

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA**

**DANIELE CASSARO GUIDONI**

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
NA FORMAÇÃO SUPERIOR VOLTADAS PARA O CAMPO  
DO TRABALHO**

Vitória  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**DANIELE CASSARO GUIDONI**

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
NA FORMAÇÃO SUPERIOR VOLTADAS PARA O CAMPO  
DO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração do centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em administração.

Orientadora: Prof. Dra. Leila Domingues Machado  
Apoio Financeiro: FAPES/CAPES

Vitória  
2008

## Agradecimentos

É difícil agradecer a todos que estiveram envolvidos neste projeto acadêmico e de vida, colaborando para que se realizasse. Expresso minha gratidão e reconhecimento, em especial:

Primeiramente a Deus. A Deus que me concedeu ter os pais que possuo, Valdacir e Vélida. Ninguém mais do que vocês podem compreender o que a finalização desse projeto representa em minha vida, depois desses dois longos anos. Eu nunca poderei retribuir o apoio que me deram. Obrigado por existirem em minha vida. Eu amo vocês.

Ao meu irmão Sergio, por todas às vezes, que esteve ao meu lado, mesmo que não presencialmente. Sei que quer o meu bem. Obrigada do fundo do meu coração!

À Keyla e Luciana pelos gestos de carinho.

Aos meus sobrinhos lindos: Vinicius, Victória, João Pedro e, 'Nanon', que sempre chegavam 'quietinhos', quando estava estudando. Amo vocês.

À Tia Rita, por ser referência de mulher, por todos os seus gestos que me ensinam, mesmo sem saber, a ter mais compaixão pelas pessoas, a ser mais paciente, amorosa e conscienciosa. Meu eterno obrigada.

À minha orientadora, Leila, pela paciência, e, mesmo sem compreender meus movimentos, esteve perto quando precisei. Meus sinceros agradecimentos.

À Ana Lúcia Coelho Heckert que, apesar do pouco contato, desde a graduação, sempre admirei seus conhecimentos e sua postura ética. Sua disponibilidade e exemplo me motivaram a buscar sempre mais, independente das minhas possibilidades.

À Mônica de Fátima Bianco, professora competente e dedicada. Espero continuarmos nossa jornada.

Aos amigos, Érico, Roberta, Rodrigo, Flávia, Josy e demais companheiros de mestrado. Obrigada pelo compartilhamento de idéias, opiniões, angústias e alegrias.

À instituição e entrevistados, que tornou possível esta pesquisa.

À Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - FAPES pelo apoio financeiro em parte dessa trajetória.

A todos que contribuíram, de alguma forma, para que essa realização acontecesse, inclusive os não citados nominalmente, obrigada!

*É preciso aprender com a prática,  
pois embora você pense que sabe,  
só terá certeza depois de  
experimentar.*

*Sófocles*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar como o corpo docente de uma determinada instituição privada de ensino superior acredita desenvolver competências em seus alunos, ao longo da formação, em nível de graduação, tornando-os competentes ao mercado de trabalho. Buscou-se analisar a concepção de competência que o corpo docente da instituição possui, analisar as práticas docentes, que acreditam serem importantes no desenvolvimento de competências, e em paralelo, verificar as ações institucionais que promovem estímulo ao desenvolvimento de competências nos alunos. Esta pesquisa tem caráter qualitativo. A abordagem cartográfica é utilizada como referencial, na postura adotada pela pesquisadora, e a realização de entrevistas semi-estruturadas, com o corpo docente da instituição pesquisada, se constitui como uma ferramenta de coleta de dados. A análise permitiu compreender que o desenvolvimento de competência se estabelece de forma complexa, não linear e, que as práticas de desenvolvimento de competências na organização pesquisada se efetivam de forma não estruturada e segregativa. A noção de desenvolvimento de competência se passa pelo currículo do corpo docente, e acreditam que esse seja o mais importante diferencial de qualidade e modelo de profissional a ser seguido. A produção de competência se sobressai pela produção de incompetência e do fracasso escolar.

Palavras-chave: desenvolvimento de competências, incompetência, formação, qualificação, mercado de trabalho, ensino superior.

## ABSTRACT

This study has as objective to analyze how the faculty of one determined private institution of superior education believes to develop competence in its pupils throughout the formation, in graduation level, becoming them competent to the work market. One searched to analyze the conception of competence that the faculty of the institution has, to analyze the praxis that professors believe to be important in the development of competence and, in parallel, to verify the institutional actions that promote stimulation to the development of competence in the pupils. This is a qualitative research. The cartographic method is the reference adopted by the researcher and the semi-structured interview, directed to the Faculty of the researched institution, is the chosen tool for data collection. The analysis allowed to understand that the establishment of competence development is complex, non linear, and that the praxis that favors it are, in the studied organization, accomplished in a structured and segregative form. The notion of competence development is connected to the professor's degree level, and they believe that it is the most important differential for quality and a professional model to be aimed. The production of competence stands out through production of incompetence or through school failure.

Keywords: development of competence, incompetence, formation, qualification, work market, superior education.

## **LISTA DE SIGLAS**

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**FIPECAFI** - Fundação Instituto de Pesquisa Contábeis, Atuariais e Financeiras

**MBA** - Master Business Administration

**MEC** – Ministério da Educação

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G948a Guidoni, Daniele Cassaro, 1978-  
Análise do desenvolvimento de competências na formação superior voltada para o campo do trabalho / Daniele Cassaro Guidoni. – 2008.  
117 f. : il.

Orientadora: Leila Domingues Machado.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Desempenho. 2. Carreiras - Formação. 3. Formação profissional. 4. Qualificações profissionais. 5. Mercado de Trabalho. 6. Ensino Superior. I. Machado, Leila Domingues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

## SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>02</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>04</b>
1.1. Problema de Pesquisa .....	05
1.2. Objetivos da Pesquisa .....	06
<b>2. Aspectos Metodológicos .....</b>	<b>08</b>
<b>3. A Competência .....</b>	<b>16</b>
3.1. Competência na formação .....	28
3.2. Do trabalho à Competência .....	35
<b>4. A Empresa .....</b>	<b>46</b>
<b>5. Análise dos Dados .....</b>	<b>56</b>
5.1 Uma questão de qualidade .....	58
5.1.1 Do currículo .....	59
5.1.2 Recursos oferecidos pela instituição: atratividade, condicionamento e segregação .....	63
5.1.3 Competência do Corpo Docente / Titulação do corpo docente .....	66
5.2. Competência: um conceito em construção .....	74
5.2.1. Competências: conceitos e definições .....	75
5.2.2. Fatores que compõem a noção de competência, suas dimensões e nuances .....	81
5.2.3. Auto-avaliação e Autocrítica: uma questão de competência .....	88
5.2.4. Competências Institucionais enquanto desenvolvedora de competências discentes .....	91
5.2.5. Práticas e métodos didáticos como desenvolvedores de Competências .	95
<b>6. Últimas Considerações .....</b>	<b>108</b>
<b>7. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>110</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>113</b>
Anexo 1 – Questionário semi-estruturado .....	114
Anexo 2 – Laudo Mapeamento de Competências .....	115

## Apresentação

No capítulo introdutório consta o problema investigado, os objetivos de pesquisa, assim como a relevância da mesma.

No segundo capítulo, nos preocupamos em esclarecer os aspectos metodológicos que direcionam esta pesquisa, nos quais foram utilizados como instrumentos: a cartografia e a entrevista semi-estruturada. A cartografia deu o tom das análises, possibilitando a flexibilidade de nossos pensamentos e, por vezes, enveredarmos por caminhos não padronizados, diferente dos tradicionalmente utilizados nas pesquisas sociais aplicadas.

Posteriormente, construímos o referencial teórico que embasa nossas análises através da descrição da literatura acerca da temática competência. Foram privilegiados autores da corrente francesa, como Le Bortef e Zarifian e autores brasileiros que acompanham um pouco da trajetória dos trabalhos dos mesmos, como: Fleury e Fleury, Dutra e Ruas. Esses autores são aqueles com os quais possuímos maior alinhamento de idéias. A fim de atingirmos o objetivo proposto, foi necessário interfacear a temática competência com a temática formação e trabalho, para que nossas análises pudessem abranger o que entendemos como desenvolvimento de competências. Buscamos em Frigotto o embasamento necessário sobre formação, para que pudéssemos pensar a função social da escola. No sub-item trabalho tentamos construir o processo histórico da produção do trabalho, na tentativa de desnaturalizar práticas atuais vigentes. Com muito zelo tentamos entremear nosso referencial com nossas análises.

No quarto capítulo, apresentamos o histórico da instituição pesquisada, suas políticas e práticas que nos auxiliaram a entender o funcionamento da instituição e de seu corpo docente. Funcionamento esse que produziu e nos auxiliou a conduzir nossas análises, segundo nossas percepções da instituição apresentada.

No capítulo seguinte, compilamos e entremeamos as informações colhidas a partir de nossas observações, entrevistas e estudo da temática com as entrevistas e material obtido da organização. Nesse capítulo foi necessário construirmos subtemas que pudessem nos auxiliar, didaticamente, para uma melhor compreensão da pesquisa proposta. Dessa forma, inicialmente discutimos o conceito de qualidade que a Fundação Gama possui, quando se autodenomina de uma instituição diferenciada no mercado; precisamos entender o que compreendem por qualidade e, como a visualizam enquanto “competências institucionais”. A partir de então, a fim de convergirmos nossas análises para a proposição de um fechamento ao

objetivo proposto, avaliamos as práticas institucionais e a metodologia utilizada pelos docentes como propiciadoras do desenvolvimento de competências.

Tecemos nossos comentários nas últimas considerações, na tentativa de delimitar e responder os objetivos propostos.

Dessa forma, acreditamos ter conseguido concluir a pesquisa aqui proposta.

## 1. Introdução

As mudanças ocorridas no cenário do campo do trabalho, mais especificamente nos últimos anos, têm gerado grandes alterações no perfil do trabalhador. Concomitantemente, políticas e práticas na gestão de pessoas também estão sofrendo alterações. Nesse aspecto a gestão por competências como tecnologia de gestão de pessoas adquire visibilidade, ganhando força nesse cenário.

Nós, profissionais de Recursos Humanos (RH) e docentes, estamos vivenciando tais transformações na prática. O apelo em se formar ou em se achar profissionais competentes para atender ao mercado de trabalho que se apresenta, torna-se uma realidade em nossas práticas cotidianas.

Sob essas condições, muitas delas com implicação em nossas vidas, voltamos nossa pesquisa, para se pensar como se processa o desenvolvimento de competências; para tanto, significa pensar nossas práticas docentes como propiciadoras no desenvolvimento de competências em nossos alunos.

As angústias trazidas, que se configuram nesta pesquisa, é por percebermos que nossas práticas estão segregando pessoas, e reforçando comportamentos que mais impedem do que possibilitam a transformação de pessoas e a expansão da vida, em seu mais amplo significado.

O trabalho aqui proposto é fruto de nossas inquietações acerca do papel docente na formação dos futuros profissionais que ingressarão nesse mercado e das inquietações geradas a respeito de nossa responsabilidade na formação de desses profissionais que deverão ser ‘competentes’ para assumir novos desafios do mercado.

O que queremos analisar é como esses alunos estão se constituindo, através de nossas práticas docentes, para que possamos construir e reconstruir outras ou novas formas de relações, que possibilitem outros olhares acerca da educação, mais especificamente da educação de nível superior. Desejamos colocar em evidência nossas práticas para que possamos descobrir e construir juntos o ‘ser/estar’ docente.

Utilizaremos o tempo verbal na primeira pessoa do plural para evitar que um eu fale por um nós todos, mesmo porque esse eu já é múltiplo.

## 1.1. Problema de Pesquisa

O modelo de gestão por competências emerge com grande força, adquirindo formato em suas práticas entre os profissionais de Recursos Humanos (RH), desde as últimas décadas do século passado. Em virtude da novidade da temática, observamos que os estudos científicos ainda se encontram incipientes enquanto conhecimento científico; dessa forma, entendemos que estamos construindo a diversas mãos o que, futuramente, poderá ou não se constituir um saber específico.

A fim de melhor compreendermos a temática competência, entendemos que, antes de qualquer coisa, é preciso pesquisar sobre o desenvolvimento das mesmas. Foi a partir de questionamentos acerca do que é ser um profissional competente, como reconhecer uma pessoa competente, como se processa o ensino da competência e sobretudo, como, quando ou com quem se aprende a ser competente, que nossa temática foi se configurando.

A prática profissional da pesquisadora na área de RH e docência nos coloca diante de dois lados importantes da visão de mercado: por um lado, ouvíamos inúmeras reclamações de clientes, gestores de empresas e colegas de profissão acerca da dificuldade de se encontrar profissionais competentes a assumirem as demandas de trabalho; por outro, percebíamos e/ou nos era relatado acerca das angústias dos profissionais e dos alunos quanto a sua empregabilidade. Especificamente dos alunos que ainda não se encontravam inseridos no mercado, era percebida uma maior preocupação quanto a sua empregabilidade, após a conclusão do ensino superior. De toda forma, é sabido que, independentemente de ser ou não competente, a ocupação de um lugar no mercado de trabalho se passa por outras questões: econômicas, políticas e sociais, que não iremos discutir aqui. De qualquer forma, a falta de qualificação mínima necessária para o desempenho de uma determinada função, pode ser determinante na obtenção de um lugar no mercado de trabalho<sup>1</sup>.

É necessário fazer uma explicação do que estamos chamando de alunos e de profissionais. Entendemos que profissionais são aqueles que já se encontram no mercado de trabalho, alocados ou não, e que podem estar ou não cursando ensino superior, característica muito comum em profissionais que acreditam que o curso superior possibilite a aberturas de outras e novas portas ao crescimento profissional dos mesmos, seja onde já estão atuando,

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo ao trabalho qualificado, o qual nos propomos a pesquisar nesta dissertação. Poderíamos enveredar por diversos caminhos acerca de empregabilidade, mas que não caberiam nesta pesquisa.

seja em outras corporações. Aos alunos<sup>2</sup>, estamos nos referindo geralmente a jovens, que, de uma forma ou de outra, por um motivo ou outro, ainda não se inseriram no mercado.

Ao mesmo tempo, observa-se grande oferta de cursos superiores que possuem como marketing a divulgação da instituição, associando a mesma ao destaque que o aluno pode vir a obter, quanto a sua colocação no mercado, após a conclusão do curso, naquela instituição. Esses cursos divulgam a promessa de formarem profissionais competentes<sup>3</sup> a assumirem posições no mercado de trabalho, garantindo, assim, uma utópica promessa de empregabilidade aos alunos que optassem por essa instituição.

Dessa forma se formou para a pesquisadora um dilema; se, por um lado, ouvíamos acerca da deficiência quanto à qualidade dos profissionais a assumirem posições frente a uma demanda do mercado de trabalho, por outro, percebíamos uma grande divulgação por certas instituições de ensino superior quanto à promessa de que a formação oferecida seria suficiente para tornar o aluno competente para esse mercado. Com isso, o campo de atuação da pesquisadora mostrou-se fundamental na elaboração do problema de pesquisa.

Assim, voltamos nosso interesse para a análise e, conseqüentemente, entendimento, de como se estabelece o processo de desenvolvimento e de construção de competências em um curso de graduação de nível superior em uma determinada instituição<sup>4</sup>.

## 1.2. Objetivos da Pesquisa

Nosso objetivo de pesquisa consiste na seguinte pergunta: Como o corpo docente da Fundação Gama<sup>5</sup> acredita desenvolver competências nos alunos ao longo da formação em nível superior, tornando-os qualificados ao mercado de trabalho?

Para atender ao objetivo proposto nesta pesquisa, deveremos percorrer os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a concepção de competência do corpo docente da Fundação Gama;

---

<sup>2</sup> Não nos ateremos ao conceito de aluno e suas questões políticas, sociais e econômicas. Estamos entendendo o aluno como o adolescente ou não, que pode, por diversas razões, concluir um curso superior para depois ingressar no mercado de trabalho. Geralmente, esse aluno se insere no mercado de trabalho primeiramente através de estágios.

<sup>3</sup> Estamos, especificamente, neste trecho utilizando a palavra competente no senso comum. Veremos no decorrer da pesquisa que a competência é ação, ou seja, é a mobilização de recursos vários na solução de um dado problema.

<sup>4</sup> Estaremos discutindo a interface competência e formação no capítulo sobre competências.

<sup>5</sup> Nome fictício dado à instituição pesquisada a fim de resguardar sua identidade.

- Analisar as práticas que os docentes da Fundação Gama acreditam serem importantes no desenvolvimento de competências;
- Analisar os métodos didáticos que os docentes da Fundação Gama privilegiam em sala de aula e que acreditam serem formadoras de competências;
- Verificar quais ações da Fundação Gama promovem estímulo ao desenvolvimento de competências em seus alunos, associadas ao curso de formação de nível superior.

Entendemos que, respondendo aos objetivos específicos, conseguiremos atender ao objetivo geral da pesquisa. No entanto, é preciso um meio (método) pelo qual chegaremos à análise proposta e de um aparato teórico que nos forneça suporte a nossas análises.

## 2. Aspectos Metodológicos

A busca de um método, ou seja, de um caminho para o desenvolvimento desta pesquisa foi-se constituindo gradualmente em seu desenvolvimento. Houve grande dificuldade na delimitação do problema de pesquisa, visto que a temática competência se mostra bastante complexa em seu aprendizado. O uso indiscriminado da palavra competência pelas pessoas em seus diferentes meios nos chama muita atenção. Percebíamos que tais usos, em sua grande maioria, são utilizados sob o aspecto individual da competência, manifestada no indivíduo. Mais instigados ficávamos quando percebíamos que muitos colegas de profissão, que se diziam entender do assunto, não conseguiam desenvolver o conceito para além do senso comum, ou, quando o desenvolviam, não conseguiam ir muito além do conceito básico, atrelado ao modelo do C H A (conhecimentos, habilidade e atitudes) e, ainda assim, muito vinculado às competências em sua dimensão individual.

Foram essas circunstâncias que suscitaram em nós questionamentos que se tornaram relevantes ao ponto de constituírem-se um problema de pesquisa. Foi através de questionamentos acerca das dimensões da competência (individual, coletiva, organizacional etc.), de como se aprendia ou se ensinava a ser competente, que esta pesquisa se configurou. Entendíamos, que mesmo em sua condição individual, a competência era um constructo multidimensional, com interferências múltiplas que ultrapassavam o indivíduo; dessa forma, os julgamentos e conseqüentes avaliações referidas a uma pessoa como competente ou não, nos incomodam bastante.

A grande difusão da palavra competência, ao mesmo tempo em que nos atraía para seu estudo, tornava a pesquisa complexa, visto que o entendimento da competência nos diversos contextos tornava o campo de pesquisa muito amplo. Com isso, havia necessidade da delimitação do tema a ser pesquisado. Caminhos diversos permeavam nossos pensamentos quanto à condução da pesquisa; no entanto, por motivos de tempo, espaço e ‘competência’ da pesquisadora, era necessário limitar o problema e a forma como o mesmo seria pesquisado, a fim de conseguirmos concluir o trabalho de dois anos de estudo.

Estávamos tentando delinear um objeto de pesquisa e um território de análise sobre competência que se mostrava quase impossível de delimitação, em virtude de entendermos que a competência, apesar de ‘visível’, através das ações das pessoas, era atravessada por contextos diversos. Dessa forma, percebemos que o trabalho aqui descrito, ao mesmo tempo

em que se fecha em um objetivo por motivos óbvios, nos possibilita pensar diversas formas de desenvolvimento da temática sob outras perspectivas e enfoques.

A atuação profissional da pesquisadora na área de RH, mais precisamente com recrutamento e seleção de mão de obra, nos condiciona a uma prática individualizante, visto que sempre é o candidato à vaga ofertada que se é avaliado, e não as condições que o tornaram competentes ou não, em seus postos de trabalho, no contexto relatado durante o processo de seleção.

Dessa forma, práticas segregativas como as de recrutamento e seleção sempre nos remeteram à busca de sucessos e fracassos de uma pessoa, e assim, julgá-lo competente ou não para um determinado cargo ou função. No entanto, nossa experiência nos mostrava que, por mais que tentássemos construir ferramentas e indicadores de competências, seja pessoais seja organizacionais<sup>6</sup>, sempre havia algo que escapava, pois, havia uma dimensão subjetiva da competência que não estava sendo levada em conta, ou mesmo, quando se era levada em conta, não nos era passível de mensuração por meio das ferramentas cabíveis e conhecidas por nós.

O desenvolvimento de ferramentas de mensuração de competências ou validação das já existentes no mercado não se constituíram foco da pesquisa. Em primeiro lugar, porque acreditamos que a competência não é passível de mensuração em sua totalidade, conforme discorreremos nesta pesquisa e, mesmo se fosse, despenderia de muito mais tempo, estudo e dedicação, do que o dispendido nesta pesquisa.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento da competência possui aspectos múltiplos não lineares, configurando-se em seu fazer, e por isso, muito além da dimensão individual e bastante complexa de mensuração.

A fim de delimitarmos nosso objeto de pesquisa, definimos escolher e analisar o desenvolvimento da competência, mais precisamente no desenvolvimento de competências no que tange ao período de formação superior. Escolhemos a formação superior por entendermos que a realização de um mestrado acadêmico forma mestres aptos a atuarem como docentes no mercado de trabalho e, por acreditarmos que o ingresso em um curso superior significa, para muitos, a busca de uma qualificação diferenciada na tentativa de conseguir melhor posicionamento no mercado profissional; entendemos como melhor posicionamento a possibilidade de galgar melhores cargos, melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, maior remuneração.

---

<sup>6</sup> As dimensões da competência serão trabalhadas no referencial teórico.

A angústia de uma tentativa de estruturar um tema subjetivo advinha de este mestrado ser na área de administração, onde a busca por soluções, métricas e certezas são uma constante. Sabemos que diversos conceitos engendram o conceito de competência, diversos autores escreveram sobre o tema – sob enfoques diferentes, em sua maioria, não excludentes. A polissemia do tema é uma característica com que quase unanimemente, todos os autores concordam. A única certeza que se faz presente é que os estudos sobre o tema ainda são recentes, e, que a necessidade de amadurecimento dos trabalhos sobre o assunto é uma constante.

Sendo assim, recorreremos a nossa experiência e sensibilidade para conseguir delimitar um campo de estudo sem que se desse o engessamento de uma temática tão rica em análises. Propomos então cartografar um território ainda em exploração, com o rigor de uma pesquisa que se propõe ser científica, mas sem um método definido a priori. Assim, caracterizamos a pesquisa como qualitativa.

Como forma de se fazer pesquisa, a cartografia, em nosso entender, se coloca como ferramenta mais apropriada pela concepção de ciência e do modo que queremos fazer ciência neste trabalho.

Segundo Kastrup (2007) a cartografia é uma ferramenta de pesquisa que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. É sempre um método a ser construído em seu percurso, utilizado caso a caso.

Kastrup discorre que o ato de conhecer engendra, no mesmo método, o sujeito e o objeto e, portanto, um desafio de um método de pesquisa, uma vez que vislumbra capturar em um campo processual forças moventes. Forças essas que fornecem visibilidade e dizibilidade ao nosso objetivo de pesquisa. Ao se pensar o desenvolvimento da competência na formação superior voltada para o campo do trabalho, temos que estar atentos às diversas nuances que conferem forma ao nosso objeto. Para tanto, lançaremos mão do diário de campo como uma ferramenta de registro das impressões, sensações, percepções que ocorrem durante o processo de pesquisa.

A idéia aqui colocada é de uma metodologia que possa acompanhar os movimentos, com rigor, mas sem um método que defina *a priori* aonde se quer chegar, ou um caminho a percorrer. Cartografar é desenhar, constituir um território de análises dentro de um vasto campo com possibilidades de conhecimento.

Segundo Rolnik (2006), a cartografia é uma postura, um princípio ético-estético-político frente ao pesquisar, que produz ressonâncias no processo de construção da própria pesquisa. Tal postura se revela quando se analisa a possibilidade de produção de formas de

existência, de novas formas de vida e de organização além daquelas demarcadas em seus próprios territórios.

O princípio ético-estético-político fala de uma vinculação à dimensão criadora como potência de produção de novas formas de existência. A noção de devir, utilizada por Deleuze (1975), refere-se a movimentos que escapam do passado e do futuro, que falam de outras possibilidades de ser, de direções que se opõem à adaptação a modelos. A ética que orienta nosso trabalho fala desse compromisso com a criação e não com o cumprimento burocrático de leis e normas ou valores morais de bem e mal, certo ou errado, competente ou incompetente. Pensamos na ética como política que faz diferença, que faz aliança com a processualidade, enquanto ações que procuram promover a vida, formas que escapem da sobrecodificação dos discursos, e não a destruição do outro.

De acordo com Rolnik esse princípio é

Ético porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como um valor em si (um campo de saber), pois ambas são de ordem moral. Ético refere-se ao rigor com que escutamos as diferenças que se faz em nós e afirmamos o devir a partir destas diferenças. É estético porque esta não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. É político porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir. (Rolnik, S. 1993, p. 245)

Ao propor a dimensão criadora como potência de produção, o princípio ético-estético-político rompe com toda forma de pensamento baseada num modelo representacional, num modelo de dualidades. A contemporaneidade, a nosso ver, é intensamente marcada por dicotomias, as quais produziram sentidos e se reverberaram na história do pensamento.

Entendemos que as práticas que produzem o indivíduo e a organização competentes são as mesmas que os tornam incompetentes. Por isso, estamos buscando um método que nos possibilite fugir do campo dialético, que nos possibilite pensar outras formas de competências.

Pelo método cartográfico, a pesquisa se faz ao pesquisar e não comporta programas reguladores definidos a priori, haverá sempre a necessidade de reavaliar os planos de ação, uma vez que as paisagens estão em constante processo de mudança; não se pretende chegar a uma conclusão enquanto verdade, assim como não há pesquisador neutro, pois o próprio ato de pesquisar já comporta uma intervenção. O resultado final da pesquisa configura-se em um mapa, sempre provisório.

A produção do objeto de pesquisa poderia ser vista como expressão possível das sensações, percepção e *affectos* do cartógrafo. Daí importa marcar, novamente a implicação do cartógrafo com o objeto, pois não temos percepção, somos percepções e, seguindo esta linha, somos nosso objetivo. Entretanto, a cartografia

deve apresentar-se de alguma forma distante de seu autor, pois a pesquisa deve ter estabilidade sozinha. Assim, a cartografia é uma semelhança produzida e não “a semelhança”, é uma extrema continuidade, um enlaçamento. Por isso, para que a cartografia crie consistência, deve-se evitar um mal-entendido: pensa-se que cartografias são produzidas com percepção e sensações, lembranças ou arquivos, viagens e fantasmas. Mas, para que se possa ter certa estabilidade na pesquisa cartográfica, certos cuidados devem ser observados – como a coerência conceitual, a força argumentativa, o sentido de utilidade dentro da comunidade científica e a produção de diferença; enfim, o rigor científico. (KIST, P. G. et al.; 2003, p. 97)

Na confecção do diário de campo foi necessário ‘habitar’ nosso território de pesquisa, muitas vezes em horários pré-agendados, como ocorreu nas entrevistas e outras, aleatoriamente. Realizamos conversas informais com o corpo técnico, colhendo informações quanto ao ambiente de trabalho, de ensino, quanto ao clima organizacional, dentre outras. Nosso objetivo era tentar encontrar ‘algo mais’ que pudesse corroborar com a lógica competência relatada nas entrevistas pelos professores e diretores. Ao ocupar os espaços da instituição (biblioteca, cantina, recepção e dependências coletivas) foi possível ter contato com alunos e materiais de divulgação, estes últimos muito importantes na construção do discurso acerca da excelência da organização como um todo. Tais materiais são constituídos por fôlderes da instituição e de divulgação de seus cursos, informativo institucional trimestral, boletins de atividade e demais informações pertinentes.

Assim, todo e qualquer material que se mostrasse relevante à temática foram devidamente analisados: materiais de divulgação da instituição (cartilhas, fôlderes, informativos, avisos em quadros do aluno), pesquisa no *site* da instituição, o trabalho de mapeamento de competências realizado com os alunos do quinto período do curso de graduação em administração, programas de parcerias com outras instituições públicas e privadas, parcerias com empresas, programa de incentivo ao aluno, tanto para pesquisa como para estruturação de empresa júnior, conversas com o corpo de diretores e entrevistas com diretores e docentes.

Associado ao diário de campo, recorreremos à entrevista semi-estruturada com parte do corpo docente da instituição pesquisada, a fim de coletarmos dados para nossas análises. O roteiro da entrevista pode ser observado no anexo 1 deste trabalho. Entendemos por entrevista semi-estruturada entrevistas com perguntas abertas sobre as quais o entrevistado poderia responder com base no conhecimento que possui acerca da pergunta realizada. O questionário encontra-se em anexo a esta pesquisa.

Todos os entrevistados tinham conhecimento sobre a temática da pesquisa, contudo somente alguns sobre o objeto da pesquisa. Tal fato deu-se pela tentativa de se omitir o objetivo para o qual eles iriam ser submetidos. O intuito era evitar que esses profissionais

pudessem recorrer a maiores conhecimentos sobre o assunto no intervalo entre o agendamento das entrevistas e a realização das mesmas. Dessa forma, somente os professores que se mostraram mais curiosos ou aqueles que questionaram sobre a metodologia e sobre a pesquisa souberam do objetivo previamente. De todo modo, não foram observadas evidências de preparo ou maior conhecimento do assunto abordado por aqueles que sabiam do objetivo da pesquisa a priori.

Inicialmente, tentou-se investigar sobre o modo como realizavam o trabalho, sobre a instituição, políticas internas, sem mencionar a palavra competência. Os entrevistados responderam conforme suas práticas e experiências. À medida que a entrevista ia-se aprofundando ou à medida que a palavra competência era mencionada pelo entrevistado, a entrevistadora perseguia a temática a ser explorada. Em certo momento da entrevista, informações contidas nos materiais de divulgação da instituição eram introduzidos, interfaceando as respostas dadas, no intuito de gerar questionamentos ou confrontações com respostas obtidas naquele momento. Os entrevistados responderam segundo seus entendimentos e/ou julgamento do tema abordado.

A escolha da instituição a ser pesquisada deu-se através da junção de alguns fatores, a saber: pelo contato com um docente específico que trabalha na área de gestão de pessoas da Fundação Gama; pela participação de uma banca de qualificação de dissertação de mestrado do departamento de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); pela realização de um curso de publicação de artigos científicos, oferecido pela UFES e ministrado por um professor da Fundação Gama; pelas propagandas indicando formação diferenciada no mercado com promessa de empregabilidade; por saber do projeto de mapeamento de competências com suas turmas de graduação, dentre outros.

Um outro fator importante, que não poderíamos deixar de mencionar refere-se à importância da publicação científica para instituições com cursos de pós-graduação. A publicação, tanto por docentes como por discentes, é de grande valia para a conceituação que o curso de mestrado possui junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, conseqüentemente, para a abertura de investimento junto aos organismos de fomento em pesquisas e projetos a serem desenvolvidos pela instituição. Sabemos que o curso de pós-graduação da UFES está passando por inúmeras dificuldades referentes a essa baixa publicação, culminando na dificuldade da aprovação de um doutorado conforme nos foi exposto em reunião de ingresso no mestrado, em 2006. Percebemos que, se, por um lado, há um desejo em se “saber como” a Fundação Gama consegue tantas publicações, por outro, percebemos um discurso desqualificante quanto às pesquisas da

Fundação Gama, no que tange à vertente quantitativa em se fazer pesquisa, isto é, pesquisas quantitativas seriam “mais fáceis” de aprovação em revistas científicas, razão pela qual a Fundação Gama consegue maior número de publicações. Por inúmeras vezes estivemos presentes em situações em que se fazia referência ao número de publicações que a Fundação Gama estava tendo, devido à facilidade e à tutela que os docentes tinham para com seus orientandos no sentido do incentivo à pesquisa e à publicação científica. Não obstante, podíamos perceber certa rivalidade nesses discursos e certa desqualificação no que se refere aos méritos da Fundação Gama, em virtude do enfoque quantitativo e da tutela aos seus discentes.

Entendemos que cada escolha possui suas particularidades, e com isso, imaginamos conhecer as dificuldades e facilidades advindas dessas escolhas. Sendo assim, não estamos querendo fazer um comparativo entre as instituições, por não ser o objetivo deste trabalho.

Inicialmente contatamos o departamento de marketing da Fundação Gama que prontamente nos agendou com a coordenadora da graduação. Em entrevista inicial, apresentamos um projeto de pesquisa com o intuito de conseguir autorização para seu desenvolvimento. O projeto foi encaminhado para o corpo diretor que solicitou esclarecimentos a respeito do mesmo. Em seguida, aconteceu uma reunião com um dos diretores da empresa com a finalidade de explicação do projeto, provavelmente por não entenderem a proposta metodológica do trabalho.

O projeto foi modificado e reapresentado à diretoria.

Em uma segunda reunião, ainda sem muito compreender a metodologia, foi concedida a permissão para que pudéssemos conversar com docentes da instituição e frequentarmos o local (dependências, salas de estudo, biblioteca, cantina) para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa reunião, um diretor nos explicou como foi o início da Fundação Gama, sem grandes detalhes, foi acordado o número de oito docentes a concederem entrevista com indicação dos nomes por esse mesmo diretor. O número de oito foi escolhido em virtude de representar cerca de um terço de todos os docentes da Fundação Gama, aumentando ainda mais essa proporção se pensarmos no número de professores efetivos, excluindo professores convidados a ministrarem uma ou outra disciplina ao longo da grade curricular da graduação. Todos os professores entrevistados fazem parte do corpo docente permanente da Fundação Gama.

Segundo o diretor, os docentes escolhidos seriam, em sua opinião, os mais interessantes ou os que estariam mais disponíveis a se submeterem à pesquisa. O próprio diretor encaminhou um e-mail de apresentação da pesquisa e da entrevistadora, solicitando a colaboração de todos.

Logo após o e-mail do diretor, enviamos um e-mail explicando do que se tratava a pesquisa e solicitando cooperação quanto à disponibilidade em nos receber. Tentávamos evitar ao máximo explicitar a temática bem como mencionar a palavra competência, na tentativa de não contaminar juízos e conceitos sobre o assunto antecipadamente. Alguns e-mails foram respondidos prontamente, outros não, mas nunca sem questionamentos acerca do propósito, do objetivo, da metodologia, e principalmente, do tempo que deveriam nos disponibilizar. Quando informados que o tempo de entrevista não era preciso, mas que poderia durar cerca de uma hora ou mais, muitos se mostravam descontentes. Entretanto, nenhum professor se recusou a realizar a entrevista.

Fica a dúvida se não se recusaram em virtude de terem sido indicados pelos diretores, ou se, realmente, estavam dispostos a participar.

Conseguimos agendar as primeiras entrevistas para uma semana após o envio do primeiro e-mail. Com os professores cujo contato não conseguimos manter via e-mail, realizamos por telefone.

Diversos questionamentos acerca da subjetividade<sup>7</sup> do tema foram levantados; no entanto, um professor, que ministra a disciplina Metodologia de Pesquisa Científica, demonstrou-se mais incisivo quanto à metodologia utilizada e ao quadro de referência teórico em que esta estaria enquadrada, pois, segundo ele, de forma geral, não estaria disposto em colaborar com uma pesquisa crítica, pois não concordava com a crítica pela crítica, visto que, em sua opinião, de nada adiantava criticar, se não se souber o que propor no lugar. Não conseguia entender uma metodologia que pudesse ser construída em seu percurso, pois havia, segundo ele, uma falta de rigor, a priori. Ultrapassada tal divergência, concedeu-nos a entrevista solicitada.

Alguns professores encontravam-se viajando, fato que prolongou o intervalo de tempo em que ocorreram as entrevistas. As entrevistas, reuniões e o convívio na instituição duraram cerca de quatro meses.

Ao final, houve um retorno ao diretor que primeiro nos recebeu, a fim de entrevistá-lo sobre a temática e para sanarmos algumas dúvidas quanto à descrição da instituição colocada nesta pesquisa. Foi nessa reunião que nos foi entregue o laudo psicológico do mapeamento das competências realizado com os alunos, que se encontra em anexo.

Todas as entrevistas foram transcritas para posterior análise.

---

<sup>7</sup> No sentido oposto de objetividade. Questionamentos realizados por entenderem a falta de objetividade quanto aos métodos e critérios de análises utilizados na pesquisa.

### 3. A Competência

Neste capítulo, tentaremos subdividir o tema competência, para fins didáticos. No entanto, sabemos que o tema é perpassado por diversos campos de saberes e contextos sócio-históricos, assim como possui diferentes dimensões em sua constituição. Não nos ateremos a reconstruir o percurso histórico do conceito de competência, visto que não é o foco do trabalho. Contudo, a compreensão histórica se faz importante para a análise do tema proposto, uma vez que a evolução de uma teoria tem seu percurso, que não pode ser descontextualizado.

Utilizaremos, por vezes, a palavra competência no singular, somente para fins de concordância da língua portuguesa; no entanto, entendemos que competência deveria ser sempre utilizada no plural, uma vez que, como veremos no decorrer deste capítulo, o conceito de competência aqui trabalhado é entendido como um constructo, isto é, um conjunto de fatores associados que dão forma ao conceito.

Mais do que definir um conceito, estamos buscando o entendimento da palavra competência quando direcionada à qualificação de pessoas, no sentido de adjetivar uma pessoa como competente. Se a intitulação de uma pessoa de competente a qualifica, queremos saber como se processa tal qualificação. Competência pode ser ensinada? Como se processa o aprendizado e o desenvolvimento da competência?

A maioria dos estudos sobre competências segue duas escolas: a escola francesa, a qual inclui publicações canadenses, principalmente na província de Quebec, e a escola anglo-saxônica.

A escola francesa, seguida neste trabalho, é representada pelos autores Le Bortef (1998, 2003), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (1999, 2001), Dutra (2001, 2004, 2006) e Fleury e Fleury (2006), aqui priorizados devido à concordância da pesquisadora nos estudos desenvolvidos; no entanto, essa mesma corrente possui diversos outros pesquisadores. Segundo a corrente francesa, o tema competência é desenvolvido enfatizando a vinculação entre trabalho e educação.

A escola anglo-saxônica, representada por McClelland, Spencer e Spencer, Boyatzis, Prahalad e Hamel, dentre outros, define competência tomando como referência o mercado de trabalho, enfatizando aspectos relacionados ao desempenho requerido pelas organizações e privilegiando comportamentos observáveis, uma vez que tem raízes comportamentalistas. A competência, nessa corrente, seria mais bem representada através de uma performance que levaria o indivíduo a um desempenho superior (PETINELLI\_SOUZA, 2006).

Precisamos, neste momento, abrir um parêntese quanto às dimensões que o conceito de competências tem tomado junto às pessoas, ao mercado e às organizações. Percebemos que o estudo das competências é subdividido em várias dimensões e tantos quanto forem os autores e quantas nomenclaturas teremos. Podemos citar a dimensão técnica, a dimensão individual, a dimensão organizacional, a dimensão social, etc. Todavia, duas delas possuem grande destaque: a dimensão individual e a dimensão organizacional; ainda assim, podemos observar ‘n’ variações dessas dimensões, de acordo com os autores.

Em sua dimensão organizacional, a definição mais difundida na pesquisa acadêmica é dos autores HAMEL e PRAHALAD (1990) os quais definem competências organizacionais como competências essenciais ou *core competences*. As competências essenciais podem ser definidas, segundo os autores, por um conjunto de habilidades e tecnologias que resultam por aportar um diferencial fundamental para a competitividade da empresa; essas são responsáveis pelo posicionamento estratégico da organização junto ao mercado. As competências essenciais levam a organização a produzir produtos essenciais, os quais são definidos como a conexão tangível entre competências essenciais identificadas e produtos finais, ou seja, a materialização física de uma ou mais competências essenciais coloca a empresa em lugar de destaque no mercado.

A identificação das competências essenciais deveria seguir três critérios: oferecer reais benefícios aos consumidores, serem difíceis de imitar e possibilitar acesso aos diferentes mercados. Ao definir a estratégia competitiva, as organizações deveriam identificar as competências essenciais e as competências necessárias de cada função.

Segundo PRAHALAD E HAMEL (apud DUTRA, 2004), as competências essenciais são comparadas às raízes de uma árvore; oferecem à organização alimento, sustentação e estabilidade. As competências organizacionais impulsionam as organizações e seu uso constante as fortalece na medida em que se aprendem novas formas para seu emprego ou utilização mais adequada das mesmas.

RUAS (2005) nos revela que os estudos sobre as competências essenciais datam do final do séc. XX, mais precisamente na década de 1990 e ainda se encontram pouco desenvolvidos. Em suas pesquisas de campo, pouco se observa quanto à identificação das competências essenciais nas organizações.

Esse “deserto de CCs<sup>8</sup>” entre as empresas aqui analisadas não seria, entretanto, uma condição exclusiva a elas. Ao contrário, a possibilidade de aplicar o teste das *cores competences*<sup>9</sup> em muitas outras simulações e laboratórios de sala de aula tem

---

<sup>8</sup> CCs está sendo utilizada como abreviação de ‘*core competences*’.

<sup>9</sup> Grifo nosso.

mostrado que, na quase totalidade, as empresas brasileiras não apresentam competências do tipo organizacional capazes de validar o teste de Prahalad e Hamel. E, muito provavelmente, resultados semelhantes seriam observados para os casos de muitas empresas atuando nos mercados norte-americano e europeu (RUAS, 2005, p. 45).

O autor desmembra as competências organizacionais em três níveis: as competências organizacionais básicas, as quais contribuem decisivamente para a sobrevivência da organização no médio prazo; as competências organizacionais seletivas (diferenciadoras), as quais diferenciam a organização no espaço de competição onde ela atua, contribuindo para uma posição de liderança, ou quase, nesse mercado e, por fim, as competências organizacionais essenciais/*core competences* (excepcionais), as quais são responsáveis pela diferenciação da organização no espaço de competição internacional, contribuindo para uma posição de pioneirismo nesse mercado. Desenvolve, ainda, uma dimensão intermediária – o conceito de competência funcional em níveis principais, funções/processos/áreas de uma organização. Segundo ele, são intermediárias, pois, aparecem entre as competências organizacionais e as competências individuais. As competências funcionais, sob essa perspectiva, são competências coletivas, as quais muito estão atreladas às competências individuais<sup>10</sup>.

Há, pois, relação íntima entre competências organizacionais e individuais. O estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais, uma vez que é mútua a influência de umas e de outras (Dutra, 2004, p. 24).

Diversos autores consultados como Fleury e Fleury (2006), Dutra (2001, 2004, 2006), Zarifian (2001, 2003), Le Boterf (2003) e Ruas (2005) descrevem que a dimensão individual<sup>11</sup> possui em linhas gerais três níveis a que denominamos conhecimentos, habilidades e atitudes, mais precisamente conhecido como o modelo do C H A. Privilegiamos esses autores por acreditarmos em seus estudos, os quais se baseiam na escola francesa, tendo em Le Boterf e Zarifian seus principais pesquisadores. Tal fato não significa que abranjam o pensamento dessa escola na íntegra. No entanto, percebemos a tentativa de se pensar as práticas de gestão de pessoas sob uma ótica que entendemos como a mais adequada, isto é, englobando a complexidade que o conceito exige.

Em Ruas (2005), encontramos a tabela abaixo descrita como exemplificação dessa divisão. Vale ressaltar que Le Boterf pertence à corrente francesa, Parry à norte-americana e a

<sup>10</sup> Não nos aprofundaremos na discussão de competências organizacionais e suas dimensões neste trabalho.

<sup>11</sup> Denomina-se individual por serem observadas pela ação de um indivíduo, não por serem formadas de forma individual, muito pelo contrário, entendemos que as competências são desenvolvidas em diferentes contextos e situações engendradas no indivíduo, mas não somente por ele.

empresa de consultoria que está exemplificando a operacionalização dos conceitos, segundo os estudos do autor.

Parry	Escola Francesa	Boterf	Empresa de Consultoria A
<b>Traços de Personalidade</b> (iniciativa, auto-estima)	<b>Conhecimentos</b> (técnicos, científicos)	<b>Conhecimentos</b> (operacionais e sobre o ambiente)	<b>Comportamento de trabalho</b> (comprometimento, disposição para mudar)
<b>Habilidades</b> (capacidade de negociação, de orientação, etc.)	<b>Habilidades</b> (capacidade de decidir rapidamente, dar <i>feedback</i> )	<b>Habilidades</b> (experiential, relacional, cognitivo)	<b>Atributos pessoais</b> (saber ouvir, tolerância)
<b>Estilos e valores</b> (orientado pela ação, intuitivo)		<b>Atitudes</b> (atributos pessoais e relacionais)	<b>Conhecimentos</b> (técnicos, operacionais)
<b>Competências</b> (resolver problema, saber escutar, etc.)	<b>Atitudes</b> (assumir riscos, disposição para aprender)	<b>Recursos fisiológicos</b> (energia, disposição).	<b>Habilidades</b> (capacidade de negociar, conduzir reuniões, etc.)
		<b>Recursos do ambiente</b> (sistemas de informação, bancos de dados)	

#### Quadro 1: Exemplo de composição das competências

Fonte: Adaptado de Ruas, 2005.

O conhecimento refere-se ao SABER e diz respeito ao acúmulo de conhecimentos e de informações técnicas ou gerais que pode ser disponibilizado de acordo com uma dada situação. A habilidade refere-se ao SABER-FAZER, a capacidade de colocar os conhecimentos em prática; ter domínio de técnicas e capacidades para alcançar um determinado objetivo; e, por fim, a atitude refere-se ao QUERER-FAZER, diz respeito a comportamentos, à capacidade de assumir responsabilidade frente a uma dada situação, colocando-se de forma pessoal. A atitude depende ainda de valores, princípios, opiniões pessoais, autonomia, etc. Tal desmembramento é justificado pela necessidade de facilitar a compreensão, observação, apreensão e desenvolvimento das competências nas práticas de gestão de pessoas.

A competência observada em uma determinada pessoa seria avaliada pela forma que essa pessoa mobiliza (refere-se à ação de fazer, querer-fazer, tomar atitude) seus conhecimentos e habilidades diante da situação enfrentada.

Pessoas diferentes mobilizam recursos, tanto próprios como organizacionais, diferentemente, e, em consequência, entregam resultados diferentes às organizações.

Precisamos compreender o que estamos denominando de recursos e a distinção entre recursos e competências. De acordo com Barney (1991, apud Dutra, 2004) os recursos organizacionais são subdivididos em três categorias: físicos (planta, equipamentos, ativos tangíveis, etc.), humanos (pessoas, força de trabalho, treinamentos) e organizacionais (imagem da organização, cultura, clima...). No entanto, a literatura mais recente considera recursos os conhecimentos e as habilidades que a organização adquire ao longo do tempo. Nesse contexto, as pessoas estão inseridas em todos os recursos, independentemente da forma como são classificados, e, portanto, na geração e na sustentação das competências organizacionais.

Sabe-se que as competências organizacionais podem servir de facilitador ou até mesmo de otimizador nos resultados obtidos; isto é, desenvolver um determinado trabalho dependendo dos recursos disponíveis pode ser mais fácil ou mais difícil, otimizando ou não os resultados a serem alcançados.

Dessa forma, podemos dizer que as competências individuais são interdependentes das competências organizacionais.

Segundo Le Boterf (2003), as competências seriam o resultado do cruzamento de três eixos: a formação da pessoa (sua biografia e socialização), sua formação educacional e sua experiência profissional. Assim, a competência seria um saber agir com pertinência, implica saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional, saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos, saber aprender, aprender a aprender e saber envolver-se, e como tal deverá ser reconhecido pelos outros.

Se o desmembramento do constructo competência se faz necessário para fins didáticos, o mesmo não se pode ser aplicado, ou é muito difícil de ser aplicado, em situações fora do local de trabalho do avaliado. Entendemos que nenhuma prática de recrutamento e seleção ou de avaliação pode mensurar a competência visto que nunca o contexto avaliativo é em situação real. É por acreditarmos na complexidade de mensuração da competência que comungamos com pensamentos da escola francesa, pois, ao possuir uma lógica mais abrangente quanto aos contextos e dimensões da competência, a nosso ver encontra-se mais próximo da realidade observada, mesmo que se apresente de forma menos operacional nas práticas de gestão.

A escola norte-americana, muito influenciada pelo pensamento dialético e positivista, busca isolar cada vez mais e mais as variáveis na tentativa de apreensão da competência para

que possa ser operacionalizada na avaliação de pessoas, servindo de instrumento direcionado à gestão de pessoas.

Segundo nossas observações, decorrentes dos espaços profissionais e de vida ocupados, percebemos que a utilização do conceito de competências circulando nos departamentos de RH encontra-se muito próximo à vertente norte-americana em virtude da necessidade de avaliação das pessoas. No entanto, como poderemos avaliar competências em uma pessoa sem a conhecer e fora de seu contexto de trabalho? Essa prática se mostra totalmente desalinhada com o trabalho aqui apresentado, visto que se a competência abarca diversas dimensões e, sempre é ação, externalizada em seu fazer, não poderíamos avaliar as pessoas fora de seus contextos de trabalho.

Com tais práticas avaliativas, percebemos que, se, por um lado, a intitulação de competente adjetiva alguém em seu sentido positivo, por outro, o contrário também se faz. Dito de outra forma, as mesmas práticas e discursos que qualificam alguém de competente, exclui outros, enquadrados de incompetentes.

Percebemos que a literatura sobre a temática Competência está vinculada à área de gestão de pessoas ou, mais recentemente, denominada gestão com pessoas. A área de gestão de pessoas também pode ser denominada como Recursos Humanos e as pessoas são os recursos, ou o capital humano. Todavia, nossos estudos não podem ser limitados a essa área de concentração (Recursos Humanos), uma vez que, como já dissemos anteriormente, o conceito de competência abarca diferentes áreas de saberes.

No entanto, não estamos interessados em discutir como se operacionaliza a gestão por competência em uma organização. Nosso interesse é um pouco anterior a esse, pois queremos entender como se processa o aprendizado da competência e/ou como essa se desenvolve, mais especificamente nos anos de formação de nível superior, anos os quais se mostram muito importantes em nossa cultura na preparação das pessoas para o ingresso no mercado de trabalho<sup>12</sup>.

Mediante nosso objetivo de pesquisa, nos ateremos ao estudo e à pesquisa das competências em sua dimensão individual, mas não entendida como privativa, uma vez que concordamos que o desenvolvimento das competências possui raízes múltiplas (sociais, profissionais e educacionais) e, portanto, coletivas.

---

<sup>12</sup> Sabemos que, no Brasil, somente uma pequena parte da população possui curso superior e ter curso superior não é condição *sine qua non* para o ingresso no mercado de trabalho. Todavia a entrada no mercado de trabalho via curso de nível superior se define como recorte nesta pesquisa. Não nos cabe analisar a inserção da população de forma geral no mercado de trabalho, mas a formação qualificada de nível superior como garantia de diferencial quanto a ocupação nesse mercado.

Petinelle-Souza (2006) descreve as principais concepções sobre competências que encontramos na literatura e a proveniência da palavra. Conforme as pesquisas da autora supra citada, a palavra competência, segundo Ropé e Tanguy (2001), pertencem à linguagem jurídica, indicando a capacidade para se pronunciar sobre algum assunto. No estudo de Luz (2001), a palavra competência vem do termo *competentia*, em latim, que por sua vez possui a mesma raiz que *competere* (competir). Segundo o dicionário francês Vinholes-Burtin (1957, p. 152), a palavra *compétence* pode ser uma jurisdição, uma capacidade, ou ainda uma rivalidade. Logo, percebe-se que a definição no dicionário tanto corrobora com o conceito de Ropé e Tanguy (termo jurídico) quanto de Luz (competição/rivalidade).

A autora revela ainda que, no Dicionário Oxford (2003, p. 260), existem dois termos utilizados: *competence* e *competency*. Enquanto o primeiro encontra-se relacionado à capacidade (ability), o segundo encontra-se relacionado à questão técnica – habilidade (skill) “indicando experiência prática, destreza, na qual uma habilidade seria um tipo particular de capacidade, uma capacidade de fazer algo bem”. (PETINELLE-SOUZA, 2006, p.60).

Ruas (2005) diferencia capacidades de competências, conceito que se assemelha com a linha teórica da pesquisa aqui realizada. Segundo o autor, existe um tênue limite entre capacidades e competências, definindo-os como:

As capacidades podem ser entendidas como potenciais de competências que estão disponíveis para serem mobilizados numa situação específica. Esses potenciais (conhecimentos, habilidades, atitudes passíveis de desenvolvimento) teriam sido desenvolvidos em circunstâncias anteriores, por vezes em processos de formação e/ou treinamento específicos, outras vezes durante as próprias práticas de trabalho. [...] As competências são entendidas como ação que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis (quando for o caso) (RUAS, 2005, p. 40).

Entendemos, nesta descrição, que as capacidades tratam de recursos intangíveis<sup>13</sup>, conhecimentos (adquiridos seja por via prática, seja por processos de formação ou treinamento etc.), habilidades (destreza aprendida em seu fazer, diz respeito de experiências passadas, experiências profissionais anteriores) e atitudes (disposição para aprender ou para realizar algo). No entanto, uma pessoa para se mostrar competente precisa saber mobilizar, ou seja, assumir a responsabilidade, ter iniciativa (atitude) para de acordo com o contexto, mobilizar seus conhecimentos e habilidades. Ter atitude ainda está associado a tomar decisões, uma vez que o sujeito deve ponderar, julgar e analisar a situação e, assim, decidir sobre quais recursos deverá utilizar; isto é, decidir e tomar iniciativa, sabendo utilizar seus conhecimentos e habilidades de seu repertório para o alcance do melhor resultado.

---

<sup>13</sup> Há autores que já pensam conhecimentos e habilidades como recursos tangíveis.

Associada às competências individuais, deverá ser agregada à possibilidade de se utilizar dos recursos disponíveis (recursos como informação, equipamentos físicos, pessoas etc.) pela organização que corroborariam no alcance do resultado desejado.

Os recursos tangíveis, geralmente, fazem parte das competências essenciais, organizacionais ou funcionais das organizações. Ter acesso a informações e a tecnologias podem fazer com que as pessoas consigam otimizar sua performance, e, conseqüentemente, atingir o resultado de forma mais eficiente e eficaz.

Ruas (2005, p.56) ressalta ainda que “a noção de competência não deve ser confundida com a de desempenho, que é a quantificação da performance. A competência pode ser caracterizada como uma maneira de atingir o desempenho esperado, mas não se confunde com ele”. Tentar comparar o conceito de competência ao de desempenho seria simplificar o mesmo, assim como tentar limitá-lo a sua dimensão individual.

Percebe-se nos autores pesquisados que o termo competência está estreitamente ligado a atitudes e comportamentos observáveis que gerem resultados. Assim, a competência volta-se para o resultado do conjunto de ações que se deve tomar diante de uma dada situação em detrimento do processo de como essas decisões são tomadas. Ao mesmo tempo, tais atitudes necessitam ser reconhecidas pelos demais (parceiros de trabalho) enquanto atitudes que gerem resultados satisfatórios, a fim de que a conceituação/julgamento de competente seja atingida.

De todo modo, a competência está associada ao saber-fazer do trabalhador, saber-fazer este que dê conta da imprevisibilidade do trabalho<sup>14</sup> nas organizações modernas, reconhecidas como complexas; saber-fazer que mobiliza a si, o outro e as tecnologias disponíveis na produção de uma solução satisfatória na busca pelo resultado do problema enfrentado. “Nesta abordagem podemos falar de competência apenas quando há competência em ação, traduzindo-se em saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos” (DUTRA, 2004, p.30).

Segundo Dutra (2004), o conceito de competência é deslocado do foco que estava sobre estoque de conhecimentos e habilidades para a forma como a pessoa mobilizava esse estoque e repertório de conhecimentos e habilidades em determinado contexto, de modo a agregar valor para o meio no qual se insere. Diz ainda que são os autores Lê Boterf (1994, 2000, 2001 e 2003) e Zarifian (1996 e 2001) que inauguram o conceito de competência associado à idéia de agregação de valor e entrega, dissociando a pessoa do cargo que ocupa.

---

<sup>14</sup> Discorreremos sobre o conceito de imprevisibilidade do trabalho no item competência e trabalho.

As pessoas atuam como agentes de transformação de conhecimento, habilidades e atitudes em competência entregue para a organização. A competência entregue pode ser caracterizada como agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização. Cabe destacar o entendimento de agregação de valor como algo que a pessoa entrega para a organização de forma efetiva, ou seja, que permanece mesmo quando a pessoa sai da organização. Assim, a agregação de valor não é atingir metas de faturamento ou de produção, mas melhorar processos ou introduzir tecnologias (DUTRA, 2004, p.31).

Zarifian (2001) nos traz uma proposta de definição do conceito de competência; no entanto, ao propor uma definição, revela a dificuldade de integrar as várias dimensões e, tão logo, observam-se definições que o conceito foi adquirindo ao longo de seus estudos:

Definição 1: A competência profissional é uma 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 validação. Compete então à empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir. (ZARIFIAN, 2000, p. 66)

Definição 1: A competência é o ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. (ZARIFIAN, 2000, p. 68)

Definição 3: A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações. (ZARIFIAN, 2000, p.72)

Definição 4: A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade (ZARIFIAN, 2000, p.74).

Segundo Fleury e Fleury (2006, p.30), competência é “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”.

Para os profissionais de RH, o modelo da competência é a ‘solução’ encontrada para o enfrentamento da complexidade e da imprevisibilidade que a modernidade traz consigo. Realidade essa em que se faz necessário o desenvolvimento permanente das pessoas para o enfrentamento do cotidiano do trabalho. No entanto, aperfeiçoar o trabalho e a produção, desenvolvendo pessoas mais competentes e, conseqüentemente, aumentando resultados positivos e o lucro para as organizações, não necessariamente significa melhorias nas condições de trabalho, na remuneração e na vida para os trabalhadores.

Precisamos ainda, distinguir o que entendemos como competência e como qualificação.

Concordamos com Zarifian que o termo qualificação não se distingue do termo competência. Para o autor:

A competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar. [...], portanto, não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre

competência e qualificação, a não ser para dizer que o modelo da competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação” (Zarifian, 2003, p. 37).

O autor ainda relembra que qualificar é um ato social e que modelos da qualificação se desenvolvem, se negociam e se modificam em períodos históricos longos.

Ainda, no livro *O modelo da Competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*, de Zarifian, encontramos, na apresentação à edição brasileira, escrita por Francisco Aparecido Cordão, presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) e diretor-presidente da Consultoria Educacional Peabiru S/C Ltda., lançado pela editora do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de São Paulo, a afirmação que, para o CNE, não há diferença entre qualificação e competência.

Apesar de indicarem a similaridade entre os conceitos, na prática cotidiana, e até mesmo nas discussões acadêmicas, percebemos que nem sempre que uma pessoa é qualificada, ela é competente. Assim, a qualificação encontra-se mais atrelada ao conhecimento técnico e habilidades e, a competência ao saber e ao querer fazer, que implica outras conexões para além do saber.

Sob a ótica de necessidade de maior preparo no atendimento às necessidades de mercado na atualidade, a busca por qualificação nunca foi tão evidente. Dessa forma, podemos perceber que a lógica competência não exclui a lógica da qualificação. Pelo contrário, o investimento no desenvolvimento das pessoas, seja pelas organizações, seja por iniciativa do indivíduo, nunca estiveram tão em voga.

O aumento da complexidade tecnológica e das relações de trabalho que permeiam não somente o ambiente de trabalho, mas todo espaço habitacional exige das pessoas, cada vez mais, preparo e atenção para atuarem em um contexto cada vez mais imprevisível; é nesse contexto que emerge a lógica competência. Assim, a busca por pessoas e/ou o investimento em pessoas com maior conhecimento, preparo e experiência se faz necessário na medida em que a possibilidade de termos que assumir desafios profissionais e responsabilidades em nível crescente se torna uma verdade.

As organizações estão cada vez mais pressionadas, tanto pelo ambiente externo quanto pelo interno, a investir no desenvolvimento humano. Elas mesmas percebem a necessidade de estimular e apoiar o contínuo desenvolvimento das pessoas como forma de conquistar vantagens e de continuar competitivas no mercado. Ao mesmo tempo, os indivíduos hoje se dão conta de que aperfeiçoar-se é condição sine qua non para sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho (DUTRA, 2001, p. 45).

Dessa forma, procuramos estar preparados para assumir ‘responsabilidades’, quando solicitados, seja para mantermos nosso emprego, seja para buscarmos promoções, ou ainda, para entrarmos no mercado de trabalho, sempre em busca de um desenvolvimento contínuo de nossas habilidades para assumirmos algum cargo ou responsabilidade que ainda está por vir. Se, por um lado, as pessoas estão cada vez mais responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento<sup>15</sup>, as empresas também estão dispendendo tempo, recursos físicos e financeiros no desenvolvimento de seus colaboradores, objetivando um maior preparo de seu capital humano<sup>16</sup>.

Segundo a lógica competência descrita pelos autores pesquisados, estarmos preparados significa sermos capazes de assumir responsabilidade, conseguindo o resultado esperado para a atividade que nos foi proposta. O preparo aqui mencionado encontra-se em consonância com ‘estar qualificado’ ou ‘ser competente’ no desempenho do trabalho a nós delegado. É importante entendermos que, como nos descreve Zarifian (2003), é incoerente denominarmos um posto de trabalho ou função de competente; dessa forma, a qualificação de competente é sempre designada às pessoas.

Competência é um conceito de referência. Denominamos competente ou não uma pessoa, sempre referente a um determinado trabalho, ou melhor, a um determinado resultado vislumbrado, ou em comparação com outras pessoas no alcance desse resultado. Ser competente na realização de um trabalho é conseguir obter um resultado tal, que esteja alinhado ao resultado esperado, ou seja, ser competente na realização de algo está vinculado ao julgamento de valor do que se entende como ‘ótimo’. Em referência às demais pessoas, um indivíduo pode ser qualificado de mais ou menos competente quantas forem suas habilidades na solução de um problema enfrentado frente a uma outra pessoa; trata-se de um comparativo de desempenho: pessoas diferentes, com mesmos recursos, mesmas técnicas podem obter resultados diferentes conforme mobilizam seus conhecimentos e habilidades, e, dessa forma, serem julgadas diferentemente de acordo com o resultado obtido, mas sempre em referência a um ‘ótimo’ aceitável quanto ao resultado do trabalho exigido.

Ainda assim, ser competente na realização de uma dada tarefa não implica necessariamente, ser competente em uma outra atividade, visto que a capacidade de mobilização dos recursos disponíveis, das técnicas e da criatividade pode não gerar resultados julgados como positivos em contextos diferentes. Dessa forma, a mesma pessoa pode não ter

---

<sup>15</sup> Não discutiremos como o modo de produção capitalista integrado com a política neoliberal incita práticas de privatização das responsabilidades, que deveriam estar contidas em um âmbito cultural e social.

<sup>16</sup> Leia-se, maior preparo na busca da extração da mais valia.

o mesmo sucesso no desempenho de uma dada (outra) atividade, adquirindo essa, outro julgamento quanto ao seu julgamento de competente.

A competência está associada a comportamentos assertivos, isto é, que gerem resultados desejáveis em referência ao julgamento de valor que está sendo estabelecido naquela dada situação.

Se a busca por resultados é uma verdade que vigora em nosso sistema produtivo atual, percebemos que o conceito de competência da forma como está sendo veiculado vem a corroborar com uma prática de avaliação totalmente comportamental. Perseguem-se comportamentos assertivos, entendendo assertividade como geradora de resultados positivos, dentro da lógica do capital. Resultado que consiga agregar valor financeiro ao trabalho desempenhado.

Cabe, neste momento, nos questionarmos: competentes sob que ótica? Competente para quem? A quem servimos?

Em nossos estudos, constatamos que a bibliografia sobre a temática competência encontra-se bastante voltada ao campo de estudos de gestão de pessoas. Se, por um lado, muitos autores não se preocupam em contextualizar a emergência do modelo da competência, utilizando-se das diversas semânticas que o conceito permite, para criarem seus próprios instrumentos e métricas para avaliar pessoas na busca de melhores resultados, por outro, observamos não se adentrarem nas questões de como o modelo da competência recria e reforça o modo de produção vigente na atualidade. Percebemos que, quando os autores realizam um resgate histórico (Manfredi, Zarifian) sobre a emergência do tema, para se discutir o ‘novo’ modelo de qualificação, esbarram na Teoria do Capital Humano. No entanto, não aprofundam suas análises de como o modelo da competência associado à teoria do capital humano serviu e ainda serve para reproduzir modos de produção que reforçam a segregação e extraem, de forma cada vez mais sutil e eficaz, a mais valia dos trabalhadores.

Gostaríamos de ressaltar que apesar de denominarmos de modelo da competência, em virtude de muito estarmos alinhados com a proposta de Zarifian, conforme intitulou em seu livro, não necessariamente entendemos como ‘o modelo’, como único ou como a forma ou fôrma a ser seguida. Muito pelo contrário, ressaltamos que mesmo tal nomenclatura, ora iremos, também, nomear de ‘lógica competência’ e o intuito é indicar um conceito em transformação entremeado por diversos outros, impossibilitando seu fechamento em um forma única ou em um conceito simplista.

### 3.1. Competência na Formação

As transformações ocorridas na forma de se trabalhar decorrentes da globalização da economia, da introdução de inovações tecnológicas e pela reestruturação produtiva alteraram o perfil do trabalho e do trabalhador nos últimos tempos. Tais transformações foram acompanhadas de mudanças na formação dos profissionais, impactando diretamente nas políticas educacionais de nosso país. Influenciados pela nova lógica do mercado, as políticas de formação docente e o currículo dos diferentes níveis de formação sofreram alterações a fim de garantir aos alunos uma educação que acompanhasse as variações do mundo do trabalho.

A emergência do modelo da competência, se assim podemos classificar, influenciou transformações tanto dos currículos da formação nos diversos níveis de ensino, quanto das diretrizes de formação docente.

Acredita-se que o conceito de competência tenha sido migrado da área pedagógica para a organizacional e não ao contrário como muitos pensam. Influenciados pela psicologia comportamentalista, a área pedagógica tenta definir os objetivos educacionais com a formulação de métodos que visam transformar o comportamento dos alunos. Assim, emerge a pedagogia por objetivos, a qual visava vincular o objetivo pedagógico ao desempenho esperado na formação dos alunos. (RAMOS, 2001).

De uma forma geral, as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, seja para a para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Educação Profissional de Nível Tecnológico ou de Nível Superior, assumem como orientação curricular básica da educação o compromisso com o desenvolvimento de competências voltadas para o exercício de uma prática profissional.

Em paralelo, políticas de formação docente sofreram transformações na tentativa de ajustar a formação docente frente às novas exigências do mercado, lançando mão de modelos mais modernos e flexíveis. Acredita-se que tais mudanças devam-se ao fato de acreditar na primazia do ‘conhecimento’<sup>17</sup> como essencial ao desenvolvimento sustentável das nações, apregoada pela Teoria do Capital Humano.

Segundo Castro (2005), privilegiam-se dois eixos, considerados fundamentais na formação do professor, nesse novo cenário: a formação reflexiva e a formação por competência. Ambos os eixos estão articulados com as exigências empresariais e dos

---

<sup>17</sup> Aqui o conhecimento encontra-se entre aspas em virtude de englobar habilidades e atitudes, diferentemente do que vimos anteriormente no subitem competência.

organismos internacionais, que buscam uma formação mais prática e instrumental, acreditando promover melhorias na qualidade da educação.

A formação reflexiva traz um novo perfil ao professor – ser mais participativo e com maior autonomia na gestão de sua atuação no cotidiano escolar. O Relatório Jaques Delour<sup>18</sup> redimensiona o papel dos professores, indicando quatro pilares da educação para a próxima década: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Percebe-se uma preocupação com a formação do docente como peça-chave para a reestruturação da educação.

De acordo com Heckert (2004), as reformas na educação vislumbravam produzir no aluno um aprendizado constante – aprender a aprender, desenvolvendo no mesmo diversas habilidades que poderiam ser utilizadas em seu cotidiano ou para o mercado de trabalho. Como ressalta a autora, aprender a aprender pode, por um lado, promover processos de aprendizagem continuada, como servir de caráter instrumental, enfocando a aquisição de um saber utilitário, para enfrentar a competição no mercado de trabalho.

Percebemos que o termo formação é mais utilizado que o termo educação nos estudos sobre competência, embora a educação vá além do processo de formação, essa última traduzida pela educação formal de nível escolar. Entendemos que o processo de educação se constitui por diversas dimensões: sociais, familiares, políticas, econômicas, etc.

Observamos ainda que as expressões formação permanente, formação contínua, educação continuada, educação contínua, educação permanente, assim como aprendizagem organizacional, estão sendo utilizadas como sinônimos, e quase sempre remetem para a esfera individual.

Segundo a definição de formação permanente descrita por Heckert (2004) em seus estudos, essa se encontra alinhada ao que Kastrup (1999) desenvolve como capacidade de problematizar, de reinventar problemas, ou seja, a capacidade de solucionar determinadas situações não nos remete à solução em si, mas a um outro olhar, à abertura de possibilidades em se resolver o problema enfrentado. Nesse contexto, formação permanente refere-se não à repetição mecânica assegurada pelo domínio de uma técnica, mas pela capacidade de problematizar. “Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. [...] que nem sempre se cumpre a fórmula do aprender a aprender, que assegura a continuidade da invenção contra a

---

<sup>18</sup> A UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, com o objetivo de identificar as tendências da educação nas próximas décadas, e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento ficou conhecido como Relatório Jacques Delour.

rigidez dos hábitos”. (KASTRUP, 1999, p. 131-156). Dessa forma, Heckert conjuga o princípio da autonomia e da invenção na explicação de educação permanente, uma vez que essa implica a invenção de estratégias nos processos formativos e de gestão do trabalho emergidos no contexto presente.

A formação contínua ou continuada, segundo a mesma autora, se baseia em processos dissociados da realidade cotidiana, em que a reprodução de soluções pré-formatadas é privilegiada frente aos processos inventivos.

Percebemos, então, que a lógica da formação permanente apresentada por Heckert comunga com o princípio do aprender a aprender conforme vimos na noção de competência desenvolvida por Le Boterf (2003).

A formação por competência ou currículo por competência refere-se à capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos e tecnológicos aos problemas instrumentais da prática; dessa forma, o currículo por competência tende a privilegiar a mobilização do conhecimento, transformando-o em ação, em detrimento ao conteúdo dos cursos de formação docente. O currículo por competência vem sendo utilizado desde a década de 60 e 70, nos Estados Unidos. “Inicialmente guardavam grande aproximação do currículo por objetivos, que defendia que a eficiência escolar poderia ser alcançada por meio do controle do trabalho docente – tese baseada nos princípios da administração científica” (CASTRO, 2005, p. 479). Acreditava-se que o bom desempenho do professor influenciava diretamente o bom desempenho do aluno.

A formação por competência defende a formação docente mais flexível e polivalente para lidar com o mundo do trabalho em constante evolução.

Percebemos que a política educacional corrobora a lógica competência acerca da primazia dos resultados sobre o processo de trabalho. Dessa forma, educação, desenvolvimento pessoal e trabalho, necessariamente, precisam estar alinhados a fim de que o profissional se torne empregável, no sentido de ser capaz de gerar resultados que agreguem valor ao trabalho na medida em que o seu desenvolvimento educacional e profissional consiga dar resultados quanto ao crescimento e retorno financeiro à organização.

Neste sentido, a política educacional busca correlacionar educação, desenvolvimento e trabalho, ressuscitando a teoria do ‘capital humano’. Essa visão economicista da educação associada à idéia de que a educação melhora o desempenho no trabalho e de que sua expansão potencializa o crescimento é bastante questionada por Frigotto (1993), que a vê como um desdobramento dos postulados da teoria econômica marginalista, aplicados à educação e como forma de aumentar o controle sobre o trabalhador e o processo de trabalho (CASTRO, 2005, p. 471).

A Teoria do Capital Humano influenciou as mudanças nas políticas educativas dos anos 60 e 70 no Brasil, vincula o desenvolvimento socioeconômico à educação escolar. Nessa linha teórica, a formação escolar está diretamente associada à formação de pessoas com conhecimentos e experiência (habilidade) indispensáveis ao trabalho. Contudo, a formação do capital humano não implica somente educação formal, mas todo um aparato disciplinador favorável à atividade produtiva. Segundo os mentores dessa teoria, acredita-se que o desenvolvimento da organização encontra-se diretamente relacionado com o desenvolvimento das pessoas que ali trabalham.

No entendimento das organizações empresariais e dos organismos internacionais, a pedagogia das competências é a mais adequada, pois permite a construção de um perfil profissional, que atende melhor às exigências de empregabilidade do mundo contemporâneo (CASTRO, 2005, p. 479).

Segundo Castro (2005), a competência implicaria um comportamento eficaz, fazendo com que o indivíduo obtenha sucesso nas suas ações com vistas a um resultado específico, geralmente desejado pelo capitalista.

Tentaremos mostrar neste trabalho como o modelo da competência serve ao capital, sob uma nova ‘cara’, na apropriação do trabalho, do saber, da criatividade, da força produtiva dos trabalhadores, nem sempre propiciando, conforme muitos preconizam, a meritocracia ou a diminuição da desigualdade social através da promessa da disseminação do conhecimento.

Percebemos que o modelo da competência se encontra alinhado à Teoria do Capital Humano desenvolvida nos anos 50 e 60, nos Estados Unidos. Segundo essa teoria, o desenvolvimento humano estaria vinculado ao desenvolvimento socioeconômico, ou seja, o investimento no desenvolvimento das pessoas (pessoal, social e educacional) seria imprescindível para o desenvolvimento das organizações e, conseqüentemente, do desenvolvimento sócio-econômico da nação.

Utilizaremos as análises de Gaudêncio Frigotto (2006), para levantarmos algumas críticas quanto à utilização dessa teoria do capital humano ao modelo da competência.

A Teoria do Capital Humano ganhou destaque na década de 60, configurando-se como um elemento constitutivo e reforçador da tendência tecnicista da educação. Desenvolvida e fundamentada no positivismo, a Teoria do Capital Humano foi uma maneira que o capital buscava consolidar o valor econômico da educação.

Durante a década de 60 e 70, a Teoria do Capital Humano embasou o desenvolvimento de tantos outros estudos que Theodoro Schultz e Gary Becker, economistas, ganharam, em 1978, o Prêmio Nobel.

Segundo FRIGOTTO (2006), essa teoria, também entendida como teoria do desenvolvimento, concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, como fonte de desenvolvimento social e individual para as pessoas e como geradora de renda. Como conseqüência do desenvolvimento humano, há o desenvolvimento econômico e social do país, das organizações e do próprio ser humano.

Tal teoria pressupunha que o desenvolvimento econômico e social por si serviriam para a diminuição das desigualdades sociais e a melhoria na distribuição de renda entre a população.

A questão central que se colocava naquele momento era tentar entender as determinações históricas, no âmbito das relações sociais capitalistas, que alçaram a educação a um 'fator' de produção – capital humano, como campo específico da economia. [...] A fórmula seria simples: maior investimento social ou individual em educação significaria maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual". (FRIGOTTO, 2006, p.7)

Uma década mais tarde (década de 70), sob influência da tendência crítico-reprodutivista, surgem tentativas em realizar críticas à então Teoria do Capital Humano, buscando evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocar a educação a serviço dos interesses da classe dominante uma vez que, qualificando a formação do trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em conseqüência, as relações de exploração.

Num terceiro momento, Cláudio Salm, em seu livro **Escola e Trabalho**, publicado em 1980, empenha esforços na construção de uma crítica à crítica, defendendo a improcedência da tese que liga, direta e mecanicamente, a educação com o processo de desenvolvimento capitalista. Segundo o autor, o capital não precisa recorrer à educação para a qualificação de sua força de trabalho, visto que é auto-suficiente. O autor busca separar em definitivo a escola (educação) e o trabalho (processo produtivo). Segundo Salm, a função social da escola se dava na formação da cidadania.

Concordamos com Frigotto (2006) quando, segundo sua análise, percebe-se que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital, como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano.

A análise que Frigotto realiza mostra uma outra face da teoria do capital humano. Segundo ele, o que houve foi a expansão mais rápida do trabalho improdutivo, aquele que possui como resultado não o atendimento das necessidades humanas, mas a extração da mais valia do trabalhador e a produção de mão de obra qualificada excedente. Observa ainda que a disseminação do conhecimento como qualificação para os trabalhadores não ocorreu conforme o esperado: a ligação linear entre desenvolvimento e superação das desigualdades sociais através da qualificação, visto que essa levaria a uma produtividade crescente.

O que se mostrou, após todos esses anos, foi uma reorganização do imperialismo, uma exacerbção do processo de concentração e centralização do capital, uma crescente incorporação do progresso técnico da produção e uma desqualificação do trabalho, levando uma fase de desemprego e subemprego crescentes no mundo.

Um outro fator de análise pode se estabelecer quanto à supressão da responsabilidade das entidades que, supostamente, deveriam prover o desenvolvimento humano através da educação e da qualificação das pessoas; transfere-se para os indivíduos a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento corroborado pelo engodo da ‘meritocracia’. Os indivíduos se vêm cada vez mais responsáveis por sua ascensão e mobilidade social; isto é, sem o crescimento social-econômico, sem a melhoria da distribuição de renda à população, ainda cabe aos indivíduos possibilitarem seu próprio desenvolvimento, no sentido de estarem qualificados para assumirem responsabilidades nesse novo cenário.

Dessa forma, percebemos o conflito existente entre a preocupação social de distribuição de renda do modo de produção capitalista, visto que esse não se propõe a desenvolver políticas de geração e distribuição de renda, e dessa forma, não consegue propiciar à população, de forma geral, sua inserção em uma atividade produtiva, a qual poderia levar uma nação ao crescimento social e econômico, conforme idealizado. Frigotto (2006) refere-se a esse ciclo como modelo circular da análise.

Enquanto a educação é dita, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nesta análise, o “fator econômico”, traduzido por um conjunto de indicadores sócio-econômicos, é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. [...] Ou seja, a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais (tese básica do modelo econômico concentrador), e o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômico-familiar (FRIGOTTO, 2006, p. 51)

De acordo com as análises de Frigotto (2006), a história do capitalismo desencadeia, permanentemente, ao longo dos anos, uma degradação do trabalho e do trabalhador. O

prolongamento da escolaridade em virtude de uma qualificação mínima cumpre mediações importantes para as necessidades do capital. A desqualificação do trabalho escolar, quando a escolaridade se prolonga, no seu aspecto técnico-profissional e no seu aspecto político-cultural, será necessária aos desígnios do capital. A escola, embora não produza a mais valia, é extremamente importante e necessária ao sistema capitalista monopolista para a realização da mesma.

A crise do capital neste final de século expressa só uma vez mais pela incapacidade do capitalismo de solidariamente socializar a enorme capacidade produtiva. A sua lógica o impele ao processo de exclusão e à criação de desertos econômicos e humanos. [...] As novas roupagens ou máscaras, a que se refere Gentili, são as novas categorias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, que na realidade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano. Os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.) A subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção continua intacta, ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta. (FRIGOTTO, 2006, p.8, 9 e 10)

Se pensarmos que a máxima da produção taylorista era a simplificação do trabalho de tal forma que o trabalhador não necessitasse pensar, fato que maximizaria a produtividade do mesmo, a emergência do modelo da competência vinculado à teoria do capital humano já sinalizava a derrocada desse modo de produção onde a máxima seria a separação do trabalhador de seu fazer, visto que a mobilização das competências necessariamente requer um trabalhador ativo em seu processo de trabalho.

Acompanhando a lógica competência, a formação discente também sofre alterações. O currículo dos cursos de formação profissional passa a ter a função de reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências. Assim, o currículo detém a finalidade de defender um ensino que dê ênfase não ao conhecimento, mas em sua aplicabilidade em situações que demandem eficácia.

A questão formação nos remete a relações entre educação (nesta pesquisa, especialmente a formação profissional), qualificação e trabalho. As discussões têm enveredado por diversos campos do conhecimento, passando pelas ciências sociais – economia, sociologia, história, antropologia, sendo também objeto de estudo de educadores – lingüistas, psicólogos, engenheiros de produção, médicos dentre as áreas que se preocupam com o trabalho humano e as suas transformações.

Expressões como formação profissional, qualificação e competência ocupam grande espaço, se não em todos, em quase todas as áreas, uma vez que é uma discussão de geração de valor; valor cultural, social e econômico.

A fim de conseguir uma visão mais ampla e crítica sobre o objetivo a ser pesquisado, percebemos que os temas formação e trabalho não poderiam ser excluídos da pesquisa, visto que são áreas que interfaceiam o problema a ser pesquisado, tornando-se relevante seu entendimento para conseguirmos atingir o objetivo proposto.

Nosso foco, nesta pesquisa, é trabalhar com a formação de nível superior, voltada para a educação profissional, isto é, escolas de terceiro grau, que legitimam com um diploma de bacharel o exercício de uma profissão, preparando o aluno, ao longo dos quatro, cinco ou seis anos acadêmicos, para o ingresso no mercado de trabalho.

Especificamente em nosso estado, no qual esta pesquisa se desenvolve, segundo os últimos dados do Ministério da Educação, o estado do Espírito Santo saltou de 74 para 437, entre 1991 e 2005, em número de cursos superiores, atingindo um crescimento de 490,5%, média bem superior à média nacional, que ficou em 315,7%. (FELIZ, 2007).

Podemos analisar que o investimento em instituições de ensino está muito mais voltado para o ganho financeiro do empreendimento, do que para o ideal de difusão de um ensino que garanta uma boa formação ao aluno, e como consequência, a possibilidade de construir uma melhor distribuição de renda para a população, conforme sinaliza a teoria do capital humano.

### **3.2. Do Trabalho à Competência**

Basearemos nosso referencial nas análises de Zarifian (2001); o autor nos revela que, em meados do séc. XVIII, o aparecimento dos primeiros engenheiros modernos e pensadores da economia política, iniciado com Adam Smith, configurou-se em uma nova forma de se conceber o trabalho, instaurando a separação entre dois objetos: trabalho e trabalhador. O autor define trabalho como um conjunto de operações elementares de transformação da matéria que se pode objetivar, descrever, analisar, racionalizar, organizar e impor nas oficinas. Entende por operações, gestos do corpo humano que possibilitem a execução de uma dada atividade e por trabalhador:

O conjunto de capacidades que são compradas no mercado de trabalho e mobilizadas para realizar uma parte das operações. O que importa no trabalhador

não é sua personalidade, seus sentimentos, seus conhecimentos pessoais, sua capacidade de iniciativa etc., mas o conjunto de capacidades para realizar operações que a gerência da fábrica lhe pede que execute, e a disciplina para executá-las tal como determinado. O trabalhador é um simples ‘portador de capacidades’, uma simples força de trabalho, como afirmava Marx (ZARIFIAN, 2001, p. 38).

Com o advento da Administração Científica, no início do século passado, emerge uma nova forma de civilização, a sociedade industrial, que vem ganhando terreno frente à civilização agrícola (Zarifian, 2001).

Em 1911, Taylor fica conhecido como o pai da Administração científica com a publicação do livro **Os Princípios da Administração Científica**. Seu livro se tornou um marco no desenvolvimento da era industrial. A obra voltava seus estudos para a melhor ‘maneira’ de estabelecer padrões de produção mediante o estudo dos tempos e dos movimentos dos funcionários. As empresas procuravam aperfeiçoar em seus empregados as habilidades necessárias ao exercício das funções, enfocando aspectos operacionais do trabalho e especificações do cargo em busca da máxima produtividade.

Alguns anos mais tarde, o Fordismo inaugura as linhas de montagem, jornada de trabalho de oito horas diárias e a padronização dos salários. Instaure-se o fluxo de trabalho significando aceleração da velocidade de execução das operações – desempenho: eficiência, eficácia e a mobilização coletiva do trabalho no espaço e no tempo. O objetivo foi à produção em massa com a redução dos valores das mercadorias. O aumento da produtividade pode ser visto como a possibilidade de redução do custo da mercadoria, tornando, ao mesmo tempo, essa mais acessível ao consumo, aumentando as vendas e, conseqüentemente, o lucro.

Sob esta perspectiva, a competência se configura como o conjunto de conhecimentos e habilidades que capacitam uma pessoa a exercer determinada função; entendendo por exercer a capacidade de seguir normas e procedimentos padronizados. A administração científica buscava, em sua máxima, a previsibilidade do trabalho, conseguindo assim, controlá-lo.

Se, por um lado, buscava-se a separação do trabalho do trabalhador por outro, ambos juntavam-se no posto de trabalho. No entanto, esse trabalho não privilegiava espaços de troca entre os trabalhadores. A supervisão possuía papel fundamental quanto ao desempenho, visto que era de sua responsabilidade solucionar os problemas emergentes. Não cabia ao trabalhador a responsabilidade sobre melhorias do processo produtivo, assim como resolver problemas da produção.

Grandes mudanças ocorreram nas condições de trabalho, nos últimos séculos. A busca por resultados, através da otimização da produtividade e o aumento do desempenho em menor tempo, exigem cada vez mais do trabalhador.

Nessa realidade, o trabalhador não mais deve somente seguir prescrições, deve inventar, permanentemente, soluções aos problemas enfrentados. Podemos dizer, então, que, nessa nova forma de organização do trabalho, o resultado ganha uma maior visibilidade, ou talvez, ousamos dizer importância, uma vez que tenderá embasar todo o processo produtivo.

A partir do final da década de 70 e início da década de 80, influenciados pelo modelo produtivo japonês, observou-se mais uma grande alteração no modo de produção capitalista e, na forma de organização do trabalho.

[...] a reestruturação do capitalismo – empreendida desde meados de 1970 – induziu mudanças qualitativas tanto nos planos produtivos, nos novos padrões de gestão e de organização de trabalho, quanto no plano político-econômico, com a predominância do ideário neoliberal, que coloca o mercado como instância reguladora.

Essa conjuntura criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo os modelos taylorista/fordista, numa tentativa de responder a novas configurações assumidas pelas economias internacionais. Para os autores como Harvey (1992) e Anderson (1995), as inúmeras transformações que estão ocorrendo na esfera da produção, do mercado e do Estado fazem parte de um mesmo movimento histórico em que o capitalismo lança mão de novas estratégias para sobreviver (CASTRO, 2005, p.471).

Nesse novo modelo emergente, onde a produção é puxada pela demanda com estoques quase zero - *'just in time'* e seus programas de controle de qualidade, é incontestável que se dessem novas formas de intensificação do trabalho. Mais uma vez houve a necessidade de que os trabalhadores modificassem as formas de se gerir suas atividades, a fim de criarem outras formas que o garantisse nesse mercado.

Dessa forma, podemos perceber que a qualificação do trabalhador está muito mais alinhada em tornar sua mão de obra útil ao mercado, tornando-se empregável, do que ser uma política que visa o desenvolvimento humano e social.

A primazia da racionalidade extrema das rotinas de trabalho e das virtudes de uma produção de massa planificada vem-se mostrando insuficiente frente à demanda atual na busca por lucratividade. A imprevisibilidade, talvez não desejada pela administração científica, pode ser vista como novidade no trabalho moderno.

Não há mais precedência de um modelo de trabalho sobre quem o desempenha; frente a essa nova demanda por um trabalho mais flexível e produtivo emerge o modelo da competência, o qual tenta englobar essa nova forma de organização do trabalho. No modelo da competência, o trabalho segue o sujeito que o realiza, tornando-se diretamente a expressão da potência de seu pensamento e de sua atuação. “A distância subjetiva entre o trabalhador e a tarefa que lhe são impostas, típica do taylorismo, é eliminada por esse modelo, que faculta ao indivíduo ‘implicar-se subjetivamente em seu trabalho’ (ZARIFIAN, 2003, nota do editor).

Se o trabalho não se dá mais pela prescrição e pela previsibilidade, a necessidade de estarmos preparados para o que nem bem sabemos o quê, como e quando, constitui uma realidade nessa nova forma de organização do trabalho.

No entanto, as formas de controle continuam existindo, cada vez mais sutis e eficazes. No modelo da competência, os mecanismos de controle não se fazem mais durante o processo de produção, mas no controle dos resultados. Não interessa muito para o empreendedor capitalista como se faz determinada operação, mas sim, o resultado que se alcança dessa operação realizada. Podemos dizer que assim como o processo de trabalho está para a administração científica, o resultado está para o modo de produção da atualidade.

Na segunda metade da década de 90, o termo competência adquire maior relevância tanto no meio acadêmico quanto empresarial muito devido à intensificação da reestruturação produtiva. Um outro contexto social se forma no qual a aceleração da concorrência, o desgaste das relações sindicais, o crescimento da prestação de serviços e de serviços customizados ao cliente, a imprevisibilidade dos negócios e das atividades contribuem para que o conceito de competência ganhe forma (RUAS, 2005).

Entendemos que o modelo competência se constitui concomitantemente às mudanças do processo de produção capitalista. Ou seja, cada época histórica, de acordo com os processos de produção alinhados com a economia vigente, produz formas de se enquadrar o modo de se trabalhar. Isto é, determinados contextos históricos produzem práticas que corroboram o modo produtivo vigente. O modelo da competência, assim como outras disciplinas em diversos campos de saberes, contribui para a manutenção do status quo. “Na sociedade burguesa as relações de produção tendem a configurar-se em idéias, conceitos, doutrinas ou teorias que evadem seus fundamentos reais”. (IANNI, apud FRIGOTTO, 2006, p. 8).

Segundo Zarifian (2003), o modelo da competência por ele analisado é de difícil compreensão, visto que é “uma transformação de longo prazo”, que está em construção, e como qualquer conceito, é difícil compreender o que está acontecendo no momento de sua emergência.

No entanto, segundo o autor, o modelo emergente necessita da superação de dois outros modelos vigentes: o modelo da profissão e o modelo do posto de trabalho.

O modelo da profissão, segundo Zarifian (2003), possui origens nas corporações artesanais urbanas, onde a profissão constitui um meio social e é somente ensinada por seus pares. Possuía níveis rígidos de hierarquia, até que um aprendiz conseguisse se tornar um especialista; o conhecimento pleno da profissão consistiria não somente em observar as regras

da profissão, mas, sobretudo, possuir originalidade, inventividade na criação de um produto qualquer. Havia também o monopólio de distribuição local por parte dos profissionais que produziam. Uma pessoa reconhecida em sua profissão poderia exercê-la em qualquer lugar, segundo os mesmos preceitos.

Esse modelo foi criticado por dois aspectos, desde o final do século XVII: pelo aspecto político, que alegava que as corporações seriam uma forma antidemocrática de intenção contrária à formação de cidadania, e pelo aspecto dos empresários industriais, que viam no protecionismo de classe um empecilho à racionalização do trabalho.

Esse modelo coexiste junto ao modelo do posto de trabalho, graças à capacidade dos profissionais altamente qualificados conseguirem se reposicionar dentro da indústria. Tal fato deveu-se à incapacidade dos engenheiros de se apropriarem e difundirem os saberes profissionais. Sabe-se que os trabalhos menos qualificados eram ocupados pela mão de obra excedente disponibilizada do meio agrícola por imigrantes e por mulheres. (Zarifian, 2003)

O outro modelo descrito pelo autor é o modelo do posto de trabalho, com que nos encontramos mais familiarizados, e que triunfou sobre o modelo da profissão. Emergido com a industrialização, o modelo do posto de trabalho se caracteriza pela racionalização da produção e da produção em massa, preconizadas por Taylor e, aprimorada por seus sucessores. A máxima da lógica do posto de trabalho gira em torno da prescrição e culmina com a tentativa em separar o trabalhador de seu fazer na busca pelo aumento de produtividade. Ressalta-se ainda que, foi depois da segunda guerra mundial, que o modelo do posto de trabalho ganhou força: iniciado nos 30 anos gloriosos e finalizados com a primeira crise do petróleo, em 1973.

Segundo Zarifian (2001), o trabalho moderno, inaugurado com a produção flexível e das novas formas de organização do trabalho, promove uma reorganização no sistema, tornando o trabalho altamente complexo e coletivizado. O mesmo autor resume as mutações ocorridas em três conceitos, a saber: evento, comunicação e serviço.

O evento pode ser compreendido de diversas formas, sendo duas delas mais comuns. A primeira diz respeito à expectativa de iminência de que algo irregular possa ocorrer, atrapalhando o 'bom andamento' da produção; nessa perspectiva há necessidade de intervenção ativa, intervenção que o trabalhador deve ter na hora que o imprevisto acontece e, depois do evento, para reorganizar o trabalho e refletir sobre o ocorrido, com intuito de aprendizagem, a fim de evitar possíveis 'erros/falhas' similares. Outra maneira que Zarifian (2001) descreve como evento diz respeito a problemas não iminentemente intrínsecos à produção, mas sim a problemas que podem ser colocados através do meio, seja por empresas

concorrentes, seja por recursos escassos. Dessa forma, enfrentar o problema é permanecer atento às modificações potenciais, inventar ações e procedimentos e conduzir tais ações como um processo de eventos.

O evento significa que a competência profissional não pode mais ser enclausurada em definições prévias de tarefas a executar em um posto de trabalho. Sobretudo, ela não pode mais ser incluída no trabalho prescrito. A competência profissional consiste em fazer frente a eventos de maneira pertinente e com conhecimento de causa. E essa competência é propriedade particular do indivíduo, e não do posto de trabalho. Seria, aliás, absurdo falar de um posto de trabalho competente. (ZARIFIAN, 2001, pág. 42).

Assim, a competência deve ser automobilizada, diante da imprevisibilidade do trabalho. Então, ser competente em seu posto de trabalho passa pela capacidade de mobilizar recursos, entendendo que tal ‘mobilização’ vai além da atividade individual, passa pela mobilização de si, dos outros e das tecnologias disponíveis, a fim de solucionar o problema colocado. Dessa forma, o trabalho passa a ser eminentemente coletivo, uma vez que os eventos, cada vez mais complexos, ultrapassam o saber de um único indivíduo.

Percebemos-nos diante das formas sutis de controle do capital: se, por um lado, o trabalho ultrapassa o saber, as habilidades e as competências de uma única pessoa e, por isso, entendemos que ele é coletivo, por outro, o engendramento das pessoas no trabalho corrobora uma prática de vigilância constante, na medida em que o meu trabalho é co-dependente do trabalho dos demais. Dessa forma, os resultados estão atrelados ao trabalho de outros e assim, ficamos mais vigilante e atento aos mesmos.

No modelo competência, as prescrições são mínimas, suficientemente para garantir certa identidade nos processos de trabalho e algumas hierarquias nas organizações.

Se, por um lado, a lógica do posto de trabalho seria a separação da atividade de pensar e executar, na produção flexível isso deixa de existir nesse modelo emergente, uma vez que é o trabalhador em seu fazer que propõe os resultados para a situação enfrentada, cada vez menos previsível. Podemos, assim, entender que o conceito de trabalho na contemporaneidade retorna ao trabalhador.

Utilizaremos a palavra ‘retorna’ ou ‘volta’ do trabalho ao trabalhador em referência a um modelo (posto de trabalho) que tentou desapropriar o trabalhador de seu fazer; contudo, conforme percebemos ao longo do texto, o trabalhador nunca esteve separado de seu fazer.

A ergologia<sup>19</sup> como ferramenta para se pensar o trabalho e suas relações, nos esclarece algumas considerações aqui trazidas pelo modelo de trabalho e suas respectivas ‘formas’ ou

---

<sup>19</sup> Ergologia é uma disciplina de pensamento que busca convocar, para o estudo de situações de trabalho, disciplinas diversas. É uma abordagem pluridisciplinar que mobiliza as áreas de Economia,

‘fôrmas’ de se fazer o trabalho. Como ciência irá discutir como tema central a defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

O conceito de trabalho prescrito é central na abordagem da ergonomia que utilizaremos. Entendemos como trabalho prescrito um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado. O trabalho prescrito inclui, portanto, dois componentes básicos: as condições determinadas de uma situação de trabalho (as características do dispositivo técnico, o ambiente físico, a matéria-prima utilizada, as condições socioeconômicas etc.) e as prescrições (normas, ordens, procedimentos, resultados a serem obtidos etc.). (Telles e Alvarez, 2004, p. 67).

De acordo com Telles e Alvarez (2004), o distanciamento existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real é renormalizado pelo próprio trabalhador. Assim, o trabalhador, através de suas escolhas, de seus julgamentos, a fim de propor soluções aos problemas enfrentados, deverá ‘negociar’ entre o prescrito (normas) e o que se pode realizar (real), a fim de propor solução ao problema enfrentado. A situação de trabalho real extrapola a prescrição, a qual conduz o trabalho ao desperdício e à insuficiência. A competência encontra-se, justamente, em saber mobilizar os recursos e renegociar com o entorno, a fim de solucionar o problema. (Schwartz, 2000)

Talvez a contribuição do ser humano à atividade de trabalho nunca possa ser apreendida em sua totalidade e, se o for, não possa ser totalmente passível de mensuração. A contribuição, a participação efetiva de si no grupo de trabalho, no desempenho da equipe, no processo de produção, no atendimento a um cliente, no alcance de resultados, vai muito além do que é visível, tangível e mensurável.

Os eventos causam perturbações, são os responsáveis diretos na avaliação da competência dos trabalhadores, na medida em que será frente à imprevisibilidade que o trabalhador deverá mobilizar seu repertório de conhecimentos e habilidades na solução do problema enfrentado. Nessa forma de organização do trabalho, a experiência dos trabalhadores está atrelada não mais ao tempo de trabalho, mas sim, ao número de experiências vividas. Podemos pensar que a noção de gestão, aqui, se desloca de um cargo, pessoa ou instituição, na medida em que transforma cada trabalhador em seu próprio gestor. Somente pelo uso de si mesmo e pelo uso de si pelos outros que podemos desenvolver o trabalho e atingir o que se espera como resultado.

---

Ergonomia, Psicologia, Lingüística, Filosofia, Sociologia e Direito para analisar o universo do trabalho. Isso se reflete na metodologia das pesquisas, pois, convocam-se também os saberes que emergem dos trabalhadores mediante entrevistas, reuniões periódicas, observações que funcionam como disparadoras de temas para discussão e aprofundamento de questões relativas ao trabalho naquele contexto.

A imprevisibilidade dos contextos e das relações de trabalho são uma constante no trabalho moderno, características que dificultam o controle via supervisão direta. No entanto, as formas de controle são cada vez mais importantes para o capitalista na extração da mais valia, da máxima potência dos trabalhadores; contudo, são cada vez mais sutis e diversificadas na lógica competência. Se, por um lado, temos a falsa sensação de liberdade em nosso fazer, a sobrecarga de trabalho e a crescente responsabilização por resultados nos sobrecarregam. Se somos avaliados pelos nossos resultados, cabe a nós a responsabilidade para atingir os objetivos.

O trabalho e o seu desempenho estão em constante transformação, em virtude de nunca fazermos à mesma coisa da mesma maneira. Com o avanço da industrialização, novas exigências quanto a um novo tipo de trabalhador foi-se configurando, trabalhador esse que fosse adaptado às novas demandas das empresas. A aprendizagem constante nunca foi tão valorizada frente às necessidades do mercado em se gerir o trabalho. Contudo, a relação de investimento no desenvolvimento do trabalhador não se dá sem interesse; espera-se que o mesmo possa dar o retorno, ou seja, entregar para a organização o investimento nele realizado. Ao mesmo tempo, esse mesmo trabalhador entende como vantagem competitiva, uma vez que imagina conseguir manter-se empregável no mercado. Tal lógica também permeia quem se encontra fora do mercado de trabalho ou profissionais autônomos; acredita-se que, estando em constante aprendizado, nos manteremos empregáveis, para oportunidades que nem sabemos se vamos ter. (Schwartz, 2000)

Schwartz nos relata o trabalho como um lugar de gestão, como “lugar de debate, um espaço de possíveis sempre a negociar onde não existe execução, mas uso, e o indivíduo no seu todo é convocado na atividade” (SCHWARTZ, 2000, p. 34). Dessa forma, o uso de si é considerado, segundo o mesmo autor, como uma ação dramática, na qual o tempo todo, os indivíduos realizam escolhas, tomam decisões, independentemente do impacto e da importância dessas escolhas e decisões. Fazer uso de si exige uma adaptação infinita, uma vigilância sensorial, relacional e intelectual, uma modificação constante, que nos convoca, a todo o momento, utilizarmos de todo o nosso corpo, história de vida, educação, meio político-econômico e social na realização do trabalho. Trabalhar é, a todo o momento, decidir, tomar decisão; sendo assim, toda gestão supõe escolhas, julgamentos baseados em valores individuais, ao mesmo tempo em que requer responsabilização, comprometimento e arbitragens. Muitas vezes, dependendo da atividade, essas microgestões podem ocorrer em um intervalo de tempo muito pequeno.

A Ergologia nos atenta para a possibilidade de repensarmos o ‘erro humano’ e compreender que o trabalho somente poderá ser realizado a contento, dentro da possibilidade de transformação; sendo que a transformação do trabalho passa, primeiramente, pela transformação do trabalhador.

Retomando Zarifian (2001), o trabalho passa necessariamente pela comunicação, tornando-se coletivo; então, trabalhar é comunicar-se<sup>20</sup> – entender e se fazer entendido. Necessita de uma construção de referenciais comuns legitimados através da atividade de comunicação. O entendimento mútuo será necessário para que ocorra a validação de nossas competências em nosso ambiente de trabalho, visto que somente somos requisitados se o outro reconhece em nós a capacidade de ajudá-lo a resolver os problemas emergentes. Comunicar significa tornar o trabalho solidário, coletivo, através da cooperação, chegando a um melhor entendimento dos acontecimentos e conseguindo-se o resultado esperado.

Trabalhar, então, torna-se gerar serviços, isto é, propor soluções para os clientes internos e externos.

O essencial, na qualidade do serviço, reside na relação que o produto – seja ele material ou imaterial – mantém com os usos que o cliente poderá fazer dele, na maneira como ele pode transformar concretamente as condições de vida ou de atividade desses clientes. (ZARIFIAN, 2001, p.49)

Dessa maneira, saber-fazer e inventar soluções com o objetivo de atender à demanda do cliente torna-se o diferencial competitivo nas organizações. “A competência não é uma negação da qualificação, pelo contrário, nas condições de produção moderna, representa o pleno reconhecimento do valor da qualificação”. (ZARIFIAN, 1996, p.56).

Passamos a contemplar a valorização das atitudes como recurso determinante da competência. Não é mais possível considerar o trabalho como um conjunto de tarefas ou atividades predefinidas e estáticas<sup>21</sup>. Podemos entender que ser competente significa assumir responsabilidade e tomar iniciativa frente a situações de trabalho complexas e ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho no intuito da aprendizagem constante. Ser responsável e aprender com as experiências significa auto-aprendizagem ou autotransformação constante, e permite que o profissional possa lidar com eventos, sempre de natureza singular.

---

<sup>20</sup> Estamos nos referindo à comunicação necessária, entre pares, para que o trabalho seja executado a contento, frente ao resultado desejado.

<sup>21</sup> Entendemos que o modelo da competência não exclui o modelo do posto de trabalho. No entanto, entendemos que mesmo no modelo do posto de trabalho, onde se deseja que o trabalho desempenhado siga as prescrições, não é como funciona de fato, devido à imprevisibilidade do contexto que se faz presente.

A autonomia do trabalhador se torna cada vez mais requisitada, como observa Zarifian (2003, p. 52), “alguém é tanto mais qualificado (e, portanto, remunerado) quanto mais autônomo no seu trabalho”. Entendemos que, nesse contexto, a autonomia é contrária a normas e prescrições. Se, por um lado, a capacidade de assumir responsabilidade, ter autonomia e iniciativa para conseguir gerir seu trabalho, a fim de gerar resultados esperados, se torna essencial no desenvolvimento do trabalho moderno, por outro, se observa grande dificuldade de se desvincular da mentalidade do posto de trabalho, mesmo porque “a mediação entre os resultados financeiros e o desenvolvimento das competências não é um processo óbvio, principalmente porque não procede das ferramentas de controle de gestão e de apresentação dos resultados financeiros” (ZARIFIAN, 2003, p. 71)

[...] os critérios de autonomia e responsabilidade são completamente novos em relação ao critério clássico de complexidade da atividade. Sempre se valorizou o fato de ocupar-se um emprego complexo, mas isso podia acontecer ‘com muitas normas e pouca responsabilidade. [...] é o modo de construção da qualificação que o caracteriza, e não o seu nível. A referência à autonomia e à responsabilidade é uma verdadeira novidade.

Ao comungarmos com o pensamento de Schwartz, quando pensamos o trabalho como algo eminentemente coletivo, no qual o trabalhador faz uso de si, ao mesmo tempo em que esse ‘uso de si’ é coletivizado (uso de si pelos outros) tanto em seu fazer quanto em seu constituir-se, entendemos que a competência, o saber-fazer, também é coletiva<sup>22</sup>.

Entendemos que há uma sinergia entre as competências individuais e as interações sociais existentes no grupo e no ambiente de trabalho que estão para além do contexto dado, ou seja, ser competente depende do engendramento dos modos de vida e de existência que cada trabalhador carrega em sua história de vida com o contexto em que se encontra e, mesmo assim, independente de seu esforço, haverá limitações em seu fazer que independe de nossa vontade. A competência coletiva emerge das cooperações, trocas e articulações estabelecidas entre as competências individuais, dos componentes da equipe de trabalho e das tecnologias disponíveis.

Fleury e Fleury explicitam a dificuldade em operacionalizar o modelo da competência nas práticas de gestão por competência.

[...] ou seja, tanto na literatura acadêmica, como nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinente a um cargo. Nesta linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional

---

<sup>22</sup> Coletiva no sentido de extrapolar um indivíduo, mas que, como já observamos, também pode ser uma forma de controle nesse novo modelo de trabalho. Deixamos que o conceito de coletivo no trabalho, no modelo da competência, seja estudado em trabalhos a posteriori.

ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo (Fleury & Fleury, 2001, p. 185).

Acreditamos que muito se deve à complexidade de englobar o conceito. Assim, métricas cuja finalidade é a apreensão/mensuração da competência, seja de forma individual ou coletiva, encontram-se ainda muito longe de um método fidedigno, capaz de abranger tal complexidade. Apesar de muitas organizações e consultorias estarem aplicando indiscriminadamente modelos de mensuração de competências, que, a nosso ver, são passíveis de questionamentos.

Entendemos que a competência não pode ser apreendida, mensurada por métricas pré-formatadas, uma vez que é um espaço de gestão, de invenção constante, de criação.

Concordamos com Zarifian quando diz que ninguém sabe como se faz para deixar o modelo do posto de trabalho, mas todos sabem que é preciso fazê-lo. Sair da lógica do posto de trabalho é fazer o retorno do trabalho para o trabalhador, ou seja, fazer de algum modo que o trabalho seja reabsorvido pelo indivíduo que o realiza, não ficando preso a prescrições. Fato que significa a abertura para o modelo da competência.

Segundo Zarifian, este constitui o primeiro desafio do modelo da competência: a reapropriação do trabalho. O segundo desafio diz respeito à organização do trabalho, capacidade do trabalhador ter maior autonomia e, conseqüente, iniciativa. Ser autônomo é ser capaz de gerir o seu trabalho, tomando iniciativas que se julguem necessárias; definir suas próprias regras de ação, ou seja, resolver por si mesmo, mas sempre frente a um horizonte de efeitos provocados por sua iniciativa.

O terceiro desafio apresentado diz respeito à geração de serviço, como um desafio para a produtividade do trabalho. Refere-se à finalidade, questão decisiva da economia do serviço. A autonomia e a tomada de iniciativa deverão ter sempre uma finalidade última de gerar serviço e agregar valor econômico ao mesmo. O quarto desafio apresentado pelo modelo da competência é quanto à validação das mesmas: como julgar a competência? Nesse sentido, o julgamento aparece intimamente ligado às avaliações de resultados, que pertencem não ao julgamento, mas ao controle hierárquico, pois “o julgamento é profissional, enquanto o resultado é econômico” (Zarifian, 2003, p.108)

O quinto e último desafio apresentado refere-se à comunicação, visto que é através da comunicação bem sucedida, com compreensão recíproca, que se poderá reconhecer e validar a competência, propiciando a realização de um contrato e de busca de um objetivo comum para orientar um agir em conjunto.

A competência não substitui a profissão, mas lhe dá um novo significado.

## 4. A Empresa

Neste capítulo, trataremos do levantamento histórico da instituição de ensino pesquisada. O histórico aqui descrito é um relato de entrevistas com diretores-instituidores da organização e algumas informações divulgadas no *site* e em materiais informativos como boletim de atividades e *Businews* – informativo da Escola de Negócios Fundação Gama e parceira. Para escrever o histórico da instituição, foram necessárias três entrevistas no total, realizadas com dois diretores co-instituidores<sup>23</sup>, levantamento e análise de informações contidas no *site* e materiais informativos divulgados para a população de forma geral. O conteúdo deste capítulo foi submetido aos dois professores diretores da instituição que contribuíram nas entrevistas. Ambos leram a descrição, porém, somente um reviu e teceu comentários sobre o histórico aqui descrito.

A fim de resguardarmos a identidade da empresa, intitularemos a instituição de ensino pesquisada de Fundação Gama, conforme apresentamos anteriormente.

A idéia primeira consistia em formar uma instituição de ensino que pudesse ser um centro de pesquisa no estado do Espírito Santo, na área de finanças/contabilidade. A área de interesse em finanças/contabilidade deve-se ao fato de ser a área de interesse em pesquisa daqueles que a conceberam.

A idéia emerge ao final da década de 90, mais precisamente em 1999, quando parte de seus instituidores cursava o primeiro ano de doutorado em São Paulo. Conforme relato, a preocupação em formar um centro de pesquisa advinha do interesse acadêmico, da preocupação em dar continuidade e multiplicar seus estudos, quando retornassem ao estado, após a conclusão de suas teses. Entendiam que a realidade na área contábil no Brasil e, especificamente, no estado do Espírito Santo, não era muito promissora quanto ao desenvolvimento de pesquisas. Segundo os relatos dos entrevistados, havia na época menos de cinco cursos de mestrado em contabilidade em todo o Brasil, e somente um curso de doutorado, que era o da USP. Existiam cerca de 76 doutores em contabilidade em todo o Brasil, sendo que desses, cerca de 70% encontravam-se na cidade de São Paulo e os demais nos grandes centros.

---

<sup>23</sup> Os dois diretores revelaram em entrevista que a nomenclatura correta seria instituidor, para aqueles que ‘fundassem’, ou melhor, instituíssem a organização. Desta forma, denominamos co-instituidor aqueles que, em conjunto, instituíram a Fundação Gama.

A carência de professores, mestres e doutores na área de contabilidade e finanças, e o grande crescimento de instituições de graduação<sup>24</sup> apresentou-se como uma oportunidade e incentivo a mais no interesse inicial em se formar um centro de pesquisa voltado para a formação de mestres e doutores.

O ambiente de concepção da Fundação Gama se caracterizava sob condições favoráveis, visto que havia poucos centros de pesquisa no Brasil. Seus instituidores entendiam que poucos centros indicavam pouca produção de conhecimento na área e pouca formação de professores preparados para assumirem a função docente em nível superior. Com o aumento do número de faculdades, a tendência seria que a procura de mão de obra docente especializada aumentasse.

Os instituidores da Fundação Gama entendiam que professores com pouca formação acadêmica, leia-se somente graduação, não conseguiriam contribuir, segundo seus julgamentos, na produção de conhecimento satisfatório aos alunos de graduação, nem muito menos incentivar e fomentar pesquisadores no mesmo nível, pois entendiam que pesquisa não se constituiria como foco. Isto é, pela visão dos entrevistados, a baixa formação docente acabava por formar profissionais com nível de conhecimento insatisfatório para o mercado de trabalho, além de não incentivar a carreira acadêmica.

Os entrevistados partem do pressuposto de que uma sólida formação acadêmica docente fundamentada em pesquisa científica é o ponto fundamental para a qualidade do ensino superior, além de contribuir para aumentar o interesse do aluno em pesquisa. Tal pressuposto é considerado tão importante que possui destaque quanto à divulgação na organização de seus materiais informativos. Facilmente é percebido nos discursos docentes, nas entrevistas realizadas, se mostrarem muito orgulhosos quanto ao nível de instrução dos professores da instituição. Nas informações contidas nos materiais de divulgação da organização, revela-se que o corpo docente da Fundação é constituído por 27 professores, sendo um pós doutor, quinze doutores, seis em processo de doutorado e cinco mestres. Consta que “até abril de 2008, mais cinco professores da Fundação Gama terão concluído seu doutorado, elevando o número de 15 para 20 professores doutores no corpo docente da escola.” (**Boletim de Atividade da Fundação Gama**, 2006).

Surge, em 28 de março de 2000, a Fundação Gama, com o objetivo de formar, no estado do Espírito Santo, um centro de pesquisa na área de finanças/contabilidade. Lançada a público em junho do mesmo ano, divulga como visão institucional “ser um centro de

---

<sup>24</sup> Não é foco desta pesquisa discutir o ‘boom’ de cursos de graduação iniciado na década de 90. Especificamente neste trecho, queremos somente relatar o fato.

referência de ensino, pesquisa e ética no estudo da ciência contábil, administrativa, econômica e finanças no Espírito Santo e no país” e como razão de existir (missão) “fomentar e multiplicar conhecimentos que contribuam para a transformação social e ética” (**Boletim de Atividade da Fundação Gama**, 2006).

Inicialmente houve uma tentativa de abertura da Fundação Gama junto à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) pelo departamento de Ciências Contábeis, visto que parte dos instituidores da Fundação Gama lecionam na UFES até os dias atuais. Contudo, devido a entraves burocráticos, tal tentativa não se tornou possível. A partir de então, decidiram constituir centro de pesquisa no meio privado.

Através do estabelecimento de parcerias com outras instituições de ensino, a Fundação Gama garantiu estrutura física, biblioteca e demais recursos para que pudesse dar início às suas atividades.

Obteve apoio da Fundação Instituto de Pesquisa Contábeis, Atuariais e Financeiras (FIPECAFI) em sua instituição, sendo que a mesma manteve o mesmo modelo quanto ao estatuto social que a legitima. Acredita-se que o apoio de uma instituição sólida como a FIPECAFI confere maturidade assim como credibilidade à instituição recém-constituída. Segundo um dos entrevistados, o estatuto da Fundação Gama muito se assemelha ao da FIPECAFI em suas cláusulas e propósitos, tendo a Fundação Gama alguns membros da FIPECAFI em seu corpo curador.

Entende-se que, para conseguirem ser um centro de pesquisa forte, necessitariam de, no mínimo, profissionais com titulação de mestres, a fim de garantir o desenvolvimento de pesquisas científicas. Estrategicamente, focaram esforços na abertura do mestrado profissional, uma vez que seria mais difícil o reconhecimento junto à CAPES do mestrado acadêmico.

Inicia-se, em 05 de setembro de 2000, data da aula inaugural, o mestrado profissional em Contabilidade da Fundação Gama.

Em princípio, a instituição teve muitas resistências por parte da CAPES para o reconhecimento do curso de mestrado; acredita-se que muito se deveu em virtude de ser uma instituição recém-constituída em um estado sem antecedentes educacionais e de pesquisa, na área de contabilidade e finanças. Após algumas tentativas sem sucesso, a Fundação Gama consegue, em 2003, o reconhecimento e a aprovação do curso de mestrado profissional na área contábil. Atualmente, contam com mestrados nas áreas contábil e administrativa. Na área contábil, a Fundação Gama possui três linhas de pesquisa, sendo elas: contabilidade gerencial, finanças e administração estratégica; e, na área administrativa, área de concentração

em finanças e estratégia empresarial, com linha de pesquisa em avaliação de empresas, finanças e comércio internacional, e estratégia e governança.

Em 2002, inicia-se a primeira turma de Master Business Administration<sup>25</sup> (MBA) em Controladoria e Finanças da Instituição Gama. Atualmente, contam com cinco cursos de MBA (Controladoria e Finanças, Contabilidade Gerencial, Gestão de Negócios, Gestão de Energia e, Estratégia e Competitividade Empresarial).

Após alguns acordos, a Fundação Gama inaugura o primeiro curso de graduação em Contabilidade, com formação intitulada de Contador Global, em 2005.

No momento de abertura do primeiro curso de graduação, foi realizada uma pesquisa de opinião, por parte de um dos diretores, com empresas do estado do Espírito Santo, a fim de diagnosticar qual seria o perfil do profissional de negócios procurado por tais empresas. O critério de escolha das empresas a serem pesquisadas foi por porte/visibilidade no mercado e acessibilidade. Foram entrevistadas 173 pessoas dentre diretores, *'controllers'*, colaboradores do departamento de recursos humanos e demais cargos estratégicos.

Observou-se, em tal pesquisa, que muitos dos cargos estratégicos das empresas pesquisadas estavam sendo ocupados por engenheiros. Foi relatado ao entrevistado que a escolha por engenheiros devia-se ao fato de eles terem um treinamento maior na parte quantitativa e isso aguça mais o raciocínio lógico. Dessa forma, percebeu-se que a escolha por engenheiros para cargos estratégicos, nas organizações pesquisadas, devia-se ao seu maior conhecimento das soluções lógicas e criativas. Analisando-se os relatos obtidos, perceberam que a escolha de um engenheiro, em detrimento de qualquer outro profissional, não se dava pela excelência que esse profissional apresentava como vantagem sobre os demais, mas pela redução do custo despendido em treinamentos técnicos e comportamentais na formação do profissional na área de gestão. Isto é, entendia-se que era mais fácil ensinar um engenheiro a gerir pessoas e organizações do que um contador ou administrador se aprofundar nas questões quantitativas, melhorando o raciocínio lógico. Também foi observado na pesquisa que os entrevistados entendiam que os contadores, administradores e economistas possuíam visões mais fragmentadas das organizações, decorrentes, principalmente, das suas formações serem fragmentadas e específicas em cada uma de suas áreas. Diagnosticou-se, então, certa deficiência quanto à formação de disciplinas de métodos quantitativos, ou seja, disciplinas de cálculos no currículo dos administradores e contadores, além da necessidade de ter conhecimento mais profundo nas áreas vizinhas (contabilidade, economia e gestão).

---

<sup>25</sup> Titulação em nível de especialização, ou seja, pós-graduação lato-sensu.

As análises obtidas na pesquisa supra citada não foram de total surpresa para a equipe da Fundação Gama, visto que as deficiências da formação de docentes, na área contábil, tendo como consequência baixa qualidade na formação superior, foi tema de dissertação de um de seus co-instituidores. Nessa dissertação, relatada em entrevista, foi revelado que grande parte dos professores na área de contabilidade não possuía muito mais que a formação de nível superior, e que a docência advinha de um saber prático e de interesses no ensino de forma pessoal. Isto é, assim como na grande maioria dos cursos superiores no Brasil, o docente era representado pelo profissional ‘bem sucedido’ no mercado, que ocupava a sala de aula ensinando o que fazia em sua prática<sup>26</sup>.

Percebe-se, na fala dos entrevistados, uma grande preocupação com a qualidade do ensino. É unânime entre os entrevistados a relação entre alta formação docente com ensino de qualidade<sup>27</sup> associado à formação permanente<sup>28</sup> do corpo docente através do desenvolvimento de pesquisas.

Em 2003, deu-se o ingresso de três professores da instituição no grupo de estudo da Organização das Nações Unidas (ONU), grupo que reúne *experts* em contabilidade para discutir padrões internacionais de contabilidade. Nesse mesmo ano, foi muito discutido o modelo de currículo para o curso de ciências contábeis a ser adotado em nível mundial, a fim de que desse base para o aluno e profissional de contabilidade atuar nos diversos contextos mundiais. Com esses estudos, intensifica-se o propósito de uma formação diferenciada na Fundação Gama. É a partir desses estudos que a Fundação Gama constrói o currículo do curso de graduação em Contabilidade como formação em Contabilidade Global.

[...] a *Fundação Gama*<sup>29</sup> tornou-se a primeira instituição de ensino no Brasil a oferecer um curso de contabilidade de padrão internacional. [...] Em 2006 foi convidada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para apresentar a metodologia aplicada no curso de Contador Global, na 23ª. Reunião do Grupo de Trabalho Intergovernamental de Experts em Padrões Internacionais de Contabilidade das Nações Unidas, em Genebra, Suíça. (BOLETIM DE ATIVIDADES DA FUNDAÇÃO GAMA, 2006)

Em 2007, inicia-se a primeira turma de mestrado em administração na Fundação Gama, reconhecido pela CAPES.

Também no ano de 2007, inicia-se a primeira turma de graduação em administração, também com currículo internacionalizado, com grande relevância em disciplinas

---

<sup>26</sup> Relato do próprio co-instituidor e autor da dissertação em entrevista de levantamento de dados.

<sup>27</sup> Analisaremos qualidade no ensino nas análises dos dados.

<sup>28</sup> Permanente no sentido literal da palavra. Diferenciamos educação permanente versus educação continuada no tópico competência na formação.

<sup>29</sup> Grifo nosso.

quantitativas/calculísticas e conteúdos adaptados à realidade empresarial do Brasil. A idéia é fazer do aluno um profissional ‘completo’ como divulgado pela instituição.

[...] Por isso o curso de administração da Escola de Negócios Fundação Gama/Parceira<sup>30</sup> possui um currículo internacionalizado com conteúdos adaptados à realidade do Brasil e do mundo, dando ênfase aos instrumentos para análise de dados e tomada de decisões. Ele se diferencia dos demais cursos principalmente por estar inserido no contexto da área de negócios, de conhecimento integrado, que fazem do estudante um profissional completo. Essa qualidade, reconhecida pelo mercado, torna os alunos mais preparados e procurados pelas empresas, antes mesmo de se formarem. (BOLETIM DE ATIVIDADES DA FUNDAÇÃO GAMA, 2006)

A Fundação Gama aprova, em 2007, o curso de graduação em Economia e inaugura sua primeira turma, no ano de 2008. O perfil da graduação em Economia assemelha-se ao perfil dos cursos de Contabilidade e Administração em sua proposta pedagógica: forte presença de disciplinas quantitativas.

A proposta instituída é de formação básica nos quatro primeiros semestres para os três cursos de graduação; somente a partir do quinto período é que o aluno escolhe qual área seguir e assim, direcionará disciplinas para o aprofundamento da área escolhida.

Observa-se grande interesse pronunciado a todo o momento, tanto no discurso dos diretores, do corpo docente quanto em material de mídia, o objetivo em formar profissionais preparados para o mercado de trabalho, os quais terão visibilidade junto ao mercado, não somente do estado, mas em todo o Brasil. O propósito é que os alunos formados na Fundação Gama sejam captados ainda no período de formação, como é nos grandes centros de excelência em nosso país, e é como pretendem ser reconhecidos: através da qualidade do ensino oferecido.

No ano de 2004, é estabelecida uma parceria estratégica com uma outra instituição de ensino de nível superior bastante reconhecida pela qualidade do curso de Direito, fundando-se a Escola de Negócios, cujo objetivo é traduzir uma visão integrada da área de negócios (contabilidade, administração, economia e direito).

Tal parceria iniciou-se devido à proximidade de interesse no desenvolvimento de pesquisa na área de direito econômico. Entendiam que o conhecimento do direito se fazia relevante para a formação integral e de qualidade proposta pela instituição. Descrevem que a interligação dessas disciplinas viria proporcionar maior preparo dos alunos.

O mundo contemporâneo vem exigindo diversas adaptações na área da educação. [...] Conceitos como diferenciação, vantagem competitiva sustentável e globalização de mercados obrigam as instituições de ensino a estarem em constante processo de atualização para que seus alunos não fiquem com conhecimentos ultrapassados.

---

<sup>30</sup> Nomes modificados a fim de resguardar a identidade da instituição pesquisada.

Com isso, as gestões conservadoras devem ser substituídas por outras capazes de lidar com a transdisciplinaridade, colocando em dúvida os sistemas tradicionais de ensino. O método da transdisciplinaridade, adotado pela Escola de Negócios Fundação Gama/Parceira, não é visto como uma composição de cursos sem relação entre as disciplinas que são ofertadas por cada um. Ele é visto a partir de um conceito acadêmico que privilegia a integração entre os cursos de administração, contador global e economia, proporcionando o diálogo e o entendimento entre as partes. Isto permite a formação de profissionais mais completos e mais aptos a atuarem no mercado de trabalho e, conseqüentemente, mais procurados. (BOLETIM DE ATIVIDADE FUNDAÇÃO GAMA, 2006).

No entanto, a Fundação Gama e parceira não poderiam, estrategicamente, serem concorrentes quanto à oferta de graduação em administração; dessa forma, o curso de administração da instituição parceira ficou sob a responsabilidade da Fundação Gama. Nesse período, os alunos dessa instituição parceira foram transferidos para a Fundação Gama onde deveriam finalizar a graduação<sup>31</sup>. Apresentam como desafio para o ano de 2008 integrar ciências contábeis, direito e gestão pública numa perspectiva multidisciplinar<sup>32</sup> (*Businews*, fev/mar/abr 2008).

Como parte de seu propósito é formar profissionais completos para atuarem no mercado de trabalho e alinhados com a visão e a missão institucional, a Fundação Gama desenvolve incentivos aos alunos de graduação no desenvolvimento de trabalhos e pesquisa tais como:

- Programa de Incentivo à Pesquisa: oferece bolsas de estudo e bolsas de iniciação científica para dedicação à pesquisa, aos alunos primeiros colocados no vestibular.
- Fundo Fundação Gama: viabiliza economicamente os melhores projetos apresentados pelos alunos de graduação.

Quanto ao preparo profissional, foi desenvolvido o Programa de Estágio por Projeto com o slogan “sucesso é o encontro do preparo com a oportunidade”. Tal programa visa o estabelecimento de parcerias e a inserção do aluno de graduação em estágios nas áreas específicas nas instituições que se associarem ao programa.

Segundo divulgado em mídia, a demanda por estagiários da Fundação Gama é maior que a oferta, indicando que “isso mostra que o que existe é um desemprego tecnológico no Estado. O que falta é qualificação. Para mudar essa realidade, tomamos essa iniciativa: aliar as oportunidades do mercado com a capacidade dos alunos”. (*Businews* mai/jun/jul 2007)

---

<sup>31</sup> No capítulo de análise de dados relataremos como certas diferenças de cultura organizacional, metodologia de ensino produziram análises relevantes quanto ao objetivo da pesquisa.

<sup>32</sup> Percebe-se que, em seus informativos, a palavra multidisciplinaridade e transdisciplinaridade são utilizadas indistintamente.

Associado ao programa de estágio, a Fundação Gama oferece aos seus alunos, no quinto período de curso, o serviço de mapeamento de competências<sup>33</sup>. Nesse serviço, os alunos são avaliados em seu perfil psicológico, apontando-se características positivas e a serem desenvolvidas. É através do perfil mapeado que os alunos são selecionados e encaminhados aos estágios de acordo com o perfil demandado.

Segundo a instituição, há um perfil de profissional que se pretende alcançar ao longo dos anos de formação em referência às ações que desempenham na formação desse profissional. Em material de divulgação da instituição – **Boletim de Atividades da Fundação Gama**, descreve-se o perfil do profissional de negócios almejado pela instituição:

- Domínio do instrumental teórico para prever e solucionar problemas de forma eficaz
- Conhecimentos integrados da área de negócios
- Formação de qualidade reconhecida
- Iniciativa
- Originalidade
- Discernimento para enxergar e aproveitar as oportunidades
- Visão estratégica da gestão empresarial
- Disciplina
- Ética
- Persistência
- Objetividade
- Determinação

Verifica-se, ainda, no *site*<sup>34</sup> da instituição, um espaço destinado às conquistas tanto da instituição como de seus alunos, conquistas essas que enfatizam a qualidade e associam a formação oferecida ao sucesso profissional aos alunos que fizeram parte do corpo discente da fundação. Seguem descritas abaixo as conquistas apresentadas:

- nota máxima no último Enad (2007) para os cursos de Administração e Contador Global (ingressantes), fazendo parte da ínfima estatística de 0,89% dos cursos avaliados que tiraram nota máxima – 5.
- Pesquisa apresentada no Congresso USP, por Geraldo Alemandro, da UNIMONTES, indica a Fundação Gama como a instituição particular mais produtiva do Brasil. A pesquisa foi feita a partir de análise do número de publicações de cada instituição nos maiores eventos e revistas científicas do país. Além disto, três de nossos diretores figuram entre os 8 autores mais prolíficos nas publicações analisadas do Brasil.
- O 5º. Melhor MBA do Brasil (Você S/A – 2005 e 2006)  
Pelo segundo ano consecutivo, o curso de MBA em controladoria e finanças da Fundação Gama business School está entre os cinco melhores do Brasil. Em pesquisa realizada com empresários, executivos, coordenadores de cursos e alunos de todo o Brasil, o MBA da Fundação Gama confirma a excelência da instituição na área de Finanças, ficando como o 5º. melhor do Brasil, à frente de outras grandes instituições.
- 2º. Melhor ambiente amigável do país (Você S/A – 2005)

<sup>33</sup> Descreveremos e analisaremos o mapeamento de competências nas análises dos dados.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaogama.br/noticias.asp>> Acesso em: 13 de nov. 2007.

A revista Você S/A também colocou a Fundação Gama como uma instituição que colabora com a formação de uma rede de contatos adequada aos alunos, de forma a aumentar o networking qualitativa e quantitativamente. Esta categoria não existiu na pesquisa realizada em 2006.

- 2º. Lugar no Enanpad (2003, 2004, 2005 e 2006)

O Enanpad é o maior evento científico de Administração do país, e a Fundação Gama vem se mantendo como um dos centros de pesquisas mais produtivos há vários anos consecutivamente.

- 2º. Lugar no congresso USP de Controladoria e Contabilidade (2003, 2004 e 2005).

No congresso USP a Fundação Gama continua a fazer um bom trabalho e suas produções científicas de professores e alunos se destacam no cenário nacional.

Na sessão Notícias e Eventos<sup>35</sup>, divulgada no *site* da instituição temos a seguinte informação:

### **Conquistas dos alunos da Escola de Negócios FUNDAÇÃO GAMA/PARCEIRA**

Nossos alunos e ex-alunos da Escola de Negócios FUNDAÇÃO GAMA/PARCEIRA estão fazendo bonito no mercado de trabalho!

Nosso ex-aluno **João da Cruz**<sup>36</sup> acabou de ser aprovado no rigoroso processo de trainee da **ArcelorMittal Brasil** e está de malas prontas para morar em Belo Horizonte.

Nossos alunos do 7º período **Maria das Neves** e **José Ferreira**<sup>37</sup> acabaram de passar na prova da CVM e estarão em breve atuando como Operadores Financeiros na Valor Investimentos, uma importante corretora do Estado.

Outros alunos da graduação já estão se aventurando no teste Anpad e alcançando resultados expressivos. **Marcelo Oliveira**, **Fabio Machado** e **Rogério da Silva**<sup>38</sup>, todos do 7º período, participaram da última edição do teste. Os resultados foram bem impressionantes, sendo que Marcelo atingiu 98,4%, Fabio 78% e Rogério 86%. Este resultado significa que 98,4% dos inscritos alcançaram resultados inferiores aos do Marcelo, a mesma lógica valendo para Felipe e Rodrigo.

O teste Anpad é um exame de proficiência realizado pela Anpad - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração, utilizado em processos seletivos de mais de 100 cursos de mestrado e doutorado de todo o Brasil.

### **Aos nossos alunos e ex-alunos que nos deixam orgulhosos, PARABÉNS!**

Envie suas conquistas para nós, teremos prazer em divulgá-las! Entre em contato com o Setor de Marketing pelo e-mail [marketing@fundacaogama.br](mailto:marketing@fundacaogama.br) ou venha até nossa sala.

**Professor da FUNDAÇÃO GAMA é o novo colunista da InfoMoney**  
O **Prof. Fabiano de Farias** é o novo colunista da **InfoMoney**, uma respeitada revista sobre o mercado financeiro.

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaogama.br/noticias.asp>> Acesso em: 13 de nov. 2007.

<sup>36</sup> Nome fictício.

<sup>37</sup> Idem.

<sup>38</sup> Idem.

Em 2008, foi inaugurada a Secretaria de Pesquisa, a fim de inserir o aluno em atividade científica, organizando e formalizando as atividades. O intuito é promover a difusão de informações na área de negócios, incentivando a interação dos três níveis: Graduação, MBA e Mestrado. Enquanto os alunos de graduação serão envolvidos em iniciação científica, os alunos de mestrado estarão envolvidos em produção de artigos científicos advindos de suas dissertações.

Dentre as ações estratégicas da Fundação Gama, percebemos que o estabelecimento de parcerias com instituições privadas de renome no mercado capixaba, nacional e internacional, instaladas no estado, é vital para a manutenção, divulgação e perpetuação da imagem da organização. Nessas parcerias ficam estabelecidos algumas bonificações revertidas em descontos em mensalidades para colaboradores das instituições parceiras nos cursos da Fundação Gama, titulação de nome de sala de aula, biblioteca, auditório da Fundação Gama com o nome da instituição parceira, divulgação do nome da instituição parceira no *site* da Fundação Gama, divulgação da instituição em congressos, seminários e similares, em que os projetos financiados por aquela parceria forem apresentados, dentre outros; em troca a Fundação Gama garante investimentos nas pesquisas realizadas, em bolsas de estudo para os alunos, parceria de oferta de estágio, dentre outras.

## 6. Análise dos Dados

Neste capítulo são expostos os resultados da pesquisa de campo apresentados a partir dos dados obtidos da organização-caso, impressões, anotações do diário de campo da pesquisadora, e das entrevistas com o corpo docente. Como respondentes das entrevistas tem-se sete docentes, colaboradores da Fundação Gama e um co-instituidor e docente da instituição. Desses oito entrevistados, somente dois relataram desenvolver atividades em outras instituições de ensino, mas, sua maior parte do tempo é dedicada à instituição pesquisada. Os demais docentes possuem dedicação exclusiva.

Também são estabelecidas aqui, as necessárias vinculações com aspectos levantados no arcabouço teórico, referente ao tema competência, assim como as impressões que a pesquisadora obteve durante o tempo de pesquisa.

Ressalta-se, para efeito de análise, que a referência à temática competência e seus subtemas, competência na formação e competência e trabalho, nem sempre é linear nas respostas dos professores e, por vezes, ocorre a sobreposição de conteúdos relativos à temática em questão, já que os temas discutidos podem interpor a própria estruturação da entrevista sendo esta semi-estruturada, pressupondo flexibilidade na abordagem dos temas, e conseqüentemente, na manifestação dos respondentes.

O capítulo também resgata os objetivos apresentados na introdução, de modo a confrontá-los com os resultados da pesquisa de campo, configurando o objetivo proposto no trabalho.

Uma questão importante que não poderíamos deixar de expor se refere a nossa entrada na instituição via diretoria. Entendemos que a nossa apresentação pelo diretor-presidente, sendo o mesmo responsável pela indicação e intermediação do nosso primeiro contato com os professores entrevistados, colaboradores da instituição, pode ter sido um fator que cerceou as respostas dos mesmos, em virtude da possibilidade de descontentamentos e/ou retaliações, caso alguma resposta fosse mal interpretada.

Acreditamos que o alinhamento das respostas dos respondentes com o discurso dos instituidores e do material de divulgação deu-se pela nossa forma de chegada à Fundação Gama e, por ser uma instituição de ensino nova no mercado, de existência recente, e principalmente, o curso pesquisado ter sido inaugurado em 2007. Dessa forma, as características citadas podem ter sido um fator que não propiciou tantas variações de análises. Tal observação é somente uma possibilidade não pesquisada, e uma limitação desta pesquisa.

Talvez pudéssemos entrevistar ex-colaboradores, em outra oportunidade, e verificarmos possíveis variações que poderiam surgir. Mas é somente uma intuição que não foi investigada. Fica o questionamento e a possibilidade de aprofundamento desta pesquisa em futura oportunidade.

Se por um lado sabemos que a instituição é particular, em que vínculos empregatícios estão bem estabelecidos, os professores deixam transparecer total autonomia quanto aos seus trabalhos, autonomia no que tange a aspectos da escolha do programa, textos e da forma como agem para com os alunos. Sabemos que há regras que os mesmos precisam cumprir, no entanto, nos aparenta que esses, realmente, estão alinhados com a postura e a forma que a organização se constitui e, dessa forma, não se sentem impedidos ou limitados em suas atuações, uma vez que comungam com o ideal da instituição.

Tentaremos, para fins de organização, subdividir este capítulo em subtemas propiciando maior compreensão da temática analisada.

Antes de iniciarmos nossas análises propriamente ditas, gostaríamos de expor que, ao nosso entender, o tempo de permanência dos entrevistados não se constituiu como um fator relevante de interferência nas análises realizadas.

Sabendo que os dois primeiros anos são básicos, independentemente do curso a ser escolhido, apesar do curso pesquisado (administração) ter-se iniciado em 2007, alguns professores já faziam parte da instituição, visto que não são exclusivos de um determinado curso.

O tempo de permanência dos docentes entrevistados na instituição é bastante variado. No momento das entrevistas, havia professores com poucos meses de casa, alguns com pouco mais de um ano, outros em cerca de três anos e um professor, também diretor, que participou da fundação da mesma. Segundo nosso julgamento, o tempo de permanência dos docentes na organização não se mostrou relevante, em nossas análises, frente às percepções e alinhamento de ideais que os mesmos fazem da instituição, nem quanto ao tema abordado. Independentemente do tempo de instituição, os entrevistados não demonstraram possuir grandes divergências acerca da visão da mesma e de suas práticas docentes; dessa forma, sem fazermos correlato, compreendemos que o fator longevidade, enquanto colaboradores na Fundação Gama, não é relevante ao ponto de nos preocuparmos com esse dado nas análises aqui realizadas.

Dos oito entrevistados, seis possuíam doutorado completo; somente um estava concluindo o doutorado, com previsão de término para o final do ano de 2007, e um possuía

pós-doutorado concluído. Todos demonstraram grande satisfação em participar do corpo docente da Fundação Gama.

Percebemos que os entrevistados, alinhados com o discurso dos instituidores, entendem que a Fundação Gama é uma organização diferenciada, e essa diferenciação, segundo nossa análise, revelada pelos respondentes, se passa pela qualidade, que se inicia com a proposta pedagógica da instituição.

## 5.1 Uma questão de qualidade

Uma questão nos acompanhou durante todo o período de coleta e análise de dados: o que estamos entendendo como qualidade? Como podemos avaliar qualidade? O que significa ser um centro de excelência em ensino, uma instituição diferenciada? Podemos compreender que ser diferenciada abre margens para aspectos tanto positivos quanto negativos, assim como qualidade/qualificação pode adjetivar tanto positiva quanto negativamente, de acordo como que se leva em conta – ter ou não ter qualificação necessária para o desenvolvimento de determinado objetivo. No entanto, toda vez que estivermos nos referindo à qualidade, pode-se compreender qualidade no que tange diferenciar-se positivamente, adjetivando como melhor em comparação com o ensino, formação, corpo docente e externos.

Assim como em nosso referencial, entendemos que qualificação institucional aqui descrita não diferencia, a nosso ver, de competência. No entanto, precisamos diferenciar dois entendimentos acerca da qualificação: aquela que qualifica como competência técnica e aquela que nos torna competentes em nossas atitudes, em nossos comportamentos. A diferenciação básica que fazemos é que podemos ser tecnicamente competentes e não gerarmos resultados satisfatórios.

Dessa forma, percebemos que muito de nossa análise aqui realizada está sob julgamento de qualidade que a própria Fundação Gama faz de si mesma. Visto que esse trabalho não se configura acerca da discussão da temática qualidade de ensino, mas que perpassa por ela, na medida em que estamos perseguindo práticas de desenvolvimento de competências, e competências entendidas como uma qualificação ‘superior’ ou que garanta destaque junto ao mercado de trabalho<sup>39</sup>. Sendo assim, solicitamos ao leitor que nos ajude a questionar e sermos críticos quanto ao conceito de qualidade aqui trazido, visto que esse

---

<sup>39</sup> Não nos aprofundaremos neste capítulo em fazer uma análise crítica do mercado e de nossos ideais políticos.

muito se encontra permeado de ideais e julgamentos de valores “nossos”; nossos enquanto pesquisadora que escolheu essa instituição e não outra, e dos professores que ali lecionam.

### 5.1.1 Do currículo

Uma questão levantada na escolha da instituição pesquisada, conforme já relatado no capítulo de metodologia, refere-se a questões de divulgação das instituições de ensino, promessas veiculadas em materiais informativos e em mídia em geral, acerca da qualidade de ensino. Entendemos que é a partir dessa qualidade, que pretendem preparar o aluno para o mercado de trabalho. Como podemos perceber, no decorrer de nossas análises, acreditam que o currículo adotado pela instituição e sua respectiva grade curricular é uma característica propiciadora da qualidade de ensino e diferenciação oferecida pela organização.

Em apenas seis anos de atuação, a Fundação Gama tornou-se a mais respeitada instituição na área de negócios do Estado, fazendo da sua visão algo a ser perseguido e conquistado diariamente. Seu reconhecimento nacional tem sido cada vez maior, se tornando referência na área de negócios (Administração, Contador Global e Economia).

[...] **Com um corpo docente qualificado e experiente e uma estrutura curricular modernizada, orientada à qualidade e à transdisciplinaridade<sup>40</sup>**, a instituição oferece cursos que têm como ênfase a prática profissional e a visão global do mundo dos negócios. **Isso é, sem dúvidas, uma evolução no ensino que futuramente será seguida por outras.<sup>41</sup>** (Boletim de Atividades, Fundação Gama, 2006)

Podemos introduzir diversas análises com apenas esse trecho transcrito. Primeiramente, o fator tempo, agilidade com que conseguiram respeito e destaque. Avaliando as entrevistas transcritas, o respeito e o destaque advêm da quantidade das publicações realizadas pela fundação<sup>42</sup>. E o reconhecimento nacional se passa pelas publicações.

O apelo à qualidade é um fator de destaque, corroborando para que a atenção do leitor se volte para o mesmo. No entanto, podemos nos questionar: Que qualidade é essa? Como conseguem formar alunos diferenciados para o mercado de trabalho? Que métodos, propostas serão imitados pelas demais instituições? Evolução no ensino? O que entendem por evolução? Essas e outras perguntas serviram como bases nas análises aqui realizadas.

Quando questionados acerca de suas percepção de como a instituição contribui para formar profissionais com qualidade para ingressar no mercado de trabalho, observamos que a proposta pedagógica ganha destaque em conjunto com as regras institucionais rígidas e a

<sup>40</sup> Grifo nosso.

<sup>41</sup> Idem.

<sup>42</sup> Não foi pesquisado o número de publicações realizadas durante o ano de 2000 a 2006, quando divulgaram esse Boletim de Atividades.

titulação do corpo docente. Aliás, a proposta pedagógica conforme apresentada na descrição da instituição constituiu como premissa primeira de diferenciação na questão qualidade de formação disponível ao mercado.

[...] em particular, a Fundação Gama, ela se destaca neste sentido de todas as demais instituições que eu conheço no país, no tocante, ao conceito de business school. **A idéia aqui é dar ao contador, ao administrador e ao economista, a mesma formação básica, isso é inédito no Brasil.** Já tentou ser implantado em outras instituições, mas... a a **seriedade com que se tem conduzido** esse tipo de abordagem aqui na Fundação Gama, é bem diferenciada [...] **eu tô dizendo que a competição que existe no mundo atual, exige competentes cada vez mais amplos e acho que, se eles forem muito bem um aluno que consolida bem seu ciclo básico,** ele tem condições de tocar à diante uma boa, um bom aperfeiçoamento durante o seu ciclo profissional, que por sua vez, **servirá de base pra qualquer programa de mestrado, doutorado** que... ele no futuro venha a seguir. Eh... então, essencialmente o que eu considero mais importante é... a formação básica. Desse, eh os dois primeiros anos ou aqueles que estão associados ao ciclo básico. (Entrevistado 1)

Uma ‘questão de qualidade’ ou pelo menos que entendem como qualidade empreendida pela instituição se refere ao que denominam de ‘estrutura curricular modernizada’ ou diferenciada. Os entrevistados entendem que esse é um ponto fundamental na conquista da qualidade na formação de seus alunos. No entanto, podemos questionar o que seria, nesse ponto, desenvolver competências? Talvez fosse estender a formação do aluno? Incentivá-lo a um curso de mestrado, doutorado? Ter curso de mestrado e doutorado garante competência?

A grande diferença nesses dois anos básicos está na grande carga de disciplinas quantitativas; tal diferenciação do currículo se deve por entenderem que há uma deficiência quanto ao conteúdo quantitativo, de raciocínio lógico e matemático na formação dos administradores, dos contadores e dos economistas. E, dessa forma, esses primeiros quatro períodos são fundamentais nessa diferenciação quanto à formação oferecida pela Fundação Gama, visto que, para se formar ‘homens e mulheres de negócios’<sup>43</sup>, conforme os objetivos propostos pela instituição, entendem que precisam associar conhecimentos de diversas áreas, para que essa formação seja ‘completa’<sup>44</sup>.

[...] Bom e aí fomos procurar entender o porquê o engenheiro estava naquele local, pô... do administrador, na área de contabilidade de custo também você encontrava um engenheiro pô... seria um contador... Bom... fomo conversando essa pesquisa não foi feita tão cientificamente, mas assim, conversando com sugestões e tal, percebemos o seguinte bom, eu chamo os engenheiros aqui porque ele pensa... mais logicamente que os outros... per aí, como pensa logicamente? Eu sou engenheiro,

<sup>43</sup> Um dos entrevistados se referiu aos alunos como homens e mulheres de negócios, e, percebe-se uma grande inclinação de se referir aos alunos como profissionais diferenciados, conforme podemos observar na citação acima e como iremos ver no decorrer deste capítulo.

<sup>44</sup> É o que denominam de transdisciplinaridade. Por vezes, irão se referir a pluridisciplinaridade. Ambas as palavras estão sendo utilizadas como sinônimos nos textos aqui divulgados.

primeiro assim, já tem uma certa tendência de engenheiro contratar engenheiro, né, já é um... um ...direcionada tendência. Mas ele falou o seguinte, olha engenheiro estuda cálculo um, cálculo dois, cálculo três e tal.. tal tal .... e isso querendo ou não aguça o raciocínio lógico. Quer dizer, quanto mais treino na matemática mais ágil você é... não é? e eu tenho prova disso porque dou aula aqui porque eu dou aula no nosso MBA aqui e na turma tem administrador, tem contador, tem engenheiro olha tem coisa que eu começo a falar e o cara já sacou lá na frente onde eu vou chegar, os contadores estão ai ainda hah... hah.. ... pensando.. os administradores, os economistas também tem uma sacadas mais... então assim...opa! tem alguma coisa diferente na formação deles. E ai eu julgo por duas coisas, primeiro, quem vai para engenharia, quem vai para medicina, quem vai para direito, de certa forma, no na media, tem uma base melhor, vem de boas escolas, porque aquele que não vem não consegue passar nos vestibulares dessas áreas e ai ele acaba indo para administração para contabilidade... e tal, ai ou seja, fica meio que.. não vamos chamar de resto, mas fica assim, aquilo que não conseguiu entrar aqui a sobra vai tentar lá. Eu enxergo muito isso dessa forma é claro, você em exceções brilhantes, mas não é a regra geral. Então, observamos que no curso de administração também, a base quantitativa era fraca, a base econômica era fraca, a base contábil era muito fraca; ok... a sugestão é claro que o curso era o que tinha mais e tal. Há... outra coisa em contabilidade os alunos não se estuda gestão de pessoas hoje, que antes não tinha recursos humanos essa matéria nunca entrou no curso de contábeis. Hoje eles têm que eles têm, eles se relacionam com a empresa inteira, eles têm que avaliar desempenho, eles têm que gerar informação de avaliação de desempenho das áreas. Pô, se eu não conheço essa questão da relação perdeu... perdeu informação, então assim, percebendo isso tudo, pô vimos que... é é... o curso de administração também tinha que ter um diferencial e ai quando fomos montar o de economia também, então os três cursos hoje eles tem essa base muito forte tanto é que nós criamos o curso aqui de forma que nos primeiros dois anos, ou seja, os quatro primeiros semestres, se ele faz contabilidade, se ele faz administração ou se ele faz economia, ele vai ver, eles vão ver as mesmas matérias ou seja, até aqui a base é a mesma, bom daqui pra frente aí sim se você vai pra contabilidade se vai pegar um foco, se você vai pra administração se vai pegar outro, se você vai pra economista vai pegar outro, mas a base é a mesma. Por que? A gente percebe nas empresas aí que o administrador não entende bem o que o contador está lá querendo dizer com aqueles números, o contador não sabe também fornecer a informação que o gestor quer, porque ele não entendeu o que ele quer. O economista ta lá... putz... tentando atirar pro monte de lado tem um monte informação brilhante mas ninguém aproveita porque não conhece bem o .... Não consegue 'linkar'; Ou seja essas três áreas, administração, contabilidade e economia vamos dizer assim é um negócio que meio uma coisa só. (Entrevistado 4)

Podemos verificar a importância dada ao currículo e à formação básica, mesmo aquela que antecede o ingresso em um curso superior. Se assim podemos denominar, segundo nosso entendimento sobre o relato supra citado, a competência se passa pelo estudo de certas disciplinas e, dessa forma, o engenheiro é mais competente que o administrador ou porque estudou determinadas disciplinas ou porque quem faz engenharia é mais competente do que os demais, visto que teve mais base para passar em um vestibular 'mais difícil'.

Analisamos ainda, que há um diagnóstico de incompetência atrelado ao perfil dos alunos que procuram as áreas de administração, contabilidade e economia; e, dessa forma, a formação oferecida pela Fundação Gama é voltada para tentar tornar competentes aqueles que, a princípio, são incompetentes.

(Entrevistadora) **Quais os fatores que você considera que tornam uma pessoa competente?**

(pausa) Ah eu não sei, simplesmente eu não sei. Não sei assim... quais fatores... **Eu acho que formação é muito importante.** Então o ambiente sabe que você se formou... eu falo assim, eu não trabalho como engenheiro, e não tenho a menor vontade. Eu... quando eu tava me formando eu tinha muito claro que eu não iria trabalhar como engenheiro em uma empresa. Minha decisão era: eu não vou trabalhar como engenheiro.

Não gosto desse trabalho. Não me traz satisfação. Mas... e... durante um tempo eu até pensei em fazer outro curso, sabe. Mas aí eu acabei fazendo mestrado e doutorado em engenharia, e eu fiz um programa que ele é nota 7 da CAPES, então o nível de exigência é muito alto pra todo mundo, para os discentes quanto pros docentes. Então são coisas que eu aprendi muito. Eu valorizo muito a minha formação de engenheiro, apesar de eu não trabalhar na área eu não tenho muito interesse assim. Eu valorizo muito a minha formação porque ela me deu capacidade de aprendizado. (Entrevistado 2)

A dificuldade na formação é compreendida pelos entrevistados como é um fator, por si mesmo, desenvolvedor de competências. Dessa forma, quem tem mais dificuldades para passar no vestibular e é mais exigido durante a formação, teoricamente, seria mais competente pela lógica dos entrevistados. Observamos ainda que a nota do curso junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também é um fator importante que corrobora no ‘desenvolvimento’ da competência.

Associados a tais percepções, podemos entender o porquê da importância das publicações, seja para o reconhecimento e respeito em nível nacional frente a outras instituições, seja para alcançarem nota máxima junto a CAPES, visto que entendem que tais características ‘garantem’ a qualidade/diferenciação de ensino.

Nossa sensação é uma total desvalorização do diferente, como se somente existisse uma forma de ser professor, aluno ou instituição de qualidade ou competente: a Fundação Gama. E mais, acreditam tanto na visão que possuem que facilmente conseguem convencer de que a Fundação Gama é mesmo a saída, ou senão a única, para nos tornarmos qualificados no mercado.

A fim de checar nossas percepções, fomos buscar pessoas conhecidas que estavam realizando, já haviam concluído e aquelas que estavam em iminência de ingressar em um curso da instituição; unanimemente foi percebido a força de convencimento que possuem ao ‘venderem’ seus produtos, incluindo seus alunos como diferenciais de qualidade. Qualidade essa que garantiria, mesmo que utopicamente, a empregabilidade desse aluno.

### 5.1.2 Recursos oferecidos pela instituição: atratividade, condicionamento e segregação.

Ainda em referência a questão da qualidade oferecida, os entrevistados indicam alguns outros fatores/recursos que corroboram para que essa diferenciação em qualidade aconteça: corpo docente com elevada titulação (recursos humanos), boa estrutura física (leia-se biblioteca 'atualizada', salas de aula com recursos áudio-visual, internet, data show, acesso a portais de periódicos internacionais disponibilizado para todos os alunos etc.), disponibilidade de tempo dos professores para estudarem e desenvolverem suas pesquisas, horário de atendimento individual aos alunos disponibilizado pelos professores, investimento no corpo docente em financiamento de projetos, viagens a trabalho e para apresentação de trabalhos em congressos, salas individuais para professores com infra-estrutura adequada, tempo livre na carga horária dos professores para dedicação ao estudo, dentre outros fatores, que incluem normas e regras institucionais<sup>45</sup>.

Apostam que tais fatores associados garantem qualidade diferenciada no ensino, que entendem que possuem. Todas estas características, segundo relatos, facilitam a criação de um ambiente acadêmico propício ao incentivo à pesquisa e atrativo para os professores. No entanto, é sabido que, para conseguirem ser um centro de excelência em pesquisa e de formação discente com qualidade, segundo a ótica institucional, de nada adiantaria toda a infra-estrutura disponibilizada e incentivos econômicos, se os profissionais e alunos não estivessem comprometidos e se sentissem responsáveis na construção desse ideal de instituição.

[...] empreendemos bastante questões de qualidade, no sentido assim... o aluno vem para cá ele tem que estudar, não é fazer de conta, então... a gente fica até taxado já no mercado... pô... **lá é dureza, não. É... é estratégia. Eu quero ter um produto diferenciado no final ele tem que estudar.** E não tem jeito, não é professor com experiência, não é professor com grande formação... quer dizer isso tudo faz parte do processo, mas se aluno não estudar resultado é muito pequeno, então eu acho que... a a a... todos esses elementos contidos numa instituição né.. bom corpo docente, bom currículo, boa estrutura, biblioteca... de dado aquela coisa toda, mas se não tiver um aluno comprometido com isso aqui... esquece e aí **como você faz um aluno ficar comprometido, é cobrando dele mesmo**, ou seja, você tem que ter incentivos e penalidades. Ahhh professor, se eu faltei além de 25%? Tá reprovado, não tem coordenação que vai mudar o resultado, então assim, a idéia foi já, desde o início aqui do mestrado MBA isso foi antes da graduação, implementar uma cultura de comprometimento, uma cultura de que oh! Eu vou lá se quiser estudar, se eu quero fazer mais ou menos, **bom eu vou em outro lugar porque tem um monte oferecendo.**

Então essa foi o nosso ponto de partida desde o início. Ou seja... é é... Bom, aí voltando a sua pergunta inicial né, nós queríamos aqui ter um centro de pesquisa.

<sup>45</sup> Iremos discutir adiante regras e normas institucionais.

Primeiro, se eu consigo ter um centro de pesquisa forte, produtivo, eu consigo também ter cursos e tal... eu consigo criar um plataforma de trabalho onde eu consigo atrair talentos, professores de fora para cá e que esse núcleo cada vez mais é fortalecido. Então a base toda partiu daí, bom, nós vamos ter que montar uma coisa bem forte pra que tenha visibilidade externa e a partir daí eu consiga atrair talentos. E isso aconteceu até mais rápido do que a gente pensava. Né, **hoje nós temos um grupo grande de professores doutores na casa**, ééé... muitos convidados por nós e muitos já vieram bater na porta opa! **Tem uma vaguinha para mim aí**. Você vai analisa e tal, tem ou não tem. Então esse foi o o... ponto principal. (Entrevistado 4)

O aluno, seja homens e mulheres de negócios seja produto acabado, não importa, desde que consiga superar as exigências, ou melhor, as estratégias da organização; exigências essas estrategicamente implantadas e consolidadas para o alcance do produto final. Percebe-se uma instituição de disciplina e condicionamento desses alunos e professores<sup>46</sup> conforme entendem qualidade de ensino para se formar homens e mulheres de negócios.

Cabe ressaltar o que significam homens e mulheres de negócios, porque a nosso entender, existem diferentes formas de ser homens e mulheres de negócios, mas, pelo que percebemos a formação converge para uma forma (fôrma) Fundação Gama do que se entende por homens e mulheres de negócios.

Há uma tendência muito grande em estimular a dedicação, o esforço empreendido tanto dos docentes quanto para os discentes de formas financeiras. Assim, conseguem reforçar comportamentos desejáveis alinhados com o objetivo da instituição.

Por ser uma instituição pequena, a difusão da cultura e dos ideais de seus instituidores consegue ser disseminada com maior facilidade para toda a organização; dessa forma, as ações operacionais tomadas, encontram-se alinhadas com o planejamento estratégico elaborado, ou seja, com a visão e a missão da instituição e, assim, essas ações estratégicas visam à construção e a realização de meios para que se consiga construir e manter esse centro de ensino de excelência, no que tange a aspectos da qualidade de ensino apregoada.

Também é interessante relatar que essa cultura organizacional é reproduzida pelos professores, ou seja, a proposta da direção da instituição é perpetuada nas ações dos correspondentes<sup>47</sup>. É observada nas duas entrevistas realizadas com professores co-instituidores, certa forma de se falar e de ‘vender’ a instituição; essa forma é reproduzida nos discursos dos professores (colaboradores/funcionários) entrevistados. Em muitos casos, observamos que há reprodução completa das frases utilizadas pelos co-intituidores, pelos colaboradores entrevistados.

<sup>46</sup> Trataremos da questão docente adiante. Assim como a instituição disciplina e condiciona os alunos, também disciplina e condiciona os professores, na mesma lógica.

<sup>47</sup> Mais adiante discutiremos práticas de incentivo a determinados comportamentos ‘oferecidos’ pelos professores aos alunos.

Segundo o Boletim de Atividades da Fundação Gama a instituição possui como missão “fomentar e multiplicar conhecimentos que contribuam para a transformação social e ética” e, logo em seguida, descreve uma série de projetos que os aproximam da missão, dentre eles:

- Premio Prof. Eliseu Martins<sup>48</sup> – na sua 5ª. Edição
- Programa Fundação Gama de Incentivo à Pesquisa – oferece bolsas de estudo e bolsas de iniciação científica para dedicação à pesquisa, aos primeiros colocados no vestibular<sup>49</sup>;
- BBR – revista científica eletrônica em dois idiomas, de padrão internacional. É uma das únicas do país.
- Fundo Fundação Gama – fundo para a viabilização econômica dos melhores projetos apresentados pelos alunos de graduação;
- Fundação Gama Debates – informativo trimestral voltado para investidores e empresários.

Assim, analisamos que os financiamentos são muito importantes como motivadores de produção acadêmica. No entanto, a possibilidade de ajuda financeira é por ‘mérito’, ou seja, para os mais ‘inteligentes’ ou os que tiveram melhor formação de base para conseguirem alcançar a nota de corte proposta<sup>50</sup>.

Então, o incentivo não é para os alunos que querem ou gostam de desenvolver pesquisas, mas para aqueles que, segundo critérios da instituição, são os ‘mais bem preparados’. O aluno que queira desenvolver pesquisa e, talvez não tenha uma fonte de renda para se manter estudando<sup>51</sup>, e não possa realizar seu desejo. No entanto, acreditamos que isso não seja uma preocupação da instituição pesquisada, visto que os próprios entrevistados indicam o valor diferenciado (acima do mercado) da mensalidade, e dessa forma, selecionarem alunos de famílias com condição financeira que possam financiar seus filhos durante os anos de formação.

Podemos entender que a qualidade e a diferenciação oferecidas pela Fundação Gama não é para todos, mas somente para quem pode pagar.

---

<sup>48</sup> Uma das formas de premiação é a forma financeira.

<sup>49</sup> No mesmo informe diz que, para os estudantes que atingirem pontuação superior a 75% da prova (vestibular), as bolsas são integrais e, também é oferecida a esses alunos a possibilidade de uma bolsa de iniciação científica no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais para que se dediquem integralmente à produção de pesquisa.

<sup>50</sup> Não discutiremos o perfil do aluno atrelado à distribuição de renda ou questão racial.

<sup>51</sup> Não é o perfil dos alunos da Fundação Gama, visto que a seleção financeira também se faz. Isto é, o valor da mensalidade é bem superior ao de um mesmo curso em outra instituição de ensino no estado.

### 5.1.3 Competência do Corpo Docente / Titulação do corpo docente

A visão estratégica da organização “ser um **centro de referência de ensino, pesquisa e ética**<sup>52</sup> no estudo da ciência contábil, administrativa, econômica e finanças no Espírito Santo e no país” (**Boletim de Atividade da Fundação Gama**, 2006), segundo nossa análise, é conseguida pela formação de uma cultura institucional reproduzida pelo corpo docente e cobrada do corpo discente.

O respondente instituidor da Fundação Gama revela, em entrevista, que sua dissertação de mestrado foi acerca do perfil dos cursos de contabilidade no país. Foi diagnosticado, em sua pesquisa, que grande parte dos docentes da área pesquisada era devido ao interesse docente ou era o profissional bem sucedido que estava em sala de aula ensinando sua prática; uma de suas análises apresentadas, superficialmente, durante a entrevista, foi que os professores, muitas vezes, não possuíam qualificação mínima para ocuparem aquele lugar e, dessa forma, conclui que tal situação agravava a realidade da formação dos novos contadores.

De certa forma, a competência desses sujeitos já se colocava, de alguma forma, em virtude de conseguirem ocupar o lugar docente. Contudo, talvez não se colocasse como o pesquisador, nesse caso, o Entrevistado 4 entendia como ‘qualificação mínima necessária’ para ocupar o lugar de docente.

[...] a gente percebia que no Brasil, o estudo da contabilidade ele é bastante precário, assim, no sentido de de conteúdo... no sentido de comprometimento dos professores e... nível base de alunos, **os alunos são muito fracos os que iam para contabilidade, como tem uma boa parcela também que vão para administração, e são bastante fracos.** E aí você vem... eu estudo já a bastante tempo na minha dissertação de mestrado foi sobre o ensino da contabilidade propriamente dito, e eu fiz uma pesquisa aí no Brasil inteiro, andei esse Brasil inteiro tentando ver é é ... essa realidade do ensino da contabilidade.. uma das grandes percepções era o curso é noturno no Brasil inteiro você tem algumas exceções de curso diurno, é... e o de administração também não é tão diferente, você tem mais curso diurno, mas na realidade é mais curso noturno mesmo. Ah... **qualidades de professores ... quer dizer... principalmente na contabilidade não tinha mestres e doutores aí para atender todo mundo,** então, opa!!! Dá uma olhada no mercado aí, vem cá, pra encarar o pessoal que está indo bem... chama ela para vir para sala de aula, aí o cara vinha e... e ia dando o que sabia lá não tinha metodologia e... e aí você vai multiplicando, vai criando aquele ciclo vicioso. Aí esse aluno que formou mais ou menos ele sai e daí a pouco ele está na sala de aula dando aula, já diminuiu mais um pouquinho. Então assim... É precário... Então eu detectei essa situação toda lá na minha dissertação de mestrado e tinha uma preocupação muito grande com isso. (Entrevistado 4)

---

<sup>52</sup> Grifo nosso.

Sendo assim, a visão da instituição conforme revelada pelo E4 e, também instituidor, percebe-se uma grande preocupação quanto à titulação docente, como se essa fosse garantia do aprendizado do aluno, e mais ainda, como se bastasse para o ensino e desenvolvimento das competências. Acreditam que a qualidade da aula oferecida aos alunos, qualidade essa, que o torna competente no exercício dessa função, está diretamente associada a sua titulação e ao desenvolvimento de pesquisa, uma vez que essa garante ao mesmo conhecimento aprofundado no assunto, mesmo quando, em alguns momentos, retrocedem, reconhecendo que apesar do conhecimento ser o fator mais importante, esse deve estar associado a outros para que haja a garantia de um ensino de qualidade.

Eu acho que ah... é aquela coisa eu acho que a pessoa tem um mestrado, um doutorado, não vai garantir que ele será um ótimo profissional, mas a falta disso é quase que a garantia que não será um bom docente. (Entrevistado 8)

Associam a idéia que o nível de formação docente associado ao desenvolvimento de pesquisas e, conseqüentemente, publicação, colocam a instituição no caminho a que se propõem.

Novamente, podemos perceber que há uma desvalorização dos alunos que optam por cursar contabilidade e administração, isto é, há um discurso de ‘incompetência’, muitas vezes, descontextualizado da própria realidade que se faz presente na vida dos brasileiros<sup>53</sup>.

Sendo assim, acreditam que um corpo docente forte, leia-se com qualificação/titulação mínima é garantia do ensino de qualidade, conseguindo desenvolver nos alunos o conhecimento e competências necessárias para se tornarem profissionais competentes a assumirem responsabilidades que cabem a esse profissional, após conclusão do ensino superior.

A visão organizacional alinhada com os interesses docentes faz com que a instituição pesquisada consiga perpetuar, em seus discursos e práticas, o ideal de qualidade (ser centro de referência) que almejam. Entretanto, devemos abrir aspas no que se refere a ‘ser centro de referência em ensino, pesquisa e ética’ visto que dentro da ótica da instituição pesquisada, analisamos que ser referência se passa pela quantidade de títulos e publicações acumulados.

Como instituição particular, ela busca estabelecer parcerias com a economia local, empresas/organizações públicas e privadas, que possam fomentar suas pesquisas. No entanto, não sabemos até que ponto o peso desse financiamento intervém no andamento das pesquisas.

---

<sup>53</sup> Não realizaremos análises do perfil dos alunos, pesquisando o porquê dessa afirmação feita pelo E4 (Entrevistado 4)

Entendemos, então, que, para fazer parte do corpo docente da Fundação Gama, é necessário ter interesse no desenvolvimento de pesquisa, mas, sobretudo, que sua área de estudo e pesquisa seja atrativa para os negócios da instituição, visto que o interesse no financiamento advém dos investidores reais ou em potencial.

As pesquisas desenvolvidas também são uma forma de divulgar a instituição, e ‘vender’ a Fundação Gama Consulting, consultoria da organização que presta serviços às empresas que os contrata. A Fundação Gama Consulting funciona como uma empresa de consultoria dentro da instituição de ensino e seus trabalhos são remunerados conforme o valor de mercado. De acordo com a proposta de trabalho fechada com a Fundação Gama Consulting, a instituição convoca os professores daquelas áreas específicas de trabalho, os quais possuem conhecimento e capacidade para desenvolverem o trabalho. Os professores são remunerados pelo serviço prestado.

É por essa razão que a experiência no mercado profissional, para além da carreira acadêmica, também é requisito de contratação docente, pois esses professores podem, a qualquer momento, dependendo do trabalho que apareça, serem convocados a participarem da consultoria.

Após nossas análises, percebemos que a questão da qualidade do ensino é garantida e legitimada<sup>54</sup> pela titulação docente, pela experiência desse professor no mercado, ou seja, o saber-fazer, e por suas publicações. Entretanto, verificamos que a publicação docente possui maior destaque entre os professores, como fator de legitimação de sua competência e, por ser através das mesmas que os docentes garantem sua inserção em outros lugares na instituição. Isto é, a quantidade de publicação docente aprovada em periódicos, principalmente nos periódicos de conceito A pela CAPES, torna-se o grande legitimador das competências docentes e da qualidade do ensino empregada pela instituição.

O prestígio adquirido em estarem presentes no meio acadêmico, através de suas publicações, garante visibilidade, tanto da instituição como de seu corpo docente. Essa visibilidade como a consequência de publicações, em conjunto com outros fatores já mencionados, garante a instituição avaliação máxima, quanto ao conceito de seus cursos, junto ao MEC. Por sua vez, um bom conceito do curso da instituição junto ao MEC funciona como atratividade aos alunos, assim como abre portas a financiamentos e investimentos. Dessa forma, entende-se que há um alinhamento de propósitos e interesses que se fecham: ao se manterem publicáveis de forma pessoal, os professores conseguem garantir financiamento

---

<sup>54</sup> Os respondentes acreditam que sejam.

para suas pesquisas, ao mesmo tempo em que garante visibilidade e destaque da instituição no mercado, atraindo alunos e clientes; alunos e clientes garantem a empregabilidade, a remuneração e o status dos professores.

Então, manterem-se produtivos significa adquirir legitimidade, prestígio e reconhecimento pela academia, e como conseqüência, possibilidade de crescimento em suas carreiras profissionais. Revelam que já possuem forte influência quanto a publicações nacionais, ambicionam ir além, mesmo porque a publicação internacional pode abrir portas à docência em instituições fora do país. O desejo ou o orgulho de aprovação de artigos em periódicos internacionais é facilmente percebido nas entrevistas realizadas e também, fator de admiração e competição, por parte dos colegas de trabalho. Assim, estarem em um ambiente onde possuem ‘liberdade’ para desenvolverem suas pesquisas (tempo livre para estudo, conforme mencionam em entrevista), prestarem serviços de consultoria e lecionarem na área em que desenvolvem pesquisas é uma forma de conseguirem alcançar seus propósitos, e permanecerem motivados na busca dos mesmos, ao mesmo tempo, alcançar as metas institucionais desejadas.

Se, por um lado, um ambiente com pessoas altamente qualificadas serviria para motivar os docentes no desenvolvimento contínuo de suas carreiras, pesquisas e publicações, assim como ser quesito fundamental para a qualidade do ensino discente, por outro, observamos uma disseminação de uma cultura de competitividade interna.

Eu, eu gosto do projeto da Fundação Gama. Pelo menos existe uma diferenciação, e essa diferenciação é a qualidade, né, a **qualidade de ensino**. Então, **tem profissionais muito bons trabalhando aqui**. Então, eu gosto de fazer parte de um grupo, bom, entendeu? **Eu me sinto sempre constantemente tendo que aprender para acompanhar os meus colegas**. Pois eles são pessoas que destacam, nas áreas que eles trabalham. Então de certa forma **eu me sinto, sabe, é, estimulado a debater no mesmo nível que eles**, ao mesmo tempo, é uma instituição que é diferenciada no estado do Espírito Santo. E... e que o projeto ele era diferenciado quando eu cheguei, e agora a gente tá colhendo os frutos disso. Então eu sinto orgulho de participar desses resultados e isso com certeza, eu tenho a minha responsabilidade, numa parte desses resultados. (Entrevistado 2)

Entendemos que a imagem da instituição perante a sociedade, e o sucesso de seus alunos no mercado de trabalho impacta diretamente em suas questões pessoais, em sua auto-estima e expectativas, sendo fator motivador no alcance dos resultados e, dessa forma, apesar de revelarem ter muito trabalho, não consideram o trabalho sufocante, apesar de trabalharem com certo nível de tensão no que diz respeito às metas estipuladas.

Essa competitividade interna e pressão por resultados, talvez, possamos dizer que se encontra ‘mascarada’, pelo fato de haver um grande alinhamento das expectativas individuais e das expectativas organizacionais.

[...] E porque também, por questões pessoais aí, eu, gosto muito de escrever. Sonho assim... há cinco anos atrás, cinco anos não, seis sete anos atrás, **meu projeto de vida era viver das coisas que eu escrevesse. E hoje tenho essa oportunidade.** Minha avaliação, minha avaliação de desempenho, o ponto principal é publicação, ou seja, eu sou o mesmo tempo cobrado e recompensado se eu conseguir alcançar metas de publicação. Que é o que eu queria mesmo. Então por enquanto eu me sinto satisfeito. (Entrevistado 2)

Eu acho que todo mundo aqui trabalha... trabalha bem, eu acho que o ambiente aqui é bem saudável, bem tranquilo, bem alegre, bem descontraído. Eh... é diferente de trabalhar numa instituição onde os processos são bem regulados aqui não há uma regulação eh por processo, aqui, o.. **Talvez a regulação que haja é por resultado. Então, de acordo como você trabalha, não importa muito, o que importa se o seu trabalho produziu bons frutos ou não.** Então, assim, o sentimento que eu tenho que todo mundo sabe o seu papel, todo mundo sabe a sua proposta, a sua responsabilidade e procura fazer da melhor forma possível. (Entrevistado 3)

Ah o espaço pra discussão de idéias acho que é a parte mais interessante do trabalho de um docente, você poder discutir e ganhar para isso. Uma coisa é você discutir idéias na hora do intervalo, porque você tem que fazer outra coisa para ganhar a vida e... o interessante é você ganhar pra... ter espaço pra discutir ideais. Eu gosto muito disso. (Entrevistado 5)

Os professores demonstram grande respeito uns pelos outros, respeito esse que se passa pela titulação equivalente ou superior e quanto às publicações alcançadas, principalmente pelas publicações internacionais.

Percebemos certa incoerência: ao mesmo tempo em que dizem ter tempo livre para estudar, relatam que são demandados muito da instituição; ao mesmo tempo em que dizem não haver regulamentação, revelam metas e diretrizes muito rígidas.

Apesar de nenhum professor explicitar claramente a quantidade e em quais revistas, periódicos, é revelado que há uma meta de publicação da instituição, tal meta é assimilada, compartilhada e trabalhada em seu alcance por todos. Diagnosticamos que o atingimento das metas é fator de competitividade interna e garantia de empregabilidade para os docentes.

E ao mesmo tempo as outras metas nossas, **a gente tem metas de publicação que os alunos sabem disso então a gente sempre tem muito trabalho pra congresso, sempre buscando enviar projeto pra governo e tal, [...]** (Entrevistado 2)

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento de pesquisas e publicações é um fator de competitividade para os professores, também é considerado como fator motivador para os alunos, servindo para incitar o interesse acadêmico nos mesmos.

Entendem que suas conquistas pessoais acadêmicas são conseqüências do trabalho bem executado e dedicação, que por sua vez é produto de trabalharem com o que gostam e

sentirem orgulho do trabalho que executam. Dessa forma, o orgulho e a satisfação que possuem com seus trabalhos e suas conquistas individuais constituem fatores motivacionais para o despertar do interesse acadêmico no aluno e ser fundamental no exercício competente da profissão. Com isso entendem que conseguem manter o nível de qualidade de suas aulas elevado, na medida em que tendem a motivar seus alunos através de suas carreiras, exemplos e de suas motivações pessoais.

[...] Acho que essa poderia ser descrita a função minha maior contribuição tentar levar aos alunos um pouco desse ambiente acadêmico através de divulgação não somente de minhas pesquisas, mas outras pesquisas de minha área de pesquisa também ligadas às matérias que eu leciono. (Entrevistado 1)

Eu acho que é um... eu acho que é um... pode... pode... posso ser visto como uma referência... assim olha ele tem vinte e oito anos ele já conseguiu... é doutor tem pós doutorado dá aula na Fundação Gama. Ele... de repente ele pode me ver como um... ser do jeito que ele é, e aí pode ser um incentivo para ele estudar. (Entrevistado 6)

O vasto conhecimento no assunto que ministram nas disciplinas, tende a garantir segurança necessária como docentes, revelando uma capacidade para ‘ir além’ do básico, contribuindo para uma educação de qualidade, em consonância como entendem qualidade. Acreditam que a segurança é fundamental para suscitar nos alunos confiabilidade e motivação para com os professores; assim como servirem de exemplos para que seus alunos possam se espelhar.

Conhecimento, acho que é fundamental conhecimento, conhecimento eh, **sem conhecimento o professor não tem respaldo naquilo que ele transmite**, e... tanto os acadêmicos, a competência de um professor, ela pode ser medida pela suas contribuições acadêmicas, ou seja, pela capacidade que ele tem de assimilar o que está sendo comentado e discutido pela academia e das contribuições que ele pode dar dentro, desses diversos assuntos que ele encontra-se inserido. (Entrevistado 1)

Indicam que, mesmo com capacidade de lecionarem sobre qualquer assunto dentro de suas áreas, preferem ministrar aulas das matérias de que sentem que possuem ‘total’ domínio.

É claro que a gente tem formação, competência pra pra procurar novos assuntos e novas cadeiras, mas eu gosto de sempre ministrar uma cadeira onde eu me sinta completamente à vontade, onde eu posso dizer \_Olha eu conheço o que tem saído na academia internacional sobre isso e você consegue dar uma aula de graduação, MBA, mestrado e doutorado, no nível que tem que ser feito... então vou me aventurar a dar aula ... sei lá de econometria mesmo tendo treinamento em econometria, prefiro que um econometrista dê aula. (Entrevistado 8)

Em momento algum percebemos algum discurso que os tornem menos competentes, no entanto, não se sentem seguros, apesar de confiarem em suas competências, para arriscarem-se em assuntos que dominam menos. Se pensarmos que a competência é a capacidade de gerir e propor soluções frente a imprevistos, ou em situações de maior insegurança, ou seja, é a mobilização desse repertório de conhecimentos e habilidades,

podemos verificar entre os entrevistados um desejo de minimizar e/ou de controlar situações imprevistas e, dessa forma, buscarem estar em lugares onde tenham domínio, ou onde suas competências não estejam em 'xeque'.

Segundo os entrevistados, o domínio tanto em nível teórico, quanto em nível prático do conhecimento ministrado, tende a fazer com que o professor consiga demonstrar ao aluno a aplicabilidade da disciplina ministrada, fazendo com que esse consiga visualizar a matéria através de casos atuais divulgados em mídia ou em estudos de caso de livros didáticos.

Quando eu tento motivar meus alunos, no que diz respeito à academia... o que eu tento é mostrar-lhes a importância daquilo que eles estão estudando. Então quais as conseqüências daquilo que eles estão estudando hoje sobre, outras disciplinas que eles virão a estudar futuramente eh... principalmente inserir todas essas discussões nos aspectos mais práticos, o que me torna um privilegiado, visto que a disciplina que... nas quais eu leciono, no geral são disciplinas ligadas à finanças, tem uma característica prática muito grande... então, eu tento dar aos alunos um pouco da praticidade que se tem das finanças do dia a dia. [...] tomando casos reais e... comparando, discutindo o que está acontecendo com a economia... em particular esse semestre é um semestre bem privilegiado, nós tivemos um programa de ensino 'prime' recentemente, agora a descoberta de um poço que pode elevar em 50% da capacidade produtiva da PETROBRAS... eh essas discussões quando são levadas em sala de aula, elas criam muito entusiasmo, muita euforia por parte dos alunos, e... dá aos alunos uma visibilidade da praticidade daquilo que eles estão aprendendo, é parte do meu objetivo. (Entrevistado 1)

Toda essa titulação e esse domínio traduzido para o que entendem como qualidade de ensino e pesquisa é utilizado como destaque quanto ao marketing da instituição, e facilmente observado sua reprodução, nas falas dos professores respondentes.

Eh... a capacidade de potencial do profissional que está conduzindo a discussão, no caso o professor. Eh... e aqui na Fundação Gama, **se eu não estou enganado, somos em 95% de doutores e todos com experiência de mercado de pesquisa e eu acho que isso é um grande diferencial.** (Entrevistado 3)

**(Entrevistadora) Como você percebe que a instituição contribui para formar profissionais com qualidade para o ingresso do mercado de trabalho?**  
Ah! Eu acho que, o currículo do corpo docente. **O corpo docente aqui é muito forte**, a matéria que, que... o curso que tem aqui é muito forte, **então eles (alunos) saem muito, muito bem preparado.** (Entrevistado 6)

A impressão que ficamos, após análise, é que o desenvolvimento de competências nos alunos se passa pela reprodução do exemplo a ser seguido, em virtude das conquistas profissionais e acadêmicas dos professores, entendidas como profissionais de sucesso, e dessa forma, caberia aos alunos seguirem um modelo estabelecido. Mais ainda, é como se a própria titulação já bastasse por si mesma, como propiciadora no desenvolvimento das competências nos alunos.

Percebemos que, ao se colocarem em um lugar de exemplo para o corpo discente, os docentes tomam para si a responsabilidade pela formação desse aluno e, conseqüentemente,

pelo ‘sucesso’ profissional que esse vai conseguir após a conclusão da formação superior. Entendemos que muito dessa responsabilidade docente se passa por entenderem os alunos como produtos de seus trabalhos. Desta forma, apesar de terem a necessidade de formar pessoas com autonomia e preparadas para o mercado com todas as suas imprevisibilidades, tendem a impor ‘regras, modelos e limites’ a serem seguidos, os quais entendem como garantia de produção de melhor resultado, isto é, melhor aluno, mesmo que esse não consiga toda a autonomia desejada pelo mercado, visto que saberão a quem recorrer.

[...] o sucesso do aluno reflete no sucesso da instituição (pausa) e tem que, tenha uma função que a, que embora esteja cada vez mais levada pra universidades o que não deveria impor certos limites aos alunos, não é um sistema de ampla liberdade, tem certas eh... indicações que não são negociadas não em sala de aula, por exemplo, método da avaliação, você vai ter que avaliar o aluno de qualquer forma, você não pode criar uma sistema de liberdade ampla, também. Então tem regras muito abertas, mas também você tem que ter umas regras fechadas, que são próprias, que são próprias da instituição. [...] (Entrevistado 7)

eh... Isso é... isso passa por um, um re-estudo do que venha a ser o ensino, é só complementação do conhecimento? **Ou você tá preparando pro um algo mais, até mesmo pro inesperado.** Porque enquanto os alunos estão aqui na instituição, **nós os tutelamos, nos cuidamos deles**, eles trazem informações, uma gama de informações pra gente e vice-versa, só que eu me preocupo muito com o que vai acontecer com eles depois que eles saírem da instituição. Como é que eles vão encarar a vida prática deles, como eles vão encarar os desafios das vidas deles. Infelizmente a gente não pode carregá-los por resto da vida no colo, então é... ao preparo o que vai vir amanhã, que é o seus próximos cinco, dez, quinze, vinte anos, me deixa um pouco preocupado enquanto professor em tentar **passar a melhor mensagem possível pra eles que eles consigam assimilar, vocês vão ter dificuldades mais vocês vão ter capacidade técnica ou vocês vão ter como buscar quem solucione esses conflitos que vocês terão o tempo todo**, e ai isso precisa de um amadurecimento não só técnico mas também pessoal, passarão por um... aconselhamento inclusive psicológico do aluno, pra ele verificar como é, como se daria nessas condições, como se trabalha em grupo, como se trabalha individualmente, como se percebe uma liderança. (Entrevistado 7)

Dessa forma, percebemos que o desenvolvimento das competências atinge o nível técnico (conhecimentos e habilidades), mas não comportamental (atitudes), visto que nesse, saber gerir, tomar atitude e se responsabilizar pelo trabalho executado é condição fundamental para o exercício competente de um determinado trabalho. Assim, percebemos que a capacidade de lidar com imprevistos propor soluções fica a cargo dos professores, cabendo aos alunos assimilar e reproduzir os conhecimentos passados, e, quando não derem conta do problema, saberão a quem recorrer. Não foi explicitado, mas entendemos que esse saber está direcionado ao corpo docente dos alunos, isto é, aos professores, consultores da Fundação Gama.

Observamos práticas que buscam, a todo o momento, enquadrar esse aluno na realidade da instituição, ou melhor, na realidade de seu corpo docente. Percebemos em poucos

momentos a possibilidade de os alunos exercerem sua autonomia, para fazerem suas escolhas, errar e aprender com os erros. Frente a grandes homens e mulheres de sucesso – os professores, sendo assim, cabem aos alunos seguirem, isto é, reproduzirem sem grandes questionamentos, visto que acreditam que o ensino oferecido é o que se tem de melhor quanto à qualidade.

Diante dos relatos e das visitas ainda nos questionamos acerca de como o esbanjamento da formação docente consegue incrementar a qualidade da formação do aluno, conseguindo desenvolver nesses alunos competências.

## **5.2. Competências: um conceito em construção**

A falta de determinismo e objetividade do tema escolhido muito incomodou alguns entrevistados. Um exemplo que temos foi na abordagem do E2, quando fizemos o primeiro contato com o mesmo. Docente da disciplina de metodologia científica, muito ficou intrigado com nossa pesquisa, devido à tamanha subjetividade do tema e, que segundo sua opinião, não se chegaria a lugar algum pela impossibilidade de delimitação da temática. O entrevistado fez diversas perguntas ao telefone e deixou explícito que, se fosse uma pesquisa em estudos críticos, não estaria disposto a participar, visto que não concordava com a crítica pela crítica. Entendia que, para criticar alguma coisa, teríamos que nos propor a construir algo no lugar.

Parece-nos um tanto curioso, visto que, se soubéssemos o que estaríamos pesquisando, a pesquisa perderia seu sentido. Assim, percebemos que estudos que não possuam uma delimitação e/ou uma conclusão não se tenha valor, ou valor menor em comparação às pesquisas desenvolvidas na área de exatas, área que a Fundação Gama se propõe a fazer pesquisa.

Entendemos que a imprevisibilidade faz parte de nossa realidade de vida e, como pesquisadores; por mais que tenhamos intuições, sugestões e até mesmo inclinações ou preferências por certos referenciais, uma pesquisa nunca está pronta antes de ser realizada.

Acreditamos que não se chegar a uma conclusão, por si, já é uma conclusão, visto que, em se tratando de pesquisa, o nosso objetivo é o método, o caminho e a ética em que a desenvolveremos, mas nunca a conclusão da mesma. Podemos ser surpreendidos ao final de nossas pesquisas.

Entendemos que o processo de pesquisar e as reflexões realizadas, no decorrer da pesquisa, já garantem o avanço do conhecimento científico.

Entretanto, não nos parece ser a realidade que encontramos na Fundação Gama. A falta de determinismo e objetividade, na maioria das vezes, visto que não podemos afirmar em sua totalidade, é vista como algo a ser excluído.

Temos que levar em conta que os entrevistados, mesmo aquele que trabalha com Administração de Recursos Humanos, se propõe a fazer pesquisa dentro da área de exatas, e nessa área, a subjetividade, a pluralidade da vida, as incoerências e as exceções são tidas como imperfeições, e a competência consiste em minimizar, ao máximo, as variações, e se possível, eliminá-las.

[...] aqui na Fundação Gama se você conversar com grande parte dos docentes, **teoria pra gente é aquela que explica, que ajuda a explicar ou prever fenômenos observados na prática**, pra gente não existe “na prática a teoria é outra”, se na prática a teoria é outra é porque a teoria que você está usando está errada. (Entrevistado 8)

Ao privilegiarmos a corrente francesa, ao comungarmos com o pensamento de Zarifian e Le Boterf, em detrimento à escola anglo-saxônica em se fazer pesquisa nessa área, é por entendermos que, ao trabalharmos com pessoas, recursos humanos, não há como prever ou determinar o resultado. As saídas são múltiplas e imprevisíveis.

Se teoria é prática, e a prática deve embasar a teoria, deveríamos entender que a construção do conhecimento já é desenvolvida de competências. É em que acreditamos. Se entendemos que a competência é competência em ação, é a mobilização do repertório de conhecimentos e habilidades em tempo real, em uma dada situação específica, a possibilidade de criação, no sentido de invenção, de invenção de soluções aos problemas enfrentados, e não reprodução de conhecimentos, é manifestação de competência. Entendemos que a reprodução e o treinamento de ações simuladas não favorecem a inventividade do aluno, e dessa forma, o cerceia quanto ao desenvolvimento de suas competências.

### 5.2.1. Competência: conceitos e definições

Para atendermos ao objetivo geral, precisamos atender aos objetivos específicos propostos neste trabalho e, dessa forma, precisamos analisar a concepção de competência revelada nas entrevistas.

Conforme já relatamos anteriormente, verificamos nas entrevistas a supervalorização da competência técnica ou, mais especificamente, o que denominamos de conhecimento (saber), e habilidades (saber fazer), ou seja, o conhecimento teórico e prático sobre os assuntos apreendidos. Entretanto, os entrevistados entendem que necessitam de algo mais para conseguirem ser competentes.

Conforme discutido na revisão teórica, competência técnica é fundamental para a manifestação da competência. “A competência não é uma negação da qualificação. Pelo contrário, nas condições de uma produção moderna, representa o pleno reconhecimento do valor da qualificação”. (Zarifian, 2001, p. 56)

Como parte do objetivo deste trabalho, tentamos extrair uma definição de competências do discurso dos respondentes; no entanto, observamos que, assim como em nosso referencial, o conceito de competência abrange uma multiplicidade de sentidos. Por não possuírem clareza do conceito, buscam a definição do tema proposto através de exemplificações.

Pergunta difícil essa... (Pausa de 15 segundos). Deixa eu pensar... talvez competência seja... você de preparar um conjunto de fatos, de **se preparar para exercer uma certa atividade** e de fato, após essa preparação, você ter de fato, **condições de executá-las**, entendeu? Eu acho, que talvez essa não seja uma boa definição para competência. Mas eu acho, que essencialmente é isso. [...] Eu tenho um propósito de me tornar o presidente do Banco Central do Brasil. O presidente do Banco Central do Brasil, entre as competências que se exige de um profissional, não, não se incluem o fato de ele ser um economista ou mesmo um doutorado, ou se quer tenha doutorado, mas desde sim que ele tenha uma boa compreensão, uma série de fenômenos macroeconômicos... sobretudo ele sabe conduzir com maestria a política monetária... se nós estamos falando da formação do profissional, tendo em vista, ocupado um cargo como presidente do Banco Central, então certamente... **um conjunto de competências que o qualificariam**, em termos de uma formação, incluiriam uma formação em economia, em... especificamente em economia monetária e uma boa compreensão de como funciona, aqui no caso do nosso mercado, o sistema de metas de inflação. Então aquele profissional que se preparou bem, no sentido de compreender bem todos esses fenômenos, e como eles estão intrinsecamente relacionados. **Certamente, este profissional, ele adquiriu mais competências, do que outros profissionais. Verificar, se ele de fato teve uma formação, que o tornou mais competente ou não, significa verificar como de fato foi a sua gestão a frente do, da presidência do Banco Central.** Então, o que estou dizendo é, ao longo do processo de sua formação, se lhe foi dado um treinamento específico, que o preparava para atender a um certo, a uma série de, de, de necessidades, se de fato, quando ele foi submetido à prova, ele mostrou que de fato compreendeu bem o significado, ou até mostrando um pouco mais, ou até indo até além, tá certo... então, eu acho que nesse sentido, é que você tem, ah... qualificação de uma competência e... **essa competência é na prática.** (Entrevistado 1)

Nesse trecho analisado, o respondente entende que o acúmulo de conhecimentos e habilidades, que denominamos de competência técnica, ele denomina de competência e o que denominamos de a parte comportamental da competência, o saber fazer, o querer fazer e o saber ser, o entrevistado diz que essa competência tem que ser avaliada ‘na prática’. Ou seja, ‘na prática’ entendemos como um conjunto de atitudes, de comportamentos adotados que garantem o resultado compatível com a ação que desencadeada pelo propósito. Assim, entendemos que, segundo o entrevistado, a conceituação das competências comportamentais se daria pela mobilização dos conhecimentos e habilidade adquiridos em sua prática. Dessa forma, percebemos um alinhamento quanto ao referencial descrito nesta pesquisa.

Outro fator que nos chama atenção nas análises das entrevistas é o não mencionamento dos recursos físicos e humanos como propiciadores de um ambiente de excelência, propício ao desenvolvimento de competências. Entendemos que se esses constam como fatores que tendem a garantir qualidade, ou melhor, a excelência da instituição no desenvolvimento de competências, seria pertinente que o mesmo fosse relatado.

Percebemos ainda que os entrevistados tendem a definir competência ou o desenvolvimento da mesma, muito em seu âmbito individual, mesmo quando falam das diversas vertentes que essa dimensão individual possa ter.

Não sei são muitas coisas. Muito ético isso. **Entendeu, tem que ter ética? Claro que tem que ter ética! Tem que ter conhecimento técnico? Tem! Tem que ser pró-ativo? Sim!** Mas o que que é mais importante? O que é o... que que é o diferencia realmente o cara bom do cara que é mediano? Eu acho muito difícil, sabe... definir isso. [...] **Não tenho a menor idéia.** Então aí tem aquele aspecto também, **competência é alcançar um objetivo, mas não é só. Porque... eu posso alcançar os objetivos e mesmo assim ser mandado embora do meu emprego** por exemplo. Por exemplo, a Fundação Gama tem uma avaliação é... do trabalho dos professores que pega **várias dimensões, pega o desempenho em sala de aula, pega o desempenho em publicações e, o desempenho em orientações de mestrado e etc.** **Eu posso fazer tudo isso muito bem. E ainda sim, eles podem decidir que não querem continuar comigo, porque eu posso ser uma pessoa de difícil relacionamento**<sup>55</sup>, por exemplo, vivo brigando com colegas, crio situações desagradáveis, entendeu, conflitos desnecessários. Então eu já vi passar por aqui pessoas, que, teriam potencial de competência de alcançar objetivos, porém que não tinham assim você sabe, não tinha capacidade de se relacionar de lidar com situações. Então eu acho que competência não é só alcançar o objetivo. É também manter uma relação de trabalho que permita que você continue fazendo aquilo que você foi contratado, ou se que propôs a fazer. (Entrevistado 2)

Assim, verificamos que a competência do docente em sala de aula é percebida como fruto de sua competência individual, os recursos não entram como agregadores ou facilitadores da mobilização das competências, e dessa forma, voltam à conceituação de

<sup>55</sup> O entrevistado faz referência à dimensão social da competência.

competência para o desempenho individual. A capacidade de mobilizar as diversas variáveis em torno da resolução de um dado problema é vista como de exclusiva responsabilidade da pessoa envolvida.

Bem, eh... eu vou falar o meu entendimento. (pausa) Há necessidade de nós termos **um conjunto de... habilidades que sejam articuláveis em todos os determinados propósitos, e obviamente, eu preciso ter capacidade de fazer essa articulação.** Se eu consigo fazer isso, em torno de uma determinada necessidade, eu tenho uma determinada competência. **Por exemplo: dar aula. Eu preciso saber lidar com os alunos, eu preciso saber lidar com pessoas, eu preciso também, saber apresentar determinados conteúdos eu preciso saber apresentar determinadas idéias, eu preciso saber sistematizar conhecimentos, e eu vou ficar aqui falando pra você uma série de habilidades, só que se eu tiver só uma delas ou só souber articular duas ou três, não adianta, não vou poder atuar como professor, eu tenho que saber fazer tudo isso, se eu consigo articular esse conjunto de habilidades, eu tenho competência.** (Entrevistado 5)

Para esse entrevistado, ter a definição de competência se passa por “[...] um conjunto de habilidades articuláveis em torno de... um determinado objetivo” (E5).

O E4 e o E5 apresentam uma definição muito semelhante com outras palavras.

[...] quer dizer aí entra a questão das habilidades e competências né, quer dizer que habilidades, competências ele tem que ter pra chegar no mercado e conseguir encarar um trabalho lá com competência, vamos dizer assim, ou seja o pepino aparece lá e ele consegue dentro da da do do do.... do seus raciocínios da sua habilidades e competências **descascar aquele abacaxi ali e ir pra frente, não ficar esperando alguém ninguém dizer como é que faz.** (Entrevistado 4)

**Eu acho que a competência eh... vai ser formada pelo so... pelo somatório de todas as suas habilidades individualmente consideráveis.** (Entrevistado 7)

Podemos perceber claramente que a autonomia, a capacidade de decidir e tomar decisão é fundamental como propiciadora da manifestação das competências. No entanto, não são comportamentos desenvolvidos e estimulados nos alunos, conforme analisamos anteriormente, por mais que o discurso seja outro.

A noção de competência dos entrevistados muito está permeada de julgamentos próprios espelhados em suas carreiras, tidas como carreiras de sucesso. Sendo assim, ser competente para os entrevistados se passa por conseguirem alcançar objetivos propostos, assim como eles foram capazes e continuam persistindo naqueles que ainda não conseguiram. Ao conseguirem alcançar parte, ou grande parte dos objetivos estipulados em suas carreiras, como por exemplo, metas de publicação, entendem que são pessoas de sucesso e, conseqüentemente, competentes. Dessa forma, tendem a definir competência de acordo como acreditam que são:

Eu acho que é **sucesso**, se você... eu vejo uma relação íntima com o sucesso e determinação. Se você é determinado para atingir o sucesso, você vai dar um quanto de competência. [...]

Competência é fazer direito, né. Eu vejo que tem que fazer direito. [...]

**Sucesso é você atingir o seu objetivo. Se você determina um objetivo, se você alcançar, você atingiu o sucesso. [...]**

Determinação é você correr atrás dos seus objetivos, se você, ter força de vontade de correr atrás do seu objetivo. (Entrevistado 6)

Percebemos também, que o sucesso alcançado está associado à competitividade, visto que se eu sou um profissional de sucesso frente a tantos outros, sem destaque academicamente<sup>56</sup>, “eu” sou competente, na medida em que consigo competir e “ganhar”. Sendo assim, a competência se passa pela competitividade.

Analisamos que o ganho, referente às publicações conseguidas, mediante ao esforço, determinação, etc. são fator de competição, visto que inúmeros artigos são apresentados, mas somente alguns se tornam publicáveis. Dessa forma, conseguir alto índice de publicação é sinônimo de serem competentes, entre si, quanto ao alcance das metas institucionais, e entre os demais pesquisadores, docentes do mundo afora.

[...] eu acho que na verdade, é... competente pra mim é um pessoa bastante **competitiva**, no ponto de vista bem restrito do mercado, ah... acho que ela tem que desde cedo procurar saber o que, que ela tem de diferencial, explorar esse diferencial, procurar definir seus objetivos o quanto antes, principalmente aquele **que só depende de você**, procurar saber o que que você tem que se desenvolver e em que você tem que desenvolver pra buscar isso. (Entrevistado 8)

Ser competitivo é trazer resultados que garantam visibilidade ao professor e à fundação. Novamente, verificamos uma supervalorização da dimensão individual da competência.

De forma geral, analisamos que as explicações obtidas dos respondentes estão ao encontro dos conceitos trabalhados em nosso referencial. A questão da focalização do resultado em detrimento do processo e a questão da mobilização das habilidades diante da situação no momento em que acontece aparecem nos exemplos, ao tentarem definir competências.

Definem, em linhas gerais, que a competência é competência em ação, é prática, é articulação de habilidades e, apesar do peso da dimensão conhecimento ser elevada, o conceito de competência é um constructo complexo.

É interessante analisarmos que, se a competência é ação, é prática, é no aqui e agora, como poderão garantir o desenvolvimento de competências nos alunos através de exemplos, da tutela e da reprodução de conhecimentos?

Sabem que resolver problemas, mobilizar conhecimentos e habilidades na proposição de soluções aos desafios enfrentados é o principal indicativo de competência, mas que, de forma alguma, isso é garantido somente pela formação acadêmica.

---

<sup>56</sup> Leia-se sem publicações.

Nesse ponto, tentaremos, ainda neste tópico, diferenciar habilidades de competências, referente às análises das entrevistas. Percebemos que somente um entrevistado conseguiu, conforme apresentado no referencial, ao longo de todo o seu discurso, sem fazer confusões acerca das definições ao longo de sua entrevista.

eh... assim, a discussão de competência é uma discussão que existem bastantes controvérsias né!. Eh... Na minha visão, a competência é um construto mais amplo do que de habilidades. A competência na minha visão embora acham outras visões divergentes, ela vai envolver, por ser mais abrangente, outros conceitos outros constructos por exemplo, conhecimento a própria habilidade e a própria atitude. Então a competência ela tem uma dimensão maior que a dimensão da habilidade é como se a habilidade fosse um subgrupo dentro da competência. (Entrevistado 3)

Os demais tentaram, e por mais que em um determinado momento conseguissem diferenciar, se perdiam no decorrer de suas falas.

**(Entrevistadora) Então competência é mais do que habilidade?**

\_ Mais do que habilidade. **Seria o somatório das suas habilidades acima da média.** [...] \_Então, a... a **principal competência a ser trabalhada nele, não é a principal habilidade dele**, não é trabalhar com cálculo, porque isso ele já tem , só precisa ser pouco mais aprimorado. (Entrevistado 7)

**É eu faço sempre uma grande confusão** nesses dois anos porque a gente a gente chama sempre habilidades de competências mas eu, eu assim é... como é que eu poderia dizer aqui, eu eu sempre coloco assim, habilidade...é... (pausa) **não sei se é um ou se é outro agora**, acho que é competência é ele aprender ou ele sabe como é que aquilo faz, ok? Mais ele ainda não, vamos dizer assim, praticou muito aquilo, ele não conseguiu aquela habilidade de fazer, eu sempre tento mais assim, não tenho muito claramente essa... eu sei assim se a pessoa que ela... ela... ela adquiriu um determinado conhecimento e colocou em prática esse conhecimento, habilidade e competência são essas duas coisas ai eu não sei onde acaba uma e começa a outra, eu sempre enxerguei muito dessa forma, (toca telefone) então é é... eu tenho aqui, quer dizer, o aluno, estudou profundamente contabilidade internacional putz se fala da a norma tal ele sabe, mas o dia em que aparece um problema na frente dele e tem que usar aquilo ele ainda se perde, oquei?

**(entrevistadora) \_Isso seria o quê?**

\_Então, eu... Eu estou imaginando que ele tem a competência de fazer mas ele não esta habilitado ainda, habilitado no seguinte sentido, ele não conseguiu ainda é... praticar aquilo ao ponto de olhar e enxergar isso aqui que eu tenho que encaixar ali. [...]Oquei? se alguém pedir olha eu preciso de uma coisa que seja feita assim, assim, assado, opa eu tenho a resposta, mas ele enxerga o problema, ir lá e... colocar o conteúdo necessário ou fazer aquilo necessariamente eu, eu... eu... eu acredito que tá... ou **eu sempre confundo os dois conceitos aí, mas ou é um ou é outro.** (Entrevistado 4)

De forma geral, analisamos que pouco importa para os entrevistados as diferenças de conceitos – conhecimento (saber) como competência técnica, habilidade (saber fazer), enquanto experiência prática, e atitude (querer fazer), o que envolve a mobilização dos outros dois diante de uma determinada ação.

Verificamos que os respondentes, mesmo quando exemplificam que a competência se constitui em seu fazer, ou seja, na prática, tendem a valorizar o domínio teórico da mesma, como se esse fosse um estoque, um repertório de conhecimentos teóricos ou práticos à disposição para serem requisitados em tempo futuro, na medida em que forem convocados. Questões de valores, ética, postura profissional, empatia, etc. apesar de mencionarem como importantes, não chegam a constituir preocupação de desenvolvimento, como acontece com o conhecimento técnico.

Por outro lado, a imagem da competência referenciada pelos entrevistados encontra-se muito mais calçada nos docentes do que na formação discente, apesar de se proporem a fazer parte e de ajudarem a construir uma instituição de ‘excelência’ na formação discente e de se proporem o desenvolvimento de competências nesses alunos.

Observamos que não empreendem estudo algum na busca da compreensão do conceito e de como este entendimento poderia auxiliá-los no desenvolvimento de competências comportamentais nesses alunos através de suas práticas, se essas práticas fossem de uma forma mais estruturada.

### **5.2.2 Fatores que compõem a noção de competência e suas dimensões**

Os entrevistados entendem, de forma geral, que a competência é um conceito bastante complexo, que envolve diversos outros fatores, apesar de avaliarem a formação (conhecimento) como um fator muito importante.

(pausa) Ah eu não sei, simplesmente eu não sei. Não sei assim... quais fatores... **Eu acho que formação é muito importante.** (Entrevistado 2)

Veja, **primeiro aspecto eh... vem da questão da do “conhecimento**, eh... esse conhecimento ele envolve a relação interativa do homem com o objeto a ser explorado, e aí esse conhecimento ele é um processo infinito. Então, para eu desenvolver uma competência, eu antes tenho que conhecer. Eh... e aí, **você conhece tanto pelo aspecto formal do processo de ensino-aprendizagem, como também pela vivência, pela experiência de vida.** Então eh... primeiro aspecto que eu vejo é a questão do conhecimento. Eh... associado ao conhecimento a questão da habilidade, para... **além de conhecimento ele tem que ter habilidade de saber manusear de lidar eh... com aquele evento, com aquele fenômeno, com aquele fato. E... no sentido das atitudes, atitudes no sentido de.. de se de posicionar de tomar uma decisão, saber e agir eh... de forma mais efetiva.** (Entrevistado 3)

O conhecimento (saber) serviria de base para que os demais fatores pudessem sobressair. Entendem que o processo de ensino-aprendizagem se processa por diversas vias, sendo as mesmas, constituidoras de competências.

[...] **Habilidades individuais, por exemplo, o carisma, eh... outra habilidade individual**, também, a inteligência interpessoal, a capacidade que a pessoa tem em se colocar no lugar do outro a capacidade que a pessoa tem de antecipar as reações das pessoas, o que eu acho, das... muito... requer muito do gestor, por exemplo, ele tem que saber conhecer bem seus subordinados.

Sabem que o conhecimento não basta por si mesmo, quando falamos de competência. Já foi transcrito anteriormente que o saber-ser, o saber se comportar, interagir, também são fundamentais para que a competência ocorra. No entanto, tais fatores sempre aparecem engendrados na esfera individual, como se, ser competente, se passasse somente pelo querer do indivíduo, sem necessariamente, ser atravessada por tantos outros fatores e dimensões que ultrapassam esse mesmo indivíduo.

Referem-se, ainda, que há necessidade da orientação, ou seja, que cabe aos docentes, com maior conhecimento e maiores condições de discernimento, encaminhar os alunos, instigar e conduzi-los ao desenvolvimento da competência.

**(entrevistadora) Quais são os fatores que você considera, que torna uma pessoa competente?**

**Disciplina (pausa) determinação, orientação**, no sentido que eh... **alguém mais experiente deve encaminhá-lo**, talvez seja o papel do mestre, orientação neste sentido, eh que mais, ... especificamente isso. (Entrevistado 1)

Percebe-se que o entrevistado compreende que possui, como ‘orientador’ de seus alunos, um papel importante na condução desse aluno, papel de colocar o aluno ‘no caminho certo’, ou no caminho que o orientador entende como certo. Entretanto, o aluno precisa querer, precisa dedicar tempo e esforço, ter determinação e disciplina para que o orientador consiga atingir, por meio do aluno, o objetivo proposto. Desta forma, entendemos que cabe ao ‘tutor’ ensinar o caminho, mas, se o aluno ‘não quiser’ aprender ou reproduzir o que lhe for ensinado/orientado, o professor não poderá garantir o resultado da formação.

Eh... veja, eh... olha só nós estamos lidando com a questão da formação eh... de pessoas. E esse processo ele é completamente diverso de um processo de produção numa fabrica, em que você tinha uma linha de produção, você aperta o botão de start e lá no final o bombom vai sair feitinho lá prontinho certinho, e ai você controla esse processo. **A gente ta falando de pessoas, pessoas que são subjetivas em que não há eh efetivamente garantia de absolutamente nada.** Eh... em linhas gerais a gente procura trabalhar com esse desenvolvimento, agora garantias de que isso ai vai ter efetividade ou não é muito relativo. **Até porque o homem é um ser que goza de autonomia, e por gozar de autonomia ele pode, dar a destinação que ele quiser dessas habilidades e competências e conhecimentos que ele tá absorvendo.** Então, por exemplo, aqui na escola, a gente... orienta, ensina os alunos

a determinados posicionamentos técnicos, agora o uso ético ou não ético que ele vai fazer disso no mercado vai depender de uma autonomia dele, embora a gente oriente eh... **por esses aspectos éticos a decisão é dele, e aí a gente não tem como muito que assegurar isso. Embora seja uma... uma orientação uma diretriz da escola, uma vocação da escola, cada aluno tem autonomia nas suas decisões.** (Entrevistado 3)

De todo modo, cabe ao aluno, individualmente, conseguir assimilar o que lhe for ensinado.

Acredito que para a pessoa desenvolver isso, ela tem que ter como princípio básico: **esforço. Sem esforço ela não vai chegar a lugar algum, esse é o primeiro ponto.** Se ela tiver aptidão, esse esforço pode ser até menor, mas se ela tiver aptidão e ela não se esforçar muito, alguém que não tem aptidão tem grande chance de alcançá-la. (Entrevistado 4)

Eu acho que **determinação**. Porque determinação, geral... eu acho que é um meio pra, pra pessoa ser competente. (Entrevistado 6)

Referem-se ainda a habilidades ‘natas’, se assim podemos dizer. Habilidades essas que algumas pessoas possuem, mas ainda assim, de nada adianta se essa pessoa não quiser dedicar-se no aprimoramento dessa habilidade. Sabemos que, no entanto, não existem pessoas ‘completas’, na medida em que podemos ter facilidade no desenvolvimento de algumas habilidades ou facilidade no aprendizado de determinados conteúdos, e mesmo assim, nos mostrarmos incapazes em outras áreas.

Geralmente, essas outras áreas citadas pelos respondentes estão associadas às competências comportamentais. Em outra citação acima descrita, o E2 diz que apesar de haver a necessidade de se enquadrar nas normas da instituição, de nada adiantaria se ele conseguisse alcançar todas as metas, se não conseguisse se relacionar com o grupo, assim como observamos nesse outro entrevistado.

(pausa) O principal fator pra competência, pra mim é o esforço. **Esforço individual esse esforço não dá pra ser mensurado**, você tem eh... pessoas que tem uma facilidade muito grande numa determinada área, mais tem uma dificuldade enorme na outra área. Então, nas que ele tem grande facilidade, por exemplo, você pode ter alunos aí, que têm uma facilidade em cálculos, podem fazer cálculos absolutamente complexos, apenas raciocinando no cálculo. **Mas eles vão ter uma dificuldade muito grande em se interagir com outras pessoas. [...] Agora, ele precisa ter habilidade trabalhada e muito pra que ele supere essa barreira de eh... não saber lidar com grupos.** (Entrevistado 7)

Nesse ponto, podemos voltar à discussão de sucesso como o alcance do objetivo proposto. O esforço e a determinação seriam fatores imprescindíveis no alcance das metas propostas, conseguindo assim, o sucesso almejado, mas que não adiantariam se não possuísem competências sociais, ou seja, a capacidade de saber-ser, saber se relacionar – empatia, carisma, entre outros fatores fundamentais para o alcance do resultado e, conseqüentemente, externalização da competência.

É interessante observar também, que esse esforço e determinação são individuais, ou seja, cabe ao aluno diagnosticar e superar suas deficiências.

Acreditamos que o mapeamento de competências disponibilizado aos alunos, vem ao encontro dessa lógica, visto que serve como instrumento de autoconhecimento, e não de desenvolvimento ou superação das limitações diagnosticadas.

No entanto, com uma ampla gama de exemplos, treinamentos e modelos, acreditam que o aluno da Fundação Gama teria plena condição para desenvolverem as competências diagnosticadas como 'limitadoras', até mesmo porque o conhecimento de suas limitações é um primeiro passo para a superação das mesmas, conforme entendido nas entrevistas.

Verificamos também, que há uma maior facilidade de diagnosticar e desenvolver conhecimentos técnicos. Sendo assim, o desenvolvimento das competências nos alunos fica reduzido às competências técnicas.

Eu acho que é mais um referencial que nossa faculdade aqui tem, que **é um trabalho pra individualizar**, justamente porque... tinha visto anteriormente **maximizar as competências**, potencialidade do aluno no que ele espera e trabalhar, **tentar minorar o que o aluno tem uma certa deficiência**. E às vezes as deficiências, **elas são eh... advindas de todo um processo longo que em quatro anos de faculdade você não consegue recuperar aquilo mais você tem como minorar**. Um exemplo prático que a gente teve aqui é que os alunos teve alguns problemas com matemática financeira... e o que é engraçado, eles estudavam as teorias de finanças, as teorias de macro e micro economia tão bem, mas... matemática financeira é uma confusão que a gente não conseguia entender como entendia tão bem, sabiam aplicação mas na hora de fazer os cálculos em si, o resultado não ficava a contento, e aí que alguém muito iluminado falou: **\_Olha a deficiência não tá no método da faculdade e sim na matemática que eles aprenderam na época de colégio<sup>57</sup>**. Vamos trazer alguém para dar um reforço de matemática, matemática mesmo, vamos estudar, estudar com eles cálculos, logaritmos, o problema deles é uma deficiência pretélica, deficiência que deveria ser tirada deles até o terceiro ano, o resultado foi espetacular com grande qualidade. Aulas extracurriculares com grande número de alunos buscando. (Entrevistado 7)

Verificamos que há uma desvalorização do externo; as demais instituições, seja de graduação em mesmo nível, seja instituições de ensino fundamental ou médio, não são boas o suficiente frente ao ensino e à exigência da Fundação Gama. Assim, aquele aluno que teve formações de nível médio e fundamental com baixa qualidade, ou mesmo os alunos que vieram da parceria realizada terão oportunidade de desenvolvimento, frente a qualidade do ensino oferecida.

Uma análise muito pertinente de referência à desvalorização do externo vivenciada pela instituição pesquisada e relatada em nossas entrevistas refere-se quando comparam a distinção dos dois currículos (novo e antigo) que possuem, em virtude da parceria realizada com outra instituição de ensino.

---

<sup>57</sup> Trecho que também faz referência ao subitem desvalorização do fora.

Após o estabelecimento de uma parceria para se formar a Escola de Negócios Entidade parceira e Fundação Gama, definiu-se que ficaria sob sua responsabilidade a conclusão do curso de administração iniciado na faculdade parceira. Porém, o currículo da faculdade parceira era diferente, pois não contemplava tantas disciplinas de métodos quantitativos (cálculos), assim como também não possuíam a proposta do currículo básico. Sendo assim, os primeiros alunos a se formarem com o diploma do curso de administração da Fundação Gama, iniciaram a formação na instituição parceira, e o currículo não é o ‘currículo diferenciado’.

Quando questionados sobre suas percepções acerca do perfil das duas turmas, os entrevistados relatam que há uma grande diferença; tentam não desmerecer a formação da instituição parceira, visto que serão alunos que sairão com diploma de conclusão de curso da Fundação Gama, contudo analisam que tem diferenças.

há... **há diferença** porque o acontece é o seguinte, eu não conheço a Instituição Parceira, eu nunca trabalhei lá, mas... **pele que eu percebo, há um corte muito maior em relação aos alunos que hoje estudam na Fundação Gama**, e que tão cursando esse currículo que você comentou que seria na Instituição Parceira. **E o que eu tô chamando de corte, os alunos estão sendo eh... então é colocado o seguinte dilema: ou eu estudo ou eu saio da Fundação Gama. Ou eu me esforço ou eu saio da Fundação Gama, porque eu não vou me formar, eu vou ficar aqui sendo reprovado, ad eterno. Pra essa turma por exemplo do oitavo período, no meu entendimento, as coisas não são colocadas dessa maneira, é só observar o número de aluno. Eu tenho uma turma do quinto período que deve ter cinco alunos, e minha turma do oitavo tem dezoito vinte.** E eles comentam isso que eu tô falando. Então, na verdade é uma percepção superficial porque não tem muitas informações, e é **muito mais uma reprodução do que eu estou escutando por parte dos alunos.** Então, os alunos do quinto período falam mesmo: Olha este pessoal foi saindo porque a pessoa tem que estudar muito e... e foram saindo da instituição. O pessoal do oitavo período não fala isso, eles falam na verdade, que os meninos que estão nos outros períodos, eh... sofrem muito, e tal... mas **obviamente eles não se diminuem, dizendo que eles não sofreram**, que não ralaram muito... eles não falam isso, até porque não teria muito sentido eles colocarem essas questões dessa maneira, eles não falam isso. O fato da turma ser mais numerosa, isso é evidente eh... e os alunos aí não desta grade da Instituição Parceira, mas da outra grade comentam. **A turma é pequena, porque, (rs) aqui a coisa é muito pesada.** E o que que é a coisa ser muito pesada? **É aquela lógica de que você ter uma exigência mínima pra permitir que o aluno vá para outro período, pra outra disciplina** e por aí vai isso é colocado de uma maneira muito clara. A ênfase do curso, por exemplo exige muito raciocínio quantitativo, não é minha área por sinal, mas exige muito raciocínio quantitativo. E o aluno que não consegue se desenvolver nesta área, ele não consegue se formar. E ele aos poucos vai percebendo isso, vai repetindo disciplinas que desenvolvem esse tipo de raciocínio vai repetindo, **vai repetindo, vai repetindo, uma hora ele desiste.** (Entrevistado 5)

Ressaltamos que há uma diferença entre a repetição de um discurso de respeito para com os alunos dos primeiros períodos e a produção de uma prática valorativa, na qual se produz um discurso de desvalorização do fora em detrimento ao ensino da instituição. Dessa forma, percebemos que a produção de valor referenciando uma valorização superior do ensino

da Fundação Gama em comparação às outras instituições, produz uma prática segregativa, que não privilegia o desenvolvimento, mas a produção de desistência.

Parece haver, no próprio processo de formação, uma montagem estratégica de constituição de competência: quem desiste assume sua incompetência, quem persiste assume sua competência, mostrando-se melhor que o primeiro. Entendemos que a lógica é semelhante à dos cursos de engenharia, que possuem histórias de desistência nos alunos que entram, ao se depararem com as disciplinas das cadeiras de cálculos.

Perseguindo o pensamento de uma prática valorativa e segregativa, percebemos que o próprio valor dado a determinadas instituições já se torna um meio de desenvolvimento de competências nos alunos. Como se a instituição determinasse o que é ser competente, desse o tom da competência e, não necessariamente, a constituição dessa por meio da formação do aluno. Assim percebemos que a noção de competência, muito se encontra calçada em uma lógica de grife, onde o aluno que veio da instituição tal, que fez o curso tal ou que tem o diploma tal, fosse mais competente, não importando muito o processo de formação do mesmo.

É muito complicado, a competência não é... nem bem ou mal, né. Eu acho que uma visão obviamente muito, muito reduzida, eu acho que todo construto as pessoas acabam definindo métricas, né a gente usualmente chama na academia de proxy pra tentar avaliar de uma maneira um pouco mais objetiva esses construtos. Eu acho que no ponto de vista, por exemplo na área de negócios, **competência tradicionalmente se traduz pra uma pessoa que tem boa formação, aí boa formação entendida com vem de um bom colégio, vem de uma boa faculdade fez bons cursos, procura se desenvolver em bons centros, ou seja, aonde eu fui buscar treinamento onde é que eu fui buscar especializações.** Pessoa que muitas vezes usou outros meios de companhias pra desenvolver aspectos que achava relevante antes de... de pisar onde ela gostaria. **Então, eu acho que o que traduz competência é uma pessoa que é competitiva, ela tem o poder de escolher aonde ela quer ir, aí esse é um poder que poucas pessoas têm.** (Entrevistado 8)

O E5 nos traz uma resposta um pouco diferente e um tanto quanto interessante para nossas análises.

**(Entrevistadora) Quais os fatores que você considera que torna uma pessoa competente?**

Aí que tá! quando você coloca uma pessoa competente, quando você coloca competente dessa maneira eh.. você saiu do meu conceito (rs) de competência eh... usando nesse sentido, eu teria que dizer ou eu teria que alterar sua pergunta...

**(no andamento da resposta - Entrevistadora) Então altera...**

\_ porque que eu teria que alterar sua pergunta? A pergunta seria essa: **Quais fatores que permitem uma pessoa eh... alcançar determinadas competências?** Porque quando você coloca ser competente, eu tenho que ser competente em tudo, isso é impossível eh... o ter todas as competências, isso também é impossível, considerando que ter competência, ser competente, envolve envolveria aquele meu entendimento anterior, ou seja, a pessoa tem aquelas habilidades e consegue articular em relação ao o que? Mas, considerando então, não que ela vai fazer isso pra tudo, porque é impossível, eu gostaria de saber pintar, por exemplo, eu não tenho a menor condição saber pintar, eh... não tenho essa competência. Acredito que para a pessoa

desenvolver isso, ela tem que ter como princípio básico: esforço. **Sem esforço ela não vai chegar a lugar algum, esse é o primeiro ponto.** Se ela tiver aptidão, esse esforço pode ser até menor, mas se ela tiver aptidão e ela não se esforçar muito, alguém que não tem aptidão tem grande chance de alcançá-la. Vou te dar um exemplo do que seria eh... aptidão nesse caso, eh uma pessoa sem ter estudado pra isso é uma grande professora, de maneira intuitiva, não se sabe porque desde criança ela estava ali sintetizando idéias, passando essas idéias pros pro... coleguinhas, foi envelhecendo e continuou fazendo isso, então ela tinha uma aptidão nata, que na verdade pra mim não existe nada nato, mas houve uma construção social qualquer que desenvolveu isso nela e isso seria aptidão dela, pra ser professora. Só que ela, não quis estudar, não quis dedicar esforço ao estudo e... corre muito risco de, mesmo querendo assumir a docência, ter aulas em que os alunos vão ter um aproveitamento muito menor, pela própria aptidão dessa professora do que uma outra pessoa, que não teve essa mesma trajetória de vida, que não teve essa facilidade desde criança, essa aptidão de ensinar, de disseminar de idéias, mas que, na medida que entendeu que precisava desenvolver isso pra ser professor, investiu nisso foi se aprimorando cada vez mais nisso, pode inclusive, num determinado momento ter uma aula muito mais produtiva do que aquela outra que não investiu mais nisso. Por que isso? Porque os alunos eles vão mudando no decorrer dos anos, ele que dedica tempo a isso, que esforça, ele entende esse processo, ele entende essas mudanças, vai atualizando a aula dele, ele vai estudar pra tentar descobrir novas técnicas de ensino e por ai vai, ele vai usar tudo que as outras pessoas estão oferecendo pra ele, em termo de conhecimento sistematizado sobre pedagogia. A outra que não quer se esforçar, vai estar só estar baseado naquela aptidão dela. Isso na minha opinião acaba deixando pra trás, por outro lado se ela tivesse usado essa aptidão dela em conjunto com o esforço, ai ela teria uma tendência de ter um desempenho até maior do que aquela anterior. Então, primeira, primeiro pressuposto pra que a pessoa desenvolva competências é esforço. Ah mais a questão de que é nato e do que é aprendido, que é uma discussão que existe muito que deve desenvolver a sua pesquisa. **O que é nato seria aptidão.** Tem influência? Tem. Mas nem sempre é positiva, às vezes a pessoa tem tanta facilidade que ela pára e aquele outro que tem tanta dificuldade, que ele tem que empurrar com tanta força que ele acaba alcançando aquele que parou porque tinha muita facilidade, por conta daquele aspecto que é nato, que na verdade, eu sempre quando falo nato eu me preocupo em contextualizar, cuidado com o que é nato, uma visão de construção qualquer que perde na historia de vida da pessoa eh... eu tenho uma outra pessoa que não teve essa construção, que teve uma construção tardia, que é algo totalmente palpável, você pode olhar o currículo dela essa construção. **Com muito esforço, abdicando de muitos prazeres pra poder chegar lá e é um investimento, prazer passa a ser outro substituindo prazeres.** (Entrevistado 5)

Formação, esforço, determinação, carisma, habilidade inata, inteligência interpessoal são alguns fatores levantados pelos entrevistados. Podemos analisar de acordo com os trechos transcritos, que o querer-fazer, traduzido pela determinação, esforço e até mesmo pelo entendimento de competitividade, trazido por um dos entrevistados, remetem ao quanto de nós necessita ser doado se quisermos conseguir um maior repertório de conhecimentos e habilidades a estarem disponíveis à mobilização e, assim, atingirmos uma determinada competência.

No entanto, todas as competências são tratadas como características individuais. Ou seja, até aquelas que indicam capacidade de se relacionar socialmente, seja no ambiente de trabalho, seja em outros espaços de vida, mas que somente dependesse de características individuais.

Acreditamos que ao colocarem em um lugar de destaque a questão da individualidade da competência e a importância de dedicar-se no desenvolvimento da competência, podemos entender o porquê da supervalorização do conhecimento técnico mencionado pelos respondentes, visto que dispõem muito tempo e esforço para conseguirem ter a titulação que possuem. Mediante as escolhas realizadas, para se ter o título de doutor, muito teve que se abrir mão de tempo de lazer, da família, horas de sono, etc., ou seja, dedicação, determinação, esforço, para se conseguir alcançar o objetivo desejado; tornando-se competitivo no mercado, conseguindo diferenciar-se de tantos outros profissionais, através de suas titulações e publicações. E, ao serem diferenciados, acham que conseguem transmitir essa diferenciação no que tange aos aspectos qualitativos de ensino, mesmo que concordem que essa mensuração seja difícil de fazer.

A mensuração do resultado é muito difícil. Quando você faz uma refeição, ou ela é gostosa ou não é gostosa. Comprei um vinho... sei lá...vou tomar sorvete, ou ele agrada meu paladar ou ele não agrada. Agora, formar um aluno é muito difícil, você mensurar o resultado dessa situação. Então, as mensurações são imperfeitas, são parciais. (Entrevistado 2)

### **5.2.3. Auto-avaliação e Autocrítica: uma questão de competência**

A partir dessa análise realizada no tópico anterior, também podemos inferir do porquê que quando solicitados a se auto-avaliarem enquanto profissionais, nenhum entrevistado relutou em dizer que se achava muito competente, apesar de revelarem ser um constructo muito complexo de se avaliar. Percebemos limitações e dificuldades dos respondentes em falarem sobre suas características negativas ou pontos que necessitariam desenvolver como professores. Referiram-se a resultados ainda a serem alcançados, conforme o E8, que diz que ainda precisa desenvolver pesquisa em nível internacional, ou, conforme outros professores que indicaram deficiências em sua caligrafia, no uso dos recursos áudio-visuais disponíveis, tecnologias, dentre outros aspectos, pouco relevantes, quando se questionado sob um enfoque mais específico de desenvolvimento pessoal e profissional, para serem melhores docentes.

Observamos, neste ponto, uma contradição importante; se, por um lado, a infraestrutura, tecnologias e recursos de multimídia disponíveis são considerados importantes na contribuição da formação desses futuros profissionais ‘mais qualificados’ para o mercado de trabalho, observamos que nem sempre tais recursos são utilizados. Desta forma, concluímos que apesar dos entrevistados acharem importante a disponibilidade de recursos e a infra-

estrutura instalada na instituição, esses recursos não representam um fator determinante na auto-análise da competência por parte do profissional. No entanto, percebem que é um fator importante no aprendizado do aluno, caso contrário, não seria um ponto a desenvolver.

Fazendo um contraponto com o que apresentamos em nosso referencial, entendemos que os recursos físicos disponíveis são importantes na mobilização das competências em dadas situações. Sendo assim, a competência está diretamente associada, dependendo da situação, aos recursos que tenho disponíveis na resolução daquele dado problema.

Podemos inferir algumas análises sobre essa questão: o não uso dos recursos disponíveis pelo professor não diminui a competência do professor, em sala de aula, no ensino de sua disciplina, ou não é percebido como fator que possa minimizar suas competências, ou ainda, se percebido não é relatado, visto que isso implicaria uma outra auto-avaliação. De qualquer forma, entendemos que o uso dos recursos disponíveis não representa, apesar de relatarmos importante, um fator que corroboraria para o aumento das competências docentes.

Entendem que é importante para os alunos melhor acompanharem as disciplinas, para apresentarem trabalhos e fazerem suas pesquisas, mas que o não uso de tais recursos não interfere na competência do professor como docente.

No entanto, se a minha competência se traduz pela capacidade de ensinar e de desenvolver competência nos alunos, toda vez que eu não coloco em prática e/ou não utilizo os recursos disponíveis, essa competência ficaria limitada, impactando no desenvolvimento das competências dos alunos, produtos finais.

Uma consideração importante, que aparece tanto quando questionados em pontos a serem aprimorados como docentes e, em outros momentos da entrevista, refere-se ao sentimento de angústia gerada pela falta de habilidade em lidar com turmas jovens, e, por serem jovens, ainda não possuem maturidade para aproveitarem ‘tudo’ o que lhe é oferecido na graduação.

O jovem com essa idade conhece muito pouco, em termos acadêmicos. Ele normalmente escolhe sua profissão observando um conjunto... muito mais restrito do que podemos imaginar, em geral as decisões deles estão muito associadas às decisões familiares, ele acompanha a trajetória dos pais, tios ou eventualmente de alguns primos. Então, ele está começando a estudar, uma série de disciplinas nas quais ele ainda não tem a menor noção. Quando eu tento motivar meus alunos, no que diz respeito à academia... o que eu tento é mostrar-lhes a importância daquilo que eles estão estudando. Então, quais as conseqüências daquilo que eles estão estudando hoje sobre, outras disciplinas que eles virão a estudar futuramente eh... principalmente inserir todas essas discussões nos aspectos mais práticos, o que me torna um privilegiado, visto que a disciplina que... nas quais eu leciono, no geral são disciplinas ligadas às finanças, tem uma característica prática muito grande... então, eu tento dar aos alunos um pouco da praticidade que se tem das finanças do dia a dia (Entrevistado 1)

Aparece mais um diagnóstico de incompetência dos alunos, agora atrelado à pouca maturidade e experiência para direcionarem suas escolhas.

Acredito que o aluno da graduação **ele é muito imaturo**, eles tem potencial, eh... mas não, não aplicam muito esse potencial dentro da escola. Então, às vezes eh... o aluno perde muitas oportunidades interessantes de explorar determinada temática, de explorar um determinado assunto por uma questão de imaturidade, de falta de interesse. E... **é uma coisa que eu procuro incentivar para despertar isso nos alunos, eh... convidando-os para participarem de projetos de pesquisa, de projetos de consultoria, mas não são muitos que aceitam esse desafio**. Acho esse ponto interessante de se trabalhar. (Entrevistado 3)

eles estão crescendo... então, por exemplo, quando a gente tenta tomar algumas atitudes hoje que... **vão aprender ao longo do tempo que não agiu correta** ou que é correta e que podem parar de fazer ou não parar de fazer, né. **Eles ainda não tão totalmente formados em termo de, de maturidade**, eles não estão totalmente amadurecidos, [...] (Entrevistado 6)

Ou uma incompetência dos professores, na medida em que não conseguem lidar com o perfil do aluno da Fundação Gama.

Os alunos mais jovens que alguns vão chamar de imaturos, há controvérsia. É... **eu tenho um pouco mais de dificuldade em trabalhar com eles**, eu sinto então que eu tenho que entendê-los um pouco mais, pra trabalhar melhor com eles. Eu tô no processo, esse é meu desafio atual que por sinal é o perfil da Fundação Gama. A nossa graduação é de jovem, e eu... minha experiência, já trabalho com graduação alguns anos, mas não com tantos jovens numa mesma turma. São muito jovens. (Entrevistado 5)

Revelam que essa pouca maturidade acaba atrapalhando o desenvolvimento do potencial do aluno, na medida em que julgam que os alunos deixam escapar oportunidades que seriam importantes para suas carreiras.

Novamente percebemos a questão da responsabilidade docente pelo rumo ou pelas escolhas que os alunos fazem ou deveriam fazer; ao entenderem que os alunos são imaturos para fazerem suas escolhas, sentem-se na responsabilidade de direcioná-los nessas escolhas. No entanto, essas direções, geralmente, estão alinhadas com o que entendem como melhor caminho para si, e não necessariamente como o melhor caminho para o aluno.

Assim, analisamos que a tutela é uma característica muito presente na instituição pesquisada.

#### 5.2.4. Competências Institucionais como desenvolvedora de competências discentes

Observamos a criação de estratégias que possam envolver esse aluno em atividades acadêmicas ou então, incentivando o mesmo a atuar mais ativamente na instituição. Como é o caso da criação da Secretaria de Pesquisa Científica<sup>58</sup>, com o objetivo de incentivo à publicação acadêmica, na medida em que fomenta a integração dos níveis de graduação com pós-graduação e MBA, motivando trocas de informações e conhecimentos dos alunos que estão desenvolvendo pesquisas na mesma área e, dessa forma, favorecendo a interligação, a orientação e a ajuda mútua na publicação científica. Seguindo a mesma lógica, possuem o programa de estágio por projeto e, mais recentemente, a criação do fundo Fundação Gama, que financiará projetos de negócios dos alunos da instituição; todas essas são ações que os respondentes indicam ou entendem que são ações propiciadoras de desenvolvimento de competências para aqueles que aderem a elas.

Esse fundo que estamos criando aliás, já ta criado porque alunos empreenderem do para um grupo de alunos ele vai formatar o projeto e ai vão é é... tem que ser um plano de negócio mesmo, se esse negócio for viável de fato, **o fundo financia pra que ele monte um negócio dele**, ainda enquanto aluno, então assim opa ele tem que fazer a coisa ai real, ele tem que ter dados reais ai realmente é... é... pra que ele ou seja, aí vamos ver, bom, eu tenho habilidade de liderança bom eu vou ser o diretor, então assim, entre eles tem que haver uma discussão muito grande, então esse tipo de trabalho **eu acredito muito que ajude a eles a despertar aquela necessidade de estar interagindo com essas questões de pró-atividade, de liderança e outras mais aí.** Entendeu? (Entrevistado 4)

O programa de Estágio por projeto é uma outra ação que entendem como desenvolvedora de competências; possui como slogan ‘sucesso é o encontro do preparo com a oportunidade’. Incentivam os alunos a aderirem voluntariamente ao projeto, visto que o mesmo é indicado como uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades e competências para o estagiário, assim como representa a possibilidade de adquirirem experiência profissional.

João da Silva e Pedro Justino<sup>59</sup> são alunos do 5º. Período da Fundação Gama selecionados para atuar na Instituição Parceira, em Vitória. **O grupo de alunos já está reunindo e cruzando informações contábeis com o plano estratégico da empresa para apresentar diretamente à diretoria um relatório mensal do desempenho da unidade. Em geral, esse tipo de função só é exercido por profissionais de ponta e com alta formação.** Mas, com o acompanhamento da Fundação Gama, os estagiários estão aplicando o conhecimento adquirido na sala de aula na prática diária da instituição.

‘Toda essa modelagem de atuação é no sentido de aumentar a riqueza, onde estivermos aplicando o conteúdo. **O objetivo é posicionar nossos alunos com**

<sup>58</sup> Não mencionada pelos entrevistados.

<sup>59</sup> Nomes fictícios.

**alto potencial num processo onde serão bem aproveitados.** Onde possam desempenhar uma função de ponta na organização’, explica o diretor da Fundação Gama.

Divulgam o programa como se o mesmo fosse imprescindível na formação desses alunos e, assim, produzem demandas para o mesmo. Os alunos que ingressam no programa, em certos casos, não são remunerados.

Os alunos que aderem ao programa passam por um tipo de seleção através do mapeamento de competências que realizam. Dessa forma, por serem intitulados de competentes, por passarem nesse processo seletivo, que, por vezes, pode nem demandar em concorrência, mas sim somente uma análise do perfil, são comparados a profissionais de ponta<sup>60</sup>.

[...] **todos os candidatos passaram por um processo de mapeamento de competências**, em que foi analisado o perfil psicológico, apontando habilidades e os pontos a serem desenvolvidos, para só então, serem encaminhados às vagas mais alinhados ao seu perfil.

Para João da Silva<sup>61</sup> essa foi uma experiência muito válida, ele identificou pontos importantes da sua personalidade que irão contribuir com seu sucesso nessa empreitada. ‘Sou comprometido com meus objetivos. Gosto de encarar e solucionar problemas. Além disso, tenho facilidade em me relacionar com as pessoas. Durante o processo também encontrei pontos que deveria analisar com mais cuidado. Sou grato à Fundação Gama por ter nos dado essa oportunidade’, avalia o aluno. (Businews – Informativo da Escola de Negócios Fundação Gama/Parceira, mai/jun/jul 2007/ no. 6)

O programa de Estágio por projeto associado ao programa mapeamento de competências, realizado com os alunos do quinto período, visa diagnosticar, através de dinâmicas de grupo e avaliação psicológica, as competências desses alunos. O perfil diagnosticado é devolvido para o aluno através de uma entrevista devolutiva com entrega de um laudo de avaliação de potencial conforme em anexo.

Somente um professor, colaborador, que possui mais tempo de casa, soube falar um pouco sobre o projeto.

eles ficaram bastante felizes por... porque eu acho que quando você tá, quando se tenta mapear o perfil, qualquer tipo de perfil e eu, eu não acredito que o perfil seja imutável ou que a avaliação seja perfeita então, eu acho que é uma hora muito boa, na metade do curso, em que eles tem algum tipo de feedback, pra saber olha... quem é você? Que você é? que tipo de característica você tem que são mais ressaltadas, que tipo de característica que vamos dizer não tem tanta relevância pelo menos que não são dominantes em você... pra dá a ele o... o poder de escolha, de bom... quero atacar aquilo que não sou dominante, ou na verdade ... o que envolve aí ... eu acho que é um pouco de feedback, quer dizer, dar pra eles um chão a partir do que eu quero ser, aonde eu quero chegar, eu quero ser, sei lá... um acadêmico, né um cara que gosta de ficar as vezes numa salinha., quero trabalhar numa grande multinacional, quero trabalhar numa multinacional japonesa com bastante cooperação, eu quero trabalhar numa AMBEV onde competição interna é muito

<sup>60</sup> Cabe a nós questionarmos o que vem a ser um profissional de ponta?

<sup>61</sup> Nome fictício.

incentivado. E ai eles vão percebendo e entendendo inclusive começando a respeitar muito porque que... \_ah eu sou assim, aquela pessoa age assado. Se torna um pouco mais... um pouco mais compreensível até em relação ao próprio grupo, porque sala de aula é um convívio de muito tempo, são quatro anos com pessoas muito diferentes. Eles acabam entendendo um pouco, porque as pessoas são assim, que passam respeitar mais, até ajudar. (Entrevistado 8)

A partir desse diagnóstico, cabe ao aluno o aprimoramento das competências que julguem necessárias. É entendido, ao longo desta pesquisa que o desenvolvimento dessas competências apontadas como ‘a desenvolver’ nos alunos, não acontece de forma sistematizada e que, cabe aos alunos, através do autoconhecimento, investir esforços no aprimoramento das competências diagnosticadas aquém do desejável. Sendo assim, não se observam práticas quanto ao desenvolvimento ou aprimoramento das competências que foram apontadas como ‘a desenvolver’ nos alunos. Dessa forma, o trabalho serve meramente para se diagnosticar, avaliar, selecionar e, também para excluir os mesmos.

O papel da instituição e dos professores seria motivar, forçar esse aluno a estudar e fazer com que ele se engaje nos projetos oferecidos pela fundação. Assim, a instituição através dessas ações, com um corpo docente qualificado para o exercício da profissão e regras disciplinares rígidas, conseguiria desenvolver as competências necessárias para a formação desse profissional de negócios.

O entrevistado que faz parte da diretoria da Fundação Gama nos revelou que, através do trabalho de mapeamento de competências, os professores conseguiriam empreender ações na tentativa de ajudar aquele aluno a desenvolver suas competências.

[...] por exemplo ele (aluno) **não tem espírito de liderança nenhum**, ok, nem todo mundo vai ter, mas ele tem que de alguma forma então, a gente, nós chamamos esse aluno como diagnostico dele e disse olha você tem ponto fraco nisso, nisso e nisso. Matéria tal discute bastante isso aqui, aí o professor já tá avisado daquele é... determinado aluno e tal, assim, não que tem uma atenção especial mais ele sabe que aquele aluno ... opa! Na hora vai direcionar mais questões para ele, vai... nos trabalhos a serem efetuados vai cobrar muito aquilo ali, opa tem uma dinâmica de grupo onde... **vamos forçar para que aquele aluno seja o líder ali**, sei lá de alguma forma tentar ...e fora isso é... o aluno tem consciência de que, olha essa habilidade ele não tem ai você conversa com ele, perai, mas e uma habilidade que você vê facilidade de crescer nela ou não? Ok! (Entrevistado 4)

Percebe-se uma contradição nos discursos; se, por um lado os docentes preferem lecionar apenas com questões de que possuem total domínio, ou trabalharem em situações em que se sintam seguros e confortáveis no desenvolvimento da mesma, parece que isso não é respeitado nos alunos; como se os alunos precisassem ser bons em tudo, que todos precisassem ser gestores/líderes, etc., ou ocuparem cargos de destaque em uma dada organização. Assim, novamente podemos perceber práticas segregativas e de produção de

incompetência, visto que, humanamente, não conseguimos abranger todas as competências; é impossível sermos pessoas completas, no sentido que se cobra do aluno.

Confrontando as respostas obtidas dos demais entrevistados com o relato acima, com unanimidade, nenhum outro professor disse ter conhecimento dos resultados; sabiam que o trabalho existia na instituição, mas que não estavam aptos a comentar o mesmo, pois não possuíam conhecimento acerca da forma com que o mesmo estava sendo desenvolvido.

Os respondentes até mencionaram a preocupação em desenvolver algumas habilidades e competências nos alunos, e empreender algumas ações de forma independente, à medida que os alunos fossem procurando ou de acordo com as percepções que eles mesmos teciam sobre os alunos pela convivência com os mesmos, mas não de uma forma estruturada ou alinhada com o trabalho de mapeamento de competências, ou seja, de acordo com a percepção que cada professor faz daquele dado aluno, que pode estar dissociada do trabalho que foi realizado, uma vez que não possuem conhecimento do mesmo.

O mapeamento de competência é utilizado no processo seletivo dos alunos para o programa de estágio, conforme relato anterior. De acordo com o perfil requisitado pela empresa, que tem a ver com seu processo de gestão, área de atuação e cultura, cabe à Fundação Gama indicar um aluno, aderido ao programa de estágio, o que possua o perfil solicitado.

Como é que nós fazemos isso, a empresa diz oh... preciso de três profissionais aqui é... bom qual é o perfil do profissional que você precisa? Ele vai dar todo perfil. Dado aquele é... diagnóstico feito pela Consultoria Alfa<sup>62</sup>, nós vamos ver qual desses alunos melhor se encaixaria dentro desse perfil aí selecionamos cinco ou seis e mandamos para eles aí lá eles selecionam os três que eles realmente precisam, por exemplo, [...] (Entrevistado 4)

Observamos que o trabalho de mapeamento de competências serve muito mais dentro de uma lógica excludente e seletiva do que para o desenvolvimento de competências.

Conforme já foi visto, também auxilia o aluno a se conhecer melhor, mas que está longe de ser uma ferramenta utilizada em prol do desenvolvimento desse aluno. Diferentemente da instituição parceira da Escola de Negócios, a disciplina de competência está inserida na grade curricular com objetivo de desenvolvimento das mesmas nos alunos.

Compreendemos que o aluno é tido como um produto, conforme foi mencionado em entrevistas, na medida em que é através de seu sucesso, garantido por uma formação diferenciada, que advém boa parte do reconhecimento do trabalho, tanto da instituição como de seu corpo docente. Desta forma, analisamos o fato como justificativa para as ações de tutela, que toda a instituição desempenha, na tentativa da formatação desse aluno competente.

---

<sup>62</sup> Nome fictício da consultoria em RH que desenvolve o trabalho de mapeamento de competências.

Observamos regras e normas institucionais autoritárias e disciplinares, que preferimos denominar de tutelares, que acabam por forçar o aluno a se enquadrar no modelo e que a instituição entende como bom para conduzir o processo de formação desse mesmo aluno.

A disciplina e a dedicação aos estudos por parte dos discentes advêm dos prejuízos e retaliações que sofrem por não seguirem as regras institucionais.

Aqui na Fundação Gama, por exemplo, isso não existe, o professor não faz chamada, **então os alunos eles têm responsabilidade e controle sobre suas vidas acadêmicas**, então o controle de frequência aqui é eletrônico, então existem regras, o sistema abre num determinado horário e fecha em um determinado horário, **naquele horário o aluno tem que tá ali e faz seu registro se não fizer toma falta, e se ele tiver extrapolando seu número de falta ele não resolve com o professor, ele vai ficar reprovado e vai ficar mesmo**. Então o aluno já percebe o seguinte se eu não der conta da minha vida eu vou levar reprovação no semestre por causa de falta. Então, essa relação, essa desculpa que antes em todas as instituições é resolvido na pessoalidade, aqui a responsabilidade é do aluno. Então, o aluno é responsável pela sua assiduidade, pelo seu trabalho e o professor, é pelo seu. Aqui na Fundação Gama nós temos um sistema que o aluno não tem prova final, então... no primeiro semestre a média é seis e tem peso um, no segundo semestre a média é seis mas tem peso dois, então o aluno conhece as regras do jogo, então, se ele vacilar na frequência, fica reprovado, e não adianta justificar, não adianta tentar que ele vai ficar reprovado. (Entrevistado 3)

### 5.2.5. Práticas e métodos didáticos como desenvolvedores de Competências

Por fim, e não menos importante, procuramos pesquisar como os entrevistados percebem, em suas práticas e métodos de ensino em sala de aula, que conseguem desenvolver competências nos alunos. A escolha desse tópico no final foi estrategicamente definida, por acharmos, que, para uma melhor compreensão da pesquisa como um todo, e principalmente, nas práticas que os respondentes entendem como propiciadoras do desenvolvimento de competências, primeiramente, precisaríamos entender o funcionamento e a lógica da instituição pesquisada.

Muitas das práticas aqui descritas não se apresentarão como novidade, visto que a temática abordada permite flexibilidade e sobreposição dos assuntos pesquisados, conforme já mencionado.

Assim, as práticas e os métodos didáticos utilizados pelos professores respondentes estão em consonância com a forma de se pensarem suas carreiras, a instituição, os alunos, etc., que perpassam pela tutela, pela responsabilidade para com os alunos, pela produção de incompetência, segregação, dentre outros.

Inicialmente, relatam sentirem-se responsáveis pelo incentivo e motivação de seus alunos ao estudo. Ao se sentirem responsabilizados pelo desempenho do aluno, e conseqüentemente, pela formação do mesmo, adotam certas práticas que julgam serem melhores aos discentes.

Os entrevistados revelam que, no início da disciplina, os alunos recebem o programa da mesma e as indicações de leituras; esses materiais, bem como apresentações e aulas, são disponibilizados previamente ao aluno, ‘na área do aluno’ do site da instituição. Analisamos que são práticas facilitadoras, ao mesmo tempo em que estabelecem relações de responsabilidade para com os alunos, visto que esses alunos encontram-se notificados sobre suas obrigações do período letivo. Dessa forma, tal prática se configura como um fator de controle e cobrança sobre os mesmos.

A formação de turmas pequenas, com no máximo 20 alunos, é vista como fundamental para o conhecimento dos estudantes, e assim, terem maior domínio de classe e oportunidade para os acompanharem. É evidente que esse acompanhamento não se dá de forma igual para todos os alunos, em virtude da falta de tempo do corpo docente; geralmente, o direcionamento da atenção docente se estabelece, em maior grau, com os alunos que apresentarem maior demanda.

Apesar dos entrevistados revelarem terem tempo de dedicação para orientação de seus alunos como um fator desenvolvedor de competências, observamos que tal prática é via instituição, ou seja, faz parte das atribuições dos professores reservarem um tempo de suas cargas horárias para atendimento individual aos alunos. Mediante o agendamento de horário na secretaria, todos os estudantes da Fundação Gama podem marcar um horário com o professor escolhido, dentre os horários disponibilizados, para receberem orientações em quaisquer que forem suas necessidades.

Revelam também que o regime ‘puxado’ de ensino é fator primordial e necessário para a boa formação do aluno.

Quando questionados acerca de suas considerações para a formação de bons profissionais, observamos que a rigidez nas disciplina e do rigor que é exigido do aluno para que estude, é um ponto de destaque. Entendem que essa exigência é necessária frente ao mercado altamente competitivo.

**Eu exijo muito deles. Eu cobro pra caramba**, eles... é... em alguns momentos assim, rola até um stress assim, sabe? (Entrevistado 2)

[...] sabem que aqui é difícil, ninguém fala com eles que vai ser fácil, o processo de aprendizagem não é um processo muito fácil, porque **o aluno está trocando a sua adolescência por uma maturidade pessoal e intelectual. E eles são bastante**

**exigidos aqui, tanto é que os dias úteis da semana aqui é de segunda a sábado, tem...** os alunos passam quase que o tempo integral aqui na faculdade estudando, então é difícil, principalmente é árduo, **mais é absolutamente gratificante.** (Entrevistado 7)

Em outros momentos desta dissertação, é discutida a importância da dedicação do aluno, visto que um dos fatores que ajudariam a imagem da instituição, garantindo destaque, é o ‘sucesso’ desse profissional. Entretanto, podemos questionar, acerca da fala do entrevistado, o que é gratificante para quem? Para o aluno ou para o professor, que consegue, via cobrança e exigência, fazer com que os alunos estudem<sup>63</sup>?

Segundo os respondentes, o nível de exigência é conseguido através da motivação e do incentivo, que relatam proporcionar ao aluno.

Eh... importante para formar bons profissionais? eu acho que ... que **você tem que puxar pelo aluno né! você tem que fazer com que ele estude, porque se não fez que ele estude não vai, não vai ter uma boa formação.** [...] Eu procuro puxar o máximo possível dos meus alunos, de **tirar o máximo deles e motivar bastante a aula, para que eles estão sempre estudando, dar o incentivo para que eles não parem de estudar na minha disciplina, certo.** (Entrevistado 6)

Mas, logo se percebe que esse incentivo e motivação provêm de retaliações e penalidades que recaem sobre o aluno, caso o mesmo não consiga acompanhar as disciplinas.

**o material em si é é... geralmente muita leitura antes da aula,** esse é o procedimento que eu adoto não é aquele negócio assim eu dou o conhecimento depois ele vai procurar para estudar, eu acho que ele perde o interesse. Quando você é é... coloca material para ele estudar antes da aula e ele tem que ter ido lá com aquele material estudado e **aí você tem que ter alguns mecanismos de cobrança se não se ele ler lê e não lê não vai fazer diferença, ele não vai ler, então assim, material pra aula tal é esse daqui geralmente eu dou uma pergunta relâmpago no início da aula,** chegou que dentro do assunto que tem ser lido ou no começo ou no meio ou no fim uma pergunta abrangente que **quem leu responde quem não leu dançou. Então, assim é uma forma de você incentivar eles à leitura com uma certa punição se ele não fez, né? Então, assim eu procuro adotar vários mecanismos nesse sentido [...]** (Entrevistado 4)

A gente dá, **tem um mecanismo de incentivo,** então, por exemplo, a gente sabe que é difícil um aluno, eh... ficar estudando constantemente pra uma matéria. Estuda só na última hora, o que é que eu faço, eu pego, **passo uns exercícios, e aí uma ou outra aula eu sorteio um exercício da lista que vai valer fazer parte da pontuação da prova,** isso mantém eles estudando é uma maneira de estudar que já existe ao longo do tempo e eu vou dar um incentivo porque vai ganhar um ponto se você fizer direitinho a prova e vai dar um incentivo de estudar porque se não vai perder o ponto da prova, certo? (Entrevistado 6)

No início há uma certa resistência, mas aí você começa a trazer aquela **técnica do voluntarismo dominado** \_Fulano o que cê leu? Me explica aí. Siclano, o que você leu e... nisso poucos lêem, alguns contribuem mais no meio pra o final todos vêm a necessidade de ler, porque já sabe que vão ser perguntados, já sabem que vai ter que expressar sua opinião. (Entrevistado 7)

<sup>63</sup> Veremos mais adiante a produção de desistência, também como produto de tamanha exigência.

A constante exposição do aluno a práticas avaliativas pode gerar comportamentos de competição e de produção de incompetência, visto que o aluno que não consegue atender essa demanda, não estaria conseguindo acompanhar o ritmo ditado pela instituição. Dessa forma, percebe-se que há uma tendência de ‘puxar’ o aluno para o ritmo do professor, e para uma exigência que, muitas vezes, está para além de seu alcance, visto que promovem a desistência. Assim, o prazer do estudo, da possibilidade do aprendizado e até mesmo do convívio com pessoas, professores que admiram e possuem como referência, se perde nessa exigência, que a demonstram grande orgulho em possuir. Então, analisamos que tais práticas criam o processo de desistência/fracasso, diferenciando e segregando os alunos.

Entendemos que, ao tentarem formar alunos a suas imagens, tidas como referencial de sucesso, acabam por definir o perfil do aluno que buscam para a instituição. Nesse sentido, o aluno, mesmo capaz de acompanhar as disciplinas, mas que não concorda com as práticas e métodos vigentes, tende a desistir, e assim, ficam intitulados de incompetentes pela instituição, pelos professores e por seus colegas que permanecem no curso, por não corresponderem às expectativas da organização.

Sendo assim, percebemos uma forma de valoração do igual e da impossibilidade de lidar com o diferente. Quem desiste é considerado importante, sob a ótica da instituição e de seus docentes, seja por não conseguirem acompanhar a matéria, seja por possuírem outro ideal de vida e de ensino, seja por pensarem diferentemente do contexto no qual estão inseridos, etc.

Os entrevistados tendem a enxergar o aluno por uma única perspectiva: aquele que precisa ser direcionado, desde que a direção seja a da instituição e de seu corpo docente. Indicam que os alunos, mediante o perfil apresentado, precisam ser educados, disciplinados e corrigidos de muitos comportamentos não favoráveis ao seu amadurecimento e crescimento profissional e, até mesmo, de comportamentos que julgam terem aprendido em casa, na família ou em qualquer outro local, senão a instituição de ensino.

**É... o público aqui de alunos é um público mais elitizado**, a escola é uma escola mais elitizada. Então, eh... esses alunos, e aí é uma característica da sociedade moderna, Eh... **os alunos são meio criados em casa sem limites**. E a Fundação Gama é um espaço que coloca limites. Então, o aluno não vai chegar aqui na Fundação Gama e vai falar algo contra um professor e ele vai ser plenamente atendido... de prontidão, aqui não funciona assim. Eh... o aluno aqui, vai faltar e vai achar que vai falar alto e vai conseguir reverter a sua situação de falta não. **Aqui, ele vai ficar reprovado. Então, eh... a escola coloca um limite nesse aluno**, eh... se não fosse aqui o aluno, **os jovens hoje, estão muito sem limites. E a Fundação Gama também é um espaço de educação nesse sentido**. (Entrevistado 3)

Referem-se a um público mais elitizado, no entanto, as práticas de seleção da instituição apontam para a seleção desse público. Isto é, o valor da mensalidade, o processo

seletivo, a forma como divulgam a instituição, a exigência de exclusividade aos estudos via dificuldade apresentada para se formarem, etc., corroboram, dentre outros aspectos, para que se privilegie esse público e não outro.

Entretanto, ao selecionarem esse público, ou escolherem essa organização para se trabalhar, revelam certas incompetências<sup>64</sup> para lidar com esses alunos.

Eu acho que eu... **de vez em quando eu perco um pouco paciência**, então não sei se estou indo muito bem não, porque o ideal não era perder a paciência em momento algum, em determinado momento **eu faço um pouco o papel de pai. Sabe o pai que tem que dar palmada? Porque... são crianças...** (Entrevistado 5)

Se, por um lado, os alunos são imaturos para saberem o que querem ou para visualizar as oportunidades de seu interesse, por outro, os professores estão prontos a indicar a direção, ditando o ritmo que acham necessário para se formar ‘bons profissionais’.

No entanto, percebemos que tais procedimentos muito mais impedem o desenvolvimento de autonomia, da tomada de decisão, do que possibilitam o amadurecimento dos alunos. Se entendemos que a competência se passa por um saber agir responsável, pela capacidade de tomarmos iniciativas e decisões, práticas de tutela não auxiliam no desenvolvimento das mesmas.

Em uma citação, um dos entrevistados diz que, se os alunos, após a conclusão do curso, não forem capazes de lidar com as questões com que eles se depararem na futura profissão, certamente eles saberão a quem recorrer. Podemos entender que a solicitação de ajuda se inclinaria para aqueles que ensinaram a ser como são; como se os professores desses alunos fossem os detentores do conhecimento e que estariam dispostos a auxiliá-los em outras situações<sup>65</sup>.

Ainda direcionando nossas análises para a produção de práticas segregativas, os respondentes referem-se que a captação de bons alunos também é importante para se formar bons profissionais. Observamos tal indicativo, quando exemplificam suas experiências na USP ou em outra Universidade de renome ou até mesmo a UFES, relatando que o vestibular dessas universidades serve como uma grande peneira de seleção dos melhores. Não necessariamente ‘dos melhores’, mas daqueles que, de alguma forma, estão mais bem preparados, visto que, para um aluno passar em um vestibular nessas instituições, requer muito esforço, disciplina, dedicação e, desta forma, indicam estarem habituados às condições de pressão e stress; ou, até mesmo, pela necessidade de serem autodidatas, conforme mencionado pelo E2, em virtude de precisarem ‘se virar’ para conseguirem se formar.

<sup>64</sup> Falta de competências sociais, habilidade de se relacionar.

<sup>65</sup> Não discutiremos as implicações desse auxílio.

Sendo assim, a dificuldade seria um fator importante para o desenvolvimento da maturidade e de competências, visto que é através das dificuldades que o aluno vai aprender a ‘se virar’ para alcançar o objetivo proposto, superando obstáculos pelo caminho; isto é, sendo competente, segundo a ótica apresentada.

Ora, se de um lado percebe-se a preocupação em tornar competentes aqueles que, inicialmente, seriam incompetentes, conforme analisado no perfil do profissional de administração, contabilidade e economia, agora, privilegiam a seleção dos ‘competentes’.

Assim, a dificuldade na Fundação Gama, advém por meio de exigências, seja por normas e regras institucionais, seja por exigência dos professores, colocadas em algum momento em suas disciplinas, mas sempre por acreditarem que é através da dificuldade que buscarão pelo esforço e determinação a superação das dificuldade e, assim, conseguiriam desenvolver competências.

Também citam outros exemplos das dificuldades colocadas para os alunos.

Então como é um determinado trabalho do aluno, o aluno vai fazer um diagnóstico numa empresa, aí ele chega e fala \_Professor que empresa você vai dar pra eu fazer? \_Não, não sou eu que vou te dar, você vai conseguir essa empresa. \_Ah, mas eles não vão querer! \_Mas essa é a idéia, a primeira não vai querer, a segunda, a terceira... a sétima vai querer e **faz parte do trabalho você receber um não, você se articular para tentar vencer um não, ou senão vencer, ir pra outra empresa.** Tenho até um exemplos de alunos, da graduação que receberam um não, receberam um não, se articularam foram no outro nível, e receberam um sim, eles voltaram e fizeram a pesquisa. Então, isso na minha opinião, parte destes aspectos que aqui estão sendo usados. (Entrevistado 5)

No entanto, nos parece que essa dificuldade é acompanhada de perto pelos professores. O não obtido é motivo de articulação, de reflexão e de aprimoramento, contudo, não desenvolvem sozinhos.

Ainda com o objetivo de atendermos à proposta desta pesquisa, questionamos os entrevistados quais práticas docentes e metodologias de ensino privilegiavam em sala de aula. Buscávamos com tal questionamento tentar analisar como o corpo docente se percebe como contribuinte para a formação de profissionais competentes para o ingresso no mercado de trabalho.

Eh... o... eu credito que o pouco que a gente faz aqui, que é **associar tanto conteúdo teórico de formação profissional que a gente passa em sala de aula, eh... com a vivência na prática**, eh... com abordagem de pesquisa ah... **incentivando o aluno a pesquisar**, eh... **passando para eles alguns princípio e valores de ética e cidadania**, eh... e profissionalização para que eles possam abordar isso no mercado. [...]

(Entrevistadora) **Como que esses princípios e valores, que você diz, de ética, cidadania você acredita que são passados para eles? Que ações você percebe?**

Veja, eu tenho, **eu tenho adotado com eles a estratégia de trazer alguns filmes** e a gente vai discutir esses filmes no ponto de vista da ética. Então, a ética é um conteúdo, seja em empreendedorismo, seja em estratégia, seja em recursos humanos, seja em TGA. Eu procuro sempre trazer a discussão um pouquinho dentro do lado

da ética profissional. Então, eu vou te dar um exemplo, **eu tenho um aluno que ele tem participado conosco de projetos de consultoria e projetos de pesquisa**. E... Esse fim de semana a gente fez um trabalho de consultoria, sobre estratégia empresarial, para uma empresa local e ele participou. Aí, ao final, como a gente encerrou o trabalho, eu fui conversar com ele, aí ele falou assim “\_É professor, já sei as informações aqui são informações confidenciais, os documentos da empresa não podem ser passados a ninguém, a gente não pode e tal”. Tudo aquilo que a gente já discutiu, então quer dizer, **é algo assim que a gente vem discutindo em sala de aula e que eles vêm internalizando**, eles já percebem, pelo menos esse aluno já percebe que este aspecto é um aspecto... central para eles se efetivarem no mercado. Então, isto inspira confiança no mercado, isto transmite a segurança da pessoa e a confiança que o mercado tem naquele profissional. (Entrevistado 3)

Notamos que nem sempre a construção de valores como ética, cidadania são conseguidos pela discussão de posturas, mas que são práticas, nesta pesquisa, privilegiadas enquanto desenvolvedoras de competências.

\_Eh... tem outro aspecto que é... a aplicação profissional. Eh... esse fim de semana eu fiz um trabalho de... de consultoria e teve um aluno que participou, ele fez uma matéria de estratégia comigo e aconselhamento de estratégia. **Pô, ele saiu... trabalhou sexta à noite, sábado dia inteiro e domingo o dia inteiro. Ele fez a consultoria com um sorriso daqui até aqui**. Pô, professor, tudo que a gente viu em sala de aula, a gente aplicou aqui, eh... **nós montamos os formulários, montamos os processos, eh.. ele usou, ele interagiu com as pessoas dentro da empresa com as pessoas na empresa, teve convivência prática no cotidiano**. E isso, vai estimulando as pessoas, essa vivência, essa experiência vivencial. O conteúdo que ele aprendeu em sala de aula. Todo o conhecimento que ele vivenciou. (Entrevistado 3)

A lógica de auxílio se processa nas ações institucionais que entendem como formadoras de competências; conforme percebemos no trecho transcrito acima, o aluno é monitorado e auxiliado pelos professores orientadores, tanto nos estágios como nas consultorias, na maior parte do tempo.

O que você costuma privilegiar em sala de aula?

\_Eh... Depende muito da matéria, né! Quando a gente tem uma disciplina como TGA, teoria geral da administração é uma matéria um pouco cansativa até porque envolve teoria demais é muito maçante, eh... quando você tem uma matéria como empreendedorismo ou estratégia você tem uma perspectiva mais dinâmica, mas eu procuro privilegiar o aprendizado do aluno, o desenvolvimento do aluno. **Então, eu procuro mesmo na disciplina de TGA tentar tirar um pouco o peso dessa, dessa carga teórica usando algumas didáticas eh... diferentes. Por exemplo, eh... na disciplina de TGA, eh... eu costumo fazer algumas dinâmicas do tipo.. tribunal do júri**, então eu pego a turma, passo uma temática para um grupo, passo uma temática para outro grupo e ai eu escolho alguns alunos que vão fazer papel do juiz e outros alunos que vão fazer o papel do júri, e ai um aluno pega uma corrente teórica que ela é relativamente contrária a outra ai eu coloco os grupos para debaterem, ai nesse debate eles aprendem brincando, se divertindo naquela dinâmica ali, e ai eles vão desenvolver uma serie de habilidades, eh... **vão desenvolver habilidade de raciocínio rápido, porque um tem que ter conhecimento da teoria A e o outro da teoria B, eh... e ai eles vão te que ter uma, uma argumentação para convencer que a sua teoria seria melhor que a teoria do seu oponente, e ai eles desenvolvem habilidades de comunicação, de raciocínio lógico, poder de persuasão, de conhecimento, e ai vão descobrindo uma serie de habilidades e é uma coisa assim dinâmica e que eles acabam se divertindo**. (Entrevistado 3)

Olha, em alguns momentos, principalmente no **estudo de caso**, dá pra observar que eles têm uma visão muito objetiva, e... **produtiva, mas, produtiva no sentido de não especificamente da reprodução, mas no sentido produtivo tocante a ponto de entender o problema e oferecer soluções que tem sentido, factíveis. E aí dá pra perceber que eles estão evoluindo.** Quando eu pego um aluno do quinto, sexto período, apresento um estudo de caso pra eles com um problema qualquer eles vão articulando conteúdo das disciplinas pelas quais ele passaram, **dá pra ver que eles estão amadurecendo, especificamente em relação ao que é ser um gestor, que é a minha área né.** Ah... no caso eu tô falando da graduação em administração, tá, o que é ser o gestor, porque o gestor é isso, é você usar todo esse arcabouço teórico e prático **pra conseguir lidar com os problemas que vão surgir**, e me parece que pelo menos quando eu pego as turmas de quinto período, eles estão conseguindo articular. (Entrevistado 5)

Bem, **o estudo de caso**, trabalha um pouco isso, na medida em que você vai ter que ter um grupo, pelo menos eu trabalho assim, os estudos de caso são sempre em grupo, e aí são vários alunos, alguém tem que ter iniciativa, organizar aquele grupo, alguém e tem que apresentar o que o grupo fez, depois do estudo de caso sempre há uma discussão, durante essa discussão, outros colegas, não apenas aqueles que foram escolhido pra falar, recebe provocações. Então alguns desses aspectos aqui, são colocados lá em prática. Além disso, um exemplo, fizemos uma consultoria a pouco tempo, quem foi nos assessorar? Foi um aluno. Foi colocado lá pra atuar junto ao nosso cliente. Foi preparado pra que **\_Não se preocupe, fique tranqüilo, estamos lá do seu lado**, fique sempre calmo, tenha iniciativa, mas tome muito cuidado com qualquer coisa que você falar, porque você na verdade, tá lá não como aluno da graduação, tá representando a Fundação Gama Consult, preste atenção no você vai falar, porque ali agora você tem autoridade, você não é mais um aluno. Isso aqui tá sendo cobrado dele naquele momento, e por exemplo, foi muito bem e não tem como eh impedir que isso seja cobrado porque as próprias pessoas ali o interpelam, chegam e falam: **\_O fulano me ajude aqui.** E aí ele não vai dizer **\_Ah!** Eu não posso te ajudar, ele tem que... pois não? E vai olhar. E se ele não tiver condições “espera só um segundo” vai ter que me chamar e se ele tiver condições, dentro daquilo para o qual ele tá preparado, ele tem que orientar... isso tudo sendo usado na prática, no caso desses que nos apóiam ajudantes externos. (Entrevistado 5)

eh... acredito que essa questão da interatividade que **procuro adotar com os alunos. Interatividade em termos de pesquisa, interatividade em termos de incentivo a leitura**, eh... a leitura de textos nos originais, tentar colher na fonte as informações e não só ficar usando as idéias do texto e também a liberdade que **dou aos alunos no sentido de... contribuir com sugestões, críticas nas dinâmicas que a gente está adotando em sala de aula.** (Entrevistado 3)

Ora, **com seminários pra os alunos desenvolverem a parte de exposição deles. Nós estamos tratando com futuros homens de negócio, homens e mulheres de negócio. Eles precisam expressar opinião deles, uma reunião de uma forma mais clara possível dos objetivos que eles pretendem com aquela reunião** e de uma forma que che... que franqueia ah as pessoas, os membros da sua equipe é, ah a tecerem opiniões. Então, trabalhos, seminários pra eles apresentarem sobre esses pontos. Como também tem casos de estudos pra eles, então, ou você pega um caso... famoso de percussão nacional ou mundial e indica pra que eles estudem o caso e se possível pra que aquele, uma opinião ou uma solução, diferente da do que o caso apresente e aí se vamos fazer uma análise crítica das possibilidades daqueles casos. (Entrevistado 7)

Buscam privilegiar didáticas que possibilitem a interação do aluno com situações ‘reais’, com colegas de sala e com os professores. Percebemos que o discurso analisado vai de encontro às práticas vigentes. Dizem propiciar espaços de discussão, no entanto, promovem

práticas autoritárias de disciplina e controle. Dessa forma, é como se o aluno tivesse uma ‘liberdade’ vigiada, assim como os professores possuem para com a instituição: ao mesmo tempo em que se sentem livres, são cobrados por resultados. No caso dos alunos, de uma forma mais específica, visto que ainda não conseguiram legitimar e conquistar seu espaço de saber, de ser profissional de ‘sucesso’.

Percebem-se ações insistentes em se tentar inserir o aluno ‘em casos reais’, assim como são as ações institucionais como é no caso do incentivo à pesquisa, do programa de estágio e do fundo Fundação Gama. Entende que esses métodos garantem ao aluno o ensino diferenciado e, conseqüentemente, o preparam para lidar no mercado; e com isso, tendem a buscar a motivação ou fazer com que o aluno entenda o porquê da necessidade de se fazer parte desse complexo.

E... procuro trazer situações próximas do que ele vai enfrentar no dia a dia, na resolução de problemas. (Entrevistado 2)

Então, você tem que fazer uma abordagem diferenciada e, sobretudo, mostrar pro aluno, pro nosso acadêmico, que o que ele tá vendo ali, ele vai usar no meio do curso, no final do curso, no trabalho dele, no primeiro estágio, na vida profissional e pro resto da vida. (Entrevistado 7)

Analizamos que as didáticas de ensino adotadas pelo corpo docente da Fundação Gama muito estão alinhadas com a orientação curricular básica, a qual orienta para a educação profissional, tendo como compromisso o desenvolvimento de competências profissionais, ou seja, atividades práticas que enfrentarão no dia a dia de um profissional.

Podemos perceber que atividades de cunho prático, estudo de caso, pesquisa de campo, seminários, etc. são as metodologias mais utilizadas pelos professores, e também as metodologias reconhecidas como contribuidoras para o desenvolvimento de competências nos alunos.

A partir das respostas dos respondentes, utilizamos o informativo que divulga o perfil do profissional de negócios da instituição, para estabelecermos um confronto das respostas recebidas com o perfil que a instituição considera ideal.

O Boletim de Atividade da Fundação Gama datado de 2006 descreve o seguinte perfil do profissional de negócios:

- Domínio do instrumental teórico para prever e solucionar problemas de forma eficaz
- Conhecimentos integrados da área de negócios
- Formação de qualidade reconhecida
- Iniciativa
- Originalidade
- Discernimento para enxergar e aproveitar as oportunidades
- Visão estratégica da gestão empresarial
- Disciplina

- Ética
- Persistência
- Objetividade
- Determinação

Entendíamos, a partir das análises das observações realizadas até então, que o domínio do instrumental teórico estava associado à formação docente; a questão do conhecimento integrado fazia interface com o currículo, assim como na junção das duas se daria a formação de qualidade. Restava nosso grande questionamento: como se ensina iniciativa? Originalidade? Discernimento para enxergar e aproveitar as oportunidades? Visão estratégica? Disciplina? Ética? Persistência? Objetividade? Determinação?

Sendo assim, a partir das respostas dadas acerca das metodologias privilegiadas, questionávamos a respeito de como julgavam que tais didáticas contribuíssem no desenvolvimento dessas competências.

**(Entrevistadora) Mas assim, como eu ensino objetividade?**

**Sendo objetivo.** Objetivo aberto. **A gente só consegue ensinar aquilo que a gente dá exemplo<sup>66</sup>**, né. Eu não posso falar de objetividade se eu sou uma pessoa dispersa. A primeira coisa é, você tem que dominar a objetividade... claro eu não sou objetivo o tempo todo, entendeu? [...] Eu não saberia dizer qual é a contribuição exata que eu dou, que aspecto de fato. Mas eu acho assim eu sou uma pessoa muito objetiva, eu não tenho “*embromentions*<sup>67</sup>”, não enrolo o aluno, não... o conteúdo acabou, não tem mais nada pra gente trabalhar vamos embora. Não fico inventando coisa pra encher o espaço, entendeu? [...] Por exemplo, eu tenho uma disciplina que eu terminei agora administração da produção de materiais dois não tinha prova nessa disciplina. Que eram só cinco alunos na turma. Então, cada vez que a gente terminava um capítulo do livro tinha um caso pra eles apresentarem, na próxima aula todos individualmente faziam uma análise do caso, uma discussão dos aspectos principais relacionados ao conteúdo que foi trabalhado e qual é a solução. **Casos, eles não tem uma solução “A” mais “B” assim, entendeu. Muitas vezes você tem que pensar, você tem que articular o conhecimento que foi trabalhado numa solução. Então essa disciplina eu tenho certeza que contribuiu para a originalidade e criatividade.** [...] Os alunos fizeram bem o trabalho. Eu achei muito bom, que eu não esperava que eles iam conseguir. Porque eu achei o o nível de dificuldade um tanto quanto alto. Por não ter uma regra a seguir... então os alunos do sexto período. (Entrevistado 2)

Entendem que o estudo de caso insere o aluno em contexto real, na medida em que precisam articular seus conhecimentos na proposição de uma solução que satisfaça o problema colocado. Da mesma forma quando dizem que o aluno tem que estar preparado para tudo, devido à imprevisibilidade da demanda que pode ocorrer em seus futuro profissional.

<sup>66</sup> Ensino de competências comportamentais, do saber-ser via exemplo.

<sup>67</sup> A palavra aqui se refere a ‘enrolação’.

Ok. Então aí eu acredito que é... esse o processo de de você **colocar o aluno para praticar em sala de aula, estudo de caso, jogos... é ali que você consegue fazer com que ele impulse** esses, esses obstáculos possíveis de de... existir, entendeu? Então os jogos, na área da administração, é... **principalmente estudo de casos, casos reais que você traga, problemas reais trazidos e colocado com o grupo e tomar suas decisões** putz eu acho que.. **é onde enseja ai criatividade onde realmente ele tenha que ser pró-ativo e tal aquela coisa toda é ...eu que acho que é por ai ...** então assim, é... outro dia eu dei um estudo de caso na... na turma e o aluno falou assim, **pô professor se eu soubesse que fosse valendo nota eu tinha feito, de outra forma disse: olha na vida não é assim você não entra... qualquer lugar que você entra hoje, em empresa não pense que o cara não falou que você tem que ser pró-ativo, que você tem que fazer dessa ou daquela forma que ele não vai te cobrar, ele vai te cobrar sim. A cobrança existe, então... opa eu tenho que chegar lá e ter uma postura de ser o pró-ativo, eu tenho que ser a liderança do grupo eu tenho que...** não é que tem que ser, eu tenho que procurar ter habilidades para. Então assim eu acho que esse tipo de trabalho em sala de aula ele enseja muito dessas questões. (Entrevistado 4)

Outros professores, no entanto, acreditam que as competências comportamentais não se ensinam, indicam que se tem ou não, de acordo com cada perfil de pessoa, e que cabe aos alunos descobrirem e desenvolverem as suas.

**Eu acredito que algumas sim, mas muitas não**, por exemplo eh, recentemente você verifica na televisão, uma propaganda, não sei se tem aqui na, em Vitória, mas eu já vi algumas vezes no Rio de Janeiro, tem uma propaganda da TIM, na qual o Romário ele fala, olha tem pessoas que correm prá lá e prá cá no campo, suam muito no campo, e não mostram os resultados, eu fiquei muito tempo parado e de pouquinho a pouquinho eu ia lá fazer meu gol e cheguei ao meu mil gols, é uma propaganda sobre, eh, venda de créditos de uma... telefon... companhia telefônica, mas certamente essa capacidade que, que este jogador, ele teve de perceber que ele poderia ser extremamente produtivo sem fazer muito esforço, não foi desenvolvido em uma, eh em uma, escolinha... em uma. [...] Com experiência, com o dia – a – dia, é o seguinte, pode ser que Romário desenvolvesse muitas habilidades como... atuando como profissional em outras áreas, pode ser que não. **Eu estou dizendo é que cada indivíduo, tem que no fundo, tem que buscar as suas habilidades, eu acredito, eu tenho uma crença pessoal, pode ser que eu esteja enganado, que cada um de nós tem uma habilidade específica, ou o que torna uns mais talentosos e outros não tão talentosos**, é simplesmente o fato de que, (passou avião o entrevistado parou de falar) diria que alguns conseguem eh, encaixar em algum lugar que lhes permitem descobrir essa suas qualificações, mas nem todos tem igualmente esta vantagem. (Entrevistado 1)

Ensinar iniciativa? **Eu acho que não tem como ensinar**. Difícil isso, porque iniciativa, eu não sei, mas iniciativa, no princípio eh... **é formação do garoto, né, ele está no processo de formação... alguns têm...** (Entrevistado 6)

Ou ainda, competências comportamentais não se ensinam formalmente, mas sim através de exemplos. Chegaram a mencionar que estas se aprendem, mas não necessariamente se ensinam. Se aprendem na medida em que cabe ao aluno se espelhar nas pessoas de seu convívio e, a partir daí, buscar desenvolver o aprendizado de uma forma que consiga assimilar.

[...] **então, os alunos vêem que a gente está sempre tentando fazer melhor do que a gente já faz. Então... acho que essa é a maneira de ensinar determinação...** Na sala de aula se pode... não se contentar pelo menos... tem muitos alunos que tiram oito na prova e a gente fala para ele “eu esperava mais de você,

porque eu vejo que você tem potencial pra mais”. Então, sabe, é não se acomodar com uma situação que está relativamente tranqüila. (Entrevistado 2)

Olha, assim... diretamente eu nunca assim, procurei ensinar isso, mas eu acredito muito... é... vamos dizer assim, **cada um se espelha em alguém que já passou pela sua vida né**, e assim se eu considere um fulano lá, putz o cara era dez dando aula e tal, muito eu carreguei dele, vamo supor, o cara fazia isso, ele era simpático... opa... eu carreguei muito isso da dos meus professores, então assim eu acho que... é...é... o seu exemplo ali leva ao aprendizado também. Mas assim, procuro... nunca pensei nisso, de conversar mais sobre isso, né... de ser ou não ser... simpático. (Entrevistado 4)

Percebemos que os entrevistados não demonstraram convicção quanto a serem capazes de propiciarem o desenvolvimento dessas competências nos alunos. Indicam que, quando se trata de ser humano, as possibilidades são múltiplas, e a imprevisibilidade uma certeza.

[...] mesmo porque os alunos carregam em si diferenças de formação social, diferença familiares, diferença de grupo de amigo e o que se espera da resposta dele é que eles consigam enxergar além do início do texto que eles estão lendo e como eles poderiam... aplicar aquilo no futuro. (Entrevistado 7)

De forma geral, entendem que as competências sociais<sup>68</sup>, o que estamos denominando de saber-ser são muito importantes, visto que sabem que a competência é manifestada na prática, é saber lidar com variações, com diferentes informações e compilá-las na resolução de um determinado problema é imprescindível na manifestação da mesma.

No caso do E7, ele entende que a metodologia ensinada ao aluno é fundamental para que este saiba articular seus conhecimentos em torno de uma solução. Não necessariamente que ele saiba a solução do problema enfrentado, mas que consiga organizar os dados de forma tal que consiga encontrar uma solução.

Metodologia, se não tentar passar para os alunos que as... diferentes visões, os métodos distintos pra que eles busquem uma solução, porque às vezes a solução não comporta uma única saída, e sim múltiplas saídas. O caso concreto pode ser a mais relevante ou a mais inusitada possível mais que dê a solução. (Entrevistado 7)

Por mais que se tente formatar um modo, ou uma melhor forma em se ensinar ser competente, em desenvolver a competência nesses alunos, os professores sabem que não conseguirão formatar uma metodologia a ser seguida; mesmo porque, também entendem, assim como relatamos no referencial, que a competência é um conceito referendado, ou seja, não somos competentes em tudo, somos competentes em uma determinada situação ou se comparado a uma outra pessoa. Ninguém consegue ser completamente competente, e indicam ainda que a capacidade de interação com as demais pessoas é imprescindível.

Ninguém consegue ser eh... no mercado atual, competente sem que se reúna uma variedade muito grande de habilidades, e uma das habilidades cada vez mais requerida no mercado de trabalho é a ferramenta para trabalhar com grupos, **você**

<sup>68</sup> Também denominadas de competências comportamentais.

**não é o resultado isolado de você mesmo, você tem que interagir com grupos.**  
(Entrevistado 7)

Dessa forma, analisamos que os professores privilegiam práticas utilitárias. No entanto, apesar de parecermos rígidos quanto à crítica dos modelos utilizados, entendemos que, independentemente das ações empreendidas, sempre há desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, e que as práticas adotadas corroboram para o desenvolvimento de competências, mesmo que essas não se processam da forma como acreditam estarem desenvolvendo, nem quanto à forma, nem quanto ao tipo de competências privilegiadas. Esse é nosso trabalho como pesquisadores.

## 6. Últimas Considerações

O estudo originou-se da inquietação relativa à crescente adoção do tema competência como um atributo pessoal na venda de serviços.

Conforme vimos em nosso referencial teórico, o conceito de competência abarca uma complexidade infinita fatores: conjuntura sócio-política, cultural e econômica nacional e internacional, recursos físicos, características organizacionais, características pessoais, dentre outros fatores que impossibilitam a delimitação da temática. Entretanto, para que esta pesquisa pudesse se concretizar, foi necessário realizar um recorte no tema competência para que pudéssemos deixar em evidência o desenvolvimento de competências no ensino superior voltadas para o campo do trabalho, via prática docente. Ao mesmo tempo, precisávamos deixar de lado inúmeros fatores, conhecidos, que sabemos que influenciam direta ou indiretamente nas competências das instituições e nas ‘competências’ dos indivíduos.

Entendemos a formação superior é um serviço ofertado à população. Nossa preocupação se fazia pertinente por entendemos que a competência como tecnologia de gestão está se tornando uma moeda de venda das pessoas no mercado de trabalho, em seus diversos campos de atuação, inclusive no campo docente, conforme foi pesquisado.

Ficou diagnosticado que a noção de competência na Fundação Gama encontra-se calcada pela aceção comum e banal do termo, e, que as práticas entendidas como desenvolvedoras de competências ficam limitadas ao empobrecimento do aluno e da produção de incompetência no mesmo.

O critério estabelecido para se autodenominarem competentes se passa pelo critério de valor que a organização pesquisada e seu corpo docente entendem competência. Por um lado, percebemos o alinhamento de conceitos e expectativas da instituição e de seu corpo docente, por outro, percebemos a exclusão e a desvalorização de outras formas docentes de ser competente em virtude de estabelecerem um critério fechado no modo de ser um professor, um aluno ou uma instituição competente.

Entendemos que a definição de critérios próprios, da valoração do igual promove a desvalorização do diferente. Com isso, a instituição pesquisada tende a conseguir reproduzir e não produzir competências em seus alunos; ou seja, o desenvolvimento de competências no corpo discente é possível em alunos que acreditam na forma/fôrma Instituição Gama como instituição de ensino competente para se tornarem profissionais qualificados a ingressarem no mercado de trabalho.

Sinalizam a incapacidade de gerir o diferente na medida em que promovem o fracasso escolar. Dessa forma, entendemos que perdem ao não conseguir acolher ou incorporar outras formas de ser competente, agregando valor à instituição e ao corpo docente.

A competência na pesquisa realizada, muito se encontra em consonância a raiz da palavra “*competere*” no sentido de competir, conforme relatado por um entrevistado. É visível que a competição por publicações entre o corpo docente, tanto interna quanto externamente, é uma prática bem vista e alimentada por todos. As publicações e a titulação docente são fatores de diferenciação, que por si garantem a competência organizacional como instituição e competência pessoal como docentes.

A legitimação do modelo adotado pela Fundação Gama vem em forma de incentivos concedidos pelos órgãos de fomento à pesquisa (públicos e privados), e pelo reconhecimento nas diversas instituições através de avaliações periódicas da instituição, tanto no corpo docente quanto no corpo discente.

Percebemos que há uma privatização dos sucessos e fracassos, e, dessa forma, o objetivo não é desenvolver alunos competentes de forma geral, mas sim, privilegiar aqueles que se encontra alinhados com o que a fundação entende como aluno competente, ou pelo menos com potencial para ser, que valha a pena investir.

Nosso desafio persiste! Persiste em investigar outras formas de ser competente, de se produzir competências, que não passem pela segregação ou pela produção da incompetência. Persiste em pesquisar o impacto dos currículos e pedagogias voltados à formação/ produção de competências na formação profissional.

## 8. Referências Bibliográficas

- CASTRO, A. M. D. A.; **Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, 2005. Disponível em < [http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-4362005000400005&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-4362005000400005&lng=pt&nrm=iso)> acesso em 4 ago 2007.
- COSTA, A. T.; **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular.** Revista Brasileira de Educação, rio de Janeiro: no. 29, p. 52-62, maio/ago., 2005.
- DELEUZE, G.; **A Lógica do Sentido.** Coleção Estudos. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- DOMINGUES, LEILA; **Cartografia.** 2005. Texto discutido na disciplina de Metodologia no Curso de pós-graduação Stricto Sensu do Departamento de Ciências Naturais e Humanas da Universidade do Espírito Santo, ministrado pela autora.
- DUTRA, J. S.; (Org.). **Gestão por Competência: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas.** 3ª. Edição. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- \_\_\_\_\_; **Competências: conceitos e instrumento para a gestão de pessoas na empresa moderna.** São Paulo: Atlas, 2004.
- \_\_\_\_\_; **Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas.** São Paulo: Ed. Atlas, 2006.
- FELIZ, C.; Número de cursos superiores cresceu 490,5% em 14 anos. **A Gazeta**, Vitória, 10 de junho de 2007. Cidades, p. 12.
- FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L.; **Estratégias Empresariais e Formação de Competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** 3ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2006.
- FRIGOTTO, G.; **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 8ª. Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- KIRST, P. G. et al. Conhecimento e Cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, T. M. G; KIRST, P. G. (Orgs). **Cartografia e Devires: a construção do presente.** Porto Alegre: Editora da UFRS, 2003.
- HECKERT, A. L. C. **Narrativas de resistência: educação e políticas.** Tese de Doutorado. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. 2004.
- KASTRUP, V.; **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** São Paulo: Papirus, 1999.

- \_\_\_\_\_; **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** Psicol. Soc., Abr 2007, vol. 19, no.1, p. 15-22. ISSN 0102-7182
- LAVRADOR, M. C. C.; interfaces do Saber Psi; In BARROS, M. E. B. (Org) **Psicologia: questões contemporâneas.** Vitória: EDUFES. 1999.
- LE BOTERF, G.; **De la compétence à la navigation professionnelle.** Paris: Lês éditions d'Organisation, 1998.
- \_\_\_\_\_; Desenvolvendo a competência dos profissionais. 3ª. Edição. Porto Alegre: Artmed. 2003.
- LYOTARD. J. F.; **O pós-moderno.** 2ª. Edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MANFREDI, S. M.; **Trabalho, qualificação e competência profissional** – das dimensões conceituais e políticas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, 1998. disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0101-73301998000300002&Ing=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73301998000300002&Ing=pt&nrm=isso)> Acesso em 27 maio 2007. Pré-publicação.
- MONTGOMERY, C. A.; PORTER, M. E. (Orgs); **Estratégia: a busca da vantagem competitiva.** Rio de Janeiro: Elsevier, 1998, 13ª. Impressão.
- PETINELLE-SOUZA, S.; Análise da Interface Subjetividade e Competências no campo do trabalho. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.
- RAMOS. M. N.; A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC.** Vol. 27. n.3, set./dez., 2001. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm> >. Acesso em outubro 4 de junho de 2007.
- ROLNIK, S.; Pensamento Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: Cadernos de Subjetividade, São Paulo: 1993. V.1, nº2.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- RUAS. R. L. Gestão por Competências: uma contribuição a estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; BOFF, L.; ANTONELLO, C. **Os novos horizontes da gestão, aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SALERNO, M. S. **Projeto de Organizações Integradas e Flexíveis: processos, grupos e gestão democrática via espaços de comunicação-negociação.** São Paulo: Atlas, 1999.
- SANTOS, A. R.; **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** 5ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SANTOS, B. de S.; **Um discurso sobre as ciências.** 9ª. Edição. São Paulo: Edições Afrontamento, 1995.

- SCHWARTZ, Y. **Trabalho e Gestão: níveis, critérios, instâncias.** In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J. e ALVAREZ, D. (orgs.). *Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SCHWARTZ, Yves. **Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 65, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73301998000400004.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho e uso de si.** *Pró-posições*. V. 1, no. 5 (32). Julho. 2000.
- TELLES, A, L; ALVAREZ, D. *Interfaces Ergonomia-Ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes.* In: FIGUEIREDO, M; ATAYDE, M; BRITO, J; ALVAREZ, D. (orgs.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo.** Rio de Janeiro: Dp&A, 2004, p.63-90.
- VAITSMAN, J.; **Subjetividade e Paradigma de conhecimento.** *Boletim Técnico do Senac*. V. 21, no. 2, mai/ago, 1995.
- ZARIFIAN, P.; **A gestão da e pela competência.** Material de apoio ao Seminário Internacional Educação Profissional Trabalho e Competência. Rio de Janeiro: Ciet, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O modelo da Competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- HORNBY, A.S. *Oxford advanced learner's dictionary of current english.* 6ª. ed. Oxford University Press, 2003.
- HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **The core competence of the corporation.** *Harvard Business Review*, Boston, v.68, n.3, p.79-91, may / june. 1990.
- FUNDAÇÃO GAMA Business School. **O perfil do profissional de negócios.** Vitória, 2006. *Boletim de Atividades*.
- BUSINEWS: informativo da Escola de negócios Fundação Gama / Parceira. **Programa de Estágio por Projeto: “sucesso é o encontro do preparo com a oportunidade”.** Mai/Jun/Jun, 2007, n. 6.
- BUSINEWS: informativo da Escola de negócios Fundação Gama / Parceira. **Fundação Gama propõe integração entre direito e Ciências Contábeis.** Fev/Mar/Abr, 2008, n. 7.

## **ANEXOS**

**Anexo 1:**  
**Entrevista Semi-estruturada**

- Nome:
- Idade:
- Formação:
- Escolaridade
- Trabalha há quanto tempo na instituição?
- É exclusivo? Em que outros lugares/projetos trabalha?
- Quais trabalhos desenvolve na instituição? (pesquisa, linhas de pesquisa, trabalhos publicados)
- Quais disciplinas ministra? Que períodos?
- Sente orgulho em trabalhar na FUNDAÇÃO GAMA?
- Qual a sua visão da instituição?
- Qual a visão que você acha que os demais\* fazem da instituição? (alunos, corpo técnico, comunidade, demais instituições de ensino local e nacional)
- Me fale de seu trabalho como professor.
- Em sua opinião, o que diferencia a Fundação Gama de outra instituição de ensino?
- Como é o seu trabalho como professor?
- Em sua avaliação, quais pontos considera positivos em seu trabalho em sala de aula?
- Em sua avaliação, quais pontos considera serem importantes desenvolver/aprimorar/melhorar?
- Como percebe que a instituição contribui para formar profissionais com qualidade para o ingresso no mercado de trabalho?
- O que você considera importante para formar bons profissionais?
- O que costuma privilegiar em sala de aula (metodologia/didática/trabalhos/provas)?

**(competência)**

- O que entende por competência? Conseguiria definir para mim?
- Já leu alguma coisa sobre o tema? Quando? Onde? Lembra dos autores?
- Quais os fatores que você considera que torna uma pessoa competente?
- Em sua opinião, o que um professor precisa ter/ser/agir para ser intitulado competente?

## Anexo 2

### Mapeamento de Competências

XXXXXXXXXX

#### I - Dados Pessoais

**Nome:** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**Idade:** xx anos

**Escolaridade:** Superior Incompleto

**E. Civil:** Solteiro

**Natural de:** xx

#### II – Levantamento de Potencial

##### 1. Área Intelectual e Habilidades

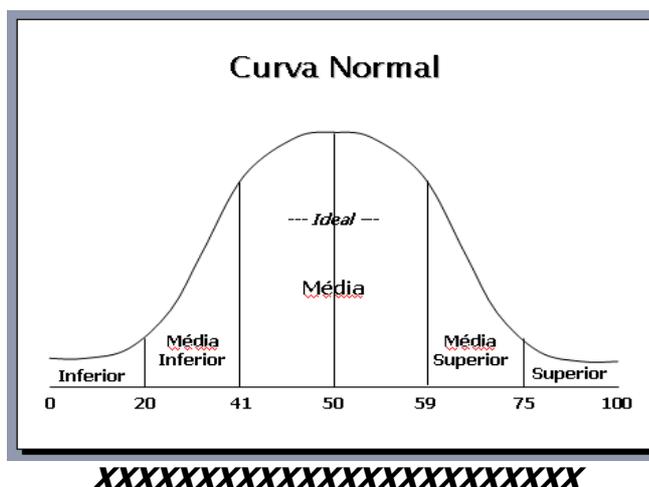
Indicador	Conceito	Comentários
Inteligência geral	88	MS
Raciocínio verbal	69	M
Raciocínio numérico	75	M
Raciocínio abstrato	62	M
Atenção concentrada	80	MS

#### Legenda

I – Inferior / MI – Médio inferior / M – Médio / MS – Médio superior / S – Superior

Conceito: 0 Mínimo, 100 Máximo

### III – Avaliação de Competências:



<b>Administrativas</b>	
Competências que interferem nas atividades burocráticas que o profissional desenvolve.	
<b>Planejamento</b>	Com alta capacidade de planejamento, tende a se estender em análises profundas, mostrando-se menos prático.
<b>Organização</b>	Preza pela organização de suas tarefas, mas não se preocupa com os aspectos formais das mesmas.
<b>Controle de Tarefas</b>	Controla com eficiência suas atividades e de outros participantes do grupo. Deve estar atento para não ser muito rígido.
<b>Decisão</b>	Boa disposição para assumir riscos de linha de ação não rotineira com presteza e boa vontade, tendo em vista a necessidade de atingir metas.
<b>Conformidade</b>	Tendência a agir de acordo com normas e regras preestabelecidas, a fim de garantir a qualidade dos resultados de suas tarefas.
<b>Delegação</b>	Boa disposição para designar tarefas aos colegas, partilhar as responsabilidades.
<b>Interpessoais</b>	
Competências que interferem no relacionamento com o grupo	
<b>Dominância</b>	Atuação mais leve, deixando o grupo mais solto para decidir os objetivos e meios que julga adequado para a realização de uma tarefa.
<b>Comunicação</b>	Comunica-se de forma satisfatória com o grupo, o que potencializa as chances de resultados nos projetos que estiver envolvido.
<b>Autonomia</b>	Respeita as autoridades, mas tende a contestá-las se está em jogo suas próprias necessidades ou seus interesses particulares.
<b>Consideração</b>	Gosta de trabalho em equipe, ouve as pessoas, pondera suas exigências e opiniões. Sabe quando fazer concessões.
<b>Confrontação</b>	Nos momentos de conflito tende a expor postura mais combativa, defendendo seus pontos de vista com certa rigidez.
<b>Envolvimento</b>	Preocupa-se com os sentimentos do grupo, mas tende a manter-se mais reservado.
<b>Intrapessoais</b>	
Competências que interferem no autodesenvolvimento	
<b>Persistência</b>	Equilibrado na realização de suas tarefas, gosta de terminar o que inicia, mas sabe identificar prioridades, atendo-se a elas quando necessário.

<b>Abertura</b>	Prefere trabalhar com tarefas que já conhece, podendo mostrar-se um pouco resistente diante de situações novas.
<b>Ritmo</b>	Desenvolve suas tarefas de forma coordenada.
<b>Energia para as atividades diárias</b>	Bom nível de energia à disposição para a realização de suas atividades diárias.
<b>Dinamismo</b>	Aprecia movimentação física. Sente-se melhor desenvolvendo atividades mais dinâmicas.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

<b>Auto-Controle</b>	Adequado controle emocional.
<b>Auto-Exposição</b>	Lida de forma natural e espontânea em situações em que fique em evidência.
<b>Senso de Realização</b>	Nível de ambição elevado, tende a não vibrar com a pequenas vitórias cotidianas.

#### IV – Pontos para reflexão:

1. Planejamento
2. Organização
3. Controle de Tarefas
4. Dominância
5. Confrontação
6. Abertura
7. Ambição

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 Psicóloga - CRP 16/XXXXXX  
 27/04/2007

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)