

GESTÃO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM ESTUDO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO¹

*MANAGEMENT OF TEACHING SKILLS: A STUDY AT THE
FRANCISCAN UNIVERSITY*

Matheus Guimarães de Lima² e Greice de Bem Noro³

RESUMO

O presente estudo partiu do objetivo de analisar a percepção dos professores da UNIFRA com relação ao grau de influência das estratégias e políticas de recursos humanos no desenvolvimento das competências docentes. Como procedimentos metodológicos, a pesquisa classifica-se como um estudo de natureza quantitativa e descritiva no que tange aos objetivos, configurando-se como um estudo de caso. Para tanto, foi desenvolvido um questionário *on-line* e enviado a 386 docentes dos 33 cursos de graduação da instituição, obtendo-se uma amostra por acessibilidade de 143 pesquisados. Como resultados, evidenciaram-se as influências das estratégias de Recursos Humanos no desenvolvimento das competências docentes, com ênfase em variáveis como o ambiente e clima organizacional, bem como o investimento na qualificação e capacitação docentes.

Palavras-chave: educação, Recursos Humanos, universidade.

ABSTRACT

This study took the order to analyze the teachers' perception of UNIFRA regarding the degree of influence strategies and human resource policies the development of teaching skills. The methodological procedures, the research is classified as a study of quantitative and descriptive in relation to the objectives, configured as a case study. To this end, an online questionnaire was developed

¹ Trabalho de Iniciação Científica - PROBIC.

² Acadêmico do Curso de Administração - UNIFRA. E-mail: matheusgui_adm@yahoo.com.br

³ Orientadora - UNIFRA. E-mail: greice@unifra.br

and sent to 386 teachers from 33 undergraduate institution, obtaining a sample of 143 respondents accessibility. As results, the influence of HR strategies in the development of teaching skills, with emphasis on variables such as environment and organizational climate, as well as investment in skills and training teachers.

Keywords: *education, human resources, university.*

INTRODUÇÃO

De acordo com Reis (2002), as organizações têm buscado profissionais cada vez mais autônomos, capazes de agir com independência, com capacidade de trabalhar em grupo e mobilizando esta competência dentro da realidade organizacional. Tudo isso significa que, nestes processos de mudança, uma das questões essenciais está atrelada às competências, pois o seu desenvolvimento é o mediador entre os projetos de mudança e sua consolidação.

No atual contexto, as universidades representam um segmento importante, tendo uma parcela cada vez maior no desenvolvimento dos profissionais que colocam no mercado. Nesse sentido, a valorização do lado humano, em específico o professor universitário, o qual se apresenta como o eixo fundamental na cadeia de valores do ensino, torna-se imprescindível. Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de competências essenciais que garantam e sustentem uma vantagem competitiva no mercado de ensino superior, sendo que estas competências estão atreladas ao seu alto desenvolvimento, na busca pela capacitação enquanto uma ação individual, mas também com as necessidades relacionadas ao apoio institucional requerido ao desenvolvimento destas competências (HANASHIRO; NASSIF, 2006). Dessa forma, na presente pesquisa, objetivou-se analisar a percepção dos professores pesquisados com relação ao grau de influência das estratégias e políticas de recursos humanos no desenvolvimento das competências docentes.

A justificativa deste estudo parte da constatação de que são óbvias e elevadas as expectativas sociais em relação à qualidade do desempenho dos professores de ensino superior. São expectativas justificadas e legitimadas pela relevância da educação para cada cidadão e para a coletividade, pelo fato de constituir um direito universal que deve ser assegurado em igualdade de circunstâncias e porque toda a coletividade participa na sua realização. No essencial, é socialmente esperado que os professores tenham as competências necessárias para assegurarem aprendizagens de qualidade aos seus alunos. Diante disso, ressalta-se que a formação deve ser orientada por critérios de qualidade

que garantem que os futuros professores adquiram as competências essenciais para iniciarem e continuarem, com exigências crescentes de qualidade, o seu desempenho profissional.

Para tanto, torna-se imprescindível a necessidade das Instituições de Ensino definir o perfil e as competências de seu corpo docente, bem como das dificuldades inerentes ao desenvolvimento e aprimoramento de tais competências. Assim, o presente estudo visa auxiliar o Centro Universitário Franciscano no desenvolvimento de ações e subsídios para o desenvolvimento e aprimoramento das competências docentes.

DA COMPETÊNCIA INDIVIDUAL E COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL

O termo competência sugere pensar-se em competitividade, tendo em vista que as competências ultimamente tem sido empregadas sob três dimensões, ou seja,

as competências essenciais, mais abrangentes, que expressam a dimensão organizacional; as competências funcionais, aqueles inerentes ao desempenho das áreas vitais da organização, que têm dimensão de grupo; e as competências individuais relativas às pessoas que atuam nas organizações (HANASHIRO; TEIXEIRA; ZACCARELLI, 2007, p. 215).

Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli (2007) salientam que é necessário reconhecer a organização como um conjunto de competências organizacionais (da empresa) e individuais (de cada colaborador), assim como as competências organizacionais sobre processos; técnicas; fluxos da organização; produtos e serviços; as competências sociais e as competências individuais como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Para os mesmos autores, “competência é como tomar iniciativa e assumir responsabilidade em situações profissionais utilizando-se de inteligência prática, apoiada em conhecimentos e na capacidade de mobilizar pessoas” (p. 220).

O conceito de competência não é recente, estudado pelo menos 200 anos em outras áreas, porém o tema só se tornou uma referência atual entre o

meio organizacional decorrente da necessidade de profissionais mais qualificados e da importância de buscar no mercado profissional adequado as estratégias das empresas (RUAS, 2000). Segundo o pensamento brasileiro, “as competências são conhecimentos, habilidades e atitudes entregues que agregam valor econômico para a organização e valor social ao indivíduo” (HANASHIRO; TEIXEIRA; ZACCARELLI, 2007 p. 221). Nesse sentido, a competência vem a ser o resultado da interação e da complementação das habilidades e conhecimentos das pessoas e grupos da organização.

De acordo com Fernandes (2006), são exemplos de competências: proatividade e solução de problemas: analisar criteriosamente a situação, tomar decisões rápidas; gestão do conhecimento: busca constante de conhecimento, aplicação deste conhecimento, acompanhamento sistemático do mercado; planejamento e gestão de tempo e recursos: hábito de identificar os objetivos do trabalho e organizar antecipadamente as ações. Todas as competências referidas agregam valor ao indivíduo que mantém vantagem competitiva ao longo do tempo (CRAIDE; ANTUNES, 2004).

De acordo com Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli (2007), não é possível falar em competências organizacionais como algo dissociado das competências individuais, pois todas as competências envolvem especificamente pessoas.

Fernandes (2006) faz uso de um conjunto de elementos para caracterizar a competência como algo complexo. A competência não se reduz a um estado ou conhecimento, a um saber ou habilidade. A sua formação é caracterizada pelo cruzamento de três eixos: a pessoa, com sua biografia e socialização; sua formação; e sua atuação profissional.

As diversas definições para competência individual têm causado divergências e não há um consenso. A discussão enriquece o tema, a partir da análise de diversas definições. Sant’anna (2005) destaca alguns pontos comuns a competência individual como: um conjunto de características ou requisitos – saberes, conhecimentos aptidões habilidades e uma condição capaz de produzir efeitos e resultados e ou soluções para problemas.

A competência individual surge da aprendizagem individual, pela qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, envolvendo sempre a interação social, por meio de contato com a realidade, o meio ambiente e outras pessoas. Para que isso ocorra, são necessárias condições determinantes como as orgânicas e a maturidade, bem como disposição interna para que ocorra o contínuo aprendizado. Qualquer atividade humana sempre nos levará a um aprendizado, cabe ao indivíduo classificá-lo como bom ou ruim. Também podemos dizer que aprendizagem se adquire por meio da experiência, incluindo a aquisição (SANT’ANNA, 2005).

Na análise dos diversos conceitos, foi possível diferenciá-los em dois aspectos, de acordo com Fernandes (2006), algo que o indivíduo necessita ter para um desempenho competente e a efetiva aplicação dessas capacidades. Na opinião de Mâsih (2005), tem-se o conceito mais difundido no ambiente empresarial quanto à composição das competências individuais, ou seja, os recursos que vão ser mobilizados para que ela possa ser expressa por uma capacidade de ação, observa-se variadas concepções a esse respeito, pois depende muito do contexto da organização e da atividade a qual a noção de competência é associada.

As competências organizacionais podem ser entendidas como conjuntos de competências individuais, adquirindo, desta forma, significado para os funcionários da organização. Assim, “as competências promovem o compromisso, permanecem estáveis ao longo do tempo, não são facilmente copiadas pelos concorrentes e representam o elo entre a estratégia e a ação” (ULRICH, 2000 apud HANASHIRO; TEIXEIRA; ZACCARELLI, 2007, p. 218).

A competência organizacional é entendida por Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli (2007) como sendo “algo que confere competitividade a uma organização e é um fator que desempenha relevante influência dentre os componentes de uma fonte de vantagem competitiva” (p. 216). Dessa forma, pode-se pensar também a competência organizacional como um conjunto de habilidades que norteiam o comportamento da organização gerando assim vantagem competitiva entre as organizações em geral e proporcionando, assim, mais valor aos clientes.

De acordo com Fernandes (2006), competências organizacionais estão relacionadas às competências que a empresa reconhecidamente possui e, portanto, depende não somente das pessoas, mas também da gestão que utiliza e da tecnologia que a suporta. Significa que a empresa só irá possuir determinada competência quando houver uma sintonia das dimensões, processos, tecnologia e pessoas, no sentido de formar e manter uma determinada competência organizacional reconhecida pelos seus pares, quais sejam: clientes, fornecedores, acionistas, sociedade, concorrentes e empregados. Competências organizacionais são processos, funções, tecnologias e pessoas que tornam possíveis a uma empresa entregar produtos e serviços com alta qualidade, com velocidade, eficiência e um serviço ao cliente de elevado nível.

Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli (2007) destacam que para as empresas identificarem as suas competências elas necessitam: que a administração estratégica da empresa participe ativamente desse processo; serem formadas equipes interdisciplinares – pessoas representativas de diferentes áreas, funções e unidades de negócios; que as definições tenham sempre, como âncora maior, os

benefícios percebidos pelos clientes; ter claro que as competências não devem ser confundidas com os produtos e serviços finais, e dessa forma os membros das equipes devem mapear e associar quais são as atividades, tecnologias, habilidades e recursos relevantes que estão relacionados com os benefícios gerados aos clientes.

Nesse sentido, Hamel e Prahalad (1995) explicam que, na maioria das vezes, uma organização possui, no máximo, três ou quatro competências centrais, tendo em vista que os recursos são geralmente limitados e a alavancagem de resultados é proveniente do foco em poucas competências.

COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO

Perrenoud et al. (2001) argumentam que competências profissionais são um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e posturas que são mobilizadas no exercício do ofício. De acordo com essa definição bem ampla, as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. O referido autor ainda se refere às competências profissionais como sendo possuidoras de três elementos fundamentais: os projetos, nos quais se encontram os fins, o sentido, os objetivos que o professor tem para atuar; os atos, que seriam as condutas apresentadas enquanto professor, ou seja, “ajudar os alunos a aprender, mas também gerir o grupo, trabalhar em equipe com os colegas, etc...” (p. 89); e ainda as competências, que seriam “os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho” (p. 89). Por assim dizer, o autor relata que as competências só serão significativas no momento em que conseguem se traduzir em atos e quando esses conseguem assumir um sentido em função dos projetos que representam. Segundo Goergen (1998), se é verdade que a boa escola é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, é certo também que são indispensáveis bons professores, pois sem eles não há escola.

A educação tem passado por amplas e rápidas alterações, e neste contexto o papel do professor se tornou muito mais complexo do que tempos atrás, quando se acreditava que o conhecimento se fazia por acúmulo de informações, e que a melhor forma de ensinar era por transmissão. Nesse sentido, para ser professor é preciso conhecer o conteúdo a ser ensinado, saber como o aluno constrói o seu conhecimento e as perturbações que podem ocorrer durante o seu desenvolvimento, mas é preciso também saber manejar os grupos, lidar com as emoções e sentimentos próprios dos alunos, saber

interagir com as diferentes culturas, diferentes valores e diferentes pessoas. Formar um professor implica quase que formar uma nova pessoa, uma vez que as competências pessoais assumem o mesmo patamar que as competências profissionais (RODRIGUES, 2007).

Para Mendes (2007), a educação não cria o homem, ajuda-o a criar-se, e assim, a educação é, antes de mais nada, um meio ao serviço da transitividade da vida do educando, e reúne as características gerais da complexidade, da instabilidade e da indefinibilidade que caracterizam o humano. Para tanto, não se pode, assim, reduzi-lo a um conjunto de técnicas ou a uma didática, ou seja, à transmissão de um saber ou mesmo de uma cultura: trata-se de um processo muito diversificado, nos indivíduos e nas situações sócio-históricas que o sustentam. Percebe-se com isso que os saberes individuais vêm sendo construídos desde a infância, juntamente com a família que é o primeiro local onde o indivíduo está inserido e vão se aprimorando conforme o nível de aprimoramento (instrução) de cada pessoa.

Em concordância com este pensamento, Oliveira (2000) também afirma que “percebe-se que esses saberes vêm sendo construídos desde a infância, juntamente com a família, e vão se reconstruindo conforme o seu nível de desenvolvimento em seus diferentes âmbitos histórico-sociais” (p. 57). A autora também afirma ser a prática docente, um fator determinante e dinamizador do processo educativo.

Por isso cada vez mais se estuda a prática docente como sendo fator determinante do processo educativo. O que está se buscando é como o docente irá transmitir esse aprendizado visto que hoje em dia o conhecimento é tido como algo não acabado, algo que está em reconstrução, transformação, opondo-se a técnica que habitualmente é usada pelos educadores para transmitir seus conhecimentos preestabelecidos, estamos em uma constante mudança de paradigmas. A sala de aula é o lugar perfeito para esta aprendizagem, pois nela o indivíduo está inserido em um grupo que vivencia situações de conhecimentos diversos. E é nela também, segundo Oliveira (2000), que a interlocução das práticas cotidianas é intermediada pelas representações simbólicas e imaginárias de seus representantes.

Ao abordar a aprendizagem, é necessário levar em conta que o aluno já tenha vivenciado vários conhecimentos, que fazem parte de seu cotidiano que se configura como o local de desafios e problemas, pois o conhecimento não está pronto, mas é construído e reconstruído na relação argumentativa. Enfatiza-se a importância do conhecimento sobre o saber da formação e as suas relações com a prática da docência,

...entendendo que esses saberes buscam seu sentido na relação intrínseca com a prática social dos indivíduos, expressa em seu cotidiano escolar. A partir daí, ressalta-se a necessidade do estudo sistematizado da epistemologia, considerando-se essa análise mais próxima do conhecimento, tornando, assim, o professor um mestre do saber, transformando a imagem negativa, muitas vezes, refletida na sociedade (OLIVEIRA, 2000, p. 58).

Nesse contexto, o corpo docente tem a função de socializar a prática educativa, isso quer dizer que o seu papel não se limita a mero transmissor de saber produzido por outro, mas, a construtores de saberes fundamentados na prática e na competência profissional. Segundo Bombassaro (1994, p. 119),

a ação educativa reúne em si às características da arte e da ciência. Ninguém pode educar se não conhece. Ninguém pode ensinar se não sabe. Mas o processo de conhecer e ensinar é tão peculiar que ao ensinar se aprende, que ao educar se desenvolve e se transforma o conhecimento. Por isso a práxis pedagógica – educativa é, ao mesmo tempo, arte e ciência: arte de educar enquanto pressupõe um modo específico de produzir, de transmitir e de transformar o conhecimento; ciência de educar enquanto pressupõe o conhecimento como material originário que se transforma no efetivar-se do próprio processo.

Em estudo realizado por Hanashiro e Nassif (2006) com o objetivo de verificar se a função de Recursos Humanos das universidades privadas brasileiras estimula o desenvolvimento de competências docentes, necessárias para aumentar a sua competitividade, doze fatores que influenciam no desenvolvimento de competências foram identificados com suas respectivas variáveis, são eles: (1) apoio institucional; (2) habilidades interpessoais; (3) capacidade didático-pedagógica; (4) abertura à inovação; (5) características sociáveis; (6) contribuição para o desenvolvimento dos alunos; (7) titulação; (8) uso diferenciado de métodos de avaliação; (9) autoaprendizado; (10) elaboração teórica; (11) afabilidade; (12) recursos técnicos. Segundo os autores, o resultado desta pesquisa revela a opinião dos professores em relação à política de RH das universidades e as competências necessárias ao exercício da docência.

Na prática docente é necessário planejar e, planejar, segundo Quadros (2003), “é uma necessidade face à complexidade da prática educativa e tem entre outras finalidades: tornar a ação pedagógica mais eficaz e eficiente, racionalizar o tempo, pensar mais sistematicamente sobre a realidade” (p.10). O autor ainda relata que planejar é uma atividade inerente ao ser humano, que o faz refletir e ter uma previsão diante das mais diversas situações cotidianas. Ao encontro disso, segue o autor “ao planejar, estamos refletindo e deliberando sobre a prática docente que se caracteriza pela multidimensionalidade, simultaneidade, rapidez, imprevisibilidade, contextualidade e, ainda, pela experiência subjetiva de cada um” (p. 11).

É por meio do planejamento que o professor consegue ter facilitada a sua autoformação, pois este é um momento de reflexão sobre sua prática; consegue ter mais confiança frente às imprevisibilidades e ao imediatismo inerentes à docência; consegue tornar mais eficaz e eficiente a ação pedagógica no momento em que racionaliza as experiências da aprendizagem e o tempo, bem como o professor também consegue estabelecer uma relação mais próxima com os outros professores, facilitando, desta forma, o compartilhamento das experiências, tendo assim mais ferramentas e recursos para as avaliações. Assim, é possível dizer que “o plano envolve ideias, teorias, finalidades, experiências práticas”(QUADROS, 2003 p. 12).

Em concordância ao referido autor, Perrenoud et al. (2001) dizem que as competências abrangem saberes plurais que são trazidos por meio do planejamento, da preparação cognitiva da aula, da organização e da experiência prática adquirida através das interações em sala de aula. Nesse sentido, o autor segue afirmando que “o saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela” (p. 28). Existem ainda, segundo o autor, classificações para os saberes que ensinam, que são muitos e muito variáveis também. Assim, dentro dessa pluralidade de saberes encontramos os saberes “teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação” (p. 28).

De forma mais pormenorizada, podem-se dividir os saberes da seguinte forma: os saberes práticos são, na verdade, os saberes a serem ensinados, ou seja, “compreendendo os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos exteriores” (PERRENOUD et al., 2001 p. 29), bem como os saberes para ensinar, ou seja,

“incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo” (p. 29); e os saberes práticos são indissociáveis, pois são saberes empíricos, mas podemos distingui-los como os saberes sobre a prática, ou seja, “os saberes procedimentais sobre o como fazer ou formalizados” (p. 30), e os saberes da prática, ou seja, “aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, e ainda os saberes condicionais...” (p. 30).

Para Quadros (2003), especificamente sobre a educação, ou sobre educar pode-se dizer que “é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (p. 31). Dessa forma, entende-se que a educação deve contribuir para o processo de autoformação do ser humano, “isto é a ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver, vivendo e, a ensinar a como se tornar cidadão, sendo ou exercendo a cidadania” (p. 32).

METODOLOGIA

De acordo com Roesch (1999, p. 242), o papel do pesquisador é “penetrar no mundo incerto das organizações e retornar com algo claro, tangível e inteligível”. Nesse sentido, no que tange a a sua natureza, a presente pesquisa classifica-se como quantitativa e quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva. Sendo assim, pode-se dizer que a pesquisa descritiva tem a finalidade de explorar um problema para prover critérios e a compreensão. Além da criatividade, o pesquisador utiliza os métodos de entrevistas, análise de dados e pesquisa qualitativa (MALHOTRA, 2001).

Quanto aos procedimentos técnicos a pesquisa configura-se como um estudo de caso. De acordo com Triviños (2007), o estudo de caso é a pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida. O mesmo autor afirma que o estudo de caso na pesquisa caracteriza-se fundamentalmente, do ponto de vista da medida dos dados que ele apresentava, pelo emprego, de modo geral, de uma estatística simples, elementar. Além disso, o estudo de caso não foi uma classe de pesquisa típica do modelo

positivista, tão inclinado à quantificação das informações. Por isso, com o desenvolvimento da investigação qualitativa, o estudo de caso que estava numa situação de transição entre ambos os tipos de investigação constitui-se numa expressão importante desta tendência nova na pesquisa educacional.

Visando o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, no que se refere ao plano de coleta de dados, o presente estudo foi dividido em duas fases. Na primeira fase de caráter exploratório foi utilizada a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e revistas acerca dos temas tratados no trabalho. Na segunda fase, de caráter descritivo, foi desenvolvido um questionário com perguntas fechadas em escala *likert* de 5 pontos relacionadas ao grau de influência das estratégias de recursos humanos no desenvolvimento das competências. O presente instrumento foi enviado por e-mail a todos os docentes de cada um dos cursos de graduação do Centro Universitário Franciscano em um total de 362 em 33 cursos de graduação (87 – Ciências Tecnológicas, 81 – Ciências Humanas, 87 – Ciências Sociais e 104 – Ciências da Saúde), sendo que, após um período de três meses de coleta, obteve-se uma amostra por acessibilidade de 143 entrevistados.

Como plano de análise dos dados, estes foram em um primeiro momento de caráter quantitativo, via sistema *formsite*, visando quantificar os dados e generalizar os resultados da amostra para a população-alvo, sendo que a mesma utiliza uma coleta de dados estruturada e como resultado recomenda um curso final de ação e posteriormente de caráter qualitativo, pois, buscou alcançar uma compreensão das razões e motivações subjacentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do objetivo de analisar a percepção dos professores do Centro Universitário Franciscano com relação à influência das estratégias e políticas de recursos humanos no desenvolvimento das competências docentes, aplicou-se um questionário *on-line* a população de professores da Instituição, obtendo-se uma amostra de 143 professores respondentes e, na tabela 1, podem ser verificados os resultados obtidos.

Tabela 1 - Influências das práticas e políticas de Recursos Humanos do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) no desenvolvimento das competências docentes, Santa Maria, RS.

Políticas e práticas de RH	Influência					Total
	1	2	3	4	5	
Apoio por meio de programas internos de capacitação	2,1	3,5	3,5	36,4	54,5	100%
Estímulo à participação em programas externos de aprimoramento e desenvolvimento profissional	3,5	4,2	1,4	26,6	64,3	100%
Atividades de pesquisa	2,8	4,9	4,2	31,5	56,6	100%
Sistema de remuneração (fixo, variável e benefícios) competitivo	0,7	7,7	4,2	28,0	59,4	100%
Plano de carreira	3,6	4,9	4,2	17,5	67,1	100%
Políticas de recursos humanos que valorizam o docente	4,2	5,6	6,3	26,6	57,3	100%
<i>Empowerment</i>	5,6	7,7	8,4	33,8	44,8	100%
Ambiente de trabalho	2,8	1,4	2,1	12,6	81,1	100%

Como pode ser observado, para 90,8% dos pesquisados o apoio da universidade com o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de programas internos de capacitação, configura-se em uma variável que influencia no desenvolvimento de suas competências. Para Chiavenato (2009), o treinamento é considerado um meio de desenvolver competências nas pessoas para que se tornem mais produtivas, criativas e inovadoras, a fim de contribuir melhor para os objetivos organizacionais e se tornarem cada vez mais valiosas. Assim, o treinamento pode tornar-se uma fonte de lucratividade ao permitir que as pessoas contribuam efetivamente para os resultados dos negócios.

Treinamento é uma atividade organizacional que tem como objetivo capacitar os colaboradores para o desempenho de suas tarefas. É o processo de desenvolver qualidades nos recursos humanos para habilitá-los a serem mais produtivos e contribuir mais para o alcance dos objetivos organizacionais. Já o conceito de Desenvolvimento vai além desta mera capacitação e busca desenvolver o potencial humano, buscando o aperfeiçoamento das pessoas para um desempenho

superior no futuro (ARAÚJO, 2006). Nesse contexto, observa-se que, para 90,9% dos docentes pesquisados, o estímulo à participação em programas externos de aprimoramento e desenvolvimento profissional patrocinados pela instituição configurar-se como uma variável influenciadora no desenvolvimento de suas competências.

Pode-se constatar que, para 88,1%, o uso das atividades de pesquisa oferecido pela Universidade, para ampliação da oportunidade de crescimento e desenvolvimento docente, apresenta-se como um fator que influencia no desenvolvimento de suas competências e que, para 87,4% dos pesquisados, o estímulo pela Universidade aos docentes por meio de um sistema de remuneração (fixo, variável e benefícios) competitivo no mercado de trabalho, configura-se como um elemento influenciador no desenvolvimento de suas competências.

No entanto, Fischer (1998) ressalta que apesar da importância do alinhamento do sistema de recompensas com movimentos do ambiente e com a evolução das organizações, verifica-se que o desenvolvimento das práticas de compensação ocorre com certa defasagem temporal quando comparado a outros processos de gestão de pessoas. Nesse sentido, o desenvolvimento de um sistema eficaz de compensação é parte importante para administração de gestão de pessoas e age de maneira importante no desempenho estratégico da empresa, isso porque ajuda a atrair e reter talentos (DAFT, 2005).

Para tanto, o planejamento de remuneração estratégica deve ligar intencionalmente a remuneração à missão da empresa e aos objetivos gerais do negócio. Se as empresas remuneram bem seus funcionários criam ampla disponibilidade de candidatos, podendo assim aumentar seus padrões de seleção e exigir níveis de qualificação maiores (HANASHIRO; TEIXEIRA; ZACARELLI, 2008). Destaca-se que para desenvolver-se um sistema de remuneração estratégico torna-se necessário levar em conta os principais componentes de remuneração, sendo eles: a remuneração fixa da qual faz parte o salário (valor do profissional para organização, considerando política salarial, mercado, legislação, condições financeiras da empresa, setor de atividades, etc.); os benefícios (assistência médica, seguro de vida, auxílio transporte, alimentação, etc.), e a remuneração variável de curto prazo (participação nos lucros e resultados, comissões, etc.) e de longo prazo (participação acionária).

Quando se trata de remuneração variável, França (2007) classifica em três grupos: (1) remuneração por resultados, que ocorre em função do alcance das metas, é geralmente usada para recompensar desempenho individual e de equipes; (2) participação nos lucros, onde a remuneração é fração do lucro obtido pela

empresa, não existem vínculos diretos com as metas individuais; e (3) participação acionária, na qual a remuneração é a distribuição de ações da empresa em função dos resultados obtidos em determinado período, visa comprometer as pessoas com os resultados de longo prazo.

Outro ponto de destaque na pesquisa é que, para 84,6% dos pesquisados, o desenvolvimento pela Universidade de um plano de carreira que estimule o crescimento docente configura-se em um elemento influenciador no desenvolvimento das competências docentes. Segundo Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli (2008), as empresas estão interessadas na capacidade dos profissionais entregarem resultados no menor tempo possível e, ao tornar-se uma pessoa-chave para organização, a empresa fará todos os esforços para retê-lo, incluindo as oportunidades de desenvolvimento de carreira, que significa a sequência de posições e atividades desenvolvidas por uma pessoa ao longo do tempo em uma organização.

No que se refere à avaliação de desempenho, pode-se observar que, para 83,9% dos pesquisados, desenvolvimento de políticas de recursos humanos que valorizam o docente (com base em avaliação de desempenho e na meritocracia) configura-se como um fator influenciador no desenvolvimento de suas competências. A avaliação de desempenho, na visão de Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli (2008), representa uma ferramenta versátil de avaliação dos funcionários que serve a vários propósitos, que beneficiam tanto a empresa quanto o funcionário, seus possíveis objetivos são: (1) proporcionar aos funcionários a oportunidade de discutir regularmente, com seu supervisor, o desempenho e os padrões de desempenho; (2) fornecer ao supervisor um meio de identificar os pontos fortes e fracos do desempenho de um funcionário; (3) fornecer um formato que permita ao supervisor recomendar um programa específico para ajudar um funcionário a aprimorar o desempenho; (4) fornecer uma base para recomendações de salário.

O estímulo a participação na gestão e na tomada de decisão (*empowerment*) proporcionado pela instituição é considerado, para 78,6% dos pesquisados, como uma variável que influencia no desenvolvimento das competências docentes. De forma simples, pode ser conceituado como o fortalecimento do poder decisório das pessoas que trabalham na empresa (ARAÚJO, 2001). O autor salienta que as empresas devem promover o *empowerment* porque as pessoas que trabalham na empresa são fontes ricas de criatividade e soluções inovadoras, além disso as pessoas que trabalham na empresa podem, e devem, contribuir para a missão organizacional. Entretanto, alguns requisitos devem ser levados em conta para o uso desta ferramenta, como: 1) competência e experiência; 2) informações necessárias; 3) recompensa adequada; 4) conhecimento da missão; e 5) tolerância a erros.

Já o ambiente de trabalho e o clima atrativo configura-se, para 93,7% dos pesquisados, em uma importante variável para o desenvolvimento das capacidades docentes. Chiavenato (2010) afirma que clima organizacional refere-se ao ambiente interno existente entre os membros da organização e está intimamente relacionado com o grau de motivação de seus participantes. O termo clima organizacional refere-se especificamente as propriedades motivacionais do ambiente motivacional, ou seja, àqueles aspectos da organização que levam à provocação de diferentes espécies de motivação nos seus participantes. O autor destaca que o clima influencia a motivação, o desempenho humano e satisfação no trabalho. Ele cria certos tipos de expectativas em decorrência de diferentes ações. As pessoas esperam certas recompensas, satisfações e frustrações na base de suas percepções de clima organizacional.

Segundo Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001), entende-se por clima organizacional a qualidade ou propriedade do ambiente que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e influencia o comportamento dos membros. É o ambiente interno em que convivem os membros da organização, estando, portanto, relacionado com seu grau de motivação e satisfação, sendo que ele é influenciado pelo conjunto de crenças e valores que regem as relações entre essas pessoas, determinando o que é “bom” ou “ruim” para elas e para a organização como um todo.

Conforme Luz (2003, p. 13), sobre clima organizacional há pelo menos três palavras-chave, que são quase sempre presentes: (1) Satisfação (dos Funcionários) – Esta é a palavra mais presente nos conceitos dos diferentes autores. Direta ou indiretamente, os conceitos nos remetem à relação do clima com o grau de satisfação das pessoas que trabalham em uma organização; (2) Percepção (dos Funcionários) – Outra importante palavra contida nos conceitos de clima, refere-se à percepção que os funcionários têm sobre os diferentes aspectos da empresa que possam influenciá-los positiva ou negativamente. Portanto, se os funcionários perceberem a empresa positivamente, o clima dessa empresa tende a ser bom; ao contrário, se eles percebem mal a empresa, o clima tende a ser ruim; (3) Cultura (Organizacional) – Alguns autores tratam clima e cultura como sendo coisas parecidas, fazendo sempre menção à cultura quando se referem ao clima. Isso porque a cultura influencia sobremaneira o clima de uma empresa. São faces de uma mesma moeda, são questões complementares.

Luz (1996) afirma que na empresa existem vários fatores que afetam o clima organizacional, tais como o salário e as estratégias motivacionais podem

agradar ou não aos empregados, o tipo de tecnologia empregada pela empresa também pode levá-la a um ambiente frio e desumano, a rigidez na disciplina também gera muito descontentamento por parte dos empregados e o estilo de liderança, onde o líder deve exercer uma administração democrática, em equipe, gerando um melhor desempenho por parte de seus funcionários.

De acordo com Luz (2003), a pesquisa de clima é um método formal de se avaliar o clima de uma empresa. Ela é um instrumento importante para fornecer subsídios capazes de aprimorar continuamente o ambiente de trabalho. A pesquisa de clima deve ser realizada anualmente ou a cada dois anos. Periodicidade superior a dois anos pode trazer surpresas para as empresas. Conforme Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001), a realização de pesquisas de clima organizacional junto aos funcionários tem o intuito de avaliar seu perfil socioeconômico e seu grau de motivação, satisfação e integração, pode trazer subsídios para a análise das diferentes subculturas normalmente presentes na maioria das organizações.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, pôde-se verificar que dentre as práticas de RH pesquisadas as que mais influenciam no desenvolvimento das competências docentes relacionam-se a necessidade de um bom ambiente de trabalho e ao apoio da universidade com o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de programas internos e externos de capacitação, por meio de treinamento nas mais diversas áreas, bem como a possibilidade de investimento na titulação docente, com a participação em cursos de especializações, mestrados e doutorados. Destaca-se que tal fator é essencial para o alcance das metas institucionais para torna-se uma Universidade.

Outrossim, as políticas de recursos humanos relacionadas a existência de um sistema de remuneração competitivo com base na meritocracia, bem como o desenvolvimento de um plano de carreira atrelado ao sistema de remuneração e aos requisitos do cargo merece destaque, à medida que, com base em uma avaliação de desempenho consistente, a instituição tem a possibilidade de mapear e identificar seus talentos, podendo, desta forma, remunerar e possibilitar oportunidade de carreira, o que acabará gerando maior comprometimento dos colaboradores com os objetivos organizacionais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luis César G. de. **Tecnologias de gestão organizacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____; Luis César G. de. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2006.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Epistemologia: Produção, transmissão e transformação do conhecimento. In: VII ENDIPE. **Anais ...** Goiânia, 1994.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

_____. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CRAIDE, Aline; ANTUNES, Eliane D. Avaliação de competências 360º: Impactos na gestão de pessoas. **Revista Eletrônica de Administração**. Porto Alegre. v. 4, jun./ago. 2004.

DAFT, Richard L. **Administração**. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

FERNANDES, Bruno H. Rocha. **Competências e desempenho organizacional: o que há além do *Balanced Scorecard***. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

FISCHER, A. L. **A Constituição do modelo competitivo da gestão de pessoas**. 1998. Tese de Doutorado – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998, 172 folhas.

FRANÇA, Ana Cristina L. **Práticas de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, 1998.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HANASHIRO, D.; NASSIF, V. Competências de professores: um fator competitivo. **RBGN**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 45-56, jan./abr. 2006.

HANASHIRO, Darcy M. M.; TEIXEIRA, Maria L. M.; ZACCARELLI, Laura M. **Gestão do Fator Humano**: uma visão baseada em *Stakeholders*. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

LUZ, R. **Clima organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

_____. **Gestão do clima organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3° ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MÂSIH, Rogério T. **Um método para modelagem das competências individuais vinculadas à estratégia empresarial por meio do *Balanced Scorecard***. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MENDES, M. Educação criadora. **A página da Educação**. v. 16, n. 172, nov. 2007. Disponível em:< <http://www.apagina.pt>>.

OLIVEIRA, V. F. **A formação de professores revista os repertórios guardados na memória**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos Inclusão/Exclusão. **Revista Ponto de Vista**. n. 4, p. 26-32, 2003.

REIS, A. B. **Análise das competências dos docentes de administração do ensino superior**. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Pós graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RODRIGUES, L. L. O sociodrama na formação dos professores. **A página da Educação**. v. 16, n. 173, dez. 2007. Disponível em:< <http://www.apagina.pt>>.

ROESCH, Sylvia M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, R. A atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos poucos explorados. **Revista eletrônica de administração**. Porto Alegre, v. 6, 15. ed. n. 3, p. 43-52, out. 2000.

SANT'ANNA, Andreson de Souza; MORAES, Lúcio Flávio Renault de; KILIMNIK, Zélia Miranda. Competências Individuais, Modernidade Organizacional e satisfação no trabalho: Um estudo de diagnóstico comparativo. São Paulo, **ERA – Eletrônica**, v. 4, n. 1, p. 41-57, jan./jul. 2005.

TACHIZAWA, T. FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. M. **Gestão com pessoas: uma abordagem às estratégias de negócios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2007.