

**UNIVERSIDADE POTIGUAR - UnP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

RUSLÂNDIA SÂMIA MITRE SILVEIRA

**COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM ESTUDO EM UNIVERSIDADES
DO OESTE POTIGUAR**

**NATAL - RN
2013**

RUSLÂNDIA SÂMIA MITRE SILVEIRA

**COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM ESTUDO EM UNIVERSIDADES DO OESTE
POTIGUAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Administração da Universidade Potiguar, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Administração.

**ORIENTADORA: Profa. Tereza de Souza,
Dra.**

Natal - RN
2013

S587c Silveira, Ruslândia Sâmya Mitre.

Competências docentes: um estudo em universidades do oeste potiguar / Ruslândia Sâmya Mitre Silveira. – Natal, 2013.
110f.

Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Potiguar. Pró - Reitoria Acadêmica.
Referências: f.87 - 95.

1. Administração – Dissertação. 2. Competências.
3. Competências docentes. 4. Gestão por competências. I. Título.

RN/UnP/BSFP

CDU: 658(043.3)

RUSLÂNDIA SÂMYA MITRE SILVEIRA

**COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM ESTUDO EM UNIVERSIDADES DO OESTE
POTIGUAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Administração da Universidade Potiguar, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Administração.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tereza de Souza
Orientadora
Universidade Potiguar – UnP

Prof. Dr. Rodrigo José Guerra Leone
Membro Examinador
Universidade Potiguar – UnP

Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira
Membro Examinador Externo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

DEDICATÓRIA

Aos docentes, pelo amor ao ofício.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre iluminar o meu caminho e me ajudar a transpor obstáculos.

A minha família, que vibra com cada vitória e que compreendeu meus momentos de ausência, em especial aos meus pais, Antonio e Marluzia, por me ensinarem o valor do amor e do trabalho e a importância destes para a realização de sonhos.

Ao meu esposo Ivan, por todo o amor, incentivo, parceria e paciência que foram essenciais para chegar a esse momento.

A professora orientadora Tereza de Souza, pelo inestimável apoio para a realização dessa pesquisa.

Aos professores do mestrado, Alípio Veiga e Rodrigo Leone, pelo incentivo e pelas contribuições à pesquisa e às queridas professoras Lydia Brito e Nilda Leone, pelo compartilhamento do saber.

Aos professores e amigos, Judson Gurgel e Jhose Iale, pelo carinho, cuidado e disponibilidade dedicados a mim e à pesquisa e Amanda Paolla e Sabrina Rolim, pelas risadas e angústias compartilhadas durante esse percurso.

Às universidades pesquisadas e ao Conselho Estadual de Educação, que abriram suas portas e forneceram as informações necessárias ao estudo.

Aos docentes, que se disponibilizaram a responder ao questionário proposto pelo estudo.

A professora Francisca de Fátima Araújo Oliveira, pela gentileza em aceitar compor a banca de avaliação.

Aos discentes e amigos, aqui representados carinhosamente por Kátia Luz e Myrths Flávia, que transformam o trabalho docente em lições para a vida.

A todos aqueles que, de alguma maneira, fizeram parte dessa conquista.

“Amor, trabalho e sabedoria são as fontes de nossa vida. Deviam também governá-la.” Wilhelm Reich

RESUMO

A crescente demanda por educação como instrumento gerador de desenvolvimento social e econômico de uma nação reflete na importância da temática competências docentes. Nesse contexto, a gestão por competências torna-se uma ferramenta de orientação essencial para a competitividade das instituições de ensino e para a valorização do docente. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre as competências docentes e os conceitos atribuídos à dimensão docente do instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância das universidades. A pesquisa caracterizou-se como descritiva, quantitativa e do tipo *survey*, realizada através de pesquisa documental, para obtenção de informações relativas aos conceitos da dimensão docente dos cursos avaliados pelo MEC, e de um levantamento de dados através da aplicação de um questionário junto a 145 professores universitários que contemplava 15 competências docentes, sendo elas: Domínio da área de conhecimento, Didático-pedagógica, Metodologia científica, Relacionamento interpessoal, Trabalho em equipe, Criatividade, Visão sistêmica, Comunicação, Liderança, Planejamento, Comprometimento, Ética, Proatividade, Empatia e Flexibilidade. Os resultados evidenciaram que: 1) os conceitos da dimensão docente dos cursos avaliados nas universidades de Mossoró configuram conceitos considerados pelo MEC como “suficiente” (conceito 3), “muito bom” (conceito 4) e “excelente” (conceito 5); 2) que os docentes universitários acreditam possuir, em diferentes níveis, as quinze competências propostas e; 3) que existe relação entre as competências docentes e os conceitos da dimensão docente do instrumento adotado pelo MEC. O estudo sugere e recomenda o desenvolvimento de novas pesquisas que possam orientar o avanço do estudo das competências docentes.

Palavras-chave: competências, competências docentes, gestão por competências.

ABSTRACT

The growing demand for education as a generator of social and economic development of a nation reflects on the importance of thematic teaching skills. In this context, competency management becomes a guiding tool essential for the competitiveness of educational institutions and the enhancement of teaching. This research aims to analyze the relationship between teaching skills and concepts attributed to the size of the teaching instrument for the assessment of undergraduate courses and distance learning universities. The research was characterized as descriptive, quantitative and survey type, carried out through desk research to obtain information concerning the terms of the dimension of teaching courses evaluated by the MEC, and a data collection through the application of a questionnaire to 145 which included 15 professors teaching skills, namely: Domain area of knowledge, pedagogical-didactic, scientific methodology, interpersonal Relationships, Teamwork, Creativity, Vision systemic, Communication, Leadership, Planning, Commitment, Ethics, Proactivity, Empathy and flexibility. The results showed that: 1) the concepts of dimension of teaching courses evaluated at the universities of Mossoró shape concepts considered by the MEC as "sufficient" (concept 3), "very good" (grade 4) and "outstanding" (grade 5); 2) that academics believe they have, at different levels, the fifteen proposed competences and 3) that there is a relationship between teaching skills and concepts of the teaching dimension of the instrument adopted by the MEC. The study suggests and recommends the development of new research that can guide the advancement of the study of teaching skills.

Keywords: skills, teaching skills, competency management.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|------|
| Quadro 1 – Conceitos de Competências..... | 20 |
| Quadro 2 – Relação entre intento estratégico, competências organizacionais e competências individuais | 25 |
| Quadro 3 – As cinco diferentes competências da organização..... | 26 |
| Quadro 4 – Definições da competência coletiva | 26 |
| Quadro 5 – Transição dos modelos de competências | 32 |
| Quadro 6 – Competências do profissional | 34 |
| Quadro 7 – Referências sobre competências de docentes..... | 34 |
| Quadro 8 – Competências necessárias aos docentes universitários | 40 |
| Quadro 9 – Competências que constituem o instrumento de pesquisa | 55 |
| Quadro 10 – Atributos Mensuráveis | 55 |
| Quadro 11 – Conceitos da dimensão docente das Universidades de Mossoró | 60 |
| Quadro 12- Codificação das variáveis utilizando o programa SPSS para cada competência Codificação das variáveis utilizando o programa SPSS para cada competência..... | xvii |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-------|
| Tabela 1 - Caracterização da amostra | 51 |
| Tabela 2 - Perfil sociodemográfico dos respondentes..... | 53 |
| Tabela 3 - Estatísticas descritivas das competências docentes – Geral universidades | 62 |
| Tabela 4 - Estatísticas descritivas da competência – Domínio da área de conhecimento..... | 64 |
| Tabela 5 - Estatísticas descritivas da competência – Didático-Pedagógica..... | 66 |
| Tabela 6 - Estatísticas descritivas da competência – Metodologia Científica | 67 |
| Tabela 7 - Estatísticas descritivas da competência – Relacionamento Interpessoal..... | 69 |
| Tabela 8 - Estatísticas descritivas da competência – Trabalho em Equipe..... | 70 |
| Tabela 9 - Estatísticas descritivas da competência – Criatividade | 72 |
| Tabela 10 - Estatísticas descritivas da competência – Visão Sistêmica | 73 |
| Tabela 11 - Estatísticas descritivas da competência – Comunicação..... | 74 |
| Tabela 12 - Estatísticas descritivas da competência – Liderança | 75 |
| Tabela 13 - Estatísticas descritivas da competência – Planejamento..... | 76 |
| Tabela 14 - Estatísticas descritivas da competência – Comprometimento | 78 |
| Tabela 15 - Estatísticas descritivas da competência – Ética..... | 79 |
| Tabela 16 - Estatísticas descritivas da competência – Proatividade..... | 80 |
| Tabela 17 - Estatísticas descritivas da competência – Empatia..... | 81 |
| Tabela 18 - Estatísticas descritivas da competência – Flexibilidade..... | 82 |
| Tabela 19 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Medicina A..... | xviii |
| Tabela 20 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Comunicação social A..... | xix |
| Tabela 21 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Administração B | xx |
| Tabela 22 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Direito B | xxi |
| Tabela 23 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Engenharia de Produção B | xxii |

| | |
|---|-------|
| Tabela 24 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Engenharia Mecânica B | xxiii |
| Tabela 25 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Administração C | xxiv |
| Tabela 26 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Ciências contábeis C | xxv |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|-----------------------------------|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | CONTEXTUALIZAÇÃO | 13 |
| 1.2 | PROBLEMA | 15 |
| 1.3 | OBJETIVOS | 16 |
| 1.3.1 | Objetivo Geral | 16 |
| 1.3.2 | Objetivos Específicos | 16 |
| 1.4 | JUSTIFICATIVA | 16 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 19 |
| 2.1 | O CONCEITO DE COMPETÊNCIA | 19 |
| 2.2 | COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL | 23 |
| 2.3 | COMPETÊNCIA INDIVIDUAL | 30 |
| 2.4 | COMPETÊNCIA DOCENTE | 36 |
| 2.5 | ESTUDOS SOBRE O TEMA | 43 |
| 3 | METODOLOGIA | 49 |
| 3.1 | TIPO DE PESQUISA | 49 |
| 3.2 | UNIVERSO/AMOSTRA DA PESQUISA | 50 |
| 3.3 | INSTRUMENTO DE PESQUISA | 53 |
| 3.4 | COLETA DE DADOS | 57 |
| 3.5 | TRATAMENTO DOS DADOS | 58 |
| 4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS | 59 |
| 4.1 | CONCEITOS DA DIMENSÃO DOCENTE | 59 |
| 4.2 | ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS | 61 |
| 4.2.1 | Conhecimento | 62 |
| 4.2.1.1 | Domínio da área de conhecimento | 63 |
| 4.2.1.2 | Didático-Pedagógica | 64 |
| 4.2.1.3 | Metodologia Científica | 66 |
| 4.2.2 | Habilidade | 68 |
| 4.2.2.1 | Relacionamento Interpessoal | 68 |
| 4.2.2.2 | Trabalho em Equipe | 69 |

| | |
|---|-------------|
| 4.2.2.3 Criatividade | 71 |
| 4.2.2.4 Visão Sistêmica | 72 |
| 4.2.2.5 Comunicação | 73 |
| 4.2.2.6 Liderança..... | 75 |
| 4.2.2.7 Planejamento | 76 |
| 4.2.3 Atitude | 77 |
| 4.2.3.1 Comprometimento | 77 |
| 4.2.3.2 Ética | 78 |
| 4.2.3.3 Proatividade | 79 |
| 4.2.3.4 Empatia | 80 |
| 4.2.3.5 Flexibilidade | 81 |
| 4.3 RELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E O CONCEITO DA DIMENSÃO DOCENTE..... | 83 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 85 |
| REFERÊNCIAS..... | 87 |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - | xiii |

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A apresentação da classificação oficial das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil sob o ponto de vista legal e institucional, é estabelecida pela Lei de Diretrizes de Base (LDB) nº 9.394/96, posteriormente regulamentada pelo Decreto 2.306/97, onde são classificadas em relação à natureza jurídica de suas mantenedoras e em relação a sua organização acadêmica. O Censo da Educação Superior realizado em 2010 e divulgado em 2012 e mostra a evolução do número de Instituições de Educação Superior por organização acadêmica no Brasil entre os anos 2001-2010, passando de 1.391 para 2.378 IES. O mesmo censo indica que 8% das IES caracterizam-se como Universidades, 5,3% como Centros Universitários, 85,2% como Faculdades e 1,6% como Institutos Federais e CEFETs. Ele também aponta que o número de IES privadas é de 2.100, enquanto que as IES públicas somam 278, constatando que as instituições privadas são predominantes na educação superior, com 88,3 % do número total de IES (BRASIL, 2012).

Esse crescimento do número de IES também remete ao processo de interiorização do ensino superior, que teve como justificativa a busca de integração e de desenvolvimento dos municípios que se empenharam não só em melhorar sua qualidade de vida, mas também em ampliar a oferta de serviços (DOURADO, 2001). Esse incremento das IES no interior em relação à capital, pôde ser observado com maior destaque no período de 1995 a 2002, quando incidiu a interiorização com foco em instituições privadas e, no período de 2003 a 2007, quando se estabeleceu a expansão das instituições públicas. Esse processo reflete uma estratégia de desenvolvimento econômico das cidades do interior, incentivando o desenvolvimento regional (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003). As IES investigadas pelo presente estudo constituem o quadro de organizações acadêmicas denominadas Universidades presentes na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. Duas delas, denominadas A e B, possuem dependência administrativa pública (respectivamente, estadual e federal) e a terceira é de dependência administrativa privada, denominada pela pesquisa como C.

Diante dessa expansão e diversificação do ensino superior colocou-se em debate a questão da qualidade dos serviços prestados pelas IES no Brasil. Destarte, ganharam centralidade os processos de avaliação e de regulação da educação superior e em 14 de Abril de 2004, através da Lei nº 10.861, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que gera indicadores que apontam possíveis problemas e sugerem melhorias nas IES. Tal sistema possui uma série de instrumentos complementares que proporcionam indicadores que procuram relatar a qualidade das IES e de seus respectivos cursos de maneira objetiva e transparente, uma vez que as informações são disponibilizadas através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

O SINAES estabeleceu o instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. A formulação desse instrumento de avaliação institucional externa tem como referência os princípios e diretrizes do SINAES e os padrões de qualidade da educação superior. Nele são contempladas 3 (três) dimensões. A 1ª dimensão refere-se a Organização Didático-Pedagógica, a 2ª dimensão corresponde ao Corpo Docente e a 3ª dimensão denota a Infraestrutura. Entretanto, apenas a segunda dimensão é alvo da pesquisa, que representa 30% do peso total para autorização, reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento de curso (BRASIL, 2012).

No que tange o corpo docente, o Censo da Educação Superior de 2010 registrou, em exercício, 300.078 docentes ou 345.335 funções docentes no Brasil. O mesmo censo apresenta o perfil de atuação do docente analisada por categoria administrativa e indica que os docentes de IES públicas estão envolvidos em mais atividades do que os docentes de IES privadas e que a atuação em atividades de extensão, pesquisa e pós-graduação é maior nas IES públicas.

Portanto, para atender a essas necessidades e para dar suporte às constantes e aceleradas mudanças alavancadas pela competitividade, emana a perspectiva da gestão de competências docentes, uma vez que esse cenário exige profissionais com competências específicas, sejam elas conceituais, administrativas, técnicas e/ou humanas, necessitando da atuação de forma articulada (COLOMBO; RODRIGUES, 2011).

1.2 PROBLEMA

A educação não é apenas um dos fatores mais importantes que contribuem para o desenvolvimento social e econômico das nações, como também um dos maiores setores da economia mundial e o segmento que cresce com maior velocidade. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estima que o mercado mundial de educação superou 2,7 trilhões de dólares em 2005. O ensino superior representou 900 bilhões de dólares. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), quanto aos níveis de despesas no ensino superior, o Brasil tem a maior proporção entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, investindo 102% do PIB *per capita* por aluno do ensino superior (RÁMIREZ, 2011).

A demanda por ensino superior é grande e crescente, impulsionada por fatores demográficos e sociais. A população se interessa pelo ensino superior como acesso a atividades profissionais bem-remuneradas. A OCDE estima que profissionais com formação superior ganham de 50% a 100% mais que profissionais apenas com ensino médio. Assim, o ensino superior está profundamente ligado ao conceito de uma nova realidade mundial, e suas instituições são objetos e agentes da globalização, sendo afetadas cultural e economicamente. Diante desse panorama, os caminhos do ensino superior serão moldados nacional e mundialmente pelas ações combinadas dos formadores de políticas públicas, dos organismos reguladores, dos empregados e das instituições públicas e privadas desse setor (OCDE, 2010; RÁMIREZ, 2011).

O artigo 207 da Constituição Federal aponta que o trabalho do docente universitário é permeado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988) e, em consequência disso, esse profissional necessita de diferentes competências que viabilizem a execução da sua atividade laboral. O MEC, por sua vez, aponta o docente enquanto uma variável estatística, definido-o como um indivíduo vinculado em cada IES que atua e que pode atuar em uma ou mais das atividades institucionais, sendo elas: ensino, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação (BRASIL, 2012). Considerando essas demandas, a gestão por competências docentes destaca-se nessa discussão, pois o professor é um ator

fundamental para o desenvolvimento da estratégia organizacional, visto que é o responsável direto pela execução dos objetivos de uma universidade e um dos componentes influenciadores dos indicadores de qualidade das universidades no Brasil.

Assim, é apontado o seguinte problema de pesquisa: **Qual a relação entre a percepção das competências docentes e os conceitos atribuídos à dimensão docente do instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação presencial das universidades?**

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar a relação entre a percepção das competências docentes e os conceitos atribuídos à dimensão docente do instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação presencial das universidades.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Apontar os conceitos atribuídos à dimensão docente dos cursos avaliados;
- Identificar a percepção de competências requeridas para a docência pelos professores universitários;
- Verificar a relação entre a percepção das competências docentes e os conceitos atribuídos à dimensão docente do instrumento do MEC.

1.4 JUSTIFICATIVA

No contexto da estratégia competitiva ganha destaque a temática das competências. Sendo a competência uma combinação de conhecimentos, de saber-

fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um determinado contexto para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações, ela exige, portanto, que o conhecimento seja continuamente renovado frente às diversas demandas existentes no ambiente corporativo (PERRENOUD, 1999; ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003; FLEURY; FLEURY, 2003). Destarte, a gestão por competências é um processo de considerável impacto nos resultados organizacionais, que possui a responsabilidade de criar o contexto e o ambiente favoráveis para que seja possível o pleno desempenho de uma pessoa em determinada atividade em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho (CARBONE, 2006; GRAMIGNA, 2007).

Apesar de não se tratar de um tema recente, as competências despertam o interesse de pesquisadores, organizações e a sociedade de maneira geral sob diferentes prismas. A abordagem por competências, seja no meio organizacional ou educacional, já foi objeto de investigação de diferentes trabalhos, conforme observado em pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BITENCOURT, 2001; SOUZA, 2001; COSTA, 2005; VARANDAS, 2006; VANZO, 2006; PAIVA; 2007; PEREIRA, 2007; TAKAHASHI, 2007; VASCONCELOS, 2009). Entretanto, observa-se que as publicações brasileiras sobre competências docentes ainda são limitadas, pois dentre estas pesquisas elencadas, apenas 6 referem-se ao tema competências docentes.

Para a comunidade acadêmica, a pesquisa justifica-se pela geração de conhecimento sobre a temática das competências docentes e, no campo prático, o estudo justifica-se por sua contribuição para o segmento investigado, pois espera-se que os resultados desse estudo contribuam para que as universidades possam identificar quais são as competências requeridas pelos docentes e como estes percebem de forma diferente essas competências. A partir dessa melhor compreensão do trabalho dos docentes, as universidades poderão desenvolver e/ou aperfeiçoar suas estratégias institucionais de gestão por competências docentes, de maneira a cumprir com excelência as exigências legais e aproveitar para analisar suas realidades e a do mercado regional. Além disso, para os professores, os resultados da pesquisa poderão provocar reflexões e a conseqüente mudança de comportamento acerca das competências para o exercício da docência, dos

instrumentos institucionais voltados para a gestão dessas competências e de sua consequente utilização, bem como do reconhecimento de sua participação efetiva nos resultados da organização.

Para atender aos objetivos da pesquisa, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro, caracteriza-se pela parte introdutória, com a contextualização sobre a temática abordada, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos e a justificativa. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, que aborda conceitos de competência, competência organizacional, individual e docente, além da pesquisa sobre o assunto em obras nacionais. O terceiro capítulo apresenta a construção da metodologia utilizada, especificando o tipo de pesquisa, o universo e a caracterização da amostra, o instrumento adotado para a coleta de dados, como se deu a coleta de dados e, por fim, os métodos e procedimentos utilizados na tabulação e análise dos dados. No quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos. O quinto e último capítulo tece comentários e considerações acerca da pesquisa e seus resultados, apresenta as contribuições e limitações do trabalho e sugere indicações para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa aborda temáticas relevantes para a sua construção como o conceito de competência, gestão por competências, competências organizacionais, competências individuais e competências docentes. No decurso deste capítulo serão expostos conceitos, aspectos históricos e essenciais a respeito dessas temáticas.

2.1 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Competência pode ser tomada como uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo, chagando a sinalizar que a pessoas se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social (FLEURY; FLEURY, 2004).

A evolução e disseminação do conceito de competência no contexto organizacional parte, historicamente, de dois referenciais distintos: competência do indivíduo, apontada por McClelland e Boyatzis (DUTRA, 2010) e competências da organização (PRAHALAD, HAMEL, 1995; RUAS, 2005). Estudos mais recentes apontam a convergência entre ambos referenciais (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003; DUTRA, 2004; FLEURY; FLEURY, 2004; RUAS, 2005).

O trabalho de McClelland (1973) tornou-se referência quanto às competências individuais, ao criticar o uso de teste de quociente intelectual como instrumento capaz de prever o potencial de sucesso ou não de funcionários de uma organização e ao sugerir a necessidade de avaliar suas competências. Este trabalho gerou discussões entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos, uma vez que defendia que a competência estava relacionada ao desempenho diferenciado de uma pessoa na realização de uma tarefa. Em 1982, baseando-se pela visão behaviorista, Boyatzis desenvolveu um estudo que se voltava para comportamentos

observáveis e agregou a esse conceito uma preocupação com aspectos relacionados à natureza humana que possivelmente geravam reflexos nos resultados da organização (DUTRA, 2010).

Quanto às competências organizacionais, Prahalad e Hamel (1990) são autores que conferem destaque a essa perspectiva, uma vez que introduziram o conceito de competências essenciais (*core competencies*) em um artigo da Harvard Business Review. Nesse artigo eles apontaram que empresas bem sucedidas e extremamente competitivas eram mais que portfólios de negócios, eram portfólio de competências.

Por se tratar de uma temática que transita por diferentes campos disciplinares, a evolução do conceito de competência permeia a noção de heterogeneidade, intangibilidade e articulação complexa (RUAS, 2005; FERNANDES; FLEURY, 2005) Legitimando essa diversidade e a falta de consenso sobre o tema, Bitencourt (2001) identifica e apresenta através do Quadro 1, conceitos para a temática competência:

Quadro 1 – Conceitos de Competências

| Autor | Conceito |
|--------------------------------------|--|
| Boyatzis (1982, p.23) | “Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.” |
| Boog (1991, p.16) | “Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.” |
| Spencer e Spencer (1993, p.9) | “A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho.” |
| Sparrow e Bognanno (1994, p.3) | “Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa.” |
| Moscovici (1994, p. 26) | “O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade.” |

| | |
|---|---|
| Cravino (1994, p.161) | “As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas do comportamento, e estes, por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho.” |
| Parry (1996, p.48) | “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.” |
| Sandberg (1996, p.411) | “A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos.” |
| Bruce (1996, p.6) | “Competência é o resultado final da aprendizagem.” |
| Boterf (1999, p.267) | “Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.” |
| Magalhães <i>et. al.</i> (1997, p.14) | “Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.” |
| Perrenoud (1998, p.1) | “A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências.” |
| Durand (1998, p.3) | “Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias a consecução de determinado propósito.” |
| Hase <i>et. al.</i> (1998, p.9) | “Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções (...) A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões.” |
| Dutra <i>et. al.</i> (1998, p.3) | “Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (<i>input</i>). |
| Ruas (1999, p.10) | “É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências), a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área.” |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Fleury e Fleury (2000, p.21) | “Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” |
| Hipólito (2000, p.7) | “O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.” |
| Davis (2000, p.1 e 15) | “As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho (...). São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho.” |
| Zarifian (2001, p.66) | “A competência profissional é a combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.” |
| Becker <i>et. al.</i> (2001, p.156) | “Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas.” |

Fonte: Adaptado de Bitencourt (2001)

Para Bitencourt (2001) conceito de competência está relacionado ao processo contínuo e articulado em que o indivíduo é o responsável pela construção e consolidação de suas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) a partir da interação com outros sujeitos, agregando valor a si próprio, à organização e à sociedade. Ou seja, o conceito competência pode ser associado não apenas a pessoas, bem como a equipes de trabalho ou mesmo a organizações. Assim, as organizações que almejam o sucesso precisam pautar a gestão pela orientação estratégica e pela valorização dos seus funcionários, trabalhando no sentido de viabilizar a gestão por competência, ou seja, desenvolvendo e aprimorando o seu conjunto de ferramentas, instrumentos e processos metodológicos voltados para a gestão estratégica de pessoas (CARBONE, 2006; GRAMIGNA, 2007)

Entende-se que a gestão por competências é um plano de desenvolvimento profissional que tira o foco da função/cargo e leva-o ao conhecimento, às habilidades e aos comportamentos individuais, valorizando o trabalho em equipe e a busca por melhores resultados. Assim, verifica-se que a gestão por competência tem como objetivo estabelecer um processo de participação profunda para identificação das competências essenciais, de forma a envolver as unidades estratégicas de negócios no processo de desenvolvimentos de uma arquitetura estratégica e na definição das metas de aquisição de competência (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2002; BRITO, 2005).

Destarte, é necessário pensar nos conceitos de competências individuais e organizacionais, ressaltando a influência e a complementaridade entre ambas (CARBONE, 2006)

2.2 COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL

Foi na década de 90, em meio a um ambiente considerado turbulento, onde os produtos se tornavam mais rapidamente superados e os consumidores menos fiéis, que os pesquisadores introduziram o conceito de competências em nível organizacional. A pretensão era desenvolver nas empresas a capacidade de se adaptar às evoluções do mercado para conservar uma vantagem competitiva em longo prazo (MICHAUX, 2011).

Prahalad e Hamel (1990) são os autores que mais simbolizaram essa perspectiva, introduzindo o conceito de competências essenciais (*core competencies*). Eles definem competência como a capacidade de combinar e integrar recursos, produtos e serviços, sendo o resultado de aprendizagens coletivas. Esse tipo de competência diz respeito à estratégia da empresa, confere vantagem competitiva à organização e gera valor percebido pelos clientes, sendo difícil de ser imitada pela concorrência. De acordo com os autores, é importante diferenciar competência essencial de competência organizacional. Competência essencial pode ser entendida por meio da união de habilidades e tecnologias que possibilite a uma empresa proporcionar um determinado benefício ao cliente. Já as

competências organizacionais são aquelas que a organização possui em diversas áreas, dentre as quais apenas algumas são essenciais e fundamentais para a definição da estratégia competitiva. Nessa perspectiva, o sucesso de uma organização está atrelado à estratégia corporativa sustentada pelas competências essenciais que, para serem assim consideradas, necessitam atender a três critérios: 1) ser fator fundamental de flexibilidade para a mudança e adaptação na exploração de diferentes mercados; 2) ser difícil de imitar; e 3) ser recurso essencial na produção de bens e serviços diferenciados. Para eles, o que em uma determinada década pode ser uma competência essencial, na década seguinte pode transformar-se em mera capacidade básica (HAMEL; PRAHALAD, 1995). Corroborando com essas considerações, Mills *et al* (2002) e Javidan (1998), apontam que existem recursos e competências considerados importantes para a organização, pois são fontes para sustentar atuais ou potenciais vantagens competitivas e, em contrapartida, existem recursos e competências que não apresentam nada de especial no momento presente (*apud* DUTRA, 2010).

Ruas (2005) assinala que, apesar de não ser novo, o tema competência organizacional só adquiriu relevância a partir do conceito de *core competence*, e vem se dedicando ao seu estudo, explorando duas perspectivas da expressão competência. A primeira está relacionada à dimensão estratégica das organizações e colabora para o desenvolvimento de capacidades que devem sustentar a competitividade da empresa. Esta aponta para o conceito de *core competence*, proposto por Prahalad e Hamel (1995), e é considerada responsável pelo diferencial competitivo. A segunda perspectiva denota a noção de competências referentes às práticas de gestão de pessoas, ao ser humano e suas competências individuais. Ou seja, o conceito de competências focado no desempenho, na contribuição individual e no interior da empresa.

Dutra (2010) apresenta como foco do seu trabalho as competências individuais, mas confirma a existência da relação direta entre competências individuais e organizacionais, uma vez que estas estão vinculadas às estratégias da empresa, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Relação entre intento estratégico, competências organizacionais e competências individuais

| ESTRATÉGIA | COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS | COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS |
|---|---|--|
| <p>Volume de vendas</p> <p>Excelência Operacional (bens de consumo, commodities)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Custo • Qualidade • Processo produtivo • Distribuição • Monitoramento de mercado • Comercialização • Parcerias estratégicas | <ul style="list-style-type: none"> • Orientação e custos e qualidades • Gestão de recursos e prazos • Trabalho em equipe • Planejamento • Interação com sistemas • Multifuncionalidade • Relacionamento interpessoal |
| <p>Foco na Customização</p> <p>Inovação em Produtos (produtos para clientes ou segmentos específicos)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Inovação em produtos e processos • Qualidade • Monitoramento tecnológico • Imagem • Parcerias tecnológicas estratégicas | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de inovação • Comunicação eficaz • Articulação interna e externa • Absorção e transferência de conhecimentos • Liderança e trabalho em equipe • Resolução de problemas • Utilização de dados e informações técnicas • Aprimoramento de processos/produtos e participação em projetos |

Fonte: Dutra (2010, p. 27)

Essa associação entre ambas às competências proposta por Dutra (2010) também foi objeto de apontamentos tecidos por Zarifian (2001), que também sugere que as competências que uma organização deve possuir ou desenvolver são (ver Quadro 3):

Quadro 3 – As cinco diferentes competências da organização

| Competências | Descrição |
|---------------------|---|
| Sobre processos | Os conhecimentos sobre o processo de trabalho |
| Técnicas | Conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado |
| Sobre a organização | Saber organizar os fluxos de trabalho |
| De serviço | Aliar a competência técnica à pergunta: Qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final? |
| Sociais | Saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas |

Fonte: Adaptado de Pereira (2007).

Com base nessas considerações, pensar as competências individuais implica pensar nas competências essenciais para a organização e, conseqüentemente, na caracterização das expectativas da organização em relação às pessoas (DUTRA, 2010) Essa perspectiva remete ao termo “navegação profissional” adotado por Le Boterf (2003), no qual ele indica que cada um pode decidir seus percursos de profissionalização, levando simultaneamente em conta as exigências da empresa. Ele contribui ainda para o estudo das competências organizacionais ao propor que

[...] uma competência é uma combinação de recursos (saber-fazer, aptidões, experiências, etc.); o profissionalismo é conhecido por uma combinação singular de competências; a competência coletiva de uma equipe emerge da combinação das competências e do profissionalismo de seus membros; a competência-chave de uma empresa é o resultado da combinação das competências dos indivíduos, de seu profissionalismo e das competências coletivas das unidades e das equipes (LE BOTERF, 2003, p. 12-13).

A competência coletiva é resultado de uma boa cooperação entre as competências individuais, ou seja, é uma prioridade que emerge da articulação e da sinergia entre essas competências e as redes híbridas de competências (pessoas, equipamentos, sinais, etc.) (LE BOTERF, 2003). Sobre essa temática, Ruas (2011) destaca na apresentação à edição brasileira da obra “Competências Coletivas: no limiar da estratégia” que, quase totalmente, a noção de competência foi associada à competência do indivíduo e pouco se tratou da perspectiva dos coletivos. Entretanto,

é observado que o desempenho organizacional parece depender, sobretudo, das instâncias coletivas (desempenho de grupos, áreas e funções organizacionais).

Michaux (2011) aponta que o conceito de competência coletiva foi inicialmente associado aos fenômenos sociocognitivos analisados pela psicologia, psicossociologia e ergonomia, no contexto de grupos e equipes. Na Administração o conceito desenvolveu-se na década de 1990, porém sua maior difusão deu-se a partir de 2000, com várias concepções sobre o tema.

Assim como as três implicações propostas por Hamel e Prahalad na identificação de competências essenciais, Grimand (2011) cita o trabalho desenvolvido por Retour e Krohmer em 2006, no qual eles apontam quatro atributos constitutivos de uma competência coletiva, são eles: 1) Referencial comum – fruto da comparação entre experiências e representações dos atores, o que estrutura a ação coletiva; 2) Linguagem compartilhada – os membros elaboram um vocabulário particular que contribui para a emergência de uma identidade comum e permite aos atores ganhar tempo na enunciação abreviada (meias palavras, gestos etc.); 3) Memória coletiva – marca aprendizagens passadas e orienta aprendizagens futuras; e 4) Engajamento subjetivo – mobilização cooperativa na resolução de problemas (Retour e Krohmer, 2006 apud GRIMAND, 2011).

Retour e Krohmer (2011) coletaram uma série de definições de competência coletiva (CC) propostas por diferentes autores e desenvolveram o Quadro 4.

Quadro 4 – Definições da Competência Coletiva

| Autores | Definições |
|----------------------|--|
| De Montmollin (1984) | Sem cair no mito do “trabalhador coletivo”, pode-se levantar a hipótese de uma competência coletiva e de sua gênese quando, no seio de uma equipe, as informações são trocadas, as representações se uniformizam, os “saberes-fazer” se articulam, os raciocínios e as estratégias são elaborados conjuntamente. Essa competência coletiva não elimina, obviamente, mas supõe competências individuais complementares. |
| Nordhaug (1996) | As competências coletivas são “compostas pelos conhecimentos, pelas capacidades e pelo código genético de uma equipe”. |
| Wittorski (1997) | Percurso coletivo e cooperativo de resolução de problemas pela análise crítica do trabalho. |

| | |
|------------------------------|--|
| Dejoux (1998) | Conjunto das competências individuais dos participantes de um grupo, mais um componente indefinível, que é próprio ao grupo e oriundo da sinergia e dinâmica deste grupo. |
| Dubois e Retour (1999) | Capacidade de um coletivo de indivíduos de inventar, no trabalho, sua organização, que vai além de um simples desdobramento de um esquema de conjunto formalizado pelas regras organizacionais. |
| Pemartin (1999) | Saber combinatório próprio a um grupo, o qual resulta da complementariedade e da criação de sinergia de competências individuais das quais não é a soma. |
| Dupuich-Rabasse (2000) | Uma combinatória de saberes diferenciados que são aplicados na ação, a fim de atingir um objetivo comum cujos atores apresentam representações mentais comuns e pretendem resolver conjuntamente os problemas. |
| Guilhon e Trépo (2000) | Conjunto de conhecimentos (aprendidos e formalizados) e de saberes (tácitos e explícitos) envolvidos em um processo de produção em ação numa organização. A CC é composta pelos produtos da interação dos indivíduos de mesmo <i>métier</i> ou de <i>métiers</i> diferentes. As CC são o resultado do encontro entre a organização e o ambiente, através da interpretação que cria e define uma linguagem e um modo de coordenação entre as pessoas. |
| Amherdt <i>et al.</i> (2000) | Conjunto de saberes-agir que emergem de uma equipe de trabalho, combinando recursos endógenos e exógenos de cada um dos membros, criando competências novas oriundas de combinações sinérgicas de recursos. |
| Bataille (2001) | Capacidade reconhecida a um coletivo de trabalho de enfrentar uma situação que não poderia ser assumida por nenhum dos membros individualmente. |
| Michaux (2003) | Saberes e saberes-fazer tácitos (compartilhados e complementares) ou ainda trocas informais sustentadas por solidariedade que participam da “capacidade repetida e reconhecida” de um coletivo em se coordenar a fim de produzir um resultado comum ou coconstruir soluções. |

Fonte: Retour e Krohmer (2011, p. 47)

A competência coletiva está ligada a fenômenos de aprendizagem coletiva na ação, estes, por sua vez, são resultantes da adaptação da coletividade a mudanças diversas, do confronto de práticas profissionais no contexto de grupos de reflexão ou ainda da mobilização de competências para enfrentar os imprevistos do cotidiano.

Entretanto, a autora denota a noção de competência organizacional ou estratégica que revela um saber-fazer distintivo que permite uma empresa se diferenciar, sendo uma fonte de vantagem concorrencial. Ela aponta ainda que, por ser difícil de ser apreendida de forma empírica, a noção de “rotinas organizacionais” tenta suprir essa lacuna, denotando que tal conceito se baseia em saberes e em saberes-fazer obtidos individualmente e sustentados pela possibilidade de encontrar a resposta adequada em um repertório de rotinas existentes sem que uma longa reflexão seja necessária. Essas rotinas permitem que os sujeitos se coordenem de maneira eficaz e garantam a previsibilidade e coerência dos comportamentos individuais, aspectos considerados importantes para a ação coletiva (MICHAUX, 2011).

Conforme Michaux (2011), as competências organizacionais se apóiam em: competências individuais; capital social dotado de competências coletivas específicas; e outros fatores organizacionais e tecnológicos mais facilmente reproduzíveis.

A Figura 1 esquematiza o modelo proposto por Michaux (2011).

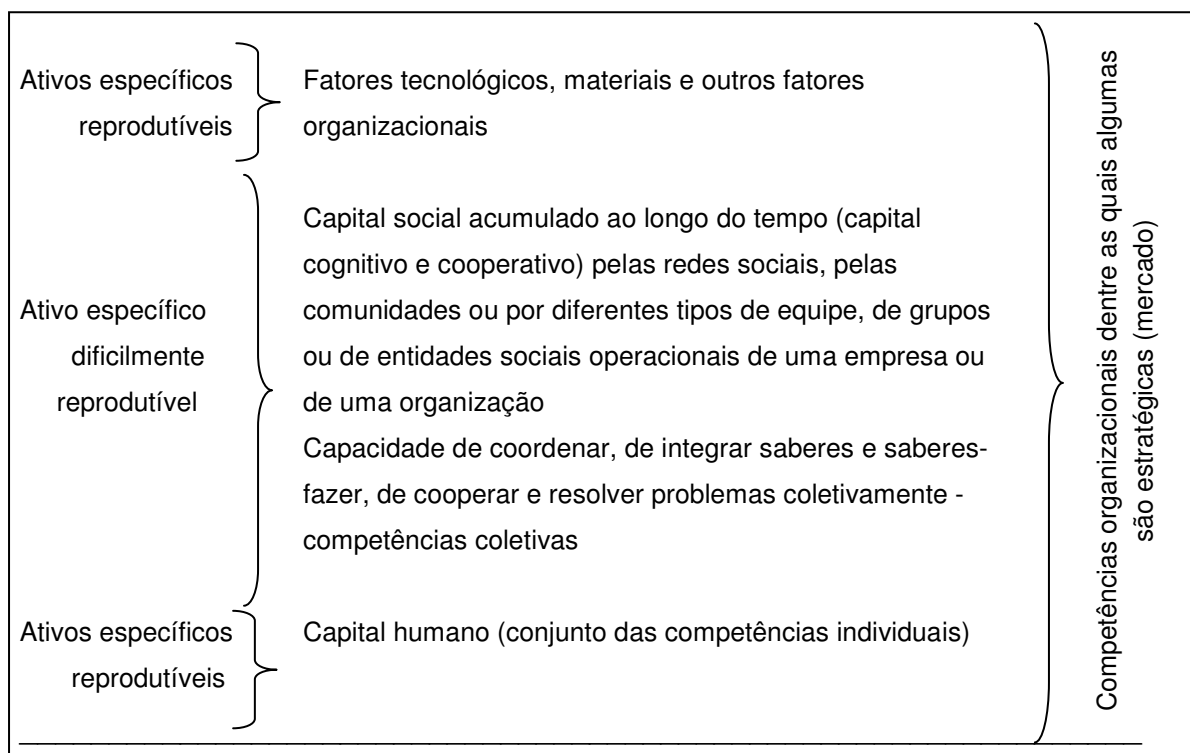


Figura 1 – Articulações entre as diferentes dimensões que fundamentaram as competências organizacionais e estratégicas.

Fonte: MICHAUX (2011, p. 17)

Essa noção de interação entre as partes foi desenvolvida de forma explícita por Tywoniack (1998) e Dejoux (2000) (apud MICHAUX, 2011), os quais postulam que da interação entre as competências individuais emerge uma competência coletiva, que por sua vez, da interação entre competências coletivas emergem as competências organizacionais.

2.3 COMPETÊNCIA INDIVIDUAL

O estudo das competências individuais pressupõe a nítida existência de duas grandes correntes que abordam o tema. A primeira, a corrente comportamentalista, destaca autores norte-americanos como Boyatzis (1982) e McClelland (1973), que entendem competência como um estoque de qualificações que credencia a pessoa a exercer determinado trabalho (DUTRA, 2010). Conforme preconiza esta corrente, é possível que as competências sejam previstas e estruturadas estabelecendo um conjunto de qualificações para elevar o desempenho da pessoa. Essa perspectiva considera a remuneração com sendo uma variável diante do acúmulo de tais competências. A segunda, a corrente construtivista, é representada principalmente pelos autores europeus Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), que associam competências às realizações da pessoa em determinado contexto, ou seja, o que ela produz ou realiza no trabalho. Essa vertente preconiza o desenvolvimento integral do indivíduo, enfatizando a vinculação entre trabalho e educação.

Na corrente comportamentalista, o trabalho de David McClelland (1973) despertou as esferas acadêmica e organizacional para a questão das competências de um indivíduo. Ele demonstrou que os tradicionais testes de aptidão e inteligência, bem como as avaliações escolares, não prediziam o desempenho no trabalho e/ou o sucesso na vida. O estudo produzido por ele denotou que uma pessoa competente não é apenas aquela com a melhor formação técnica, uma vez que existem outras características que estão relacionadas com o sucesso profissional e que extrapolam o conhecimento técnico aprofundado em determinado assunto. Assim, para McClelland, a competência deve ser vista como a soma de conhecimento, habilidade e atitude, sendo o conhecimento a bagagem cognitiva experimental pessoal; a

habilidade, a forma individual de manifestar o conhecimento; e a atitude corresponde à postura subjetiva da pessoa perante uma situação que requer ação. A contribuição de Richard Boyatzis (1982) para o conceito de competência começou a ser construído no contexto gerencial, onde baseado numa concepção behaviorista, ele desenvolveu seu trabalho centralizando-se em comportamentos observáveis e agregou a esse conceito uma preocupação com características subjacentes à natureza humana que possivelmente geravam reflexos nos resultados da organização. Ele esclarece que essas características podem ser inconscientes e a pessoa pode ser capaz de articulá-las ou descrevê-las. Para ilustrar diferentes níveis de competências ele adotou a metáfora de um iceberg, onde os conhecimentos e habilidades são as competências mais visíveis, denominadas de competências de superfície constituindo, portanto, a ponta do iceberg. As demais competências são menos visíveis ou perceptíveis, contudo, tendem a direcionar e controlar fortemente o comportamento das competências de superfície. Parry (1996) amplia a abrangência do conceito de competência individual e assinala que esta é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que influenciam a maioria dos trabalhos de um sujeito e que possuem implicação no desempenho do mesmo. A competência pode ser mensurada, uma vez comparada a padrões aprovados e bem aceitos e que, conseqüentemente, podem vir a ser aperfeiçoadas através do treinamento e desenvolvimento (DUTRA, 2010).

A corrente européia adicionou a esse conceito a idéia de agregação de valor e entrega da pessoa, com evidência para as obras de Zarifian (2001) e Le Boterf (2003). Com isso, o foco do conceito transcendeu o estoque de conhecimentos e habilidades e passou a ser a forma como o sujeito mobiliza seu estoque de conhecimento num contexto dinâmico e específico. Na França, Zarifian (2001) relacionou o debate sobre competências ao mundo do trabalho e à crise da noção de postos de trabalho. O autor enfoca três conceitos pertinentes às mutações no mundo do trabalho e que, conseqüentemente, justificam a emergência do modelo de competências. São eles: 1) Evento: aquilo que ocorre de maneira imprevista, não programada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação; 2) Comunicação: é construir um entendimento recíproco de forma a garantir o sucesso das ações desenvolvidas em conjunto, compreendendo os objetivos organizacionais

e partilhando normas e valores; e 3) Serviço: trabalhar é gerar um serviço a alguém. A apropriação do conceito de evento está coligada à dimensão individual da concepção de competência, uma vez que o sujeito necessita enfrentar o evento e solucionar o problema gerado. Diante disso, a quantidade e variedade de eventos confrontados possibilitam mais experiência ao indivíduo, permitindo que o mesmo organize um exame mais apurado e com mais qualidade (ZARIFIAN, 2001; RUAS, 2005).

Ao afirmar que “a improvisação é favorecida pela repetição” Le Boterf, (2003, p. 65) colabora com essa análise e adiciona a distinção entre a competência requerida e a competência real. A primeira é aquela esperada pela organização ou pelo cliente e, a segunda, é descrita em termos de conduta operacionalizada. Essa proposta evidencia uma tendência apontada pelo autor da passagem de um modelo de competências herdado das concepções taylorista e fordista para um modelo onde o sujeito é considerado ator e não mais um mero operador. O Quadro 5 diferencia esses modelos.

Quadro 5 – Transição dos modelos de competências

| Modelo “A” (concepção taylorista e fordista) | | Modelo “B” (perspectiva da economia do saber) |
|---|---|--|
| Operador | → | Ator |
| Executar o prescrito | → | Ir além do prescrito |
| Executar operações | → | Executar ações e reagir a acontecimentos |
| Saber-fazer | → | Saber-agir |
| Adotar um comportamento | → | Escolher uma conduta |
| Malha estrita para identificar a competência | → | Malha larga para identificar a competência |
| Gerenciamento para controle | → | Gerenciamento pela condução |
| Finalização sobre o emprego | → | Finalização sobre a empregabilidade |

Fonte: Le Boterf (2003, p. 91).

As competências implicam na capacidade da pessoa assumir iniciativas e dominar novas situações de trabalho sendo, conseqüentemente, responsável e reconhecido por isso. Essa perspectiva propõe que a mobilização da competência não pode ser imposta ou prescrita, visto que é conseqüência da automobilização do sujeito. Destarte, a motivação para Zarifian é tanto uma condição quanto um efeito da utilização da lógica da competência. Assim, a competência profissional é apontada como sendo uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um determinado contexto. Ela é constatada quando utilizada em situação profissional, a partir da qual se torna passível de validação. Ele sugere ainda que é de responsabilidade da empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir (ZARIFIAN, 2001). Dutra (2002) corrobora com a ótica de Zarifian (2001) ao sugerir que o conceito de entrega deve estar atrelado ao conceito de competências do indivíduo, pois ela é necessária aos resultados da organização. Em contrapartida, Dutra (2002) discorda da noção de competência proposta por McClelland (1973), pois revela que o fato das pessoas possuírem um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento de atribuições não significa, necessariamente, que elas irão agregar valor à organização.

De certa forma, essa discussão é alimentada por Le Boterf (2003) quando ele afirma que uma das características do profissional é saber, de modo pertinente, mobilizar e combinar um conjunto de recursos para administrar uma situação profissional complexa. Ele indica ainda que a operacionalização das competências não tem a ver apenas com a responsabilidade ou com a capacidade do indivíduo, uma vez que a biografia e o nível de socialização do sujeito são variáveis que contribuem para a competência, situando a competência num ponto convergente entre a formação pessoal, a formação educacional e a experiência profissional. Assim, a competência é resultado de qualidades pessoais e, ao mesmo tempo, das condições nas quais o sujeito se encontra em situação de trabalho (LE BOTERF, 2003).

Perrenoud considera competências profissionais como sendo um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizadas no exercício de determinado ofício (PERRENOUD *et al*, 2001). O autor recorre ao conceito de esquema para definir competência, afirmando que

este é uma totalidade constituída que promove a sustentação de uma ação e, por sua vez, a competência envolve diferentes esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que permitem o estabelecimento de inferências, generalizações, apreciações de probabilidades e de um diagnóstico, a partir de um conjunto de informações (PERRENOUD, 1999).

Fleury e Fleury (2004, p. 30) fundamentam competências individuais 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”. No tocante a essas competências eles propuseram o Quadro 6.

Quadro 6 – Competências do profissional

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

Fonte: Fleury e Fleury (2004, p. 31)

Gramigna (2007), baseada em estudos realizados entre os anos de 1997 à 2000, apontou quinze competências consideradas mais relevantes a partir de um levantamento realizado com profissionais de diferentes setores, são elas: visão sistêmica, negociação, liderança, criatividade, comunicação, relacionamento interpessoal, flexibilidade, capacidade de trabalhar sobre pressão, capacidade empreendedora, tomada de decisão, cultura de qualidade, planejamento, motivação, organização e iniciativa.

A ideia da visão sistêmica ganhou destaque com a proposta do pensamento sistêmico cunhado por Peter Senge (2008) ao falar sobre as organizações de aprendizagem. Para ele, o pensamento sistêmico era considerado um quadro de referência conceitual, que tinha como objetivo tornar claro todo o conjunto através da identificação e da conseqüente interdependência das suas partes. Destarte, Senge (2008) é tomado como o autor que promoveu a visão sistêmica como sendo uma competência.

Para Brito (2005), competência profissional é a exposição do conjunto de conhecimentos (saber conceitual), habilidades (componente comportamental referente à capacidade de aplicar os conhecimentos, ou seja, de saber fazer: liderança, negociação, gestão de conflitos, comunicação, etc.) e atitudes (componente comportamental que se refere ao querer fazer a partir do desejo e motivação pessoal) que possibilita à empresa atualização e projeção para o futuro da eficácia e de sua competência essencial. A autora defende que uma competência só poderá ser considerada específica da organização após comprovação de valor percebido pelo cliente, pela diferenciação entre concorrentes e pela capacidade de expansão (BRITO, 2005).

Essa análise da aliança entre competências individuais e organizacionais também é feita por Fleury e Fleury (2004). Eles apresentam uma categorização sistêmica de três grandes blocos que permeiam a relação do indivíduo com a empresa. O primeiro bloco refere-se às competências de negócio, que são as competências relacionadas à compreensão do negócio, dos seus objetivos na relação estabelecida com o mercado, com os clientes e com a concorrência, bem como com o ambiente político e social. O segundo bloco denota as competências técnico-profissionais, que correspondem às competências específicas para realização de certa operação, ocupação ou atividade. Por fim, têm-se as

competências sociais, que são aquelas necessárias para a comunicação, negociação trabalho em equipe, entre outras, ou seja, envolve o processo de interação com as pessoas.

Apesar da heterogeneidade de visões propostas, a competência individual pode ser compreendida como uma mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e experiências que capacitam o sujeito para atender demandas e exigências de determinado contexto e que, por sua vez, possui articulação direta com as competências organizacionais (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003; FLEURY; FLEURY, 2004; BRITO, 2005; RUAS, 2005; DUTRA, 2010).

2.4 COMPETÊNCIA DOCENTE

O Relatório Delors elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sugere que os professores necessitam de capacitação em competências e habilidades próprias para o novo cenário de aprendizagem, particularmente para o desenvolvimento no educando dos quatro pilares da educação para o século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (DELORS, 2006).

Philippe Perrenoud (2001), um dos autores que defende a abordagem por competências na educação, aponta que o profissionalismo docente está diretamente ligado ao domínio determinado conhecimento e aos esquemas de percepção, análise, decisão, planejamento, avaliação e outros que possibilitam a mobilização de conhecimentos em determinada situação. O autor toma emprestada a noção de Bourdieu (1972) e, a esses esquemas estruturados, dá o nome de *habitus*, indicando que o de cada professor desenvolve-se desde a infância através do conjunto de experiências de socialização vividas (apud PERRENOUD, 2001). Aproximando-se dessa visão, Tardiff (2002) buscou compreender a origem social dos saberes dos professores contemplando a história de vida do docente nos âmbitos pessoal e profissional.

Paquay *et al* (2001) denota que um professor não é apenas um conjunto de competências, é um ser em constante relação e evolução e, através da análise de

variados modelos, indica uma breve lista de competências necessárias ao professor profissional, nela o mesmo deve ser capaz de: 1) analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura; 2) optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; 3) escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; 4) adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência; 5) analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; e 6) aprender durante toda a carreira através da avaliação contínua.

Altet (2001), refletindo sobre essa construção das competências profissionais dos educadores, propõe que o professor é um profissional da interação com dupla agenda: didática e pedagógica. O domínio da didática está relacionado à estruturação e gestão dos conteúdos e, o domínio da pedagogia é pertinente à gestão e regulação interativa dos acontecimentos em sala de aula. Segundo o autor, o professor profissional passou a ser identificado como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) sugerem que o professor deve desenvolver saberes que contemplem três vertentes que se convergem e não se esgotam, são elas: 1) a docência em si – domínio dos conteúdos, acompanhamento de alunos etc.; 2) atuação na gestão e organização da instituição – participação efetiva e cooperativa em reuniões, conselhos etc.; e 3) produção de conhecimento – desenvolvimento de projetos de pesquisa. Essa indicação promove congruência com apontamentos feitos por Pereira (2007), quando o mesmo assinala que, no contexto da docência universitária, o docente é o ator principal, aquele que difunde o conhecimento através do processo de ensino, produz e o amplia através do processo de pesquisa e o utiliza para diversos fins através do processo de extensão (PEREIRA, 2007).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008), o professor universitário é o profissional mediador entre sujeitos que são essencialmente diferentes na busca e conquista do conhecimento. Já Franco (2001), numa proposta mais detalhada, caracteriza esse profissional sob os prismas: situacional, institucional, profissional e

do avanço do conhecimento. No que tange o ponto de vista situacional, o professor universitário é aquele que trabalha em qualquer tipo de instituição de ensino, sendo pública ou privada, universidade ou faculdade. Do ponto de vista institucional é tanto aquele que dispõe de horários para a pesquisa como aquele que só ensina e não tem tempo para pesquisa e às vezes nem para preparar aulas. Sob o prisma profissional é aquele que trabalha em uma instituição de ensino superior, mas, ao mesmo tempo, está inserido em um contexto profissional. Na perspectiva do avanço do conhecimento, é o profissional constantemente avaliado, por meio de concursos, de avaliações institucionais, de avaliações para ascensão profissional, de trabalhos em eventos, de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa (FRANCO, 2001).

Massetto (2003) assinala três competências específicas dos docentes universitários: 1) competência em uma área específica, que implica no domínio de determinada área de conhecimento; 2) competência na área pedagógica, relacionada ao conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática da tecnologia da educação e; 3) competência na área política, associada à figura do professor como cidadão, como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua sociedade.

Nassif, Hanashiro e Torres construíram em 2010 o Quadro 7 baseado em autores renomados que discorrem sobre competência de docentes.

Quadro 7 – Referências sobre competência de docentes

| Autores/anos | Ideias de competência |
|---------------------|--|
| Altet (2001) | Buscar constantemente conhecimentos, <i>savoir-faire</i> e postura; ações e atitudes para o exercício da profissão; saber analisar, saber refletir e saber justificar. |
| Baillauquès (2001) | Ser reflexivo, capaz de avaliação e autoavaliação; atitude crítica e de tomada de decisão; aprender sempre. |
| Bélair (2001) | Ter como eixo de suas ações o aprendizado para colaborar na transformação do aluno. |
| Castanho (2000) | Buscar ação interdisciplinar para estimular a criticidade e integrar ensino com pesquisa. |

| | |
|------------------------------------|---|
| Charlier (2001) | Priorizar três elementos indissociáveis: projetos-atos-competências; saberes, representações, teorias pessoais e esquemas de ação mobilizados para resolver problemas. |
| D'Ambrósio (1995) | Ser visionário sem perder o contexto em que está inserido. |
| De Sordi (2000) | Construir condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça. |
| Dutra (2001) | Capacidade de entrega da pessoa; conjunto de qualificações que a pessoa possui para entregar. |
| Faingold (2001) | Pronto para tratar a informação durante a ação que lhe permita improvisar respostas aos diferentes imprevistos. |
| Freire (1997) | Necessita de método, pesquisa, ética e criatividade; aberto à produção do conhecimento; bom senso, humildade, apreensão da realidade, alegria e esperança. |
| Hass (1998) | Preparar os alunos contra os perigos da fragmentação; construir uma identidade mais integrada; ser teórico-prático; responder às questões pessoais e sociais. |
| Kincheloe (1997) | O saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver; questionamentos, interpretações e flexibilidade intelectual. |
| Kullok (1998) | Recuperar o entusiasmo, uma série de atitudes, crença, valores e habilidades que se perderam ao longo do tempo e que constituem a essência do educador. |
| Masetto (2001) | Passar de professor "ensinante" para professor "que está com" o aluno, para que ele possa aprender. |
| Moraes (1997) | Incorporar a criatividade e a comunicação para interpretar a realidade; flexibilidade para acompanhar as mudanças; promover um ensino de qualidade para o saber fazer, para o saber pensar, para o saber ser, criando a mentalidade do aprender a aprender. |
| Niskier (1998) | Um homem do saber, um artista, e não um tecnocrata. |
| Paquay (2001) e Wagner (1988) | Antes de tudo é uma pessoa em evolução e em busca de um "torna-se" uma pessoa em relação ao outro. |
| Perrenoud (2000) | Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar suas progressões; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver alunos; trabalhar em equipe; utilizar novas tecnologias; enfrentar deveres e dilemas éticos; administrar a própria formação. |
| Pimentel <i>apud</i> Kullok (1998) | Questionador, flexível à mudança, inventor, facilidade para modificar, sentir, participar, arriscar, inovar. |
| Scoz (1996) | Auxiliar a descobrir e a se apropriar dos conhecimentos necessários para uma ação consciente no mundo; visão interdisciplinar. |
| Shore Freire, (1986) | Ter humildade; reaprender o que acha que já sabe; desenvolver o senso crítico. |
| Thurler (2002) | Traduzir os objetivos em dispositivos de aprendizagem; observar a progressão do aluno; flexibilidade; dosar os desafios em função das |

| | |
|--------------------|---|
| | competências individuais; dominar recursos; assumir os resultados. |
| Tramontin (1998) | Corresponsável e cúmplice juntamente com a IES sobre resultados finais; caráter e dignidade. |
| Vasconcelos (1996) | Transmissor de conhecimento, saber ensinar; ser crítico; bom pesquisador; capacitado a produzir e a abrir-se ao novo e induzir seu aluno a criar. |

Fonte: Nassif, Hanashiro e Torres (2010, p. 368-369)

No que tange o estudo das competências necessárias ao professor universitário, Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) elencaram o Quadro 8, que aponta 11 competências e seus respectivos autores.

Quadro 8 – Competências necessárias aos docentes universitários

| Competências | Autores |
|--|--|
| Didática | Competência pedagógico-didática (BRASLAVSKY, 1999) Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000) Capacidade didático-pedagógica (NASSIF, 2000) Competência na área pedagógica (MASETTO, 2003) |
| Capacidade de inovação e intervenção | Competência produtiva (BRASLAVSKY, 1999) Utilizar novas tecnologias (PERRENOUD, 2000) Abertura à inovação (NASSIF, 2000) |
| Conhecimento do processo de Aprendizagem | Administrar a progressão das aprendizagens (PERRENOUD, 2000) Contribuição para o desenvolvimento dos alunos (NASSIF, 2000) |
| Formação Continuada | Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000) Titulação (NASSIF, 2000) |
| Estímulo a aprendizagem | Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho (PERRENOUD, 2000) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (PERRENOUD, 2000) Habilidade interpessoal (NASSIF, 2000) |
| Interação | Competência interativa (BRASLAVSKY, 1999) Trabalhar em equipe (PERRENOUD, 2000) Trabalho em equipe (MEDEIROS; MOREIRA, 2009) |
| Ética | Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (PERRENOUD, 2000) Competência na área política (MASETTO, 2003) Ética (MEDEIROS; MOREIRA, 2009) |
| Institucional | Competência institucional (BRASLAVSKY, 1999) Participar da administração da escola (PERRENOUD, 2000) |
| Trabalho interdisciplinar | Competência especificadora (BRASLAVSKY, 1999) |
| Relacionamento | Características sociais (NASSIF, 2000) |
| Domínio e comunicação do conteúdo | Competência em uma área específica (MASETTO, 2003) Comunicação do conteúdo (MEDEIROS; MOREIRA, 2009) |

Fonte: Adaptado de Magalhães, Oliveira e Duarte (2010)

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação (NÓVOA, 1999). No tocante à formação do professor universitário, entende-se que estes sujeitos são titulados em determinadas áreas do conhecimento e, em contrapartida, desconhecem as necessidades diárias da profissão docente, o que pode vir a comprometer o processo de aprendizagem e a própria profissão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Grillo (2001) destaca que as condições de ensino mudam diariamente, não existindo o que “dá certo”. Nessa perspectiva, o professor precisa constantemente questionar o seu pensamento e a sua prática, agindo reflexivamente no ambiente dinâmico, tomando decisões e criando respostas mais adequadas às necessidades.

Portanto, formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, conseqüência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 2003).

Diante desse contexto, Zabalza (2004) apresenta alguns desafios para a formação de professores universitários, dentre eles algumas alternativas de práticas didáticas, as possibilidades de flexibilização curricular (conforme o projeto pedagógico de cada instituição), o uso de novas tecnologias e, principalmente, as mudanças de ordem cultural que geram uma transformação da docência pautada no ensino para a docência pautada na aprendizagem. Esses desafios propostos por Zabalza (2004) são abordados por Cardim (2011), quando este assevera que se passou do processo ensino-aprendizagem, no qual o professor era considerado o centro, para o processo de aprendizagem, no qual o educando é o ator principal. Com isso, as metodologias de ensino tornaram-se mais democráticas, flexíveis, inovadoras e criativas, começando a influenciar os recursos da tecnologia da informação e da comunicação (TIC). Entretanto, o mesmo autor aponta que o docente caracteriza o contato mais denso e duradouro com o educando durante o processo educacional, desde o seu ingresso até a diplomação e que a rotina do processo de aprendizagem que envolve a relação entre docentes e estudantes reflete na construção da imagem da IES, na captação e manutenção de estudantes

na IES, bem como na qualidade da ação pedagógica do professor e no seu relacionamento, dentro e fora de sala de aula. O autor assinala ainda que as estratégias de desenvolvimento de competências para a mediação pedagógica, para a relação entre docente e discente e para o uso das tecnologias da informação e da comunicação deve ocupar, nos próximos anos, uma posição de destaque no universo das IES, seja nos objetivos e ações referentes aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), seja nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Isso significa que muito será exigido do docente, uma vez que, depende dele – em grande parte – a concretização das aspirações descritas. Entretanto, poucas IES e escassos docentes se deram conta dessa transição e esse hiato traz como consequência um descompasso considerável no processo de aprendizagem (CARDIM, 2011).

Ribas; Carvalho e Alonso (2003) apontam que o que motiva o professor “inovador” é o seu desejo de acertar, a vontade de realizar o trabalho da melhor forma, de atender às exigências de um ensino eficiente, consoante com a realidade de seus alunos. A partir dessa tomada de consciência o professor busca novos conhecimentos, informações úteis e orientações adequadas. Ou seja, a mola propulsora da mudança é a própria experiência do docente e nunca razões externas ou determinações arbitrárias.

Nóvoa (1999) assinala que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Dessa maneira, ele denota que a formação docente deve voltar-se para a seguinte seqüência: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento profissional demanda a realização de ações e programas em diferentes âmbitos, tendo pelo menos, quatro grandes campos, sendo eles: 1) o professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula; 2) o professor participando ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor; 3) o professor participando e alterando as condições da instituição; e 4) o professor participando na mudança do contexto extra-instituição.

Assim, é necessário considerar a influência de fatores intra-organizacionais, como o clima favorável ou não ao diálogo, à troca de informações para a

determinação de um ambiente amistoso, facilitador e não-repressivo. Ou seja, além de proporcionar oportunidades de capacitação docente, é essencial ponderar as condições e o ambiente de trabalho do professor. Atrelado a isso, qualquer projeto de formação contínua do professor que se proponha a uma modificação efetiva da ação docente para além da utilização de recursos técnico-pedagógicos, deve supor, necessariamente, de um trabalho de formação dos dirigentes e demais responsáveis pelo processo de educação escolar; isso a fim de torná-los conscientes de sua responsabilidade atual e prepará-los para uma atuação mais efetiva frente ao processo de mudança necessária (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 2003).

Destarte, o saber produzido na universidade não algo mágico, posto, sem estar situado no tempo e no espaço. É um conhecimento interessado, elaborado por sujeitos conscientes em determinado tempo histórico, na medida em que as evoluções social e cultural passam, impreterivelmente, pela formação dos homens (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 2003).

2.5 ESTUDOS SOBRE O TEMA

Diversos estudos investigaram o tema competências. Dentre eles, alguns se destacam. Em Porto Alegre, Bitencourt (2001) propôs um estudo acerca da gestão de competências gerenciais no intuito de contribuir para a reflexão e busca de soluções efetivas para essa problemática. Participaram da pesquisa três empresas brasileiras e três empresas australianas. Os resultados destacaram a importância das práticas informais e a necessidade de se estabelecer uma estratégia articulada no que se refere à gestão das competências gerenciais. As experiências significativas relatadas pelos gestores focalizaram-se em práticas organizacionais e em práticas que extrapolavam o âmbito organizacional, destacando-se a importância da construção de uma consciência social. Foi observado que os principais elementos da Aprendizagem Organizacional que representavam uma potencial contribuição para a gestão de competências gerenciais referiam-se às da interação entre as pessoas (reflexões que privilegiavam o coletivo), visão processual (desenvolvimento contínuo) e ênfase na questão pragmática (práticas de trabalho).

Ainda em Porto Alegre, Souza (2001) elaborou um estudo que objetivou analisar a viabilidade de implantação de um sistema de carreira gerencial orientada pela noção de competência em uma universidade privada do Rio Grande do Sul, procurando identificar possibilidades e limitações deste sistema, segundo a percepção dos membros da equipe de gerentes, de seus subordinados e da alta administração. Os resultados do estudo indicaram que havia convergência acerca da noção de competência entre os níveis pesquisados e identificaram vantagens na implantação de um sistema de carreira gerencial com base na noção de competência. Em contrapartida, foram levantados questionamentos no que se refere ao processo e às formas de certificação das competências.

Em Santa Catarina, Costa (2005) desenvolveu uma pesquisa que tinha como objetivo principal identificar as competências profissionais relevantes aos professores do Ensino Básico da SOCIESC, segundo a percepção dos docentes e dos gestores institucionais. Os resultados apresentados fornecem embasamento para a discussão do conceito dos docentes sobre competência, bem como a validação de um novo rol de competências que poderão ser utilizadas pela SOCIESC. São elas: Capacidade de Avaliação, Capacidade de Decisão, Cultura Organizacional, Estabelecer direção e gerenciar desempenho da equipe, Orientação para a qualidade, Orientação para resultados, Ter consciência que a educação na SOCIESC é para a vida, Administração de conflitos, Administração do tempo, Auto-desenvolvimento, Conduta Ética, Criatividade e inovação, Flexibilidade, Liderança, Organização, Proatividade, Relacionamento Interpessoal, Trabalho em Equipe, Análise e elaboração de recursos didáticos e instrumentos de avaliação, Análise e solução de problemas, Aplicação de estratégias didáticas, Atuar com alunos portadores de necessidades especiais, Comunicação escrita, Comunicação oral, Conhecer e aplicar o projeto político-pedagógico, Conhecer os mecanismos mentais do processo de aprendizagem, Conhecimento da disciplina, Tecnologia da informação e comunicação e, Experiência profissional.

Na Bahia, Varandas (2006) desenvolveu um estudo que se propôs a avaliar a eficácia dos programas de mestrado acadêmico em Administração oferecidos na cidade de Salvador, quanto ao desenvolvimento de competências para a docência no ensino superior. A investigação ocorreu junto a 68 alunos e egressos dos dois programas de mestrado avaliados, representantes dos programas e com três

coordenadores de cursos de graduação em Administração. Como resultado, verificou-se que: 1) os programas avaliados se propõem a formar docentes para o ensino superior e os alunos ingressantes possuem a expectativa de serem preparados para a docência; 2) os programas conseguem ser muito eficazes no desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio dos conteúdos de Administração, no entanto, não se mostram eficazes no desenvolvimento de competências relacionadas à prática docente.

Vanzo (2006) realizou em São Paulo uma pesquisa que objetivou verificar a percepção dos professores do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior privada relativa à abordagem por competências aplicada ao processo de ensino-aprendizagem, assim como a percepção dos respectivos alunos sobre o papel que lhes cabe nesse processo, utilizando-se como escopo principal as “10 novas competências para ensinar de Philippe Perrenoud”. Adicionalmente, o estudo procurou verificar se as “competências para ensinar” propostas por Perrenoud são aplicáveis ao ensino universitário,

O estudo feito por Paiva (2007) teve como objetivo compreender, na percepção do professor, a relação entre a gestão de competências em instituições de ensino superior e o profissionalismo docente. A sua realização deu-se junto a professores que trabalhavam em instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais de natureza jurídica diferenciada, sendo universidades pública, confessional e comunitária. Os resultados apontaram que, nas respostas dos entrevistados no que tange seus esforços pessoais, percebe-se a necessidade e a mobilização efetiva de uma ou mais competências simultaneamente. Quanto aos esforços institucionais, foi verificado que as IES são dotadas de políticas de gestão de pessoas não muito claras e que nem sempre o profissional faz uso delas, quer por desconhecimento, quer por necessidade de manter-se com um certo grau de descolamento da universidade, quer por autonomia própria. A maioria dos entrevistados desconhece a LDB-1996, noticiando mais a respeito dos seus impactos em termos de reformulação dos projetos pedagógicos e grades de cursos, do ponto de vista coletivo, e, individualmente, do seu processo de titulação, seu volume de publicações e funções que exercem no interior da IES. Nas IES particulares parece prevalecer a percepção de que os professores se sentem mais cobrados do que incentivados; já os docentes de IES pública parecem ter mais clara

a dependência maior de si próprio nesses processos. A pesquisa observou que a identidade organizacional é mais forte para os professores do que a identidade profissional no que diz respeito aos grupos profissionais abordados. Assim, foi verificado que as demandas dos docentes são semelhantes, diferenciando-se mais em função da IES à qual ele se vincula e do modo como seu contrato de trabalho está estabelecido.

Em São Paulo, Pereira (2007) realizou uma pesquisa que teve como objetivo analisar as competências que podem contribuir para uma melhor compreensão do trabalho de docentes universitários à frente dos processos de ensino e pesquisa. Um survey foi realizado junto a professores doutores de vinte e um departamentos de engenharia química de universidades públicas no Brasil. O estudo concluiu que as competências domínio da área de conhecimento, criatividade, planejamento, ética e proatividade possuem relevância similar para ambos os processos. Por outro lado, as competências relacionamento interpessoal, liderança e empatia são mais relevantes para o ensino do que para a pesquisa. As competências trabalho em equipe e flexibilidade são mais relevantes para a pesquisa do que para o ensino. Apurou-se que o aprimoramento e a avaliação das atividades de ensino e de pesquisa são fatores que afetam a percepção dos docentes em relação à questão das competências. Por fim, os resultados sugeriram que o desempenho superior de algumas universidades em relação a outras pode estar relacionado à presença de quatro competências: domínio da área de conhecimento, criatividade, trabalho em equipe e planejamento.

Outra pesquisa observada foi desenvolvida em São Paulo por Takahashi (2007). O trabalho teve como objetivo analisar os processos de aprendizagem organizacional ocorridos em duas instituições de ensino superior a partir da oferta de Cursos Superiores em Tecnologia (CST) e sua respectiva demanda por determinadas competências organizacionais (novas ou não). O setor escolhido foi o da educação profissional através dos coordenadores de cursos e docentes. Foi constatado que a aprendizagem deu-se no nível organizacional, onde algumas competências, desenvolvidas anteriormente a implantação de CST's, foram mantidas, enquanto que outras foram alavancadas e construídas.

Vasconcelos, em 2009, se propôs a identificar as competências existentes nos professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste. O estudo foi

realizado com 267 docentes de cursos presenciais de Ciências Contábeis, localizados nas capitais nordestinas. Os resultados identificaram que todas as 14 competências para o exercício da docência propostas (domínio da área de conhecimento, domínio da área didático-pedagógica, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento, ética, proatividade, flexibilidade e empatia) são constatadas nos professores, embora avaliadas por eles em escalas diferentes, sendo a menor referente à didático-pedagógica. O estudo verificou que titulação, tempo de experiência (docente e na profissão contábil), carga horária na IES e publicação em eventos, periódicos ou participação em projetos de pesquisa e/ou extensão, são fatores que contribuem para que o docente apresente melhor desempenho em uma determinada competência, em relação aos demais docentes.

Em 2010, Nassif, Hanashiro e Torres desenvolveram um estudo que buscou analisar se a percepção de competências requeridas para o exercício da docência e as variáveis de caracterização estão relacionadas a grupos específicos (*clusters*) de professores universitários de instituições privadas do estado de São Paulo. Inicialmente foi realizada uma pesquisa exploratória utilizando entrevistas em profundidade com cinco reitores e quatro profissionais de recursos humanos de instituições de ensino superior particulares do estado de São Paulo, com *status* de universidade, com o objetivo de identificar o conceito de competitividade (para as universidades) desses profissionais e as competências requeridas para a docência. Com base nessa investigação, foi construído um questionário composto por 60 itens sobre a percepção das competências e informações sobre apoio institucional. A pesquisa teve como universo inicial 21 instituições de ensino superior particulares do estado de São Paulo, com *status* de universidade. Destas, cinco aceitaram participar do estudo. Foram enviados 1.500 questionários para professores de diferentes áreas do conhecimento, definidos como população-alvo deste estudo, dos quais 282 retornaram. O estudo identificou dois *clusters* sobre as variáveis escalares idade, tempo de instituição e tempo de docência. O *cluster* “Professores experientes” valoriza as competências voltadas à habilidade interpessoal, à capacidade didático-pedagógica e à abertura e inovação, apresentando-se com mais tempo na instituição, como docente em período integral e tendo mais idade. Os professores do *cluster* “Professores iniciantes”, valorizam menos essas mesmas competências,

pois, segundo as autoras, esses docentes estão em busca de formação, por meio de conquista de titulação e isso podem estar norteando prioritariamente seu foco de atenção, visto que se constitui em fator essencial para sua empregabilidade nas universidades.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a construção da metodologia utilizada, especificando o tipo de pesquisa, o universo e a caracterização da amostra, o instrumento adotado para a coleta de dados, como se deu a coleta de dados e, por fim, os métodos e procedimentos utilizados na tabulação e análise dos dados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Quanto à natureza a pesquisa se classificada como quantitativa, uma vez que se propôs a mensurar variáveis predeterminadas em busca de verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, sendo estas as competências docentes e os conceitos da dimensão docente dos cursos de graduação que já receberam a avaliação de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento do MEC ou do Conselho Estadual de Educação utilizando o instrumento proposto pelo SINAES.

Quanto à tipologia, a pesquisa pode ser classificada como descritiva, na medida em que visa observar, registrar, analisar e relacionar dados representativos da situação estudada.

O estudo se utilizou de pesquisa documental, adotada em virtude da necessidade da obtenção de informações relativas ao conceito da dimensão docente dos cursos avaliados pelo MEC ou Conselho Estadual de Educação através do instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância das universidades. Em seguida foi adotado o levantamento de dados (*survey*), que é indicado quando o objeto é a descrição de eventos através de coleta de dados estruturada, no caso, através de um questionário. Pesquisas desse tipo também são caracterizadas pela interrogação direta às pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

3.2 UNIVERSO/AMOSTRA DA PESQUISA

Com a pretensão de analisar a relação entre as competências docentes e os conceitos atribuídos à dimensão docente do indicador oficial de qualidade das Universidades, o estudo foi realizado com os cursos de graduação presencial que já receberam a avaliação de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento do MEC ou do Conselho Estadual de Educação utilizando o instrumento proposto pelo SINAES nas Universidades localizadas na cidade de Mossoró-RN e junto aos docentes das respectivas Universidades. Dentre elas, duas denominadas anteriormente como A e B possuem dependência administrativa pública (estadual e federal) e a terceira é de dependência administrativa privada (denominada C).

A população da pesquisa considera a totalidade de professores vinculados aos cursos, no momento da avaliação, que receberam conceito 4 na dimensão docente. Esta é composta por 231 professores, sendo 73 da universidade A, 113 da B e 45 da C. A amostra caracterizou-se como probabilística estratificada proporcional, onde o tamanho da mesma foi de 145 respondentes, sendo 46 docentes da universidade A, 71 da B e 28 da C (ver Tabela 1).

Para determinar o tamanho necessário de respondentes, prosseguiu-se calculando o tamanho da amostra para populações finitas, utilizando a seguinte fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Onde:

N = Tamanho da População, no caso deste estudo a população é composta de 231 elementos.

Z = Nível de confiança escolhido a 95% igual a 1,96.

p = proporção com a qual o fenômeno se verifica. Foi utilizado um valor p = 0,50.

q = (1-p) é a proporção da não ocorrência do fenômeno.

e = erro amostral expresso na unidade variável. O erro amostral é a máxima diferença que o investigador admite suportar entre a verdadeira média populacional.

Nesta pesquisa foi admitido um erro máximo de 0,05.

Transcrevendo os valores descritos para a fórmula, tem-se o seguinte cálculo de amostra:

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 231}{0,05^2 \cdot (231 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

$$n = \frac{221,85}{0,57 + 0,96}$$

$$n = \frac{221,85}{1,53}$$

$$n = 145$$

Tabela 1 - Caracterização da amostra

| UNIVERSIDADE | CURSO | CONCEITO DIMENSÃO DOCENTE | Nº DE DOCENTES | PERCENTUAL DA AMOSTRA (%) | AMOSTRA |
|--------------|------------------------|---------------------------|----------------|---------------------------|---------|
| A | Medicina | 4 | 59 | 26 | 37 |
| A | Comunicação Social | 4 | 14 | 6 | 9 |
| B | Administração | 4 | 22 | 10 | 14 |
| B | Direito | 4 | 8 | 3 | 5 |
| B | Engenharia de Produção | 4 | 38 | 16 | 24 |
| B | Engenharia Mecânica | 4 | 45 | 19 | 28 |
| C | Administração | 4 | 31 | 13 | 19 |
| C | Ciências Contábeis | 4 | 14 | 6 | 9 |
| TOTAL | | | 231 | 100 | 145 |

Fonte: Pesquisa documental

A Tabela 2 revela o perfil sociodemográfico dos respondentes. É observado que a maioria dos professores são do gênero masculino, confirmando dados do Censo da Educação Superior de 2010. Quanto à idade, 14.4% possuem entre 20 e 30 anos de idade, 51.9% têm entre 31 e 40 anos, 23.4% da amostra possui entre 41

e 50 anos de idade e 10.3% possuem mais de 50 anos. No que tange a titulação, a amostra revela predominância de docentes com formação em nível de mestrado (40.8%), seguido de 29.6% com titulação de doutor, 24.8% de respondentes especialistas e, 4.8% em nível de pós-doutorado. Diferente da amostra, o Censo indica que, no Brasil o retrato da titulação docente nas universidades mostra uma maioria formada por doutores (78.108), seguida de mestres (60.789) e especialistas (44.225). O recorte feito na região Nordeste também aponta para uma superioridade no número de doutores, seguidos de mestres e especialistas (BRASIL, 2012). O tempo de experiência como professor universitário indica que a maioria dos docentes possui de 1 a 10 anos de atuação (70.3%), seguido de 22.7% com experiência de 11 a 20 anos. Quanto ao regime de trabalho, a maioria (77.2%) dos participantes possui regime de tempo integral, dado que, segundo o INEP é mais expressivo em docentes de instituições públicas (BRASIL, 2012). 13.1% dos respondentes caracteriza-se como horista que, conforme o Censo da Educação Superior de 2010, é o regime de trabalho mais expressivo em docentes de instituições privadas (BRASIL, 2012). Os outros 9.7% são docentes que atuam em tempo parcial.

Tabela 2 - Perfil sociodemográfico dos respondentes

| Variáveis | n | % |
|--|-----|------|
| Gênero | | |
| Masculino | 91 | 62.7 |
| Feminino | 54 | 37.2 |
| Idade | | |
| 20 a 30 anos | 21 | 14.4 |
| 31 a 40 | 75 | 51.9 |
| 41 a 50 | 34 | 23.4 |
| Maiores que 50 | 15 | 10.3 |
| Titulação | | |
| Especialização | 36 | 24.8 |
| Mestrado | 59 | 40.8 |
| Doutorado | 43 | 29.6 |
| Pós- Doutorado | 7 | 4.8 |
| Tempo de experiência como docente universitário | | |
| Menos de 1 ano | 3 | 2 |
| 1 a 10 | 102 | 70.3 |
| 11 a 20 | 33 | 22.7 |
| 21 a 30 | 6 | 4.0 |
| Maiores que 30 anos | 1 | 1 |
| Regime de trabalho | | |
| Horista | 19 | 13.1 |
| Tempo integral | 112 | 77.2 |
| Tempo parcial | 14 | 9.7 |

Fonte:Pesquisa de Campo

3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, composto de 2 (duas) partes, sendo elas: 1) Perfil do Respondente e; 2) Análise de Competências. A primeira parte, elaborada pela pesquisadora, foi utilizada para caracterizar a amostra e identifica variáveis sociodemográficas relacionadas à: Idade, Gênero, Formação Acadêmica, Regime de trabalho, dentre outras. A segunda parte do questionário faz uso adaptado do instrumento desenvolvido por Pereira (2007) que contém 50 atributos mensuráveis sobre competências de docentes universitários.

Pereira (2007) dividiu o instrumento em quatro partes, sendo que foi utilizada e adaptada para a presente pesquisa apenas a primeira parte. Ele utiliza a Escala de Likert de 11 (onze) pontos, sendo que 0 (zero) representa totalmente irrelevante e 10 (dez) totalmente relevante para identificar o grau de relevância de cada uma das 50 afirmações. Já a escala adotada para este estudo foi a escala de Likert com 5 valores, na qual o respondente deveria atribuir um grau de 1 a 5 para o seu nível de concordância em relação a afirmação que era apresentada, sendo que 1 (um) correspondia a sua discordância total, enquanto que o grau 5 (cinco) correspondia a sua concordância total para o nível que o docente acreditava estar em relação às 50 afirmações. A adequação de 11 (onze) para 5 (cinco) pontos na Escala de Likert, deu-se pelos seguintes motivos: 1) em virtude da extensão do questionário e; 2) pelo fato da escala de cinco categorias ser mais comumente adotada.

Para acompanhar a escala de cinco pontos adotada pelo instrumento do MEC em seu processo de avaliação de cursos, estabeleceu-se que uma média igual ou maior que 3 (três) pontos na escala de Likert aponta que o docente tem a percepção de possuir a competência analisada.

O modelo utilizado propõe que o instrumento é composto por 3 (três) dimensões que envolvem 15 (quinze) competências, conforme indica o Quadro 9.

Quadro 9 – Competências que constituem o instrumento de pesquisa

| DIMENSÕES | COMPETÊNCIAS | QUESTÕES |
|--------------|------------------------------|------------------------|
| Conhecimento | Domínio Área de Conhecimento | 1, 2, 26, 27 |
| | Didático-Pedagógica | 3, 4 |
| | Metodologia Científica | 28, 29 |
| Habilidade | Relacionamento Interpessoal | 5, 6, 30, 31 |
| | Trabalho em equipe | 7, 32 |
| | Criatividade | 8, 33 |
| | Visão Sistêmica | 9, 10, 34, 35 |
| | Comunicação | 11, 12, 36, 37 |
| | Liderança | 13, 14, 38, 39 |
| | Planejamento | 15, 16, 17, 40, 41, 42 |
| Atitude | Comprometimento | 18, 43 |
| | Ética | 19, 20, 44, 45 |
| | Proatividade | 21, 46 |
| | Empatia | 22, 23, 47, 48 |
| | Flexibilidade | 24, 25, 49, 50 |

Fonte: Adaptado de Pereira (2007)

O detalhamento dos 50 (cinquenta) atributos mensuráveis que envolvem as competências e questões acima apresentadas estão dispostos conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Atributos Mensuráveis

| Item | Atributo | Competência |
|------|---|---------------------------------|
| 1 | Conhecimentos das disciplinas ministradas | Domínio da área de conhecimento |
| 2 | Pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas | Domínio da área de conhecimento |
| 3 | Conhecimentos de conceitos didático-pedagógicos | Didático-pedagógica |
| 4 | Cursos na área didático-pedagógica | Didático-pedagógica |
| 5 | Relacionamento harmônico e saudável com seus alunos | Relacionamento Interpessoal |
| 6 | Administração de conflitos na relação com alunos | Relacionamento Interpessoal |
| 7 | Cooperação de colegas em atividades de ensino | Trabalho em equipe |
| 8 | Soluções inovadoras nas atividades de ensino | Criatividade |
| 9 | Integração e interdependência entre um assunto ensinado e demais assuntos | Visão Sistêmica |
| 10 | Reflexão com alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade | Visão Sistêmica |
| 11 | Ouve, processa e compreende as diferentes necessidades dos alunos e fornece <i>feedback</i> adequado | Comunicação |

| | | |
|----|---|---------------------------------|
| 12 | Expressa-se bem de forma oral, sendo facilmente compreendido pelos alunos | Comunicação |
| 13 | Incentiva os alunos a atingirem ou superarem seus objetivos | Liderança |
| 14 | Influencia os alunos em relação as suas responsabilidades | Liderança |
| 15 | Elabora ementas e planos de curso de disciplinas | Planejamento |
| 16 | Prepara material didático de apoio às atividades | Planejamento |
| 17 | Organiza a sequência lógica das atividades de cada aula lecionada | Planejamento |
| 18 | Obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino | Comprometimento |
| 19 | Respeito por todos os alunos | Ética |
| 20 | Critério único de avaliação para todos os alunos | Ética |
| 21 | Iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional | Proatividade |
| 22 | Relação de confiança e harmonia com seus alunos | Empatia |
| 23 | Coloca-se no lugar do aluno e tentar compreender o seu comportamento | Empatia |
| 24 | Adapta-se a novas situações nos processo de ensino | Flexibilidade |
| 25 | Disposto a rever o processo de ensino | Flexibilidade |
| 26 | Conhecimentos nas áreas de pesquisa nas quais atua | Domínio da área de conhecimento |
| 27 | Relevante produção científica | Domínio da área de conhecimento |
| 28 | Conceitos do processo científico de pesquisa | Metodologia Científica |
| 29 | Curso de metodologia científica | Metodologia Científica |
| 30 | Relacionamento harmônico e saudável com parceiros na pesquisa | Relacionamento Interpessoal |
| 31 | Administração de conflitos na relação com parceiros de pesquisa | Relacionamento Interpessoal |
| 32 | Cooperação de colegas nos grupos de pesquisa | Trabalho em equipe |
| 33 | Criação de conceitos ou produtos inovadores nas atividades de pesquisa | Criatividade |
| 34 | Integração e a interdependência entre um assunto pesquisado e demais assuntos de interesse para a pesquisa | Visão Sistêmica |
| 35 | Impacto daquilo que se pesquisa sobre a ciência e/ou a sociedade | Visão Sistêmica |
| 36 | Ouve, processa e compreende as diferentes necessidades dos parceiros de pesquisa, inclusive de seus orientandos de mestrado e doutorado e fornecer <i>feedback</i> adequado | Comunicação |
| 37 | Se expressa bem, em especial, de forma escrita, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pela comunidade científica de uma forma geral | Comunicação |
| 38 | Incentiva seus colegas de pesquisa a atingirem ou superarem os objetivos de produtividade científica estabelecidos | Liderança |
| 39 | Influencia os seus colegas de pesquisa em relação as suas responsabilidades no processo de produção científica | Liderança |
| 40 | Sabe estabelecer objetivos, justificativa e metodologia de um projeto de pesquisa | Planejamento |
| 41 | Sabe definir fontes de recursos humanos, físicos e financeiros de um projeto de pesquisa | Planejamento |
| 42 | Sabe elaborar cronograma físico-financeiro de um projeto de pesquisa | Planejamento |
| 43 | Compromete-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de pesquisa | Comprometimento |
| 44 | Zela pelos diversos recursos utilizados na pesquisa | Ética |
| 45 | Respeita as regras formais e práticas informais relacionadas à divulgação de trabalhos científicos | Ética |
| 46 | Iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo de pesquisa científica | Proatividade |

| | | |
|----|---|---------------|
| 47 | Relação de confiança e harmonia com seus colegas de pesquisa | Empatia |
| 48 | Coloca-se no lugar de um colega de pesquisa e tentar compreender seu comportamento | Empatia |
| 49 | Reavaliação dos objetivos e metodologia de um processo de pesquisa em função de novos dados obtidos | Flexibilidade |
| 50 | Disposto a rever o processo de pesquisa | Flexibilidade |

Fonte: Adaptado de Pereira (2007).

Após adaptação do questionário proposto por Pereira (2007), foi realizado um pré-teste do instrumento junto a 20 respondentes com o propósito de: 1) verificar se as instruções fornecidas estavam claras e objetivas; 2) identificar possíveis ambiguidades na interpretação das questões e; 3) levantar eventuais sugestões por parte dos respondentes. Os resultados e comentários desse pré-teste levaram a algumas mudanças no questionário, sendo elas: 1) retirada de uma coluna com a informação “não se aplica” e; 2) uso dos verbos no presente do indicativo.

3.4 COLETA DE DADOS

Inicialmente foram contatadas as reitorias das Universidades presentes em Mossoró através da entrega de ofício formal para a autorização da coleta de dados na instituição. Na oportunidade, foram explicados os objetivos e a natureza do estudo, bem como foi solicitado o repasse dos contatos dos professores de cada instituição.

Com a devida autorização, os setores responsáveis foram visitados e as informações coletadas. As informações da Universidade A foram identificadas, inicialmente, junto ao Setor de Avaliação Institucional e, em seguida, no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, órgão responsável pelas informações. Já nas Universidades B e C os dados foram verificados junto às suas respectivas pró-reitorias de graduação.

Foi realizada a análise documental, que colheu informações quanto aos conceitos atribuídos à dimensão docente do instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância das universidades A, B e C, junto aos cursos

que já receberam a avaliação de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento do MEC.

Posteriormente, os questionários no modelo eletrônico (*Google Docs*) foram encaminhados via *email* aos respondentes. Entretanto, em virtude do baixo índice de retorno, foi solicitado e atendido o pedido de apoio das pró-reitorias para reforçar a solicitação de respostas. Ainda assim, o número de respondentes não foi suficiente, sendo disponibilizados questionários impressos aos respondentes através das coordenações de cursos e do setor de avaliação institucional.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram tratados utilizando o programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 20.0, sendo expressos em média, frequência simples e porcentagens. As médias de cada competência foram adquiridas após codificação e agrupamento das variáveis correspondentes a estas, as quais foram computadas por meio da ferramenta “Calcular variável” do programa SPSS (quadro 12 no apêndice). Dessa forma, tornou-se mais clara a interpretação e exposição dos resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos. Objetivando analisar a relação entre as competências docentes e os conceitos atribuídos à dimensão docente do indicador oficial de qualidade das Universidades localizadas nas cidade de Mossoró-RN, o estudo aponta os conceitos atribuídos à dimensão docente dos cursos avaliados pelo MEC; identifica a percepção de competências requeridas para a docência pelos professores universitários e; verifica a relação entre as competências docentes e os conceitos atribuídos à dimensão docente do instrumento do MEC.

4.1 CONCEITOS DA DIMENSÃO DOCENTE

A pesquisa documental realizada *in loco* nas três universidades presentes na cidade de Mossoró-RN foi adotada com vistas a contemplar o objetivo que se propôs a apontar os conceitos atribuídos à dimensão docente do instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância das universidades.

A pesquisa indicou que a Universidade A oferta 23 cursos no Campi Mossoró. Foi identificado também que as avaliações dessa IES são realizadas pelo Conselho Estadual de Educação e não diretamente por uma comissão do MEC. Dentre essa gama de cursos, 3 foram avaliados por comissões designadas pelo Conselho Estadual de Educação com a utilização do Instrumento de Avaliação de Cursos Graduação presencial e a distância proposto pelo MEC. Com base nessas avaliações, o curso de Ciências Biológicas apresentou na dimensão docente o conceito 5 e os cursos de Medicina e Comunicação Social receberam conceito 4 (ver Quadro 11).

O campus Mossoró da Universidade B oferta 20 cursos. Dentre eles, 5 já receberam avaliação de comissões do MEC. O curso de Ciência da Computação recebeu conceito 5 na dimensão docente e os demais (Administração, Direito, Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica) receberam conceito 4 (ver Quadro 11).

Por fim, a universidade C apresentou a oferta de um número de 10 cursos de graduação na cidade de Mossoró. Dentre os cursos disponibilizados, 6 receberam avaliação de comissões do MEC. O curso de Enfermagem obteve conceito 5 na dimensão docente. O curso de Direito alcançou o conceito 4,5. Os cursos de Administração e Ciências Contábeis tiveram conceito 4. O curso de Nutrição obteve conceito 3,7 nessa dimensão e o curso de Fisioterapia conceito 3 (ver Quadro 11).

Quadro 11 – Conceitos da dimensão docente das Universidades de Mossoró

| UNIVERSIDADE | CURSOS | CONCEITO DIMENSÃO DOCENTE |
|---------------------|------------------------|----------------------------------|
| A | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 5 |
| A | MEDICINA | 4 |
| A | COMUNICAÇÃO SOCIAL | 4 |
| B | ADMINISTRAÇÃO | 4 |
| B | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 5 |
| B | DIREITO | 4 |
| B | ENGENHARIA DE PRODUÇÃO | 4 |
| B | ENGENHARIA MECÂNICA | 4 |
| C | ADMINISTRAÇÃO | 4 |
| C | CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 4 |
| C | ENFERMAGEM | 5 |
| C | NUTRIÇÃO | 3.7 |
| C | FISIOTERAPIA | 3 |
| C | DIREITO | 4.5 |

Fonte: Pesquisa documental

Esses dados apresentados evidenciam que os conceitos da dimensão docente dos cursos avaliados nas universidades de Mossoró configuram conceitos considerados pelo MEC como “suficiente” (conceito 3), “muito bom” (conceito 4) e “excelente” (conceito 5), destacando o peso dessa dimensão que configura 30% do valor total da nota atribuída ao curso. Denota-se ainda que nenhum curso de universidades do oeste potiguar avaliado pelo MEC recebeu conceito 1 ou 2 na dimensão docente, os quais são considerados, respectivamente, “não existente” e “insuficiente” (BRASIL, 2012).

4.2 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS

A Tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas das competências docentes contempladas pelo instrumento da pesquisa, sendo elas: Domínio da área de conhecimento, Didático-Pedagógica, Metodologia Científica, Relacionamento Interpessoal, Trabalho em equipe, Criatividade, Visão sistêmica, Comunicação, Liderança, Planejamento, Comprometimento, Ética, Proatividade, Empatia e Flexibilidade. Estas por sua vez estão subdivididas em três dimensões da competência: conhecimento, habilidade e atitude. A análise dos dados segue a seguinte estrutura: a seção 4.2.1 aborda as estatísticas descritivas da dimensão conhecimento; a seção 4.2.2 trata das estatísticas descritivas da dimensão habilidade e a seção 4.2.3 aborda as estatísticas descritivas da dimensão atitude.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas das competências docentes – Geral universidades

| Dimensões | Competências | Média dos Atributos | Média por dimensão | Média Geral |
|--------------|---------------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| Conhecimento | Domínio da área de conhecimento | 3.9 | 3.8 | 4,1 |
| | Didático-pedagógico | 3.8 | | |
| | Metodologia científica | 3.8 | | |
| Habilidade | Relacionamento interpessoal | 4.3 | 4.1 | |
| | Trabalho em equipe | 3.9 | | |
| | Criatividade | 3.8 | | |
| | Visão Sistêmica | 4.2 | | |
| | Comunicação | 4.1 | | |
| | Liderança | 4.1 | | |
| | Planejamento | 4.3 | | |
| Atitude | Comprometimento | 4.5 | 4.4 | |
| | Ética | 4.5 | | |
| | Proatividade | 4.3 | | |
| | Empatia | 4.2 | | |
| | Flexibilidade | 4.4 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.1 Conhecimento

Dentre as 15 competências elencadas pelo estudo, 3 estavam relacionadas a dimensão conhecimento, sendo elas: Domínio da Área de conhecimento, Didático-Pedagógica e Metodologia Científica. A média geral das universidades em relação as competências dessa dimensão foi 3.8 (ver Tabela 3). A seguir são apresentados os dados de cada competência dessa dimensão.

4.2.1.1 Domínio da área de conhecimento

A competência denominada Domínio da Área de Conhecimento apresentou uma média geral entre as universidades de 3.9 (ver Tabela 3). Os docentes dos cursos de Medicina e Comunicação Social da universidade A, bem como os do curso de Direito da universidade B também apresentaram a mesma média em relação a percepção dessa competência: 3.9. O curso de Ciências Contábeis da universidade C apresentou uma média de 3.6, seguido do curso de Administração da mesma IES com 3.8. Os cursos de Administração, Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica da universidade B apresentaram, respectivamente, 4.1, 4.2 e 4.2 nessa competência (ver Tabela 4).

Esses achados denotam que, apesar de ser percebida pelos docentes universitários do oeste potiguar, a competência Domínio da Área de Conhecimento está situada entre as médias mais baixas dentre as 15 competências investigadas. Em contrapartida, a literatura sugere que esta é uma das principais competências docentes (PERRENOUD, 2001; MASETTO, 2003; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; PEREIRA, 2007). Perrenoud (2001) aponta que o profissionalismo docente está diretamente ligado ao domínio de determinado conhecimento. Masetto (2003) assinala que, dentre as três competências específicas dos docentes universitários uma delas denota a competência em uma área específica, que implica no domínio de determinada área de conhecimento. Corroborando com essas perspectivas, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) sugerem que o professor deve desenvolver saberes que contemplem três vertentes que se convergem e não se esgotam, dentre elas a docência em si – domínio dos conteúdos.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas da competência – Domínio da área de conhecimento

| Universidade | Curso | Competência |
|--------------|------------------------|---------------------------------|
| | | Domínio da área de conhecimento |
| A | Medicina | 3.9 |
| | Comunicação Social | 3.9 |
| B | Administração | 4.1 |
| | Direito | 3.9 |
| | Engenharia de Produção | 4.2 |
| | Engenharia Mecânica | 4.2 |
| C | Administração | 3.8 |
| | Ciências Contábeis | 3.6 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.1.2 Didático-Pedagógica

A competência denominada Didático-Pedagógica revelou uma média geral entre as universidades de 3.8 (ver Tabela 3). A percepção dos docentes dos cursos de Medicina e Comunicação Social da universidade A, Direito, Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica da universidade B revelaram, respectivamente, as seguintes médias: 3.7, 3.3, 3.6, 4.1 e 3.9 (ver Tabela 5).

A competência em questão apresentou a média 3.2 em Ciências Contábeis da universidade C (ver Tabela 5). O dado denota congruência com as informações lançadas por pesquisa desenvolvida por Vasconcelos (2009), que apontou que a competência Didático-Pedagógica é existente no exercício da docência para os professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste, embora tenha sido a menor média dentre as competências analisadas. Já as médias mais elevadas nessa competência foram apontadas pelos docentes dos cursos de Administração, onde a IES B atingiu a média de 4.2 e a IES C 4.3 (ver Tabela 5). A

pesquisa realizada por Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) corrobora com esses achados pois, ao investigar as competências exercidas pelos docentes de cursos de Administração de Minas Gerais, elas identificaram que a competência Didático-Pedagógica está fortemente presente no exercício desse profissional e que estes buscam criar novas abordagens e ferramentas didáticas diferenciadas, capazes de proporcionar uma participação efetiva dos alunos e uma melhor compreensão do conteúdo apresentado.

Essa competência é enfatizada por Altet (2001) quando propõe que o professor é um profissional da interação com dupla agenda: didática e pedagógica. Nessa mesma perspectiva, Paquay *et al* (2001) indica que professor profissional deve ser capaz de escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo. Perrenoud (2000) denota que essa competência está relacionada a capacidade do professor organizar e dirigir situações de aprendizagem. Tal análise é legitimada por Masetto (2003), que destaca que a competência na área pedagógica está relacionada ao conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática da tecnologia da educação.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas da competência – Didático-Pedagógica

| Universidade | Curso | Competência Didático-Pedagógica |
|--------------|------------------------|------------------------------------|
| A | Medicina | 3.7 |
| | Comunicação Social | 3.3 |
| B | Administração | 4.2 |
| | Direito | 3.6 |
| | Engenharia de Produção | 4.1 |
| | Engenharia Mecânica | 3.9 |
| C | Administração | 4.3 |
| | Ciências Contábeis | 3.2 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.1.3 Metodologia Científica

A competência denominada Metodologia Científica apresentou uma média geral das universidades de 3.8 (ver Tabela 3). Os docentes dos cursos de Medicina e Comunicação Social da universidade A, bem como os do curso de Administração da universidade C também apresentaram a mesma média em relação a percepção dessa competência: 3.8. O curso de Ciências Contábeis da universidade C apresentou a média 3 (ver Tabela 6). Para Freire (1996), faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Assim, esse competência deve ser inerente a figura do professor.

Em contrapartida, os cursos da universidade B, de natureza jurídica pública federal, apresentaram as médias mais altas para essa competência, sendo elas: Administração, Direito e Engenharia Mecânica média 4 e, Engenharia de Produção média 4.1 (ver Tabela 6). Esses achados podem estar relacionados com o que assinala Franco (2001) em relação a essa competência, quando este caracteriza o

docente universitário sob os prismas institucional e do avanço do conhecimento. Do ponto de vista institucional, ele aduz que o professor dispõe de horários para a pesquisa e; na perspectiva do avanço do conhecimento, é o profissional constantemente avaliado, por meio de concursos, de avaliações institucionais, de avaliações para ascensão profissional, de trabalhos em eventos, de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa. Tal perspectiva também é denotada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) quando apontam que esse profissional está ligado à produção de conhecimento através do desenvolvimento de projetos de pesquisa, o que coloca em questão a perspectiva de possíveis diferenças de incentivo e condições para a pesquisa nas universidades pesquisadas. Essas indicações promovem congruência com apontamentos feitos por Pereira (2007), quando o mesmo assinala que, no contexto da docência universitária, o docente é o ator principal que, dentre outras atribuições, é aquele que produz e amplia o conhecimento através do processo de pesquisa e o utiliza para diversos fins através do processo de extensão (PEREIRA, 2007).

Tabela 6 - Estatísticas descritivas da competência – Metodologia Científica

| Universidade | Curso | Competência |
|--------------|------------------------|------------------------|
| | | Metodologia Científica |
| A | Medicina | 3.8 |
| | Comunicação Social | 3.8 |
| B | Administração | 4.0 |
| | Direito | 4.0 |
| | Engenharia de Produção | 4.1 |
| | Engenharia Mecânica | 4.0 |
| C | Administração | 3.8 |
| | Ciências Contábeis | 3.0 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.2 Habilidade

A Tabela 3 indica que dentre as quinze competências elencadas pelo estudo, sete estavam relacionadas a dimensão habilidade, sendo elas: Relacionamento interpessoal, Trabalho em equipe, Criatividade, Visão Sistêmica, Comunicação, Liderança e Planejamento. A média geral das competências dessa dimensão foi 4.1. A seguir são apresentados os dados de cada competência dessa dimensão.

4.2.2.1 Relacionamento Interpessoal

A competência denominada Relacionamento Interpessoal apresentou uma média geral entre as universidades de 4.3 (ver Tabela 3). Essa mesma média foi apontando por docentes dos cursos de Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica da universidade B e Administração da IES C. O curso de Comunicação Social da IES A apontou a média mais alta, 4.5. Os docentes dos cursos de Medicina da Universidade A, Direito da IES B e Ciências Contábeis da IES C apresentam média 4.2 em relação a percepção dessa competência (ver Tabela 7). No estudo proposto por Vasconcelos (2009) que teve por objetivo identificar as competências existentes nos professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste, a competência Relacionamento Interpessoal está entre as competências mais bem classificadas pelos docentes dessa área. O curso de Administração da universidade B indicou média 4.4 (ver Tabela 7). Em relação aos docentes dessa mesma área, a pesquisa de Magalhães, Oliveira e Duarte (2010), aponta que o Relacionamento Interpessoal faz parte do exercício docente para os pesquisados do curso de Administração em Minas Gerais, e que a maioria destes se considera amigável e demonstra interesse em conhecer e compreender os alunos. Esses apontamentos corroboram com os achados de Nassif, Hanashiro e Torres (2010), que trata dessa competência com uma das mais valorizadas pelos docentes. Perrenoud (2000) trata dessa competência ao revelar que uma das competências docentes é administrar crises e conflitos interpessoais. Pereira (2007) aponta que

essa competência tem mais destaque no ensino do que na pesquisa e classifica-a entre as mais importantes, assim como aponta o presente estudo.

Tabela 7 - Estatísticas descritivas da competência – Relacionamento Interpessoal

| Universidade | Curso | Competência |
|--------------|------------------------|-----------------------------|
| | | Relacionamento Interpessoal |
| A | Medicina | 4.2 |
| | Comunicação Social | 4.5 |
| B | Administração | 4.4 |
| | Direito | 4.2 |
| | Engenharia de Produção | 4.3 |
| | Engenharia Mecânica | 4.3 |
| C | Administração | 4.3 |
| | Ciências Contábeis | 4.2 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.2.2 Trabalho em Equipe

A competência Trabalho em Equipe apresentou uma média geral de 3.9 entre as universidades (ver Tabela 3). Essa mesma média foi apontada por docentes dos cursos de Comunicação Social da universidade A, Administração da universidade B e Ciências Contábeis da universidade C (ver Tabela 8). Esses dados do curso de Ciências Contábeis apresentam conexão com a pesquisa desenvolvida por Vasconcelos (2009), a qual identifica que esta é uma competência existente nos professores desse mesmo curso na região Nordeste, mas que não configura entre as melhores classificadas. O curso de Direito da universidade B apresentou média de 3.6 para essa competência, seguido dos cursos de Engenharia Mecânica da mesma universidade, com 3.8, Medicina da universidade A, com 4 e Engenharia de

Produção da universidade B e Administração da universidade C, ambos com média 4.1 (ver Tabela 8).

Perrenoud (2000) aponta o trabalho em equipe como competência necessária ao docente que irá dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões que culminem em decisões, enfrentar e analisar situações complexas, práticas e problemas profissionais. Pereira (2007) indica que essa competência é considerada mais relevante para docentes em situação de pesquisa do que para aqueles em situação de ensino. Adicionando uma nova perspectiva a essa análise, e com o foco em docentes do curso de Administração, Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) indicam que a maioria dos os docentes trocam informações e repensam estratégias a partir das experiências de colegas de profissão, entretanto essas ações tendem a tratar-se de colaborações pontuais e não de equipes duradouras, que desenvolvem atividades conjuntas.

Tabela 8 - Estatísticas descritivas da competência – Trabalho em Equipe

| Universidade | Curso | Competência Trabalho em Equipe |
|--------------|------------------------|-----------------------------------|
| A | Medicina | 4.0 |
| | Comunicação Social | 3.9 |
| B | Administração | 3.9 |
| | Direito | 3.6 |
| | Engenharia de Produção | 4.1 |
| | Engenharia Mecânica | 3.8 |
| C | Administração | 4.1 |
| | Ciências Contábeis | 3.9 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.2.3 Criatividade

A competência denominada Criatividade apresentou uma média geral entre as universidades do oeste potiguar de 3.8 (ver Tabela 3). Os docentes dos cursos de Direito da IES B, Administração e Ciências Contábeis da universidade C também apresentaram a mesma média em relação a percepção dessa competência: 3.8 (ver Tabela 9). Os cursos de Administração da IES B, Medicina e Comunicação Social da IES A indicaram, respectivamente, as médias 3.5, 3.6 e 3.7 (ver Tabela 9). Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) elencaram a criatividade como uma das 11 competências necessárias ao professor universitário. Perrenoud (2000) e Zabalza (2004) relacionam essa competência ao processo de inovação e intervenção em sala de aula através do uso de novas tecnologias, que tende a interferir no processo de mediação pedagógica e, conseqüentemente, na relação entre docente e discente.

Os cursos de Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica da universidade B apresentaram, respectivamente, médias 4.1 e 4.3 (ver Tabela 9). Os achados também podem se relacionar ao fato de que esta competência está relacionada a capacidade de inovação, de ser receptivo e de produzir algo novo (FREIRE, 1996; GRAMIGNA, 2007; DUTRA, 2010) e, os cursos que apresentaram médias mais elevadas para essa competência fazem parte da área de ciência e tecnologia, diretamente ligada ao desenvolvimento de novos produtos.

Tabela 9 - Estatísticas descritivas da competência – Criatividade

| Universidade | Curso | Competência |
|--------------|------------------------|--------------|
| | | Criatividade |
| A | Medicina | 3.6 |
| | Comunicação Social | 3.7 |
| B | Administração | 3.5 |
| | Direito | 3.8 |
| | Engenharia de Produção | 4.1 |
| | Engenharia Mecânica | 4.3 |
| C | Administração | 3.8 |
| | Ciências Contábeis | 3.8 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.2.4 Visão Sistêmica

A competência denominada Visão Sistêmica apresentou uma média geral entre as universidades de 4.2 (ver Tabela 3). Essa mesma média foi apontada por docentes dos cursos de Engenharia Mecânica da universidade B e Administração da universidade C (ver Tabela 10). O curso de Ciências Contábeis da IES C alcançou média 4, seguido dos cursos de Comunicação Social da universidade A, Administração e Direito da universidade B com 4.1, do curso de Medicina da IES A com média 4.3 e de Engenharia de Produção da universidade B, que alcançou a média mais alta: 4.4 (ver Tabela 10). Os dados reforçam a pesquisa de Pereira (2007), que indica que essa competência está entre as cinco competências mais bem classificadas para o papel de professor. Assim como a proposta mais ampla de Gramigna (2007), que apontou a visão sistêmica como uma das quinze competências consideradas mais relevantes a partir de um levantamento realizado

com profissionais de diferentes setores. Ela tomou como base a perspectiva do pensamento sistêmico proposto por Senge (2008).

Tabela 10 - Estatísticas descritivas da competência – Visão Sistêmica

| Universidade | Curso | Competência Visão Sistêmica |
|--------------|------------------------|--------------------------------|
| A | Medicina | 4.3 |
| | Comunicação Social | 4.1 |
| B | Administração | 4.1 |
| | Direito | 4.1 |
| | Engenharia de Produção | 4.4 |
| | Engenharia Mecânica | 4.2 |
| C | Administração | 4.2 |
| | Ciências Contábeis | 4.0 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.2.5 Comunicação

A competência denominada Comunicação apresentou uma média geral entre as universidades de 4.1 (ver Tabela 3). Os docentes dos cursos de Medicina da IES A, Administração das universidades B e C também apresentaram a mesma média em relação a percepção dessa competência: 4.1 (ver Tabela 11). O curso de Ciências Contábeis da universidade C indicou média 3.9, seguido dos cursos de Comunicação Social da IES A e Direito da IES B, que obtiveram média 4 (ver Tabela 11). Os cursos de Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica da universidade B alcançaram a média mais alta, 4.3 (ver Tabela 11). Esses dados levantados pelo estudo sugerem a pertinência do apontamento realizado por Cardim (2011), no qual ele indica que a utilização das tecnologias da informação e da comunicação deve ocupar nos próximos anos, uma posição de destaque no

universo das IES, seja nos objetivos e ações referentes aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), seja nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Ainda na educação, diversos autores apontam essa competência como necessária ao exercício da docência universitária (PEREIRA, 2007; MAGALHÃES; OLIVEIRA; DUARTE, 2010; NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010). Costa (2005) ratifica essa competência enquanto capacidade de utilizar a tecnologia da informação e da comunicação, aspecto também denotado por Vanzo (2006), ao tratar do professor do curso de Ciências Contábeis, indica que a maioria dos professores do curso de Ciências Contábeis investigados consideram importante a utilização de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Já as autoras Brito (2005) e Gramigna (2007) destacam a comunicação enquanto competência profissional.

Tabela 11 - Estatísticas descritivas da competência – Comunicação

| Universidade | Curso | Competência Comunicação |
|--------------|------------------------|----------------------------|
| A | Medicina | 4.1 |
| | Comunicação Social | 4.0 |
| B | Administração | 4.1 |
| | Direito | 4.0 |
| | Engenharia de Produção | 4.3 |
| | Engenharia Mecânica | 4.3 |
| C | Administração | 4.1 |
| | Ciências Contábeis | 3.9 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.2.6 Liderança

A competência denominada Liderança apresentou uma média geral entre as universidades de 4.1 (ver Tabela 3). Os docentes dos cursos de Administração das universidades B e C também indicaram essa mesma média (ver Tabela 12). Os cursos de Medicina e Comunicação Social da universidade A obtiveram média 4 (ver Tabela 12). Os docentes dos cursos de Direito da IES B e Ciências Contábeis da IES C apresentam média 4.2 em relação a percepção dessa competência e, os professores dos cursos de Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica da universidade B indicaram média 4.3 (ver Tabela 12).

A pesquisa realizada por Pereira (2007) apontou a liderança como sendo uma competência mais relevante para o ensino do que para a pesquisa. Com relação aos curso de Ciências Contábeis, Vasconcelos (2009) aponta que a Liderança está situada entre as competências mais bem classificadas no exercício da atividade pelos docentes da Região Nordeste, dados que legitimam os achados do presente estudo.

Tabela 12 - Estatísticas descritivas da competência – Liderança

| Universidade | Curso | Competência Liderança |
|--------------|------------------------|--------------------------|
| A | Medicina | 4.0 |
| | Comunicação Social | 4.0 |
| B | Administração | 4.1 |
| | Direito | 4.2 |
| | Engenharia de Produção | 4.3 |
| | Engenharia Mecânica | 4.3 |
| C | Administração | 4.1 |
| | Ciências Contábeis | 4.2 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.2.7 Planejamento

A competência denominada Planejamento apresentou uma média geral entre as universidades de 4.3 (ver Tabela 3), bem como o curso de Administração da universidade C. Os professores dos cursos de Medicina da IES A e Direito da IES B indicaram média 4.1 para essa competência, seguidos dos cursos de Comunicação Social da universidade A e Ciências Contábeis da universidade C, com média 4.2 (ver Tabela 13). Administração e Engenharia de Produção da universidade B obtiveram 4.5 e, a média mais elevada foi apontada pelos docentes do curso de Engenharia Mecânica da IES B, 4.6 (ver Tabela 13). Assim como neste estudo, essa competência tem destaque nas pesquisas realizadas por Pereira (2007) e Vasconcelos (2009). Na primeira pesquisa, o autor indica que essa competência é mais importante para o docente quando assume o papel de pesquisador e, na segunda investigação, a competência em questão está entre as mais bem classificadas.

A competência Planejamento denota a utilização de diversas formas de leitura para analisar situações complexas (PERRENOUD, 2001; PAQUAY *et al*, 2001; GRAMIGNA, 2007; PEREIRA, 2007; VASCONCELOS, 2009; DUTRA, 2010).

Tabela 13 - Estatísticas descritivas da competência – Planejamento

| Universidade | Curso | Competência Planejamento |
|--------------|------------------------|-----------------------------|
| A | Medicina | 4.1 |
| | Comunicação Social | 4.2 |
| B | Administração | 4.5 |
| | Direito | 4.1 |
| | Engenharia de Produção | 4.5 |
| | Engenharia Mecânica | 4.6 |
| C | Administração | 4.3 |
| | Ciências Contábeis | 4.2 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.3 Atitude

Dentre as quinze competências elencadas pelo estudo, 5 estavam relacionadas a dimensão atitude, são elas: Comprometimento, Ética, Proatividade, Empatia e Flexibilidade. A média geral das competências dessa dimensão foi 4.4 (ver Tabela 3). A seguir são apresentados os dados de cada competência dessa dimensão.

4.2.3.1 Comprometimento

A competência denominada Comprometimento apresentou uma média geral entre as universidades de 4.5 (ver Tabela 3), bem como o curso de Administração da IES B. Os docentes dos cursos de Comunicação Social da IES A e Engenharia de Produção da IES B apresentaram a média mais elevada em relação a percepção dessa competência: 4.7 (ver Tabela 14). Em seguida vieram os cursos de Medicina da universidade A e Engenharia Mecânica da universidade C com média 4.6; os cursos de Direito da IES B e Administração da universidade C com 4.3 e, Ciências Contábeis da IES C com 4.2 (ver Tabela 14). Essa competência divide com a Ética o primeiro lugar na percepção dos docentes investigados. Pereira (2007) revela que essa competência está entre as cinco mais bem classificadas para o papel de ensino e que os docentes apontam essa competência como essencial para o bom desempenho do docente universitário de uma forma geral. Vasconcelos (2009) denota que essa competência é uma das mais bem classificadas pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis da Região Nordeste. Freire (1996) destaca que esse comprometimento é evidenciado na busca pela aproximação cada vez maior entre o que o professor diz e o que ele faz, entre o que parece ser e entre o que realmente é. Na docência universitária, Masetto (2003) assinala que o comprometimento está voltado para a competência na área política, associada à figura do professor como cidadão, como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua sociedade.

Tabela 14 - Estatísticas descritivas da competência – Comprometimento

| Universidade | Curso | Competência Comprometimento |
|--------------|------------------------|--------------------------------|
| A | Medicina | 4.6 |
| | Comunicação Social | 4.7 |
| B | Administração | 4.5 |
| | Direito | 4.3 |
| | Engenharia de Produção | 4.7 |
| | Engenharia Mecânica | 4.6 |
| C | Administração | 4.3 |
| | Ciências Contábeis | 4.2 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.3.2 Ética

A competência denominada Ética apresentou uma média de 4.5 (ver Tabela 3). Essa mesma média foi apontando por docentes do curso de Engenharia Mecânica. Os docentes dos cursos Direito da universidade B, Administração e Ciências Contábeis da IES C apresentam média 4.3 em relação a percepção dessa competência (ver Tabela 15). Comunicação Social da universidade A e Engenharia de Produção da IES B obtiveram média 4.6 e as médias mais altas para essa competência foram indicadas pelos docentes dos cursos de Medicina da IES A e Administração da IES: 4.8 (ver Tabela 15). Essa competência divide com o Comprometimento o primeiro lugar na percepção dos docentes investigados. Assim como essa pesquisa, outras investigações apontam a ética como uma competência de destaque (COSTA, 2005; VASCONCELOS, 2009).

Pensar nessa competência implica refletir sobre o respeito a natureza do ser humano, onde o professor observa que o ensino do conteúdo não está alheio à formação moral do educando (FREIRE, 1996). Perrenoud (2000) corrobora com

essa análise ao denotar que o professor deve ser capaz de enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão. Paquay (et al 2001) completa afirmando que o docente deve optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas. Os achados da pesquisa se relacionam ao estudo realizado por Vanzo (2006), que aponta que docentes do curso de Ciências Contábeis consideram que essa competência abrange o aspecto social envolvido no exercício da profissão docente e que a maioria dos respondentes demonstra consciência de que a educação perdura também ao longo do ensino universitário, sendo uma tarefa do docente assumi-la como parte do seu papel. Os dados do estudo também legitimam a pesquisa realizada por Pereira (2007) que identifica a ética como a competência que mais se destaca no âmbito da docência universitária.

Tabela 15 - Estatísticas descritivas da competência – Ética

| Universidade | Curso | Competência |
|--------------|------------------------|-------------|
| | | Ética |
| A | Medicina | 4.8 |
| | Comunicação Social | 4.6 |
| B | Administração | 4.8 |
| | Direito | 4.3 |
| | Engenharia de Produção | 4.6 |
| | Engenharia Mecânica | 4.5 |
| C | Administração | 4.3 |
| | Ciências Contábeis | 4.3 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.3.3 Proatividade

A competência denominada Proatividade apresentou uma média geral entre as universidades de 4.3 (ver Tabela 3) e, esta também foi a média apresentada para

os cursos de Medicina da IEs A e Administração da universidade C (ver Tabela 16). A média mais elevada para a percepção dessa competência foi 4.4, apontada pelos docentes dos cursos de Comunicação Social da IES A, Administração e Engenharia Mecânica da IEs B (ver Tabela 16). O curso de Engenharia de Produção da universidade B obteve média 4.2, seguido de 4 no curso de Direito da mesma IES e 3.9 em Ciências Contábeis da universidade C (ver Tabela 16). Os achados da pesquisa indicam que essa competência obteve a terceira melhor média, ficando situada entre as mais bem classificadas, assim como no estudo de Pereira (2007), que concluiu que a proatividade é uma das cinco competências que possuem relevância similar para os processos de ensino e pesquisa na docência universitária.

Tabela 16 - Estatísticas descritivas da competência – Proatividade

| Universidade | Curso | Competência Proatividade |
|--------------|------------------------|-----------------------------|
| A | Medicina | 4.3 |
| | Comunicação Social | 4.4 |
| B | Administração | 4.4 |
| | Direito | 4.0 |
| | Engenharia de Produção | 4.2 |
| | Engenharia Mecânica | 4.4 |
| C | Administração | 4.3 |
| | Ciências Contábeis | 3.9 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.3.4 Empatia

A competência denominada Empatia apresentou uma média geral entre as universidades de 4.2 (ver Tabela 3), mesma média obtida pelo curso de Administração da IES C (ver Tabela 17). Direito da universidade B alcançou média 4

(ver Tabela 17). A percepção dos professores dos cursos de Medicina da IES A, Administração da IES B e Ciências Contábeis da universidade C em relação a essa competência denotou a mesma média: 4.1 (ver Tabela 17). O curso de Comunicação Social da universidade A conseguiu média 4.3 e os curso de Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica da IES B, 4.4 (ver Tabela 17). Em congruência com os achados desta pesquisa, os estudos de Pereira (2007) e Vasconcelos (2009) denotam a empatia como competência essencial para o ensino na docência universitária.

Tabela 17 - Estatísticas descritivas da competência – Empatia

| Universidade | Curso | Competência |
|--------------|------------------------|-------------|
| | | Empatia |
| A | Medicina | 4.1 |
| | Comunicação Social | 4.3 |
| B | Administração | 4.1 |
| | Direito | 4.0 |
| | Engenharia de Produção | 4.4 |
| | Engenharia Mecânica | 4.4 |
| C | Administração | 4.2 |
| | Ciências Contábeis | 4.1 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.2.3.5 Flexibilidade

A competência denominada Flexibilidade apresentou uma média geral entre as universidades do oeste potiguar de 4.4 (ver Tabela 3). Os cursos de Medicina da IES A e Ciências Contábeis da IES C obtiveram essa mesma média (ver Tabela 18). A percepção dos docentes dos cursos de Comunicação Social da universidade A, Administração e Engenharia de Produção da IES B e Administração da universidade

C incidiu a essa competência média 4.5 (ver Tabela 18). Engenharia Mecânica e Direito da IES B tiveram média 4.3 (ver Tabela 18). Os resultados revelam que essa competência obteve a segunda melhor média de acordo com a percepção dos docentes investigados. Sobre essa competência na atuação docente, Pereira (2007) confirma que ela é mais relevante para a pesquisa do que para o ensino e Vasconcelos (2009) destaca a competência Flexibilidade está entre as mais bem classificadas pelos docentes do Curso de Ciências Contábeis no Nordeste.

A reflexão sobre o destaque conseguido por esta competência pode estar relacionada às céleres mudanças ocorridas no mundo e, conseqüentemente no âmbito educacional. Em congruência com essa perspectiva, Grillo (2001) destaca que as condições de ensino mudam diariamente, não existindo o que “dá certo”. Em concordância com Grillo (2001), Gramigna (2007), revela que essa competência está relacionada a capacidade de adaptar-se adequadamente às exigências do meio e a possibilidade de rever posturas diante de argumentos convincentes.

Tabela 18 - Estatísticas descritivas da competência – Flexibilidade

| Universidade | Curso | Competência Flexibilidade |
|--------------|------------------------|------------------------------|
| A | Medicina | 4.4 |
| | Comunicação Social | 4.5 |
| B | Administração | 4.5 |
| | Direito | 4.3 |
| | Engenharia de Produção | 4.5 |
| | Engenharia Mecânica | 4.3 |
| C | Administração | 4.5 |
| | Ciências Contábeis | 4.4 |

Fonte: Pesquisa de Campo

4.3 RELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E O CONCEITO DA DIMENSÃO DOCENTE

A Tabela 19 é apresentada com vistas a alcançar o terceiro objetivo específico proposto pela pesquisa, que foi verificar a relação entre as competências docentes e os conceitos atribuídos à dimensão docente do instrumento do MEC.

Tabela 19 – Relação entre a percepção de competência docente e o conceito da dimensão docente

| Universidade | Curso | Média das Competências | Conceito Dimensão Docente |
|--------------|------------------------|------------------------|---------------------------|
| A | Medicina | 4.1 | 4 |
| | Comunicação Social | 4.1 | |
| B | Administração | 4.2 | |
| | Direito | 4.0 | |
| | Engenharia de Produção | 4.3 | |
| | Engenharia Mecânica | 4.3 | |
| C | Administração | 4.2 | |
| | Ciências Contábeis | 3.9 | |

Fonte: Pesquisa de Campo

Os cursos de Medicina e Comunicação Social da universidade A apresentaram a média 4.1 em relação a percepção dos professores quanto às competências para o exercício da docência e o conceito 4 na dimensão docente do Instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação do MEC, denotando a relação entre essas variáveis (ver Tabela 19).

Conforme a Tabela 19, na universidade B os cursos de Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica obtiveram a média de 4.3 na percepção das competências docentes, seguidos pelo curso de Administração, que atingiu média 4.2 e pelo curso de Direito, com média 4 quanto a percepção das competências

docentes, dados que caracterizam a relação dessa percepção com o conceito 4 na dimensão docente do Instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação do MEC.

Os docentes do curso de Administração da universidade C apontaram as média 4.2 quanto a percepção das 15 competências propostas pelo estudo e, os docentes do curso de Ciências Contábeis dessa mesma universidade, indicaram média 3.9. Ambas obtiveram o conceito 4 na dimensão docente do Instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação do MEC, o que alvitra a relação entre essas variáveis (ver Tabela 19).

Destarte, os resultados apontam, que existe relação entre as competências docentes e os conceitos da dimensão docente do instrumento adotado pelo MEC, visto que a média denotada pela percepção das competências por parte dos professores universitários investigados é similar a nota atribuída a dimensão docente pelo instrumento de avaliação do MEC.

Convém considerar, neste item, que a literatura acerca da relação entre competências docentes e os conceitos atribuídos pelo instrumento do MEC ainda é escassa. Portanto, as informações aqui reveladas avigoram a importância do estudo apresentado, bem como da necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas sobre a temática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo tece comentários e considerações acerca da pesquisa e seus resultados, apresenta as contribuições e limitações do trabalho e sugere indicações para futuras pesquisas.

No que tange os conceitos atribuídos à dimensão docente do instrumento para a Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância das universidades pesquisadas, foi possível identificar que estes configuram uma situação em que as IES alcançam e/ou superam as expectativas propostas pelo atual modelo de avaliação do MEC, mas que não traduz necessariamente, que as instituições possuem quadros de docentes competentes.

Os resultados indicaram que os docentes universitários acreditam possuir, em diferentes níveis, as quinze competências propostas e que, dentre estas, destacam-se a Ética, o Comprometimento, a Flexibilidade, a Proatividade, o Relacionamento interpessoal e o Planejamento. Observou-se que mesmo apresentado um bom resultado, fruto da percepção dos docentes, a dimensão conhecimento obteve a média mais baixa dentre as 3 (três) dimensões da competência, 3.8, fator que merece destaque, pois para a universidade essa dimensão é um dos pilares, visto que os seus objetivos caracterizam-se pela produção, disseminação e utilização do conhecimento.

Observou-se que existe relação entre as competências docentes e os conceitos da dimensão docente do instrumento adotado pelo MEC, visto que a média denotada pela percepção das competências por parte dos professores universitários investigados é similar a nota atribuída a dimensão docente pelo instrumento de avaliação do MEC.

Os achados da pesquisa denotam que as universidades precisam saber engendrar de forma articulada os aspectos regulatórios e emancipatórios do ensino superior, como sendo este o caminho para ajustar a situação às demandas do docente, da instituição e da sociedade.

A pesquisa contribuiu para a área temática competências docentes, pois discutiu a relação destas com os conceitos da dimensão docente propostos pelo MEC, levantou dados de competências requeridas para o exercício da docência em diferentes cursos e analisou as competências docentes sob a perspectiva do processo de interiorização do ensino superior. Para as universidades, a pesquisa

cooperou no sentido de fornecer mais informações que possam auxiliar no desenvolvimento e/ou adequação das estratégias de gestão por competências, no cumprimento das exigências legais e na conseqüente valorização dos seus docentes. Para os professores, o estudo fomentou reflexões sobre as competências para a prática docente e da sua relação com os resultados da organização.

Quanto às limitações da pesquisa, é possível apontar o fato de que o estudo considerou apenas a opinião dos docentes universitários quanto ao nível que eles acreditavam estar em relação às competências propostas, dado que indica que os resultados referem-se exclusivamente às percepções desses docentes, além de denotarem que não necessariamente essas competências são mobilizadas pelos mesmos. Outra limitação da pesquisa foi a escassa produção de estudos empíricos contemplando a temática das competências docentes nos cursos investigados, o que impossibilitou a comparação dos resultados obtidos nesse estudo com outros de natureza semelhante.

O estudo sugere o desenvolvimento de novas pesquisas que possam orientar o avanço do estudo das competências docentes. Recomenda-se: a aplicação do instrumento utilizado de forma adaptada junto à discentes e gestores de universidades para verificar as diferentes percepções acerca das competências docentes; a identificação e análise dos instrumentos de gestão de competências docentes adotados pelas universidades; a análise da influência das competências docentes enquanto fator de atração e/ou retenção de alunos em uma universidade e a extensão das proposições anteriormente elencadas em IES com diferentes organizações acadêmicas e em escolas de níveis fundamental e médio; verificar outras competências não contempladas por esse estudo; comparar competências docentes entre universidades da capital e do interior. Assim, observa-se uma gama de possibilidades para a realização de novas pesquisas, denotando que muito ainda pode ser investigado acerca das competências docentes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. G.; OLIVEIRA, P. M. **Implementação do modelo de gestão de pessoas por competências**. Anais XXVI Encontro da ANPAD. Salvador, 2002.

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Gracinda; ALONSO, Myrtes (orgs.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria da Graça Martins da; VELOSO, Teresa Christina Mertens Aguiar. **Processo de interiorização da educação superior na região Centro-Oeste**: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Série – Estudos (UCDB), Campo Grande, n. 16, p. 147 – 164 , Jul-Dez/2003.

BITENCOURT, Cláudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2001.

BOOG, Gustavo G. **O desafio da Competência**. São Paulo: BestSeller, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: MEC, 2012.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – INEP. 2012. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 12 jan. 2012.

BRITO, Lydia Maria Pinto. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem**: instrumento de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. Fortaleza: UFC, 2005.

CARDIN, Paulo A. Gomes. O professor como elo entre a escola e o estudante: como evitar a evasão. In: COLOMBO, Sonia Simões; RORIGUES, Gabriel Mario (orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARBONE, Pedro Paulo *et al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

COLOMBO, Sonia Simões; RORIGUES, Gabriel Mario (orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Dalarimar Maria. **As competências necessárias aos professores de ensino básico segundo a percepção do corpo docente e dos gestores institucionais um estudo de caso da SOCIESC**. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC: Florianópolis, 2005.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DELORS, Jacques (org). **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DOLZ, J.; OLLANGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: DOLZ, J.; OLLANGNIER, E. *et al.* **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DREYER, Diogo; RISCHBIETER, Luca. **Perrenoud**: o pensador dos ciclos. Jun. 2004. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/pensciclos.htm>>. Acesso em: 20 out. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

_____; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Gestão de pessoas**: modelos, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

ESTEVES, José M. **Os professores perante a mudança social**: o mal-estar docente. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, M. T. L. **Competências e Desempenho Organizacional** – Uma Polêmica Relação. Anais XXIX Enanpad, GPR-A1255. 2005.

FLEURY, Afonso; FLEURY Maria Tereza. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Estratégias competitivas e competências essenciais**: perspectivas para a internacionalização da indústria no Brasil. *Rev. Gestão e Produção*, v. 10, n.2, ago. 2003.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M.C. (org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

FRANTZ, Walter da Silva; SILVA, Enio Waldir da Silva. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão comunitária. Ijuí: Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Paulo Alcantara. O desenvolvimento brasileiro e a necessidade de formação de recursos humanos. In: COLOMBO, Sonia Simões; RORIGUES, Gabriel Mario (orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

GRIMAND, Amaury. Das competências individuais às competências estratégicas: uma experiência de modelagem das estratégias concorrenciais com base na gestão de recursos humanos. In: RETOUR, Didier *et al* (orgs.). **Competências coletivas: no limiar da estratégia**. Porto Alegre, Bookman, 2011.

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

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, Yana Torres de; OLIVEIRA, Daysa Andrade; DUARTE, Miriam Barros Assis. **Professores universitários: competências necessárias e exercidas por docentes de cursos de administração de Minas Gerais**. IN: SEMEAD – Seminário de Administração. Anais. set. 2010. p. 1-17.

MASETTO, M.T . **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATHIAS, Fábio Montenegro. **Estilos de liderança de professores em ambiente de sala de aula**: um estudo de caráter exploratório com alunos do curso de graduação de administração de empresas. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade São Marcos: São Paulo, 2001.

MICHAUX, Valéry. Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. In: RETOUR, Didier *et al.* **Competências coletivas**: no limiar da estratégia. Porto Alegre, Bookman, 2011.

MORETTIN, Luiz Gonzaga. **Estatística básica**: probabilidade e inferência. São Paulo: Pearson, 2010.

MOTA, Ronaldo. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO, Sonia Simões; RORIGUES, Gabriel Mario (orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori; TORRES, Rosane Rivera. **Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto. 1999.

ODERICH, Cecília. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (orgs.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PAIVA, Kely César Martins de. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades do estado de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG: Belo Horizonte, 2007.

PAQUAY, Léopold *et al* (orgs.). Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold *et al* (org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PENIN, Sonia; MARTINÉZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PEREIRA, Marco Antônio Carvalho. **Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de Engenharia Química**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência**. In: PAQUAY, Léopold *et al* (orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, Gary. **The core competence of the corporation**. Cambridge: Harvard Business Review, 1990.

_____. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. São Paulo: Campus, 1995.

QUELUZ, Gracinda; ALONSO, Myrtes (orgs.) **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RÁMIREZ, Gérman A. **Ensino Superior no mundo**. In: COLOMBO, Sonia Simões;

RORIGUES, Gabriel Mario (orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RETOUR, Didier; KROHMER, Cathy. **A competência coletiva**: uma relação-chave na gestão das competências. In: RETOUR, Didier *et al.* Competências coletivas: no limiar da estratégia. Porto Alegre, Bookman, 2011.

RETOUR, Didier *et al.* **Competências coletivas**: no limiar da estratégia. Porto Alegre: Bookman, 2011.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: QUELUZ, Gracinda; ALONSO, Myrtes (orgs.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RODRIGUES, Gabriel Mario. Ensino privado: a qualidade e a imagem. In: COLOMBO, Sonia Simões; RORIGUES, Gabriel Mario (orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (orgs.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, Roberto Lima. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (orgs.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, Roberto; FLEURY, Maria Tereza Leme; DUTRA, Joel Souza (orgs.). **Competências**: Conceitos, Métodos e Experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

SENGE, Peter. **Aprendizagem Organizacional**: a arte e a prática das organização que aprende. 23 ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Gestão acadêmica atual**. In: COLOMBO, Sonia Simões; RORIGUES, Gabriel Mario *et al.* Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SOUZA, Vanderlei Langoni de Souza. **A carreira gerencial com base nas competências individuais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS: Porto Alegre, 2001.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Descortinando os processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de São Paulo - USP: São Paulo, 2007.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UBEDA, C. L. **A influência das competências individuais na gestão da inovação: uma análise com o uso da triangulação de métodos**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade de São Paulo: São Carlos, 2009.

VANZO, Geni Francisca dos Santos. **Philippe Perrenoud no ensino universitário: um estudo sobre as competências para ensinar dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição privada de ensino**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP: São Paulo, 2006.

VARANDAS, Ana Paula Martins. **Formação de professores: as competências para a docência desenvolvidas nos mestrados acadêmicos em Administração de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) - Universidade Salvador: Salvador, 2006.

VASCONCELOS, Adriana Fernandes de. **Professores em ciências contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN: João Pessoa, 2009.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WOOD JR. Thomaz; PICARELLI FILHO, Vicente (Orgs.). **Remuneração e carreira por habilidades e por competências: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo**. 3. ed. São Paulo:Atlas, 2004.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A -QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**PARTE 1 – PERFIL DO RESPONDENTE**

| Item | | |
|-------------|--|--|
| 1 | Universidade | |
| 2 | Titulação | |
| 3 | Gênero | |
| 4 | Regime de Trabalho | |
| 5 | Idade | |
| 6 | Tempo de experiência como professor universitário | |

PARTE 2 – ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS

A partir de sua experiência como professor universitário atribua um grau de 1 a 5 para o nível que você acredita estar em relação às seguintes competências.

| | | | | |
|------------------------|--|---|---|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Discordo Totalmente | (Quanto mais próximo de 1, menos você concorda em acreditar ter esta competência e quanto mais próximo de 5, mais você concorda em acreditar ter esta competência). | | | Concordo Totalmente |

| Item | Competência | Grau |
|------|---|------|
| 1 | Possui sólidos conhecimentos das disciplinas ministradas | |
| 2 | Realiza pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas | |
| 3 | Possui conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos | |
| 4 | Participa (ou já participou) de cursos específicos na área didático-pedagógica | |
| 5 | Estabelece um relacionamento harmônico e saudável com seus alunos | |
| 6 | Administra de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com seus alunos | |
| 7 | Coopera e obtém cooperação de seus colegas em atividades de ensino com objetivos comuns | |
| 8 | Cria soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade | |
| 9 | Percebe a integração e a interdependência entre um assunto ensinado e demais assuntos de um curso de graduação ou pós-graduação | |
| 10 | Reflete com seus alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade com um todo | |
| 11 | Ouve, processa e compreende as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornece <i>feedback</i> adequado | |
| 12 | Expressa-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pelos seus alunos | |
| 13 | Incentiva os seus alunos a atingirem ou superarem seus objetivos pessoais no seu processo de aprendizagem | |
| 14 | Influencia os seus alunos em relação as suas responsabilidades pessoais no seu processo de aprendizagem | |
| 15 | Sabe elaborar ementas e planos de curso de disciplinas de graduação e pós-graduação | |
| 16 | Sabe preparar material didático de apoio às atividades de um curso | |
| 17 | Organiza a sequência lógica das atividades de cada aula lecionada | |
| 18 | Compromete-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob a sua responsabilidade | |
| 19 | Demonstra respeito por todos os alunos | |

| | | |
|----|---|--|
| 20 | Utiliza um critério único de avaliação para todos os seus alunos | |
| 21 | Tem a iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional de uma forma geral | |
| 22 | Cria uma relação de confiança e harmonia com seus alunos que conduza a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões | |
| 23 | Coloca-se no lugar do aluno e tentar compreender o seu comportamento pessoal, visando auxiliá-lo a ser mais produtivo no seu aprendizado | |
| 24 | Adapta-se a novas situações quando necessário frente a novos desafios nos processo de ensino nos quais atua | |
| 25 | Está disposto a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas | |
| 26 | Possui sólidos conhecimentos nas áreas de pesquisa nas quais atua | |
| 27 | Possui relevante produção científica | |
| 28 | Conhece os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa | |
| 29 | Participa (ou já participou) de curso específico de metodologia científica | |
| 30 | Estabelece um relacionamento harmônico e saudável com seus diversos parceiros na pesquisa | |
| 31 | Administra de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com seus parceiros de pesquisa | |
| 32 | Coopera e obtém cooperação de seus colegas nos grupos de pesquisa nos quais atua | |
| 33 | Cria conceitos ou produtos inovadores nas atividades de pesquisa nas quais atua | |
| 34 | Percebe a integração e a interdependência entre um assunto pesquisado e demais assuntos de interesse para a pesquisa | |
| 35 | Percebe o real impacto daquilo que se pesquisa sobre a ciência e/ou a sociedade como um todo | |
| 36 | Ouve, processa e compreende as diferentes necessidades de seus parceiros de pesquisa, inclusive de seus orientandos de mestrado e doutorado e fornecer <i>feedback</i> adequado | |
| 37 | Se expressa bem, em especial, de forma escrita, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pela comunidade científica de uma forma geral | |
| 38 | Incentiva seus colegas de pesquisa a atingirem ou superarem os objetivos individuais e organizacionais de produtividade científica estabelecidos | |
| 39 | Influencia os seus colegas de pesquisa em relação as suas responsabilidades pessoais no processo de produção científica | |
| 40 | Sabe estabelecer objetivos, justificativa e metodologia de um projeto de pesquisa | |
| 41 | Sabe definir fontes de recursos humanos, físicos e financeiros de um projeto de pesquisa | |
| 42 | Sabe elaborar cronograma físico-financeiro de um projeto de pesquisa | |
| 43 | Compromete-se com a obtenção de resultados positivos nas | |

| | | |
|----|---|--|
| | atividades de pesquisa nas quais atua | |
| 44 | Zela pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos | |
| 45 | Respeita integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas à divulgação de trabalhos científicos | |
| 46 | Tem iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo de pesquisa científica de uma forma geral | |
| 47 | Cria uma relação de confiança e harmonia com seus colegas de pesquisa que conduza a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões | |
| 48 | Coloca-se no lugar de um colega de pesquisa e tentar compreender seu comportamento pessoal, visando poder auxiliá-lo a ser mais produtivo em suas pesquisas | |
| 49 | Reavalia os objetivos e metodologia de um processo de pesquisa em função de novos dados obtidos de referências bibliográficas e/ou novos resultados obtidos na pesquisa | |
| 50 | Está disposto a rever o processo de pesquisa quando confrontado com argumentações convincentes de seus pares ou parceiros de pesquisa | |

Quadro 12- Codificação das variáveis utilizando o programa SPSS para cada competência
 Codificação das variáveis utilizando o programa SPSS para cada competência

| Dimensões | Competências | Codificação SPSS |
|--------------|------------------------------|--|
| | | Média (questões correspondentes de cada competência) |
| Conhecimento | Domínio área de conhecimento | COMPUTE DOMIN= MEAN(1,2,26,27) |
| | Didático- Pedagógico | COMPUTE DIDAP= MEAN(3,4) |
| | Metodologia Científica | COMPUTE METCIEN= MEAN(28,29) |
| Habilidades | Relacionamento interpessoal | COMPUTE RELAIINT= MEAN(5,6,30,31) |
| | Trabalho em equipe | COMPUTE TRABE= MEAN(7,32) |
| | Criatividade | COMPUTE CRIAT= MEAN(8,33) |
| | Visão Sistêmica | COMPUTE VISIST= MEAN(9,10,34,35) |
| | Comunicação | COMPUTE COMUN= MEAN(11,12,36,37) |
| | Liderança | COMPUTE LID= MEAN(13,14,38,39) |
| | Planejamento | COMPUTE PLAN= MEAN(15,16,17,40,41,42) |
| Atitudes | Comprometimento | COMPUTE COMPRO= MEAN(18,43) |
| | Ética | COMPUTE ETICA= MEAN(19,20,44,45) |
| | Proatividade | COMPUTE PROAT= MEAN(21,46) |
| | Empatia | COMPUTE EMPAT= MEAN(22,23,47,48) |
| | Flexibilidade | COMPUTE FLEXI= MEAN(24,25,49,50) |

Tabela 19 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Medicina A

| Universidade | Curso | Dimensões | Competências | Média dos Atributos | Média por dimensão | Média Geral |
|--------------|----------|--------------|------------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| A | Medicina | Conhecimento | Domínio da área conhecimento | 3.9 | 3,8 | 4.1 |
| | | | Didático-pedagógico | 3.7 | | |
| | | | Metodologia científica | 3.8 | | |
| | | Habilidade | Relacionamento interpessoal | 4.2 | | |
| | | | Trabalho em equipe | 4.0 | | |
| | | | Criatividade | 3.6 | | |
| | | | Visão Sistêmica | 4.3 | 4,0 | |
| | | | Comunicação | 4.1 | | |
| | | | Liderança | 4.0 | | |
| | | | Planejamento | 4.1 | | |
| | | Atitude | Comprometimento | 4.6 | | |
| | | | Ética | 4.8 | | |
| | | | Proatividade | 4.3 | 4,4 | |
| | | | Empatia | 4.1 | | |
| | | | Flexibilidade | 4.4 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 20 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Comunicação social A

| Universidade | Curso | Dimensões | Competências | Média dos Atributos | Média por dimensão | Média Geral |
|--------------|--------------------|--------------|------------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| A | Comunicação social | Conhecimento | Domínio da área conhecimento | 3.9 | 3,6 | 4.1 |
| | | | Didático-pedagógico | 3.3 | | |
| | | | Metodologia científica | 3.8 | | |
| | | Habilidade | Relacionamento interpessoal | 4.5 | | |
| | | | Trabalho em equipe | 3.9 | | |
| | | | Criatividade | 3.7 | | |
| | | | Visão Sistêmica | 4.1 | 4,0 | |
| | | | Comunicação | 4.0 | | |
| | | | Liderança | 4.0 | | |
| | | | Planejamento | 4.2 | | |
| | | Atitude | Comprometimento | 4.7 | | |
| | | | Ética | 4.6 | | |
| | | | Proatividade | 4.4 | | |
| | | | Empatia | 4.3 | | |
| | | | Flexibilidade | 4.5 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 21 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Administração B

| Universidade | Curso | Dimensões | Competências | Média dos Atributos | Média por dimensão | Média Geral |
|--------------|---------------|--------------|------------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| B | Administração | Conhecimento | Domínio da área conhecimento | 4.1 | 4,1 | 4.2 |
| | | | Didático-pedagógico | 4.3 | | |
| | | | Metodologia científica | 4.0 | | |
| | | Habilidade | Relacionamento interpessoal | 4.4 | | |
| | | | Trabalho em equipe | 3.9 | | |
| | | | Criatividade | 3.5 | | |
| | | | Visão Sistêmica | 4.1 | | |
| | | | Comunicação | 4.1 | | |
| | | | Liderança | 4.1 | | |
| | | | Planejamento | 4.5 | | |
| | | Atitude | Comprometimento | 4.5 | | |
| | | | Ética | 4.8 | | |
| | | | Proatividade | 4.4 | | |
| | | | Empatia | 4.1 | | |
| | | | Flexibilidade | 4.5 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 22 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Direito B

| Universidade | Curso | Dimensões | Competências | Média dos Atributos | Média por dimensão | Média Geral |
|--------------|---------|--------------|------------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| B | Direito | Conhecimento | Domínio da área conhecimento | 3.9 | 3,8 | 4.0 |
| | | | Didático-pedagógico | 3.6 | | |
| | | | Metodologia científica | 4.0 | | |
| | | Habilidade | Relacionamento interpessoal | 4.2 | | |
| | | | Trabalho em equipe | 3.6 | | |
| | | | Criatividade | 3.8 | | |
| | | | Visão Sistêmica | 4.1 | | |
| | | | Comunicação | 4.0 | | |
| | | | Liderança | 4.2 | | |
| | | | Planejamento | 4.1 | | |
| | | Atitude | Comprometimento | 4.3 | | |
| | | | Ética | 4.3 | | |
| | | | Proatividade | 4.0 | | |
| | | | Empatia | 4.0 | | |
| | | | Flexibilidade | 4.3 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 23 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Engenharia de Produção B

| Universidade | Curso | Dimensões | Competências | Média dos Atributos | Média por dimensão | Média Geral |
|--------------|------------------------|--------------|------------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| B | Engenharia de produção | Conhecimento | Domínio da área conhecimento | 4.2 | 4,1 | 4.3 |
| | | | Didático-pedagógico | 4.1 | | |
| | | | Metodologia científica | 4.1 | | |
| | | Habilidade | Relacionamento interpessoal | 4.3 | | |
| | | | Trabalho em equipe | 4.1 | | |
| | | | Criatividade | 4.1 | | |
| | | | Visão Sistêmica | 4.4 | 4,2 | |
| | | | Comunicação | 4.3 | | |
| | | | Liderança | 4.3 | | |
| | | | Planejamento | 4.5 | | |
| | | Atitude | Comprometimento | 4.7 | | |
| | | | Ética | 4.6 | | |
| | | | Proatividade | 4.2 | | |
| | | | Empatia | 4.4 | | |
| | | | Flexibilidade | 4.5 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 24 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Engenharia Mecânica B

| Universidade | Curso | Dimensões | Competências | Média dos Atributos | Média por dimensão | Média Geral |
|--------------|---------------------|--------------|------------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| B | Engenharia Mecânica | Conhecimento | Domínio da área conhecimento | 4.2 | 4,0 | 4.3 |
| | | | Didático-pedagógico | 3.9 | | |
| | | | Metodologia científica | 4.0 | | |
| | | Habilidades | Relacionamento interpessoal | 4.3 | | |
| | | | Trabalho em equipe | 3.8 | | |
| | | | Criatividade | 4.3 | | |
| | | | Visão Sistêmica | 4.2 | 4,2 | |
| | | | Comunicação | 4.3 | | |
| | | | Liderança | 4.3 | | |
| | | | Planejamento | 4.6 | | |
| | | Atitudes | Comprometimento | 4.6 | | |
| | | | Ética | 4.5 | | |
| | | | Proatividade | 4.4 | 4,4 | |
| | | | Empatia | 4.4 | | |
| | | | Flexibilidade | 4.3 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 25 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Administração C

| Universidade | Curso | Dimensões | Competências | Média dos Atributos | Média por dimensão | Média Geral |
|--------------|---------------|--------------|------------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| C | Administração | Conhecimento | Domínio da área conhecimento | 3.8 | 4,0 | 4.2 |
| | | | Didático-pedagógico | 4.3 | | |
| | | | Metodologia científica | 3.8 | | |
| | | Habilidade | Relacionamento interpessoal | 4.3 | 4,1 | |
| | | | Trabalho em equipe | 4.1 | | |
| | | | Criatividade | 3.8 | | |
| | | | Visão Sistêmica | 4.2 | | |
| | | | Comunicação | 4.1 | | |
| | | | Liderança | 4.1 | | |
| | | | Planejamento | 4.3 | | |
| | | Atitude | Comprometimento | 4.3 | 4,3 | |
| | | | Ética | 4.3 | | |
| | | | Proatividade | 4.3 | | |
| | | | Empatia | 4.2 | | |
| | | | Flexibilidade | 4.5 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 26 – Estatísticas descritivas das competências docentes – Curso de Ciências contábeis C

| Universidade | Curso | Dimensões | Competências | Média dos Atributos | Média por dimensão | Média Geral |
|--------------|--------------------|--------------|------------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| C | Ciências contábeis | Conhecimento | Domínio da área conhecimento | 3.6 | 3,2 | 3.9 |
| | | | Didático-pedagógico | 3.2 | | |
| | | | Metodologia científica | 3.0 | | |
| | | Habilidade | Relacionamento interpessoal | 4.2 | | |
| | | | Trabalho em equipe | 3.9 | | |
| | | | Criatividade | 3.8 | | |
| | | | Visão Sistêmica | 4.0 | 4,0 | |
| | | | Comunicação | 3.9 | | |
| | | | Liderança | 4.2 | | |
| | | | Planejamento | 4.2 | | |
| | | Atitude | Comprometimento | 4.2 | | |
| | | | Ética | 4.3 | | |
| | | | Proatividade | 3.9 | 4,1 | |
| | | | Empatia | 4.1 | | |
| | | | Flexibilidade | 4.4 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo