

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marcelo Caetano Vaz

**A formação e o desenvolvimento de competências dos tecnólogos no mundo
do trabalho**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Marcelo Caetano Vaz

**A formação e o desenvolvimento de competências dos tecnólogos no mundo
do trabalho**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do
título de doutor em Educação: Psicologia
da Educação pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, sob a orientação
da Prof^a. Dr^a. Maria Regina Maluf.

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Manuel e Vera, que me concederam a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido o potencial e forças de concretizar mais uma conquista em minha vida.

Ao Yoga, por ser praticante e buscar sempre meu autoconhecimento.

À minha querida orientadora Dr^a. Maria Regina Maluf, pelo empenho e dedicação na orientação. Minha admiração de sempre.

Ao querido professor Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca, que acreditou em mim e recebeu-me para o início deste percurso.

À querida professora Dr^a. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, pelo carinho e sempre me incentivando a vencer as etapas.

À Dr^a. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, pelo convite em ser membro da banca examinadora.

À querida madrinha Maria Helena de Carvalho, pela leitura e revisão do texto.

RESUMO

Vaz, Marcelo Caetano. A formação e o desenvolvimento de competência dos tecnólogos no mundo do trabalho.

O presente trabalho aborda a temática do ensino superior. O objetivo da pesquisa é compreender a noção de competência dos alunos e professores de um curso de tecnologia em Gestão Financeira. A organização curricular dos cursos tecnológicos é com base nas competências, que contemple conhecimentos técnicos no domínio do saber, do saber fazer (a prática da profissão) e do saber ser junto aos outros (querer fazer), visando a formação de profissionais competentes em atender às exigências no mundo do trabalho. Participaram desta pesquisa, respondendo a um questionário, 80 alunos do último semestre do curso de tecnologia em Gestão Financeira e também 30 professores que lecionam neste mesmo curso responderam o questionário. As respostas dos alunos indicam a busca de uma formação específica rápida para continuar na empresa e seguir uma carreira na área de finanças. Os professores percebem a importância de cursos complementares e o desenvolvimento de atitudes comportamentais para a formação do tecnólogo em gestão financeira. Palavras-chave: Competência. Formação tecnológica. Trabalho.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of higher education. The objective of this research is to understand the notion of competence of students and teachers of a course of technology in financial management. The curriculum of technology courses is based on skills, covering expertise in the field of knowledge, know-how (the practice of the profession) and how to be with other people (want to), for the training of competent professionals to meet requirements in the world of work. Participants were responding to a questionnaire, 80 students last semester of technology in financial management as well as 30 teachers who teach this same course completed the questionnaire. Students responses indicate the search for a specific training quickly to continue the company and pursue a career in finance. Teachers realize the importance of complementary courses and the development of behavioral attitudes to the technologist training in financial management.

Keywords: Competence. Technological training. Work.

SUMÁRIO

Introdução	01
CAPÍTULO 1 A GLOBALIZAÇÃO	05
1.1 Educação Globalizada	09
1.2 A formação tecnológica no Brasil	11
CAPÍTULO 2 AS ARTICULAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	15
2.1 Evolução das formas de organização do trabalho	17
2.2 A empregabilidade no ensino tecnológico	23
2.3 A noção de qualificação	26
CAPÍTULO 3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS	34
3.1 A corrente brasileira	35
3.2 A corrente norte-americana	42
3.3 A corrente francesa	46
3.4 Competências na Educação Tecnológica	50
CAPÍTULO 4 MÉTODO	55
4.1 Participantes	57
4.2 Procedimentos de coleta de dados	57
CAPÍTULO 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
5.1 Perfil dos alunos do curso de tecnologia em Gestão Financeira	59
5.2 Perfil dos professores do curso de tecnologia em Gestão Financeira	72
Considerações Finais	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

INTRODUÇÃO

Minha experiência em educação envolve os três graus de ensino, além de ter atuado em áreas administrativas de empresas públicas e privadas. Hoje, atuo como consultor de carreira e professor universitário de estatística, recursos humanos e teoria geral da administração nos cursos de administração de empresas, ciências contábeis e secretariado executivo bilíngue na cidade de São Paulo.

A partir do aprimoramento das leituras referentes à temática educação e trabalho envolvendo as áreas de Administração, Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia propõe-se neste estudo examinar a noção de competência dos concluintes e professores de um curso de tecnologia em Gestão Financeira frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho com a globalização e a competitividade nas empresas.

No mundo atual, com frequência os indivíduos e as empresas procuram se tornar competitivos e adequar-se às novas exigências do mercado. Os empresários e trabalhadores vivenciam desafios no cotidiano de situações complexas de qualidade, custos, prazos de entrega, inovações e variedades na elaboração de seu produto ou serviço. Tudo isso causa maior complexidade no trabalho seja ele elaborado por um técnico, especialista ou um gerente.

Aparecem, portanto, diferentes perspectivas, necessidades e propostas, modificando o cenário organizacional e transformando a organização do processo de trabalho. Nesta linha de pensamento, Ianni salienta:

O fordismo, como padrão de organização do trabalho e produção, passa a combinar-se com ou ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, um padrão mais sensível às novas exigências do mercado mundial, combinando produtividade, capacidade de inovação e competitividade (2000, p. 15).

É importante dizer que, embora haja vários avanços na organização de trabalho, essencialmente os decorrentes das inovações tecnológicas, os administradores estão minimizando a capacidade das pessoas envolvidas nos processos.

Em Albuquerque (1999, p. 228) vamos encontrar o seguinte esclarecimento: *“o atual sistema de escolaridade formal e de capacitação de pessoas não vem atendendo adequadamente às necessidades ditadas pela competitividade”*, o que se percebe é um aumento no nível de exigências, tanto no relacionamento cliente versus empresa, como também empresa versus trabalhadores.

Dessa forma, a capacitação e o desenvolvimento das pessoas são fundamentais, a fim de torná-las aptas a desempenharem suas funções de maneira a atender o nível de competitividade das empresas.

Observa-se, a partir disto, a incorporação de novas técnicas gerenciais mediante a participação do funcionário na resolução dos problemas da empresa, ocorrendo a redução dos níveis hierárquicos na estrutura organizacional e com ênfase na qualidade como propulsora da competitividade entre as organizações num mundo globalizado.

As mudanças ocorridas na estrutura das empresas para encarar o movimento da globalização e a competitividade do mercado, assim como suas consequências sobre a configuração das competências nas carreiras, passaram a ter novo enfoque, seguindo vários caminhos, dentro ou fora das organizações. Como descrito por Malvezzi:

O ambiente de trabalho não está mais limitado às variáveis físicas ao redor da estação de trabalho, ou da estrutura da empresa, mas transcende os muros das empresas e da dimensão do espaço de trabalho entendido como emprego. Dentro da empresa sem fronteiras, da carreira sem fronteiras e do emprego 'just in time' o trabalho torna-se igualmente, um indivíduo globalizado (2000, p. 323).

O ensino superior vem enfrentando diversos questionamentos e reflexões sobre o papel da universidade na formação de profissionais competentes para lidar com a complexidade dos desafios que aparecem nesta sociedade em constante mudança.

O mundo do trabalho está cada vez mais exigente em qualquer área profissional. Portanto, não basta adquirir conhecimentos específicos e saber aplicá-los de maneira igual a todos. É necessário ir mais adiante, o profissional deve demonstrar proatividade para inovar um modo próprio, ou seja, sair do tradicional. Esta é uma aprendizagem que a universidade necessita propiciar. Para isso, deve ultrapassar algumas limitações, transformando o ensino teórico para o ensino e aprendizagem de competências técnicas (conhecimentos e habilidades) e competências comportamentais (atitudes).

Se a universidade deseja fazer um processo ensino aprendizagem relevante para o contexto social, os professores necessitam desafiar-se a pensar maneiras de utilizar as competências comportamentais. Estes futuros formandos necessitam aprender o convívio no ambiente de trabalho incluindo competências de comportamento ético, disciplina, autoconhecimento e desenvolver outras atitudes de resiliência, resistência a frustração, solução de conflitos, equilíbrio emocional que terão de conhecer durante o curso de sua vida profissional.

Para ser professor, é necessário compreender gestão de pessoas, aprofundar em estudos da Psicologia, fundamentos para saber lidar com o comportamento humano, e outros meios que propiciam a reflexão, formação de conceitos e de atitudes em relação ao ensino com base nas competências, voltados para a formação do profissional para esta sociedade do século XXI.

Neste contexto, a pesquisa responderá o nosso objetivo: Qual é a noção que professores e alunos possuem sobre competência?

A exposição do trabalho será estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo debruça-se sobre questões de globalização, educação globalizada e formação tecnológica no Brasil.

Já o segundo capítulo apresentará as articulações no mundo do trabalho e a evolução das formas de organização do trabalho, a noção de qualificação e a empregabilidade no ensino tecnológico.

O terceiro capítulo será a fundamentação teórica sobre competências e as competências na Educação Tecnológica.

O quarto capítulo referente a método, é composto pelos seguintes itens: os objetivos, o instrumento de coleta de dados, as técnicas utilizadas para análise dos dados.

O quinto capítulo apresentação e análise dos resultados da pesquisa.

Por fim serão apresentadas as conclusões a que se chegou no desenvolvimento do estudo.

CAPÍTULO 1

A GLOBALIZAÇÃO

O termo globalização tem sido utilizado por mais de vinte anos, por empresas, governos, organizações internacionais e pela própria mídia.

A noção de globalidade é de conjunto, integralidade, totalidade. Surgindo por volta dos anos 80, nas escolas americanas de Administração de Empresas, alargando-se pelo setor financeiro e econômico passam a ser assimiladas pelo discurso neoliberal.

A globalização mostra-se claramente como uma declaração de objetivos que respondem a interesses estabelecidos. Não significa negar a formação de uma economia mundial que tenta exigir de forma sistemática o crescimento, a produtividade, a competitividade e a mercantilização.

Charlot (2007, p. 132) define globalização: *“pela circulação de fluxos e desenvolvimento correlativo de empresas multinacionais. Essas existiam antes da globalização, mas se tornariam ainda mais potentes com a globalização e o recuo do Estado”*.

Ianni (2000) em seu livro *Teorias da Globalização*, observa que a globalização consiste na progressiva e inacabada incorporação econômica assimétrica e diferença de mercados, com a eliminação daqueles que, não dispendo de valor estratégico no novo cenário em construção, não devem ser obstáculos ao modelo de sociedade econômica mundial idealizado pelo capital internacional.

Não se pode pensar mais em economias locais, fora de um contexto maior, de um mundo globalizado. Neste ambiente complexo, as pessoas devem atuar de maneira diferente das quais estavam atuando, em um ambiente “estável”. As pessoas devem acompanhar o ritmo das mudanças, das exigências e das pressões, dado por um mundo cada vez mais flexível que exige adaptações das pessoas, dos grupos e das organizações. Como caracteriza Malvezzi:

Além disso, constata-se rápida circulação de objetos e sujeitos, como consequência do contínuo bombardeio de significantes aos eventos, tornando o capital simbólico um dos fatores mais relevantes na formação do valor e do significado das pessoas e objetos, na sociedade atual (2000, p. 320).

Com o aparecimento da globalização e a utilização da tecnologia da informação deu-se a compressão do espaço e do tempo. Segundo Malvezzi:

Pela globalização, o espaço sofre dupla alteração: enquanto distância, pelo poder das infovias eletrônicas de permitir que eventos distantes interatuem como se estivessem fisicamente próximos, e enquanto lugar, pela possibilidade de se transformar diversos aspectos da realidade em informação, para se poder manejá-la como tal, o espaço físico ocupado por arquivos, escritórios e bancos de dados cabe em CDs que ocupam espaço desprezível. Como consequência, dessa compressão do espaço, o tempo também se comprime pelo fato de se poder acessar, enviar e processar dados de modo rápido sem necessidade de qualquer deslocamento físico e muitas vezes sem necessidade do próprio contato físico (2000, p. 320).

Neste contexto, há uma mudança no perfil do profissional exigido pela organização, pois a sobrevivência desta passa a estar ligada com a capacidade de criatividade do indivíduo em suas ações. Surge o sujeito flexível e capaz de se adaptar às constantes mudanças, acompanhando as mudanças que ocorrem no mundo. Assim se expressa Malvezzi a esse respeito:

Já na década de 90, com a explosão dos sistemas de informação e das redes eletrônicas e sociais que estão redesenhando a institucionalização do trabalho na forma do empreendedorismo e das carreiras sem fronteiras, [...] o agente econômico reflexivo, que é o trabalhador que opera em distância das estruturas, hierarquias e manuais (2000, p. 319).

Neste mundo complexo, a empresa precisa ter uma capacidade de se auto-organizar rapidamente frente aos fenômenos e eventos inesperados. Os indivíduos isolados têm então que chegar a uma coesão através da integração, que é feita com o uso da tecnologia e da figura do líder, que coordena e regula o trabalho. A tecnologia assume um papel fundamental, pois na era da teleinformação, a comunicação se faz num ritmo de grande velocidade, para difundir ideias, informações e os objetivos estratégicos das empresas, que também se modificam com maior rapidez.

A forma de controle se modifica, estipulando-se metas e objetivos de produção, sendo que os indivíduos ou grupos têm agora autonomia para se organizar, definir como realizarão o trabalho e quem terá responsabilidade sobre cada atividade.

O tempo e o espaço demarcado para o trabalho tomam novas dimensões, surgindo o teletrabalho, o *home office*, o ser autônomo e as empresas virtuais, que surgiram graças às novas formas de comunicação e de integração, com o uso da *Internet*, do computador e das teleconferências, em substituição à forma tradicional de trabalho, dentro dos escritórios. De acordo com Malvezzi:

Pela globalização, e a tecnologia a ela relacionada, tem-se a possibilidade da empresa virtual, do trabalho à distância, da homogeneização das tarefas de profissões distintas no teclado do computador e da diminuição significativa do trabalho manual (2000, p. 321).

Os desafios dessa nova era requerem diferenciação na valorização das pessoas, onde a premissa básica é de que as organizações devem fornecer as facilidades para que as pessoas possam desenvolver e alcançar o máximo de suas capacidades, acompanhando a velocidade das mudanças que ocorrem no mundo do

trabalho e na sociedade, sem perder suas identidades como indivíduos e cidadãos. Segundo Malvezzi (2000), há uma abertura para as pessoas viverem distintas e variadas identidades, já não limitadas àquelas identidades propostas por um particular grupo cultural. De acordo com o autor, o aspecto psicológico da globalização está nesta potencialidade, e a integração de todas as potencialidades de modo interdependente cria novas regras de jogo para a sociedade.

Um aspecto positivo dessas alterações no mundo do trabalho está na abertura de espaço para a diversidade e para a pluralidade, ao formarem grupos com características, culturas e valores diferentes. Na visão de Malvezzi:

Os grupos de trabalho estão se tornando mais e mais pluralistas em suas tarefas e muito mais heterogêneos no que se refere a gênero, etnias, idade, cultura e multidisciplinaridade. Pode-se dizer que o valor e significado atribuídos aos preconceitos estão sofrendo visível alteração pelo fato de se reconhecer os méritos e a funcionalidade dos trabalhadores. A participação das mulheres nas atividades empreendedoras tem crescido muito rapidamente. Há estudos empíricos constatando maior probabilidade de sucesso das mulheres do que dos homens nessas atividades (2000, p. 323).

O mundo do trabalho traz muitas incertezas, por estar em contínua transformação. Um dos maiores riscos que devemos enfrentar é apontado por Malvezzi (2000), como o risco da descartabilidade, onde se é ao mesmo tempo instrumento e vítima. O autor afirma que:

A dinâmica dos negócios gerada pela globalização coloca a sobrevivência, tanto das empresas como dos indivíduos, em condição de risco permanente, porque nunca se sabe se algum aspecto da equação do negócio será alterado amanhã, e portanto, que tipo de ajuste será exigido. Nenhuma empresa pode garantir a permanência de qualquer um de seus funcionários (2000, p. 321).

Novas exigências são impostas aos indivíduos e o ser humano se sente fragilizado diante das novas circunstâncias, onde nada é definitivo, onde as coisas não estão dadas e o futuro é incerto.

1.1 Educação globalizada

As relações entre globalização e Educação podem ser entendidas com base em quatro fenômenos. Segundo Charlot:

Primeiro fenômeno: o fato de a educação ser pensada numa lógica econômica. [...] Segundo fenômeno: as novas lógicas socioeconômicas, [...] as lógicas da qualidade, da eficácia, da territorialização apareceram na década de 80. Terceiro fenômeno: a própria globalização integração entre as economias, e, portanto, entre as sociedades de vários países. Por fim, [...] o movimento que aceita a abertura mundial, sem por isso concordar com a lógica neoliberal da educação (2007, p. 129).

A Educação globalizada faz mercados educacionais, cria dispositivos de desregulamentação da Educação como direito social, como uma norma de desregulamentação das relações econômicas. Portanto, a Educação sai da responsabilidade pública e passa para o espaço do mercado, privatiza-se ao ser transferido à segurança do setor privado. Charlot formula a hipótese da liberalização da Educação e sua criação ao comércio mundial. Segundo ele:

Uma interpretação escrita do AGCS (Acordo Geral do Comércio de Serviços) poderia até proibir ao Estado de conceder às escolas públicas um tratamento mais favorável do que aquele que iria dar às escolas privadas. Tal interpretação levaria à morte das escolas públicas: impossibilitando de financiar todas as escolas particulares, o Estado deveria renunciar às escolas públicas (2007, p. 134).

A validade de acumulação, da rentabilidade e do lucro passa a influenciar nos processos de formação e demandas de ofertas formativas consideradas as áreas de gestão e negócios tais como: Vendas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Informática e Rede de Segurança. Produzindo, portanto, as escolhas profissionais do momento, aumentando a ilusão de que o ser humano detém prioridade e a livre escolha desta ou daquela carreira profissional.

A globalização do capitalismo procura exigir uma Educação de consumo globalizado, pois é uma característica a imediata divulgação de produtos, tecnologias, estilos de comportamentos e busca de novos consumidores. Como uma pequena parcela da população consegue ter acesso, o outro grupo fica excluído e aumenta a cada dia este número de pessoas.

A flexibilidade é a palavra do momento na área de Recursos Humanos e também na Educacional. Decorrência, portanto, uma Educação que forme pessoas flexíveis. Estas devem ter conhecimentos gerais e específicos, habilidades em informática, línguas estrangeiras e atitudes de iniciativa, empreendedorismo, autoconfiança e do respeito às regras do mercado.

Por meio da globalização, a Educação é direcionada, de maneira objetiva e subjetiva, na produção de objetos de consumo, de novas necessidades, padrões culturais de satisfação tais como *Internet*, serviços de correio eletrônico e *Chat*, diferentes das demandas que, até recentemente, demarcavam o universo educacional. Neste contexto, a Educação é convidada, a formar a necessária força de trabalho com os perfis requeridos e também de acordo com os consumidores.

Mediante isso, aparecem oportunidades, porém, numa outra maneira de universidade e professor. O conhecimento é necessário para todos, mas o currículo deixou de ser um intenso volume de conteúdos. A universidade alterou-se num sistema aberto, não somente sobre si própria, mas para a comunidade. A sala de aula é mais interativa, e um local de processamento e execução do conhecimento. Aparecem, portanto, outros estilos de demandas de interação e colaboração entre professores e alunos, universidades e comunidades, pensamento e a ação.

1.2 A formação tecnológica no Brasil

Em 1969 mediante o decreto de 06/10/1969, o governo estadual de São Paulo fundou o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo com a criação dos cursos superiores de tecnologia, inseridos de início, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), atuante em mais de trinta anos na formação de tecnólogos no estado de São Paulo.

Surgiram em outros estados, em 1976 aconteceu a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC/BA), instituição de esfera federal organizada exclusivamente para a formação de tecnólogos. Já em 1978, os centros federais de Educação Tecnológica do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, utilizando a estrutura das escolas técnicas federais, o termo passou a inserir diversos graus de formação na área tecnológica.

A versão atualizada dos Cursos Superiores de Tecnologia está na lei nº. 9394/96 (artigo 39) de 20 de dezembro de 1996 e nos decretos 2208/97 e 5154/04. Em síntese, essas leis estabelecem as normas reguladoras dos diversos níveis e características da educação, incluindo a educação profissional.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação tecnológica assume papel essencial na sociedade:

[...] em sentido amplo como requisito de formação básica de todo cidadão que precisa de instrumental mínimo para sobrevivência na sociedade da informação, do conhecimento e das inúmeras tecnologias cada vez mais sofisticadas (Brasil, 2002, p. 98).

Portanto, a percepção da educação tecnológica passa pela compreensão da tecnologia como processo de educação que se localiza no interior da inteligência das técnicas para gerá-las de outra maneira e ajustá-las às especificações das regiões e às novas condições da sociedade.

As modalidades de cursos superiores estão no artigo 44 da L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº. 9394/96 tendo as características profissionalizantes. O artigo 3º do decreto 2208/97, relata que a educação profissional em nível tecnológico é destinada aos egressos do ensino médio e

técnico. Estes cursos de nível superior são estruturados para atender os vários setores da economia, atingindo áreas especializadas e conferindo o diploma de tecnólogo.

O cargo de tecnólogo surge na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO 2002) sob nº. 0.029.90, com as seguintes competências: “*Planejar serviços e implementar atividades, administrar e gerenciar recursos, promover mudanças tecnológicas, aprimorar condições de segurança, qualidade, saúde e meio ambiente*”.

Os graduados nos cursos superiores de tecnologia denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior, especializados em segmentos de uma ou mais áreas profissionais com predominância de uma delas. A carga horária mínima para os cursos de tecnologia conforme as áreas profissionais varia de 1600 a 2400 horas num período de dois a três anos para a realização da graduação tecnológica.

O modelo de educação tecnológica tem sua origem nos Estados Unidos e na Europa e se diferencia por oferecer uma formação voltada ao mercado de trabalho em menor tempo de duração. Um exemplo na área da Administração: se o profissional se gradua em bacharel em Administração de Empresas, para trabalhar em Finanças, ele necessita buscar um conhecimento específico da área financeira, o que não acontece na graduação tecnológica em Gestão Financeira por ser de maneira específica.

O importante nesta perspectiva mercadológica é que o recém-formado tenha empenho e determinação para se destacar no que escolheu fazer. Isto vai ser determinante para conseguir uma colocação profissional e evoluir dentro da profissão, esta é a lógica no mundo do trabalho.

Alguns autores criticam este modelo, como por exemplo, Frigotto (2001, p. 227), que caracteriza a formação tecnológica: “[...] *A conseqüência mais séria é a regressão aos tempos do tecnicismo do regime militar e a exacerbação do dualismo e a fragmentação*”. Como profissional de Recursos Humanos, o mercado vem sabendo absorver os egressos dos cursos tecnológicos, pois já vêm com conhecimentos específicos da área.

Os currículos escolares para os cursos superiores de tecnologia têm como finalidade desenvolver competências profissionais, assim como ser ordenados em função das competências a serem adquiridas e elaborados a partir das necessidades no mundo do trabalho.

Hoje, as empresas enfatizam o desenvolvimento de competências, propiciando formação flexível e continuada para atender às demandas de um mercado em movimento, substituindo a formação de conteúdos. Do mesmo modo, a formação profissional começa a exigir capacidade de lidar com a incerteza, com o novo ou com o imprevisto na tomada de decisão e situações imprevistas.

Ao invés de um profissional disciplinado, meramente cumpridor de tarefas pré-estabelecidas e a universidade contribuindo no desenvolvimento de conhecimentos de memorização e repetição, hoje existe a demanda por um profissional com autonomia intelectual, ou seja, com autonomia para discernir as decisões.

Porém, é necessário, antes de mais nada, partir da comprovação de que preparar para o trabalho tem sido formar para o mercado. De acordo com Gentili:

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de “custos”. [...] A esta altura dos acontecimentos ninguém duvida que temos de educar “para a cultura do trabalho”; o que, em bom português, quer dizer “educar para a cultura do mercado” (1995, p. 158).

Neves (2005) indica uma direção que é a luta teórica e ideológica no interior das condições objetivas que são dadas, porém que procura conseguir uma contra-hegemonia com base nesta concordância de ideias da receita ideológica do pensamento único, que está sendo feito a força pela perspectiva do capital. É nesta linha política e histórica que é necessário desenvolver na universidade e principalmente nos cursos superiores de formação tecnológica, o propósito de agregação profunda do conhecimento científico, técnico e político.

Frigotto explicita seus pressupostos em relação ao movimento histórico:

[...] tem que afirmar como estratégico e prioritário o direito da educação escolar básica (fundamental e média) unitária e politécnica e/ ou tecnológica, que articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política para todas as crianças e os jovens. Articulada a essa formação básica está a formação técnico-profissional dos adultos, como direito social de prosseguir se qualificando e como possibilidade de se inserir na produção dentro das novas bases científicas-técnicas que lhes são inerentes (2006, p. 277-278).

Neste contexto, o ensino tecnológico mostra-se como processo de inclusão, considerando sua gênese e caminhada no Brasil por duas características: essa educação é destinada aos alunos trabalhadores, e em segundo por ser uma formação reduzida e de fácil acesso da população, que faz parte do sistema universitário educacional brasileiro.

CAPÍTULO 2

AS ARTICULAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Desde a era industrial, a atividade humana do trabalho vem passando por inúmeras modificações e o momento atual traz algumas características que alteram a relação entre o ser humano e o trabalho. Estamos vivendo amplas e profundas modificações no mundo do trabalho.

O trabalho tem sido objeto de estudo de vários ramos do saber humano, nos seus mais diversos aspectos. É reconhecido como questão central no desenvolvimento social, na mediação das relações homem-natureza e homem-trabalho.

Desde as formas primitivas de organização social na pré-histórica, o homem encontra sentido em sua vida, através do trabalho, pois os valores e comportamentos são definidos em associação com o trabalho, na relação entre os indivíduos na sociedade. Além de atender um conjunto de necessidades dos indivíduos, como de realização pessoal, de subsistência e de estruturação do tempo, cria a identidade das pessoas quando estas ocupam papéis numa organização.

O trabalho deixou de ser o sentido da existência do homem e foi transformado num meio de existência ou de sobrevivência. Pelo trabalho o homem constrói a sua existência e esta é condicionada pela realidade social e econômica desenvolvida através do processo histórico e assim dá-se a continuidade da vida humana. O significado que o trabalho tem para os homens pode sofrer um comprometimento numa dada organização social, dependendo da racionalidade econômica que os direciona. Utiliza-se da seguinte argumentação de Marx:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (1975, p. 50).

Portanto, o indivíduo assume a necessidade de desempenhar uma atividade para garantir a sobrevivência como uma condição de dependência que passa a ser comum na maior parte da sociedade.

A formação do homem na sua totalidade, diante do modo de produção capitalista, é ponto central para o entendimento das relações sociais e as possíveis mudanças. Assim se expressa Ramos a esse respeito:

O homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais. Assim sendo, analisar formas, processos e perspectivas que a formação humana adquire na sociedade capitalista implica investigar as múltiplas formas que toma o trabalho coletivo e o modo como o homem age e modifica ao se constituir em parte deste trabalho (2001, p. 26).

As modernas profissões emergentes compõem-se, como resultado da divisão fabril e social do trabalho, de acordo com a hierarquia das classes sociais. Este é o ponto alto da separação entre trabalho manual e intelectual que se vê na sociedade e dentro da fábrica. Ramos conceitua esta divisão entre trabalho intelectual e manual das profissões:

[...] uma vez que o trabalho manual, por mais repetitivo que seja, não prescinde absolutamente de algum nível de intelectualidade e, muitas vezes, o trabalho intelectual também está associado a algum nível de trabalho manual. Do ponto de vista da formação, as profissões passam a ser classificadas de acordo com o nível de complexidade que, por sua vez,

se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas (2001, p. 34).

A centralidade do trabalho é discutida por Ricardo Antunes. Na sua obra sob o título “Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho”, o autor afirma uma intensa crença na centralidade do trabalho opondo-se às correntes que privilegiam sua substituição pela ciência. Como descrito por Antunes:

Nesse sentido, desregulamentação, flexibilização, terceirização, downsizing, ‘empresa enxuta’, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo ‘mundo empresarial’, são expressões de uma lógica societal onde se tem a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo (2005, p. 171).

O mundo do trabalho é dinâmico, imprevisível e em constante mudança, por isso o trabalhador deve seguir a lógica da educação permanente com base nas exigências da prática no cotidiano do trabalho.

2.1 Evolução das formas de organização do trabalho

O fundador do movimento da Administração Científica foi Frederick Winslow Taylor. Um dos estudiosos das formas de elevar a produtividade em processos produtivos. Sua pretensão estava ligada à eficiência, ou seja, fazer mais produtos com menos recursos. No início do século XX, Taylor desenvolveu os fundamentos da administração científica, criando a separação entre preparo (conceber, planejar e especificar), responsabilidade do gerente, e a execução atribuída ao operário.

Maximiano caracteriza o início do movimento da Administração Científica:

Primeira fase: ataque ao problema dos salários, estudo sistemático do tempo, definição de tempos-padrão, sistema de administração de tarefas; segunda fase: ampliação de escopo, da tarefa para a administração, definição de princípios de administração do trabalho; terceira fase: consolidação dos princípios, proposição de divisão de autoridade e responsabilidades dentro da empresa, distinção entre técnicas e princípios (2006, p. 54).

Taylor (1987) propõe a substituição dos métodos tradicionais (origem da experiência prática) pelos científicos, com a adoção do método dos tempos e movimentos para eliminar movimentos desnecessários e substituir os movimentos lentos e ineficientes por rápidos. Acredita que há sempre um método mais rápido e um instrumento melhor. Para tanto, é necessária a máxima decomposição de cada tarefa em suas operações mínimas e a cronometragem de cada movimento do operário na execução das operações.

Na execução, o trabalhador deve ser poupado de pensar, para que possa repetir os movimentos ininterruptamente, ganhando rapidez e exatidão. Portanto, tem na padronização, no parcelamento e na separação da concepção da execução do trabalho os principais recursos instrumentais para aumentar tanto a produção como o controle sobre ela.

Taylor está junto à administração científica, Henry Ford está filiado à linha de montagem móvel, porém este foi apenas um dos avanços que ele fundou e deixou sua marca na teoria e na prática da administração. Em 1914, Ford introduz o conceito de linha móvel de produção, com trabalho simples e repetitivo de produção em massa. Maximiano descreve os princípios da produção em massa:

Peças padronizadas: máquinas especializadas; sistema universal de fabricação e calibragem; controle da qualidade; simplificação das peças; simplificação do processo produtivo; Trabalhador especializado: uma única tarefa ou pequeno número de tarefas; posição fixa dentro de uma sequência

de tarefas; o trabalho vem até o trabalhador; as peças e máquinas ficam no posto de trabalho (2006, p. 65).

Ford estudou que a finalidade para a produção em massa não acontece na linha de montagem em movimento contínuo. Por outro lado, consiste na completa e consistente troca das peças e na facilidade de ajustá-las entre si. Para obter a intercambialidade das peças, Ford passou a usar o mesmo sistema de calibragem para todas as peças, em todo o processo produtivo. Além da padronização, Ford também procurou facilitar os processos de montagem, diminuindo o número de peças de seus produtos.

Obtendo sucesso na montagem da linha de produção e nas estratégias de suprimentos, Ford não se preocupou com a estrutura organizacional necessária para administrar o todo das fábricas, atividades de engenharia e desenvolver novos produtos.

Alfred Sloan atuou na presidência executiva da empresa colocou em prática seu estudo organizacional (*Organization Study*), que ele havia preparado em 1919. Neste estudo, Sloan criou os conceitos de descentralização e delegação de autoridade que se tornariam a marca da estrutura da General Motors. Sloan decidiu resolver dois problemas graves necessários para superar a Ford e ter sucesso na produção em massa: primeiro era imprescindível profissionalizar a administração e, em segundo lugar, era necessário alterar o produto básico de Ford, para que pudesse atender as diversas classes sociais e propósitos dos seus consumidores.

A partir de 1930 surgiu a Escola das Relações Humanas, desenvolvida pelo professor da Universidade de Harvard, Elton Mayo, as organizações passaram a utilizá-la como referência. Inseria-se nesta época, a humanização das organizações e das relações de trabalho, dominada pelo uso e aplicação das definições de motivação, liderança, comunicação e relacionamento interpessoal. Assim se expressa Maximiano a esse respeito:

A nova concepção proposta por Mayo e seus colaboradores não alterou a estrutura do modelo construído por Ford e Taylor. Porém, contribuiu para alterar as atitudes dos administradores em relação aos trabalhadores, exercendo efeito importante no sentido de modificar as concepções a

respeito das organizações, dos trabalhadores e do papel dos administradores. [...] Finalmente, os administradores reconheciam que, para fazer a organização funcionar, era preciso considerar o comportamento das pessoas (2006, p. 213-214).

Em 1945, depois do Japão perder a segunda Guerra Mundial, muitos esforços estavam sendo investidos pela indústria e a sociedade no sentido da reconstrução e da volta da atividade industrial, no que seriam as origens do desenvolvimento do conceito de *just in time* e que no futuro se alteraria no Sistema Toyota de Produção. Leite conceitua a palavra *just in time*:

O *just in time* consiste num instrumento de controle de produção baseado no propósito de atender a demanda com a maior rapidez possível e de minimizar os estoques de matéria-prima, bem como os intermediários e finais. Para tanto, assenta-se num sistema de informações preciso que estabelece o momento exato, o material exato e a quantidade exata de produção (1998, p. 39).

Toyoda e Ohno verificaram que a essencial causa do modelo de Henry Ford era o desperdício de alguns recursos tais como: esforço humano, materiais, de espaço e tempo. Fábricas gigantes, alta quantidade de estoques em processo e muitos espaços vazios. O sistema Ford desaproveitava os recursos humanos, por motivo da especialização exagerada. Conforme Maximiano (2006), os dois princípios mais importantes do sistema Toyota são:

O princípio da eliminação de desperdícios, aplicado primeiro à fábrica, fez nascer a produção enxuta (*lean production*), que consiste em fabricar com o máximo de economia de recursos. O princípio da fabricação com qualidade tem por objetivo produzir voluntariamente sem defeitos (na verdade, também uma forma de eliminar desperdícios). [...] Para o bom funcionamento desses dois princípios, o sistema Toyota depende do comprometimento e envolvimento dos funcionários (p. 186).

Neste processo a administração participativa é o terceiro elemento no sistema Toyota, impulsionando a participação dos funcionários nas decisões, em conjunto com a qualidade e eliminando os desperdícios. A empresa Toyota conquistou o mercado automobilístico americano na década de 1980, vendendo mais automóveis do que a General Motors e a Ford, as empresas ocidentais voltaram sua atenção para os princípios da organização da produção proposto por Ohno, tentando aplicá-los nas suas fábricas. Dessa forma, apesar de sua origem japonesa, o toyotismo costuma ser abordado como o sucessor do taylorismo-fordismo também no mundo ocidental, sendo colocado como representante da modernidade na produção industrial.

A decisão de novas tecnologias na produção inserindo a informática e a automação, a revolução dos meios de comunicação e o surgimento de novos estilos de gestão estão entre as alterações de maior impacto.

Os Círculos de Controle de Qualidade na gestão participativa, nos Programas de Qualidade Total e na introdução do toyotismo, todos supõem um maior envolvimento do trabalhador no processo decisório e o gosto do trabalhador pelo que faz. Por consequência, adotam a necessidade do desempenho organizacional, a realização dos indivíduos nas tarefas, as funções complexas dos indivíduos tais como: raciocínio abstrato, valores, identificação com a empresa, capacidade de resolver problemas, criar e levantar alternativas, guiar-se por objetivos, bem como ter maior competência interpessoal para convívio em grupo. Antes, o pensar do operário deveria ser eliminado, pois incomodava a produção. Nos novos estilos gerenciais, as empresas necessitam das habilidades cognitivas dos trabalhadores.

As práticas de gestão de pessoas acompanharam a evolução da industrialização e das práticas administrativas, que se adaptavam na medida em que as empresas cresciam em tamanho, complexidade e necessidade de se diferenciarem dos concorrentes para tornarem-se competitivas. O surgimento dos sistemas de gestão funcional data do início da era industrial, marcada pela existência de organizações manufatureiras. Nestas organizações, o processo produtivo era caracterizado pela repetição de tarefas padronizadas. Tal organização do trabalho deu origem ao modelo de gestão de pessoas utilizado para possibilitar a produção em linha, as tarefas dos funcionários eram muito bem especificadas, e a participação de cada um se limitava a estas tarefas.

A partir de 1980, ocorreram mudanças de uma sociedade industrial para uma sociedade de informação e com alta tecnologia, assim a visão de longo prazo substituindo a de curto prazo; os movimentos de descentralização em vários ambientes; a substituição das estruturas hierárquicas das organizações por estruturas mais flexíveis, ou seja, em rede, aumentando o individualismo. De acordo com Beck e Beck-Gernsheim:

As características de decisões do processo de individualização, é que permitem e exigem uma contribuição ativa dos indivíduos. Enquanto as opções se alargam e a necessidade de decidir por elas cresce, são necessárias ações individualmente executadas para o ajuste, a coordenação e integração. Os indivíduos necessitam de iniciativa, flexibilidade, tenacidade e tolerância (2002, p. 4, tradução nossa).

Este novo paradigma mais humanizado, integrador e sistêmico valoriza a criatividade, o auto-aprendizado, a diversidade, a multiplicidade e a flexibilidade.

Para que esta nova visão pudesse ser implantada, as organizações tiveram seus organogramas achatados, ou seja, uma redução nos níveis hierárquicos, motivação com foco no estímulo à cooperação, implantação de células de trabalho ou trabalho por projetos, integração do trabalho (multiespecialização, multitarefa), jornada de trabalho flexibilizada, descentralização da empresa para a casa do indivíduo (*home office*), remuneração variável, programas de qualidade total (foco no cliente e na qualidade de vida).

Existe um consenso de que as mudanças tecnológicas mostraram uma alteração no trabalho e a compreensão de um novo papel para o funcionário na organização do trabalho. Assim, este novo modelo produtivo exigiria uma nova qualificação do funcionário, com ênfase no conhecimento e no saber ser em vez de saber fazer.

Estas mudanças ocorreram no início das novas tecnologias e a necessidade de uma nova qualificação do funcionário, parece incluir em seu projeto novas maneiras de ter maior produtividade e excelência do produto no processo de trabalho.

Com isto, são utilizadas estratégias diferenciadas do modelo *taylorista-fordista*, porém que contém em seu centro a mesma estrutura, ou buscar a maior produtividade do funcionário com um custo inferior para o capital. Neste contexto, as estratégias usadas pelo capital estão juntas à subjetividade do indivíduo e ao seu tempo disponível.

Há uma ideia de que o funcionário tenha maior participação nas decisões da organização. Percebe-se um avanço relacionado a este item, por meio de uma participação do funcionário no lucro da empresa ou da empresa em atender a sua reclamação por melhores condições de trabalho. Contudo, o capital deu origem a outras formas de controle e obtenção de lucro, por meio do uso da mídia como possibilidade de influência dos valores e criação de necessidade de consumo e controle da sociedade.

2.2 A empregabilidade no ensino tecnológico

As inquietações provenientes da empregabilidade têm aumentado nas últimas décadas. As mudanças no mundo empresarial parecem exercer grande obstáculo sobre os padrões no campo profissional, com isso pesquisas vêm sendo desenvolvidas com a finalidade de saber e principalmente preparar os indivíduos para o mundo do trabalho (Casali et al, 1997).

Em razão deste cenário, passando por algumas alterações o termo empregabilidade passou a ser usado nas falas dos trabalhadores, dos empresários, das revistas, dos livros, e nas políticas educacionais como uma alternativa de encarar as mudanças que o mundo do trabalho estabelece as pessoas.

A noção de empregabilidade surgiu com os educadores que trabalhavam em programas de treinamento para os indivíduos conseguirem um emprego. Neste caso, focavam-se os indicadores que ajudariam os alunos a conquistarem um trabalho específico.

A noção de empregabilidade é conseguir um emprego mediante os conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo desenvolvido através treinamento e formação educacional em sintonia com as necessidades no mundo do trabalho.

O termo empregabilidade se refere não somente às habilidades específicas de uma profissão, mas também aos conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas de um profissional.

Na visão de Civelli (1998), a empregabilidade é a utilização de um grupo de competências nas diversas áreas de trabalho por um indivíduo. Portanto, a empregabilidade solicita uma aprendizagem contínua, a capacidade cognitiva em reconhecer e verificar as competências possuídas e aquelas não existentes no indivíduo.

Mediante a complexidade do tema, a empregabilidade de um indivíduo reflete a incorporação de conhecimentos e capacidade em aprender, e as suas habilidades em desenvolver e expor uma série de competências direcionadas ao trabalho que inserem seu acesso a uma rede de relacionamentos.

Leite (1997, p. 64) descreve a noção de empregabilidade como: “*a capacidade da mão-de-obra de se manter empregada ou encontrar novo emprego quando demitida*”. Uma situação que acontece com alguns trabalhadores. Um indivíduo pouco especializado ao ficar sem o seu emprego, pode perder a sua empregabilidade, pois para inserir-se no mundo do trabalho dependerá de suas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) com relação aos requisitos exigidos para a nova função.

O nível de exigência aumentou muito, solicitando do profissional uma série de competências. As empresas exigem dos trabalhadores atualização profissional constante, ou seja, assistir a palestras, seminários, congressos, também buscar informações nos jornais, *Internet*, revistas e livros especializados que cercam este mundo globalizado.

Neste contexto, as relações estão se alterando, o vínculo de emprego está se tornando parcial, passageiro e por tarefas. O fundamental não é só obter um emprego, mas manter-se empregável durante a vida profissional, apesar das mudanças ocorridas. Criaram-se novas relações de trabalho tais como: temporário, cooperativa, terceirizado, recibo de produção autônoma e prestação de serviços.

Maximiano refere-se à mudança funcional de regular para virtual. Segundo ele: “*Não há mais necessidade de ir ao escritório ou fábrica todos os dias, de usar terno e gravata, [...]. Não há mais o chefe para definir e cobrar o ritmo de trabalho, ou de colegas para criar um padrão grupal de desempenho*” (2006, p. 470).

Com isso, os indivíduos possuem um escritório em casa chamado *home office* acoplado a um computador, um fax e um telefone prestando serviços para diversos clientes. Este profissional é consultor, *free-lancer*, autônomo ou tem uma microempresa trabalhando por projetos, ou temporariamente gerando seu próprio emprego.

Em razão deste cenário, as relações entre as organizações e os profissionais mudaram e continuarão se alterando. A vida profissional numa única empresa é um fato que acontecia antes e neste momento há uma mudança contínua dos funcionários nas empresas. Cada indivíduo administra sua própria carreira e as condições de desenvolvimento na carreira.

Frigotto analisa a área educacional desde a escola fundamental até a pós-graduação. Na visão dele:

No quadro de ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade (2001, p. 224).

As empresas buscam algumas competências no indivíduo tais como: visão de negócio, capacidade em identificar novas oportunidades, criatividade e empreender. Portanto, o indivíduo será o responsável pela tomada de decisão dentro da organização, de maneira que sua determinação e persistência serão fundamentais não só no início, mas também para a sobrevivência da empresa, porque é fundamental que se compreenda que a pessoa empreendedora não é aquela que cria coisas novas, mas a que realiza, o que é vital num mundo de turbulências em que vivemos.

A informação passou a ser tratada como um recurso estratégico, fundamental para definir e redefinir os caminhos. Isto modifica os papéis, os objetivos, serviços, quadros funcionais e, assim os perfis profissionais necessários para a organização.

Schwartz estabelece recomendações para a conquista da empregabilidade. Segundo ele:

Para competir no mercado de trabalho, não basta ter uma competência, é preciso ser competitivo, ou seja, estar disposto a reformular e atualizar continuamente conhecimentos, habilidades e atitudes. O trabalhador do futuro, seja qual for a sua especialidade ou setor, precisa estar habituado à gestão do próprio conhecimento (2000, p. 12).

O ambiente empresarial está competitivo e totalmente desafiador e inquieto. Organizações com este perfil são competitivas do ponto de vista externo. Internamente, o trabalho em equipe é valorizado.

A noção de empregabilidade alterou a responsabilidade do desemprego para o indivíduo que procura trabalho. Seu emprego depende de suas competências, isto é o seu nível de empregabilidade. Além disso, empregabilidade é uma maneira de modificação da subjetividade, da identidade.

O assunto da empregabilidade não se restringe a descrever em que consiste a empregabilidade. Ele se lança ao indivíduo, dizendo: Você é empregável, ou você deve ser empregável. Como todo processo de intimação, ele será eficiente se o próprio indivíduo se tornar qualificável.

A qualificação e o aperfeiçoamento contínuo devem ser uma preocupação essencial do profissional que pretende conquistar e manter a sua empregabilidade.

2.3 A noção de qualificação

O debate sobre qualificação é complicado e polêmico por motivo da falta de consenso quanto aos critérios a serem examinados em sua conceituação. Um exemplo disso: consideraremos as qualidades/habilidades do funcionário ou os requisitos necessários para o posto de trabalho? Deve-se conceder importância aos aspectos relativos às capacidades, habilidades e conhecimentos requeridos pelo cargo ou as características relacionadas às normas definidas pela autoridade, autonomia, salário do funcionário?

Ramos (2001) define o termo qualificação:

[...] esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. Por outro lado, visto pela ótica do posto de trabalho, o termo qualificação se relacionou ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar naquele posto (p. 34-35).

Outro pesquisador brasileiro, Tomasi, descreve a noção de qualificação:

É construída com base na sociologia e, após um grande esforço para conceituá-la, parece haver, há algum tempo, um consenso entre os sociólogos de que se trata de uma noção em aberto, em evolução permanente, porque tem na noção de trabalho, esta também em aberto, uma referência fundamental (2004, p. 157).

Uma das características básicas relacionadas ao tema qualificação é a sua relação com as alterações que acontecem no mundo do trabalho. O incidente de um novo paradigma de produção com base no uso de novas tecnologias, que se propaga a partir de 1970, reacendeu a discussão sobre qualificação, diferenciando-se em três perspectivas principais:

A primeira perspectiva é a pessimista, e discute que as mudanças tecnológicas, em específico o uso da automação de base microeletrônica, aprofundam a dependência dos trabalhadores, na medida em que estabelece a padronização e a simplificação de tarefas, aumentando o processo de expropriação do conhecimento do trabalhador, mudando o seu desempenho em tarefas iguais, permitindo sua substituição por qualquer indivíduo.

A segunda perspectiva é a otimista e propõe que as inovações tecnológicas levam ao domínio de tarefas mais complexas, nas quais exigem níveis maiores de qualificação, favorecendo as novas formas de organização do trabalho e dando ao trabalhador maior autonomia no processo de trabalho. As novas tendências da utilização e gestão da força de trabalho, enfatizando o trabalho em equipe, na polivalência e no rodízio de tarefas, são indicadores de um rompimento com o taylorismo-fordismo, com base na prescrição e quebra das tarefas e no cumprimento das regras. Nesta linha de pensamento, passa a exercer alterações na qualificação. Como exemplifica Adler:

A responsabilidade, anteriormente baseada no comportamento (esforço, disciplina), hoje, manifestar-se-ia, na capacidade de tomada de decisão (assegurar a continuidade do processo); a *expertise*, anteriormente baseada na experiência, hoje, residiria no conhecimento (identificar e resolver problemas); a interdependência, anteriormente sequencial (postos precedentes e subseqüentes), hoje, seria sistêmica (trabalho em equipe e interdependência de funções e de níveis); a formação, anteriormente adquirida de uma vez por todas, hoje, seria permanente (atualização freqüente) (1987, p. 298).

A última perspectiva enfatiza o processo de mudanças na qualificação e as novas formas de organização do trabalho, incorporando as duas últimas visões. A automação favorecendo o aumento de oportunidades de desempenho de funções mais difíceis e, em efeito, podendo solicitar dos funcionários o desenvolvimento de habilidades intelectuais e conceituais.

Neste contexto, seguiremos a visão otimista com tendência de cooperação entre gerência e funcionários polivalentes numa visão sistêmica da empresa.

Em resumo, as exigências foram acrescentadas, não somente no que se refere à educação formal, mas foram aumentadas por um conjunto de habilidades relacionadas à tecnologia e também as atitudes.

A discussão do tema qualificação é primordial para o estudo sobre competência. Na área da sociologia do trabalho, as pesquisas vinculadas aos processos de trabalho e as qualificações prioritárias ao funcionário vêm reunindo-se

desde os trabalhos de George Friedmann nos anos de 1940, aceito por Naville e Touraine. Como descrito por Dubar:

A definição de Friedmann para qualificação é que essa seria formada por um conjunto dos saberes e habilidades profissionais resultantes de um aprendizado metódico. Já para Naville a qualificação seria uma relação social complexa entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor social (1998, p. 89).

Dubar (1998), ao observar a automação das linhas da Renault nos anos de 1950, afirma que: “*transformação conjunta dos sistemas de trabalho e da própria definição de qualificação*” (DUBAR, 1998, p. 90). Deste modo, o conceito de Friedmann corresponderia a um sistema de trabalho mais perto do ofício manual, “*em que as astúcias, a habilidade e outros truques do ofício constituem o núcleo dos saberes e know-how originados do aprendizado na prática e da experiência profissional*” (DUBAR, 1998, p. 90). Quando as tarefas dividem-se, transfere-se para uma noção de qualificação mais ligada ao posto de trabalho e às especialidades técnicas dos equipamentos.

Diante das notáveis mudanças no mundo do trabalho, depois da abertura comercial brasileira, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) resolveu, a partir de 1999, desenvolver o projeto de Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) com o foco nas competências. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua última publicação foi em 2002, resultante de atualizações pontuais da estrutura editada pela primeira vez em 1982.

O Ministério do Trabalho e Emprego (CBO 2002, p. 2) conceitua o termo ocupação: “*é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas*”. O nome da ocupação numa classificação aparece da soma de atividades de trabalho. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) estabelece outros dois conceitos e afirma a construção do termo da CBO 2002, segundo o MTE:

Emprego ou situação de trabalho: definido como um conjunto de atividades desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício. Esta é a unidade estatística da CBO. Competências mobilizadas para o desempenho das atividades do emprego ou trabalho (p. 2).

No meio da década de 80, o mundo produtivo teve algumas interferências: flexibilização da produção e das ocupações; multifuncional e polivalência dos trabalhadores; valorização dos conhecimentos não relacionados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formal.

A noção de qualificação remete a uma decisão que reconhece em vários indivíduos capacidades solicitadas para exercer uma atividade de trabalho. Assim, a qualificação se transfere aos diplomas de formação. Isso não garante que o indivíduo saiba agir com competência. O que percebemos é que esta pessoa estabelece alguns recursos com os quais construirá competências.

Trabalhadores sem maior qualificação não terão chance de fazer parte do segmento da força de trabalho, que se torna privilegiado por conseguir ser absorvido pelo sistema produtivo. Mas qualificar-se não oferecerá nem mesmo uma garantia mínima de se tornar trabalhador efetivo.

A noção de qualificação dá ênfase nas relações diretas, de um lado com a formação e os diplomas, de outro lado os códigos das profissões. Ramos (2001, p. 61-62) afirma dimensões da qualificação que são questionadas: *“o sistema de classificação, carreira e salários baseado nos diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações”*.

Seguindo a lógica da qualificação, as organizações desenvolveram a representação de carreira, em que a trajetória profissional era vista como mecanismo de classificação e hierarquização dos postos de trabalho. A ascensão de uma carreira requeria regras aplicadas principalmente pelas empresas de grande porte mediante os critérios objetivos. Desta maneira, a trajetória profissional ligava ascensão ao aumento de conhecimento técnico e da responsabilidade, com aumento salarial.

O próprio conceito de ocupação tem se alterado. A antiga forma de classificação ocupacional, baseada em cargos ou qualificações estáticas, está sendo substituída por sistemas mais versáteis e flexíveis. Considerando empregabilidade como sendo a habilidade de se inserir ou de continuar no mercado de trabalho, e a questão das competências que passam a ser exigidas do profissional, percebe-se a necessidade da remodelagem dos programas de ensino tecnológico em nosso país. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Mudanças importantes estão ocorrendo no mundo do trabalho, conduzindo-o para um modelo pós-taylorista, onde a noção de qualificação para um posto de trabalho ou para um emprego fixo está sendo substituída pela noção de competência profissional. Este novo paradigma permite concentrar a atenção muito mais sobre a pessoa que sobre o posto de trabalho, possibilitando, em consequência, associar as qualidades requeridas dos indivíduos a diferentes formas de cooperação e de trabalho em equipe, para atender com eficiência e eficácia, os novos requerimentos da vida profissional (Brasil, 2002, p. 110).

A demanda pela múltipla funcionalidade é uma medida reguladora, as organizações intensificaram seus programas de reengenharia e reestruturação organizacional, diminuindo seus quadros, passando a exigir cada vez mais competências do funcionário, conceituando-se competência como o conhecimento e habilidades necessárias ao cumprimento das tarefas. De cada funcionário é cobrado maior nível de flexibilidade, capacidade de análise e tomada de decisão com mais rapidez e precisão.

Leite (1997) relata que as empresas estão exigindo dos funcionários novas habilidades e classifica dois tipos de flexibilidade com conteúdos diferentes e resultados distintos no mercado de trabalho:

Enquanto a flexibilidade relacionada à qualidade (também chamada de flexibilidade funcional ou interna) exige um trabalhador polivalente, apto a desempenhar atividades diferentes de acordo com as exigências da demanda, a flexibilidade relacionada à quantidade (também chamada de flexibilidade numérica ou externa) incide mais sobre a facilidade com que as

empresas podem demitir e admitir trabalhadores conforme as flutuações do mercado (p. 66).

As empresas têm dificuldade em assumir políticas de treinamento para seus funcionários. Nesta linha de pensamento Bauman (1999) analisa que a noção de flexibilidade não explica sua natureza de relação social, a qual necessitaria a distribuição de poder e implicaria na intenção de tirar o poder de resistência daqueles cuja rigidez está a ponto de ser dominada. Portanto, a flexibilidade não se aplicaria da mesma forma para o mercado e trabalhadores. Bauman explicita seus pressupostos:

[...] os empregos surgem e somem assim que aparecem, são fragmentados e eliminados sem aviso prévio, como as mudanças nas regras do jogo de contratação e demissão – e pouco podem fazer os empregados ou os que buscam emprego para parar essa gangorra. E assim, para satisfazer os padrões de flexibilidade estabelecidos para eles por aqueles que fazem e desfazem as regras – ser ‘flexíveis’ aos olhos dos investidores - , as agruras dos ‘fornecedores de mão-de-obra’ devem ser tão duras e inflexíveis quanto possível – com efeito, o contrário mesmo de ‘flexíveis’: sua liberdade de escolha, de aceitar ou recusar, quanto mais impor as suas regras do jogo, deve ser cortada até o osso (1999, p. 112-113).

Como resultado deste processo, percebe-se uma redução de postos de trabalho, iniciando o trabalho multifuncional, que se parece a um mecanismo responsável na exploração da força de trabalho. Com isso a reestruturação produtiva causou uma nova avaliação difundida da função do trabalhador no processo produtivo. No modelo de trabalho *taylorista-fordista*, a formação para o trabalho era gerida para o indivíduo aprender a fazer uma parte do processo de produção, com tarefas demarcadas, sendo a gerência autoridade sobre a produção, mediante o planejamento e o controle. Este modelo de organização de trabalho não foi totalmente extinto, pode-se encontrar algumas empresas que possuem tarefas automatizadas e outras tarefas ainda executadas pelo modelo *taylorista-fordista*.

Como descreve a pesquisadora Hirata sobre a reestruturação produtiva:

O sistema fordista de produção em massa de bens padronizados exigia o recurso de uma massa de trabalhadores semi-qualificados, disciplinados e prestes a cumprir rigorosamente as tarefas prescritas segundo normas operatórias codificadas. [...] O novo modelo produtivo [...] implica uma outra modalidade de organização da produção e do trabalho e uma outra lógica de utilização da força de trabalho em comparação com o taylorismo e o fordismo: divisão menos acentuada do trabalho, integração mais pronunciada de funções, expectativa correspondente a tais características organizacionais de maior impulso para a formação e re-profissionalização da mão-de-obra direita (1997, p. 24-25).

Com a reestruturação produtiva e o desenvolvimento das inovações tecnológicas, o mundo do trabalho passou a demandar outros itens das organizações, como a flexibilidade para se adaptar a uma demanda cada vez mais fluante, em que havia uma variedade de produtos, qualidade e preço. Percebeu-se então, a complexidade do mundo em que as empresas estão inseridas, com relações instáveis entre os vários atores sociais, com intenção e interesses diversos.

As empresas buscam um novo perfil de colaborador diante de um modelo de trabalho de acumulação flexível. A capacitação profissional é a junção de conhecimentos técnicos, e algumas atitudes de disponibilidade, autoconhecimento, autoconfiança e facilidade de comunicação, que podem ser aprendidas ao longo da experiência profissional, ou também durante a vida deste indivíduo.

No momento da reestruturação produtiva aconteceu a metamorfose da qualificação proposta pelo modelo *taylorista-fordista*, modificando para a noção de competência através do modelo de acumulação flexível.

CAPÍTULO 3

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O objetivo deste capítulo é discutir a noção de competências, a partir do contexto histórico desse conceito e sua aplicação.

No Brasil, o modelo de competência começou a ser discutido pelas empresas no início da década de 80 mediante a crise do padrão de acumulação taylorista-fordista (Deluiz, 2001).

Uma pesquisa realizada por Fischer e Albuquerque (2001), aponta para o crescente uso da gestão por competência, que aparece entre as principais tendências a ser seguidas pelas empresas brasileiras nos próximos anos.

A pesquisa mostra que existe uma parcela das 120 empresas pesquisadas que estão inserindo, em algum grau, o modelo de gestão por competências. Porém, a quase totalidade das empresas participantes 97% afirma a intenção de alterar o modelo tradicional de gestão de pessoas com base no modelo de gestão de pessoas por competências.

O desenvolvimento de competências, antes noção mais presente às empresas, vem hoje sendo proposto junto às instituições de ensino superior, principalmente aquelas voltadas para a formação de profissionais de cursos tecnológicos.

As Diretrizes Curriculares destes Cursos Superiores de Tecnologia apontam esta preocupação:

O objetivo é o de capacitar o estudante para o desenvolvimento de competências profissionais que se traduzam na aplicação, no desenvolvimento (pesquisa aplicada e inovação tecnológica) e na difusão de tecnologias, na gestão de processos de produção de bens e serviços e na criação de condições para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para responder, de forma original e criativa, com eficiência e eficácia, aos desafios e requerimentos do mundo do trabalho (Brasil, 2002, p. 104-105).

Nesta área a competência emerge então, como elemento orientador de currículos. Neste contexto que alguns autores tais como: Boog (1991), Boyatzis (1982), Bruno (1996), Dutra (2001), Fleury e Fleury (2001), Green (1999), Le Boterf (2003, 1995), Leite (1996), McClelland (1973), Parry (1998, 1996), Picarelli (2002), Rabaglio (2001), Resende (2003), Zarifian (2003, 2001) vêm sobre competências e defendido modelos que em parte se complementam, em parte se opõem.

É neste sentido, que vamos encontrar dificuldades de eleger um conceito suficientemente global que possa abranger as diferentes possibilidades de aplicação.

Além disso, a noção de competência vem sendo amplamente divulgada pela mídia, construindo uma concepção de senso comum que por sua vez, difere do termo técnico, especializado.

Apresentamos uma revisão bibliográfica da noção de competência nas três correntes: brasileira, norte-americana e francesa.

3.1 A corrente brasileira

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) conceitua competência em duas extensões:

Nível de competência: é função de complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho. Domínio (ou especialização) da competência:

relaciona-se às características do contexto do trabalho como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos, bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação (p. 2).

Rabaglio atua na área de consultoria e cursos em Recursos Humanos. De acordo com ela competência é:

Conhecimentos: saber, conhecimentos técnicos, escolaridade, cursos e especializações. Habilidades: saber fazer, experiência nos conhecimentos técnicos ter colocado em prática o saber. Atitudes: querer fazer, ter atitudes compatíveis para atingir eficácia em relação aos conhecimentos e habilidades ou a ser adquiridos (2001, p. 6).

No entendimento de Rabaglio (2001), o conhecimento é o local de informações entendidas por um indivíduo ou grupo. A habilidade refere-se à forma como as atividades são realizadas, e pode ser desenvolvida através de treinamento. Já a atitude é o querer fazer, reação ou maneira de ser.

Porém, nesta definição a noção de competência não é mencionada. A pergunta é: O que é ser competente? No senso comum ele tem sido adjetivo, utilizado como desempenho. Se o profissional tem um bom desempenho, portanto seria competente. Assim, como a sua ausência no desempenho é considerada incompetente.

Conforme Rabaglio (2001, p. 2): “*Ser competente está relacionado com um bom desempenho em determinada tarefa, o que não garante que esse desempenho será bom sempre*”. A autora conceitua o ter competências:

Ter competências para a realização de uma tarefa significa ter conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com o desempenho dela e ser capaz de colocar esse potencial em prática sempre que for necessário (2001, p. 2).

Rabaglio (2001, p. 6) exemplifica competências comportamentais como sendo:

Iniciativa, criatividade, habilidade de relacionamento interpessoal, comunicação verbal, liderança, negociação, empreendedorismo, espírito de equipe, bom humor, entusiasmo, espírito de servir, humildade, extroversão, persuasão, atenção a detalhes, participação, cooperação, facilidade para trabalhar com metas, foco em resultados, flexibilidade, empatia, agilidade (2001, p. 6).

A visão desta autora é mercadológica e o sujeito necessita se remodelar imediatamente, antes que o mercado de trabalho o exclua. A autora limita o indivíduo no desafio em desenvolver algumas competências tais como: flexibilidade, criatividade, inovação e empreendedorismo, porque acredita que os profissionais de qualquer área devem se adequar em tempo rápido as competências comportamentais.

A literatura reservada ao público brasileiro especializado em recursos humanos define a competência como igual ao desempenho, segundo defendida por Picarelli (2002, p. 219): *“Competência é o conjunto de características percebidas nas pessoas que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes que levam a um desempenho superior”*.

Nesta perspectiva, Picarelli é orientado pelos aspectos mais estratégicos da empresa utilizando os conceitos de três autores americanos Parry, Prahalad e Hamel. Picarelli estabelece o conhecimento como esforço para melhorar o desempenho do indivíduo, do grupo e da organização. Sua visão é empresarial e as competências devem ser observáveis e certificáveis e os sujeitos medidos segundo padrões pré-estabelecidos.

Os estudiosos da França exerceram boa influência no pensamento brasileiro sobre as competências. Constata-se a ênfase do social que surge na visão dos principais autores da França.

Nesta linha de pensamento, os pesquisadores brasileiros Fleury e Fleury (2001, p. 21) definiram competência da seguinte forma: *“Um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”*.

O agir responsável pode ser compreendido da seguinte maneira: o valor social agregado à organização pode surgir por meio da responsabilidade social e o valor econômico pode ser agregado ao indivíduo por meio de retorno oriundo do reconhecimento de suas competências, isto se reflete no valor do seu salário ou do seu contrato de prestação de serviço.

Fleury e Fleury (2001, p. 22) associam alguns verbos na definição de competências do profissional tais como: *“saber agir, saber mobilizar, saber comunicar, saber aprender, saber comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica”*.

Na visão dos pesquisadores Fleury e Fleury, a noção de competência somente revela a possibilidade do conjunto de métodos que visam à descoberta, a invenção, ou a resolução de problemas, quando aprendido no contexto de mudanças no mundo do trabalho, seja nas organizações ou na sociedade. Esta perspectiva é voltada para o desenvolvimento social dos indivíduos.

Os consultores de Recursos Humanos Boog (1991) e Resende (2003) definem competência como sendo: *“A qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto; fazer determinada coisa significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”* (BOOG, 1991, p. 16). Na visão de Resende (2003, p. 38) *“é a aplicação prática de conhecimentos, aptidões, habilidades, valores, - interesse no todo ou em parte - com obtenção de resultados”*.

Fazendo uma reflexão da evolução dos conceitos de competência, verificamos que a noção de competência utilizada pelos pesquisadores Boog (1991) e Resende (2003), está mais próxima do utilizado pelo pesquisador americano McClelland, pois estes consideram mais as características voltadas para capacitação e habilidades, não fazendo associação com o meio social e a rede de relações entre os indivíduos e destes com a empresa e a sociedade.

Nesta visão de mercado os autores Boog e Resende utilizam em seus conceitos de competência as palavras 'idoneidade' e 'valores' estabelecendo juízo de valor e ética. Como consultores de Recursos Humanos esperam que a ética seja uma condição atuante nas ações de trabalho, do mais alto cargo até o mais elementar. O ponto central é o indivíduo eficiente no seu desempenho e ético nas atitudes de trabalho.

Já o pesquisador Dutra (2001) estabelece que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são variáveis de *input*. Estes elementos penetram nos processos, resultando em ações que podem ser avaliadas do ponto de vista das competências. As variáveis de *output*, ou seja, de saída, seriam as tarefas e os resultados. Dutra (2001) enfatiza os elementos de saída das competências e aprimorou alguns conceitos, tais como: entrega, complexidade e espaço ocupacional. Estes conceitos são fundamentais, quando se tem o foco da discussão das competências num cenário globalizado e competitivo.

Os resultados surgem principalmente na definição de entrega do funcionário à empresa, segundo Dutra, um dos estudiosos sobre o assunto:

A competência é compreendida por muitas pessoas e por alguns teóricos da administração como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades. Contudo, essa forma de encarar a competência tem se mostrado pouco instrumental. As pessoas possuem um determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, o que não garante que a organização se beneficiará diretamente (2001, p. 25-26).

Neste sentido, não importa tanto o que o indivíduo faz, as suas atribuições e responsabilidades, importa sim, o quanto ele se dedica à organização e suas entregas efetivas, que se manifestam na forma de volume de produção, vendas, superação de metas, contratos. Nesta visão, Dutra entende competência do indivíduo como sua capacidade de entrega. Segundo ele, uma pessoa é competente quando:

graças às suas capacidades, entrega e agrega valor ao negócio ou empresa em que atua, a ele próprio e ao meio em que vive. Uma pessoa se desenvolve quando amplia sua capacidade de entrega. Estabelecendo diferentes níveis de complexidade dessa entrega, estamos construindo uma escala para mensurar e orientar o desenvolvimento (2001, p. 42).

A visão de Dutra é do desenvolvimento humano que busca suas bases na psicologia, sociologia e filosofia, que nos orientam a reflexões sobre motivação, liderança, relações de trabalho, posicionar o ser humano diante do mundo e de si mesmo. O sujeito desenvolve-se neste contexto por atribuições de maior complexidade e maior agregação de valor do conhecimento para a empresa e para os indivíduos.

No estudo de Bruno (1996, p. 97) sobre educação e qualificação, a autora indica as exigências quanto à qualificação cujo foco possui três tipos de competências: *“Competências de educabilidade, isto é, capacidade de aprender a aprender; competências relacionais; competências técnicas básicas relacionadas com os diferentes campos do conhecimento”*.

Desta forma, a competência é vista como um diferencial na capacitação do funcionário, alterando de um conceito antes específico relacionado à tarefa elaborada no desenvolvimento do trabalho à escolha de um exemplo que busque a importância dos aspectos pessoais e subjetivos do funcionário.

Esta perspectiva é de desenvolvimento social e econômico para os indivíduos, para as empresas e também para a sociedade. O sujeito desenvolve habilidades específicas num período de formação, a partir da inserção destes indivíduos no mundo do trabalho, mediante cursos e treinamentos disponibilizados pelas organizações.

Outro ensinamento que renova a competência profissional é exposto por Leite quando conceitua competência como:

capacidade de agir, intervir, decidir em situações que nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e a própria produtividade global passam a depender em muito dessa capacidade e agilidade de julgamento e de resolução de problemas (1996, p. 162).

Estes itens estão relacionados com comportamentos esperados do funcionário os quais têm como qualidade o motivo da organização esperar que os mesmos possuam atributos de responsabilidade, criatividade, agilidade de raciocínio e comprometimento. Leite (1996) descreve as competências adquiridas ou construídas durante a vida do funcionário seja no espaço trabalho ou fora dele, segundo a autora:

O 'saber fazer' que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente (cursos/treinamentos) e ou por meio da experiência profissional; o 'saber ser' incluindo traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho; o 'saber agir' subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos (p. 165).

A visão de Leite é de desenvolvimento social e a aquisição dessas competências passa pela escola, centros de treinamentos e pelo mundo do trabalho, portanto pela educação através da formação profissional e da experiência. O indivíduo é mais autônomo e cooperativo desde que haja aprendizagem das competências adquiridas ou construídas durante a vida profissional deste sujeito.

Verificamos que as noções de competência variam em alguns pontos, mas que determinados termos, como: capacidade, habilidade, aptidão, responsabilidade e conhecimento, aparecem nestas definições.

Percebemos a importância de que algumas dessas competências sejam desenvolvidas, mas não podemos pensar num indivíduo totalmente completo, ou seja, um super-herói com todas as competências.

Portanto, algumas definições são mais focadas no indivíduo e suas características pessoais, outras associam com o meio social no qual estamos inseridos. Primeiramente constatamos que a ênfase do social aparece na visão dos autores franceses. Na visão norte-americana enfatiza o comportamento e os resultados. Essas duas correntes teóricas são as que serviram de base para a visão dos pesquisadores brasileiros sobre a noção de competência.

As empresas e universidades utilizam a noção de competência na perspectiva norte-americana verificada através a avaliação de desempenho do indivíduo.

3.2 A corrente norte-americana

A corrente norte-americana define competência com ênfase nos comportamentos e resultados. Em 1973, quando David C. McClelland, Professor da Universidade de Harvard publicou o artigo “*Testing for competence rather than intelligence*” (Testando competências em vez de inteligência). Sua crítica baseava-se no fato de que os testes de QI (quociente de inteligência) continuavam sendo fatores de discriminação social para o ingresso numa empresa. Seus estudos mostravam que os tradicionais testes em aptidão e inteligência, bem como as avaliações escolares não prediziam a performance no trabalho ou o sucesso na vida e eram sempre tendenciosos contra minorias, mulheres e classes sociais mais baixas. Identificando as características que compõem a competência do indivíduo, pode-se prever o desempenho superior no trabalho, evitando vieses.

Segundo McClelland (1973), competência é uma característica subjacente a uma pessoa, relacionada com um desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Na visão deste autor, competência é diferente de aptidão (talento natural de uma pessoa que pode vir a ser aperfeiçoado), de habilidade (demonstração de um talento específico na prática) e de conhecimento (o que as pessoas necessitam saber para desenvolver uma tarefa).

A visão de McClelland é orientada para os resultados dos indivíduos, o sujeito é avaliado pelo desempenho de sucesso ou fracasso com base na inteligência e na personalidade conforme suas características, conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho.

Em 1982, foi publicada a obra sobre modelos de competências “*The competent manager: a model for effective performance*” de Richard Boyatzis. Seu estudo inicial buscou estabelecer as características que deveriam ter os gerentes para um desempenho eficaz nas mais variadas organizações, pois grande parte dos

resultados que eles conseguem se deve a competência gerencial e seus recursos humanos. Conforme Boyatzis (1982, p. 21) competência para o trabalho é: *“Uma característica subjacente de uma pessoa que pode ser um motivo, traço, habilidade, aspecto de auto-imagem ou papel social, ou um corpo de conhecimento que ela usa”*.

Nesta linha de pensamento empresarial, Boyatzis ao conceituar competência, enfatiza a formação, o comportamento e o resultado. A formação de uma pessoa (suas características internas) geraria um comportamento com um resultado observável que poderia ser competente ou não. Para este autor estas características subentendidas poderiam ser inconscientes e a pessoa pode ser incapaz de descrevê-las.

O indivíduo é medido pelos conhecimentos gerais, habilidades cognitivas ou comportamentais, traços, atitudes ou valores para realizar situações comuns denominadas competências essenciais. Essas competências são requeridas para se realizar um trabalho com desempenho ajustado ou mínimo. Porém, quando estas ou outras características podem ser medidas e evidenciadas como diferenciadoras entre pessoas com desempenhos superiores e pessoas com desempenhos médios, mostram o conceito de pessoas com competências.

As competências podem ser ainda relacionadas ao desempenho, através de um modelo simples de causa e efeito. Por exemplo, segundo os autores Spencer e Spencer (1993) o modelo causal de competência é: a intenção das características pessoais (motivos, traços, autoconceito e conhecimentos); já a ação é o comportamento verificando as habilidades e por fim o resultado seria a performance no trabalho. Eles afirmam que as competências são: *“jeitos de comportar-se ou de pensar geralmente por meio de situações que são duradouras por um longo período de tempo”* (1993, p. 9).

Este modelo de visão norte-americana inicia com uma análise das pessoas com os melhores resultados no trabalho em comparação às demais e faz as primeiras hipóteses sobre as principais características que as pessoas possuem para realizar bem determinados trabalhos. Através de entrevistas abertas sobre os eventos comportamentais, procura-se associar essas características com os desempenhos superiores, passando a chamá-las de competências.

Os americanos Spencer e Spencer (1993) definem competência numa perspectiva comportamental e foco nos resultados dos indivíduos. Os sujeitos têm competências com base num critério específico, padrão e ou desempenho superior, o indivíduo é avaliado pelos resultados acima da média.

Outro autor com visão norte-americana que contribuiu na noção de competência é Paul Green. O autor esclarece a diferença entre competência individual e competências essenciais:

Uma competência individual é uma descrição escrita de hábitos de trabalhos mensuráveis e habilidades pessoais utilizados para alcançar um objetivo. [...] Especificamente, as competências essenciais são conjuntos únicos de conhecimentos técnicos e habilidades e possuem ferramentas que causam impacto em produtos e serviços múltiplos em uma organização e fornecem uma vantagem competitiva um mercado (1999, p. 7-8).

A perspectiva de Green é a missão no contexto empresarial e o estudo das competências deveria focalizar o comportamento do funcionário, porque neste caso, o sujeito é observado e descrito pelos seus resultados. O autor utiliza as palavras “competências comportamentais”, em vez de “competências”, segundo o autor o que interessa para empresa é o desempenho do funcionário. É oportuno o depoimento do autor:

A melhor maneira de se transformar competências em palavras é através de linguagem comportamental que descreve as coisas que você pode ver ou ouvir que estão sendo feitas. Isso lhe permite descrever as ações necessárias para alcançar o propósito da organização ou para fazer um trabalho bem feito (1999, p. 9-10).

McLagan (1997, p. 41) caracteriza o termo competência com diversos significados: “*Alguns mais relacionados às características do indivíduo: conhecimentos, habilidades, atitudes (ou seja, variáveis de input), e outros, à tarefa, aos resultados (variáveis de output)*”. Nesta visão o autor enfatiza os resultados, o

sujeito é observado e avaliado através de seu desempenho acima do esperado mediante a vivência no trabalho.

Parry conceitua competência como:

Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados que afetam a maior parte de um papel profissional, que se correlaciona com a performance da tarefa, que possa ser medida contra parâmetros 'bem-aceitos' e que pode ser melhorado através de treinamento (1996, p. 50).

Parry (1998) acrescenta três aspectos ao conceito de competências. Para ele, as competências devem ser:

- 1) diretamente ligadas ao desempenho do indivíduo, e desta maneira, não deveriam refletir aspectos de sua personalidade;
- 2) mensuráveis através de padrões usualmente aceitos;
- 3) passíveis, portanto, de serem desenvolvidas por meio de treinamento e desenvolvimento.

Este autor retirou traços e outras características (motivos, auto-estima, iniciativa, autocontrole) porque, como proprietário de uma consultoria de treinamento ou seguindo as verificações de Spencer e Spencer, ele restringiu competências às características que podem ser melhoradas ou desenvolvidas numa perspectiva de treinamentos sem esquecer os resultados a serem atingidos pelos indivíduos. O sujeito é treinado com uma lista de competências com foco no alinhamento estratégico e no nível de complexidade entre as competências, ou seja, nesta linha de pensamento existe a padronização dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Em geral, os conceitos de competências sugerem que habilidades, atitudes, aptidões, conhecimentos e motivações se organizem de alguma forma específica para provocar resultados e interações no contexto. Apesar disso, pode-se deduzir que competência compreende: um conjunto de comportamentos, que descrevem desempenho superior, dentro ou não de um contexto organizacional.

A competência, no mundo do trabalho, diz respeito apenas a comportamentos que resultem em *performance* superior. Em relação às dimensões: conhecimento, habilidades, capacidades e outras características, somente quando forem observados o conhecimento aplicado, a manifestação das habilidades, a capacidade utilizada e comportamentos manifestados pelas características pessoais tais como busca de realização.

3.3 A corrente francesa

Em outubro de 1998, nas Jornadas Internacionais de Deauville, surgiu a noção de competência, como descrito por Zarifian:

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, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir (2001, p. 66).

Nesta linha de pensamento, o foco é na aptidão, na ação e no resultado. A visão do pesquisador é de desenvolvimento social e o sujeito mediante os saberes mobiliza a tomada de iniciativa e de responsabilidade nas situações de trabalho. Neste cenário é correto pensar o trabalho segundo um paradigma diferenciado, não como soma de tarefas que se identificam num cargo, mas como um prolongamento da competência mobilizada pelo indivíduo em situações profissionais.

Segundo Zarifian (2003), a definição de competência compreende três elementos, complementares uns aos outros:

Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta. Competência é uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma, à medida que a diversidade das situações aumenta. Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta

das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (2003, p. 137).

A competência do indivíduo é efetivamente, o resultado de trocas de saberes e conexões em atividades diferentes. Um indivíduo constrói sua competência interagindo na sua formação educacional e profissional com múltiplas fontes de conhecimentos, de especialização e de experiências.

O francês Le Boterf (1995, p. 16) considera que o distintivo da competência é a ação *“não há outra competência que a competência em ação”*. A competência não se reduz a um conhecimento, a um saber ou habilidade. Na visão de Le Boterf (1995), competência é saber agir de forma responsável, deve ser reconhecida pelos outros e implica saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em determinado contexto profissional. Para Le Boterf (1995), competência é a capacidade de se por em prática aquilo que se sabe em um determinado contexto. Contexto esse marcado pelas relações de trabalho, imprevistos, limitações de tempo e recursos.

A perspectiva de Le Boterf é desenvolvimento social e o foco do pesquisador é na mobilização e ação mediante situações de trabalhos complexos. O autor relata que a competência está situada em uma encruzilhada formada por três eixos para o desenvolvimento do indivíduo: pessoa (biografia e socialização), formação educacional e experiência profissional.

Le Boterf (2003, p. 37) entende que, mediante o aumento da complexidade nas situações de trabalho, espera-se do profissional: *“que ele saiba administrar tal complexidade”*. Isso significa saber administrar panes, acontecimentos, contingências e processos. Desta forma, como não é mais possível ao operador saber antecipadamente o que é necessário executar e de que maneira, ele deverá criar, reconstruir e inovar, como descrito por Le Boterf (2003, p. 38): *“O profissional se define mais pela atividade de ‘administrar’. [...] O termo se refere mais à pilotagem ou à navegação. Pede-se ao profissional que saiba navegar na complexidade”*.

De acordo com Le Boterf (2003, p. 50): *“Para que haja competência, é preciso que haja colocação em jogo de um repertório de recursos (conhecimentos,*

capacidades cognitivas, capacidades relacionais, etc.)”. Le Boterf (2003) exemplifica a empresa de alumínio Lauralco em Quebec num total de 560 funcionários, sendo que somente seis funcionários possuíam experiência com alumínio. No dizer de Le Boterf:

Seis anos mais tarde, essa empresa batia todos os recordes de rentabilidade do Grupo Alumax: a produtividade por empregado era 30% superior à média do grupo, a quantidade de eletricidade consumida por tonelada de alumínio era a mais baixa do mundo, o índice de acidentes de trabalho era três vezes menor do que a média quebequense, e a empresa tinha o certificado ISO 14001 pela gestão de seu ambiente. [...] A empresa apostou na construção das competências de seus empregados, graças, principalmente, a uma formação intensiva de 100 horas de formação por empregado e por ano nos últimos cinco anos (2003, p. 19).

Le Boterf (2003) apresenta dois modelos de competência que influenciam nas práticas atuais de gestão. O primeiro modelo é originado de Taylor e Ford, onde o indivíduo executa seu trabalho fragmentado conforme a prescrição e o comportamento do funcionário é controlado. Já o segundo modelo, o indivíduo vai além do prescrito e sabe agir e decidir-se nas suas diversas atividades de trabalho.

O quadro 3.1 abaixo mostra a distinção dos dois modelos:

Modelo A – Concepção taylorista e fordista	Modelo B – Perspectiva da economia do saber
Operador	Ator
Executar o prescrito	Ir além do prescrito
Executar operações	Executar ações e reagir a acontecimentos
Saber fazer	Saber agir
Adotar um comportamento	Escolher uma conduta
Malha estrita para identificar a competência	Malha larga para identificar a competência
Gerenciamento pelo controle	Gerenciamento pela condução
Finalização sobre o emprego	Finalização sobre a empregabilidade

Quadro 3.1 – Modelos de competência

Fonte: Le Boterf, 2003, p. 91.

Ropê e Tanguy (1997, p. 16) definem a noção de competência: “*tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente, como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho*”.

Não podemos deixar de mencionar, que a noção de competência vem sendo utilizada, tanto no campo da educação como no trabalho. Ropê e Tanguy (1997, p. 206) afirmam que “*a procura obstinada de individualização*” das principais tendências entre as modificações ocorridas na área da educação e do trabalho. Neste caso, a trajetória individual é fonte principal para as duas áreas. Na educação, transfere-se um modelo de ensino centrado em saberes para um modelo centrado no aluno instrumentalizado para ingressar no mundo de trabalho, com habilidades pessoais que este seja capaz de exercer sua atividade em múltiplos espaços. Já na área do trabalho, altera-se o modelo de carreiras pré-estabelecidas, de acordo com o tempo de serviço, diplomas, concedem trajetórias profissionais individuais, no modelo de competências, tais como: promoções, salários e tarefas individuais.

A utilização da noção de competência é igualmente para a área da educação como no campo do trabalho, e são estas semelhanças que as autoras Ropê e Tanguy (1997, p. 19) apontam: “*permitem pensar que, além de um efeito de moda, a noção de competência contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la*”.

Com base nas afirmações destas pesquisadoras, as competências profissionais são formadas mediante contínuo aperfeiçoamento educacional e do desenvolvimento da carreira profissional. Essas competências não dependem do indivíduo, porém também da organização em proporcionar condições para que o funcionário possa saber agir, querer agir e poder agir nesse sentido.

3.4 Competências na Educação Tecnológica

Os objetivos de ensino definidos para o desenvolvimento do curso estão voltados às competências estabelecidas no perfil profissional. Nestes objetivos são considerados os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos, adequados aos campos de conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja mobilização leva à competência. Neste contexto, as atividades definidas para o desenvolvimento do currículo sejam elaboradas, conduzidas e administradas de forma a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à construção das competências em suas diversas situações.

Quando se faz o levantamento do perfil de competências, percebe-se uma lista bem vasta de competências. Cabe ao profissional de Recursos Humanos e ao gerente da área diminuir esta lista, identificando o que realmente é primordial que o candidato apresente e o que seja desejável.

Algumas empresas percebem que para certas posições experiência não é um requisito necessário, pois consideram os aspectos comportamentais mais importantes, compensam a falta de experiência com investimentos em treinamentos e em experiências práticas para os futuros colaboradores.

Na formação dos currículos dos cursos superiores de tecnologia desenvolveu-se o conceito de competências como elemento orientador para promover aprendizagens profissionais. Esses cursos buscam capacitar os alunos a tornarem-se profissionais que apliquem, desenvolvam e transmitam tecnologias e também desenvolvam condições para articular, mobilizar e colocar em ação seus conhecimentos, habilidades e atitudes respondendo de forma eficiente aos desafios no mundo do trabalho.

A pesquisa elaborada por Smaniotto e Mercuri (2007) sob o título “Cursos superiores de tecnologia: um estudo do impacto provocado em seus estudantes”, teve por finalidade analisar as mudanças pelas quais passam estudantes trabalhadores de cursos superiores de tecnologia. Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 11 estudantes concluintes e idade acima de 30 anos, de uma instituição particular na cidade de São Paulo. Na análise das respostas indicou ampla extensão na natureza das alterações, que a educação

tecnológica tem contribuindo para uma formação que ultrapassa aspectos restritos da preparação profissional, apresentando-se para os domínios acadêmico, pessoal e social.

Estes cursos formarão profissionais de uma determinada área e oferecer aos alunos uma formação específica para que eles possam no futuro, entre outras atividades, manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho. De acordo com o parecer CNE/CP nº. 29, de 03/12/2002:

A moderna organização do setor produtivo está a demandar do trabalhador competências que lhe garantam maior mobilidade dentro de uma área profissional, não se restringindo apenas a uma formação vinculada especificamente a um posto de trabalho (Brasil, 2002, p. 90).

O ponto central da pedagogia das competências na formação tecnológica tem sido elucidado no meio acadêmico e empresarial em união às exigências do mercado. Em fevereiro de 2002 aconteceu um Simpósio Internacional em Genebra sob a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo o assunto das competências com o título “A definição e a seleção das competências-chave” o artigo elaborado por Maués que descreve:

[...] um programa internacional de pesquisa denominado Definição e seleção de competências – Deseco -, cuja finalidade principal é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. Para tanto o programa deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo-se aí novas tecnologias (2003, p. 106).

A urgência da noção e do modelo de competências vem ligada às novas compreensões de trabalho, e também implicitamente as mesmas concepções do mundo empresarial, estabelecidas na flexibilidade e na exigência de sujeitos ágeis, comprometidos, autônomos, responsáveis, disponíveis, comunicativos e para completar indivíduos polivalentes.

Hoje, na educação, não devemos estar somente comprometidos com a diversidade de conteúdos, com o aprendizado das diferentes linguagens, mas também a formação de competências sociais, como exemplifica Mello:

[...] como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia de trabalho, habilidade de comunicação, constituem novos desafios educacionais. Em contraposição ao acúmulo de informações segmentadas e superficiais, torna-se mais importante dominar em profundidade as básicas e as formas de acesso à informação, desenvolvendo a capacidade de reunir e organizar aquelas que são relevantes (1993, p. 30).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002, p. 108) dos cursos superiores de tecnologia, entende-se por competência profissional: *“a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”*.

Nesta noção de competência, o conhecimento é estabelecido como saber. A habilidade é o saber fazer vinculado com a prática do trabalho. O saber ser inclui atitudes relacionadas ao julgamento da ação.

As bases teórico-metodológicas dos sistemas de competência profissional são integralizadas por três subsistemas com características que conceituam conforme a matriz de investigação dos processos de trabalho: normalização das competências, formação por competências, avaliação e certificação de competências. É importante a visão de Ramos neste processo:

A investigação das competências tem por objetivo garantir a evidência das competências requisitadas pelos empregos, possibilitando a definição e a sistematização de um perfil profissional. Elaboram-se, então, as normas de competência mediante a confrontação do perfil com as ocupações ou situações típicas de trabalho, deduzindo-se os desempenhos satisfatórios. A partir de então, o Estado e as próprias organizações empresariais podem promover processos de formação para orientar a aquisição dessas competências, avaliá-las e certificá-las, tomando decisões com base nesses dados (2001, p. 80-81).

Ramos (2001) complementa com a pedagogia das competências na formação tecnológica e identifica este modelo dependente da Educação para com a racionalidade utilitarista do mercado. De acordo com a pesquisadora:

A pedagogia das competências, se realizada sob a perspectiva pós-moderna, torna-se conservadora em dois sentidos: porque assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas; porque reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo. [...] pois é o mundo econômico que vai determinar os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares (p. 295).

Neste contexto histórico da educação e trabalho aponta que a noção de competência se localiza como uma nova mediadora, substituída pela acumulação flexível do capital. Nessa situação, a competência surge como algo definido que mostra e não revela uma essência produzida pelas relações sociais de produção.

Maués questiona em seu artigo o que há de errado em utilizar como foco a pedagogia das competências? Quais os argumentos que se pode manter para se confrontar a essa “obsessão das competências”? Segundo a autora:

[...] Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao *savoir-exécuter* [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação (2003, p. 107).

A lógica das competências está vinculada a dinâmica de adaptação numa proposta de mobilizar e saber fazer permitindo a probabilidade de empregabilidade. Existe o movimento do neoliberalismo, que se preocupa em formar indivíduos aptos a disputar o mercado de trabalho em constante alteração, de maneira eficiente. Nesta perspectiva, o indivíduo virou sujeito do mercado, isto é, a finalidade e exigência de possuir uma formação flexível, polivalente e adaptativa no contexto do trabalho.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Os meios de informação vêm publicando artigos a respeito das mudanças organizacionais e do perfil do profissional que permanecerá com sua empregabilidade neste século, tendo em vista as exigências da organização e a redução de ofertas de trabalho. Mediante as mudanças afetadas pela globalização, competitividade e novas tecnologias, mostram as novas exigências para o preparo do profissional que se tornará apto a esse mundo do trabalho.

A partir daí, surge o problema de investigação: Qual a noção sobre competência dos professores e alunos de um curso de tecnologia em Gestão Financeira?

Portanto, o objetivo deste estudo é obter e analisar dados que permitam compreender a questão da competência no contexto de um curso de tecnologia em Gestão Financeira.

A pesquisa foi realizada com alunos concluintes e professores do curso de tecnologia em Gestão Financeira de um centro universitário localizado na cidade de São Paulo. Essa faculdade iniciou suas atividades no ano de 1989 com cursos de bacharelado e em seguida, no ano 2001, a instituição abriu novos cursos de tecnologia em Gestão Financeira, Informática, Marketing e Recursos Humanos.

Os cursos são noturnos e os alunos trabalham durante o dia e estudam a noite, em geral são estudantes trabalhadores.

O presente estudo pretende investigar a noção de competência de alunos do quarto semestre e professores de um curso de tecnologia em Gestão Financeira.

As questões a seguir foram formuladas e aplicadas o questionário anexo 3 aos concluintes do curso de tecnologia em Gestão Financeira.

Primeiramente, os futuros recém-formandos conforme o questionário anexo 3, responderam as questões fechadas: sexo, idade, estado civil, qual o tipo de ensino médio, cursos complementares em conjunto com a universidade, estágio e trabalho efetivo, quantas horas por dia de trabalho, atua dentro ou fora da área financeira, quantas empresas trabalhou e projetos sociais. Em seguida às questões abertas:

- 1) Escreva quatro competências para o tecnólogo em finanças e numere as duas principais indicando a primeira e a segunda em ordem de maior importância.
- 2) Qual é o conhecimento (saber) que será mais útil para a sua profissão?
- 3) Você está preparado para atuar na área financeira?
- 4) Você conseguirá trabalho na área financeira após o término do curso?

Os professores responderam as questões fechadas: sexo, idade, formação acadêmica, tempo de serviço na instituição ou em outra instituição, quantos anos leciona, quantos anos atua como profissional e quais os cursos que leciona na universidade. E as seguintes questões abertas:

- 1) Qual é a sua preocupação em desenvolver competências aos alunos?
- 2) Qual é a relação do plano de ensino com as necessidades do mundo do trabalho?
- 3) Como é a sua atualização profissional? É constante ou passageira?
- 4) Quais as competências necessárias para o recém-formado em Gestão Financeira?

Os dados das questões fechadas do perfil dos concluintes e dos professores foram tabulados e calculados as frequências absolutas e percentuais para análise dos resultados. Depois, transcrevemos as respostas das questões abertas dos alunos e professores através a análise de conteúdo conforme a proposta de Bardin.

Em seguida definimos a população e a amostra do público alvo da pesquisa para depois estabelecer os procedimentos de coleta e análise dos dados.

4.1 Participantes

A pesquisa foi elaborada num centro universitário que possui vários cursos de bacharelado: Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Ambiental e Elétrica, Jornalismo, Publicidade e Propaganda. Os cursos de licenciatura são: Educação Física, Matemática, Pedagogia e em seguida os cursos tecnológicos de Gestão Financeira, Logística, Marketing, Gestão da Tecnologia da Informação, Gestão de Recursos Humanos.

Os participantes desta pesquisa são professores e alunos do último semestre do curso noturno de tecnologia em Gestão Financeira de um Centro Universitário que compõe seis campi na cidade de São Paulo, mais um campus em Santo André e outro campus em Curitiba no estado do Paraná.

Utilizamos a técnica de amostragem não probabilística por conveniência, que segundo as pesquisadoras Acevedo e Nohara (2007, p. 56) é a recomendada para estudos com as características da nossa pesquisa: “[...] São os sujeitos que estão ao alcance do investigador”.

A amostra é composta de 30 professores e 80 alunos do último semestre noturno de tecnologia em Gestão Financeira do campus Jabaquara em São Paulo - Capital.

4.2 Procedimentos de coleta de dados

Nesta pesquisa os dados foram coletados por meio de questionários aplicados aos concluintes e professores do curso de tecnologia em Gestão Financeira.

Com a finalidade de aprimorar o questionário, realizou-se uma testagem no primeiro semestre de 2007 com questões abertas e fechadas para cinco alunos do último semestre do curso de tecnologia em Gestão Financeira e também para dois professores deste mesmo curso para verificar o instrumento de coleta de dados e as necessárias mudanças na formulação deste instrumento.

Após a aplicação preliminar conforme anexo 1 e 2 foram feitas algumas alterações e o instrumento foi revisado e uma nova versão de questionário elaborado com questões abertas e fechadas aplicada no segundo semestre de 2007, para os alunos do quarto semestre de tecnologia em Gestão Financeira e aos professores do referido curso de um centro universitário campus Jabaquara na cidade de São Paulo.

A versão final dos questionários dos alunos e dos professores encontra-se no anexo 3 e 4.

O questionário elaborado para os alunos do quarto semestre de tecnologia em Gestão Financeira foi organizado em cinco partes (Anexo 3):

Parte 1 – Em que se solicitou um perfil do aluno: características relacionadas ao sexo, idade e estado civil.

Parte 2 – Em que se solicitou um perfil escolar: ensino médio, cursos em conjunto com a faculdade.

Parte 3 – Em que se solicitou um perfil profissional: estagiando ou trabalhando em empresa, dentro ou fora da área, quantas horas por dia, em quantas empresas, e se há trabalho social.

Parte 4 – Em que se solicitou ao aluno que escrevesse quatro palavras que estivessem associadas à noção de competência e que apontasse as duas de maior importância. Depois, responderam questões relacionadas à profissão do tecnólogo em finanças.

O questionário para os professores do tecnólogo em Gestão Financeira foi organizado da seguinte forma (Anexo 4):

Parte 1 - Em que se solicitou um perfil do professor: características relacionadas ao sexo, faixa etária, graduação e pós-graduação do docente.

Parte 2 – Em que se solicitou um perfil profissional do docente: tempo de serviço na instituição, tempo de docência e profissão.

Parte 3 – Em que se solicitou questões relacionadas ao desenvolvimento de competências e as competências do tecnólogo em Gestão Financeira.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentamos os resultados da pesquisa realizada com alunos e professores do curso de tecnologia em Gestão Financeira de um Centro Universitário na cidade de São Paulo. Primeiramente, o perfil socioeconômico dos alunos e dos professores do referido curso. Em seguida, analisamos as questões abertas a partir das transcrições das respostas, conforme a proposta de Bardin (1977) pela análise de conteúdo que os concluintes e professores do tecnólogo em finanças que fizeram parte deste estudo.

5.1 Perfil dos alunos do curso de tecnologia em Gestão Financeira

Os dados abaixo no quadro 5.1 apresentados referente ao gênero dos universitários desta pesquisa:

Gênero	Frequência	Frequência relativa
Feminino	41	51%
Masculino	39	49%
Total	80	100%

Quadro 5.1 – Gênero dos alunos

Os resultados mostram um equilíbrio com referência ao sexo dos alunos, as mulheres representam 51% da amostra e os homens predominam 49% do grupo. Observa-se uma pequena diferença a favor do gênero feminino, que nos sugere um movimento do aumento da presença do sexo feminino em posições da área financeira.

A segunda questão é a idade dos alunos. É importante esclarecer que este item é dos alunos do último semestre de tecnologia em Gestão Financeira. O quadro abaixo apresentado indica a faixa etária dos pesquisados:

Idade	Frequência	Frequência relativa	Ponto Médio	Ponto médio X Frequência
16 a 20	03	4%	18,0	03 X 18 = 54
21 a 24	14	18%	22,5	315
25 a 29	20	24%	27,0	540
30 a 34	11	14%	32,0	352
35 a 39	15	18%	37,0	555
40 a 44	09	11%	42,0	378
45 a 49	06	8%	47,0	282
50 a 54	02	3%	52,0	104
Total	80	100%	-----	2580

Quadro 5.2 – Idade dos alunos

Observando o quadro acima, a faixa de idade de alunos com maior frequência é de 25 até 29 anos representando 24% do grupo e depois a faixa de 35 até 39 anos 18% dos alunos e em seguida de 21 até 24 anos com 18% do grupo de alunos. Os egressos aos cursos de tecnologia chamados de curta duração, conforme as estatísticas são alunos com idade acima de 25 anos, e isso é demonstrado nesta pesquisa, visto que uma pequena parcela de alunos possui menos de 25 anos, representando 22% dos alunos.

A média de idade dos alunos é de 32 anos e 3 meses, representa uma idade em que possibilita ao aluno o retorno a universidade, porque os alunos estão em melhores condições para custear seus estudos.

A terceira questão é o estado civil dos alunos. De acordo com o quadro abaixo:

Estado civil	Frequência	Frequência Relativa
Casado	45	56%
Solteiro	34	43%
Outros	01	1%
Total	80	100,0%

Quadro 5.3 – *Estado civil dos alunos*

Percebemos através dos dados acima, que mais da metade dos alunos se declaram casados representando 56% da amostra e 43% são solteiros. Entende-se que atualmente, os indivíduos estão envolvidos com a profissão, ou seja, homens e mulheres desempenham várias atividades diárias em busca de uma melhor qualificação no mercado de trabalho.

O quarto item do questionário é o tipo de ensino médio que os alunos cursaram. Os dados são apresentados no quadro abaixo:

Curso	Frequência	Frequência relativa
Médio	53	66%
Técnico	22	28%
Supletivo	05	6%
Total	80	100%

Quadro 5.4 – *Ensino médio dos alunos*

Os dados acima demonstram que a maioria dos alunos obteve o ensino médio num total de 66% dos participantes. A porcentagem de alunos que fizeram o ensino técnico foi de 28% do grupo, um percentual representativo, devido à continuidade nos estudos na área da administração. Alguns alunos fizeram em forma de suplência conforme o percentual de 6%.

O quinto item apresenta os cursos que os futuros recém-formados fizeram em concomitância com a faculdade conforme quadro 5.5:

Cursos	Frequência	Frequência relativa
Inglês	05	6%
Rotinas Administrativas	06	8%
Informática	08	10%
Empreendedorismo	04	5%
Liderança	02	3%
Gestão Financeira	07	9%
Nenhum	48	59%
Total	80	100%

Quadro 5.5 – *Cursos concomitantes com a faculdade*

Os dados acima mostram que 59% dos alunos não fizeram outro curso em conjunto com a faculdade, em virtude dos alunos trabalharem durante o dia e cursarem a faculdade à noite, ou seja, há falta de tempo para os cursos complementares a sua formação. Dez por cento do grupo estudam *Excel* avançado e *power point*. Somando as frequências relativas dos cursos da área financeira e rotinas administrativas, 17% dos alunos dedicam a formação em assuntos administrativos.

A participação em cursos está relacionada com a aprendizagem contínua, aumento de conhecimentos e a ampliação de interesses. O aluno que complementa sua formação com cursos complementares demonstra a necessidade de aumentar competências no seu desenvolvimento profissional.

A sexta questão busca identificar a relação de trabalho do aluno de Gestão Financeira, conforme o quadro abaixo:

Relação de trabalho	Frequência	Frequência relativa
Estagiário em finanças	03	4%
Com vínculo empregatício	77	96%
Total	80	100%

Quadro 5.6 – *Relação de trabalho dos alunos*

O quadro 5.6 mostra que cem por cento dos alunos estão trabalhando. Temos uma parcela de alunos que fazem estágio representando 4% do grupo (dois alunos em agência bancária e um aluno numa empresa) e 96% dos alunos atuam em diversas empresas. A realização de estágio durante a faculdade identifica o início da vida profissional do universitário e a sua experiência são elementos fundamentais para uma futura colocação no mundo do trabalho.

O sétimo item se refere ao perfil profissional dos alunos. Percebemos que a maioria deles trabalha na área financeira representando 85% da amostra e 15% atuam em outras funções, tais como: Técnico Análise de Fraude(2), Assistente de Compras, Analista de Testes de Sistemas, Fiscal, Assistente de Suprimentos, Operador de Telemarketing, Analista de Marketing, Assistente de Atendimento, Assessora de Atendimento ao Cliente, Assistente Comercial, Assistente de Vendas. De qualquer forma desempenham funções da área de administração, os dados estão apresentados no quadro 5.7 abaixo:

Trabalha na área	Frequência	Frequência relativa
Sim	68	85,0%
Não	12	15,0%
Total	80	100,0%

Quadro 5.7 – *Trabalha na área financeira*

O oitavo item se refere ao cargo que os alunos possuem, conforme se vê no quadro 5.8 que demonstra as respostas colhidas:

Cargo	Frequência	Frequência relativa
Analista Contábil	02	2,5%
Analista de Crédito	10	12,5%
Analista Financeiro	07	9,0%
Assistente Administrativo	06	8,0%
Assistente Financeiro	13	16,0%
Caixa	06	7,5%

Consultor	01	1,0%
Contador	01	1,0%
Coordenador de Cobrança	01	1,0%
Diretor Financeiro	03	4,0%
Estagiário	03	4,0%
Gerente de Banco	05	6,0%
Gerente Financeiro	04	5,0%
Supervisor Financeiro	06	7,5%
Funções em outras áreas	12	15,0%
Total	80	100,0%

Quadro 5.8 – Ocupação dos alunos

A observação do quadro 5.8 indica que os alunos estão envolvidos em funções da área financeira. Percebemos que existe uma possibilidade destes alunos fazerem carreira nessas empresas, pelo motivo de estarem em cargos que denotam uma sequência de progressão, por exemplo: 16,0% da amostra são Assistentes Financeiros, a seguir temos o cargo de Analista Financeiro representando 9,0% do grupo, após este cargo, seis alunos são Supervisores Financeiros, quatro são Gerentes Financeiros mais cinco Gerentes de agência bancária e prosseguindo três alunos ocupam o cargo de Diretor Financeiro. Este quadro 5.8 demonstra o quanto estes universitários estão trabalhando na área bancária, contábil, cobrança e de crédito, através das respostas colhidas nos questionários referentes aos cargos em que atuam nas organizações tais como: Caixa, Analista Contábil, Analista de Crédito, Analista de Cobrança, Contador e Coordenador de Cobrança.

O nono item se refere às horas de trabalho dos alunos, de acordo com o quadro abaixo:

Quantidade de horas de trabalho	Frequência	Frequência relativa	Nº. de horas vezes frequência
6 horas diárias	10	13%	60
7 horas diárias	03	4%	21
8 horas diárias	46	57%	368

9 horas diárias	13	16%	117
10 horas diárias	06	8%	60
11 horas diárias	01	1%	11
15 horas diárias	01	1%	15
Total	80	100,0%	652

Tabela 5.9 – Número de horas de trabalho dos alunos

Observando o quadro 5.9, mais da metade dos alunos trabalham oito horas por dia representando 57% da amostra, poucos trabalham de seis a sete horas diárias, somando as frequências relativas desses alunos totalizam 17% do grupo. Um dado importante é que 26% dos alunos trabalham nove horas ou mais durante o dia, impossibilitando a dedicação aos estudos na universidade e são obrigados a ir direto do trabalho para a faculdade em virtude do horário de trabalho e da distância entre o trabalho, a faculdade e a residência dos alunos. A média de horas de trabalho é de 8 horas e 9 minutos.

O décimo item é a quantidade de empresas em que os alunos trabalharam durante a vida profissional. O quadro 5.10 demonstra os dados obtidos:

Nº. de empresas	Frequência	Frequência relativa	Nº. de empresas vezes frequência
1	07	9%	7
2	16	20%	32
3	20	24%	60
4	10	13%	40
5	17	21%	85
6	06	8%	36
7	02	3%	14
9	01	1%	09
16	01	1%	16
Total	80	100%	299

Quadro 5.10 – Quantidade de empresas em que os alunos atuaram na vida profissional

Os dados no quadro 5.10 indicam que 24% dos alunos trabalharam em três empresas e 21% deles atuaram em cinco empresas. Vinte por cento do grupo trabalharam em duas empresas. Analisando o quadro 5.10, somente quatro alunos responderam que possuíram experiências profissionais em mais de sete empresas representando 5% da amostra. Os futuros recém-formandos responderam que querem continuar nas empresas e cada vez mais avançar na carreira profissional escolhida. Isso é bom para as empresas, porque os funcionários estão comprometidos ao trabalho.

A décima primeira questão é o envolvimento dos alunos em empresa júnior, grêmio ou projeto comunitário. Esta questão investiga o empreendedorismo, a liderança e a iniciativa dos futuros formandos. O quadro abaixo expressa os dados da amostra dos alunos:

Vínculos	Frequência	Frequência relativa
Empresa Júnior	00	0%
Grêmio	02	3%
Projeto Comunitário	00	0%
Não tenho vínculo	78	97%
Total	80	100%

Quadro 5.11 – Vínculo com empresa júnior, grêmio ou projeto comunitário

Os dados apresentados no quadro acima demonstram um pequeno envolvimento dos universitários com o voluntariado representando 3% dos participantes, o motivo principal é destes alunos trabalharem muitas horas e não há tempo disponível para o desenvolvimento da carreira.

A próxima questão é identificar que saberes os participantes consideram importantes para a futura profissão. O quadro apresenta os conhecimentos (saberes) considerados mais relevantes:

Conhecimentos (Saberes)	Frequência	Frequência relativa
Matemática Financeira	20	24,0%
Conhecimentos Bancários	14	17,0%
Mercado Financeiro	12	15,0%
Uso da calculadora HP 12C	10	13,0%
Análise de Balanço	10	13,0%
Custos e Orçamentos	08	10,0%
Fluxo de Caixa	06	8,0%
Total	80	100,0%

Quadro 5.12 – *Conhecimentos (saberes) importantes da profissão*

Observando os dados apresentados no quadro 5.12, podemos dizer que os três primeiros saberes considerados mais relevantes pelos alunos foram os conhecimentos de matemática financeira, conhecimentos bancários e mercado financeiro. Em seguida, os alunos indicaram a contabilidade nas atividades de análise de balanço, custos e demonstrações financeiras das organizações. A habilidade em saber utilizar a calculadora financeira HP 12C foi representativo nas respostas dos discentes, neste item a prática em fazer comandos nesta calculadora também é importante para profissionais da área financeira.

A próxima questão diz respeito ao futuro exercício da profissão do tecnólogo em finanças. O quadro abaixo mostra as respostas dos alunos:

Está preparado para exercer a profissão?	Frequência	Frequência relativa
Sim	67	84,0%
Não	13	16,0%
Total	80	100,0%

Quadro 5.13 – *Exercício da profissão*

Os dados do quadro 5.13 indicam que 84% dos alunos sentem-se qualificados para exercer a profissão, em virtude da maioria deles possuir experiência e conhecimento da área financeira. Apresentamos a seguir alguns extratos das falas dos futuros recém-formandos acerca de suas percepções sobre o exercício da profissão:

“Sim, tenho vivência na área e o curso só virá validar” (aluno do último semestre de Gestão Financeira).

“Estou mais apto, através dos conhecimentos que aprendi aqui, porém sei que tenho que revisar” (aluno do último semestre de Gestão Financeira).

“Sim, fui muito bem treinado e a faculdade me tirou algumas dúvidas referentes ao mercado financeiro” (aluno do último semestre de Gestão Financeira).

“Sim, tenho facilidade para cativar e negociar. Vendo com facilidade minhas ideias e sou confiante” (aluno do último semestre de Gestão Financeira).

“Sim, a faculdade tem preparado para o mercado verdadeiros gestores. É óbvio que só com o material em sala não conseguiremos ser bons gestores, mas com força de vontade e muita leitura e estudo das matérias de gestor financeiro se tornará fácil” (aluna do último semestre de Gestão Financeira).

“Sim, adquiri conhecimento técnico suficiente para desenvolver a função na área financeira” (aluno do último semestre de Gestão Financeira).

Os outros 16% dos alunos estão inseguros para o exercício da profissão, não acreditam na formação acadêmica, precisam estudar mais, praticar e complementar a formação com cursos, buscar informações pela Internet.

Nestes tempos de pedagogia do aprender a aprender, o foco disto é a educação continuada, a qual se mostra como via de aperfeiçoamento, especialização e atualização constante para jovens e adultos que buscam inserir-se e continuar no mundo do trabalho para evitar o desemprego.

A seguir perguntamos se o aluno pensa que conseguirá trabalho após o término do curso de tecnologia em gestão financeira. O quadro 5.14 traz os dados:

Após, formado conseguirá trabalho na profissão?	Frequência	Frequência relativa
Sim	68	85%
Não	12	15%
Total	80	100%

Quadro 5.14 – *Trabalho na profissão após a formatura*

Nestes dados apresentados no quadro 5.14, os alunos responderam e as porcentagens ficaram próximas da questão anterior. Oitenta e cinco por cento dos alunos estão confiantes, sentem-se preparados para novas oportunidades de trabalho na área. Muitos deles estão cursando a faculdade para crescimento profissional na carreira. Quinze por cento não acreditam na possibilidade de conseguir um emprego na área financeira e os motivos apresentados pelos respondentes são: não têm experiência anterior em finanças, curso teórico e pouca prática, exigência e competição no mercado de trabalho. Observem alguns excertos, que confirmam nossa reflexão:

“Sim, permanecerei empregado, a formação acadêmica poderá me abrir novas oportunidades” (aluno do último semestre de Gestão Financeira).

“Sim, porque acredito que toda meta desenhada tem que ser cumprida. Estou me preparando para que isso aconteça” (aluno do último semestre de Gestão Financeira).

“Pretendo sim conseguir um trabalho para que eu coloque em prática tudo aquilo que aprendi. Quero atuar na minha área” (aluna do último semestre de Gestão Financeira).

Atualmente, o mundo do trabalho busca o profissional que tenha profundos conhecimentos específicos e que seja crítico para gerar inovação. Valoriza a projeção que a sua pesquisa pode lhe dar no ambiente organizacional e acadêmico, portanto a disseminação do conhecimento. Também a possibilidade em variar seu aprendizado e demonstrar visão mais geral.

O debate entre a formação profissional especialista versus a formação generalista ganha voltas perversas neste momento, já que as empresas enfatizam a necessidade de uma formação generalista, quando a experiência indica que a maioria dos trabalhadores atua de maneira especialista principalmente nas carreiras tecnológicas ou relacionadas à pesquisa científica.

A última questão é verificar que ideias parecem estar associadas ao conceito de competências do tecnólogo em finanças. Retomamos a noção de competência inserindo três itens: o primeiro é o conhecimento referente a formação, especialização e cursos complementares. O segundo item é a habilidade que se refere a experiência e o domínio do conhecimento. E por fim, as atitudes necessárias para identificar o perfil exigido para o cargo.

Elaboramos a classificação da lista das respostas dos alunos através dos dados da pesquisa.

SABER: conhecimento – conhecimento – conhecimento – capacidade – entendimento – capacidade – conhecimento – competente – competente – aprendizado – aprendizado – preparado – conhecimento – capacidade – aprendizado – capacidade – aprendizado – capacidade – estudo – aprendizado – capacidade – capacidade – conhecimento – competente – aprendizado – conhecimento – conhecimento – conhecimento – aprendizado – conhecimento – capacidade – conhecimento – preparado – conhecimento – sabedoria – conhecimento – capacidade – conhecimento – conhecimento – conhecimento – conhecimento – conhecimento – sabedoria – preparo – domínio – domínio – preparo – domínio – capacidade – capacidade – conhecimento – entendimento – capacidade – sabedoria – conhecimento – sabedoria – conhecimento – conhecimento – saber – capacidade – competente – capacidade – capacidade – preparo – capacidade – preparo – conhecimento – capacidade – capacidade – saber (43,75% dos alunos).

HABILIDADES (SABER FAZER): habilidade – habilidade – experiência – habilidade – hábil – aptidão - apto – habilidade – habilidade – habilidade – aplicabilidade - experiência (7,5% dos alunos).

ATITUDES: eficiência – desgaste – tempo – nervosismo – desempenho – determinação – desafio – decisão – correto – insegurança – qualidade – dedicação – decisão – medo - argumento – disponibilidade – planejamento – agilidade – atitude – resultado – dinamismo – responsabilidade – fazer – compromisso – resultado – qualidade – confiança – eficiência – iniciativa - eficiência – dinamismo – meta - agilidade – eficiência – avaliação – preocupação – eficiência – dedicação – eficácia – compromisso – atenção – responsável – avaliação – valor – esforço – prazer – eficiência – coragem – resultado – determinação – atitude – resultado – eficiência – esforço – atitude – meta – empenho – atenção – facilidade – atenção – responsável – preocupação – eficiência – decisão – iniciativa – decisão – prazer – iniciativa – agilidade – agilidade – resultado – confiança – organização – atitude – perseverança – desafio – atitude – eficiência (48,75% dos alunos)

Os alunos responderam esta questão apontando as competências de maior importância para a formação do gestor financeiro. Mediante estas respostas dos alunos, os resultados mais destacados foram os conhecimentos e a capacidade para o tecnólogo em gestão financeira, portanto são competências técnicas.

Na sequência das respostas indicaram eficiência, responsabilidade e agilidade que seriam atitudes comportamentais. Hoje, as organizações valorizam a importância na agilidade de seus colaboradores, ou seja, a capacidade em otimizar as atribuições para cumprimento de metas de produtividade.

O interessante é que as palavras resultado, decisão e avaliação foram indicadas pelos alunos. As competências orientadas para resultados e decisões chamadas atitudes são exigidas pelas empresas para os funcionários serem capazes de analisar problemas e as variáveis envolvidas e tomar decisões assertivas e focados em resultados.

Por outro lado, a noção de competência mostra um vasto conjunto de conhecimentos técnicos, especialidades, experiência e atitudes no mapeamento do perfil de cargos nas organizações.

Os resultados apresentados indicam a média de idade é de 32 anos dos concluintes do curso de tecnologia em Gestão Financeira. 56% dos alunos são casados e trabalham acima de oito horas diárias. São alunos trabalhadores e atuam na área financeira com pretensão de desenvolvimento profissional na carreira de finanças. Não há tempo para complementação de cursos em conjunto com a universidade. Os conhecimentos técnicos relatados pelos discentes considerados mais importantes são: matemática financeira e mercado financeiro. A habilidade mais valorizada pelos alunos é o domínio da calculadora financeira modelo HP 12C utilizada pelos profissionais da área e as atitudes escolhidas são: a eficiência e responsabilidade para o tecnólogo atuar na área de finanças.

5.2 Perfil dos professores do curso de tecnologia em Gestão Financeira

A primeira questão levantada no perfil é o sexo dos professores, o quadro 5.15 abaixo representa a amostra dos professores do curso de tecnologia em Gestão Financeira de um Centro Universitário na cidade de São Paulo.

Gênero	Frequência	Frequência relativa
Feminino	11	37,0%
Masculino	19	63,0%
Total	30	100%

Quadro 5.15 – Gênero dos professores

Os dados apresentados no quadro acima indicam que 37% da amostra são mulheres e sessenta e três por cento dos professores são homens. Percebe-se a prevalência do sexo masculino atuando na docência do ensino superior. Isto pode estar relacionado ao horário das aulas no período noturno e a área de finanças.

A segunda questão é a faixa etária dos professores que lecionam no curso de tecnologia em Gestão Financeira. O quadro 5.16 mostra as respectivas frequências da faixa etária dos professores:

Idade	Frequência	Frequência relativa	Ponto Médio	Ponto médio X Frequência
25 a 29	02	7,0%	27,0	54
30 a 34	03	10,0%	32,0	96
35 a 39	05	17,0%	37,0	185
40 a 44	12	39,0%	42,0	504
45 a 49	03	10,0%	47,0	141
50 a 54	05	17,0%	52,0	260
Total	30	100%	-----	1240

Tabela 5.16 – *Idade dos docentes*

O quadro acima referente a faixa etária dos docentes mostra que 56% dos pesquisados possuem idade de 35 até 44 anos e 17% tem idade acima de cinquenta anos ou mais. A média de idade dos professores é de 41 anos e 4 meses.

O terceiro item é o estado civil dos professores. As respostas constam no quadro 5.17 abaixo:

Estado civil	Frequência	Frequência Relativa
Casado	18	60,0%
Solteiro	09	30,0%
Divorciado	03	10,0%
Total	30	100,0%

Quadro 5.17 – *Estado civil dos docentes*

Observando os dados acima, verificamos que 60% dos docentes são casados, 30,0% são solteiros e 10% são divorciados. O estado civil predominante é o casado entre os professores do curso de tecnologia em Gestão Financeira.

A quarta questão é a formação acadêmica dos professores. De acordo com os respondentes, as áreas de conhecimento são: Ciências Sociais Aplicadas (Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Economia), Ciências Exatas (Matemática e Engenharia) e Ciências Humanas (Psicologia). Os dados apresentados no quadro abaixo:

Graduação	Frequência	Frequência relativa
Administração	10	34,0%
Ciências Contábeis	09	30,0%
Economia	03	10,0%
Engenharia	03	10,0%
Gestão Financeira	01	3,0%
Matemática	03	10,0%
Psicologia	01	3,0%
Total	30	100,0%

Quadro 5.18 – *Formação acadêmica: graduação*

Os dados apresentados no quadro 5.18 demonstram que os docentes são da área de Ciências Sociais Aplicadas, ou seja, dez professores fizeram Administração de Empresas, nove graduaram em Ciências Contábeis, três em Economia, um docente é tecnólogo em gestão financeira, uma professora graduou em Psicologia, três professores obtiveram a licenciatura em Matemática e outros três docentes concluíram Engenharia. Um dado importante é a contratação de ex-alunos na carreira acadêmica, três docentes foram alunos da faculdade, um professor concluiu o curso de tecnologia em Gestão Financeira, uma professora graduou em Administração de Empresas e outra professora fez o curso de bacharelado em Ciências Contábeis que fazem parte desta pesquisa.

Nesta mesma questão consta o item pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). O quadro 5.19 apresenta os dados referentes à pós-graduação dos docentes:

Pós-graduação	Frequência	Frequência relativa
Aperfeiçoamento	01	3,0%
Especialização	07	23,0%
MBA	08	27,0%
Mestrado	14	47,0%
Total	30	100,0%

Quadro 5.19 – Pós-graduação dos professores

Conforme as informações coletadas, o quadro 5.19 apresenta o grau de escolaridade dos professores. Noventa e sete por cento dos docentes possuem a titulação de especialista em pós-graduação “lato sensu”, e somente um professor fez um aperfeiçoamento de 320 horas em teoria econômica na Universidade de Paris, portanto o requisito mínimo para docência nesta instituição é ser portador do certificado de pós-graduação a nível especialização.

Os cursos de pós-graduação previstos no Inciso III do artigo 44 da L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº. 9394/96 se dividem em dois grupos: A pós-graduação “stricto sensu” que inclui o mestrado e o doutorado; a pós-graduação “lato sensu” que inclui a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização.

No quadro 5.19 observamos que oito docentes possuem *Master Business Administration* (MBA), houve um aumento desses cursos na última década, que na verdade equivale a uma especialização. No caso desta pesquisa, as áreas dos cursos que os docentes concluíram em nível de especialização: Controladoria (2), MBA em Finanças (2), MBA em Recursos Humanos (2), MBA em Psicologia Organizacional (1), MBA em Gestão Empresarial (3), Gerenciamentos em Projetos (2) e Marketing (3). Já a nível stricto sensu, quatorze docentes fizeram o mestrado nas seguintes áreas: Administração de Empresas (6), Controladoria (4), Educação Matemática (2) e Engenharia (2), dois desses professores cursam o doutorado, um em Ciências Sociais e outro em Ciências Contábeis. Estes professores com titulação de mestre também concluíram a especialização a nível lato sensu com as respectivas ênfases: Controladoria (2), Administração Financeira (3), MBA em Marketing (2), Recursos Humanos (1) e Análise e Projetos de Sistemas (1).

O quinto item é tempo de serviço no Centro Universitário. O quadro abaixo dimensiona a porcentagem dos anos de trabalho na instituição:

Tempo de serviço	Frequência	Frequência relativa	Tempo de serviço x frequência
1 ano	05	17,0%	1 X 5 = 5
2 anos	06	19,0%	12
3 anos	04	13,0%	12

4 anos	06	20,0%	24
5 anos	02	7,0%	10
7 anos	03	10,0%	21
9 anos	02	7,0%	18
12 anos	02	7,0%	24
Total	30	100,0%	126

Quadro 5.20 – *Tempo de serviço no Centro Universitário*

Percebemos no quadro 5.20 referente ao tempo de serviço dos docentes que 36% dos participantes lecionam na instituição de um até dois anos e 20% deles trabalham quatro anos na instituição. A média do tempo de serviço dos professores é de quatro anos e dois meses nesta instituição de ensino, são docentes que estão pouco tempo neste Centro Universitário. Neste item, também temos professores que lecionam em outra instituição, desta amostra constatamos dez professores que lecionam em outra universidade particular representando 33% dos docentes.

O próximo item é quantidade de anos/meses de experiência no magistério. O quadro 5.21 ilustra os dados da pesquisa:

Tempo na docência	Frequência	Frequência relativa	Tempo de docência x frequência
1 ano	04	13,0%	04
2 anos	04	13,0%	08
3 anos	05	17,0%	15
4 anos	04	13,0%	16
6 anos	03	10,0%	18
9 anos	02	7,0%	18
12 anos	02	7,0%	24
13 anos	03	10,0%	39
17 anos	02	7,0%	34
23 anos	01	3,0%	23
Total	30	100,0%	199

Quadro 5.21 – *Tempo na docência*

Os dados no quadro 5.21 demonstram que 56% dos docentes possuem de um até quatro anos de magistério no ensino superior, dessa forma são professores iniciantes na carreira docente. O único professor com 23 anos de magistério, iniciou no magistério no ensino fundamental e médio em virtude da licenciatura em matemática e depois de alguns anos de experiência com ensino técnico no colégio, inseriu-se no ensino de graduação tecnológica deste Centro Universitário. O cálculo da média do tempo de magistério é de seis anos e sete meses, constatamos que o aumento da média em anos de docência se manifesta em virtude dos últimos três professores como demonstrado no quadro 5.21 terem anos de experiência na docência e com isso sobe a média de anos de magistério. Se eliminarmos os três professores, e recalcularmos a média com os vinte e sete docentes, a nova média será de cinco anos e três meses, um valor mais representativo e com a realidade dos dados apresentados.

O sétimo item é o tempo de experiência profissional dos docentes. O quadro 5.22 expõe as respostas da pesquisa:

Tempo de experiência profissional	Frequência	Frequência relativa	Tempo x frequência
5 anos	03	10,0%	15
7 anos	03	10,0%	21
12 anos	03	10,0%	36
15 anos	05	17,0%	75
17 anos	05	17,0%	85
20 anos	06	19,0%	120
26 anos	03	10,0%	78
30 anos	02	7,0%	60
Total	30	100,0%	490

Quadro 5.22 – *Tempo de experiência profissional dos docentes*

O próximo item é a atividade profissional do professor, o quadro 5.23 abaixo apresenta a ocupação atual dos pesquisados:

Ocupação Atual	Frequência	Frequência relativa
Bancário	04	13,0%
Consultor	04	13,0%
Contador	05	17,0%
Docente	12	40,0%
Gerente de R. H.	01	4,0%
Gestor Financeiro	04	13,0%
Total	30	100,0%

Quadro 5.23 – *Ocupação atual*

Percebemos através do quadro acima que somente doze professores dedicam-se apenas ao magistério. Também observamos que quatro docentes atuam como consultores pela flexibilidade que estas atividades proporcionam aos indivíduos. Quatro professores trabalham no segmento bancário e cinco docentes atuam como gerentes, um na área de Recursos Humanos e quatro professores no setor financeiro.

Os resultados apresentados mostram que 63% dos professores do curso de tecnologia em Gestão Financeira são casados, a média de idade é 41 anos e 4 meses. Sessenta por cento dos docentes possuem outra atividade profissional nas funções de: Gerentes, Consultores, Bancários e Contadores. A formação acadêmica é de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Economia, Engenharia e Matemática. A titulação mínima destes professores é a especialização em pós-graduação “latu sensu” e 47% dos docentes concluíram o mestrado nas diversas áreas do conhecimento: Administração de Empresas, Controladoria, Educação Matemática e Engenharia. A média de experiência no magistério dos professores gira em torno de seis anos.

A próxima questão trata das ideias que estão associadas à noção de competência. Os professores indicaram a sua ordem de preferência. A noção de competência é composta por conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e

atitudes (querer fazer). Elaboramos a classificação da lista das respostas dos docentes. Tabulamos e calculamos as porcentagens através dos resultados apresentados.

COMPETÊNCIA

SABER: conhecimento – conhecimento – conhecimento – capacidade – capacidade – conhecimento – capacidade – capacidade – capacidade – saber – conhecimento – capacidade – saber – conhecimento - aprendizado – conhecimento – conhecimento – conhecimento – conhecer – capacidade – conhecimento – formação – conhecer – formação – aprender – conhecimento (45% dos professores).

HABILIDADE (SABER FAZER): fazer – aplicar – prática - habilidade – treinamento – fazer – habilidade – habilidade – habilidade (15% dos professores).

ATITUDES: planejamento – concorrência – pensar – atitude – dedicação – atitude - saber agir – organizar – visão – planejar – compreender – ação - qualidade – atitude – compreender – atitude – resolver problemas – liderança – flexibilidade – decisão – eficiência – administrar – concorrente – pensar – (40% dos professores).

No item competência os docentes responderam que o conhecimento e a ação são prioritários para exercer a função de gestor financeiro. Os dados revelam que o conhecimento e a capacidade são competências técnicas como pré-requisitos para o cargo e a ação indica uma atitude em executar a atividade de trabalho.

Os docentes indicam os conhecimentos técnicos (formação, cursos específicos na área financeira) e atitudes comportamentais de ação, planejamento, organização, resolução de problemas e dedicação no trabalho.

Hoje, as empresas valorizam mais as atitudes. Muitos funcionários executam somente aquilo que o líder solicita. Não têm ação, principalmente em solucionar e decidir em contextos imprevistos e problemáticos.

No caso específico da área financeira a competência comportamental “capacidade de risco” surge como requisito primordial, pois o profissional desta área deve saber calcular e planejar os riscos que pode correr em cada situação para atingir um objetivo.

Esta homogeneidade das respostas ocorreu também nos futuros recém-formandos. Nesta linha de pensamento, a categoria é o pensamento único, como uma fórmula em mapear e mensurar competências como base na atribuição de um cargo.

A seguir perguntamos o nível de preocupação com o desenvolvimento do futuro profissional. O quadro 5.24 apresenta as respostas:

Nível	Frequência	Frequência relativa
Importante	06	20,0%
Muito importante	24	80,0%
Total	30	100,0%

Quadro 5.24 – *Desenvolvimento de competências*

Os dados apresentados no quadro 5.24 confirmam o nível máximo de preocupação dos docentes com o desenvolvimento de competências dos alunos. Vinte por cento dos professores consideram importante e 80% consideram muito importante desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes na profissão de gestor financeiro. Assim, os alunos vivenciam situações práticas para atuarem no ambiente de trabalho. Perguntamos sobre a preocupação em desenvolver competências aos discentes, o quadro 5.25 apresenta as categorias:

Qual a preocupação em desenvolver competências dos alunos?	Frequência	Frequência relativa
Situações vivenciadas no ambiente de trabalho	03	10
Relacionar a teoria com a prática	03	10
Preparar para uma carreira	05	13
Melhor desempenho no mercado de trabalho	07	27
Aprimoramento profissional	09	30
Não se aplica	03	10
Total	30	100

Quadro 5.25 – *Preocupação em desenvolver competências aos alunos.*

Os extratos a seguir são representativos dos professores investigados nesta pesquisa e exemplificam a preocupação em desenvolver competências aos alunos:

O primeiro item do quadro 5.25 situações vivenciadas no ambiente de trabalho, o professor de matemática financeira responde:

“Essa preocupação é muito importante, pois sem elas, os egressos não têm capacidade de mobilizar saberes na resolução de problemas”.

O próximo item é a relação da teoria com a prática, segue dois depoimentos:

“Importante, conciliar ao máximo a teoria com ações práticas (exemplos) da vivência profissional, afim de que o aluno desenvolva suas competências” (Professora de Recursos Humanos).

“O recém-formado adquire conhecimentos e precisa aplicá-los em situações práticas, sendo assim, deveria existir uma preocupação em torno do desenvolvimento de competências” (Professora de Matemática).

Outra preocupação é a preparação para uma carreira, as respostas significativas são:

“Importante, porque o aluno relaciona o que vai aprender com sua profissão” (Professora de Contabilidade).

“Importante, porque o aluno relaciona o que vai aprender com sua profissão” (Professor de Finanças).

Outro item é o melhor desempenho no mercado de trabalho, os extratos mais importantes:

“Muito importante, é preciso transmitir competência para os alunos para que esses estejam preparados para o mercado de trabalho. Também é importante desenvolver e treinar as habilidades” (Professor de Controladoria).

“Importante, o recém-formado é o produto final que sai da instituição e tem que estar a altura do mercado” (Professora de Análise Financeira).

O próximo item é o aprimoramento profissional para os alunos, hoje o mundo do trabalho valoriza a educação continuada em qualquer área do conhecimento, as respostas significativas dos docentes:

“Muito importante, porque procura desenvolver habilidades, integrando-as atitude e o conhecimento dos alunos” (Professor de Teoria Geral da Administração).

“Muito importante, o mercado atualmente procura profissionais que tenham a competência para desempenhar suas funções” (Professor de Teoria dos Jogos).

“Muito importante, não basta ter o conhecimento é preciso ter habilidade e competência para aplicar o que foi aprendido às situações reais” (Professor de Finanças).

Segundo o parecer CNE/CP nº. 29, de 03 de dezembro de 2002, que discorre sobre o desenvolvimento de competências:

[...] alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. [...] deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações (Brasil, p. 108).

Em seguida, coletamos as respostas sobre a relação do plano de ensino com as necessidades do mercado. O quadro 5.26 mostra os dados:

Nível	Frequência	Frequência relativa
Importante	07	23,0%
Muito importante	23	77,0%
Total	30	100,0%

Quadro 5.26 – A relação do plano de ensino com as necessidades do mercado

Os dados acima indicam que 77% dos docentes consideram muito importante que o plano de ensino esteja alinhado com as exigências do mercado de trabalho. O foco para o recém-formando são os conhecimentos, as habilidades e atitudes para a sua atividade profissional. O quadro 5.27 apresenta as categorias:

Relacionar o plano de ensino com as necessidades do mercado	Frequência	Frequência relativa
Planejar com outros docentes	03	10
Utilizar na vida profissional	04	13
Alinhar as competências com as exigências do mercado	12	40
Conhecimentos práticos	04	13
Melhoria de emprego	02	07
Não se aplica	05	17
Total	30	100

Quadro 5.27 – *Relação do plano de ensino com as necessidades do mercado*

Apresentamos em seguida alguns depoimentos que confirmam o quadro acima referido:

O primeiro item do quadro 5.27 é o planejamento com outros docentes, a professora de comunicação e expressão responde:

“Muito importante, fazemos em conjunto com outros professores, buscando interligar os conhecimentos aos alunos”.

O próximo item é utilizar na vida profissional, segue o depoimento da docente:

“Muito importante, porque o aluno aprende aqui dentro e vai usar na sua vida profissional, caso, este, realmente obtenha tais competências” (Professora de Contabilidade).

O item mais respondido pelos professores é alinhar as competências com as exigências do mercado. Os extratos significativos dos respondentes da pesquisa:

“Muito importante, é preciso que o plano de ensino esteja alinhado com as exigências do mercado de trabalho. É importante que o professor verifique sempre as exigências de mercado” (Professor de Administração).

“Muito importante, o entrosamento, a troca como resultado de profissionais preparados” (Professora de Recursos Humanos).

“Muito importante, o plano de ensino deve refletir as necessidades de mercado e ser flexível, o bastante para se adaptar a essas necessidades” (Professor de Informática).

Outro item respondido o plano de ensino abordar conhecimentos práticos. Observem alguns excertos, que confirmam nossa reflexão:

“Muito importante, sem essa ligação não conseguimos ferramentas pertinentes para a resolução de problemas da área” (Professor de Matemática Financeira).

“Importante, o aluno aprenderá na faculdade aquilo que ele necessita para sua profissão” (Professor de Estatística).

Os docentes responderam a melhoria do emprego como requisito principal para o plano de ensino e as necessidades do mercado. O extrato significativo da professora de Recursos Humanos:

“Muito importante, é através dele que vamos desenvolver competências necessárias para garantir a empregabilidade”.

Como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais a organização curricular dos cursos superiores de tecnologia:

[...] deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual deverá caracterizar a formação específica de um profissional voltado para o desenvolvimento, produção, gestão, aplicação e difusão de tecnologias, de forma a desenvolver competências profissionais sintonizadas com o respectivo setor produtivo (Brasil, 2002, p. 118).

O próximo quadro indica o grau de importância da atualização dos docentes, através das respostas obtidas da pesquisa:

Nível	Frequência	Frequência relativa
Importante	03	10,0%
Muito importante	27	90,0%
Total	30	100,0%

Quadro 5.28 – Atualização dos professores

Os docentes demonstram pelas respostas conforme o quadro 5.28 que a atualização dos professores é muito importante para transferir a realidade do mercado e também o conhecimento aos alunos. Hoje, o mundo está globalizado e as informações estão mais rápidas mediante o avanço tecnológico. É fundamental que o docente esteja atualizado não somente com a sua disciplina e na sua carreira,

mas que saiba o que o mercado de trabalho solicita ao recém-formado. Alguns depoimentos importantes atestam esta constatação:

“O professor é o facilitador no processo de aprendizagem, atualização é necessária para atender às expectativas do mercado” (Professor de Marketing).

“Se o mercado pede cada vez mais um profissional ágil e habilidoso, o professor tem que ser o primeiro a se atualizar, pois é o transmissor do conhecimento em sala de aula” (Professora de Cálculos).

“Além dos conteúdos a serem ensinados, é preciso que o professor crie (desenvolva) uma linguagem com os alunos, da interligação com as diversas situações” (Professor de Análise Financeira).

“Mostrar os desafios e as oportunidades que o mercado oferece é fundamental para que não haja ilusões com relação a área escolhida” (Professora de Economia).

O artigo 66 da L.D.B. n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), referente o exercício da docência no ensino superior faz-se em nível pós-graduação “stricto sensu” em programas de mestrado e doutorado e também admite os portadores de diploma de pós-graduação “lato sensu” (especialização). Os Incisos I e II do artigo 52 da L. D. B. n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) descrevem sobre a formação dos professores no ensino superior.

Na última questão solicitamos aos pesquisados que apontassem as competências necessárias para o recém-formado em Gestão Financeira. Com a análise dos questionários respondidos, indicamos as competências consideradas mais significativas pelos docentes. O quadro 5.29 mostra os resultados:

Competências	Freqüência
Raciocínio lógico	15
Análise de Balanço e Demonstrações	14
Cálculos matemáticos e estatísticos	12
Uso da calculadora financeira HP12C	12
Conhecimentos mercado financeiro	11
Interpretar e tomar decisões	10
Elaborar fluxo de caixa	08
Gerenciar equipes	08
Organização / planejamento	08
Conhecimentos técnicos	06
Flexibilidade	05
Gerenciamento de Projetos	04
Gerenciar sua Carreira	03

5.29 – *Competências necessárias do tecnólogo em gestão financeira*

Os professores valorizaram os conhecimentos relacionados à área específica conforme o quadro acima. Os itens mais frequentes foram: cálculos matemáticos e estatísticos, raciocínio lógico, análise de balanço e demonstrações financeiras, mercado financeiro e elaboração de fluxo de caixa. A principal habilidade é a prática do uso da calculadora financeira modelo HP 12C.

Os professores indicaram atitudes comportamentais tais como: tomada de decisão que é a capacidade de encontrar soluções para conflitos e situações imprevistas. Outra atitude é organização/planejamento priorizando as atividades e garantindo a qualidade e a produtividade. O gerenciamento de equipe é fundamental, pois o gestor financeiro deve colaborar e auxiliar a equipe onde for necessário para que as metas sejam alcançadas.

A noção de competências requer a disponibilidade de funcionários flexíveis para lidar com as alterações do processo de trabalho, enfrentando imprevistos e possíveis de serem mudados de uma função para outra na empresa requisitando, portanto a multifuncionalidade e a constante atualização de suas competências, indicando uma medição de sua empregabilidade. A flexibilidade é a capacidade de se relacionar com diferentes pessoas, trabalhar com várias atividades e obter novas possibilidades para atingir resultados.

Os dados apresentados no quadro 5.29 demonstram que as competências consideradas essenciais para o tecnólogo em gestão financeira foram: cálculos financeiros e estatísticos envolvendo taxa de juros, empréstimos, desconto; raciocínio lógico, elaboração de planilhas e gráficos para interpretar relatórios e tomada de decisões. Dessa forma situações em que precisa o profissional ousar e decidir sem suporte; empreender e gerenciar projetos no mundo corporativo, portanto, projetos que geram bons resultados para si mesmo e para a empresa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de qualificação é adequado àquelas organizações estáveis de estilo *taylorista-fordista* e muito distante às organizações mais flexíveis que se põe em funcionamento. Os postos de trabalho classificatórios são resolvidos de forma mecânica, o diploma está alinhado a direitos exatos e duradouros. Ao passo que a noção de competência utiliza a lógica da flexibilidade, polivalência, alteração e impondo ao trabalhador maiores exigências na sua empregabilidade.

Competência, normalmente, está relacionada com a capacidade de resolver problemas, em alcançar os objetivos. A competência é equacionada por meio de algumas fórmulas, como essa: competência é igual ao resultado sobre tempo mais recurso, ou seja, não importa mais se você é capaz de atingir resultados, importa unicamente saber quanto tempo levou e gastou para atingir o resultado.

Isto sinaliza que corremos o risco de buscar um indivíduo competente, independente da situação, deixando de lado a nossa dimensão humana e as influências do meio social. Competência compreende troca, aperfeiçoamento recíproco entre empresas e indivíduos, não podemos cobrar resultados se as condições, os resultados e os instrumentos não forem adequados.

Dessa forma, compreende-se que a noção de competência esteja relacionada com a efetivação do conhecimento, ou seja, não basta o acesso à informação, nem o domínio da mesma, é necessário que se processe e decomponha para que se possa ser utilizada como meio para se alcançar determinados fins.

Dentre os muitos efeitos observados a partir de nossa pesquisa podemos fazer referência a alguns deles neste momento das considerações finais: alunos com dificuldades de expressar suas ideias, como resultado de uma formação fragmentada desde o ensino fundamental. Alunos que não fazem cursos

complementares para a sua formação em virtude do número de horas de trabalho e com outras atividades no final de semana.

Um dado importante é que os concluintes do curso de tecnologia em Gestão Financeira pretendem continuar na área e construir uma carreira profissional em finanças.

Isto foi confirmado nos depoimentos sobre um mundo do trabalho competitivo, exigente e com oportunidades aos profissionais atualizados constantemente. O domínio de línguas estrangeiras e de informática também é necessário para a formação do tecnólogo em finanças.

Hoje, o mundo do trabalho está precarizado, ou seja, existem vários modelos de contratos de trabalho: temporário, tempo parcial, cooperativa, autônomo e terceirizado. Os trabalhadores submetem ou inserem a flexibilidade e a rotatividade dos empregos como meio de funcionamento de sua empregabilidade, aceitando salários menores e a redução dos direitos e benefícios em relação aos trabalhadores formais, como regras de um jogo do atual mundo do trabalho.

Estudos atuais na área de competência têm procurado analisar o conceito a partir de uma nova vertente epistemológica. Neste contexto, compreende competência como o desempenho que evidencia a articulação que um sujeito faz entre sua formação e o meio social. Portanto, ser competente não é apenas ser bem formado, como não é uma possibilidade individual.

Competência é uma possibilidade que se constrói e se sustenta socialmente a partir das articulações que o sujeito faz em cada situação. Nestes termos, o sujeito não é competente independentemente de um contexto social. E ainda a formação que competência envolve tanto o conhecimento da área substantiva de atuação, quanto aprender a conhecer situações para enfim poder articular e selecionar o comportamento mais adequado, menos ou mais competente nesta situação.

Portanto, a lógica das competências leva a culpa por uma situação de exclusão e à busca de empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou descobrir o seu próprio trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. **Monografia no curso de administração: guia completo de conteúdo e forma: inclui normas atualizadas da ABNT, TCC, TGI, trabalhos de estágio, MBA, dissertações, teses**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ADLER, Paul S. **Automation et qualifications: nouvelle orientations**. Paris: Revista Sociologie du Travail, v. 29, n. 3, 1987.

ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de. Competitividade e recursos humanos. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. **Administração contemporânea**. São Paulo: Atlas, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Setenta, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIN, Elisabeth. **Individualization**. London: SAGE, 2002.

BOOG, Gustavo. **O desafio da competência**. 16. ed. São Paulo: Best Seller, 1991.

BOYATZIS, Richard E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **DIRETRIZES Curriculares – Nível tecnológico. Parecer CNE/CP n. 29, de 03/12/2002**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla05>>. Acesso em: 22 fev. 2008.

BRUNO, Lúcia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate**. SÍSIFO Revista de Ciências da Educação, n. 4, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

CIVELLI, J. M. **Del viejo al nuevo**. Barcelona: PPU, 1998.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na Educação: Implicações para o currículo**. Rio de Janeiro: Senac, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2008.

DUBAR, Claude. **A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência**. Revista de Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, n. 64, 1998.

DUTRA, Joel Souza et. al. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2001.

FISCHER, André L.; ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de. **Tendências que orientam as decisões dos formadores de opinião em gestão de pessoas no Brasil**. Campinas: Enanpad, 2001.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

_____. A Educação e Formação Técnico-Profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da. **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREEN, Paul C. **Desenvolvendo competências consistentes: como vincular sistemas de Recursos Humanos a estratégias organizacionais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº. 9394/96. São Paulo: do Brasil, 1998.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **De la competence – Essai sur un attacteur étrange**. Paris: Lês Editions D'Organizations, 1995.

LEITE, Elenice. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Qualificação, desemprego, e empregabilidade**. In: *São Paulo em Perspectiva*. Revista da Fundação SEADE, vol. II, n. 1 jan./mar. 1997.

MALVEZZI, Sigmar. **Psicologia Organizacional – Da Administração Científica à Globalização: uma história de desafios.** In: MACHADO C. et. al. **Interfaces da Psicologia.** Évora: Universidade de Évora, 2000.

MARX, Karl. **O Capital.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, vol. I, 1975.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mar. 2003, n. 118.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MCCLELLAND, David C. **Testing for competence rather than for intelligence.** American Psychologist, Jan., 1973, p. 1–14.

MCLAGAN, P. A. **Competencies: the next generation.** Training and development, p. 40-47, May 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade – desafios educacionais do 3º milênio.** São Paulo: Cortez, 1993.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Classificação Brasileira de Ocupações CBO 2002.** Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/informacao.asp>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

PARRY, S. B. **Just what is a competency? (and why should you care?)**. Minneapolis: Training Magazine, p. 58-64, June 1998.

_____. **The quest for competencies**. Training, July 1996.

PICARELLI, Vicente. Gestão por competências. In: BOOG, G. e BOOG, M. (orgs.). **Manual de gestão de pessoas e equipes**. São Paulo: Gente, 2002.

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por competências**. 4. ed. São Paulo: Educator, 2001.

RADIAL. <http://www.radial.br/grad_gestao_financeira.asp>. Acesso em: 22 nov. 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RESENDE, Enio. **O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organização e social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

ROPÊ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competência**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e equipe do ILA – PUC/RS. Campinas: Papirus, 1997.

SCHWARTZ, G. **As profissões do futuro**. São Paulo: Publifolha, 2000.

SMANIOTTO, Sandra R. Uliano; MERCURI, Elizabeth. **Cursos superiores de tecnologia: um estudo do impacto provocado em seus estudantes**. Rio de Janeiro: Senac, v. 33. n 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo>. Acesso em: 23 mar. 2008.

SPENCER, L. M. Jr.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Tradução: Arlindo Vieira Ramos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TOMASI, Antonio (org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. Tradução: Eric Roland René Heneault. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

_____. **Objetivo: competência: por uma nova lógica**. Tradução: Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXO 1: PRÉ-TESTE PARA OS ALUNOS DO ÚLTIMO SEMESTRE DE GESTÃO FINANCEIRA

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: () 16 a 20 anos () 21 a 24 anos () 25 a 29 anos () 30 a 34 anos
() 35 a 39 anos () 40 a 44 anos () 45 a 49 anos () 50 anos ou +
3. Estado civil: () solteiro(a) () casado (a) () desquitado(a) /divorciado (a)
() viúvo(a) () outros
4. Grau de instrução da família:
Pai: () nenhuma () ensino fundamental () ensino médio () superior
() pós-graduação
Mãe: () nenhuma () ensino fundamental () ensino médio () superior
() pós-graduação
5. Você está concluindo o curso que pretendia?
() Sim, eu sempre quis fazer este curso
() Não, a minha intenção era fazer o curso de _____
() Eu não tenho idéia muito clara do que quero fazer e fui levado pela empresa.
6. Está estagiando/trabalhando atualmente? () Sim () Não
7. Quantas horas por dia? _____
8. Em quantas empresas já estagiou/trabalhou? _____
9. Que cursos você fez ou faz ao mesmo tempo com a faculdade? _____
10. Os conteúdos atendem ao mercado de trabalho? () Sim () Não

Na questão 11 classifique os itens das alternativas, numa escala de 0 a 4, conforme a sua percepção sobre o trabalho.

- | | | |
|-------------------|----------------------|----------------------------|
| 0 sem importância | 1 alguma importância | 2 mais ou menos importante |
| 3 importante | 4 muito importante | |

11. Quanto às competências do profissional:

- dominar idiomas conhecimento técnico criatividade
- capacidade para situações imprevistas proatividade

ANEXO 2: PRÉ-TESTE PARA OS PROFESSORES

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade: () 21 a 24 anos () 25 a 29 anos () 30 a 34 anos () 35 a 39 anos
() 40 a 44 anos () 45 a 49 anos () 50 a 54 anos () 55 anos ou +

3. Formação:

Graduação: _____ Aperfeiçoamento: _____

Especialização: _____ Cursando () Já concluído ()

Mestrado: _____ Cursando () Já concluído ()

Doutorado: _____ Cursando () Já concluído ()

4. Tempo de serviço: _____ nesta instituição _____ em outra instituição

5. Quantos anos/meses você leciona? _____

6. Quais os cursos em que você atua? _____

7. Quais as disciplinas em que você atua? _____

Atenção nas questões de nº. 8, 9 e 10, assinale a alternativa:

1 – Péssimo, 2 – Regular, 3 – Bom, 4 – Ótimo, 5 - Excelente.

8. Os conhecimentos técnicos aplicados durante as aulas apresentam resultado ao aluno?

() Péssimo () Regular () Bom () Ótimo () Excelente

9. Qual é o nível do desenvolvimento das competências do aluno?

() Péssimo () Regular () Bom () Ótimo () Excelente

10. O plano de ensino está de acordo com as necessidades do mercado de trabalho?

() Péssimo () Regular () Bom () Ótimo () Excelente

11. Faça uma síntese das competências necessárias para o recém formado em gestão financeira.

**ANEXO 3: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO ÚLTIMO SEMESTRE EM
GESTÃO FINANCEIRA**

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: () 16 a 20 anos () 21 a 24 anos () 25 a 29 anos () 30 a 34 anos
() 35 a 39 anos () 40 a 44 anos () 45 a 49 anos () 50 anos ou +
3. Estado civil: () solteiro () casado () desquitado / divorciado/ separado
() viúvo () outros
4. Você cursou o Ensino Médio:
() regular () técnico () supletivo () outro
5. Que cursos você fez ou faz ao mesmo tempo com a faculdade?
6. Está estagiando atualmente? () Sim () Não
Qual é a área de atuação? _____
7. Está trabalhando atualmente? () Sim () Não
Dentro da área: () Sim () Não
Fora da área: () Sim () Não
Qual é o cargo? _____
8. Quantas horas por dia? _____
9. Em quantas empresas já trabalhou? _____
10. Já teve cargo em empresa júnior, grêmios ou em projeto comunitário?
() Sim () Não Qual? _____
11. Cite um conhecimento (saber) que você está estudando que será mais útil à sua futura profissão?
12. Você se sente preparado para exercer a profissão? () Sim () Não

Justifique sua resposta

13. Você conseguirá trabalho em sua profissão logo depois de formado? Por quê?

14. Que ideias parecem estar associadas ao conceito de competência?

() _____ () _____ () _____ () _____

Agora, aponte as duas de maior importância para você, colocando o número 1 para a **mais importante** e 2 para a de **segunda importância**.

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Aguarde as instruções orais para começar a responder

Acompanhe as instruções

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: () 21 a 24 anos () 25 a 29 anos () 30 a 34 anos () 35 a 39 anos
() 40 a 44 anos () 45 a 49 anos () 50 a 54 anos () 55 anos ou +
3. Estado civil: () solteiro () casado () desquitado / divorciado/ separado
() viúvo () outros

4. Formação:

Graduação: _____ Aperfeiçoamento: _____

Especialização: _____ Cursando () Já concluído ()

Mestrado: _____ Cursando () Já concluído ()

Doutorado: _____ Cursando () Já concluído ()

5. Tempo de serviço: _____ nesta instituição _____ em outra instituição

6. Quantos anos/meses você leciona? _____

7. Quantos anos/meses você atua como profissional da área? _____

8. Que idéias parecem estar associadas ao conceito de competência?

() _____ () _____ () _____ () _____

Agora, aponte as duas de maior importância para você, colocando o número 1 para **a mais importante** e 2 para a de **segunda importância**.

Atenção nas questões nº. 9, 10 e 11, assinale APENAS UMA alternativa:

0 – nenhuma importância 1 - pouco importante 2 - mais ou menos importante

3 – importante 4 - muito importante

9. A preocupação com o desenvolvimento das competências do recém formado é:

- nenhuma importância pouco importante mais ou menos importante
 importante muito importante

Justifique sua escolha

10. A relação do plano de ensino com as necessidades do mercado é:

- nenhuma importância pouco importante mais ou menos importante
 importante muito importante

Justifique sua escolha.

11. A atualização dos professores é:

- nenhuma importância pouco importante mais ou menos importante
 importante muito importante

Justifique sua escolha.

12. Quais as competências necessárias para o recém formado em Gestão Financeira? Descreva pelo menos três competências que você considera importantes.

ANEXO 5 – GRADE CURRICULAR

Ingressantes no 2º semestre de 2007.

Módulo: BASES GERENCIAIS E FINANCEIRAS	
DISCIPLINAS	Carga Horária
Comunicação e Expressão	80
Contabilidade	80
Matemática para Finanças e Negócios	80
Processos de Gestão	80
Projeto Integrado – Planejamento e Desenvolvimento de Projetos	80
TOTAL	400
Módulo: PROCESSOS FINANCEIROS	
DISCIPLINAS	Carga Horária
Captação de Recursos	80
Estatística e Análise de Gráficos	80
Gestão de Caixa	80
Gestão de Custos	80
Projeto Integrado – Fluxo de Caixa Integrado	80
TOTAL	400
Módulo: ANÁLISE ECONÔMICO-FINANCEIRA	
DISCIPLINAS	Carga Horária
Economia e Mercado	80
Ética e Responsabilidade Social	40
Gestão de Crédito	80
Legislação Tributária	80
Sistemas Integrados de Gestão	40
Projeto Integrado – Simulação Empresarial	80
TOTAL	400
Módulo: ESTRATÉGIA FINANCEIRA	
DISCIPLINAS	Carga Horária
Mercado de Capitais	80
Mercado Monetário	80
Orçamento de Capital	80
Planejamento Orçamentário	80
Projeto Integrado – Construção de Negócio	80
TOTAL	400
Atividades Complementares	50 horas

Gestão Financeira

Reconhecido pela Portaria nº. 3.630, de 19/12/2002, publicada no DOU de 20/12/2002 - Campus Santo Amaro

Reconhecido pela Portaria nº. 3.627, de 19/12/2002, publicada no DOU de 20/12/2002 - Campus Jabaquara

Reconhecido pela Portaria nº. 245, de 30/11/2006, publicada no DOU de 04/12/2006 - Campus Santo André

Autorizado pela Portaria nº. 1.600, de 23/07/2001, publicada no DOU de 24/07/2001
- Campus Hípica

Autorizado pela Portaria CONSUNI nº. 04 de 30/01/2007 – Campus Vila dos Remédios

Autorizado pela Portaria CONSUNI nº. 09 de 20/04/2007 – Campus Mooca

Autorizado pela Portaria CONSUNI nº. 10 de 20/04/2007 – Campus Pinheiros

Habilitação: Tecnólogo

Duração: 4 semestres

Carga Horária: 1650 horas

Campus	Turno
Santo Amaro	Manhã Noite
Jabaquara	Manhã Noite
Hípica	Manhã Noite
Mooca	Noite
Pinheiros	Noite
Vila dos Remédios	Manhã Noite
Santo André	Noite
Curitiba	Manhã Noite

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](#)