais são um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e posturas que são mobilizadas no exercício do ofício. De acordo com essa definição bem ampla, as competências são ao mesmo tempo, de ordem cognitiva afetiva, conativa e prática.

Na perspectiva deste educador, o conceito de competências é citado como um conjunto de capacidades humanas, percebida como um estoque de recursos que o indivíduo detém.

Percebe-se, ainda, que, embora o foco da análise seja o indivíduo, há uma necessidade de alinhamento dessas competências às necessidades percebidas pelas organizações.

## **1.2 Justificativa**

Considerando o aumento da demanda de instituições particulares de Ensino Superior no mercado e a busca por competitividade com a qual as mesmas estão se deparando, é crescente a preocupação com a competência e a capacitação do corpo docente, motivo desta pesquisa, recortando como objeto de estudo as competências demandadas.

A determinação do surgimento de novas necessidades para as organizações, principalmente para os profissionais, focaliza o Ensino Superior como agência formadora no âmago destas exigências

Neste sentido, pode-se compreender que as competências diferenciam a organização das demais e geram vantagem competitiva, compreendendo a soma dos conhecimentos presentes nas habilidades individuais e nas unidades organizacionais.

Ao egresso dos cursos superiores é exigido um corpo de conhecimentos e competências necessários a uma intervenção competitiva.

O que está subjacente ao conceito de competência é a idéia de ação e resultado.

Para Resende (2000, p.32), “quando se fala de competência importa verificar as conseqüências do que se faz ou se realiza”.

Tal concepção sugere uma forte interconexão escola e empresa apontando possibilidades de profunda revisão no conceito e na prática do docente.

Segundo Ropé e Tanguy (1997, p.18):

...a atividade de formação, por um lado ao se desenvolver, deslocou-se de lugares especializados nessa função – como a escola – para outros lugares e em especial para as empresas que, tendencialmente, tornam-se lugares e agentes de formação e não só de produção de bens ou de serviços materiais ou culturais.

Atualmente a preocupação com as transformações ocorridas no mundo do trabalho também se encontra, de diversas maneiras, no sistema educativo e principalmente nas Universidades.

Para Ropé e Tanguy (1997, p18), “a escola progressivamente aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los”.

Diante deste cenário, outra questão que se torna relevante refere-se às preocupações e indagações do próprio professor por uma definição de suas competências.

Tais indagações parecem ir além da proficiência técnica, justificando-se a necessidade de uma reflexão mais acurada sobre as competências do professor de maneira a nortear seu projeto pessoal/profissional. Parece necessário, além disso, definir as competências do docente exigidas no cenário atual e, simultaneamente, identificar aquelas em que é exigido a ampliação de conhecimento e ou aprimoramento e atualização, a fim de maximizar o desempenho profissional do próprio docente. Para tal, é mister exigir-se do profissional sólidos conhecimentos teóricos e práticos, capacidade de reflexão, comunicação, flexibilidade, proatividade, trabalhar em equipe, e ainda, contextualização.

Conforme o exposto, a questão central desse trabalho encerra-se na afirmativa de que ao professor é mesmo necessário não só possuir os conhecimentos técnicos, mas também habilidades e competências inerentes ao profissional-educador, pensamento esse confirmado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96) que

afirma ser o fim maior da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o uso da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

### **1.3 Objetivo geral**

Analisar as competências presentes na prática do profissional docente do curso de Administração de Ensino Superior, de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

#### **1.3.1 Objetivos específicos**

1. Identificar as competências para a docência do Ensino Superior pautadas pelas posições técnicas organizacionais e da educação atual.
2. Identificar na prática do docente do curso de administração de uma instituição de Ensino Superior aspectos atuantes das competências.
3. Verificar a compatibilidade das competências em desenvolvimento no docente com as necessidades do perfil atual de educador.

### **1.4 Estrutura**

O capítulo I é introdutório. Nele descreve-se a importância do tema em estudo, a definição do problema, os objetivos, geral e específicos, incluindo também a estrutura metodológica do trabalho.

O capítulo II contempla o referencial teórico apresentando a origem e evolução do conceito de Competências, em suas múltiplas concepções .

O capítulo III examina a captação e seleção de talentos e competências, apontando exigências contemporâneas emergentes.

O capítulo IV descreve os procedimentos e a abordagem metodológica da pesquisa.

O capítulo V apresenta a análise dos resultados da pesquisa com os docentes do Curso de Administração de Empresas da Faculdade Estácio de Sá, de Belo Horizonte, que foi feita por intermédio de um questionário configurando um estudo de caso, e visa à verificação dos objetivos estabelecidos.

O capítulo VI encerra este trabalho apresentando as considerações finais sobre o tema desenvolvido e algumas sugestões para estudos posteriores.

No capítulo VII encontram-se as referências bibliográficas.

## 2 COMPETÊNCIAS E ABORDAGENS CONCEITUAIS

### 2.1 Considerações iniciais

À medida que se procura conceitos para o termo competência, percebemos a potencialidade e abrangência de seu significado.

O termo competência carrega consigo um forte sentido de poder, realização e sucesso. O seu oposto nos remete à idéia de incompetência, de fracassos e de sonhos não realizados.

São inúmeros os significados da noção de competência.

Por definição, ela é utilizada para designar capacidade/poder de julgamento, aptidão, habilidade, conhecimento e também idoneidade e legalidade instituída.

Etimologicamente, competência vem do latim "competere", que significa aproximar-se, encontrar-se, que significa responder, que dá lugar ao adjetivo "competentis-entris" como competente convincente e ao substantivo "competio-onis", como sentido rival.

### 2.2 Significado histórico das competências

No período grego, a noção de competência era associada ao âmbito da "*polis*", ou seja, à discussão em torno da ação ético-política voltada para a democracia.

Tanto os sofistas como Platão e Aristóteles, principais representantes desta época, trataram de investigar a capacidade e as faculdades humanas que permitiam ao cidadão buscar critérios de verdade para a busca do bem comum e da disputa pelo convencimento na ágora do melhor argumento ou do reconhecimento da verdade política. É neste contexto que os sofistas se propunham a ensinar a arte do discurso, condição esta para o desenvolvimento da competência de ação política.

Na Idade Média, a noção de competência era associada à linguagem jurídica e referia-se especialmente a um poder que era facultado a uma pessoa ou instituição para fazer julgamentos e tomar decisões sobre questões que transitavam do âmbito individual ao comunitário.

Atualmente revalorizado, o conceito de competência surge mais forte e penetra nas discussões acadêmicas e empresariais. Geralmente concebido como sendo conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos, adequados aos fins organizacionais.

É importante ressaltar que a preocupação das organizações em contar com pessoas, com um conjunto de características para um determinado trabalho, não é recente.

Taylor, já no início do século passado (1905), alertava para a necessidade de as empresas contarem com pessoas eficientes. Nesta época, as organizações procuravam aquelas com habilidades necessárias para a execução de trabalhos específicos, com ênfase na tarefa e no cargo.

Aparentemente tão importante nos processos de mudança, a noção de competência tem aparecido, na literatura pertinente, como uma forma de repensar as interações entre, de um lado, as pessoas e seus saberes e capacidades e, de outro, as organizações e suas demandas no campo dos processos de trabalho essenciais e processos relacionais, entendidos como relações com clientes, fornecedores e os próprios trabalhadores.

De fato, as profundas transformações no âmbito das relações de mercado, das dinâmicas de concorrência, das inovações gerenciais e das relações de trabalho e emprego têm estimulado uma espécie de revisão do espaço de interações entre a demanda das organizações (em termos do trabalho necessário para dar conta de suas atividades) e o que os diferentes trabalhadores podem oferecer a partir de suas capacitações. É neste espaço relativamente indefinido, de difícil contextualização que se passa a tratar a questão das competências.

A renovação do conceito de competência tem, portanto, transitado pela revisão das diferentes visões acerca da noção de qualificação: das mais tradicionais, associadas aos requisitos da empresa para preencher seus diferentes cargos e funções, até as mais complexas, considerando potenciais e saberes disponibilizados à empresa pelo trabalhador.

Assim, a reconstrução da noção de competência parece trazer um aporte decisivo no sentido de captar a dinâmica das mudanças recentes, tanto nos requisitos das organizações, quanto no papel das pessoas que nelas atuam.

A noção de competência aparece, pois, como uma forma renovada de pensar o papel e a performance do trabalho nas organizações: a competência não seria um

estado de formação educacional ou profissional, nem tampouco um conjunto de conhecimentos adquiridos. Nesta perspectiva, a competência não se reduz ao saber, nem somente ao saber-fazer, mas também a sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, na qual 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 a sua aplicação, mas pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los na sua atividade.

Segundo Boterf (1995, p.16),

a cada dia a experiência mostra que até mesmo profissionais que dispõem de amplos e reconhecidos conhecimentos e capacidades, em algumas circunstâncias especiais de trabalho, não conseguem mobilizar suas capacitações de maneira adequada e pertinente.

A aplicação/atualização daquilo que se sabe ou conhece num contexto específico marcado por uma cultura institucional, por relações de trabalho particulares, condições temporárias e recursos restritos, é o que vai caracterizar a passagem para a "competência". Assim, o que desponta destas considerações é que o conceito de competência se constitui na própria ação e não existe antes dela.

Não existe competência no vazio, mas apenas a competência no ato. "Saber não é possuir, mas sim utilizar." Colinet (apud BOTERF, p.16)

A competência, portanto, não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos, habilidades), mas na mobilização deles, e, portanto, não pode ser separada das suas condições de aplicação. Para que haja competência, é necessário colocar em ação um repertório de recursos-conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades integrativas, capacidades relacionais, etc, os quais são colocados à prova em desafios oriundos da concepção de novos projetos, dos problemas mais complexos, dos incidentes, das panes, etc. Nestas situações, além de colocar em ação os recursos da competência, tem-se a oportunidade de aprender novas possibilidades de lidar com eles, e, portanto, de desenvolver a própria competência.

Ainda é preciso ressaltar os aspectos relativos à responsabilidade e legitimidade na noção de competência. (BOTERF, op. cit.). O primeiro se refere ao domínio do *metier* e ao engajamento responsável na atividade; o segundo se associa ao reconhecimento por parte dos superiores, pares e subordinados, em relação a sua capacidade de agir e de responder às situações que aparecem.

Segundo Boterf (1995) a organização de um conceito de competência assume a seguinte forma: “competência seria a capacidade de saber agir num contexto profissional, de forma responsável e legitimada, através da mobilização, integração e transferência de conhecimentos, habilidades e capacidades em geral”.

Segundo Ruas (1999, p.04), o conceito de competência, nos últimos anos, tem aparecido como uma forma de repensar as interações entre pessoas, seus saberes e capacidades, e as organizações e suas demandas, afirmando que:

... 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 destes recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação.

Assim, tem-se uma visão moderna do conceito de competência, que é concretizada na atitude, na capacidade de saber agir mobilizando conhecimentos e habilidades, sendo percebida de forma dinâmica, flexível e adaptável.

### **2.3 Competência e o indivíduo.**

A pluralidade de definições e aplicações do termo competência permite afirmar que a mesma não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa.

Segundo Zarafian (apud FLEURY 2001, p.19): “a competência é a inteligência prática para situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações”.

A competência do indivíduo está associada ao saber agir, saber como mobilizar, saber aprender e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num determinado contexto.

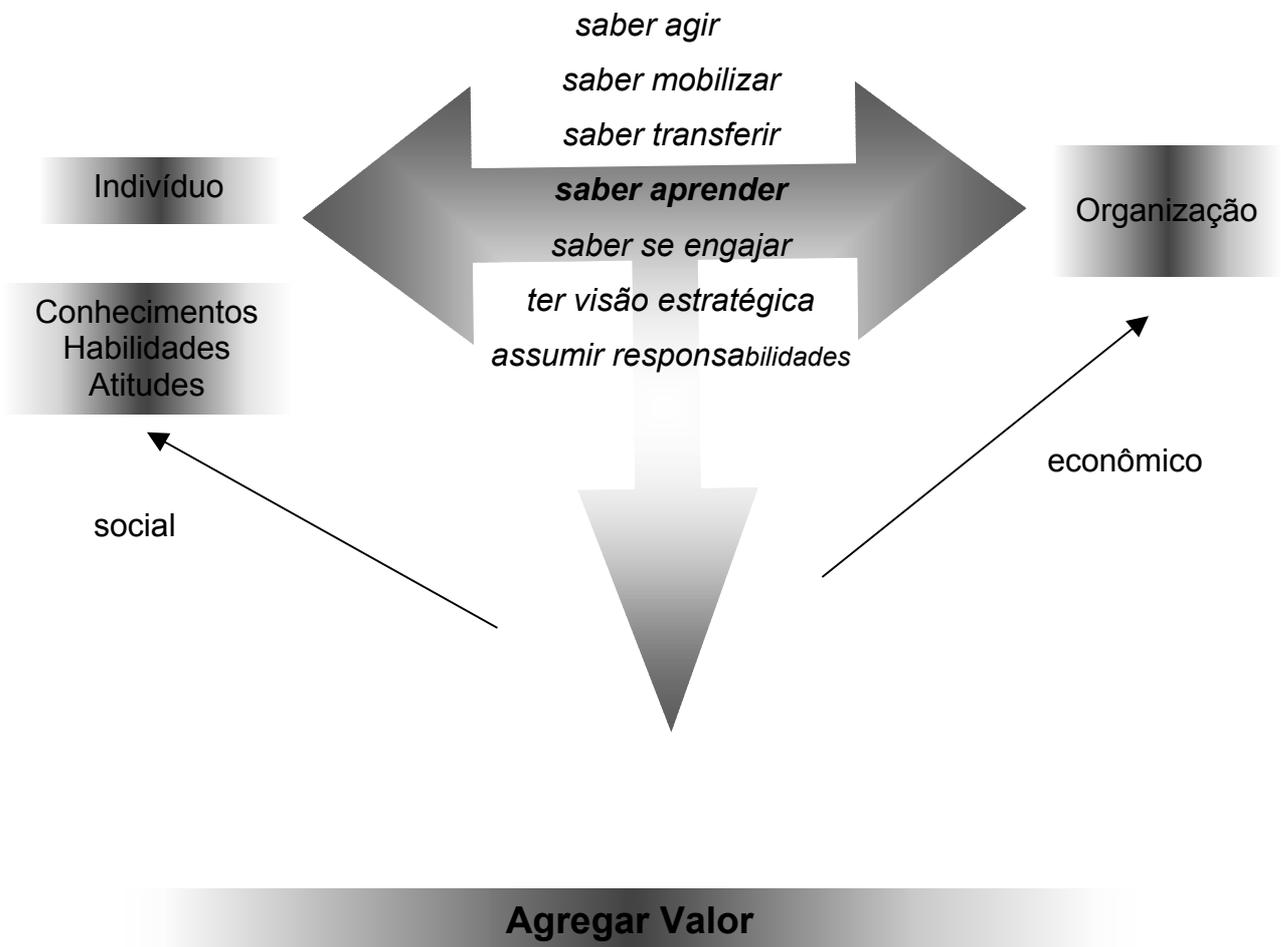
Le Boterf (apud FLEURY, 2001, p.20) ratifica e amplia este conceito situando a competência no cruzamento de três situações em que se insere o indivíduo em sua formação: por sua socialização, por sua formação educacional e por sua experiência profissional. Completa seu pensamento ao situar a competência como um “conjunto

de aprendizagens sociais comunicacionais nutridos à montante pela aprendizagem, formação, e à jusante pelo sistema de avaliação”. Trata-se portanto de um saber agir reconhecido pelos outros.

Fleury (2001, p.21) argumenta que a noção de competência aparece associada a verbos como:

saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Figura 1: Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização.



A competência parece se definir como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

A taxionomia referida no quadro a seguir apresenta algumas definições para os verbos expressos no conceito acima citado.

Quadro 1: Competências do profissional

<b>Saber agir</b>	➤ Saber o que e por que faz. ➤ Saber julgar, escolher, decidir.
<b>Saber mobilizar</b>	➤ Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
<b>Saber comunicar</b>	➤ Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
<b>Saber aprender</b>	➤ Trabalhar o conhecimento e a experiência. ➤ Rever modelos mentais. ➤ Saber desenvolver-se propiciar o desenvolvimento dos outros.
<b>Saber comprometer-se</b>	➤ Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização
<b>Saber assumir responsabilidades</b>	➤ Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
<b>Ter visão estratégica</b>	➤ Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury, 2001.

## 2.4 Competência e organização

Nas organizações, a palavra competência denota vários sentidos, alguns relacionados ao indivíduo e outros à tarefa (resultados).

Durand (apud FLEURY, 2001, p.23) assevera que:

nos tempos medievais, os alquimistas procuravam transformar metais em ouro; os gerentes e as empresas hoje procuram transformar recursos e ativos em lucro. Uma nova forma de alquimia é necessária às organizações. Vamos chamá-la de competência.

No início dos anos 90, PRAHALAD e HAMMEL, em *Competindo para o Futuro*, introduziram na gramática empresarial a expressão *competência essencial (core competence)*, despertando o interesse nos meios acadêmicos e organizacionais do mundo inteiro, mostrando que as empresas bem-sucedidas e extremamente competitivas, eram mais que portfólios de negócios, eram portfólios de competências. O foco desses autores é nas competências coletivas. O argumento é o de que obterão mais sucesso no mundo corporativo as organizações que souberem identificar e desenvolver as competências que serão necessárias para obter vantagem competitiva.

Segundo Prahalad e Hamel (1990, p.233-234):

...uma competência é um conjunto de habilidades e tecnologias, e não uma única habilidade e tecnologia isolada (...). Competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar diversas correntes de tecnologia (...). Competências essenciais são a comunicação, o envolvimento e um profundo comprometimento para trabalhar pelas fronteiras organizacionais (...). A ligação tangível entre as competências essenciais identificadas e os produtos finais são o que chamamos produtos centrais – a manifestação física de uma ou mais competências.

Para PRAHALAD e HAMEL (1990), uma competência só pode ser considerada essencial se passar por três testes:

- Valor percebido pelos Clientes: Uma competência essencial deve permitir a uma empresa agregar valor de forma consistente e diferenciada a seus clientes.
- Diferenciação entre Concorrentes: uma competência essencial deve diferenciar a empresa de seus competidores. Precisa ser algo percebido no mercado como específico da marca.

- Capacidade de Expansão: uma competência essencial deve abrir as portas do futuro para a empresa. Ela não pode ser só a base para os produtos e serviços atuais. Ela deve sustentar novos serviços e produtos.

O design de motores leves da Honda e a capacidade de miniaturização da Sony são exemplos de competências citadas pelos autores. Para eles, competências essenciais nas organizações são aquelas difíceis de serem imitadas, que atribuem vantagem competitiva e criam valor percebido pelos clientes.

Parry (apud PICARELLI, 1999, p.126) define competência como:

Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados. Que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.

É importante ressaltar como este autor relaciona competência com o desempenho do indivíduo, do grupo e da organização.

Ao definir competência, Zarafian (apud BRANDÃO, 2001) parte do pressuposto de que num ambiente dinâmico e competitivo não é possível considerar o trabalho como apenas um conjunto de tarefas a serem desempenhadas estática e mecanicamente. Para este autor, competência significa: “assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, permitindo ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular”.

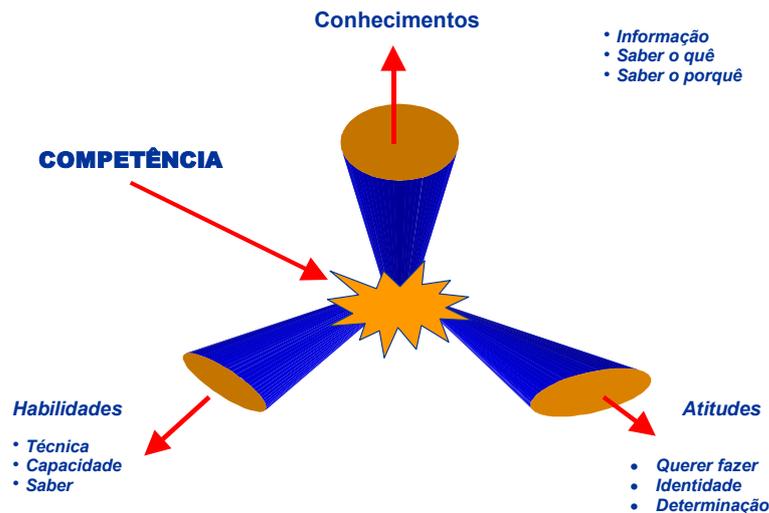
Quadro 2: Competências em uma organização

Competências sobre processos	→	Os conhecimentos do processo de trabalho.
Competências técnicas	→	Conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado.
Competências sobre a organização	→	Saber organizar os fluxos de trabalho.
Competências de serviço	→	Aliar à competência técnica a pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?
Competências sociais	→	Saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas; o autor identifica três domínios destas competências: autonomia, responsabilização e comunicação.

Fonte: Zarafian apud Fleury, 2001.

Durand (apud BRANDÃO, 2001) concebeu um conceito de competência baseado em três dimensões – *conhecimento, habilidade e atitude* – como mostra a Figura 2 .

Figura 2: As três dimensões da competência



Fonte: Durand, 2000 adaptado.

Considerando estas três dimensões como interdependentes ao expor uma determinada habilidade, pressupõe-se que o indivíduo tenha domínio e qualificação técnica para exercê-la e que adote atitudes favoráveis e positivas.

Importante registro deve ser feito neste momento sobre o que é o conhecimento e como ele surge.

A resposta a esta pergunta vem ocupando a mente de filósofos e estudiosos ao longo de toda a história da humanidade, sem que se consiga chegar a uma definição consensual. Ora as teorias empiristas procuram confirmar a possibilidade e a origem do conhecimento privilegiando o objeto, ora as teorias racionalistas destacarão o sujeito como fonte ou condição do processo de conhecimento. Perante esta tensão epistemológica, alguns autores procurarão conciliar o sujeito e o objeto, privilegiando a relação entre eles.

Conhecimento sempre foi um valor importante, porque quem o tem em quantidade possui mais potencial de realização.

Conforme mencionado por Resende (2000, p.36), “quem tem mais conhecimento é, potencialmente, mais competente, mas se tornar efetivamente competente implica colocar o conhecimento em prática de forma a alcançar objetivos, obter resultados”.

Após fazerem uma abordagem sobre os principais estudos acerca do conhecimento organizacional, NONAKA e TAKEUCHI (1997), correlacionando autores ocidentais (Drucker, Quinn e outros) e colocando uma visão geral da sua própria explicação de “criação do conhecimento organizacional”, afirmam que a filosofia cartesiana, com sua divisão entre sujeito e objeto, conhecedor e conhecimento, influenciou fundamentalmente as disciplinas da economia, administração que por sua vez afetaram o pensamento que se tem sobre o conhecimento. Para eles, esta visão é limitada e não explica o processo de inovação nas organizações.

Segundo estes autores, ao inovarem as organizações não só processam informações de fora para dentro como criam novos conhecimentos de dentro para fora. Sugerem, que sua abordagem da criação do conhecimento é uma nova epistemologia, diferente da abordagem ocidental, tendo como pilares a distinção entre conhecimento tácito e conhecimento explícito.

Essa distinção se baseia em Michael Polanyi (apud NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p.65) segundo a qual “o conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e difícil de ser formulado e comunicado. Já o conhecimento explícito ou codificado refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática”.

O conhecimento tácito inclui elementos cognitivos e técnicos. Os elementos cognitivos incluem os modelos mentais e, juntamente com os esquemas, paradigmas, perspectivas, crenças e pontos de vista, ajudam os indivíduos a perceberem e definirem seu mundo. Por outro lado, entre os elementos técnicos estão incluídos o know-how concreto, técnicas e habilidades. Os autores observam que, enquanto os ocidentais privilegiam o conhecimento explícito, os japoneses tendem a enfatizar o tácito. NONAKA e TAKEUCHI (op. cit.)

Conforme Nonaka e Takeuchi (1997, p.67) os dois tipos de conhecimento são complementares – “o conhecimento humano é criado e expandido através da interação entre o conhecimento tácito e conhecimento explícito”.

Além disso, estes autores sugerem que a abordagem desses conhecimentos possui uma dimensão “*ontológica*”. Partem do pressuposto que o conhecimento é

criado apenas indivíduos e que a criação do conhecimento organizacional pode ser entendida como um processo que amplia o conhecimento gerado pelos indivíduos para grupos e para a organização, através de uma “comunidade de interação”.

Resende (2000, p.36) ressalta que “conhecimento é, hoje em dia, o mais importante item isolado da competência. Tem força própria no contexto cultural em que se insere”.

A abordagem da competência é também explorada por ROPÉ e TANGUY ressaltando que a noção de competência não é nova, mas como seu uso está cada vez mais disseminado, torna-se importante e obrigatório um questionamento sobre o conceito de competência e seus usos sociais e científicos. As autoras lembram a definição dada pelo dicionário Larousse Comercial (editado em 1930), porque ressalta uma das características essenciais da noção de competências: a competência é inseparável da ação.

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício... Ela supõe conhecimentos fundamentados... geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (Ropé e Tanguy, 1997, p.16)

Essa definição reforça a idéia de que a competência é um atributo que só pode ser avaliado em uma situação dada.

Uma grande questão apresentada por estas autoras é de que a noção de competência não permite uma definição conclusiva, sendo necessário reconhecer que a plasticidade desse termo “é um elemento da força social que reveste e das idéias que veicula”.

As autoras ressaltam que a noção de competência tem um lugar assumido em diferentes atividades como a economia, o trabalho, a educação e a formação. Em cada um desses domínios a noção de competência é utilizada em diferentes sentidos.

Ropé e Tanguy (1997, p.17) discorrem sobre o tema levantando a hipótese de que não se trata de modismo e de que “... a noção de competência é uma dessas noções, testemunho de nossa época”.

Nesse sentido, Ropé e Tanguy (1997, p.17) argumentam que: “...o caráter extensivo e duradouro do uso de uma noção demonstra um certo número de mudanças em uma sociedade que devem ser identificadas”.

Observa-se que o conceito de competência está intimamente relacionado à idéia de laboralidade, ampliando ainda mais a responsabilidade das instituições de ensino e de trabalho, na medida em que exige, dentre outros, novas formas de organização do trabalho, incorporação de conhecimento e de metodologias que propiciem o desenvolvimento de novas competências.

## 2.5 Competências e educação

As competências educacionais, sob o olhar da UNESCO, assentam-se, segundo Delors (2001, p.89-101), em quatro pilares, a saber:

- Aprender a ser – competência pessoal
- Aprender a conviver - competência social
- Aprender a fazer – competência produtiva
- Aprender a conhecer – competência cognitiva.

Para este autor as dimensões decorrentes podem ser formuladas na matriz referencial a seguir:

- Cognitivas: lógica, pensamento, reflexão, raciocínio, cálculo, compreensão.
- Afetiva: emoções, sentimentos, sensações, motivações.
- Corporais: movimentos, habilidades, técnicas, instrumentos
- Ético–morais: valores, desejos, sonhos, intenções, interesses, virtudes, fins, objetivos.
- Simbólica: linguagem, imagens, representações, símbolos, signos.
- Estética: gosto, sensibilidade, inspiração, criatividade, expressão, plasticidade.
- Sociais: interação, participação, envolvimento social, convivência em grupo.
- Política: criticidade, capacidade de participação e resolução.

A partir desta matriz, instaura-se a competência do docente, em especial do docente do ensino superior, no sentido de dimensionar um trabalho contextualizado e dual, construindo a autonomia.

### 2.5.1 Competência para ensinar

Para atender a demanda e os desafios de uma transformação que se faz importante e necessária nas instituições educacionais, o papel do professor deve evoluir de transmissão para o de construção, resgatando o sujeito cognoscente.

A preocupação com a busca de indicadores de competências dos docentes, com o seu fazer e pensar, com seu trabalho e formação, são objetos de inúmeras análises e estudos feitos sob diferentes perspectivas teórico – metodológicas.

Segundo Sarmiento (1994, p. 56):

O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teóricos práticos no domínio das ciências da educação. Mas, simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional. Ora, na medida em que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar – portanto desde a escola primária – modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que em outros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor quando o futuro profissional ainda é aluno, e percebe de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar.

Nesta perspectiva o professor vai desenvolvendo suas competências a partir de suas próprias experiências na vida, na escola e no desenvolvimento de sua própria formação.

Atualmente se faz necessário perceber o que está mudando e quais são as competências que estão emergindo, numa tentativa de construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução.

Conforme destaca Perrenoud (2000, p.15), “as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra”.

Ao se debruçar sobre o estudo da formação das competências do professor, Perrenoud (2001) questiona “o que um professor profissional deve ser capaz de fazer?”, e, a partir de diversos modelos, admite-se que este profissional deve ser capaz de:

- Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;

- Escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- Analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- Enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Percebemos que esta lista de competências, num primeiro momento, não é suficiente para explicar toda a complexidade do trabalho do professor e da sua interação com os alunos.

Perrenoud (2001, p.12) acrescenta que:

definir o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação. É preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional.

## 2.5.2 Competências profissionais do professor

Segundo Charlier (2001, p.89) as competências profissionais do professor constituem um dos elementos indissociáveis do tríptico “*projetos – atos – competências*”.

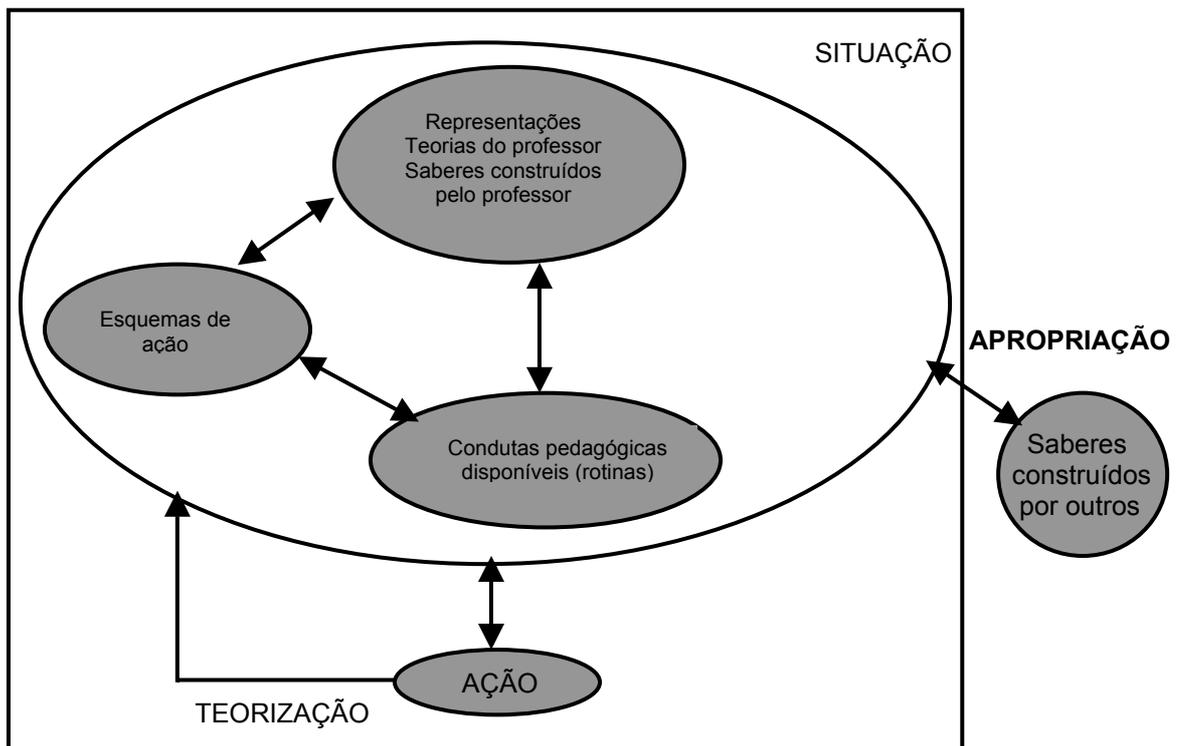
- Os projetos: o sentido, os fins, os objetivos que o professor estabelece para sua ação (seu projeto pessoal no âmbito de um projeto do estabelecimento);
- Os atos: as condutas apresentadas enquanto professor (ajudar os alunos a aprender, mas também gerir o grupo, trabalhar em equipe com os colegas, etc.);
- As competências: os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho.

Na visão desta autora as competências só podem ser consideradas significativas quando traduzidas em atos e quando estes assumirem um sentido em função dos propósitos que foram determinados.

Segundo esta autora, as competências profissionais são a articulação de três variáveis: “saberes, esquemas de ação, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis”.

As relações entre estas variáveis foram esquematizadas da seguinte forma por Charlier (2001, p.90), conforme mostra a figura 3.

Figura 3: As competências



Fonte: Charlier, 1996.

A seguir elaboramos um breve comentário sobre as variáveis citadas pela autora:

**A – OS SABERES:** Sem a pretensão de fazer uma revisão dessa tipologia, Charlier (2001, p.90) cita dois tipos de saberes diferenciados:

**Saberes do professor:** construídos pelo próprio professor, ou o que o professor julga serem apropriados; saberes transformados e construídos a partir de sua prática ou de experiências vividas no âmbito escolar. Esse conjunto de representações e de teorias pessoais serviria de fundamento para avaliar a pertinência de saberes provenientes de outras fontes.

**Saberes para o professor:** são elaborados por outras instâncias, em contextos distintos daquele do professor, que deveriam sofrer múltiplas transformações para serem utilizados pelos professores em um contexto particular.

Constata-se nestas distinções uma visão do aprendizado, evidenciando o trabalho de apropriação necessário para que um saber elaborado exteriormente a ele torne-se elemento de um repertório que possibilite agir em uma determinada situação em particular.

**B – OS ESQUEMAS DE AÇÃO:** Atuam como agentes de ligação entre o indivíduo e o seu meio, agem como filtros que tornam as situações compreensíveis (percepção) direcionando a ação (decisão e avaliação). Permitem que o indivíduo atribua uma significação à situação encontrada e possa dispor de ações adequadas ao contexto.

Perrenoud (1994i) acrescenta:

Os esquemas de ação são esquemas de percepção, de avaliação e de decisão que permitem mobilizar e efetivar saberes e que os transformam em competências. É por seu intermédio que os saberes podem ser ativados. Indispensáveis à ação, esses esquemas podem ser objetos de aprendizagem. O profissional reflete antes, durante e após a ação. No curso de sua reflexão, utiliza representações e saberes de fontes distintas. Sem essa capacidade de mobilização e de efetivação de saberes (através dos esquemas de ação), não há competências, mas somente conhecimentos.

**C – O REPERTÓRIO DE CONDUTAS DISPONÍVEIS:** O pressuposto aqui é o de que o professor dispõe igualmente de um certo número de condutas mais ou menos automatizadas que podem ser mobilizadas através dos esquemas de ação. As condutas são as respostas possíveis a estímulos percebidos no meio e formas de traduzir em atos decisões tomadas na fase de planejamento.

Em sua abordagem, Charlier (2001, p.90) considera que as competências do professor são definidas através da articulação desses três registros de elementos – “os saberes (representações e teorias pessoais), os esquemas de ações e o repertório de condutas disponíveis”.

Na sua obra, Perrenoud (2001, p.21) propõe dez dispositivos que favorecem o desenvolvimento de competências profissionais. São eles:

- a prática reflexiva;
- as trocas entre as representações e a prática;
- a observação mútua;
- a metacognição com os alunos;
- a escrita clínica;
- a vídeo formação;
- a entrevista de esclarecimento;
- a simulação e o jogo de papéis;
- a experimentação de métodos não habituais.
- o conjunto desses dispositivos facilitaria o desenvolvimento da lucidez, uma competência profissional cada vez mais importante.

Resumindo, é possível considerar que, se a abordagem por competências ficar só como uma linguagem institucionalmente permitida, na qual os interlocutores já foram previamente autorizados, ela modificará apenas os textos e será rapidamente esquecida. Parafraseando Chauí (1980): “o discurso competente é o discurso instituído, onde não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”.

Contudo, se o objetivo for promover uma transformação das práticas vigentes nas instituições, passará certamente a ser uma mudança consolidada.

## **3 MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS, MERCADO DE TRABALHO E COMPETÊNCIAS**

### **3.1 Considerações iniciais**

Como já afirmaram muitos autores , vivemos uma era de aceleradas mudanças, e a velocidade das mesmas parece não dar sinais de redução.

Para se abordar o tema “Competências”, é imprescindível compreender e se conscientizar sobre o macro ambiente em que se está inserido bem como das transformações ocorridas no mundo do trabalho e no ambiente organizacional. A era da informação mostra que as pessoas e as organizações precisam de agilidade, mobilidade, inovação e flexibilidade para enfrentar e vencer as ameaças e aproveitar as oportunidades.

A constância de transformações no âmbito externo às organizações faz pensar sobre as competências humanas são necessárias ter e desenvolver nos profissionais de hoje e do futuro.

Conhecer, definir, pesquisar e delimitar competências é um esforço que muitas organizações têm feito no sentido de aprimorar a educação e o desenvolvimento de seus trabalhadores.

Desta forma, o ritmo acelerado das mudanças indica que pessoas e organizações estão num processo de transformação, acompanhando as mudanças ambientais que são inevitáveis e imprevisíveis, assumindo uma postura co-responsável pelas ações e resultados.

Há uma mudança no perfil profissional que impõe transformações nas empresas e na forma de conceber e lidar com o elemento humano.

### **3.2 O Fenômeno da mudança**

De acordo com BRETAS (1999) , existem alguns pressupostos que são essenciais para a compreensão do fenômeno da mudança. A atração e resistência, que as mudanças exercem sobre as pessoas têm origem nas características

intrínsecas da própria mudança e que são resumidas por esta autora em três palavras – chave: a inexorabilidade; a ambigüidade, a perda.

- A INEXORABILIDADE - conforme ressalta BRETAS (1999), as mudanças são inexoráveis, acontecem sempre, independentes da nossa ação, do nosso consentimento ou da nossa vontade; não pedem licença para acontecer. Atingem indiscriminadamente todas as pessoas, sejam elas pobres, ricas, patrões ou empregados. Afetam os costumes das famílias, a rotina da empresa e a sobrevivência de todos os sistemas sociais. Segundo um antigo provérbio chinês, a única coisa permanente é a mudança. Mudar faz parte da vida. Não importa como as pessoas reagem às mudanças, elas mudam assim mesmo.

A inexorabilidade das mudanças tornou-se mais visível nos tempos, atuais por vários motivos. O mais importante deles é a velocidade. Alvin Toffler explorou muito bem este tema no seu clássico livro O Choque do Futuro. Segundo ele nós não estamos preparados nem física, nem psicologicamente para absorver os efeitos das mudanças rápidas que caracterizam a nossa era. Ou nos estressamos, ou negamos, ou refutamos as mudanças que nos atingem. (Bretas 1999, p.02).

- A AMBIGUIDADE - a perplexidade em relação à velocidade das mudanças está diretamente ligada à ambigüidade característica e inerente a qualquer mudança. Ela é o produto do conflito fundamental que envolve o homem no momento em que ele se defronta com a necessidade de mudar o seu natural apego à estabilidade.

Mudança é um fenômeno delicado e doloroso para o qual, infelizmente, não somos devidamente preparados. Por maior que seja a capacidade de adaptação do ser humano, ela tem limites específicos e intransponíveis. Quando as pressões externas para a mudança são maiores do que a capacidade adaptativa, o organismo humano sofre. E não existem analgésicos e muito menos anestesia para a dor da mudança. Podemos até dizer que a maior parte do sofrimento humano é o fruto dessa dor. É o preço que se paga para crescer e sobreviver. (Bretas 1999, p.03).

- A PERDA - conforme citado por BRETAS (1999), o processo de mudança se caracteriza como um gerador de perdas.

Sempre que mudamos, morremos um pouco, deixamos algo para trás. E isto nos causa um enorme desconforto. Não é possível transitar de um estado a outro sem renunciar a alguma coisa. Coisas estas que podem ser importantes para nós. Para a maioria das pessoas, e para alguns dos sistemas sociais que elas criam, a perda da estabilidade está profundamente associada à perda de valores, ou seja, ao conjunto ideológico onde se ancora a sua identidade. “Os momentos de crise são muito ameaçadores porque obrigam elementos vitais dos sistemas a se transformarem.

O estudo minucioso da resistência às mudanças é, sem dúvida, uma das contribuições mais relevantes dos cientistas do comportamento, que o estudaram com afinco, na busca de bases científicas para a introdução de mudanças nas organizações.

### 3.2.1 Principais modelos de mudança organizacional

Os modelos de mudança evoluíram com a Teoria Administrativa e guardam estreita relação com a velocidade da mudança ambiental e com a dimensão sistêmica com que foram encarados. Até a década de 60, foram concebidos dentro de uma visão de sistema fechado, voltados para os pequenos grupos coerentes com os pressupostos das Escolas Clássicas e de Relações Humanas. Representaram duas correntes de valores antitéticos: a ênfase nos aspectos racionais da empresa e a ênfase nos processos sociais. Do início do século até os anos 40, concentraram-se nas estruturas e na racionalização do trabalho. Os modelos de mudança mais difundidos, nesta época, foram a Reforma ou Engenharia Administrativa e focalizaram a forma, o funcionamento burocrático e o estudo dos tempos e movimentos. Seus principais representantes foram Taylor, Fayol e Max Weber, e as disciplinas acadêmicas que lhes deram suporte foram a engenharia e a recém-nascida Ciência Administrativa.

Depois da Segunda Guerra Mundial, inspirados nos valores da Escola de Relações Humanas, surgiram os modelos comportamentais, centrados nos processos interpessoais, nas funções e no comportamento gerencial. Seus principais autores foram os seguidores de Elton Mayo, Kurt Lewin e Chester Barrard, inspirados nas Ciências do Comportamento, Especialmente na Psicologia.

A década de 60 marca um momento de síntese das correntes anteriores. Houve uma grande mudança nos paradigmas vigentes, e a visão interna foi substituída pela macrovisão da organização, considerada agora como um sistema sócio-técnico, em permanente interação com o seu meio ambiente. Os trabalhos de Hebert Simon e de Talcott Parsons, respectivamente um economista e um sociólogo, foram responsáveis por esta notável mudança de abordagem.

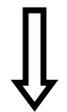
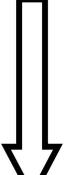
A partir daí, os seguidores das abordagens racional e comportamental voltaram a desenvolver modelos de mudança organizacional fiéis às suas teses, mas a partir da concepção de sistema aberto e dentro das novas perspectivas oferecidas pela

Teoria Administrativas. Lawrence e Lorsch desenvolveram novas concepções para a reformulação das estruturas organizacionais a partir das necessidades do ambiente. Thompson, Ecott e Blau nos Estados Unidos e Emery e Trist na Inglaterra criaram os modelos de mudança baseados na concepção das organizações como sistemas sócio-técnicos estruturados, enquanto Peter Drucker ensaiava os primeiros passos da Administração por Objetivos. No Brasil, Lodi e Caravantes foram os principais difusores desse modelo, precursores do Planejamento Estratégico, um dos grandes sucessos das décadas de 70 e 80. Paralelamente, os especialistas nas ciências do comportamento conceberam, sob a inspiração do psicólogo Kurt Lewin, o não menos famoso modelo de Desenvolvimento Organizacional, o D.O, tal como ficou conhecido no mundo inteiro. Seus representantes mais conhecidos são Bennis, Beckhard e Blake. Ainda na década de 70 surgiram nos Estados Unidos os estudos de Phillip Selznick sobre as organizações institucionalizadas e o modelo de Institution Building, criado por especialistas da Universidade de Pittsburgh, com fundamentos retirados da Sociologia e da Ciência Política. Também nesta época foram divulgados os métodos de pesquisa-Ação, como uma estratégia de intervenção planejada nos processos organizacionais.

De 1990 em diante, as teses e antíteses novamente se repetem: a Reengenharia, os Programas de Qualidade Total, estes últimos inspirados nas idéias que Deming e Juran desenvolveram para reativar a economia japonesa no pós-guerra; e o Benchmarking, todos eles, propiciaram novas formas de mudanças, focalizando, principalmente, a excelência no tratamento dos clientes e o aperfeiçoamento contínuo dos processos produtivos. Paralelamente, a Programação Neurolingüística, Aprendizagem Organizacional e o Endomarketing surgiram com novas abordagens para a mudança de comportamento.

O Quadro 3 procura visualizar a evolução dos processos de mudança organizacional neste século, deixando claro que os novos tempos prometem uma fertilidade cada vez maior na criação de modelos e instrumentos de mudança.

Quadro 3 - Evolução dos modelos de mudança organizacional

Características do ambiente	Dimensão	Cronologia	Abordagem	Teoria Administrativa	Modelo de Mudança	Ênfase	Principais autores	Disciplina Orientadora
Estável 	Sistema Fechado	1911 	Racional (tese)	Clássica Estrutural – Burocrática	Racionalização do Trabalho e Reforma Administrativa	Tempos e Movimentos Estrutura Organizacional Hierarquia Impessoalidade Especialização	Taylor	Engenharia
	Visão Micro	1935					Fayol	Administração
Reativo	Pequenos Grupos	1935 	Social (Antítese)	Relações Humanas	Treinamento Gerencial Dinâmica de Grupo	Estilo Gerencial Relacionamento Interpessoal	E. Mayo C. Barnard Kurt Lewin	Ciências do Comportamento Psicologia
Instável	Sistema Social	<b>Década de 60</b>	Sociotécnica (Síntese)	<b>MUDANÇA DE PARADIGMA</b>		Processo Decisório Sistema Sócio-Técnico	H. Simon T. Parsons Emery-Trist	Economia Sociologia Psicologia
Proativo 	Sistema Aberto	1970 	Racional (Tese)	Neo-Weberiana	Modernização Administrativa Desburocratização Planejamento Estratégico APO técnico	Organização Funcionalidade Descentralização Planejamento	Blau, Scott Thompson	Administração Sociologia Direito
	Visão Macro		Social (Antítese)	Contingencial	Desenvolvimento Organizacional Pesquisa-Ação	Processos Psicossociais Redes de Poder Influência Transferência de Tecnologia Planejamento Participativo	Bennis Beckard Blake y Mouton Reddin Hersey Katz e Kahn Cyert e March Selznick Caravantes	Psicologia Administração Ciência Política Sociologia Ciências Comportamentais Aplicadas
Turbulento		1990	Racional/Social (Síntese)	Institucional	Institution Building ApO Sócio-Técnico			
Criativo	Sistema Ecológico	1990 	Racional (Tese)	Mercadológica	Reengenharia Benchmarking Qualidade Total	Estratégia/Estrutura Mercado/Cliente Competitividade Automação Qualidade	M. Hammer T. Peters Deming Juran Ishkawa	Administração Sociologia Direito
	Visão Holística		Social (Antítese)	Cultural	PNL Aprendizagem Organizacional Endomarketing	Comunicação Participação Melhoria Contínua Consciência Individual Clima e Cultura	A. Robbins M. Knowles R. Shon P. Senge R. Möller Paulo Motta (BR) G. Caravantes M. José Bretãs F. Gomes de Matos	Psicologia Administração Ciência Política Sociologia Ciências Comportamentais Aplicadas

Fonte: Bretas, 1999.

### 3.3 Tendências do mercado de trabalho

O mercado de trabalho, diante de uma realidade de sucessivas e significativas transformações, vem apresentando características estruturais e conjunturais que influenciam o comportamento das pessoas e em particular o perfil e as competências exigidas aos profissionais.

Várias formas de trabalhar e de administrar vêm surgindo. Os profissionais têm diferentes papéis neste contexto, as mudanças na forma de organização do trabalho e os avanços da automação e da tecnologia de informação trouxeram uma nova concepção de capacitação profissional.

A nova era privilegia o conhecimento e a informação e não mais o apego a antigas características do profissional tradicional. (RIFKIN, 1995)

Conforme reflete Peter Drucker (apud PICARELLI, 1999, p.35), “o centro social de gravidade mudou para o trabalhador do conhecimento. Todos os países desenvolvidos estão se tornando sociedades do conhecimento”.

Segundo ressalta Chiavenato (1999, p.84), ao longo do tempo fortes mudanças ocorreram no mercado de trabalho no mundo, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4: As tendências do mercado de trabalho no mundo.

<p><b>1. Redução do nível de emprego industrial:</b></p> <p>a – Produção industrial maior e com menos pessoas, através de novas tecnologias e processos.  b – Oferta de emprego em expansão no setor de serviços.  c – Migração do emprego industrial para o emprego terciário.</p> <p><b>2. Gradativa sofisticação do emprego:</b></p> <p>a – Trabalho industrial cada vez mais mental e cada vez menos braçal.  b – Aporte da tecnologia da informação na indústria.  c – Maior automatização e robotização dos processos industriais.</p> <p><b>3. Conhecimentos como o recurso mais importante:</b></p> <p>a – Capital financeiro é importante, mas ainda mais importante é o conhecimento de como aplicá-lo e rentabilizá-lo.  b – Conhecimento é novidade, é inovação, é criatividade, é a mola mestra da mudança.</p> <p><b>4. Tendência a globalização:</b></p> <p>a – Globalização da economia e criação de uma aldeia global.  b – Globalização do mercado de trabalho, cada vez mais mundial e cada vez menos local.  c – Migração do emprego industrial para o emprego terciário.</p>
---

Fonte: Chiavenato, 1999.

### 3.3.1 Fatores condicionantes do mercado de trabalho

Ao considerar o mercado de trabalho dinâmico em contínuas mudanças, Chiavenato (1999, p. 83) ressalta o fato de estar condicionado por inúmeros fatores, entre eles, o crescimento econômico, a natureza e a qualidade dos postos de trabalho, a produtividade e a inserção no mercado internacional.

Nas duas eras industriais, a composição do emprego era estável e permanente. Na era da informação, a mobilidade dos empregos cresceu assustadoramente. Em paralelo cresceu a exigência de qualificação dos trabalhadores em todos os setores. Em síntese, aumentou a mobilidade espacial, setorial, ocupacional e contratual. Essa mobilidade tende a depreciar rapidamente as habilidades específicas dos trabalhadores, o que significa que mesmo os trabalhadores mais bem formados precisam de reciclagem permanente. Além da escala do emprego, também a natureza do trabalho está mudando, exigindo maior velocidade nos processos de transição dos trabalhadores para a nova situação. Por isso os esforços de formação e requalificação profissional tornam-se fundamentais.

Diante deste quadro, Pastore (apud CHIAVENATO, 1999, p.86) sugere que os jovens devem buscar o futuro na educação, que se torna cada vez mais importante do que o simples treinamento. O autor ressalta que não bastará ter formação, e sim boa formação. Para esse autor, o desemprego no Brasil está sendo provocado menos pelo avanço tecnológico e muito mais pelo atraso educacional.

Quando se fala em competitividade global o desafio é também da escola e não apenas da empresa. Ou educamos mais e melhor ou então temos que convencer nossos concorrentes a 'deseducar seus profissionais. Assim o futuro do emprego em nosso país passará pela melhoria da educação geral, formação profissional básica e flexibilização da legislação trabalhista." (Chiavenato 1999, p. 87).

Frente a estas afirmativas pode-se dizer, sem dúvida alguma, que a educação melhora as possibilidades de trabalho e de desenvolvimento profissional.

### 3.3.2 Competências requeridas pelo mercado de trabalho

Atualmente, mais do que nunca, para sobreviver nesse mercado dinâmico, globalizado e competitivo, as pessoas e organizações estão valorizando a capacidade de agir e adaptar e, principalmente, agir e adaptar depressa.

No mercado de trabalho, que muda e se transforma rapidamente, a competência é altamente valorizada e o desenvolvimento profissional um imperativo imprescindível. Os profissionais devem constantemente buscar e desenvolver as

competências necessárias ao seu sucesso pessoal e profissional. O perfil de competências é o diferencial competitivo de cada pessoa ou profissional.

Frente a este intenso e rápido processo de transformação que ocorre hoje em praticamente todos os campos da sociedade, estas vertiginosas mudanças atingem profundamente o mundo do trabalho, determinando transformações substanciais no perfil do profissional desses novos tempos.

Para enfrentar esta realidade, pessoas e organizações estão privilegiando a formação de um profissional polivalente, criativo, capaz de adaptar-se a novas situações de trabalho, de tomar decisões e de inovar no processo produtivo.

O conceito de empregabilidade, mais do que uma palavra, parece consolidar uma tendência já emergente acerca do elemento humano inserido no amplo contexto social. Isto significa que há uma mudança no perfil profissional que impõe transformações no perfil das organizações.

Neste cenário de transformações, o termo empregabilidade pode ser entendido como “a capacidade de expandir alternativas de obter trabalho e remuneração sem a preocupação de trabalhar com vínculos empregatícios” Case, Case & Franciatto (1997). A atuação do indivíduo como um fornecedor de serviços e, portanto, a adoção de um perfil mais autônomo, inovador, cooperador e flexível, torna-se essencial.

A meta dos indivíduos é ter trabalho e remuneração constantes, ter a capacidade de obter trabalho MINARELLI (1995). Ou seja, empenhar-se em desenvolver um grupo de habilidades e competências humanas, técnicas, conceituais e de relações sociais, com vistas a permanecer empregável.

De acordo com MINARELLI (1995), são os seguintes os pilares da empregabilidade:

- Adequação Vocacional (fazer o que gosta)
- Competência Profissional
- Idoneidade
- Saúde Física e Mental
- Reserva Financeira/ Fontes alternativas
- Idoneidade

Assim, conclui-se que o profissional deve buscar se adequar profissionalmente e estar atento às mudanças que ocorrem, porém sem perder o seu referencial.

Para Rabaglio (2001, Xi), na competitividade global da atualidade, o que conta são as competências essenciais empresariais e humanas.

Gente competente, que satisfaz os requisitos atuais, aglutina habilidades técnicas, políticas e comportamentais, consegue resultados, compartilha valores, lidera, organiza e controla. Competências podem ser adquiridas por meio de educação e treinamento; mas quem já possui talento sairá na frente. Em qualquer tipo de negócio, de qualquer ramo, empresas competentes possuem gente competente em todas as funções.

Conforme ressalta RABAGLIO (2001), todo profissional tem um perfil de competências que compreende competências técnicas e competências comportamentais.

### 3.3.2.1 Competências técnicas

Para que o indivíduo exerça um determinado trabalho, ele primeiramente deve possuir uma qualificação para o desempenho deste trabalho, deve ter um conhecimento que lhe confira a competência para o exercício do mesmo.

Como destaca RABAGLIO (2001), o mercado do passado só tinha olhos para as competências técnicas. Se o profissional fosse tecnicamente competente, já possuía os requisitos para ocupar seu lugar no mercado de trabalho

Em seus estudos sobre modelos de competências nas empresas, GOLEMAN (1998), o pai da Inteligência Emocional, constatou que QI e conhecimentos técnicos são importantes, mas a inteligência emocional é condição sine qua non para o sucesso de um profissional.

### 3.3.2.2 Competências comportamentais

Como relata RABAGLIO (2001), o profissional que teve sua formação quando os valores do mercado eram apenas competências técnicas, precisa se reciclar rapidamente, antes que o próprio mercado o exclua.

O grande desafio dos profissionais consiste em desenvolver competências como flexibilidade, criatividade, inovação e empreendedorismo.

Elencando alguns itens RABAGLIO (2001), ressalta também as seguintes competências comportamentais:

- Criatividade
- Flexibilidade
- Iniciativa
- Negociação
- Empreendedorismo
- Solução de Conflito
- Habilidade de Relacionamento Interpessoal
- Empatia
- Comportamento Ético
- Idoneidade
- Disciplina
- Foco em Resultados
- Visão Global
- Trabalho em Equipe
- Comunicação
- Cooperação
- Humildade
- Liderança
- Habilidade para ouvir
- Motivação
- Tomada de Decisão

Considerando as questões apresentadas, podemos afirmar que, neste cenário competitivo, pessoas e organizações passaram a ver as competências e capacidades como uma fonte importante e sustentável de vantagem competitiva.

De maneira mais ampla, as profundas mudanças ocorridas no Brasil e no mundo, estão levando pessoas e organizações a repensar globalmente, sua formação profissional, sua missão, seus objetivos e forma de atuação, no sentido de melhor adequar-se à realidade do mundo do trabalho.

### 3.4 Captação e seleção de talentos e competências

Captar talentos e competências constitui-se o trabalho direcionado na gestão de pessoas e é uma das atividades que deveria ser privilegiada nas organizações.

Estudos da realidade organizacional, já chegaram à conclusão de que o principal desafio que as organizações têm é atrair, selecionar e manter funcionários talentosos e competentes.

Segundo Chiavenato (1999, p.107), “há um velho ditado popular que afirma que a seleção constitui a escolha da pessoa certa para o lugar certo”.

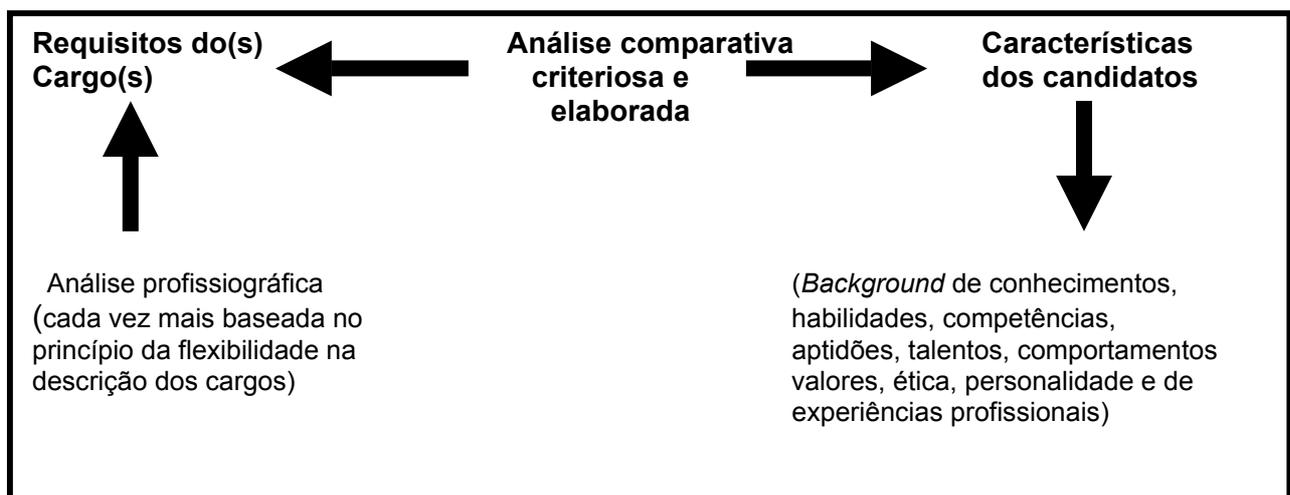
Considerada como um processo de escolha, a seleção garimpa, dentre os vários candidatos recrutados, aqueles que são mais adequados aos cargos existentes na organização, visando manter ou aumentar a efetividade e o desempenho das pessoas, bem como a eficácia da organização.

Conforme Lobos (apud PONTES, 1996, p.100):

a seleção é um processo por meio do qual a empresa procura satisfazer suas necessidades de recursos humanos, escolhendo aqueles que melhor ocupariam determinado cargo na organização, com base em uma avaliação de suas características pessoais (conhecimentos, habilidades, etc) e suas motivações.

Reafirmando esta definição, Almendra (2001, p.5) nos mostra uma representação do processo seletivo que pode ser esquematizada no quadro a seguir:

Quadro 5: Representação do processo seletivo



Fonte: Almendra, 2000

É importante ressaltar que no processo seletivo a regra da qualificação passou a ser a polivalência e a multifuncionalidade dos cargos.

Uma mudança de paradigma que o movimento da competência está promovendo é a de que em vez de dar mais importâncias as características do cargo ou do trabalho, passou-se a dar mais importância às características das pessoas que fazem bem o trabalho.

Tal fato já está promovendo mudança no foco da seleção, no treinamento, na remuneração, nas avaliações de desempenho, agora destacando mais as competências requeridas.

A seleção, tanto quanto possível, não deve ser vista pelo profissional como uma escolha unilateral, mas sim como processo bilateral, em que o profissional conta também com a possibilidade de escolher a empresa, contribuindo para minimizar as possibilidades de conflitos que possam vir a ocorrer pelo não cumprimento das cláusulas do contrato psicológico de trabalho.

As técnicas de seleção existentes e disponíveis às organizações são variadas. No entanto, por uma exigência cada vez maior de proatividade e criatividade por parte das empresas, estas fazem opção mais frequentemente por dinâmicas de grupo, jogos empresariais, dramatizações ou simulações de situações reais de trabalho, entrevista técnica, uma imprescindível e eficaz entrevista psicológica em profundidade, após um recrutamento bem estruturado e criteriosa análise de currículos.

Há uma gama de técnicas, científica e mundialmente válidas, que podem imprimir maior profundidade e eficácia aos processos seletivos, não fosse a pressa que, em alguns casos, se impõe para recrutar e selecionar.

Considerando ser a seleção um processo de comparação, de decisão e escolha, o que está em jogo nesse momento é o capital intelectual da organização, que deve ser preservado e enriquecido.

Em resumo, as mudanças organizacionais ditadas pelo mercado de trabalho reivindicam competências humanas cada vez mais completas e especializadas.

À captação de talentos e competências desenvolvidos nos indivíduos em sua formação, vinculam-se as competências dos docentes, como agentes formadores e que, portanto, necessitam atualizar-se e sintonizar-se com a demanda do mercado.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para o estudo das competências dos docentes de administração do Ensino Superior de uma faculdade de Belo Horizonte.

O procedimento adotado para a realização desse trabalho foi a pesquisa que, segundo Andrade (1999, p.14), é “...um conjunto de procedimentos sistemáticos baseados no raciocínio lógico que tem como objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos”.

### **4.1 Abordagem**

#### **4.1.1 Tipos**

No estudo proposto, pesquisas foram realizadas com o intuito de efetuar uma sondagem da realidade. Dentre os tipos de pesquisas existentes, foi utilizada a bibliográfica com a finalidade de reunir uma farta bibliografia pertinente ao tema. Foi utilizada, também, a exploratória, por proporcionar maior contato com o estudo de caso, tornando-o mais explícito.

#### **4.1.2 Instrumentos utilizados**

Os instrumentos utilizados no estudo de caso foram o questionário e a entrevista. O questionário é um registro contendo perguntas e respostas previamente elaboradas e dispostas na melhor seqüência.

As questões foram estruturadas em forma de perguntas fechadas e abertas, partindo das gerais até as mais específicas. O questionário utilizado nesta pesquisa encontra-se no apêndice A e contempla 24 questões.

O outro instrumento utilizado, a entrevista, teve como objetivo averiguar os fatores determinantes na seleção do corpo docente da instituição pesquisada. Optou-se pela entrevista focalizada, através da qual utilizou-se um roteiro

preestabelecido, abordando, apenas, os principais tópicos relativos ao assunto. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice B.

## **4.2 Público alvo**

O público alvo para a aplicação dos questionários constitui de docentes do curso superior de Administração de Empresas da Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte. Tal escolha vincula-se fundamentalmente à temática do trabalho.

## **4.3 Procedimentos**

Foram distribuídos 43 questionários, o que corresponde a 69,35% do número total do corpo docente da Instituição, que conta com 62 professores.

Corresponde, ainda, a 100% dos docentes da área de Administração, “lócus” privilegiado de interesse da pesquisa. Retornaram 33 questionários respondidos, ou seja, 76,74 % do total distribuído.

A distribuição dos questionários foi feita pessoalmente, sendo recolhidos após 15 (quinze) dias. Os dados foram tabulados e deles confeccionou-se gráficos e tabelas para cada quesito.

Uma entrevista também foi realizada objetivando obter alguns indicadores de competências sob o ponto de vista da instituição.

## **4.4 Análise dos resultados**

Para tabulação dos dados recolhidos dos questionários, utilizou-se o método Survey de quantificação.

A partir do cruzamento dos dados, foram estabelecidos os parâmetros de competências norteadoras das práticas docentes para a análise final.

## 4.5 Instituição pesquisada

Este trabalho foi realizado na Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte, Minas Gerais, criada por Resolução da Assembléia Geral Extraordinária da Mantenedora, realizada em 16 de abril de 1999, cuja Ata encontra-se registrada no Registro Civil das Pessoas Jurídicas da cidade do Rio de Janeiro, protocolizada sob o nº 58.895 averbada na matrícula 23.323 do livro A-18, em 18 de abril de 1999 e mantida pela Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá (SESES).

Os projetos com vistas à criação dos cursos de Administração, com as habilitações em Administração Geral, Comércio Exterior, Gestão Hoteleira e Turismo, bacharelado, receberam a avaliação da Comissão de Verificação do MEC, em 13 de dezembro 1999, e tiveram a autorização de funcionamento concedida pela Portaria nº 706 de 26 de maio de 2000 e homologação do Ministro de Estado da Educação, publicada no D.O.U de nº 103 de 30 de maio de 2000.

A formulação estratégica elaborada pela direção estabeleceu os princípios básicos da instituição citados abaixo:

- **MISSÃO:** colaborar com o desenvolvimento do país, formando profissionais capacitados e atualizados, promovendo a ciência e a cultura e participando ativamente do processo de melhoria da qualidade de vida da população.
- **VISÃO:** ser uma instituição educacional superior de alto nível técnico, administrativo, pedagógico, cultural e científico, com uma configuração organizacional prática e produtiva.

O curso de Administração de Empresas oferecido pela instituição tem como objetivo formar profissionais críticos e criativos, engajados na realidade social, de tal maneira que compreendam as formas e processos das tendências atuais da administração. Sua estrutura apresenta uma configuração voltada para a perspectiva crítica dos arranjos sociais e administrativos, propiciando o desenvolvimento do potencial dos alunos, permitindo-lhes desenvolver compreensões a respeito da teorização crítico-social da administração.

A proposta de produção de conhecimento está alicerçada em uma visão de mundo que considera a perspectiva de mudança e transformação social constante,

em função do avanço das ciências. Pretende-se, também, consolidar uma teoria administrativa que tenha um impacto não apenas teórico, mas também político.

Atualmente conta com 1.800 alunos distribuídos entre os turnos da manhã e noite, 85 funcionários administrativos e 62 professores, sendo que 43 são do curso de Administração de Empresas.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 5.1 Considerações iniciais

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada junto aos docentes do curso de Administração de Empresas da Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte.

Em primeiro lugar será apresentada a identificação dos docentes. Depois, a análise dos aspectos profissionais e, por último, os procedimentos didáticos. Será apresentada, também, a análise da entrevista realizada.

### 5.2 Sobre os docentes

#### 5.2.1 Identificação dos docentes

Tabela 1: Distribuição dos docentes por idade

Idade	Percentual
Menos de 30 anos	21%
31 a 40 anos	24%
41 a 50 anos	30%
51 anos ou mais	24%

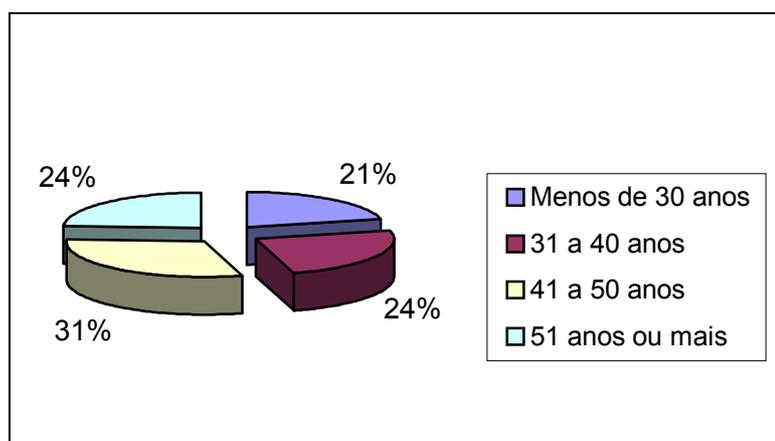


Gráfico 1: Distribuição dos docentes por idade

Na faixa etária compreendida entre 31 a 40 anos e 51 anos ou mais, o percentual é de 24%. Já na faixa inferior a 30 anos, ele representa 21% do total de docentes.

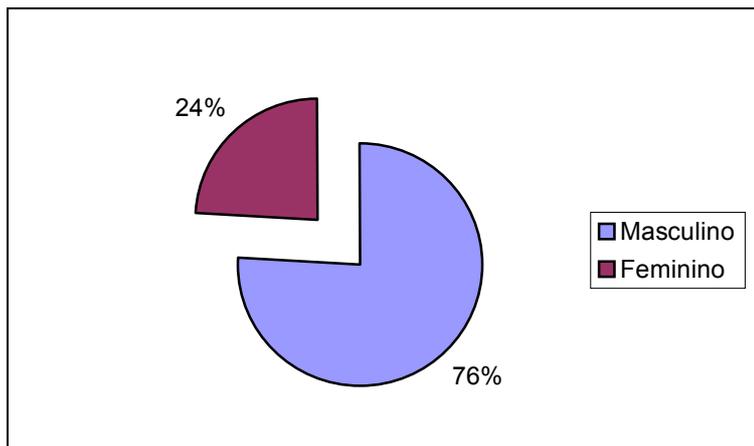


Gráfico 2: Distribuição dos docentes por sexo

No gráfico 2 observa-se que ainda há uma predominância do sexo masculino, indicando 76% do total de docentes.

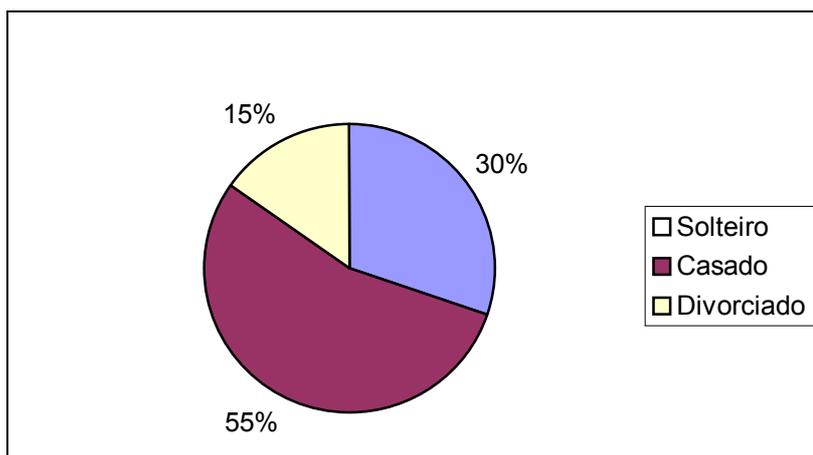


Gráfico 3: Apresentação dos docentes por estado civil

No gráfico 3, verifica-se que 55% do corpo docente são casados, 30% solteiros e 15% divorciados.

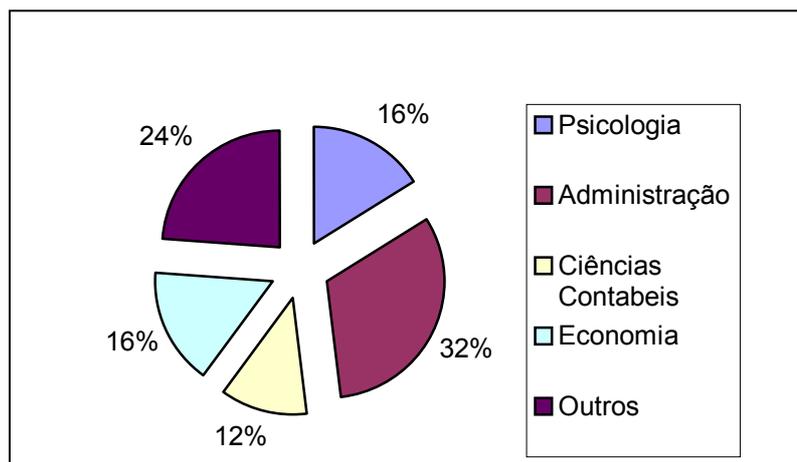


Gráfico 4: Especificação da formação acadêmica dos docentes

Este gráfico demonstra e especifica a formação dos docentes: 24% têm formação em Administração, 16% em Psicologia e Economia, 12% em Ciências Contábeis e 32% em outras disciplinas.

A diversificação de áreas de formação dos docentes constitui um ganho, se contemplada na interação formativa estabelecida no Projeto Pedagógico da Instituição, possibilitando a troca de experiência entre os docentes.

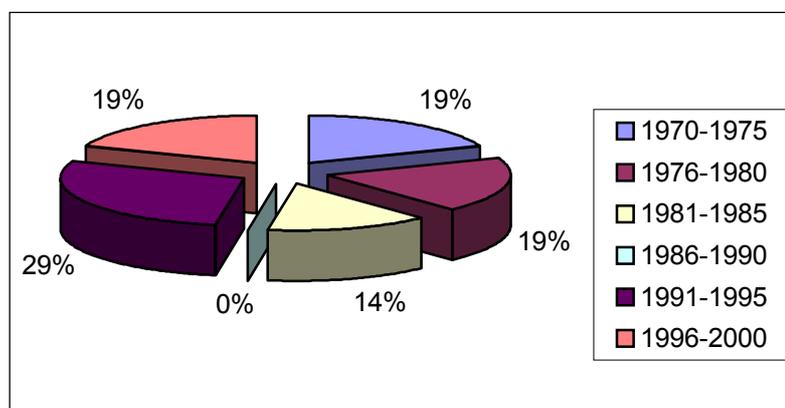


Gráfico 5: Período de formação acadêmica dos docentes

Quanto à data de formação, 29% concluíram seus cursos de graduação entre 1991 e 1995; 19% entre 1996 e 2000; 14% entre 1981 e 1985; 19% entre 1976 e 1980; 19% entre 1970 e 1975.

O período de formação acadêmica dos profissionais compreendido entre as décadas de 1970 e 2000, com predominância da década de 1990, revela uma realidade conseqüente das mudanças ocorridas nas instituições particulares de ensino superior no Brasil.

Tabela 2: Titulação dos docentes

<b>Titulação dos docentes</b>	<b>Percentual</b>
Licenciatura	6%
Especialização	33%
Mestrado	48%
Doutorado	3%
Doutorando	12%
Mestrando	9%
Disciplina Isolada	3%
Engenharia Civil	3%

Verifica-se que 6% dos professores têm licenciatura, 33% têm especialização em alguma área, 48% têm mestrado, 3%, doutorado; 3% estão cursando o doutorado, 9% estão cursando o mestrado, 3% estão cursando disciplina isolada e outros 3% estão cursando a graduação em Engenharia Civil.

Percebe-se uma preocupação por parte dos docentes em adquirir a titulação tanto para o aprimoramento dos seus próprios conhecimentos, quanto para atender às exigências do MEC com relação ao docente do ensino superior.

## 5.2.2 Competências profissionais

Tabela 3: Apresentação das disciplinas lecionadas

<b>Disciplina</b>	<b>Percentual</b>
Contabilidade de Custos	9%
Sociologia	6%
Teoria da Administração	6%
Administração da Produção	6%
Estatística	6%
Matemática Financeira	6%
Psicologia Aplicada	6%
Língua Inglesa	6%
Filosofia	6%
Metodologia Científica	6%
Política	3%
Antropologia	3%
Mercado Financeiro	3%
Teoria Geral da Administração	3%
Administração Financeira e Orçamentária	3%
Hotelaria	3%
Informática I	3%
Informática I e II	3%
T.G.A. II	3%

Empreendedorismo	3%
Teoria e Política Cambial	3%
Sistemática de Comércio Externo	3%
Direito	3%
Introdução à Economia	3%
Contabilidade	3%
Introdução Geral	3%
Informática	3%
Teorias Administrativas	3%
Recursos Humanos	3%
Espanhol - Língua Estrangeira	3%
Contabilidade Fiscal Tributaria	3%

A tabela 3 apresenta uma variedade de disciplinas lecionadas. Mostra, ainda, a ocorrência de uma ênfase em disciplinas de áreas afins.

Tal ocorrência, decorrente do currículo, demonstra a importância em torno da qual se estrutura o curso.

Não constitui surpresa, portanto, esperar-se dos profissionais destas áreas sólidos conhecimentos teóricos e práticos como requisito essencial. O processo formativo dos discentes depende, em boa parte, desta proficiência docente.

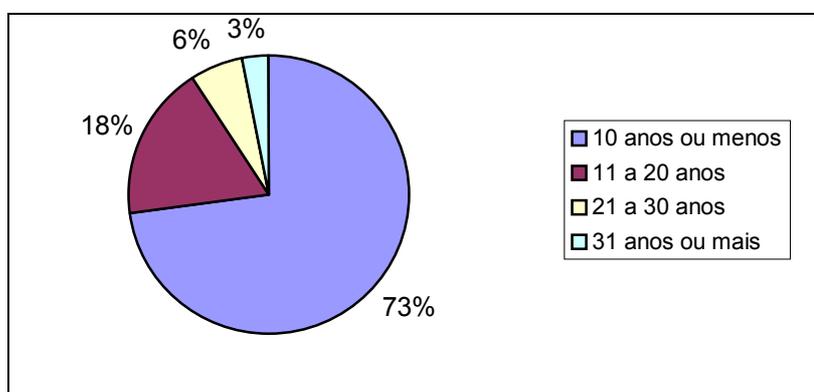


Gráfico 6: Demonstra tempo de experiência na rede particular

Este gráfico demonstra que a maior parte dos entrevistados, 73%, são “novatos” no ensino universitário particular. Pode-se associar tal ocorrência à demanda por cursos superiores, principalmente na área de Administração de Empresas. O percentual de 18% refere-se aos profissionais situados na faixa de 11 a 20 anos de docência agregado aos 9% com mais de 21 anos de experiência no ensino universitário particular.

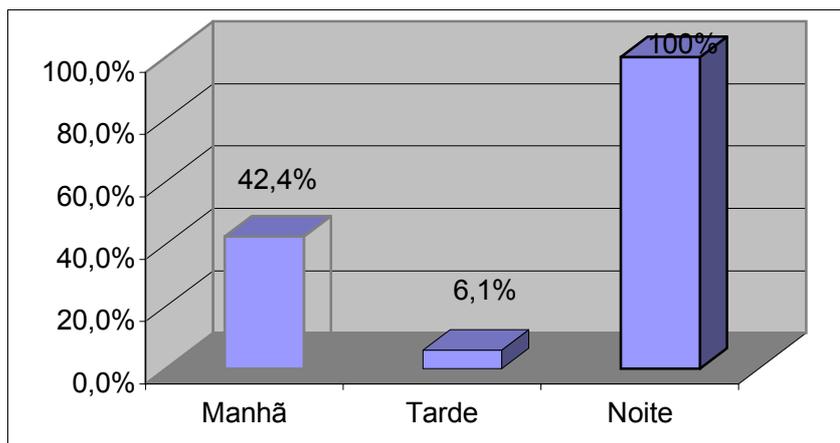


Gráfico 7: Distribuição dos docentes por turno de trabalho

O gráfico demonstra que 100% dos professores universitários lecionam à noite. Destes, 42,4% também lecionam pela manhã e 6,1% à tarde.

Esta evidência, resulta, por um lado, de características demandadas pela clientela, e por outro, da disponibilidade dos docentes.

Se 48,5% dos docentes, a priori, trabalham em outros turnos, é provável que somente este grupo tenha condições de dedicação exclusiva à docência nesta instituição.

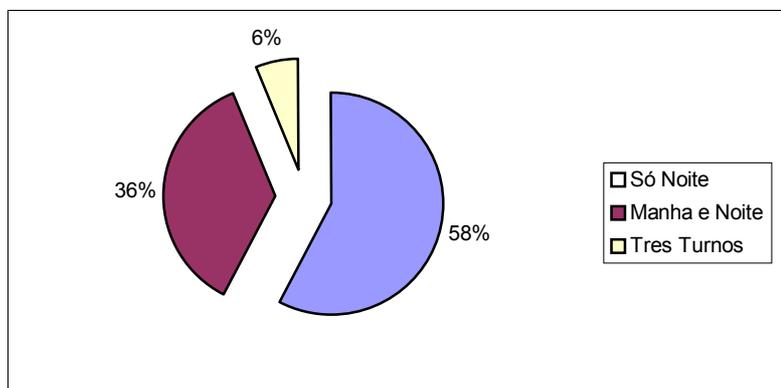


Gráfico 8: Distribuição quanto a quantidade de turno de trabalho

Quanto à quantidade de turnos, pode-se afirmar que 58% dos professores lecionam somente no turno da noite, 36% no turno da manhã e da noite e 6% nos três turnos.

Nesta distribuição, a possibilidade de encontro entre os profissionais fica reduzida, sinalizando interação menos freqüente, o que pode dificultar a interdisciplinaridade.

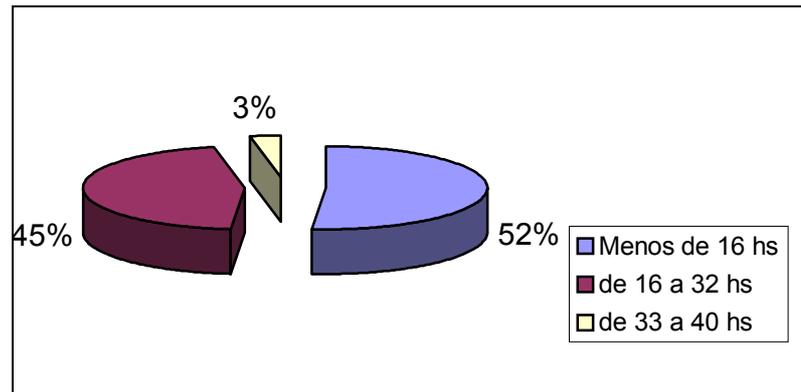


Gráfico 9: Carga horária semanal na Faculdade Estácio de Sá

Este gráfico refere-se à quantidade de horas que os professores da Faculdade Estácio de Sá trabalham por semana.

Verifica-se que 52% dos entrevistados trabalham menos de 16 horas semanais; 45% trabalham entre 16 e 32 horas semanais e 3 % trabalham mais de 33 horas semanais.

O fato de 52% dos profissionais trabalharem menos de 16 horas na docência, na instituição pesquisada, pressupõe-se a não especialização no cenário educacional formal remetendo-os a outros ambientes nem sempre relacionados com espaços de aperfeiçoamento de suas competências docentes.

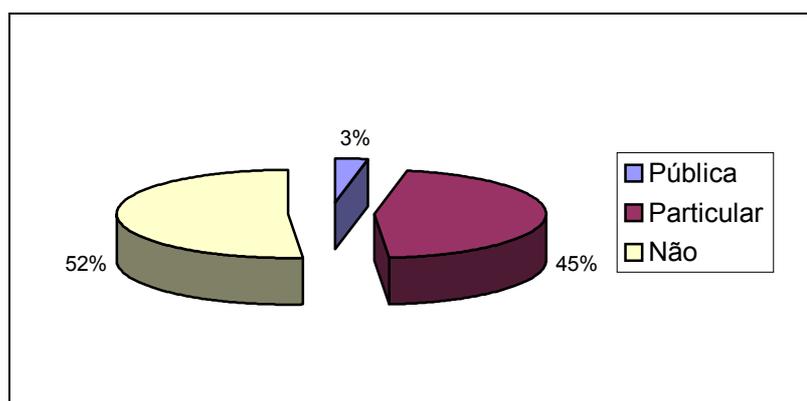


Gráfico 10: Locais de trabalho dos docentes.

Este gráfico demonstra que apenas 3% dos entrevistados trabalham em universidades públicas, 52% não trabalham em outras redes escolares e que 45 % trabalham em outras faculdades particulares.

Tabela 4: Fatores que levaram a ingressar na docência

<b>Fatores</b>	<b>Percentual</b>
Gosto de dar aula.	18%
Vocação	9%
Interesse em desenvolvimento dos processos de reflexão.	3%
Transferência de conhecimentos	3%
Novos contatos	3%
A influência positiva de antigos mestres, somada com a influência de minha mãe que também é professora.	3%
Destino. Nunca pensei em lecionar e acabei fazendo filosofia. Apaixonei-me e não parei desde então.	3%
Afinidade pessoal, afinidade profissional, demanda do mercado de trabalho por mestres e doutores.	3%
Incentivos de professores e chefia. Estar sempre atualizado. Gostar do ambiente de sala de aula. Gostar de transmitir, trocar informações e idéias.	3%
Independência financeira.	3%
Interação com alunos.	3%
As atividades desenvolvidas nas empresas em que trabalhei e, finalmente um desejo pessoal desde a época da graduação.	3%
O fato de falar inglês aos 15 anos e de gostar de literatura me levaram a cursar letras. Daí para a docência foi um processo natural.	3%
Gosto pela pesquisa.	3%
Desejo, por dar continuidade ao prazer do trabalho com o conhecimento.	3%
Interesse pela atividade, facilidade de lidar com pessoas, trabalho formal (emprego).	3%
Capacitação em docência (mestrado s/ dissertação), vasta experiência profissional, convite para tal, desejo de publicar uma obra de bom nível e facilidade didática.	3%
Identificação com a atividade.	3%
Aposentadoria como engenheiro em 1997, oportunidade, criação de novas IES, mercado fraco para consultoria em engenharia.	3%
Interesse pela pesquisa e discussão de problemas humanos	3%
Interesse pessoal, necessidade financeira, necessidade de adquirir experiência profissional, necessidade de transmitir conhecimento.	3%
Mudança de área de atuação, já que trabalhei por 31anos em outras atividades.	3%
Influência de outros professores influencia de um irmão e duas irmãs que são professores.	3%
Oportunidade de trabalho.	3%
A busca por melhor função acadêmica científica	3%
A atração pela arte de ensinar.	3%
A necessidade de estar passando meus conhecimentos aos futuros trabalhadores e a possibilidade de estar aprimorando os meus conhecimentos constantemente no ambiente acadêmico.	3%
Convite de um professor do curso de mestrado	3%

A vontade de transmitir as minhas experiências profissionais com isso talvez melhorar o nível acadêmico.	3%
Família de Docentes	3%
Atualizar conhecimento	3%
Repassar experiência profissional	3%
Trocar experiências	3%
Complementação de renda	3%

Verifica-se nesta tabela que 18% dos professores responderam que os fatores de ingresso na docência foram por gostar de dar aula, e 9% por vocação.

Sabendo-se que a universidade é o local privilegiado de construção do saber, é natural observar-se que 27% dos professores estejam comprometidos com este aspecto educacional. Os 83% restantes transitam entre a oportunidade de se constituírem professores universitários e a complementação orçamentária.

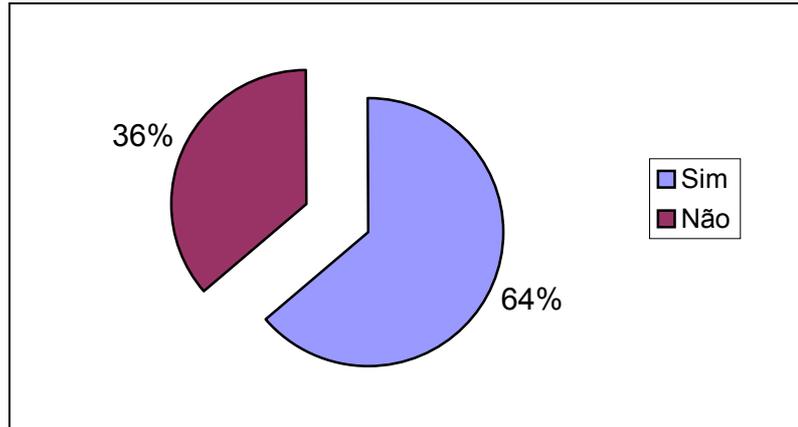


Gráfico 11: Outra atividade profissional

Este gráfico demonstra que 64% dos entrevistados atuam em outra atividade profissional, ou seja, a docência passa a ser uma atividade complementar.

Os dados indicam que metade do corpo docente, em tese, tem o foco de suas competências direcionado a outras atividades além da docência.

Tabela 5: Outras atividades profissionais

<b>Atividade Profissional</b>	<b>Percentual</b>
Adm Financeira	4,8%
Administrativa	4,8%
Consultoria	42,9%
Controladoria	4,8%
Direito	4,8%
Engenharia Ambiental	4,8%
Engenharia de Segurança do Trabalho	4,8%
Gerencia	4,8%
Informática	4,8%
Logística	4,8%
Psicologia Clínica	9,5%
Orientação Profissional	4,8%
Artes Plásticas	4,8%
Secretaria da Fazenda - Fiscalização Estadual	4,8%

A tabela demonstra que, a consultoria, com 42,9% é a primeira opção dos docentes, pois, através dela, é possível que eles utilizem suas práticas como uma fonte enriquecedora para os alunos.

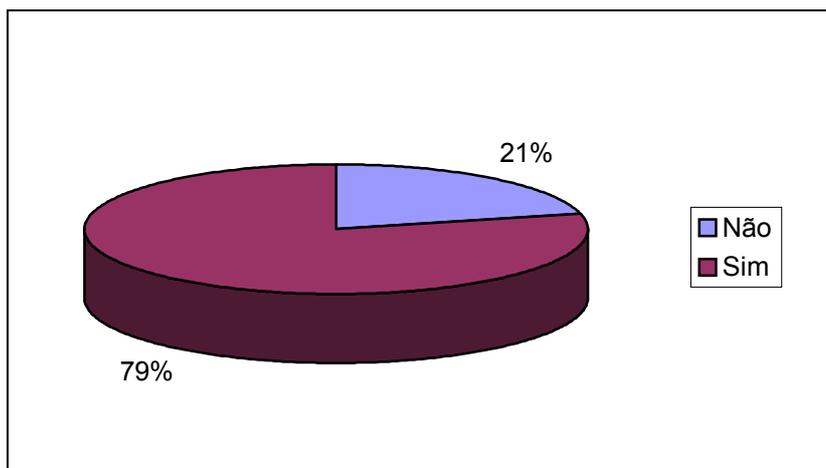


Gráfico 12: Proficiência dos docentes em outros idiomas

O gráfico mostra o interesse e ou necessidade dos professores em relação a outros idiomas sendo que, 79% se dizem proficientes em outros idiomas.

Tabela 6: Proficiência em outros idiomas

Idiomas	Percentual
Inglês	92,3%
Francês	15,4%
Espanhol	30,8%
Italiano	7,7%

A tabela 6 amplia a questão da competência em idioma estrangeiro, apontando o inglês como o idioma eleito por 92,3% seguido do espanhol com 30,8%. Esses dados evidenciam a preocupação do docente em relação ao desenvolvimento de suas competências técnicas.

Esta característica se inscreve na globalidade do mundo de hoje: inglês como ferramenta de trabalho, e o espanhol em virtude da influência do Mercosul.

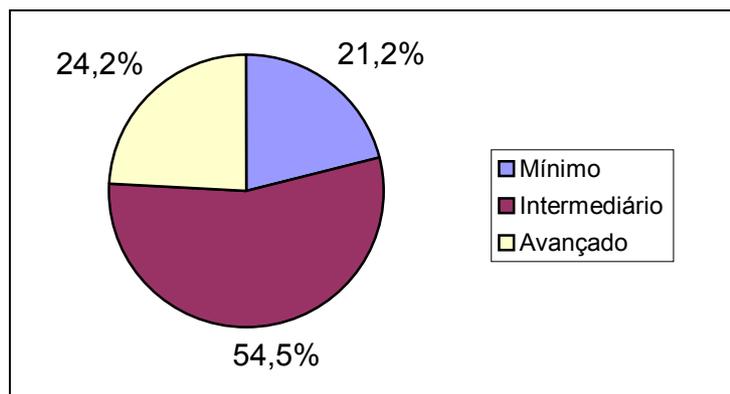


Gráfico 13: Conhecimentos em informática

Este gráfico demonstra os conhecimentos dos entrevistados em informática: 24,2% têm um conhecimento avançado, 54,5% estão em um nível intermediário, e 21,2% têm conhecimentos mínimos. Somando-se, é um ótimo índice.

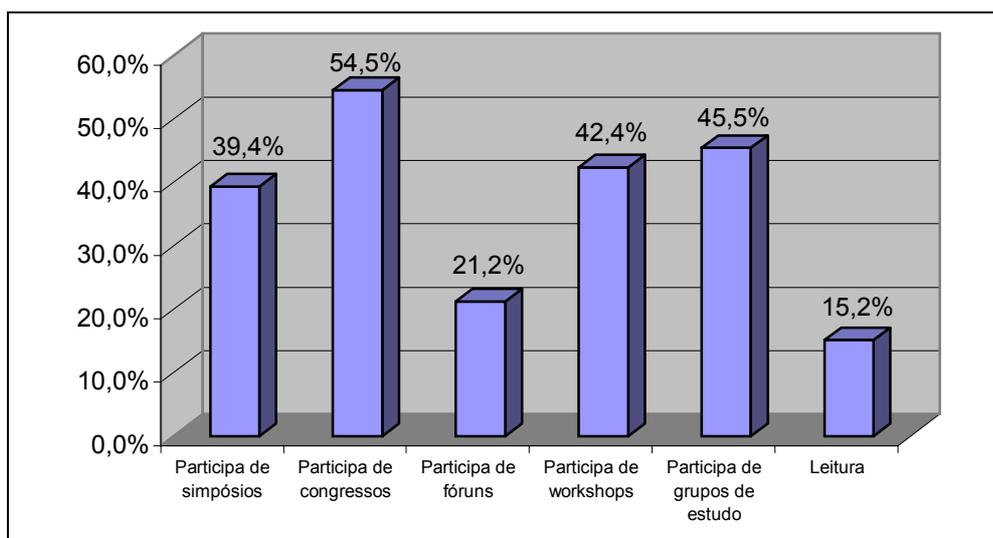


Gráfico 14: Formas de atualização profissional mais utilizadas pelos docentes

Com este gráfico percebe-se as formas de atualização mais utilizadas: 54,5% participam de congressos, 45,5% participam de grupos de estudo, 42,4 participam de workshops, 39,4% participam de simpósios, 21,2% participam de fóruns e 15,2 % recorrem à leitura.

As diversas formas de atualização utilizadas correspondem à busca de interação global por que passa a demanda de competência profissional. O item leitura, com 15,2%, caracteriza-se, acima de tudo, a falta de hábito ou uso desse tipo de atualização de conhecimento.

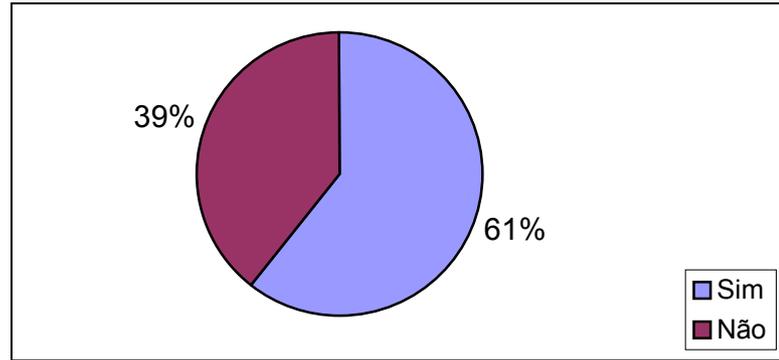


Gráfico15: Curso de atualização

Neste gráfico percebe-se a constante atualização do docente. 61% fizeram algum curso nos últimos dois anos, demonstrando a sua importância na constituição profissional competente.

Tabela 7: Cursos de atualização

<b>Curso</b>	<b>Percentual</b>
Mestrado em Psicologia das Organizações	5%
Espanhol	15%
Doutorado	5%
IRPJ	5%
Metodologia Científica	5%
Mestrado	10%
Informática	10%
Administração Estratégica	5%
Gestão de Negócios	5%
Doutorado	5%
Vendas e Logística	5%
Administração	5%
Psicologia	5%
Mestrado em Economia	5%
Linguística	5%
Controladoria	10%
Orientação Profissional	5%
Finanças	5%

Entre as especializações mais procuradas encontra-se a pós-graduação *stricto sensu*, que atende às exigências do MEC e às necessidades do profissional.

### 5.2.3 Competências relacionadas à prática pedagógica

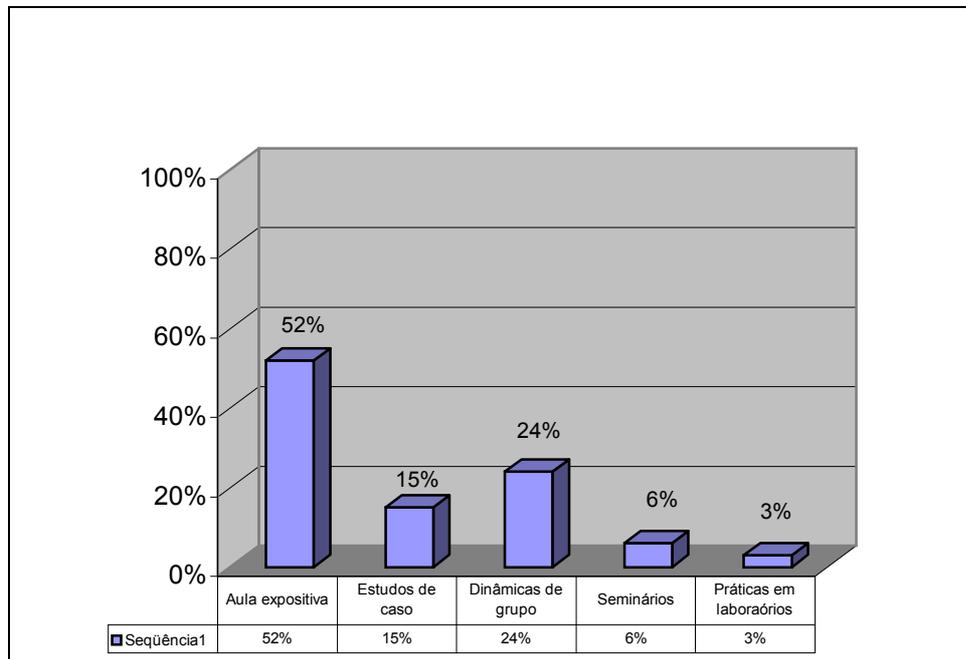


Gráfico 16: Metodologias utilizadas em sala de aula.

Verifica-se no gráfico que a metodologia predominante ainda é a de aula expositiva, seguindo uma instrução tradicional.

Tabela 8: Teorias utilizadas como base para o trabalho docente

#### Construtivismo

Teoria versus prática - Trazer a experiência do aluno para a sala de aula.

Teorias diversas relacionadas à área de Psicologia - e a Psicanálise.

Procuro seguir duas regras: ouvir o aluno e fazer o possível para que a aula seja interessante. Sempre tento trazer a teoria para a realidade.

Conhecimento estatístico é amplo e difundido, não apresentando teorias distintas.

Teorias da administração; Clássica, Relações Humanas, Comportamental.

Teoria Keynesiana

Abordagem comunicativa no ensino de idiomas, lançando mão de outras vertentes quando preciso.

abordagem comunicativa, a biologia do conhecer de noturna.

Construtivismo e as de competência.

As mais variadas (e às mais divergentes) teorias psicológicas e de comportamentos organizacional.

Definições e conceitos matemáticos relatadamente calculo financeiro.

Não identifiquei nas minhas áreas de atuação, teorias que sustentam meu trabalho, Estatísticas se basea na matemática(?).

Abordagem dramática dos fenômenos sociais - não normativa.

Teoria das organizações que faz parte da teoria sociológica e teoria do lazer, Teoria política.

Todas da teoria geral da administração.

Análise de sistemas de informação TGA.

Método indutivo

---

Teorias monetaristas.

Não utilizo nenhuma teoria específica.

Não entendi, se teoria pedagógica ou técnica. Se técnica: teoria da administração financeira; Se pedagógica: não sei.

---

Teorias de "Chomski" e outros

---

Neste item não se observa utilização de teoria de ensino–aprendizagem definida. Algumas práticas pedagógicas podem ser relacionadas inferencialmente a abordagens, pressupostos, conceitos e vivências diversificadas.

Consensualmente a filosofia subjacente carece de teoria fundamental na Instituição.

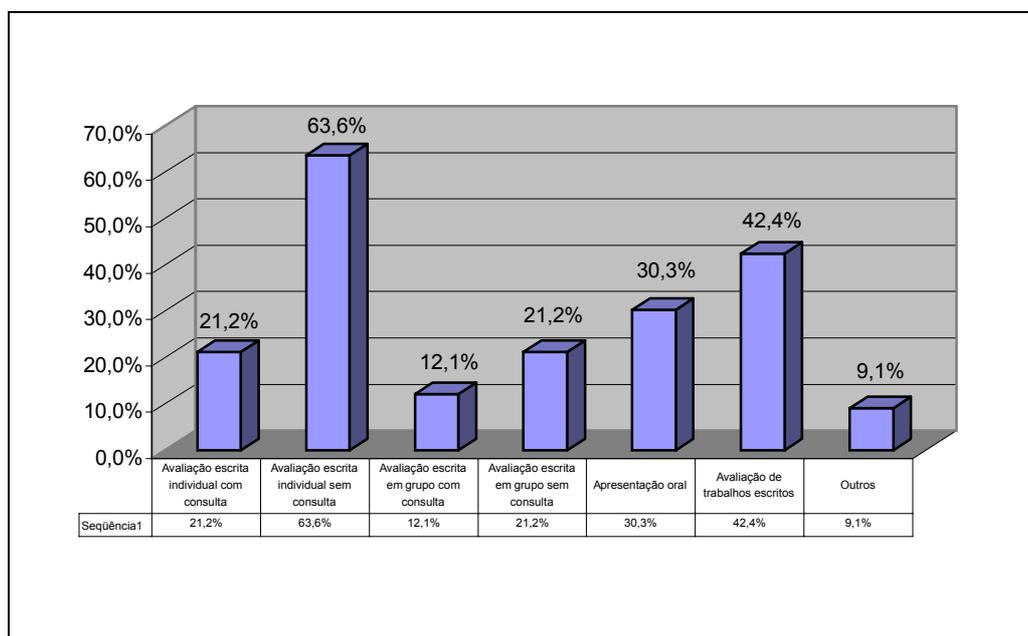


Gráfico 17: Tipo de avaliação mais utilizada

Este gráfico indica a preferência do docente quanto aos métodos de avaliação: 63,6% têm preferência por avaliação escrita individual sem consulta, 42,4% por avaliação de trabalhos escritos, 30,3% por apresentação oral, 21,2% por avaliação escrita em grupo com consulta, 21,2% por avaliação escrita individual com consulta, 12,1% por avaliação escrita em grupo com consulta, 9,1% por outros tipos de avaliação não especificados.

A preferência pelo tipo tradicional de avaliação ficou constatada através dos dados colhidos, evidenciando, mesmo, que essa é a opção mais comum.

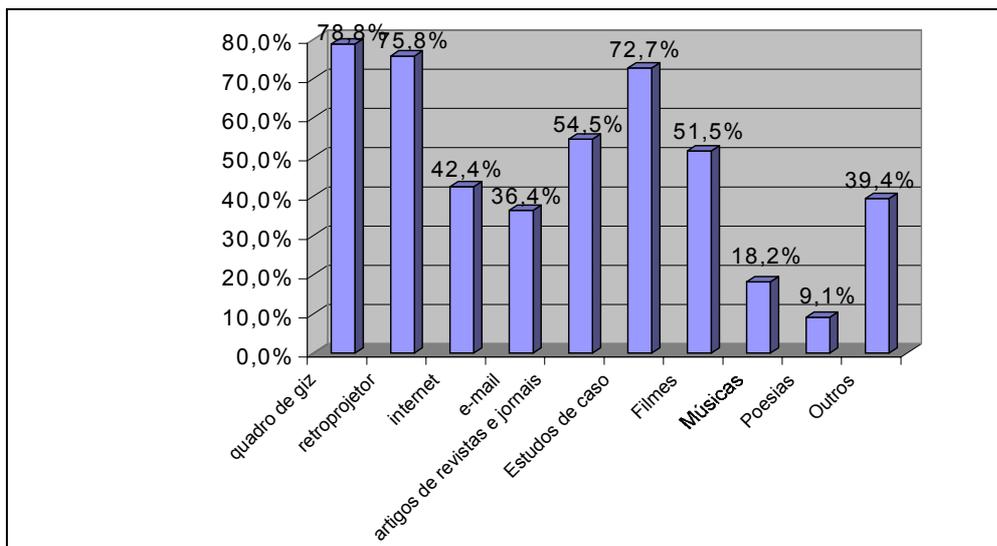


Gráfico 18: Recursos didáticos mais utilizados

A variedade de recursos didáticos utilizados revela a competência, a criatividade e a necessidade de inovar do profissional. Entre eles destacam-se quadro de giz, retroprojektor e o “estudo de casos”.

Tabela 9: Outros recursos didáticos utilizados

<b>Recursos</b>	<b>Percentual</b>
Contos	8%
Dinâmicas	8%
Textos	15%
Computador	23%
Data-Show	15%
Aula Expositiva	8%
Aplicações	8%
Exercícios em Sala	8%

A estratégia de utilização dos recursos contempla o computador, o data-show e os textos como recursos mais utilizados.

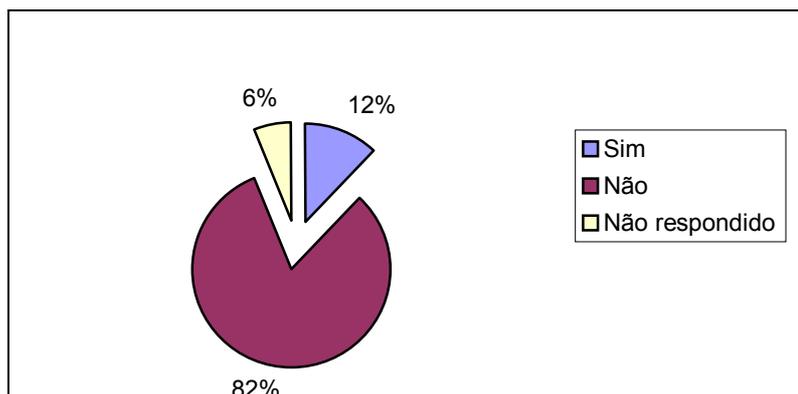


Gráfico 19: Participação em projetos com os discentes

Neste gráfico percebe-se que 12% dos entrevistados participam de algum projeto com seus alunos; 82% não o fazem, e 6% não responderam. Quando questionados sobre o tipo de projeto que desenvolvem, os docentes destacaram a coordenação de grupos de estudo e os seminários. É importante observar que, embora somente 12% dos profissionais estejam engajados em projetos, isto constitui fator determinante na constituição de competências e comprometimento.

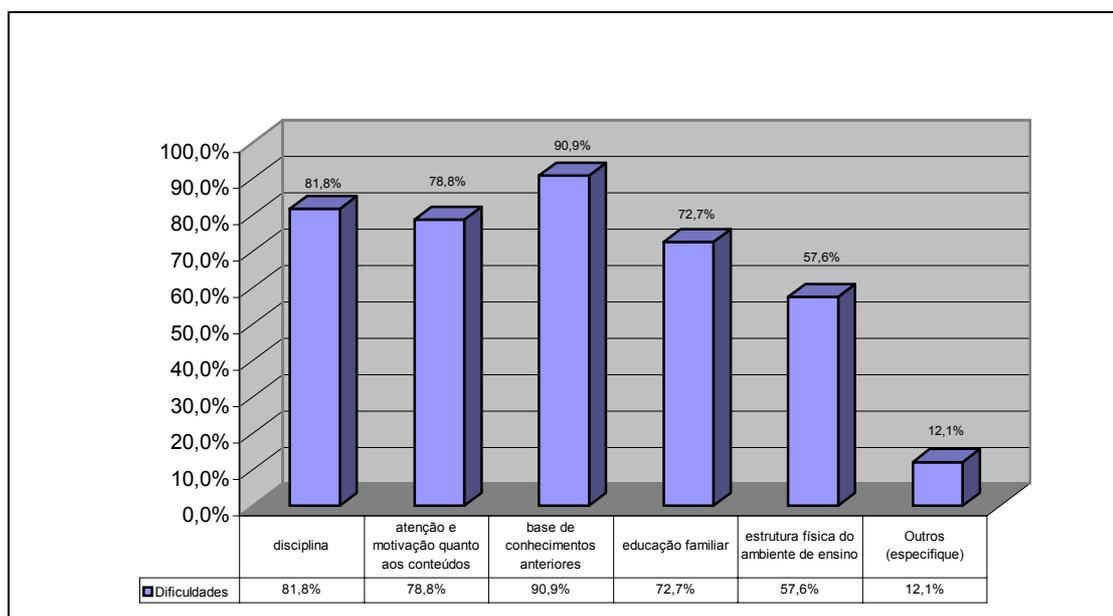


Gráfico 20: Principais dificuldades no seu trabalho com os discentes

Observa-se que 90,9% relacionam, neste item, a falta de propedêutica por parte dos discentes. 81,8% afirmam que as dificuldades apresentadas na transposição didática estão relacionadas à disciplina dos alunos. 78,8% observam ser a (des) atenção e (des) motivação dos alunos fatores complicadores do trabalho docente. 72,7% consideram a educação familiar um aspecto dificultador. 57,6% apontam a estrutura física do ambiente escolar inadequadas ao trabalho docente.

Tabela 10: Aspectos positivos percebidos pelos docentes em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula

São interessados pela matéria, não matam aula, têm respeito pelo professor.
Disciplina.
Os alunos se sentem a vontade para questionar o processo em relação aos tópicos apresentados em sala, antecipando críticas e provocando melhoras no andamento da matéria.
Participação.
Sociabilidade, espírito de equipe, responsabilidade.
Interesse em aprender e seriedade.
São bem soltos, tendo em vista o tipo de aula, que é essencialmente prático.
São alunos interessados e quando estimulados participam bem das aulas, questionam, discutem, promovem debates e resolvem problemas.
Os alunos são de um modo geral, participativos e curiosos.
Interessados, divertidos, motivados. Dificuldade com a escrita, mas facilidade com a prática.
Os alunos presentes demonstram grande interesse e maior facilidade com a matéria.
Ao analisarmos os aspectos produtivos dentro das empresas, percebo um estímulo dos alunos em identificar atividades profissionais, realizados pelos mesmos, expondo como exemplo da teoria em questão, o que valoriza o estudo e compreensão dos objetivos da mesma.
Interesse, participação, disciplina, seriedade.
Costumam trazer casos de estudo, por exemplo: algo que levam em jornais e revistas.
Participação, disciplina e frequência.
Quase não há. Grande parcela da turma conversa o tempo todo, atrapalhando alguns que estão interessados. Por outro lado, não se pode exigir muita disciplina de turmas com até 60 alunos, em salas que não dispõem de microfone para o professor.
Os alunos tem um interesse bastante pontual em gramática, o que os ajuda a destrinchar melhor os andaimes das línguas.
Quando trabalhamos de forma integrada consegue através das provas e experiências, construir e aplicar melhor os aspectos teóricos que são propostos.
São curiosos, perguntam muito. Tem maior facilidade com as aulas dinâmicas e que estão contextualizadas com a vivência e prática deles.
Difícil citar, pois a muita dispersão e indisciplina, ainda que, que de alguma forma tenho produzido bem esse aspecto, falta monitoria e há necessidade de melhorar a nível do aluno estácio e isso pode ser obtido red base.
Alguns são muito interessados e participativos, trazendo suas experiências particulares para a sala e contribuindo muito com as aulas.
Bom relacionamento interpessoal. Respostas positiva com relação às solicitações para manutenção da disciplina.
Questionamentos baseados na experiência individual.
Não há aspectos positivos.
Como leciono disciplinas distintas e para períodos também diferentes - 1º período (Teoria da Administração) e 4º período (Mercado Financeiro), o convívio com as turmas do 1º período é muito mais fácil e relaxado. Já com as turmas do 4º período é visível a falta de base de conhecimento anterior (Matemática Comercial e Financeira) onde as respostas à questão 22 se aplicam de forma mais efetiva, diferentemente das turmas de 1º período onde a falta de base não é sentida em função do conteúdo, bem como a disciplina, pois como são novatos e cheios de "gás", a preocupação passa a não demonstrá-los. Já no início do curso.
Alguns são minoria realmente interessados e visam o diploma com base no aprendizado prático/teórico.
Participação nas aulas: Perguntas, comentários etc.
Poder aquisitivo, conhecimento básico.
Frequência - motivação - relacionamento.
Alunos do curso noturno trabalham e se mantem, não mais interessados.
São muito participativos e desejo de aprender.

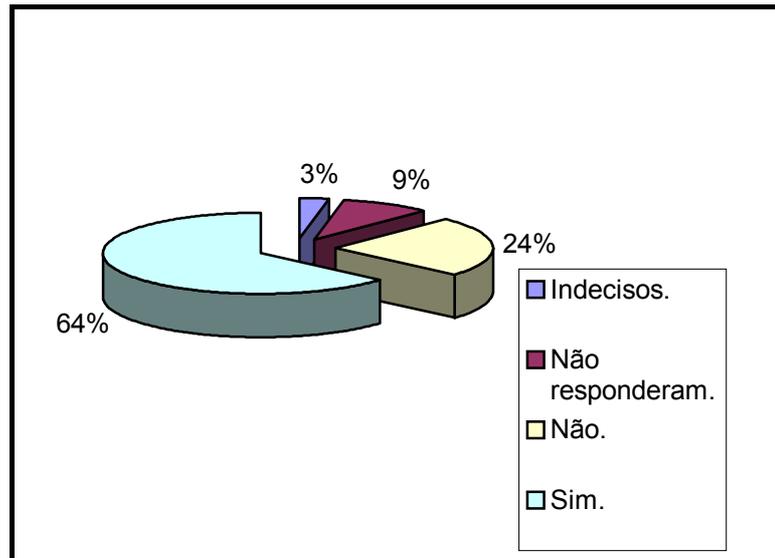


Gráfico 21: Preferência dos docentes por outras áreas de trabalho

O gráfico demonstra a preferência dos entrevistados por outras áreas de trabalho, evidenciando que a docência não é a primeira escolha destes profissionais.

Tabela 11: Outras áreas de preferência dos docentes

Gerência.
Pesquisa acadêmica.
Não tenho idéia ainda.
Consultoria em energia.
Como empresário.
Projeto de OP para os alunos da Estácio.
Música
No meu caso, tradução é uma alternativa natural.
Pesquisa.
Gosto de atuar como administrador e como consultor de empresas.
Se for ligada à educação ou à pesquisa.
Atuo na Psicologia Clínica.
Já atuo como consultor de empresas.
Gostaria de ser escritor.
Para contabilidade e finanças.
Pesquisa e área jurídica.
Consultoria em tecnologia da informação.
Atuo como consultor, professor e gerencia de projetos de educação executiva.

A maioria das opções relacionadas na tabela 14 não incluem atuação conexa à docência.

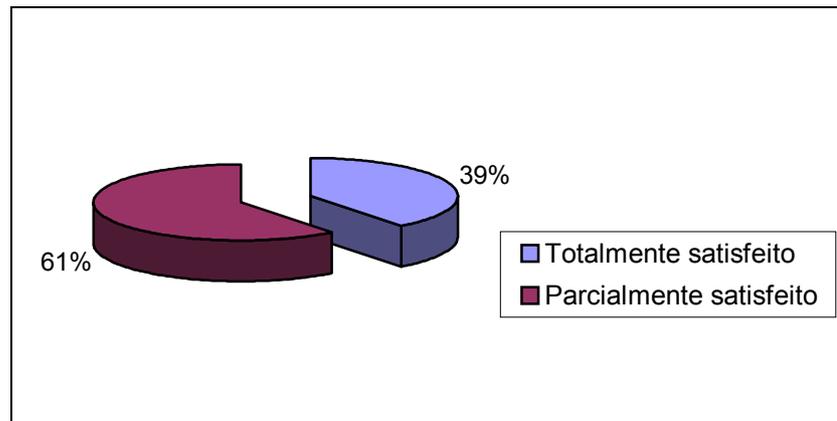


Gráfico 22: Índice de satisfação dos docentes

Com este gráfico, percebemos o índice de satisfação dos professores entrevistados: 61% estão parcialmente satisfeitos e 39% estão totalmente satisfeitos.

Tabela 12: Fatores determinantes da (in) satisfação dos docentes com seu trabalho

---

Faço o que gosto.

---

Estou no trabalho de docência por opção, escolha profissional e não por necessidade financeira.

---

Desenvolvo uma atividade com a qual possuo grande identificação.

---

Iniciei meu curso de mestrado e consegui vaga como docente em nível superior, mesmo antes de terminá-lo. O *feedback* em sala de aula me estimula a continuar na área de ensino.

---

Como tenho pouco tempo na área, os problemas que surgem servem como aprendizado, principalmente em relação à didática.

---

Há anos venho acompanhando a mudança de comportamento de meus alunos, o que me causa grande satisfação.

---

Apesar dos problemas enfrentados por todos nós e nas atividades diárias, considero a nossa profissão com aquela que melhor tem oportunidade de nos expressarmos frente outros indivíduos e deixar que outros se expressem. Além disso, é no ambiente universitário que encontramos o ambiente mais propício para melhorar as oportunidades sociais de uma sociedade que deseja se desenvolver.

---

As turmas são muito maiores que o ideal para o ensino de idiomas. Além disso, dois semestres de inglês são insuficientes. Finalmente, a indisciplina, a falta de conhecimento prévio e de engajamento de boa parcela dos alunos me desmotivam bastante.

---

Os alunos cada vez mais buscam o título e não o conhecimento, mostrando pouco interesse pelos estudos, usando de artifícios para obter notas.

---

Falta pesquisa por novos materiais, o que depende de tempo e dedicação. Dedico-me um pouco por semana, mas sinto falta de mais.

---

Acho que sempre vou poder melhorar um pouco mais, por isto fico atenta às críticas. Nunca vou estar totalmente satisfeita.

---

Porque tenho uma contribuição enorme a dar e tem faltado recursos para eu poder melhorar o trabalho. Recursos: informática, apoio logístico, necessidade de horas fora da sala.

---

---

Vários são os problemas da faculdade. Entre eles, como o principal, eu apontaria a atual "impossibilidade" de utilização diária de DATASHOW para dar aulas.

Totalmente satisfeito creio ser um patamar pretensioso e, talvez, inatingível. Totalmente insatisfeito é motivo para abandonar o ofício. Conviver com os estudantes é gratificante.

É possível melhorar.

Faltam condições melhores para o trabalho.

Não concordo definitivamente com a metodologia utilizada para avaliação dos professores, por parte dos alunos. É injusta cruel, covarde, insensata e desrespeitosa.

Ainda não consegui, apesar de buscar, encontrar uma maneira de motivar "todos" os alunos.

Em função da falta de interesses dos alunos e da falta de respeito e de educação fica difícil desenvolver um trabalho satisfatoriamente.

Gosto muito de ensinar e interagir com grupos.

A necessidade da escola particular ser financiada, exclusivamente, pelo pagamento das mensalidades faz com que se facilite a entrada de alunos sem o mínimo necessário de base e a disciplina interna seja negligenciada, deixando para o professor uma tarefa difícil e que não é dele. Os professores que estão comprometidos com o aprendizado, não são reconhecidos e muitas vezes não são considerados bons professores.

---

A característica predominante é insatisfação e isso é possível de se perceber através do depoimento de alguns professores relacionado acima.

### **5.3 Sobre a coordenação**

Na entrevista realizada com o coordenador geral dos cursos da instituição em questão, procurou-se obter um maior número de informações que pudessem contribuir para a averiguação de alguns dados da pesquisa.

A opção pelo entrevistado ocorreu porque o mesmo ocupa, na instituição, um cargo de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho.

Através de uma entrevista conduzida de maneira informal, o coordenador pôde relatar como vem realizando o seu trabalho, apresentando suas experiências e fazendo sugestões.

Ao ser questionado sobre o processo que utiliza para a captação dos professores no mercado de trabalho, respondeu que analisa as referências de outros professores e coordenadores, currículos, outras instituições, e, em último caso, os anúncios abertos.

Para a seleção em si, não existe nenhum processo formal tal como testes e provas situacionais. O critério utilizado em primeiro lugar e que se constitui uma condição básica é a titulação. Em seguida, vem a experiência e, por último, as referências através de coordenadores de outras instituições.

No quesito que diz respeito ao perfil exigido para contratação, o fator mais importante considerado é a disponibilidade do professor e a forma de elaboração, condução e o domínio técnico da disciplina.

Com relação aos professores “novatos e sem experiência” (sic), o coordenador elabora junto com eles o plano da disciplina, orientando-os quanto ao conteúdo exigido pela escola e a conduta esperada junto aos alunos. Já os professores considerados “mais experientes” (sic), com mais de 5 anos de prática, têm total autonomia para elaboração dos planos da disciplina e condução das aulas. “O professor é soberano em sala de aula”. (sic)

Quanto à questão da análise e avaliação de desempenho, não existe na instituição nenhum sistema formal e codificado, a avaliação é feita informalmente pelos coordenadores de cada área, pela gerente acadêmica e pelos alunos.

Os coordenadores de área “observam” alguns pontos da conduta do professor tais como assiduidade, cumprimento do horário de trabalho, comprometimento, cumprimento do programa da disciplina e também a capacidade de “segurar” (sic) os alunos em sala de aula. No final de cada semestre, o professor tem um retorno informal por parte do coordenador ou da gerente acadêmica.

Com relação à avaliação do trabalho do professor feita pelos alunos (Anexo I), segundo o coordenador, é apenas um “termômetro” (sic) do desempenho dele, não é um instrumento determinante para avaliá-lo.

Quando há queixas freqüentes, o professor é convocado para uma reunião formal com a direção da escola, que procura ouvi-lo para então orientá-lo no sentido de resolver as questões.

A avaliação do trabalho do professor pelos alunos é feita no final de cada semestre e o resultado é entregue a todos pelos coordenadores de área; logo após, é discutida com cada um em particular.

## 5.4 Análise dos resultados

De acordo com o resultado da pesquisa, verifica-se uma preocupação dos professores com a formação profissional, visto que 48% já são titulados mestres, além de 54,5% possuírem domínio de informática e 79% proficiência em outros idiomas, comprovando existência de uma grande preocupação com o desenvolvimento de competências técnicas que atendam a uma exigência legal e que também os torne competitivos no mercado de trabalho. (Vide tabela 2 e gráficos 12 e 13)

Um fator relevante é a questão da carga horária do professor, pois 52% trabalham apenas 16 horas na atividade docente nesta instituição, o que impossibilita a realização de outras atividades pertinentes à área, como projetos com os alunos, participação em programas de treinamento que possibilitem o desenvolvimento e aprimoramento de outras competências.

Outro item pesquisado que se revelou de enorme importância é a questão relativa aos fatores que levaram o profissional a ingressar na docência. Verificou-se que apenas 18% estão nesta profissão por escolha profissional, 8% por vocação, o que nos remete a um questionamento sobre a verdadeira adequação deste profissional ao seu ofício, se considerarmos ser de fundamental importância a questão de uma escolha profissional adequada, no desenvolvimento de habilidades e atitudes favoráveis para a realização de um bom trabalho.

Nesse sentido, o gráfico 11 confirma os dados anteriores, visto que 64% dos entrevistados têm outra atividade, demonstrando que a docência, na maioria das vezes, representa uma forma de complementação orçamentária.

No que diz respeito à forma como o profissional se atualiza, conclui-se que, apesar de eles estarem em constante busca de aperfeiçoamento, apenas 15% se dedicam à leitura, o que se constitui um dado preocupante, visto ser ela uma maneira intransferível de adquirir algumas competências como capacidade de reflexão, análise, síntese, etc. A pouca leitura pode ser uma justificativa atrelada à falta de tempo citada pelos docentes.

No tocante às metodologias utilizadas pelo professor em sala, a aula expositiva é a predominante, o que demonstra ser, ainda, um apego ao tradicional, apesar disso, percebe-se uma leve tendência à inovação, através da utilização de

estudos de caso, dinâmicas de grupo, aulas práticas, dentre outros. As metodologias e os recursos deveriam ser instrumentos utilizados como meios e não como objeto do. Conclui-se, pois, que, com relação à metodologia da aula expositiva, ela deveria ser utilizada esporadicamente, intercalando-se com outros métodos.

A forma como os alunos são avaliados reflete um jeito tradicional de condução e verificação da aprendizagem, pois, de acordo com o gráfico 17, podemos constatar que 63,6% dos docentes utilizam a avaliação individual sem consulta.

Observa-se também que as práticas pedagógicas são feitas a partir de abordagens pragmáticas e vivências diversificadas, que não existe utilização definida das teorias de ensino aprendizagem, demonstrando que a instituição carece de projetos norteadores para sua prática pedagógica.

Vale declarar, portanto, que, ao selecionar recursos didáticos para organizar sua prática docente, o professor, além de se basear nos objetivos que pretende alcançar, baseia-se também na sua concepção de mundo, de homem e de educação. (SARMENTO 1994).

Conforme constata o gráfico 19, apenas 12% dos docentes participam de algum projeto com seus alunos, e isto confirma a carência de projetos que possam desenvolver competências tanto nos professores quanto nos alunos.

Importante registro deve ser feito quanto às dificuldades dos docentes com o seu trabalho, já que 91% dos entrevistados citaram a falta de conhecimentos prévios dos alunos como um dificultador do trabalho em sala de aula. É de fundamental importância ressaltar, também, que 82% afirmam ser a disciplina outro complicador para o desenvolvimento e aproveitamento em sala (vide gráfico 20). Nesse momento a capacidade de analisar situações complexas e optar de maneira rápida e refletida por outras estratégias de ação, demonstra conforme citado por PERRENOUD (2001), uma competência do professor

Paralelamente a isto, percebe-se, mais uma vez, que a docência é a atividade secundária para esses profissionais, visto que 64% demonstram ter preferência por outras áreas de trabalho (vide gráfico 21). Percebe-se, ainda, que 61% dos entrevistados estão parcialmente satisfeitos com seu trabalho por se sentirem pouco motivados no desempenho da função.

A faixa etária predominante é a de 40 a 51 anos, o que corresponde a 31%. Isto provavelmente influi no relacionamento professor/aluno se levarmos em conta a forma de comportamento do jovem atual, ou seja, pode-se dizer que lhe falta limite,

respeito e até educação para lidar com os professores. Esses fatores também levam à desmotivação do professor.

Ainda com relação à comparação dos resultados, verifica-se que apenas 18% representam os profissionais mais experientes e que 73% são “novatos” no ensino universitário particular. Essa realidade permite, certamente, que ocorra troca de experiências, fator importante para aquisição de novas competências e motivação compatíveis com o desenvolvimento da função.

Em contrapartida, essa mesma troca de experiência pode ser ponto crucial para desmotivação porque o mais experiente pode gerar certa insegurança no “novato”.

Os dados obtidos na entrevista realizada com o coordenador geral dos cursos da instituição vêm confirmar que a procura pelo aperfeiçoamento das competências técnicas se deve às exigências legais e da instituição em questão. No processo de seleção do profissional, não é feito nenhum tipo de avaliação para aquilatar, por exemplo, as competências comportamentais. O que determina a contratação de um professor é a titulação.

## **6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **6.1 Conclusões**

A pesquisa atingiu os objetivos propostos ao analisar as competências do docente do Curso de Administração de Empresas da Faculdade Estácio de Sá, situada em Belo Horizonte. Verificou também a compatibilidade das competências do docente com as necessidades exigidas pelo mercado de trabalho, além de contribuir como um ponto de partida para a reflexão de suas próprias competências.

Quanto aos aspectos da prática do docente, observou-se que o professor, para aprimorar suas competências, precisa destituir-se do papel de transmissor de saberes disciplinares, apenas, e assumir o papel de um analista de situações singulares, pois pouco adiantará o discurso competente se a ação do professor for impermeável a mudanças.

A compatibilidade das competências do docente com as necessidades exigidas pelo mercado é um fator importantíssimo para a satisfação de um profissional. No caso dos profissionais pesquisados, observou-se, ao contrário, que existe, sim, uma incompatibilidade com a escolha profissional, devido, segundo eles, à necessidade de uma complementação orçamentária. Ser professor não é a primeira escolha da maioria deles, o que leva a um grande conflito de identidade e, conseqüentemente, à desmotivação.

Outro fator observado diz respeito à ênfase dada pela escola no desenvolvimento de competências técnicas tão exigidas pelo mercado de trabalho atual, o que, de certa forma, acarreta prejuízos na aquisição de outras competências. É preciso explicitar, também, a necessidade de desenvolver competências comportamentais que vão possibilitar a estabilidade do profissional em questão. Para tanto, é necessário ter formação teórico metodológica, autonomia intelectual, respeito aos saberes dos educandos, conhecer os fundamentos das disciplinas envolvidas no processo de construção do conhecimento, aderir ao projeto político pedagógico que contenha tais propostas e acreditar que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Contudo, observou-se que os profissionais buscam se aprimorar, mas, essa intenção é traduzida em buscas pontuais e fragmentadas, exigindo uma coordenação em focos efetivos.

É importante reiterar que todas as mudanças ocorridas nos contextos sócios culturais nos últimos anos têm provocado alterações significativas nas práticas individuais e sócias, entre elas a educação, o que pôde ser confirmado no decorrer do presente estudo. Tais mudanças requerem preparo dos educadores no sentido de desenvolverem suas próprias competências e, ao mesmo tempo, permitir que seus alunos vão construindo as suas.

Ao preconizar uma educação libertadora e possibilitadora de emancipação humana, FREIRE (1981) refere-se ao homem como um ser inconcluso, possuidor de um ímpeto criador que deve ser desenvolvido pela educação.

Mais do que fornecer respostas, a pesquisa assenta na perspectiva de intensificar o diálogo sobre competências em virtude de seu amplo campo de significação e de aplicação.

Neste sentido, o trabalho não se esgota, o tema abre perspectivas de continuidade e reflexões que visem o aprofundamento da compreensão referente às competências, estimulando o seu conhecimento e debate nos ambientes educacionais e de trabalho.

## **6.2 Recomendações**

Sugere-se o desenvolvimento de um trabalho direcionado para o aprimoramento de competências dos docentes do ensino superior que, a cada dia, torna-se mais urgente, decorrente da grande demanda do mercado.

Ficam, assim, sugestões para a instituição pesquisada desenvolver em favor de seu corpo docente: programas de treinamento gerencial, de liderança, de integração, socialização, incentivo à pesquisa e desenvolvimento de projetos com os alunos.

Estender a pesquisa para outras universidades e outros cursos, no sentido de analisar e comparar os resultados.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar: (+ qualidade total na educação)**. Campinas, SP: Papirus: Speculum, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estórias de quem gosta de ensinar: O fim dos vestibulares**. Campinas, SP: Papirus; Speculum, 2000.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Ciência: Introdução ao Jogo e suas Regras**. São Paulo: Loyola, 2000. 217p.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 1999.

Argyris, c. & Schon, D. **Organizational Learning II**. Theory, Method and Praticice. N. York, Addison-Wesley, 1996.

BOTERF, G. **De la Compétence**. Paris, Les Editions d'Organisation, 1995.

BRANDÃO, H.P.; GUIMARÃES, Tomas de Aquino. **Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?** In: Revista de Administração de Empresas – RAE, v.41. n.1. p.8-15. São Paulo, jan./mar. 2001.

CHARLIER, Évelyne. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática**. In: Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, cap.5.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1980.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática. 1994.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos Humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CODO, W. , SAMPAIO, J. J. C., A. H. **Indivíduo, Trabalho e Sofrimento; uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 274p.

CODO, Wanderley ( Org. ). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. 13. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 220p.

DE GEUS, Arie. **A Empresa Viva**. R.Janeiro, Ed. Campus, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DURAND, T. **L'alchimie de la compétence**. *Revue Française de Gestion*, n. 127, jan/fav. 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 440.

FLEURY, Afonso Carlos Corrêa & FLEURY, M<sup>a</sup> Tereza. **Aprendizagem e Inovação Organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 135.

GARVIN, D.; NAYAK, P.R.; MAIRA, A. N.; BRAGAR, J.L. **Aprender a Aprender**. in HSM Management. S.Paulo, HSM, No. 9, Ano2, jul/ago 1998. p.58-65.

GARVIN, David A. **Building A Learning Organization**. Harvard Business Review. Julho/ Agosto 1993.

GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados: Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).

**Incompetência Hável**. in STARKEY, K. **Como as Organizações Aprendem**. S.Paulo, Ed. Futura/ Zumble, 1997. p.103 –114.

KIM, D. H. **O Elo entre a Aprendizagem Individual e a Aprendizagem Organizacional**.

in KLEIN, D.A. **A Gestão Estratégica do Capital Intelectual**. R.Janeiro, Qualitymark, 1998.

KOLB, David A. **A gestão e o processo de aprendizagem**. In STARKEY, Ken. **Como as Organizações Aprendem**. Ed. Futura/ Zumble, 1997.

LIMA, Lúcia M<sup>a</sup> Almendra Correia . **Captação de talentos /competências: recrutamento e processo seletivo de profissionais**. Belo Horizonte, FCG, UNA, março/2000.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. São Paulo: Gente, 1995.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996

MORIN, Edgar. **Problemas de uma epistemologia complexa**. In **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Portugal : Publicações Europa-América s/data. P.33.

NERI, Aguinaldo. A. (org.). **Gestão de RH por competências e empregabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa – Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

PARRY, S. B. **The quest for competences**. Training, p.48-54, July 1996.

PEREIRA, Maria José Lara de Bretas. **Na cova dos leões: o consultor como facilitador do processo empresarial**. São Paulo: Makron Books, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **10 Novas competências para ensinar – convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formando professores profissionais – Quais estratégias ? Quais competências ?** 2 ed. rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PONTES, B. R. **Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal**. 2ª ed. São Paulo: LTr, 1996.

PRAHALAD, C. K., HAMEL, G. **The core competence of the corporation**. Harvard Business, 3: 79-91, May-June 1990.

REALE, G. & ANTISERI, D. **História da Filosofia**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Paulinas, 1991.

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por competência**. São Paulo: Educador, 2001.

RESENDE, Ênio. **O livro das competências. Desenvolvimento das competências: a melhor auto – ajuda para pessoas, organizações e sociedade**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. , 2000.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências – o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RUAS, Roberto Lima. **A Problemática do Desenvolvimento de Competências e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional**. Seminário Internacional Competitividade Baseada no Conhecimento. São Paulo, Agosto, 1999.

SARMENTO, M. J. **A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária**. Portugal: Porto Editora, 1994.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina**: São Paulo: Ed. Futura/Zumble, 1998.

STARKEY, Ken. **Como as Organizações Aprendem**. Ed. Futura/ Zumble, 1997.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Universidade Medieval**. 2ª ed, rev. e aum. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 468 p.; (Coleção Filosofia, nº 11).

ULRICH, Dave. **Os campeões de Recursos Humanos. Inovando para obter os melhores resultados.** São Paulo: Futura, 1998.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

WOOD Jr., Thomaz; FILHO, Vicente Picarelli, **Remuneração por Habilidades e por Competências.** São Paulo: Atlas, 1999.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores**

Belo Horizonte, 03 de junho de 2002.

Prezado (a) colega,

Estou encaminhando em anexo e aos seus cuidados um questionário que se constitui o instrumento de pesquisa da minha dissertação de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este questionário está sendo encaminhado a todos os professores do curso de Administração de Empresas da Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte, com a anuência e conhecimento do diretor- acadêmico.

Para tal, peço a sua atenção e colaboração, enfatizando que estes dados serão de uso restrito a esta pesquisa e tratados ética e cientificamente.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Amenilde Bandeira Reis

Prof<sup>a</sup> de Recursos Humanos

Favor devolver até o dia 14/06/02

**I – IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES****I – IDADE:**

- Menos de 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 anos ou mais

**2 – SEXO :**

- Masculino
- Feminino

**3 – ESTADO CIVIL:**

- Solteiro
- Casado
- Divorciado

**4 – FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

- Bacharel em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_
- Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outros \_\_\_\_\_

**5 – DISCIPLINA QUE LECIONA \_\_\_\_\_****6 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA REDE****PARTICULAR:**

- 10 anos ou menos
- 11 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- 31 anos ou mais

**7 – TURNOS EM QUE TRABALHA:**

- Manhã
- Tarde
- Noite

**8 – CARGA HORÁRIA SEMANAL NA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ:**

- Menos de 16 hs
- de 16 a 32 hs
- de 33 a 40 hs
- mais de 40 hs

**9 – TRABALHA EM OUTRA (S) REDE (S) ESCOLARE (S)**

- Pública  
 Particular  
 Não

**10 – QUE FATORES O LEVARAM A INGRESSAR NA DOCÊNCIA ?**

---

---

---

---

---

**11 – ATUA EM OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL ?**

- Sim  
 Não  
Se afirmativo, em qual área ? \_\_\_\_\_

**12 – TEM PROFICIÊNCIA EM OUTROS IDIOMAS ?**

- Não  
 Sim  
 Inglês  
 Francês  
 Espanhol  
 Alemão  
 Italiano  
Outros \_\_\_\_\_

**13 – TEM DOMÍNIO DE INFORMÁTICA ?**

- Mínimo  
 Intermediário  
 Avançado

**14 – DE QUE FORMA SE ATUALIZA EM SUA ÁREA ?**

- Participa de simpósios  
 Participa de congressos  
 Participa de fóruns  
 Participa de workshops  
 Participa de grupos de estudo

**15 – TEM FEITO ALGUM CURSO DE ATUALIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS ?**

- Sim  
 Não  
Qual ? \_\_\_\_\_

**16 – QUAIS AS METODOLOGIAS MAIS UTILIZADAS EM SALA DE AULA ?  
ESPECIFIQUE- AS EM ORDEM DE UTILIZAÇÃO.**

---



---



---



---



---

**17 – QUAL(IS) A(S) TEORIA(S) VOCÊ UTILIZA COMO BASE PARA O SEU  
TRABALHO ?**

---



---



---



---



---

**18 – QUAL O TIPO DE AVALIAÇÃO VOCÊ MAIS UTILIZA ?**

- Avaliação escrita individual com consulta
- Avaliação escrita individual sem consulta
- Avaliação escrita em grupo com consulta
- Avaliação escrita em grupo sem consulta
- Apresentação oral
- Avaliação de trabalhos escritos
- Outros

**19 - QUAIS OS RECURSOS DIDÁTICOS MAIS UTILIZADOS? NUMERE EM  
ORDEM CRESCENTE CORRESPONDE À ORDEM DE PRIORIDADE NA  
UTILIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA COMO RECURSO DIDÁTICO:**

- quadro de giz
- retroprojektor
- internet
- e-mail
- artigos de revistas e jornais
- Estudos de caso
- Filmes
- Músicas
- Poesias
- Outros.....

**20 – VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM PROJETO COM SEUS ALUNOS ?**

- Sim
- Não

Qual ? \_\_\_\_\_

**21 - ASSINALE EM ORDEM CRESCENTE A ORIGEM DAS DIFICULDADES PRESENTES EM SALA DE AULA QUANTO AOS SEUS ALUNOS:**

- disciplina
  - atenção e motivação quanto aos conteúdos ministrados
  - base de conhecimentos anteriores
  - educação familiar
  - estrutura física do ambiente de ensino
  - Outros (especifique) \_\_\_\_\_
- 

**22 - CITE OS ASPECTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA**

---

---

---

---

**23 – GOSTARIA DE ATUAR EM OUTRA ÁREA QUE NÃO A DOCÊNCIA? QUAL?**

---

---

---

**24 - QUANTO AO SEU TRABALHO COMO DOCENTE VOCÊ ESTÁ:**

- Totalmente satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Totalmente insatisfeito

Comente: \_\_\_\_\_

---

---

---

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada com o coordenador geral de cursos**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1- Qual a sistemática utilizada pela escola para captação dos professores?
  
- 2- A escola possui processos de seleção definidos para contratação dos professores?
  
- 3- Qual o perfil desejado pela escola para contratação de um professor do Curso de Administração?
  
- 4- A escola adota algum sistema formal de gerenciamento de desempenho e avaliação de potencia e resultados?
  
- 5- Qual a freqüência formal das análises e avaliação de desempenho?

## **ANEXO I**