

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO ORGANIZACIONAL

FABIANA PÁDUA DE URZEDO MANZAN

A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA À LUZ DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

UBERLÂNDIA

2017

FABIANA PÁDUA DE URZEDO MANZAN

A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA À LUZ DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Organizacional.

Linha de Pesquisa: Gestão Pública

Orientador: Dr. Peterson Elizandro Gandolfi

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

- M296f      Manzan, Fabiana Pádua de Urzedo, 1977-  
              A formação docente continuada na universidade federal de  
              Uberlândia à luz das competências profissionais / Fabiana Pádua de  
              Urzedo Manzan. - 2017.  
              122 f. : il.
- Orientador: Peterson Elizandro Gandolfi.  
              Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
              Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional.  
              Inclui bibliografia.
1. Administração - Teses. 2. Universidades e faculdades - Corpo  
              docente - Teses. 3. Professores - Formação - Universidade Federal de  
              Uberlândia - Teses. 4. Professores - Eficiência - Teses. 5. Universidades  
              e faculdades - Administração de pessoal - Teses. I. Gandolfi, Peterson  
              Elizandro. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
              Graduação em Gestão Organizacional. III. Título.

---

CDU: 657

FABIANA PÁDUA DE URZEDO MANZAN

A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA À LUZ DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Peterson Elizandro Gandolfi  
Universidade Federal de Uberlândia  
(Orientador)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Gonçalves da Cruz  
Fundação João Pinheiro  
(Membro Externo)

Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia  
(Membro Interno)

Uberlândia, 20 de julho de 2017.

À Deus, fonte de toda inspiração e de todo saber.

Ao meu esposo Lucas, pelo amor, carinho  
compreensão e paciência diante tantas  
ausências.

Aos meus pais Naldo e Elizabeth e à minha  
irmã Letícia, por me fazerem sentir  
verdadeiramente amada.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, que nunca me deixa só.

À minha família, pelo constante amparo, amor incondicional e por sempre acreditarem no meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Peterson Elizandro Gandolfi, meu orientador, pelo envolvimento em todas as etapas da dissertação, apoiando e estimulando o processo da minha formação como pesquisadora.

Aos professores Geovana Ferreira Melo, Marcus Vinícius Gonçalves da Cruz e Valdir Machado Valadão Júnior, pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação.

Aos colegas do Mestrado, pelo companheirismo fazendo dessa etapa uma caminhada mais feliz.

Aos colegas da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, pela amizade e incentivo.

Aos gestores da Divisão de Formação Docente (DIFDO) e Divisão de Apoio ao Docente (DIADO) da Universidade Federal de Uberlândia, que gentilmente disponibilizaram os documentos necessários para a consecução dos objetivos desta pesquisa.

Aos queridos amigos que apreciam minha companhia, pela compreensão da minha ausência em alguns momentos.

## RESUMO

O mundo do trabalho contemporâneo vem sofrendo intensas mudanças que influenciam o campo educacional. Desta forma, as competências profissionais atreladas à formação continuada de docentes do ensino superior com o intuito de garantir melhorias no ensino de graduação foi o foco desta investigação, que teve como propósito central identificar e analisar como se configura a formação docente continuada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tendo como referência as competências profissionais. Foram levadas em consideração as convergências e divergências entre as competências prevalentes para o exercício da docência no ensino superior e as ações formativas promovidas pela Divisão de Formação Docente (DIFDO) da UFU, sob o olhar institucional-legal e dos docentes da universidade pesquisada. Para isso, a pesquisa foi embasada, principalmente, nos ensinamentos dos seguintes autores: McClelland, McLagan, Zarifian, Le Boterf, Paiva, Cheetam e Chivers, Fleury e Fleury, Perrenoud, Freire, Nóvoa, Zabalza, Cunha, e Imbernón. No referencial teórico destacou-se o conceito de competência profissional proposto por Paiva (2007), sendo identificadas cinco dimensões de competências, quais sejam: intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas. A investigação é caracterizada como pesquisa de abordagem mista, sendo qualitativa e quantitativa, tendo sido adotado o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Quanto aos objetivos o estudo teve caráter descritivo, e as fontes de dados utilizadas foram: pesquisa bibliográfica relacionada à temática e pesquisa documental, especialmente, nos arquivos da DIFDO e da Divisão de Apoio ao Docente (DIADO), além da legislação pertinente. Pelos resultados verificou-se que a visão institucional-legal sobre as competências prevalentes para o exercício da profissão docente no ensino superior recai principalmente sobre a titulação e a produção intelectual. Observou-se também a predominância de elementos relativos às competências técnico-funcionais, o que se mostra consonante com o trabalho realizado pela DIFDO. Entretanto constatou-se algumas divergências entre a real necessidade dos docentes da UFU, que primam pela produção intelectual e o que é proposto, levando-se a entender que é de fundamental importância a renovação das ações formativas, para que a formação docente continuada na UFU possa ser exitosa no que se refere ao desenvolvimento das competências profissionais.

**Palavras-chave:** Competências. Docente. Ações formativas. Formação continuada.

## ABSTRACT

The contemporary labour world has been going through massive changes that influence the educational field. In this sense, the focus of this research was the professional competences linked to the continuous training of higher education teachers with the aim of guaranteeing improvements in undergraduate education. The main purpose of this study was to identify and analyze how the continuous teacher education in *Federal University of Uberlândia* (UFU) is configured, using professional skills as a reference. The convergences and divergences between the prevalent competences for teaching in higher education and the formative actions promoted by *Teacher Training Committee* (DIFDO) of the *Federal University of Uberlândia* (UFU), under the institutional and legal perspective of UFU's teachers, were considered. The research was mainly based on the teachings of the following authors: McClelland, McLagan, Zarifian, Le Boterf, Paiva, Cheetam and Chivers, Fleury and Fleury, Perrenoud, Freire, Nóvoa, Zabalza, Cunha, and Imbernón. During this research, the concept of professional competence proposed by Paiva (2007) was emphasised with five dimensions of competences: intellectual, technical-functional, behavioral, ethical and political. The study is a mixed approach research, being qualitative and quantitative, adopting the case study as a research strategy. Regarding the objectives, the study had a descriptive character, and the data sources were: bibliographic research related to the theme and to the documentary research, especially in the archives of DIFDO and *Teacher Support Committee* (DIADO), and pertinent laws. The results obtained from this study revealed that the institutional-legal vision of the prevalent competences of teaching in higher education rests mainly on the titration and on the intellectual production. There was also a predominance of elements related to the technical-functional competencies, which is consonant with the DIFDO's work. However, there was some divergence between the real need of UFU's teachers, which are based on the intellectual production and what is proposed, understanding that it is important to rebuild the formative actions, so that the teachers' continuous training at UFU can be successful in the development of professional skills.

**Keywords:** Competences. Teacher. Formative actions. Continuous training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipo, função, modo principal de aquisição e modo de manifestações dos diversos tipos de saberes e saber-fazer .....	28
Quadro 2 – Competências para o profissional .....	31
Quadro 3 – Competências docentes de acordo com os principais autores estudados .....	44
Quadro 4 – Principais pesquisas realizadas no tema da dissertação.....	52
Quadro 5 – Método do processo de pesquisa .....	62
Quadro 6 – Comparativo da pontuação para docentes na UFU .....	72
Quadro 7 – Categorias, descrição e subcategorias .....	87

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização .....	31
Figura 2 – Modelo Revisado de Competências Profissionais .....	35

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de competências presentes nas ações formativas .....	75
Tabela 2 – Mensuração do interesse por tema de formação .....	76
Tabela 3 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por titulação.....	78
Tabela 4 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por sexo .....	79
Tabela 5 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por regime de trabalho .....	79
Tabela 6 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por faixa de idade .....	80
Tabela 7 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por faixa de tempo na UFU .....	82
Tabela 8 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por unidade acadêmica .....	83
Tabela 9 – Quantidade de fragmentos por competência.....	88
Tabela 10 – Competências Intelectuais .....	89
Tabela 11 – Competências Técnico-Funcionais.....	92
Tabela 12 – Competências Comportamentais .....	94
Tabela 13 – Competências Éticas .....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Contagem de Ações Formativas.....	74
Gráfico 2 – Soma das cargas horárias das ações formativas .....	74
Gráfico 3 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO .....	77

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
CHAs	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONDIR	Conselho Diretor
DIADO	Divisão de Apoio ao Docente
DIFDO	Divisão de Formação Docente
DIREN	Diretoria de Ensino
ESEBA	Escola de Educação Básica
ESTES	Escola Técnica de Saúde
FACED	Faculdade de Educação
FACIC	Faculdade de Ciências Contábeis
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FADIR	Faculdade de Direito
FAGEN	Faculdade de Gestão e Negócios
FAMAT	Faculdade de Matemática
FAMED	Faculdade de Medicina
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAUED	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FECIV	Faculdade de Engenharia Civil
FEELT	Faculdade de Engenharia Elétrica
FEMEC	Faculdade de Engenharia Mecânica
FEQUI	Faculdade de Engenharia Química
FOUFU	Faculdade de Odontologia
IARTE	Instituto de Artes
ICBIM	Instituto de Ciências Biomédicas
IES	Instituição de Ensino Superior
IEUFU	Instituto de Economia
IFILO	Instituto de Filosofia
IGUFU	Instituto de Geografia
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
INBIO	Instituto de Biologia

INCIS	Instituto de Ciências Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFIS	Instituto de Física
INGEB	Instituto de Genética e Bioquímica
INHIS	Instituto de História
IPUFU	Instituto de Psicologia
IQUFU	Instituto de Química
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPP	Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAD	Programa de Apoio à Docência
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
1.1 Apresentação do problema de pesquisa .....	19
1.2 Objetivos .....	20
1.2.1 Geral .....	20
1.2.2 Específicos .....	20
1.3 Justificativas para a escolha do tema .....	20
1.3.1 Teórica .....	20
1.3.2 Prática .....	21
1.3.3 Social .....	21
1.4 Estrutura do trabalho .....	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	23
2.1 Perspectivas sobre competências .....	23
2.1.1 A noção de competência segundo a abordagem norte-americana .....	23
2.1.2 A noção de competência segundo a abordagem francesa .....	26
2.1.3 A noção de competência segundo outras abordagens .....	29
2.2 A noção de gestão por competências .....	37
2.3 A competência docente .....	39
2.4 A formação docente continuada .....	46
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	55
3.1 Natureza da pesquisa quanto ao método de abordagem e estratégia utilizada .....	55
3.2 Natureza da pesquisa quanto aos objetivos .....	56
3.3 Natureza da pesquisa quanto às fontes e instrumentos de coleta de dados .....	57
3.4 Tipo de análise .....	60
4 ANÁLISE DE RESULTADOS .....	64
4.1 A UFU e a formação docente continuada .....	64
4.2 Identificando e analisando as competências prevalentes para o exercício da profissão docente no ensino superior .....	66
4.3 Identificando as ações formativas promovidas pela Divisão de Formação Docente destinadas aos docentes da Universidade Federal de Uberlândia .....	73
4.4 Analisando a participação dos docentes da UFU nas ações formativas propostas pela DIFDO .....	77
4.4.1 Perfil dos docentes .....	78
4.4.2 Participação dos docentes .....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	100

6 APLICAÇÃO PRÁTICA .....	106
REFERÊNCIAS .....	109
Apêndice A – Ações planejadas e desenvolvidas pela DIFDO de 2013 a 2016 .....	119

## 1 INTRODUÇÃO

As competências profissionais tem sido tema recorrente nas discussões acadêmicas e empresariais nos últimos anos. Nas Instituições de Ensino Superior (IES), as competências do professorado são de grande valia para que se consiga alcançar o objetivo primordial de propiciar uma educação superior de qualidade, no sentido de formar cidadãos críticos e responsáveis, bem como profissionais capazes de responder às demandas de suas áreas específicas (BAETA; LIMA, 2007).

Nesse sentido, é fundamental entender que a formação continuada dos docentes está intimamente ligada ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias para o bom desempenho da profissão.

O conceito de competência foi trabalhado por vários autores, entre eles McClelland (1973); McLagan (1997); Zarifian (2001); Le Boterf (2003); Cheetham e Chivers (1998); Perrenoud (1999); Dutra (2001) e Fleury e Fleury (2001). Entretanto, Paiva (2007) estudou a gestão por competências juntamente com a profissão docente, trabalho que balizou esta pesquisa.

Ensino, pesquisa e extensão são os três pilares que sustentam a universidade. Aos docentes é imposta a carga para que ensinem e ao mesmo tempo pesquisem e participem de projetos de extensão. Da universidade espera-se não somente a transmissão do conhecimento, mas também a sua criação, harmonizando docência e pesquisa.

Além da exigência de que a universidade forme especialistas aptos a suprir as necessidades do mercado, exige-se também que forme indivíduos éticos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (FORGRAD, 1999). Essas mudanças ocorrem tanto na concepção, como no papel social da universidade. Nas palavras de Zabalza (2004, p. 25)

[...] de um lugar reservado a uns poucos privilegiados tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma - missão - que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um - serviço - que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence. [...] tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e decisões políticas.

Mais que participar de programas governamentais e de ações de formação continuada para professores dos níveis fundamental e médio, a universidade deve voltar seu olhar para a própria prática de ensino, estendendo para si as reflexões sobre a pedagogia universitária e suas especificidades. A formação continuada é aspecto intrínseco da profissão docente, que precisa ser contemplado em resposta às contínuas demandas por reavaliação de metodologias, necessidade de atualização e produção de conhecimento, debate e reflexão coletiva sobre as práticas em sala de aula.

No entendimento de André (2001), uma atitude reflexiva no trabalho docente pode ser entendida como o domínio de procedimentos de investigação científica pelo professor, por meio dos quais poderá produzir e socializar o conhecimento pedagógico.

Para tanto, faz-se necessário criar condições concretas, possibilitando a interlocução entre os pares, a divulgação das respectivas pesquisas e experiências, o apoio ao professor nas questões pedagógicas, além da reconstrução de saberes.

A formação de professores universitários é assunto relevante, pois constitui uma condição indispensável à garantia da qualidade do ensino de graduação. Bolzan e Powaczuk (2009) corroboram este entendimento ao estabelecer que quanto à formação do professor do ensino superior, mais especificamente no que se refere às atividades vinculadas ao trabalho docente, é essencial pensá-la sob a óptica do desenvolvimento profissional. De acordo com as autoras, vários estudos sobre essa temática

Demonstram uma preocupação crescente no que se refere à ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária, ou seja, é imprescindível que se organizem institucionalmente, lugares de formação, capazes de promover a aprendizagem docente (BOLZAN; POWACZUK, 2009, p. 91).

Toda profissão exige uma formação constante, uma vez que o mundo está em constantes mudanças. Nesse processo, podemos citar a quantidade de informações que diariamente nos são disponibilizadas e a velocidade com que são difundidas. Assim sendo, acompanhar a evolução da produção de informações e de conhecimentos é imprescindível para a vida de todo profissional. É importante destacar também que no caso do ensino na universidade, “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 42).

É sabido que no meio universitário ainda há um grande número de profissionais que ingressam na carreira docente sem possuir o devido preparo para o exercício da profissão. Ao mesmo tempo, sabe-se também que

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008, p. 14).

O interesse pela temática surgiu quando ingressei como servidora pública na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em dezembro de 2011 e fui lotada na Divisão de Formação Docente (DIFDO) da Diretoria de Ensino (DIREN) da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). A DIFDO tem como proposta ser um espaço de diálogo e troca de experiências sobre a prática docente universitária, assim como a produção e a circulação de saberes interdisciplinares e científicos sobre a docência universitária.

Trabalhando na DIFDO, tive a oportunidade de participar do planejamento, realização e avaliação das ações formativas destinadas aos docentes da UFU. Essa vivência trouxe-me várias inquietações e indagações, que se tornaram desafiadores objetos de reflexões e estudos. Em 2013 ingressei no Curso de Especialização em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior, promovido pela Faculdade de Educação (FACED) da UFU, concluído em 2015. Na especialização tive contato com uma vasta literatura relacionada à docência universitária, instigando ainda mais o interesse pela temática. Desta forma, participei do processo seletivo para o Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional oferecido pela Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia (FAGEN/UFU), ao qual propus esta pesquisa.

Na UFU, a Divisão de Formação Docente é um espaço que trabalha a interlocução pedagógica. Em parceria com outros órgãos da Instituição, a DIFDO, criada em 2010, por meio da resolução Nº 02/2010, busca assessorar os professores, promovendo debates que evidenciam a identidade do professor e seu desenvolvimento profissional, tendo como perspectiva a elaboração de propostas para a melhoria da prática docente. E um dos objetivos é viabilizar a construção compartilhada do conhecimento pedagógico de forma sistematizada, possibilitando, pelo diálogo, a reflexão sobre ideias, opiniões e contradições oriundas de um processo interativo e mediacional capaz de viabilizar a produção de novos saberes e competências docentes.

Desde a sua instituição a DIFDO tem proposto e realizado projetos e ações multi e interdisciplinares, dentre os quais destacam-se: os Cursos de Docência Universitária; as Rodas de Conversa; o programa de televisão Educação em Prosa; a Revista online DiversaPrática; os Fóruns Internacionais sobre Prática Docente Universitária; as Oficinas e os Minicursos.

Com estas ações formativas, objetiva-se discutir aspectos da docência universitária que possibilitem o desenvolvimento de competências capazes de afetar diretamente o trabalho docente. Competências estas para lidar com um universo cada vez mais heterogêneo de discentes.

Diante da instabilidade e das transformações que afetam o contexto do trabalho, é necessário compreender que as demandas mudam de acordo com a dinâmica adotada. Deve-se ter em mente que as competências necessitam ser renovadas ou substituídas em função das exigências contextuais. Portanto, o processo implica aprendizagem contínua, aperfeiçoamento constante. Tal processo exerce influência direta no desempenho do docente. Além de contribuir para a construção da identidade profissional, a formação docente favorece o contato com as teorias e ferramentas da área. É nesse processo que o docente capacita-se para atender as necessidades discentes e gerar resultados satisfatórios para a instituição em que atua (BAETA; LIMA, 2007, p. 45).

Desta forma entende-se a importância do aprimoramento das competências docentes. Neste sentido, com o intuito de entender o processo de desenvolvimento profissional dos docentes da universidade pesquisada, passa-se a analisar a indagação que orienta esta pesquisa.

## **1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA**

Partindo da importância de se entender as convergências e divergências entre as competências prevalentes para o exercício da docência no ensino superior e as ações formativas promovidas pela Divisão de Formação Docente, o presente trabalho investigativo leva em consideração o olhar institucional-legal e dos docentes da UFU, sob o prisma das competências profissionais, proposto por Paiva (2007). Para isso, utilizou-se a experiência ao longo de quatro anos de trabalho da DIFDO, de 01/01/2013 e 31/12/2016.

Com base nestas reflexões, a questão principal que norteia a presente pesquisa é: *Como se configura a formação docente continuada na UFU tendo como referência as competências profissionais?*

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 GERAL**

Tendo em vista o problema de pesquisa apresentado, o objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar como se configura a formação docente continuada na UFU tendo como referência as competências profissionais.

### **1.2.2 ESPECÍFICOS**

Para viabilizar o alcance do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as competências prevalentes para o exercício da profissão docente no ensino superior;
- Identificar as ações formativas promovidas pela Divisão de Formação Docente destinadas aos docentes da Universidade Federal de Uberlândia;
- Analisar a participação dos docentes da UFU nas ações formativas propostas pela DIFDO.

## **1.3 JUSTIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DO TEMA**

### **1.3.1 TEÓRICA**

Existem vários estudos e contribuições com relação ao conceito de competência, entre eles os realizados por McClelland (1973); Boyatzis (1982); Parry (1996); McLagan (1997); Cheetham e Chivers (1998); Perrenoud (1999); Zarifian (2001); Le Boterf (2003); Fleury e Fleury (2001); Ruas (2001) e Paiva (2007).

Também é possível encontrar diversas pesquisas sobre a formação continuada para docentes universitários, tais como os trabalhos de Freire (1996 e 2001); Pimenta (2002); Nóvoa (2002); Zabalza (2004); Tescarolo (2005); Mizukami (2006); Paiva (2007); Cunha (2008); e Imbernón (2009).

Contudo, a justificativa teórica para esta pesquisa encontra-se na possibilidade de colaborar para a produção de saberes de cunho científico, relacionados às discussões sobre as

competências no âmbito da formação continuada para docentes universitários, o que poderá enriquecer a temática, devido à junção dos dois conceitos.

### **1.3.2 PRÁTICA**

Com o advento do Decreto nº 5.707/2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal, dentre outras vertentes, ficou institucionalizada a gestão por competência nas organizações públicas federais. Neste sentido, esta pesquisa tem sua justificativa prática ancorada na possibilidade de fornecer subsídios para que as ações formativas destinadas aos docentes da universidade pesquisada sejam efetivamente positivas no que se refere às competências profissionais.

Deste modo, será possível analisar os pontos que podem ser aprimorados, visando agregar valor e dar um sentido prático e transformador ao trabalho realizado pela Divisão de Formação Docente da Universidade Federal de Uberlândia.

### **1.3.3 SOCIAL**

Constantemente, a sociedade exige excelência nos serviços prestados pelas organizações públicas. A prestação de serviço nas universidades consubstancia-se no oferecimento de ensino superior. Em termos sociais, esta pesquisa poderá suscitar reflexões e mudanças nas práticas de formação continuada dos profissionais docentes, no sentido de oferecer uma educação superior de melhor qualidade, atendendo assim as demandas da sociedade.

Esta investigação poderá indicar elementos que possam contribuir para a constituição de uma cultura de formação continuada e para a instituição e/ou consolidação de uma política de formação continuada de desenvolvimento profissional dos docentes da universidade, além de estimular novos estudos com o intuito de avaliar o processo de formação continuada dos docentes da UFU.

## **1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO**

Com a finalidade de responder ao questionamento apresentado pela pesquisa, alcançar os objetivos e contribuir com estudos que envolvam temas relacionados às competências profissionais e a formação continuada de docentes universitários mediante ações formativas,

apresenta-se a seguir a estrutura da dissertação, que, além desta introdução, compõe-se de mais quatro capítulos.

No segundo capítulo é apresentada a fundamentação teórica que trata das perspectivas sobre competência segundo as abordagens norte-americana, francesa e outras abordagens realizadas por autores nacionais e internacionais. Além disso, há a discussão sobre a gestão por competências, a noção de competência docente e o debate sobre a formação docente universitária continuada.

No terceiro capítulo são apresentados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, bem como os caminhos percorridos.

O quarto capítulo tem como escopo apresentar e discutir os resultados da pesquisa.

O quinto capítulo traz as considerações finais com base nos resultados da investigação, além das limitações do trabalho e sugestões de continuidade para futuras pesquisas.

Por fim, apresenta-se o referencial bibliográfico utilizado nesta dissertação.

E, dando prosseguimento ao estudo, passa-se a analisar o debate bibliográfico sobre os conceitos envolvidos nesta investigação.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 PERSPECTIVAS SOBRE COMPETÊNCIAS**

De acordo com Le Boterf (2003), o conceito de competência encontra-se em construção, sendo, pois, oportuno mencionar autores que já se dedicaram ao tema para, depois, esboçar o conceito a ser utilizado nesta dissertação.

Dadoy (2004) desvenda a etimologia da palavra competência, explicando que a expressão tem sua origem no latim *competentia*, oriunda de *competere*, que significa “chegar ao mesmo ponto”, que deriva de *petere*, “dirigir-se para”. Em essência, a expressão refere-se a “o que convém”, e que no francês antigo significava “apropriado”.

Segundo Barato (1998), não existe consenso sobre o conceito de competência. Em sua obra, ele indica o predomínio de duas correntes: a abordagem norte-americana, que define competências tomando como referência o mercado de trabalho, ressaltando fatores ou aspectos ligados aos descritores de desempenho requeridos pelas organizações (visão funcionalista); e a abordagem francesa, que destaca a vinculação entre trabalho e educação, indicando as competências como o resultado de processos sistemáticos de aprendizagem (visão interpretativista).

É possível, conseqüentemente, analisar o conceito de competência com base em algumas vertentes, como a constituída por autores norte-americanos: McClelland (1973); Boyatzis (1982); Spencer e Spencer (1993); Parry (1996) e McLagan (1997). Outra vertente é a composta por autores franceses: Zarifian (2001) e Le Boterf (2003). Por fim, há uma vertente formada por diversos autores nacionais e internacionais: Desaulniers (1997); Cheetham e Chivers (1998); Durand (1998); Perrenoud (1999); Dutra (2001); Fleury e Fleury (2001); Ruas (2001) e Paiva (2007).

A seguir, é apresentada a abordagem americana, com respaldo nos trabalhos de autores norte-americanos. McClelland foi pioneiro nas investigações sobre competências. Seus estudos foram iniciados na década de 1970.

#### **2.1.1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA SEGUNDO A ABORDAGEM NORTE-AMERICANA**

Conforme McClelland (1973), a competência está intimamente ligada ao comportamento do indivíduo, ou seja, está associada às características individuais de cada um. Contudo, essa perspectiva comportamentalista foi, em alguns momentos, questionada, então o

autor complementou seu conceito de competência incorporando a ele o entendimento de que todo profissional possui suas capacidades e que estas podem ser aperfeiçoadas com o decorrer do tempo na função.

O pesquisador pontua que à medida que as habilidades para realizar um trabalho aumentam a competência do indivíduo também aumenta. Ou seja, a competência consiste nas características individuais que levam a um desempenho superior na realização de uma determinada tarefa, se comparado com a performance de outros profissionais (McCLELLAND, 1973).

Tendo como ponto de partida as investigações de McClelland, os pesquisadores Boyatzis (1982), Parry (1996) e McLagan (1997) conceituam competência como os conhecimentos, as habilidades e as atitudes (CHA) que levam os indivíduos a um desempenho acima da média no contexto do trabalho, entendimento este que ainda direciona estudos a respeito da temática na atualidade.

Na década de 80 Boyatzis (1982) sugeriu, tendo como foco o nível gerencial, um direcionamento do que seria uma performance efetiva, isto é, um desempenho superior no trabalho. Com suas investigações, o autor concluiu que apenas as competências individuais não eram suficientes para atingir a performance efetiva. Era necessário, ainda, um conjunto de componentes que necessariamente respaldasse o profissional. Esses componentes se traduzem na tríade: competências individuais, exigências ou demandas do trabalho e ambiente organizacional, que se influenciam reciprocamente.

Para o estudioso, as competências individuais se consubstanciam nas habilidades específicas de cada pessoa, suas características, personalidade e motivações. Nas palavras do autor “uma característica subjacente de uma pessoa, a qual pode ser um motivo, um traço pessoal, uma habilidade, um aspecto de sua auto imagem ou papel social, ou um corpo de conhecimentos que ele ou ela usa” (BOYATZIS, 1982, p.21).

Quanto às exigências ou demandas do trabalho, Boyatzis (1982) explica que se referem à postura do indivíduo frente às situações imprevistas do dia-a-dia: é o que se espera da pessoa na realização de cada tarefa. E, quanto ao ambiente organizacional, o autor entende que o mesmo precisa ser propício para a realização das atividades, sendo preciso levar em consideração as políticas e processos da organização.

Na mesma linha de raciocínio sobre desempenho superior no trabalho, Parry (1996) apresentou um conceito de competências com base nas opiniões de diversos especialistas da área de recursos humanos. Estas sugestões foram colhidas em uma conferência sobre competências realizada em Johannesburg, na África do Sul, em outubro de 1995.

Competência consistiria em um *cluster* de conhecimentos, habilidades e atitudes que de uma forma ou outra causariam impacto no trabalho ou na responsabilidade do profissional dentro da organização, tendo relação direta com o desempenho e podendo ser melhorado mediante ações formativas.

Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados entre si, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser aperfeiçoado por meio de treinamento e desenvolvimento (PARRY, 1996, p. 48).

Spencer e Spencer (1993) ampliaram o conceito de competência com base nos estudos de McClelland e Boyatzis. Para os autores, competência engloba dois pontos primordiais. O primeiro é o caráter profundo, que inclui os fatores ligados à personalidade, motivações, traços pessoais e auto imagem do indivíduo. O segundo é o caráter superficial das competências que seriam as habilidades e conhecimentos. A competência é definida como características subjacentes ao indivíduo, que promovem eficácia, entendida como o desempenho superior na execução dos trabalhos.

Com o intuito de sintetizar a noção de competência, McLagan (1997) afirma que a palavra competência no mundo do trabalho vem assumindo significados distintos. Por vezes esses significados se alinham às características dos indivíduos, em outros casos se relacionam com as atividades produtivas e com os resultados pretendidos. Também são consideradas as diversas transformações pelas quais passam o mundo do trabalho, como a instabilidade, a complexidade e a imprevisibilidade que aumentam a cada dia.

Segundo o entendimento da autora, é preciso que as pessoas tidas como competentes sejam flexíveis e consigam se adaptar às mudanças repentinas do mundo do trabalho. Para ser competente, no entendimento de McLagan (1997), é necessário possuir competências em:

- tarefas e atividades (o que fazer);
- resultados (capacidade de gerar benefícios para a empresa e para os clientes);
- produtos e saídas (outputs, o que se oferece aos outros);
- conhecimentos, habilidades e atitudes (dos profissionais na realização dos trabalhos);
- CHAs diferenciadores (performance superior que os distingue dos demais trabalhadores)
- pacote de atributos (conjuntos de CHAs ou tarefas, atividades, saídas e resultados) (McLAGAN, 1997).

Neste ponto, visando continuar a elucidação do termo em comento, no próximo tópico, serão apresentadas as noções de competência, sob o olhar dos autores franceses.

### **2.1.2 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA SEGUNDO A ABORDAGEM FRANCESA**

No âmbito da perspectiva francesa, competência é definida como “a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais” (ZARIFIAN, 2001, p. 139).

Este entendimento congrega a reunião de três elementos que embasam a ideia de competência: (1) a necessidade de iniciativa por parte do indivíduo em situações profissionais com as quais se confronta diariamente, que seria começar algo novo ultrapassando as normas existentes; (2) a consciência de sua responsabilidade para com os acontecimentos inerentes ao seu trabalho, relacionando-se com a autonomia do indivíduo que deve responder por suas iniciativas e pelos efeitos delas decorrentes; e (3) a natureza contingencial do mundo moderno, pois o indivíduo precisa compreender e dominar situações em constantes mudanças.

Para Zarifian (2001), a competência seria uma inteligência prática a ser utilizada em situações que se apoiam em conhecimentos adquiridos e os transformam à medida que a complexidade dos fatos aumenta. Ele aponta alguns outros fatores importantes, como evento, serviço e comunicação. Eventos seriam os problemas e dificuldades que ocorrem de forma imprevista no cotidiano e demandam soluções. Serviço é a modificação do estado da atividade ou do produto, visando agregar valor para o destinatário. A comunicação exige entendimento recíproco, proporciona meios de reunir diversos atores em volta dos mesmos acontecimentos, pois as competências ultrapassam um único indivíduo, sendo necessária a integração de várias competências individuais, e ainda engloba o compartilhar saberes e informações, sendo uma forma de interação e compartilhamento de desafios e fator essencial para que aconteça a cooperação.

Nesse sentido, “a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p. 74).

Ainda, Zarifian (1995) salienta a importância da experiência, da vivência dos profissionais, a qual não deve ser deixada de lado. Ele entende que a competência não se resume ao conjunto de saberes adquiridos na formação escolar. É importante que ela seja inseparável das situações de trabalho e esteja relacionada ao “saber fazer” desenvolvido na experiência.

Le Boterf (2003) entende que o fato de uma pessoa ser detentora de determinadas qualidades não garante que ela queira ou possa realizar suas atividades de modo produtivo. O autor conceitua competência como sendo uma prática do que se sabe, um saber agir responsável, que inclui saber mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto, pautado pela cultura organizacional, pelas relações de trabalho, pelas contingências, diversidades e limitações.

Desse modo, competência traduzir-se-ia em ação, em saber ser, em mobilizar conhecimentos, para obter os resultados esperados em diferentes situações. Competência envolve a aprendizagem do indivíduo, sua formação educacional e sua experiência profissional, sendo “resultante do saber agir, do poder agir e do querer agir” (LE BOTERF, 2003, p.158).

O saber agir se traduz em saber fazer, utilizando os recursos disponíveis, os conhecimentos, experiências e habilidades; o poder agir envolve o ambiente organizacional, que deve ser propício a fornecer os meios necessários para o desenvolvimento da competência; e o querer agir se configura em ambientes que favoreçam a confiança, o estímulo para o enfrentamento de desafios e, por consequência, o reconhecimento e a elevação da autoestima. Competência “não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades), a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos” (LE BOTERF, 2003, p. 16).

Este entendimento vai ao encontro do que Perrenoud ponderou em 2001, quando afirmou que competência pode ser interpretada como

A capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas, o que exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do “saber mobilizar”. Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Para Le Boterf (2003, p. 37), “o profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa”, pois consegue mobilizar tanto os recursos pessoais quanto os do meio para conseguir alcançar os objetivos planejados. Os tipos de saberes e suas funções são exemplificados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Tipo, função, modo principal de aquisição e modo de manifestações dos diversos tipos de saberes e saber-fazer

<b>Tipo</b>	<b>Função</b>	<b>Modo principal de aquisição</b>	<b>Modo de manifestações</b>
Saberes teóricos	Saber compreender	Educação formal Formação Inicial e contínua	Declarativo
Saberes de meio  Saberes procedurais	Saber adaptar-se Saber agir conforme a situação Saber como proceder	Formação contínua e experiência profissional Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo  Declarativo e procedural
Saber-fazer operacionais	Saber proceder Saber operar	Experiência profissional	Procedural
Saber-fazer experienciais	Saber agir em função de algo	Experiência profissional	Procedural
Saber-fazer sociais ou relacionais	Saber cooperar Saber conduzir-se	Experiência social e profissional	Procedural
Saber-fazer cognitivos	Saber tratar a informação Saber raciocinar	Educação formal Formação inicial e contínua Experiência social e profissional	Procedural

Fonte: Le Boterf (2003, p. 124).

Em conformidade com Le Boterf (2003), existem também os recursos pessoais que devem ser mobilizados, tais como as aptidões ou qualidades pessoais, a capacidade de escuta e de iniciativa, atitude de recepção e acolhida, o sentir a situação, autoconfiança e tenacidade. Já os recursos do meio são exteriores ao indivíduo, como, por exemplo, os equipamentos, máquinas, meios de trabalhos, rede relacional e informações, dentre outros. Nesse sentido, “a qualidade das competências dependerá, em parte, da qualidade do ajuste entre recursos incorporados mobilizados e os recursos do meio utilizados” (LE BOTERF, 2003, p. 127).

O autor ainda pondera que não basta que um profissional detenha competências para que seja produtivo. Faz-se de extrema necessidade que ele tenha capacidade de associá-las e mobilizá-las adequadamente nas diversas situações organizacionais para se atingir os resultados almejados.

Assim, a abordagem francesa tem seu cerne, segundo o entendimento de Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), na relevância do saber mobilizar com pertinência os recursos disponíveis a fim de desenvolver competências, transpondo conhecimentos para a prática profissional. Para os autores, a competência está associada à capacidade que os profissionais precisam ter para compreender e dominar as situações imprevisíveis dos ambientes de trabalho, que se tornam mais instáveis a cada dia.

Os estudos relacionados à competência não se esgotaram com as abordagens americana e francesa. Existem ainda várias pesquisas com relação à temática que possibilitam melhor entendimento. Apresentam-se, a seguir, alguns trabalhos de destaque, tanto internacionais quanto nacionais, no intuito de enriquecer a discussão.

### **2.1.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA SEGUNDO OUTRAS ABORDAGENS**

No entendimento de Ferretti, o conceito de competência “representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais ele se organiza para obter maior e mais rápida valorização” (FERRETTI, 1997, p. 258).

Além disso, Barato (1998) ensina que, mesmo existindo perspectivas e modelos diferentes, é possível enxergar um consenso diante das diversas noções de competência, entendida “como a capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho” e “saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes” (BARATO, 1998, p. 16).

Para Dutra, Hipólito e Silva (1998) até a década de 1980 um grupo de autores americanos em sua maioria, entre eles McClelland (1973) e Boyatzis (1982), entendiam competência como o conjunto de qualificações que um profissional possui e utiliza para executar algum trabalho com nível superior de performance. Após a década de 1980, outros autores de um grupo onde predominavam os europeus, como Le Boterf (1999) e Zarifian (1996), questionaram esse conceito de competência, relacionando-o com o que é produzido pelos profissionais, suas realizações e os resultados que entregam às organizações. Segundo os autores, este segundo grupo de estudiosos entendeu que o simples fato de a pessoa possuir qualificação não garante, necessariamente, que tais recursos serão utilizados, gerando uma atividade produtiva. Desta forma, definem competência como a capacidade que o indivíduo tem de gerar resultados que foram anteriormente planejados, ou seja, a pessoa se utiliza dos CHAs para atingir os efeitos esperados.

Ulteriormente, Dutra (2001) questionou o fato de alguns teóricos da Administração compreenderem o termo competência como sendo apenas o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), pois, segundo ele, essa percepção “tem-se mostrado pouco

instrumental” (DUTRA, 2001, p. 28) devido ao fato de que não se pode garantir que o indivíduo que possui o conjunto dos CHAs esteja apto a utilizá-los. O autor ainda acrescenta que os resultados aparecem quando existe “competência em ação”, isto é, “quando são realmente colocados em prática os CHAs dominados por uma pessoa” (DUTRA, 2004, p. 30). Ele ainda sublinha que “a agregação de valor das pessoas é, portanto, sua contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimentos da organização, permitindo-lhe manter suas vantagens competitivas no tempo” (DUTRA, 2004, p.24).

Corroborando este entendimento sobre a competência em ação, Guimarães (2014) pontua que “competência se reporta a situações que exigem do indivíduo intencionalidade, capacitação, ação e efetividade – nesta ordem – pouco tendo a ver com traços de personalidade” (GUIMARÃES, 2014, p. 170).

Em seus estudos, Brígido (1999) relata que, para o Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional da Organização Internacional do Trabalho (CINTERFOR-OIT), a competência se relaciona com a capacidade real que uma pessoa possui e utiliza para atingir um determinado fim em um contexto, e que é constituída por conhecimentos e habilidades necessários para a consecução dos objetivos.

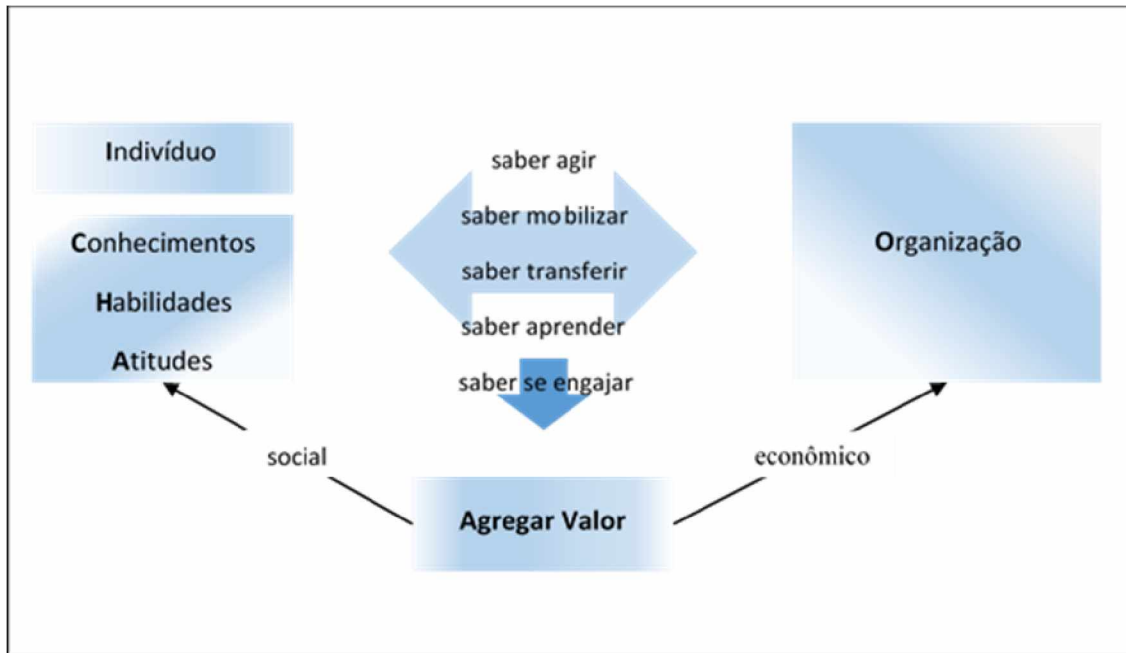
Fleury e Fleury (2001) explicam que na abordagem americana “a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185). Já a abordagem francesa, segundo eles, ultrapassa a perspectiva americana de que a competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, pois caminha para um conceito de competência que leva em consideração as “mutações principais no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competência para a gestão das organizações” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186).

Estas mutações seriam: a noção de incidente, aquilo que acontece de maneira imprevisível no mundo do trabalho e que vem acontecendo cada vez mais; a comunicação, de extrema relevância para que existam acordos em prol da organização; e a noção de serviço, que precisa estar no foco, para que sempre seja lembrado que o objetivo maior é atender os clientes da organização (FLEURY; FLEURY, 2001).

Ademais, competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188).

Essa definição pode ser mais facilmente entendida, analisando-se a Figura 1 abaixo, que salienta a importância do “saber agir” no contexto de trabalho:

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188).

Com o intuito de esclarecer ainda mais essa definição, Fleury e Fleury (2001) prepararam um quadro explicativo, inspirado na obra de Le Boterf, contendo as definições de cada verbo expresso no conceito.

Quadro 2 – Competências para o profissional

Competência	Descrição da Competência
<b>Saber agir</b>	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
<b>Saber mobilizar recursos</b>	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
<b>Saber comunicar</b>	Compreender, trabalhar, transmitir informações e conhecimentos.
<b>Saber aprender</b>	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais: saber desenvolver-se.
<b>Saber engajar-se e comprometer-se</b>	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
<b>Saber assumir responsabilidades</b>	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
<b>Ter visão estratégica</b>	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188).

Dugué (2004) relembra os ataques sofridos pelo conceito de qualificação, principalmente no final da década de 1970, quando houve o surgimento do conceito de competência. A autora justifica esse fato explicando que a qualificação não conseguia se adaptar “às grandes evoluções do sistema de produção”, não respondendo às novas demandas do mercado e da sociedade (DUGUÉ, 2004, p. 23). Por fim, a autora esclarece que a lógica das competências rompe com a lógica dos ofícios que era parte integrante da qualificação.

Já Roche (2004) reflete que a qualificação continua é um conceito inassimilável, muito difícil de ser definido, e coloca nesse mesmo patamar a noção de competência. A autora argumenta que é mais prudente problematizar o conceito de competência em vez de usá-la imediatamente para substituir o conceito de qualificação. Apoiada nos escritos de Demailly (1987) pondera que, para o reconhecimento da competência, não basta ser detentor de saberes, é preciso mobilizar algo a mais, que torne eficiente a qualificação.

As competências não se deduzem automaticamente dos saberes. A profissionalização, ou seja, a construção das competências ou da competência exige mais do que saberes. Consequentemente, a construção das competências coloca em questão os conteúdos de formação, os métodos de transmissão e a certificação pelo diploma (ROCHE, 2004, p. 48).

Sulzer (2004) também aponta para a dificuldade de conceituar competência e centra seus comentários sobre o “saber-ser”. O autor lembra que, diante da dificuldade de uma definição universal de competência, os pesquisadores tendem a entendê-la como a junção de aptidões, tais como conhecimentos adquiridos e habilidade do comportamento de interação. Para ele, o termo pode ser fragmentado em categorias que remetem às aptidões, os “saberes”, o “saber-fazer” e o “saber-ser”.

Para Heijden e Barbier (2004), o desenvolvimento da competência profissional é influenciado, basicamente, por três fatores: os relativos à personalidade do trabalhador; os dependentes da função ocupada; e os relativos à organização e ao ambiente do indivíduo. A personalidade do trabalhador diz respeito às suas capacidades, suas iniciativas no trabalho, sua motivação e sua aprendizagem. A função ocupada remete ao grau de autonomia e responsabilidades atribuídas aos profissionais. E a organização e o ambiente referem-se à quantidade e qualidade de acesso às informações necessárias para o bom desempenho da função.

Wittorsky (2004) considera que a competência é resultante da combinação de cinco componentes: cognitivo, cultural, afetivo, social e praxiológico. E, segundo o autor, esses

componentes são articulados em níveis diferenciados, quais sejam: o nível do indivíduo ou do grupo produtor/autor da competência (nível micro); o nível do meio social imediato (nível meso ou social, que é o nível da socialização, do grupo a que se pertence, do coletivo de trabalho); e o nível da organização na qual estão inseridos os indivíduos (nível macro ou societal) (WITTORSKY, 2004, p. 79-80).

Ropé e Tanguy (1997) concordam com vários outros pesquisadores, que ampliam o conceito de competência incluindo a geração de resultados. Entendem que a somatória da centralidade nas características individuais com a centralidade no desempenho do cargo resulta em frutos positivos que englobam de forma sinérgica as qualificações e as manifestações práticas, tão valiosas.

No entendimento de Sparrow e Bognanno (1994), para que os profissionais obtenham bom desempenho no decorrer de suas carreiras, unindo esforços em prol do desenvolvimento e sucesso organizacional, faz-se necessário que se utilizem da competência no sentido de se adaptarem às instabilidades tão comuns ao mundo do trabalho, tirando proveito das situações mais inusitadas com criatividade, utilizando, para isso, tanto suas qualificações como seus conhecimentos.

Valendo-se de uma concepção equivalente à de Le Boterf (2003), o pesquisador Ruas (2001) compreende a noção de competência correlacionada a três grandes eixos, concebidos como clássicos, a saber: o conhecimento, as habilidades e as atitudes. O conhecimento, que pode ser percebido como o “saber”, as habilidades entendidas como “o saber fazer”, e as atitudes que refletem o “saber ser/agir”.

Ainda conforme Ruas (2001), as competências se dividem em três categorias de análise, quais sejam:

- competências essenciais (ou organizacionais), que são as relacionadas diretamente com as capacidades da organização, elas se consubstanciam no diferencial da empresa diante dos clientes e do mercado concorrente, constituem a razão de ser da empresa;
- competências funcionais, que são as específicas de cada área vital da organização, geralmente se diferenciam de área para área, estão presentes em grupos distintos; e
- competências individuais, que são as apresentadas por cada membro dentro de uma organização.

Estas competências, segundo Ruas (2005), podem ser identificadas também como competências gerenciais, sendo que a noção de competência gerencial “deve ser pensada como uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir com uma certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação” (RUAS, 2005, p. 49).

Quando Perrenoud (1999) recorre ao conceito de esquema para definir competência, entende que tais esquemas facilitam a mobilização dos conhecimentos e dos demais recursos necessários para fazer frente ao acontecimento que demanda solução.

Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 24).

Em sua obra, Schwartz (1998) analisa a noção de competência com base em três situações: o grau de apropriação de saberes conceitualizáveis; o nível de apreensão de dimensões situacionais; e a discussão de valores peculiares ao meio de trabalho do indivíduo.

O autor defende que a competência profissional vai muito além da lógica dos postos de trabalho, conceito muito discutido pelos estudiosos da qualificação. Para ele, a qualificação trataria de trabalho, enquanto a competência trataria de gestão. O autor entende esse processo como o deslizamento “qualificação-competência”, que teria relação direta com o deslizamento “trabalhar-gerir”, no contexto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na qual a noção de qualificação cedeu lugar ao conceito de competência.

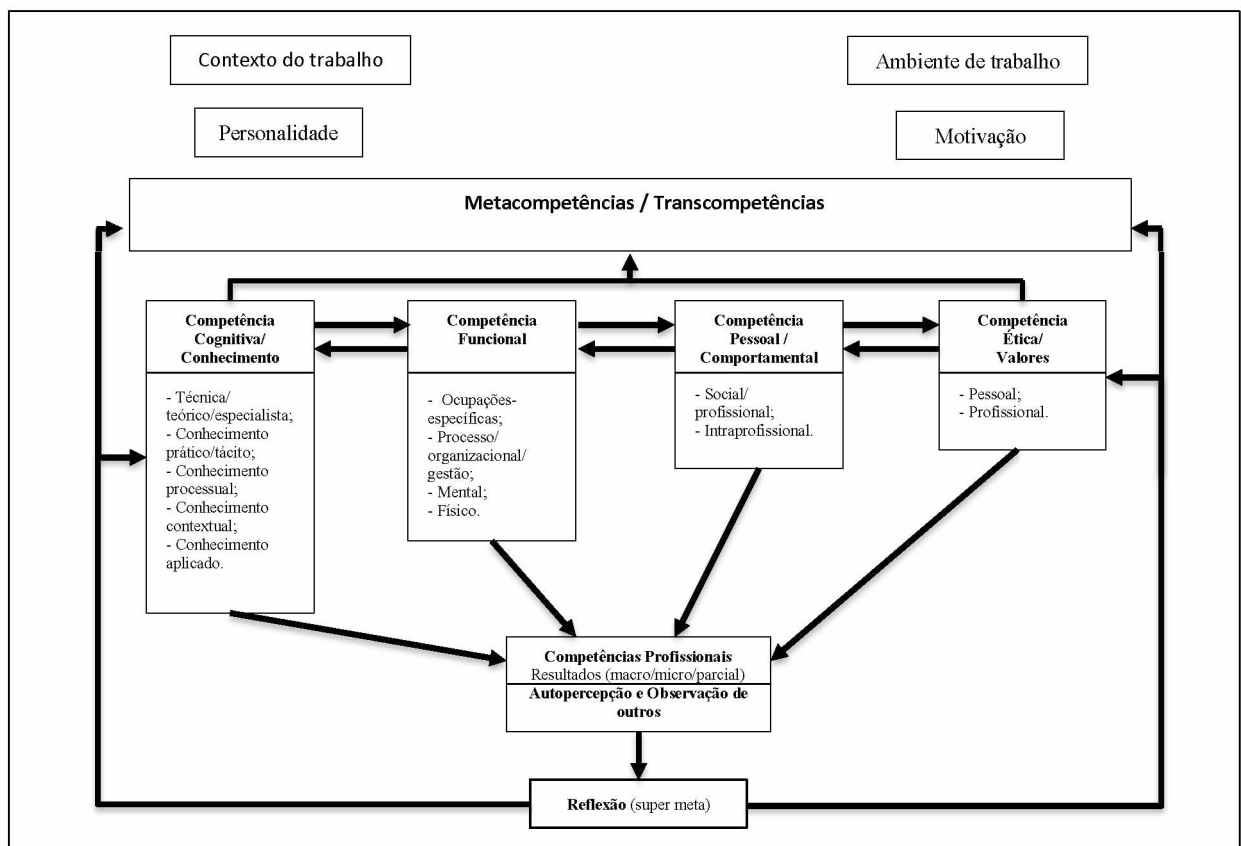
Durand (1998) utiliza um termo diferenciado para conceituar competência. Em seus escritos, preconiza que a competência é a alquimia necessária às organizações, e pode ser utilizada tanto no âmbito individual como na esfera da coletividade. A competência seria utilizada como o “*modus transformador*” dos recursos e ativos em lucros almejados pelas organizações.

Desaulniers (1997) faz um paralelo entre as organizações e a vida em sociedade, entendendo que o agir competente advém de áreas distintas e se consubstancia na junção das percepções do próprio indivíduo, da escola, do Estado, da sociedade, entre outros. A

competência garantiria resultados positivos em todas as áreas, culminando em uma inestimável forma de consolidação da cidadania e do desenvolvimento.

Para Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), competência é um conceito de difícil definição, visto que as ocupações profissionais envolvem papéis complexos, pois exigem variados tipos de conhecimentos e habilidades. Esses autores recorreram a uma diversidade de perspectivas sobre o tema, buscando identificar os elementos coerentes e os pontos fortes de cada uma delas. Por meio de seus estudos e com base nos trabalhos de diversos autores, desenvolveram um único modelo de competências, como apresentado na Figura 2 abaixo:

Figura 2 – Modelo Revisado de Competências Profissionais



Fonte: Adaptado de Cheetham e Chivers (1998, p. 275).

Para Cheetham e Chivers (1998), o núcleo deste modelo é composto por quatro componentes-chave de competência profissional, descritos a seguir:

- Competência cognitiva/conhecimento: relacionada com os conhecimentos relativos ao trabalho, seriam os conhecimentos teóricos e conceituais básicos, adquiridos por meio da experiência.
- Competência funcional: relacionada com as capacidades e habilidades requeridas para

a realização de tarefas inerentes ao trabalho. Estas competências precisam ser demonstradas pelos indivíduos, que devem produzir os resultados esperados de forma eficaz.

- c) Competência pessoal/comportamental: relacionada com a capacidade de desenvolver comportamentos adequados que levem a um desempenho superior em situações de trabalho.
- d) Competência ética/valores: relacionada com os valores pessoais e profissionais considerados adequados e a capacidade de tomar decisões, em situações de trabalho, embasadas nesses valores.

Cheetham e Chivers (1996, 1998) afirmam que as competências anteriormente citadas são interligadas, pois são dependentes umas das outras, formando as metacompetências (comunicação, criatividade, solução de problemas e aprendizagem) e as transcompetências (autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão), que se relacionam entre si e são capazes de produzir resultados que podem ser observados pelo próprio indivíduo (autopercepção) e também por pessoas que estejam observando de fora (*feedback*). Todo esse movimento leva à reflexão, que pode possibilitar mudanças de comportamento e desenvolvimento de competências profissionais.

Com base no modelo conceitual de Cheetham e Chivers (1996,1998), Paiva (2007) amplia o conceito de competência, acrescentando aos estudos desses autores a competência política. Nesse sentido, a competência profissional é definida como:

Mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário) (PAIVA, 2007, p. 45).

A autora explica que a inserção das competências políticas, leva em consideração o ambiente de atuação do professor e refere-se às relações de poder existentes nas estruturas das organizações, que permeiam as relações de trabalho intra e interorganizacionais, englobando quatro aspectos: pessoal, coletivo, organizacional e social.

O aspecto pessoal diz respeito à percepção de cada indivíduo com relação aos jogos políticos existentes nas organizações. O aspecto coletivo tem relação com a escolha de comportamentos classificados como adequados à manutenção do profissional na organização.

O aspecto organizacional tem relação com as ações destinadas ao equilíbrio das fontes estruturais e normativas de poder na organização. E o aspecto social se refere às ações destinadas ao domínio ou fluência nas fontes pessoais, afetivas de poder, relacionais, entre outros.

Por entender que se mostra mais adequada ao contexto do estudo, nesta dissertação será utilizada a definição de competência profissional adotada por Paiva (2007), dando ênfase às Competências: Intelectuais, Técnico-Funcionais, Comportamentais, Éticas e Políticas, que servirão de base para a elucidação do problema de pesquisa.

Prosseguindo na investigação, faz-se necessário esclarecer o significado da gestão por competências, o que será feito na próxima seção.

## **2.2 A NOÇÃO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS**

Importante lembrar que o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, dentre outras vertentes, institucionalizou a gestão por competência nas organizações públicas federais. (BRASIL,2006).

Com base nessa legislação, todas as organizações públicas federais brasileiras devem voltar seus olhares para a gestão por competências. Mas... Em que consiste esse tipo de gestão? Alguns autores tentam conceituar essa noção que vem norteando transformações na gestão de pessoas da administração pública federal.

Brandão e Guimarães (2001) entendem que a gestão por competências representa um caminho diferenciado aos modelos gerenciais que são comumente utilizados pelas organizações. Para eles, este tipo de gestão tem por finalidade garantir melhores resultados no planejamento, captação de recursos humanos, desenvolvimento e avaliação de pessoal, nas palavras dos autores a gestão por competências.

Direciona suas ações de recrutamento e seleção, treinamento, gestão de carreira e formalização de alianças estratégicas, entre outras, para a captação e o desenvolvimento das competências necessárias para atingir seus objetivos (BRANDÃO; GUIMARÃES,2001, p.11).

O processo de gestão por competências se constitui em “mecanismos de controle social de trabalhadores e de manutenção das estruturas de poder das organizações” (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p.13). E os autores acrescentam que todas essas

vantagens evidenciam-se nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), constituindo-se em um processo contínuo.

Carbone, Brandão e Leite (2005) ensinam que a gestão por competências é de grande valia para o sucesso das organizações, visto que identificar as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais consubstancia-se como sendo uma das etapas mais importantes, e, nesse sentido, a gestão por competências tende a resolver melhor as situações do que os modelos gerenciais tradicionais.

Ramos (2001) enfatiza as transformações nas relações de trabalho, quando da inserção da gestão por competências nas práticas de gestão. Segundo a autora, quando as políticas organizacionais são modificadas pela gestão por competências, ocorre o enfraquecimento do poder de barganha individual e coletivo. Ela entende a gestão por competências a partir dos seguintes eixos:

- administração previsional de empregos, avaliando as competências individuais, levando em consideração suas perspectivas de progresso na organização;
- aperfeiçoamento de competências individuais, relacionado às alterações nas políticas de formação de pessoal das organizações;
- admissão das competências do trabalhador, reconhecendo as ações de melhorias por parte dos trabalhadores; e
- implantação de políticas avaliativas e remuneratórias, levando-se em consideração as competências dos indivíduos.

Para Fleury e Fleury (2001), a gestão por competências viabiliza a modernização das práticas de Recursos Humanos, promovendo a valorização do potencial humano na organização e permitindo o desenvolvimento na carreira com foco nos pontos relevantes, além de ser uma prática inovadora atrelada aos esforços individuais.

Bitencourt e Barbosa (2004) apontam que a gestão por competências tem por finalidade observar e, a partir disso, desenvolver pessoas para que estejam capacitadas para a realização de determinadas tarefas. Os autores analisam as dificuldades operacionais desse tipo de gestão, especialmente as relacionadas às estruturas remuneratórias, pois a tendência é a diversificação de políticas de remuneração dentro de uma mesma empresa.

Dadoy (2004) corrobora com esse entendimento e chama a atenção para o fato de que a remuneração das competências é “tradicionalmente o grande problema clássico do

reconhecimento da qualificação” (DADOY, 2004, p.117).

Existem vários outros obstáculos à gestão por competências, e um deles refere-se à avaliação. Para Wittorsky (2004), a gestão por competência seria um processo e por isso existiria dificuldade em torno da formalização da avaliação no seu contexto. Em seu entendimento, o processo de avaliação de desempenho deveria possuir meios de acompanhamento, para que a correção dos desvios pudesse ser realizada.

Paiva (2007) percebeu que vários autores quando se referiam à gestão por competências, voltavam ao conceito de competência, e por isso, sugeriu a seguinte conceituação para esta modalidade de gestão:

Conjunto de todos os esforços individuais, sociais, coletivos e organizacionais no sentido da formação e do desenvolvimento de competências e metacompetências, fundamentados na reflexão do sujeito na e sobre sua própria ação, propiciando resultados em termos macro, micro e parciais, observáveis pelo indivíduo e por terceiros (PAIVA, 2007, p. 57).

Esta noção de gestão por competências engloba o empenho da organização como um todo coeso, que visa alcançar objetivos comuns.

E, para dar continuidade a este trabalho, é de fundamental importância focalizar a profissão analisada, ou seja, a carreira docente, que passa a ser analisada no item a seguir.

## 2.3 A COMPETÊNCIA DOCENTE

O desenvolvimento e a manutenção da competência profissional é uma construção social, conforme entendimento de Dubar (1997), em especial no caso de professores, tornando-se necessário, portanto, atentar para uma conceituação mais profunda voltada para a profissão em comento.

Segundo Cunha (2009), a docência é uma ação complexa, pois exige uma multiplicidade de conhecimentos e saberes que devem ser apropriados e compreendidos em suas relações. Entretanto, no âmbito da docência no ensino superior, predomina a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar, o que resulta no desprestígio do conhecimento pedagógico nesse nível de ensino. Isso, junto de outros fatores como a influência da ciência moderna, enquanto concepção epistemológica predominante, e a condição instrumental assumida pela pedagogia universitária, fazem com que a formação do professor universitário demande esforços apenas em sua dimensão científica, específica de cada área, por meio de estudos no nível de pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com o pensamento de Imbernón (2009), é preciso entender que a profissão docente prescinde de competências específicas, e que tais conhecimentos precisam ser constantemente atualizados, e ainda que um dos mitos da profissão docente é que ensinar é fácil. Contudo, “ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil [...] São velhos e novos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, nos novos tempos a introduzem numa maior complexidade” (IMBERNÓN, 2009, p. 90).

Ainda questionando o entendimento de que para ser um bom professor, é preciso apenas conhecer a matéria que leciona, a disciplina e o programa, Joaquim e Boas (2011) entendem que existem outras competências imprescindíveis ao bom exercício da docência universitária. As autoras pontuam a importância e a necessidade do profissional ser detentor de conhecimentos relativos à educação e à pedagogia, “neste sentido, há que atentar para o fato de que um bom teórico, nem sempre é um bom professor, e que estas duas realidades precisam coexistir e não ser entendidas como polaridades” (JOAQUIM; BOAS, 2011, p. 1170).

Cientes da dificuldade de se definir a competência docente, Dolz e Ollangnier (2004) acrescentam três enfoques possíveis a esta noção: seu alinhamento a um contexto histórico, seu direcionamento a problemas sociais e suas possibilidades ideológicas.

Para Cunha (1996), a competência docente pode ser analisada como uma “ideação de um papel socialmente localizado” no tempo e no espaço. Na percepção da autora

Mesmo que não de forma expressa, há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade escolar. Ela é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores para a escola do nosso tempo (CUNHA, 1996, p. 89).

A mesma autora define, basicamente, cinco características do “bom professor”, quais sejam: dominar a matéria de ensino; integrá-la ao contexto curricular e histórico-social; utilizar formas de ensinar diversificadas; dominar uma linguagem corporal-gestual; e buscar a participação do aluno.

Na mesma linha de raciocínio, Tardif *et al.* (1991) alinham os saberes docentes em: saberes das disciplinas, saberes da formação profissional, saberes curriculares e saberes práticos ou da experiência. Faz-se necessário atentar que os pesquisadores trazem à tona as fontes dos saberes e apontam que elas devem ser desenvolvidas continuamente, o que permite perceber a complexidade dos processos relacionados à formação e desenvolvimento das competências profissionais, especialmente as acadêmicas.

Na percepção de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o professor deve desenvolver três tipos de competências. As primeiras, aquelas que contemplem a docência em si, ou seja, dominar os conteúdos, acompanhar os alunos e trabalhar valores. Depois, aquelas relativas à atuação na organização e gestão da escola, participando efetivamente de reuniões e conselhos, cooperando, se solidarizando, preservando o respeito mútuo e o diálogo. E por fim, as referentes à produção de conhecimento pedagógico, elaborando e desenvolvendo projetos investigativos. Na opinião dos autores, estes saberes não se esgotam em si mesmos, mas permitem o seu aprimoramento contínuo.

Da mesma forma que qualquer outra profissão, a docência exige conhecimentos específicos. Vasconcelos (2009) ressalta que não bastam os saberes da experiência, atrelados a estes, devem estar:

- a) os objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina;
- b) saber identificar a turma com a qual irá trabalhar;
- c) conhecer o mercado de trabalho no qual o aluno irá trabalhar;
- d) os objetivos do processo de ensino-aprendizagem;
- e) selecionar as mais adequadas estratégias de atividades e recursos para que o ensino-aprendizagem seja alcançado;
- f) avaliar a aprendizagem dos alunos e verificar seu desempenho docente a fim de retomar os objetivos iniciais almejados para determinada turma;
- g) uma relação professor-aluno que abarque os aspectos de parceria e interação.

Grillo (2001) descreve a dificuldade da rotina da sala de aula, ressaltando alguns artifícios que o professor precisa lançar mão, para se desvencilhar de certas situações:

O cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática em decorrência do confronto desta com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete. As condições de ensino mudam dia a dia e não existe segurança do que ‘dá certo’. Nessa perspectiva, o professor necessita ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na própria situação concreta (GRILLO, 2001, p.138).

No mesmo sentido, Perrenoud (1997) explica que a prática docente precisa ser criativa, utilizar conhecimentos diversos, pois não existe uma rotina. É preciso improvisar, ter

um planejamento flexível, e neste ponto a improvisação deve ser interpretada como ponto forte do professor, que deve estar preparado para os mais diversos imprevistos.

Ainda, segundo Perrenoud *et al.* (2001), para o desenvolvimento de competências docentes mais amplas é preciso internalizar diversas aprendizagens, quais sejam: aprender a ver e a analisar; a falar e a ouvir, a escrever e a ler, e a explicar; a fazer; a refletir; e a promover a transposição didática na formação profissional.

Zabalza (2004) ensina que a docência não é algo que se consiga aprender na prática, pois são necessários conhecimentos, competências, habilidades e atitudes para o bom desempenho da profissão “como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (ZABALZA, 2004, p.108).

Corroborando esse entendimento, Roldão (2007) ressalta que professor na acepção profissional do termo

Como médico ou engenheiro nos seus campos específicos, é aquele que ensina não porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar, é ser especialista desta complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal disciplinar (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Roldão (2007) ainda explica que os cursos de mestrado e doutorado costumam se dedicar na preparação do docente apenas para a especificidade da disciplina e não para as necessidades da profissão como um todo. Ou seja, a ênfase da pós-graduação recai nas competências técnico-científicas, quando deveriam englobar também a dimensão didático-pedagógica. Segundo a autora,

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas-científicas, científicos, didáticos, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos) (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Nesse mesmo sentido de demonstrar a diversidade de saberes que o docente precisa ter, Alarcão (1998) traz mais uma classificação de conhecimentos, quais sejam: o científico-pedagógico, o pedagógico em geral, o do conteúdo das disciplinas, os constantes do currículo, o acerca do aluno e de suas características, o dos fins educativos, o de si mesmo, o de sua filiação profissional, e os dos contextos (internos e externos à sala de aula).

Já Gauthier (1998) apresenta outra tipologia de saberes docentes: os disciplinares, que refletem a compreensão da matéria; os curriculares, que dizem respeito a compreensão do programa; os das ciências da educação, que são os saberes da organização da instituição; da tradição pedagógica, que são a representação que o docente tem a respeito de escola, aluno, professor, aprender e ensinar; os experienciais, legitimados por meio do processo de socialização profissional; e os da ação pedagógica, que são recorrentes em todos os outros saberes.

Analisando as competências específicas dos docentes universitários, Vasconcelos (1998) identificou importantes competências, a saber: formação técnico-científica, que dizem respeito ao domínio técnico do conteúdo a ser ministrado; formação prática, referente à área de formação de seus alunos; formação política, levando em consideração a exigência de ética e competência; e formação pedagógica, aquela voltada para seu fazer cotidiano delineado metodologicamente.

Outros tipos de saberes são apresentados ainda por Masetto (2003): competência em uma área específica, que é o domínio da disciplina; competência na área pedagógica, relacionada com o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem; e competência na área política, associada à figura do professor como cidadão. Ainda segundo o mesmo autor, além de diplomas e títulos, é preciso construir um conjunto de conhecimentos peculiares da profissão docente e “considerar que o exercício da docência no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão” (MASETTO, 1998, p. 11).

O autor, desta forma, defende que, para o exercício da profissão docente no ensino superior, não são suficientes as formações *lato e stricto sensu*, são necessárias muitas outras competências específicas que facilitarão sobremaneira a atuação deste profissional dentro da sala de aula.

Guimarães (2014) esclarece em sua obra que a competência docente é elemento basilar na formação da aprendizagem do graduando, ou seja, o professor universitário deve cercar-se de recursos adequados para desempenhar com “maestria o seu mister”, e explica que

A incursão na prática disciplinar exige do professor universitário um conjunto de competências, as quais devem ser regularmente empregadas, permitindo ao aluno estender o horizonte que compreende a problematização, a reflexão, a criticidade, a compreensão e o significado do conhecimento (GUIMARÃES, 2014, p. 167).

Na esteira do que pondera o autor supracitado, “professor competente é aquele que

apresenta um elevado grau de desempenho em sua prática e isto pressupõe que a aprendizagem do aluno atingiu um elevado nível de apreensão e significado” (GUIMARÃES, 2014, p. 174).

Para sintetizar as competências docentes no entendimento dos vários autores, construiu-se o quadro 3 abaixo, que auxilia o entendimento da temática:

Quadro 3 – Competências docentes de acordo com os principais autores estudados

<b>Competências Docentes</b>	<b>Autores</b>
Alinham os saberes docentes em: - saberes das disciplinas; - saberes da formação profissional; - saberes curriculares; e - saberes práticos ou da experiência.	Tardif <i>et al</i> (1991)
Enumera 5 características: - dominar a matéria de ensino; - integrá-la ao contexto curricular e histórico-social; - utilizar formas de ensinar diversificadas; - dominar uma linguagem corporal-gestual; e - buscar a participação do aluno.	Cunha (1996)
Esclarece que a prática docente precisa: - ser criativa, utilizar conhecimentos diversos, pois não existe uma rotina; - improvisar, ter um planejamento flexível, e, neste ponto a improvisação deve ser interpretada como ponto forte do professor, que deve estar preparado para os mais diversos imprevistos.	Perrenoud (1997)
Traz mais uma classificação de conhecimentos, quais sejam: - o científico-pedagógico; - o pedagógico em geral; - o do conteúdo das disciplinas; - os constantes do currículo; - o acerca do aluno e de suas características; - o dos fins educativos; - o de si mesmo; - o de sua filiação profissional; e - os dos contextos (internos e externos à sala de aula).	Alarcão (1998)
Apresenta outra tipologia de saberes docentes: - os disciplinares, que refletem a compreensão da matéria; - os curriculares, que dizem respeito a compreensão do programa; - os das ciências da educação, que são os saberes da organização da instituição; - da tradição pedagógica, que são a representação que o docente tem a respeito de escola, aluno, professor, aprender e ensinar; - os experienciais, legitimados por meio do processo de socialização profissional; - e os da ação pedagógica, que são recorrentes em todos os outros saberes.	Gauthier (1998)
Identificou importantes competências, a saber: - formação técnico-científica, que dizem respeito ao domínio técnico do conteúdo a ser ministrado; - formação prática, referente à área de formação de seus alunos; - formação política, levando em consideração a exigência de ética e competência; e - formação pedagógica, aquela voltada para seu fazer cotidiano delineado metodologicamente.	Vasconcelos (1998)
Entende que o professor necessita ser um pesquisador que: - questiona o seu pensamento e a sua prática; - age reflexivamente no ambiente dinâmico;	Grillo (2001)

- toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na própria situação concreta.	
Ensina que para o desenvolvimento de competências docentes mais amplas é preciso internalizar diversas aprendizagens, quais sejam: - aprender a ver e a analisar; - a falar e a ouvir; - a escrever e a ler e a explicar; - a fazer; - a refletir; e - a promover a transposição didática na formação profissional.	Perrenoud et al (2001)
Analisa 3 tipos de competências: - aquelas que contemplem a docência em si, ou seja, dominar os conteúdos, acompanhar os alunos e trabalhar valores; - aquelas relativas a atuação na organização e gestão da escola, participando efetivamente de reuniões e conselhos, cooperando, se solidarizando, preservando o respeito mútuo e o diálogo; e - as referentes a produção de conhecimento pedagógico, elaborando e desenvolvendo projetos investigativos.	Libâneo, Oliveira, Toschi (2003)
Enumera alguns tipos de competência docente: - competência em uma área específica, que é o domínio da disciplina; - competência na área pedagógica, relacionada com o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem; e - competência na área política, associada à figura do professor como cidadão.	Masetto (2003)
Explica a competência docente sobre 3 enfoques: - seu alinhamento a um contexto histórico; - seu direcionamento a problemas sociais; e - suas possibilidades ideológicas.	Dolz e Ollangnier (2004)
Instrui que a docência não é algo que se consiga aprender na prática, pois são necessários: - conhecimentos; - competências; - habilidades; e - atitudes para o bom desempenho da profissão: “[...] como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções”.	Zabalza (2004)
Alerta que a ênfase da pós-graduação recai nas competências técnico-científicas, quando deveriam englobar também a dimensão didático-pedagógica. A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações: - teóricas-científicas; - científicos; - didáticos; e - pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos).	Roldão (2007)
Enumera algumas competências que os docentes devem ter: - ter em mente os objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina; - saber identificar a turma com a qual irá trabalhar; - conhecer o mercado de trabalho no qual o aluno irá trabalhar; - entender os objetivos do processo de ensino-aprendizagem; - selecionar as mais adequadas estratégias de atividades e recursos para que o ensino-aprendizagem seja alcançado; - avaliar a aprendizagem dos alunos e verificar seu desempenho docente a fim de retomar os objetivos iniciais almejados para determinada turma; - propiciar uma relação professor-aluno que abarque os aspectos de parceria e interação.	Vasconcelos (2009)

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Amante et al. (2009), a evolução do conceito de competência docente culminou em considerar eficaz o professor conhecedor de uma gama de competências e apto a utilizá-las apropriadamente nos momentos específicos.

Após discutir a importância das competências especiais para o exercício da docência no ensino superior, é preciso atentar para os meios de aperfeiçoamento profissional constante, assunto relevante, discutido na sequência.

## **2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

A expressão “formação continuada” é abrangente, podendo ser utilizada para uma abordagem mais ampla, quando incorpora as noções de reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, treinamento, formação permanente, formação centrada na escola, formação em serviço, entre outros (BARBIERI *et al.*, 1995).

O processo de formação continuada de docentes é assunto amplamente discutido. Vários autores, entre eles Freire (1996, 2001), Candau (1997), Nascimento (2000), Pimenta (2002), Zabalza (2004), Rios (2004), Castelli (2012), Melo (2012) e Reis (2016), consideram que a discussão a respeito destes termos, mais do que simples debate semântico, envolve concepções sobre a formação de professores, ressaltando a relevância da temática.

Segundo Freire (1996), a formação continuada deve proporcionar a oportunidade de reflexão constante sobre a prática docente. O autor destaca que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Ainda segundo o autor,

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 72).

Corroborando com o pensamento de Freire (1996, 2001) sobre a reflexão a respeito das práticas docentes, Zabalza entende que se a prática “não for analisada, se não for submetida a comparações, se não for modificada, podemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros” (ZABALZA, 2004, p. 126).

Para reforçar a análise sobre o momento da prática docente, Guimarães (2014) assinala que as competências são mais naturalmente verificadas durante a rotina profissional, e

Embora todos os aspectos contribuam para a construção da competência docente – mesmo porque a formação do professor é gradual, sazonal e maturada – é na prática que de fato o professor produz sentido ao seu ofício. É na prática que ele comprova que todos os fatores contributivos para a sua formação se descobrem e se desvelam ao mundo, abrem-se às reflexões e compreensões dos alunos, tornando cristalinas as razões do conhecimento que transpõe, media e socializa (GUIMARÃES, 2014, p. 174).

Larrosa (1994), ao analisar o enfoque reflexivo na formação do professorado, afirma que o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, “a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor” (LARROSA, 1994, p. 49-50).

Alarcão (1996) afirma que continua a acreditar no potencial do “paradigma da formação do professor reflexivo”, porém enfatiza que este deve ser transportado do nível da formação individual do professor para o coletivo, o local de trabalho, a escola. Nas palavras do autor,

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só conseguirá refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Nesse sentido, Nóvoa (2002) assevera que os espaços propícios para a formação contínua não devem contemplar apenas o professor de forma isolada, mas sim o professor inserido num corpo de profissionais de uma instituição de ensino.

Para Di Giorgi, a formação continuada pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação” (DI GIORGI, 2010, p. 15).

Desta forma, Imbernón aponta a necessidade da criação de espaços para reflexão das práticas docentes, troca de experiências e compartilhamento de ideais, para o autor a formação permanente deve ser “colaborativa, coletiva, com compromisso, responsabilidade e com

constante diálogo, debate, consenso não imposto, além de indagações colaborativas das pessoas e da comunidade que as envolve” (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

Reforçando essa preocupação, Cunha (2008), a partir de estudos relativos à reflexão acerca dos espaços formativos para o professor do ensino superior, considera que, em conformidade com o contexto, a universidade é, em princípio, o espaço da formação dos docentes universitários. Todavia, a autora problematiza que isso não significa, necessariamente, que a universidade se constitua em um lugar onde, de fato, essa formação aconteça.

Desse modo, a atividade coletiva é que permite a construção da professoralidade. Além disso, conforme Bolzan e Isaia (2006), a criação de espaços voltados para o compartilhamento de experiências, onde se possa discutir sobre as dúvidas sobre o fazer docente e que constitua um ambiente de auxílio mútuo é fundamental. Tais espaços consistiriam em lugares de aprendizagem para o professor, oportunizando a construção do conhecimento pedagógico, que compõe a professoralidade.

Guimarães (2014) explica que a formação do profissional docente não deve ocorrer somente nos primeiros anos da preparação para a profissão, pois

A formação docente não se restringe ao conhecimento obtido no percurso inicial da carreira – na licenciatura ou bacharelado – porque o trabalho que desenvolve é acessado por diversos estágios e composições, em função das variáveis – controláveis ou não – que o processo determina, pautadas pela representatividade interacional no contexto onde é estabelecida sua formação profissional (GUIMARÃES, 2014, p. 172).

Segundo Delors (2004), os professores precisam entender a importância da atualização constante, pois somente a formação inicial não lhes bastará no decorrer da carreira. É necessário equilibrar as competências específicas com as didático-pedagógicas.

Pimenta e Anastasiou (2002) entendem que geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior, pois, aparentemente, é suficiente o domínio dos conhecimentos específicos. Neste ponto de vista, todo professor automaticamente é aquele que ensina, isto é, dispõe o conhecimento para os alunos.

É inegável que a falta de atualização e muitas vezes a precariedade de conhecimento do docente universitário compromete o resultado do seu trabalho e, por consequência, interfere no conceito e na credibilidade da instituição da qual ele faz parte. Neste diapasão,

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008, p. 14).

Para Marques (2006), o docente universitário encontra-se em constante processo de formação e transformação na busca de realização profissional e pessoal, em meio às incertezas e exigências impostas pela profissão. O autor entende que “o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita, ele mesmo, formar-se, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo” (MARQUES, 2006, p. 43).

Por outro lado, Bolzan e Powaczuk (2009) explicam que o conhecimento é construído a partir de trocas interativas, que tornam possível compartilhar ideias e significados do conhecimento pedagógico.

Este ideário remete-nos à compreensão acerca do processo de formação como um movimento prospectivo de desenvolvimento, ou seja, um movimento de transformação do sujeito em direção ao que deseja vir a ser, evidenciando a estreita relação entre suas potencialidades e as condições contextuais nos quais esta transformação acontece (BOLZAN; POWACZUK, 2009, p. 92).

Segundo Gatti (2008), o termo formação continuada não é suficientemente claro, pois sob esta mesma denominação são encontrados desde cursos realizados após a graduação até atividades genéricas vistas como possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, entre eles: reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos.

A formação em serviço diz respeito à formação centrada na escola, que abrange toda a equipe escolar. Comumente usada nos discursos e políticas, a formação em serviço é definida por Placco como um “processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como locus privilegiado para a formação” (PLACCO, 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, o professor é visto “como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo”. Ainda para este autor, o processo de formação em serviço, em qualquer instituição de ensino, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias, quais sejam:

a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da instituição;

- b) ser planejado coletivamente pelos educadores da instituição, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica);
- c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional;
- d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e
- e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da instituição e do próprio processo formativo possam ser incluídas.

Fusari (1997) afirma que a princípio o objetivo principal desse novo modelo regulador da formação – a formação em serviço – foi o de funcionar como uma espécie de “corretivo” das práticas docentes. O efeito desejado seria o de promover certa homogeneização, dessa vez mais controlada, das condutas cotidianas dos professores.

Canário completa essa ideia ao afirmar que “ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição” (CANÁRIO, 2008, p. 146).

Para Aquino e Mussi (2001), é evidente que se fazem necessárias a expansão e a valorização da formação profissionalizante no que tange à atividade educativa, considerando-se os vários empecilhos existentes na ação docente e os efeitos duvidosos, do ponto de vista social, da prática educativa. Isso levaria a uma nova forma de se analisarem os modelos vigentes, a partir dos quais a formação profissional do professor tem sido demarcada no tempo e no espaço. Os autores entendem ser possível vislumbrar um remodelamento das práticas de formação do professor, já que, em detrimento de um modelo formativo estabelecido previamente ao ingresso no exercício da profissão e organizado em contextos diferentes do que seria seu ambiente de trabalho, instituíram-se práticas formativas docentes que acontecem concomitantemente à realização do ofício, inclusive no local de trabalho. No Brasil, de uma forma geral, tais práticas passam a ser vistas e reconhecidas como “formação docente em serviço”.

Conforme explica Mizukami (2006), a dimensão da pesquisa é contemplada na formação inicial do professor universitário por meio dos cursos *stricto sensu* e *lato sensu*. Porém, o que é recorrente nessa formação é o fato de não haver preparação prevista voltada para o exercício da docência, principalmente se o professor cursou bacharelado. Mesmo nos

programas de pós-graduação, os espaços para a prática da docência supervisionada, no estágio de docência, e para a discussão de aspectos específicos dessa prática são restritos.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2002) sustentam que a formação continuada e permanente de professores pode proporcionar o desenvolvimento dos saberes específicos da docência e necessários à atividade profissional, que possui peculiaridades que não são contempladas no domínio dos conhecimentos específicos da área profissional. Nessa perspectiva, um de seus objetivos seria contemplar as lacunas que não foram preenchidas durante o processo de formação inicial, assegurando ensino e aprendizagem de melhor qualidade.

Zabalza (2004), ao analisar a relevância da formação docente universitária, percebe ser necessária a contextualização dos conteúdos, o levantamento das características e necessidades de seus destinatários e os aspectos processuais e metodológicos que compõem a organização desse tipo específico de formação.

O mesmo autor lança desafios à formação dos professores universitários, entre eles a utilização de práticas didáticas diferenciadas, as possibilidades de flexibilização curricular e a incorporação de novas tecnologias, especialmente as relacionadas à comunicação. O principal desses desafios são as mudanças de ordem cultural, que objetivam fazer com que a docência pautada no ensino seja transmutada para a docência com foco na aprendizagem, implicando uma relevante mudança quanto à centralização da atividade docente, que passa a enxergar o aluno como cerne, e não mais no professor.

Para Ibiapina (2007), não é possível que as competências docentes sejam desenvolvidas em um curto espaço de tempo, e o processo de formação não ocorre dissociado da realidade social, acontecendo, portanto, constante e concomitantemente ao exercício da profissão docente. Para ela “é preciso saber articular esses saberes na realidade concreta de sala de aula, associando-o a outros saberes como o saber ser e conviver” (IBIAPINA, 2007, p.11).

Imperioso é atentar-se para a formação continuada dos docentes universitários, bem como

Pensar na formação e no desenvolvimento de competências dos professores universitários como uma reflexão necessária, já que se trata de uma parcela de uma categoria profissional – professor universitário – que possui características singulares, tendo em vista a atual situação das instituições de Ensino Superior e, entre elas, a universidade, no que tange à gestão de competências (PAIVA, 2007, p. 28).

A autora salienta a importância da formação continuada quando visa o desenvolvimento das competências dos docentes universitários, ao indicar que esta reflexão é imprescindível devido às especificidades da profissão.

A seguir, com o quadro 4, é apresentada uma síntese de pesquisas anteriormente realizadas, que discutiram formação docente e competências.

Quadro 4 – Principais pesquisas realizadas no tema da dissertação

<b>Autores</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologias</b>	<b>Resultados</b>
Nassif e Hanashiro (2002)	Identificar as competências requeridas de docentes universitários de universidades privadas do Estado de São Paulo, como elemento primordial para elevar a competitividade destas instituições.	Primeiramente foi realizada uma pesquisa qualitativa no âmbito da alta administração e profissionais da área de recursos humanos das universidades, por meio de entrevistas em profundidade, submetidas à técnica de análise de conteúdo. Após foi feita uma pesquisa descritiva, utilizando o método quantitativo, que tinha por objetivo identificar as competências necessárias para o exercício da docência. A coleta de dados foi feita através de um questionário estruturado, fechado, auto preenchível.	Como resultado observou-se que a competência dos docentes não era um fator de competitividade entre as universidades pesquisadas. Mas sim, outros fatores como: investimentos em infraestrutura e preço de mensalidade. O resultado ainda demonstrou que as áreas de RH destas instituições não desempenham ações para desenvolver as competências de seus docentes. A contratação de docentes é feita apenas com base na titulação, no conhecimento da área de atuação e na experiência. Por fim, a pesquisa mostrou que as competências docentes deveriam ser foco de desenvolvimento, para que se conseguisse utilizá-las como fonte de vantagem competitiva para as universidades.
Nimtz e Ciampone (2006)	Identificar as percepções dos professores que atuam em disciplinas de Administração em Enfermagem, quanto ao significado de competência docente; Analisar a competência docente, visando propor intervenções que favoreçam propostas de capacitação para o ensino do gerenciamento, compatíveis com a Política de Ensino e com as atuais Diretrizes Curriculares.	Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, e a técnica da análise de conteúdo. A coleta de dados aconteceu através de entrevistas individuais, semi diretas, por meio de um instrumento de coleta de dados, que continha o reconhecimento dos dados pessoais do docente entrevistado e as três questões norteadoras.	Os resultados demonstraram nitidamente o compromisso dos professores com o seu fazer docente, no sentido de atribuir significado à sua competência expressa na ação pedagógica. O significado e as percepções revelados foram categorizados e, diante do retratado, as autoras recomendaram uma política de desenvolvimento de recursos humanos que privilegiasse o processo de capacitação, no intuito de oferecer oportunidades concretas para o desenvolvimento docente.

Oliveira e Ramos (2008)	Investigar a construção do saber pelos saberes docentes relativos à formação e à experiência profissional de uma professora de Educação Física atuante no ensino médio do município de São Carlos/SP.	A pesquisa teve cunho qualitativo e como procedimentos metodológicos para coleta de dados foram realizadas observações e entrevista semiestruturada.	O resultado constatou que a docente pesquisada considera sua formação inicial insuficiente e tenta suprir essa lacuna através dos cursos que a escola na qual trabalha oferece. Com a análise e interpretação dos dados observou-se que os saberes da formação e da experiência são fundamentais para a atuação profissional, contudo não são suficientes.
Quel (2008)	Avaliar a existência de proximidade estratégica entre as competências essenciais e as individuais em uma instituição de ensino superior.	A pesquisa contou com uma revisão bibliográfica que serviu de base de argumentação. Para contribuir com a pesquisa de campo, foi utilizada uma adaptação da metodologia Delphi para coleta, análise e apresentação de resultados.	Constatou-se que há necessidade de promover o reconhecimento adequado do conceito de competência docente e acadêmica.
Medeiros e Oliveira (2009)	Analisar a percepção do aluno do curso de Administração quanto às competências individuais para o ensino, que geram um bom desempenho do docente universitário em sala de aula.	A pesquisa teve caráter quantitativo, e se configurou como um estudo de caso. Foi aplicado com os sujeitos da pesquisa o Modelo de Competências Individuais de Ensino, na intenção de avaliar a relevância das dimensões conhecimento, habilidade e atitude, e suas variáveis relacionadas. Para medir essas competências individuais foi usado o questionário.	Como resultado foi revelado que a capacidade comunicacional surgiu atrelada à capacidade de interação e postura ética como as variáveis mais relevantes ao bom desempenho do docente. Essa pesquisa aprofunda a discussão da temática das competências docentes e ratifica o entendimento do novo olhar do aluno frente às capacidades desenvolvidas pelo professor com o intuito de se conseguir um melhor aprendizado.
Vasconcelos e Oliveira (2011)	Conhecer percepções de estudantes e docentes a respeito da qualidade do ensino de graduação numa universidade pública.	A opção metodológica apoiou-se na abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo. O questionário foi o instrumento utilizado para coleta de dados junto aos docentes e estudantes de cursos de graduação.	Como resultado foram identificados problemas que se relacionam: à atuação do professor, ao comportamento dos alunos, à organização do curso e à instituição. Sobre a atuação do professor, foram realçados problemas com relação à competência e ao compromisso docente, o que remete à questão da formação docente.

Paiva, Santos, Mendonça e Melo (2014)	Analisar como se configuram as competências e e-competências, necessárias e efetivas, de professores de um curso de graduação em Administração de um centro universitário.	A pesquisa realizada caracterizou-se como um estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa, com 12 alunos e cinco professores. Os dados foram coletados por meio de um formulário com questões abertas e uma técnica projetiva de associação de palavras, que depois foram submetidos à análise de conteúdo.	Perceberam-se degraus entre as competências e as e-competências, bem como entre as necessárias e as efetivas, clareando uma complexa lacuna: a interação dos sujeitos no ambiente virtual.
---------------------------------------	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as sete pesquisas elencadas constata-se que, com relação aos métodos de abordagem utilizados, predominantemente ocorreram investigações empregando a pesquisa de natureza qualitativa, através da estratégia do estudo de caso.

Quanto aos objetivos, na maioria dos casos utilizou-se o caráter descritivo, sendo que para se chegar aos resultados houve a prevalência do método de análise de conteúdo.

Em relação às fontes e instrumentos de coleta de dados, foram aplicados majoritariamente os questionários e, em menor número, a pesquisa bibliográfica, a observação e as entrevistas.

Concluída a apresentação do referencial teórico do presente estudo, são expostas no próximo capítulo as escolhas metodológicas que serão utilizadas para a realização da pesquisa.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo dedica-se à apresentação dos aspectos metodológicos que foram utilizados na condução deste estudo, assim como os caminhos percorridos ao longo do trabalho.

Cunha (2007, p. 83) leciona que “pesquisar é trabalhar com a dúvida, que é pressuposto básico. O erro e a incerteza é que gabaritam os caminhos de investigação. Os conhecimentos construídos são sempre provisórios, não há certezas permanentes”.

Desta forma, a autora acima citada entende que investigar é lidar com incertezas e erros que instigam o pesquisador e aguçam sua curiosidade, e constitui um trabalho árduo que precisa ser construído e reconstruído várias vezes, com o intuito de se chegar a conclusões plausíveis.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA QUANTO AO MÉTODO DE ABORDAGEM E ESTRATÉGIA UTILIZADA

Para consecução dos objetivos deste estudo foi utilizado o método de abordagem de natureza qualitativo-quantitativa, que, segundo Gunther (2006), especificamente trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa combinada com recursos da abordagem quantitativa.

A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa *hard*. [...]. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft* (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2003, p. 22-23).

Em suma, a pesquisa quantitativa trabalha a quantificação de dados visando mensurações, enquanto a pesquisa qualitativa tem como fundamento a interpretação que procura compreender o significado em relação à ação dos sujeitos e fenômenos sociais.

Minayo e Sanches (1993) ensinam que não existe contradição nem continuidade entre pesquisa quantitativa e qualitativa, visto que a natureza delas é diferente, sendo que “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Na presente pesquisa foi utilizada a estratégia do estudo de caso, abordagem metodológica de investigação notadamente adequada quando se procura descrever, compreender, ou explorar acontecimentos e contextos complexos. Yin (2005) explica que esta abordagem se adapta quando o investigador é confrontado com situações intrincadas, quando

se procura respostas para o “como?” e o “por quê?”, e ainda

Quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. [...] Como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. [...] Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos (YIN, 2005, p. 19).

Nessa vertente, o estudo de caso, segundo Gil (2002), consistiria no conhecimento profundo e exaustivo de um objeto, de maneira que possibilite sua ampla e detalhada compreensão.

### **3.2 NATUREZA DA PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS**

Quanto aos objetivos, a pesquisa tem caráter descritivo, e esse tipo de investigação descreve as características de determinadas populações ou fenômenos (GIL, 2002). Neste estudo, buscou-se compreender o comportamento de um conjunto de profissionais da universidade pública investigada.

Na pesquisa descritiva “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles” (ANDRADE, 2004, p. 19).

No estudo descritivo, é realizada uma seleção de informações de forma sistemática com a intenção de se analisar um fato, fenômeno ou processo. Esse estudo cabe quando o que se pesquisa já foi explorado, consistindo então no “levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/processo” (SANTOS, 2002, p. 27).

Além disso, esta pesquisa pode ser qualificada como aplicada, que, no entendimento de Lakatos e Marconi (1990), é caracterizada por seu interesse prático, ou seja, seus resultados podem ser aplicados na solução de problemas que ocorrem na realidade. Assim, os resultados alcançados poderão ser utilizados pelos gestores da UFU como fontes de informação e conhecimento, visando subsidiar a implementação de melhorias no processo de formação docente continuada.

### **3.3 NATUREZA DA PESQUISA QUANTO ÀS FONTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Para conseguir responder aos objetivos propostos pelo estudo foram realizadas pesquisas em diversas fontes e utilizados vários instrumentos de coleta de dados que, de acordo com Silva (2010), se amalgamam na investigação ao correlacionar a problemática e as variadas maneiras de trabalhar com os dados e os sujeitos envolvidos.

A pesquisa bibliográfica foi a primeira fonte de informação utilizada neste estudo. A partir da bibliografia buscou-se conhecer os conceitos básicos utilizados na pesquisa, bem como o entendimento dos principais autores que discutem a temática. A pesquisa bibliográfica é o “conjunto de materiais escritos (gráfica ou eletronicamente) a respeito de um assunto” (SANTOS, 2002, p. 29). Gil (2002) complementa explicando que este tipo de procedimento é desenvolvido com base em material já elaborado, em sua maioria, constituído de livros e artigos científicos.

O levantamento caracteriza-se pela interrogação direta dos indivíduos cujo comportamento se deseja conhecer. E, para utilizar este tipo de procedimento são solicitadas informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado e, em seguida, são obtidas as conclusões que correspondem aos dados coletados, mediante análise qualitativa.

A pesquisa documental foi de grande valia nesta investigação, e é muito parecida com a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). O que difere as duas é a natureza das fontes, ou seja, a pesquisa documental vale-se de documentos que ainda não receberam tratamento analítico. Geralmente este procedimento de pesquisa analisa materiais “de primeira mão”, que, nesta investigação, caracterizaram-se como sendo documentos de arquivo.

Documentos podem ser representados por relatórios, projetos, documentos informativos arquivados, dentre outros, e referem-se a todas “as fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação” (SANTOS, 2002, p. 29).

A aplicação da técnica de pesquisa documental mostrou-se como importante meio para se alcançar a compreensão da proposta de formação continuada de docentes da universidade pesquisada, de maneira que os seguintes documentos disponibilizados pela Divisão de Formação Docente foram analisados: projetos dos cursos de docência universitária, propostas de realização de oficinas, rodas de conversa e minicursos, convites, fotografias, e-mails, listas de inscritos, listas de presença, relação de certificados emitidos, relatórios de gestão,

questionários de avaliação (inicial e final), entre outros documentos arquivados naquele setor. Além dos documentos disponibilizados pela Divisão de Apoio ao Docente, da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, que continham dados de todos os docentes da UFU no momento da pesquisa.

Vale salientar que nesta dissertação os questionários utilizados constituíram-se de documentos de arquivo da Divisão de Formação Docente. Consubstanciam-se em questionários inicial e final, auto-administrados e semiestruturados, que foram enviados eletronicamente aos docentes UFU que participaram de uma das ações formativas realizadas pela DIFDO, qual seja, o III Curso de Docência Universitária.

Estes questionários arquivados na DIFDO que exploravam várias informações (dados pessoais, dados profissionais, formação, prática docente, planejamento e avaliação, habilidades, aprendizagem de estudantes, motivação para o trabalho e motivação para o curso, dentre outras) foram usados como pesquisa documental nesta dissertação, e são considerados semiestruturados, que, conforme o entendimento de Cervo, Bervian e Silva (2007), são o meio mais utilizado para coletar dados, possibilitando identificar com maior exatidão o que se pretende.

Foi elaborada uma base de dados com todas as respostas dos docentes que participaram do III Curso de Docência Universitária, respostas estas, contidas nos questionários de avaliação (inicial e final) da atividade, totalizando 361 respostas, que foram transcritas, tratadas e codificadas em categorias e subcategorias de acordo com as cinco competências profissionais conceituadas por Paiva (2007), visando constituir o *corpus* de pesquisa.

A observação dos docentes durante a participação nas ações voltadas à formação continuada na IES pesquisada somente foi possível devido ao fato de a pesquisadora trabalhar na universidade e estar presente em todas as atividades formativas. Necessário frisar que as observações sempre ocorreram com a devida autorização e atendendo aos procedimentos éticos previstos na Divisão de Formação Docente da UFU.

A observação nesta investigação foi de fundamental importância, pois oportunizou apreender o que foi pronunciado (ou não), o que foi gestual e, ainda, o que foi citado ou relacionado às competências do professor universitário, oferecendo relevantes elementos que puderam colaborar com a pesquisa.

A observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução

com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo (TURA, 2003, p. 187-188).

Para Ludke e André (1986), uma observação deve englobar uma parte descritiva, onde precisam estar presentes aspectos relacionados à descrição dos sujeitos e locais; reconstrução de diálogos; descrição das atividades e comportamentos do observador. E outra reflexiva na qual os aspectos que precisam estar presentes são: reflexões analíticas e metodológicas, dilemas éticos, conflitos e mudanças na perspectiva do observador.

O que temos diante de nós é a necessidade de tradução de comportamentos observados, de ritos socialmente reconhecidos, de crenças compartilhadas e, por isso, é preciso encontrar formas de descrição que possam tornar estes elementos mais compreensíveis, mais nitidamente inseridos numa rede de significados que lhes dão sentidos e materializam sua existência (TURA, 2003, p. 190).

Ainda, durante a pesquisa lançou-se mão do instrumento de coleta de dados denominado diário de campo, onde se puderam captar no decorrer das ações formativas, mediante anotações, vários aspectos importantes, além das percepções da pesquisadora, que se fez presente durante todo o processo de formação continuada no período pesquisado.

Nesse sentido,

As notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é o descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152).

Este recurso constituiu-se como importante estratégia de registro durante a pesquisa e, de acordo com Flick (2004), o diário de campo é um instrumento de documentação utilizado para registrar o processo de aproximação a um campo, bem como as experiências e os problemas no contato com os sujeitos da pesquisa.

Segundo Strauss e Corbin (1990) *apud* Flick (2004), o caderno/diário de campo é basilar em toda investigação, pois orienta o pesquisador desde o início. Ademais, ele auxilia na análise do que permaneceu (ou não) e seus motivos, resgatando impressões do campo e sujeitos pesquisados.

O diário de campo foi utilizado para registrar os momentos formais e informais durante a realização das ações formativas, como por exemplo, os intervalos e os *coffee break*, onde

puderam ser percebidas nuances de uma pesquisa dessa natureza, na qual seria difícil contemplar todos os aspectos utilizando somente outras formas de coleta de dados. A utilização deste instrumento foi essencial para anotar particularidades que talvez o tempo pudesse apagar, mas que, com a releitura *a posteriori*, viessem à tona para auxiliar na elucidação de fatos diversos.

Foram ainda coletados dados de todas as ações formativas realizadas pela DIFDO entre os anos de 2013 e 2016. A partir disso, foi elaborada uma base de dados com as informações de todos os 449 docentes que participaram das formações, detalhando as variáveis: SIAPE, Sexo, Titulação, Nível de enquadramento funcional, Classe de enquadramento funcional, Regime de Trabalho, Unidade Acadêmica, Data de Admissão e Idade. Esta base de dados continha também, a descrição de cada ação formativa com respectiva carga horária, o que possibilitou saber quantas horas de formação obteve cada docente.

Estes dados foram tratados e relativizados com a base de dados dos docentes da UFU disponibilizada pela da DIADO, contendo os dados dos 1901 docentes da universidade em setembro de 2016. Ressaltando que a base de dados da DIADO tinha as mesmas variáveis da base de dados das ações formativas realizadas pela DIFDO.

### 3.4 TIPO DE ANÁLISE

Os dados coletados na pesquisa foram categorizados e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1988; BAUER, 2002 e PUGLISI; FRANCO, 2005), que restou bem apropriada aos propósitos desta investigação, visto pressupor que, por trás de escritos evidentes, se podem encontrar diferentes sentidos.

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 1988, p. 16).

Ainda segundo Bardin (1988), a análise de conteúdo consubstancia-se como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que tem por objetivo obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens. Nesse sentido, é exigido que se parta, inicialmente, da constituição de um *corpus* de documentos que deverá ser submetido aos procedimentos analíticos, nesta ordem: pré-análise, exploração do material, e, por fim, o tratamento dos

dados (inferência e interpretação). A autora salienta que, “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1988, p. 19).

Bauer (2003) aprofunda o conceito da Análise de Conteúdo (AC) e faz sua ligação com todo o sentido da pesquisa. Para ele, este tipo de análise é

Uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. [...] A validade da AC deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa (BAUER, 2003, p. 191).

Ainda de acordo com Bauer (2003), o processo de análise de conteúdo consiste na definição e amostragem de unidades de texto, e, codificação e classificação do *corpus* de pesquisa. Trata-se de um método de análise de texto que, antes de produzir descrições numéricas das características do *corpus* de pesquisa, objetiva identificar tipos, qualidades e distinções no texto.

Assim, conforme indicado por Bauer (2003), as etapas a serem percorridas para a aplicação da análise de conteúdo, devem envolver:

- a transcrição dos textos que são construídos durante o processo de pesquisa;
- a construção de um referencial de categorização e codificação, partindo dos objetivos da investigação, para a constituição e interpretação do *corpus* de texto, e, por fim
- a análise e interpretação dos dados.

Finalmente, é válido ressaltar que “a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (PUGLISI, FRANCO, 2005, p. 25). Ou seja, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, por vezes ser encarada como “o pano de fundo” para que se possa garantir a relevância dos resultados a serem socializados.

Quadro 5 – Método do processo de pesquisa

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Fontes de Dados</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b>	<b>Técnicas de análise dos dados</b>
1 - Identificar as competências prevalentes para o exercício da profissão docente no ensino superior	Bibliografia relacionada à temática pesquisada	Pesquisa Bibliográfica  Santos (2002) Gil (2002)	Revisão da Literatura  Santos (2002) Gil (2002)
	Legislação dos Ministérios da Educação e do Planejamento	Pesquisa Documental  Santos (2002) Gil (2002)	Análise documental  Santos (2002) Gil (2002)
	Documentos da UFU (PIDE, Resoluções e relatórios de gestão)	Pesquisa Documental  Santos (2002) Gil (2002)	Análise documental  Santos (2002) Gil (2002)
	Anotações sobre atitudes, condutas e comportamentos dos docentes durante as ações formativas realizadas no período de 2013 a 2016	Observação Diário de Campo  Tura (2003) Ludke e André (1986) Bogdan e Biklen (1994) Flick (2004)	Análise de conteúdo  Bardin (1988) Bauer (2002) Puglisi e Franco (2005)
2 - Identificar as ações formativas promovidas pela Divisão de Formação Docente destinadas aos docentes da Universidade Federal de Uberlândia	Documentos da Divisão de Formação Docente relativos às ações formativas realizadas no período de 2013 a 2016	Pesquisa Documental  Santos (2002) Gil (2002)	Análise documental  Santos (2002) Gil (2002)
3 - Analisar a participação dos docentes da UFU nas ações formativas propostas pela DIFDO	Documentos da Divisão de Formação Docente relativos às ações formativas realizadas no período de 2013 a 2016	Pesquisa Documental  Santos (2002) Gil (2002)	Análise documental e estatística descritiva  Santos (2002) Gil (2002)
	Documentos da Divisão de Apoio ao Docente relativos à todos os professores da UFU, em setembro de 2016.	Pesquisa Documental  Santos (2002) Gil (2002)	Análise documental e estatística descritiva  Santos (2002) Gil (2002)

	Anotações sobre atitudes, condutas e comportamentos dos docentes durante as ações formativas realizadas no período de 2013 a 2016	Observação Diário de Campo  Tura (2003) Ludke e André (1986) Bogdan e Biklen (1994) Flick (2004)	Análise de conteúdo  Bardin (1988) Bauer (2002) Puglisi e Franco (2005)
	Respostas dos docentes da UFU que participaram do III Curso de Docência Universitária	Levantamento Documental (Questionários de avaliação com as respostas dos docentes, pertencentes aos arquivos da DIFDO)  Santos (2002) Gil (2002) Hair Junior et al. (2005) Cervo, Bervian e Silva (2007)	Análise de conteúdo  Bardin (1988) Bauer (2002) Puglisi e Franco (2005)

Fonte: Elaborado pela autora.

## 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

A procura por informações concretas e válidas não deve deter-se apenas aos dados estruturados, isto é, quantitativos, na forma de planilhas, relatos volumosos, números, percentuais e gráficos. É também necessário recorrer aos dados de natureza qualitativa, tais como textos, documentos, questionários, relatórios, dentre outros. Nessa perspectiva,

Espera-se que as forças de ambas abordagens possam se reforçar mutuamente: a intersubjetividade e a fidedignidade ou confiabilidade providas pela informação padronizada derivada de amplas amostras, por um lado, e o conhecimento íntimo de um simples caso ou passagem de um texto adquirido pela análise interpretativa, por outro lado. A questão essencial nesse tipo de análise seria como transformar o significado da análise textual numa matriz de dados quantitativa, isto de maneira didática e sistemática (KELLE, 1995, p. 5).

Ademais, segundo Creswell (1998), independentemente dos fenômenos investigados, o uso dos métodos qualitativos e quantitativos poderiam permitir um maior aprofundamento no conhecimento dos dados, evidenciando-se aspectos do que se pretende investigar e possibilitando refletir sobre o assunto, decidir e executar. Assim, após a coleta de dados, é necessário tratá-los, analisá-los e tabulá-los, o que possibilita ler, contar e organizar as respostas.

### 4.1 A UFU E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

A presente investigação foi realizada na Universidade Federal de Uberlândia, localizada no Triângulo Mineiro, criada na década de 1950 e federalizada em 1978, e cuja missão é

Formar profissionais qualificados, produzir conhecimento e disseminar a ciência, a tecnologia, a inovação, a cultura e a arte na sociedade por intermédio do ensino público e gratuito, da pesquisa e da extensão, visando à melhoria da qualidade de vida, à difusão dos valores éticos e democráticos, à inclusão social e ao desenvolvimento sustentável (ANUÁRIO, 2016, p. 9).

A UFU, com base no Anuário 2016 ano-base 2015, possui 31 Unidades Acadêmicas, oferecendo 90 cursos de graduação, 44 cursos de mestrado, 20 cursos de doutorado e diversos cursos de especialização lato sensu, em sete campi, a saber: Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Educação Física, Campus Glória, Campus do Pontal, Campus Monte Carmelo e Campus Patos de Minas. A Universidade encontra-se em constante processo de

expansão, com a criação de novos cursos de graduação, presenciais e a distância, e novos programas de pós-graduação lato e stricto sensu. Conta com 1901 docentes, dos quais muitos ingressaram na instituição nos últimos anos por conta desse processo de expansão.

De acordo com Melo (2016) a formação docente continuada na UFU teve início no Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP), criado em 2007, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação, visando diagnosticar as principais necessidades formativas dos professores da UFU, planejar e desenvolver cursos, minicursos, oficinas, palestras, dentre outros. Os professores, além de participarem das ações formativas, recebiam orientações e esclarecimentos sobre as questões relacionadas à prática pedagógica. Contudo, por não se constituir em política institucional, mas em uma política de gestão, o NAPP funcionou apenas durante dois anos.

Em 2010, com a reestruturação do organograma da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU, a partir da consolidação da Diretoria de Ensino (DIREN), foi criada a Divisão de Formação Docente (DIFDO), mediante a Resolução nº 02/2010. Nas palavras de Melo (2016, p.1) “o objetivo preponderante da DIFDO é suprir a dimensão pedagógica na formação dos docentes da UFU”. Ainda, segundo a mesma autora

A motivação para a execução do trabalho formativo realizado pela DIFDO se respaldou, sobretudo, em apresentar a importância de ações formativas contínuas para o exercício da docência universitária e em possibilitar aos docentes a reflexão de crenças e atitudes profissionais a partir de uma visão crítico-reflexiva do ensino (MELO, 2016, p.5).

Junto a diversos órgãos da Universidade, a DIFDO auxilia os professores nas questões pedagógicas, promovendo a troca de experiências sobre práticas docentes, teorização e discussão interdisciplinar, com ênfase na docência, nos saberes, na identidade profissional, assim como em outros temas referentes à formação continuada.

Nesse sentido a identidade profissional “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Em outros termos, a identidade docente “é construída no cotidiano, a partir da trilogia dos saberes específicos, saberes docentes e experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superação no exercício da sua função” (PEREIRA; MARTINS, 2002, p.131).

Visando à constante melhoria da qualidade do ensino na Universidade Federal de

Uberlândia, a DIFDO desenvolve ações continuadas pensadas não como simples capacitação dos seus docentes, que possam engessar a prática dentro da sala de aula ou camuflar as heterogeneidades identitárias, mas como possibilidade real da interdisciplinaridade almejada no meio acadêmico.

Nesta pesquisa foram analisadas as ações formativas promovidas pela DIFDO no período de 01/01/2013 a 31/12/2016, conforme apêndice 1, onde os docentes foram convidados a pensar o ato de ensinar em conjunto com a produção em pesquisa e extensão, refletindo e discutindo coletivamente sobre as práticas de sala de aula, bem como a respeito da função social da universidade e suas especificidades, a fim de desenvolver as competências necessárias ao bom desempenho da profissão docente.

No período analisado neste estudo 449 docentes de diversos cursos da instituição pesquisada participaram de alguma das ações formativas propostas e realizadas pela DIFDO. Nesse sentido, é necessário tanto identificar como analisar as competências prevalentes para que o efetivo exercício da profissão docente no ensino superior se realize.

## **4.2 IDENTIFICANDO E ANALISANDO AS COMPETÊNCIAS PREVALENTES PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

A Lei nº 9.394/96(LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresenta em seu artigo 43 a finalidade da educação superior que engloba ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Sguissardi (2008), essa Lei surgiu sob a égide do documento do Banco Mundial, de 1994, o Higher education: the lessons of experience, isto é, “Educação superior: as lições da experiência”.

O artigo 52 da LDB normatiza o ensino superior, determinando que

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

No tocante ao preparo para o exercício da atividade docente, professores concluem os cursos de mestrado e doutorado, os quais são requisitos para a atuação no ensino superior brasileiro. Porém, não recebem nenhuma formação didático-pedagógica, e deles são cobrados títulos e publicações sem nenhuma menção à esse tipo de formação.

Apesar de não contemplarem aspectos formativos, reflexivos e práticos da função docente, o grau de formação e o regime de trabalho constituem os principais indicadores de qualidade do trabalho dos docentes propostos pelo INEP/MEC. Conforme Rios (2004), indicador de qualidade é um processo que objetiva avaliar e contribuir para a aplicação planejada de ações preditivas, antecipativas e corretivas, podendo melhorar o desempenho do avaliado e estimular o processo de reflexão.

A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 66 descreve:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado.

Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Entretanto, somente estes aspectos exigidos pela LDB não garantem formação específica para o exercício da docência no ensino superior. Ademais, a Lei nº 9394/96 não concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente, e não exclusivamente, em pós-graduação *stricto sensu*.

Com relação as lacunas nas especificações da LDB, no que diz respeito ao preparo para o exercício da docência no ensino superior,

Professores perpassam pelos cursos de mestrado e doutorado (requisitos para a atuação no Ensino Superior Brasileiro, artigo 66 da LDB) e, não recebem nenhuma formação didático-pedagógica, pelo contrário, intrínseco as exigências estabelecidas pela Lei, é atribuído cobranças exacerbadas de títulos e publicações sem nenhuma menção à formação didático-pedagógica do professor. Nesse sentido, a verticalização do ensino para a formação de docentes universitários mediante o eixo pesquisa, deixando de lado os aspectos relacionados à docência, influi diretamente na prática educativa dos docentes universitários, que muitas vezes se sentem despreparados para o exercício da profissão (MELO, 2016, p.5).

Nesse sentido, Vasconcelos (2009, p. 16), ensina que

Em geral nos cursos de pós-graduação, recorridos por muitos docentes como aporte a inserção na docência, o enfoque é mais voltado para a pesquisa pura e não para a preocupação de como o aluno aprende a aprender. Tal fato comprova que, as questões didático-pedagógicas relacionadas à profissão, são deixadas de lado.

Por outro lado, há um aumento na oferta de pós-graduação *lato sensu* ou de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior para auxiliar na formação docente. Porém, “ainda que tais disciplinas pudessem ajudar na resolução do problema, elas não são uma exigência da legislação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 41).

O processo de formação continuada pode propiciar um saber-fazer contínuo e refletido. Tratar-se-ia de “uma formação complementar dos professores em exercício, propiciando-lhe a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede” (GATTI, 2008, p.4).

É preciso “reconhecer que os saberes dão sustentação à docência e exigem uma formação numa perspectiva teórica e prática” (VEIGA, 2008, p. 20).

Nessa ordem, os professores, necessariamente,

Devem começar a admitir que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado (DELORS, 2004, p.162).

Contudo, mesmo que a formação do docente “não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Para Amante *et al.* (2009), o conceito de eficácia docente evoluiu até considerar eficaz o professor que conhece um conjunto de competências e é capaz de utilizá-las adequadamente nos momentos precisos.

Tardif (2003), por sua vez, observa que o ato de ensinar e aprender engloba a forma como a docência é vivenciada e compreendida pelos professores, e assim deveria ser o processo formativo na docência superior. Uma formação fundamentada em saberes concretiza a identidade do docente, por isso deverá ser continuada e aprimorada durante a sua vida acadêmica e pessoal.

Nesse sentido, o processo de formação para a docência universitária deverá ser pensada a partir do entendimento de como nos tornamos docentes, sempre buscando uma formação pedagógica atual e qualificada, de forma que o processo de formação profissional e pessoal seja destacado pela ação do professor (CASTELLI, 2012, p. 1-2).

A formação dos professores inicial e continuada assume um papel basilar no processo da educação, sendo que os processos de formação profissional, seja inicial ou continuada, permitem ao professor exercer seu ofício com mais eficácia e possibilidade de desenvolvimento no mundo do trabalho.

A importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente é o domínio, pelo professor, de procedimentos de investigação científica como registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar o conhecimento pedagógico (ANDRÉ, 2001, p. 66).

Além disso, a formação docente possui uma relevância estratégica, pois, efetivamente,

Apenas no contexto mais amplo da função social de formação continuada é que as questões da profissionalização dos formadores encontram sua significação mais clara e suas propostas de intervenção mais eficazes, mesmo porque não se tornam autônomos sem que desenvolvam uma preocupação permanente com a compreensão da realidade, na medida em que se considere a emancipação humana como prioridade (TESCAROLO, 2005, p. 112).

Ressalte-se, inclusive, que não há por parte do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão nenhuma previsão a respeito das competências docentes para o exercício no ensino superior.

Segundo o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da UFU, a instituição dirige especial atenção aos cursos que preparam os professores da educação básica, recomendando ainda para as licenciaturas: (1) a articulação teoria-prática pedagógica a ser tomada como eixo fundamental do processo formativo em torno do qual gravitam reflexões contextualizadas sobre educação e ensino, e (2) a articulação entre formação inicial e continuada, bacharelado e licenciatura, Universidade e Educação Básica e outras instâncias educativas que exprime o caráter contínuo e permanente do processo de formação docente e a sua condução sobre sólidas bases científicas, culturais e sociais.

Além disso, assim como as demais Unidades Acadêmicas e Administrativas, as Pró-reitorias de Gestão de Pessoas e de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade viabilizam recursos

para a participação de docentes em atividades de capacitação de curta duração, como eventos científicos, congressos, entre outros, no Brasil e no Exterior. Os docentes também têm o respaldo de agências de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), para participarem de eventos científicos que atendam aos interesses profissional e institucional.

Conforme o Programa de Apoio à Docência (PROAD), edição 2015-2016, seu foco é a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores. O PROAD reúne projetos, apresentados por docentes pesquisadores da área da educação que proponham ações formativas destinadas ao conjunto dos docentes da UFU. O foco desse programa é o desenvolvimento de aulas inovadoras, o planejamento do ensino, a efetivação de estratégias de avaliação formativa, o aprimoramento da relação professor-aluno. Busca-se ampliar os espaços de diálogo e troca de experiências entre professores, que são essenciais para o desenvolvimento profissional do docente universitário.

Já a Resolução 04, de 11 de abril de 2014, do Conselho Diretor (CONDIR) da UFU – Regulamenta a avaliação docente no que se refere à Progressão, à Promoção e à Aceleração da Promoção nas Carreiras de Magistérios Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Pessoal Docente da Universidade Federal de Uberlândia, via avaliação de desempenho.

Esta Resolução do CONDIR/UFU, foi elaborada levando-se em consideração as legislações que regem a matéria, quais sejam: a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012; a Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013; a Portaria/MEC nº 554, de 20 de junho de 2013 e a Portaria/MEC nº 982, de 3 de outubro de 2013.

Assim, a Resolução consolidou as normas federais e as antigas resoluções da UFU referentes às avaliações de desempenho no que se refere à Progressão, Promoção e Aceleração da Promoção do Pessoal Docente da UFU, resultando em uma norma atual e completa.

Em consonância com o artigo 1º da Resolução em comento

- I – Progressão: a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro da mesma classe nas Carreiras de Magistérios Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico;
- II – Promoção: a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente nas Carreiras de Magistérios Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico;

- III – Aceleração da Promoção: o reposicionamento pela apresentação de titulação nas Carreiras de Magistérios Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; e
- IV – Unidade(s): Unidade(s) Acadêmica(s) e Unidade(s) Especial(is) de Ensino.

Por se considerar a efetiva participação nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, para a avaliação de desempenho do docente, para ingresso e progressão na Classe D (Associado), valorizam-se fatores como:

Art. 6º

- I – possuir título de Doutor;
- II – assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho docente, conforme art. 5º da Portaria/MEC nº 554, de 20 de junho de 2013;
- III – desempenho didático avaliado com a participação do corpo discente, conforme instrumento específico o qual tomará como referência o Anexo 4 desta Resolução;
- IV – produção intelectual, conforme art. 9º da Portaria/MEC nº 554, de 20 de junho de 2013; [...]

E, o artigo 7º aduz que “para a Promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, o docente deverá demonstrar excelência e especial distinção obrigatoriamente no ensino e na pesquisa ou extensão”.

Na Universidade Federal de Uberlândia, a participação em cursos e ações formativas também pontua, porém bem menos que publicações e demais atividades docentes. Consequentemente, há uma baixa participação docente nas ações propostas pela Divisão de Formação Docente.

Para exemplificar a discrepância dessas pontuações analisamos os Anexos da Resolução nº 04/2014 do CONDIR da UFU, especialmente o Roteiro para pontuação das atividades para avaliação de desempenho dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia.

A sobredita Resolução apresenta um conjunto de tabelas que referenciam as pontuações necessárias para a progressão docente. Dentre elas, destaca-se a tabela A1.3 – Produção Intelectual, Produção Bibliográfica e Divulgação, onde vislumbramos no Item 28, que serão atribuídos 150 pontos por trabalho, aos docentes que publicarem artigos técnico-científicos em periódico indexado. Também o Item 29 da sobredita tabela, estabelece que serão concedidos 100 pontos por trabalho, aos docentes que publicarem artigos técnico-científicos em periódico não indexado, com corpo de revisores. Ainda o Item 30 da mesma

tabela, determina que será agraciado com 60 pontos por trabalho, o docente que publicar trabalho completo em anais de reunião científica, com corpo de revisores.

São pontuações altas, conforme a Resolução 04/2014, se comparadas com os pontos distribuídos para participação em ações formativas e de aperfeiçoamento, visto que na tabela A1.8 – Outras Atividades, o item 141, determina que será atribuído 0,2 ponto por hora, aos docentes que concluírem curso de aperfeiçoamento. Além disso, o Item 142 da mesma tabela estabelece que pela participação nos cursos do Programa de Formação Docente da UFU, promovidos pela Diretoria de Ensino, que é onde está alocada a Divisão de Formação Docente analisada nesta pesquisa, os docentes receberão 0,2 ponto por hora. Já o Item 164, também da tabela A1.8, preconiza que o professor que participar de ações de formação continuada para docentes (rodas de conversa, programas de integração, oficinas, minicursos e similares) promovidas pela Unidade, setores da Instituição (PROGRAD/PROREH) e órgãos oficiais, computarão 0,5 ponto para cada hora.

Desse modo, comparando as duas tabelas, a primeira A1.3 – Produção Intelectual, Produção Bibliográfica e Divulgação e a segunda A1.8 – Outras Atividades, é possível perceber claramente que na UFU as publicações são muito mais valorizadas que a participação em ações de formação continuada para docentes.

Para sintetizar as informações acima descritas, construiu-se o quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Comparativo da pontuação para docentes na UFU

<b>A1.3 – Produção Intelectual, Produção Bibliográfica e Divulgação</b>		<b>A1.8 – Outras Atividades</b>	
<b>150 pontos por trabalho</b>	Publicação de artigos técnico-científicos em periódico indexado	<b>0,2 ponto por hora</b>	Conclusão de curso de aperfeiçoamento.
<b>100 pontos por trabalho</b>	Publicação de artigos técnico-científicos em periódico não indexado, com corpo de revisores	<b>0,2 ponto por hora</b>	Participação nos cursos do Programa de Formação Docente da UFU, promovidos pela Diretoria de Ensino, que é onde está alocada a Divisão de Formação Docente analisada nesta pesquisa
<b>60 pontos por trabalho</b>	Publicação de trabalho completo em anais de reunião científica, com corpo de revisores.	<b>0,5 ponto por hora</b>	Participação em ações de formação continuada para docentes (rodas de conversa, programas de integração, oficinas, minicursos e similares) promovidas pela Unidade, setores da Instituição (PROGRAD/PROREH) e órgãos oficiais

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Resolução 04 do CONDIR UFU.

É preocupante o sentido reducionista dado à dimensão “ensino”, quando comparada à dimensão “pesquisa” na universidade, nessa perspectiva

Se for analisada a carreira docente, facilmente se poderá detectar o privilégio da meritocracia e da individualidade. Não se trata de negar que a carreira dos professores universitários precisa levar em conta o acúmulo de capital cultural e científico. A crítica repousa em depositar aí a quase exclusividade da qualificação docente. Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação, e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão (CUNHA, 2000, p. 49).

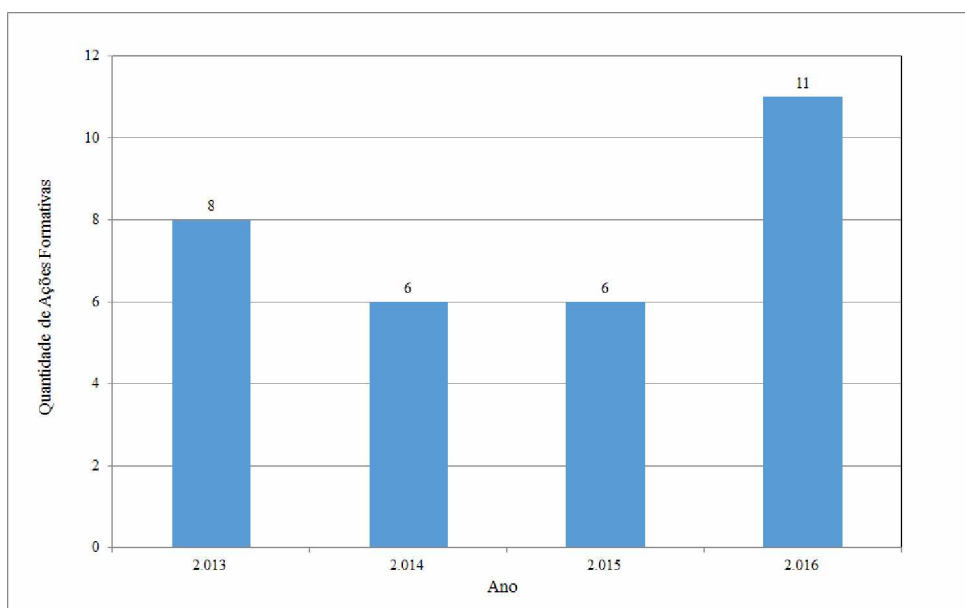
Contudo, importa compreender as ações formativas da DIFDO disponibilizadas aos docentes da UFU, o que passamos a analisar a seguir.

#### **4.3 IDENTIFICANDO AS AÇÕES FORMATIVAS PROMOVIDAS PELA DIVISÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DESTINADAS AOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Entre os anos de 2013 e 2016 foram realizadas 31 ações formativas na UFU, com duração total de 352 horas e 30 minutos. Essas ações patenteiam a importância dada à formação docente continuada pela instituição. Essas 31 ações foram realizadas pela DIFDO, conforme tabela que consta do apêndice 1, embora outros setores também promovam formações.

O gráfico 1 abaixo, apresenta a distribuição das ações formativas, ao longo dos anos investigados:

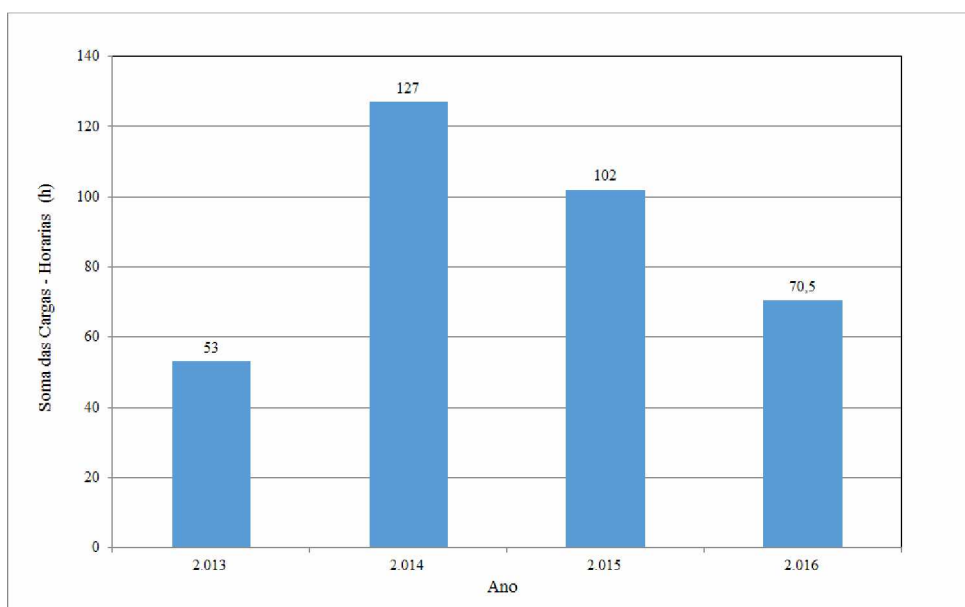
Gráfico 1 – Contagem de Ações Formativas



Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentamos ainda o gráfico 2, contendo a soma das cargas horárias das ações formativas.

Gráfico 2 – Soma das cargas horárias das ações formativas



Fonte: Dados da pesquisa.

No decorrer desta pesquisa, mostrar-se-á que cada ação formativa foi avaliada visando à identificação das categorias e subcategorias de competências que apareceram dentro de cada uma delas.

Dentro das 31 ações formativas que ocorreram de 2013 a 2016, houve 91 ocorrências de competências que foram trabalhadas em cada ação, inclusive em uma mesma ação foram tratados assuntos referentes a várias competências, conforme demonstra a tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Quantidade de competências presentes nas ações formativas

Competência	Quantidade de vezes presente nas ações	Media (horas de formação pela quantidade de docentes)
Competências Técnico-Funcionais	27	29,7%
Competências Comportamentais	18	19,8%
Competências Intelectuais	18	19,8%
Competências Éticas	15	16,5%
Competências Políticas	13	14,3%
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora todas tenham sido trabalhadas, houve um destaque das competências técnico-funcionais, que apareceram 27 vezes (29,7%) nas ações formativas, seguidas das competências comportamentais e intelectuais, que puderam ser visualizadas 18 vezes cada (19,8%). Por último, ficaram as competências éticas, que se apresentaram 15 vezes (16,5%), e as competências políticas, que apareceram 13 vezes (14,3%) nas ações formativas contadas.

Em contraposição à ideia de que a universidade deva formar profissionais estritamente para suprir as demandas do mercado, e em que pese o fato de as competências éticas obterem apenas 16,5% enquanto as técnico-funcionais alcançaram 29,7% no ranking das ações formativas, incontestemente é que a universidade deve também formar cidadãos com valores éticos e competência técnica, capazes de atuar proativamente com vistas a uma sociedade mais inclusiva. Afinal

A discussão de valores éticos, sociais, políticos, econômicos, por ocasião do estudo de problemas técnicos, integra-se à análise teórico-técnica de determinada situação, com os valores humanos e ambientais presentes e decorrentes da solução técnica apresentada (MASETTO, 2003, p. 4).

Além de ser a mais oferecida em forma de ações propostas, a competência técnico-funcional foi a mais procurada pelos docentes, que buscaram aliar o constante aperfeiçoamento de suas técnicas de trabalho às novas concepções pedagógicas, além de reconhecerem a

necessidade de mudar, se necessário, seu estilo de docência e compreenderem que a Educação Superior não é realizada apenas no âmbito do ensino técnico eficiente, mas sobretudo na condução da aprendizagem dos acadêmicos, considerando os aspectos sociais, cognitivos, políticos e éticos suscitados por esse processo.

Este fato pode ser verificado conforme tabela 2 abaixo, a partir da análise da quantidade de inscrições (uma proposta de avaliação de interesse pelo tema) pelo número de vagas ofertadas. Considerando-se essa mensuração de interesse, 78% dos inscritos optaram por participar de ações formativas onde foram discutidas as competências técnico-funcionais e 75% preferiram as competências comportamentais. Acrescente-se que a procura por competências éticas e intelectuais foi de 71%, e pelas competências políticas apenas de 70%.

Tabela 2 – Mensuração do interesse por tema de formação

Competência	Média de Inscritos por Vagas ofertadas
Competências Técnico-Funcionais	78%
Competências Comportamentais	75%
Competências Intelectuais	71%
Competências Éticas	71%
Competências Políticas	70%
Média do Interesse	73%

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta situação pode ser explicada a partir do Relatório de Gestão da DIFDO 2013-2016, onde:

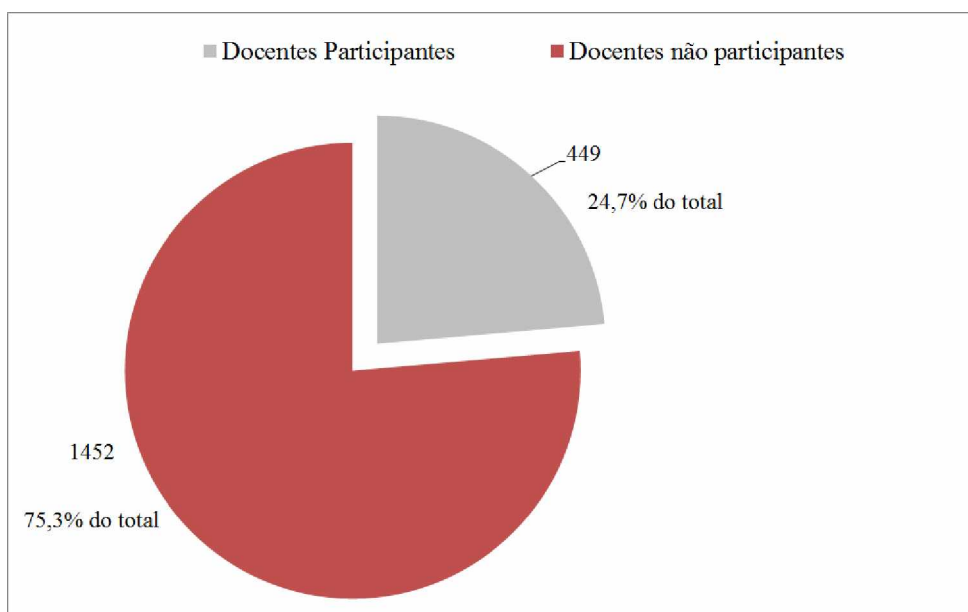
É comum o professor universitário conhecer a fundo os conteúdos que vai ministrar, pois não raro, possui graduação e pós-graduação lato e stricto sensu naquela área do saber. No entanto, sabe pouco e foi pouco preparado para a docência. Para ensinar e, consequentemente, levar o aluno ao aprendizado. Muitos docentes universitários, inclusive, separam estas duas coisas, desconsiderando o processo. Alguns acham que a ação de ensinar é do professor, mas o aprender seria responsabilidade do aluno (REIS, 2016, p.5).

Diante disso, é possível inferir que o domínio de temas relativos aos valores éticos, intelectuais e políticos que poderia proporcionar uma visão crítica de mundo, foi preterida pelos professores, denotando que a docência, em algumas áreas da Instituição, limita-se ao saber técnico-funcional.

#### 4.4 ANALISANDO A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES DA UFU NAS AÇÕES FORMATIVAS PROPOSTAS PELA DIFDO

Das ações formativas realizadas pela DIFDO entre os anos de 2013 e 2016, participaram 449 de um total de 1901 docentes da UFU, o que corresponde a 24,7%, conforme gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO



Fonte: Dados da pesquisa.

De um modo geral, houve um baixo índice de interesse pelas ações formativas oferecidas pela DIFDO, pois poucas turmas lotaram. Na tabela 2 da página anterior, consta que a média geral de interesse foi de 73%. Ainda, segundo informações constantes do apêndice 1, haviam ações formativas com 40 vagas, no entanto houve poucos inscritos.

Assim sendo, é possível mensurar que a efetiva participação foi quantitativamente reduzida, tendo-se em vista o universo de docentes da Instituição.

Dessa participação, propõe-se analisar qual foi o perfil desse docente.

#### 4.4.1 PERFIL DOS DOCENTES

A seguir, conforme tabela 3, apresenta-se uma análise da participação dos docentes por critério de titulação. De acordo com ela, Doutores, Mestres, Especialistas e Graduados compuseram o quadro de participantes das ações formativas realizadas pela DIFDO entre 2013 e 2016.

Tabela 3 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por titulação

Título	Docentes_UFU		Docentes_DIFDO		Percentual de Participação (Docentes_UFU/Docentes_DIFDO)
	Qtd	%	Qtd	%	
Doutorado	1534	81%	356	79%	23,2%
Mestrado	309	16%	79	18%	26%
Especialização	53	3%	10	2%	19%
Graduação	5	0,3%	4	1%	80%
Total	1901	100%	449	100%	24%

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de 1901 docentes da UFU, 1534 são Doutores (81%), 309 Mestres (16%), 53 Especialistas (3%) e 5 Graduados (0,3%). Ainda, participaram das ações formativas realizadas pela DIFDO 356 Doutores (79%), 79 Mestres (18%), 10 Especialistas (2%) e 4 Graduados (1%).

Relativizando o número total de participantes de ações formativas com o número total de docentes da UFU, pela tabela 3, constata-se que houve um maior interesse pelos docentes com graduação totalizando 80% de inscritos. Esse fato pode ser explicado pela presença de professores substitutos em início de carreira. Para os docentes com doutorado e mestrado verificou-se uma participação próxima de 25% (sendo 26% para docentes com mestrado e 23,2% para docentes com doutorado).

O índice de participação de docentes com mestrado foi maior, pois estes também estão em início de carreira e por isso existe um maior interesse pelo tema. Essa justificativa para a maior demanda consiste no fato de serem professores ingressantes, iniciantes, substitutos, dentre outros, e isso corrobora as informações contidas no Relatório de Gestão da DIFDO 2013-2016.

Quanto à análise da participação dos docentes por sexo, conforme tabela 4, houve o seguinte resultado:

Tabela 4 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por sexo

Sexo	Docentes_UFU		Docentes_DIFDO		Percentual de Participação (Docentes_UFU/Docentes_DIFDO)
	Qtd	%	Qtd	%	
Feminino	848	45%	255	57%	30,1%
Masculino	1053	55%	194	43%	18,4%
Total	1901	100%	449	100%	23,6%

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo informações disponibilizadas pela DIADO, em 2016, a UFU possuía um total de 1901 docentes, sendo 848 (45%) do sexo feminino e 1053 (55%), do sexo masculino. Em relação à participação nas ações formativas, verificou-se que dos 449 docentes participantes, 255 (57%) foram do sexo feminino e 194 (43%), do sexo masculino, conforme tabela 4.

Relativizando esses dados da tabela 4, percebe-se que apesar da UFU ter em seu corpo docente, mais pessoas do sexo masculino; as docentes do sexo feminino foram mais interessadas em ações formativas realizadas pela DIFDO (30,1% do sexo feminino contra 18,4% do sexo masculino).

Com relação à análise da participação dos docentes por regime de trabalho, apresenta-se a tabela 5.

Tabela 5 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por regime de trabalho

Regime de Trabalho	Docentes_UFU		Docentes_DIFDO		Percentual de Participação (Docentes_UFU/Docentes_DIFDO)
	Qtd	%	Qtd	%	
DE	1776	93%	441	98,2%	25%
40 horas	96	5%	1	0,2%	1%
20 horas	29	2%	7	1,6%	24%
Total	1901	100%	449	100,0%	24%

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela 5, no quesito regime de trabalho, de um total de 1901 docentes da UFU, 1776 (93%) trabalham em regime de dedicação exclusiva, 96 (5%) trabalham 40 horas e 29 (2%), 20 horas semanais. Dos 449 docentes que participaram de alguma ação formativa realizada pelo DIFDO, 441 (98,2%) trabalham em regime de dedicação exclusiva, 1 (0,2%) enquadra-se no regime de 40 horas e 7 (1,6%) no de 20 horas de trabalho semanais.

Ainda de acordo com a tabela 5, relativizando o percentual dos docentes da UFU com relação aos que participaram de ações formativas, em detrimento dos regimes de 20 e de 40

horas, tem destaque o regime de trabalho de dedicação exclusiva (com 25% de participação e 98% do total de interessados). Ressalte-se que os docentes com regime de 20h são majoritariamente professores substitutos com graduação e/ou especialização, fato este já relatado na tabela 3.

Percebe-se também (tabela 5) que os docentes em regime de 40h não demonstraram interesse pela formação, exceto um único docente, pois essa categoria de forma geral, não tem dedicação exclusiva à universidade e por isso possui outras atividades profissionais.

No que diz respeito à análise da participação por faixa de idade (Tabela 6), propôs-se uma diferenciação por faixas de idade utilizando-se como referência o padrão de 10 anos, deixando os extremos mais livres para capturarmos todo o espectro de docentes.

Tabela 6 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por faixa de idade

Faixa de Idade	Docentes UFU		Docentes DIFDO		Percentual de Participação (Docentes UFU/Docentes DIFDO)
	Qtd	%	Qtd	%	
F1: até 30	37	2%	36	8%	97%
F2: 31 a 40	639	34%	186	41%	29%
F3: 41 a 50	623	33%	132	29%	21%
F4: 51 a 60	413	22%	79	0,176	19%
F5: acima de 61	189	10%	16	4%	8%
Total	1901	100%	449	100%	24%

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela 6, apresenta-se cinco faixas de idade, dos 1901 docentes da UFU, 37 (2%) são da faixa 1 (até 30 anos de idade); 639 (34%), da faixa 2 (de 31 a 40 anos); 623 (33%), da faixa 3 (de 41 a 50 anos); 413 (22%), da faixa 4 (de 51 a 60 anos); e 189 (10%), da faixa 5 (acima de 61 anos de idade). Dos 449 docentes que participaram das ações formativas realizadas pela DIFDO, 36 (8%) são da faixa 1; 186 (41%), da faixa 2; 132 (29%), da faixa 3; 79 (0,176%), da faixa 4; e 16 (4%), da faixa 5.

De modo relativizado, conforme tabela 6, também pode-se verificar o efeito da presença dos professores substitutos que, geralmente, além de possuírem graduação/especialização, trabalham 20h semanais e são mais jovens, com idades na Faixa 1, até 30 anos, com 97% de participação.

Levando-se em consideração docentes em carreira (acima de 30 anos), a partir da tabela 6, verifica-se claramente uma diminuição do interesse de participação dos docentes em ações formativas à medida que a idade aumenta, isto é, docentes da faixa 2 (31 a 40 anos) tiveram 29% de participação, seguidos dos docentes da faixa 3 (41 a 50 anos) com 21%,

seguidos dos docentes da faixa 4 (51 a 60 anos) com 19%, e por fim, pelos docentes na faixa 5 (com idade acima de 61 anos) com 8%.

Segundo Reis (2016) essas ocorrências podem estar relacionadas ao fato de que os professores com mais idade comumente utilizam os conhecimentos advindos da experiência, conhecimentos que foram adquirindo em sala de aula no decorrer do tempo.

Quanto à análise de participação dos docentes por tempo na Universidade Federal de Uberlândia e que participaram de alguma ação formativa realizada pela DIFDO, foram consideradas as cinco fases que caracterizam o processo de evolução da profissão docente, de acordo com a classificação de Huberman (2000).

A fase 1 consiste na “entrada na carreira” (de 1 a 3 anos de profissão), quando o professor adere à profissão e às situações cotidianas, questiona o próprio desempenho e pondera sobre questões como disciplina dos alunos e adequação do material didático. Descoberta e sobrevivência são predominantes na fase 1, onde ocorre o confronto com a realidade da sala de aula e com a complexidade profissional.

A fase 2 corresponde à “estabilização” (de 4 a 6 anos de profissão). Esta fase é caracterizada pelo comprometimento definitivo do profissional que assume a docência e sua emancipação. Ao mesmo tempo, há uma acentuada preocupação com os objetivos pedagógicos, a busca de formas metodológicas e um interesse pela aprendizagem dos alunos. É nesta fase que é construída a identidade profissional.

A fase 3 definida como “diversificação e experimentação” (de 7 a 25 anos de profissão), é a mais longa da carreira do professor, que experimenta a rotina e mesmo o tédio e, por isso, busca novos caminhos entro e fora da sala de aula. Alguns professores passam a investir no desenvolvimento do seu potencial docente; outros assumem o sistema administrativo; e há os que pensam em abandonar a docência ou substituí-la por outra profissão no âmbito da educação.

A fase 4 concebida como “serenidade e distanciamento afetivo” (de 26 a 35 anos de profissão), geralmente ocorre entre 45 e 55 anos de idade do professor, que se torna menos à avaliação de seus pares, e confia mais em sua própria técnica. Esse profissional distancia-se afetivamente dos movimentos de classe e dos problemas institucionais dos alunos, não se envolvendo tanto com os conflitos que surgem.

A fase 5 denominada “Preparação para a aposentadoria” (de 35 a 40 anos de profissão), caracteriza-se pela “desaceleração”. No final da carreira, o professor tende a libertar-se e a dedicar mais atenção à sua vida pessoal. Seria o momento de dissociação gradativa do “eu profissional” e de maior dedicação a si próprio.

Desse modo, foi possível refletir sobre como a formação continuada pode despertar o interesse não só dos professores iniciantes, mas durante todo o período de exercício profissional da docência.

Assim, quanto à análise da participação dos docentes por tempo na UFU, apresenta-se a tabela 7.

Tabela 7 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por faixa de tempo na UFU

Faixa de tempo de UFU	Docentes UFU		Docentes DIFDO		Percentual de Participação (Docentes UFU/Docentes DIFDO)
	Qtd	%	Qtd	%	
F1: até 3	304	16%	158	35%	52%
F2: de 4 a 6	386	20%	117	26%	30%
F3: de 7 a 25	958	50%	150	33%	16%
F4: de 26 a 35	177	9%	22	5%	12%
F5: acima de 36	76	4%	2	0,4%	3%
Total	1901	100%	449	100%	24%

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela 7, segundo a classificação por fases, na UFU 304 (16%) dos docentes estão na fase 1; 386 (20%), na fase 2; 958 (50%), na fase 3; 177 (9%), na fase 4; e 76 (4%) na fase 5. Dos participantes em ações formativas da DIFDO, por outro lado, 158 (35%) dos docentes estão na fase 1; 117 (26%), na fase 2; 150 (33%), na fase 3; 22 (5%), na fase 4; e 2 (0,4%), na fase 5.

O percentual de participação dos docentes da UFU relativizado com os participantes das ações de formação, conforme tabela 7, foi de 52% na fase 1; 30% na fase 2; 16% na fase 3; 12% na fase 4; e 3% na fase 5. Portanto, a maioria dos docentes da UFU que participaram de ações de formação estão na fase 1 (de 1 a 3 anos de profissão), que é segundo Huberman a fase da “entrada na carreira”.

À medida que as fases de tempo aumentam, verifica-se claramente uma diminuição do interesse de participação dos docentes em ações formativas, isto é, docentes da fase 1 (de 1 a 3 anos) tiveram 52% de participação, seguidos dos docentes da fase 2 (de 4 a 6 anos) com 30%, seguidos dos docentes da fase 3 (de 7 a 25 anos) com 16%, seguidos dos docentes da fase 4 (de 26 a 35 anos) com 12%, e por fim, pelos docentes da fase 5 (acima de 36 anos) com 3% de participação.

Quanto à análise da participação dos docentes por unidade acadêmica, apresenta-se a tabela 8. Nela estão expressas todas as unidades acadêmicas da UFU com a sua respectiva quantidade de docentes e com isso, uma proposta de ranking entre as unidades (FAMED em primeiro lugar junto com a FACIP, ambas com 154 docentes, seguidas pela FAMAT em

segundo lugar com 97 docentes, até o INCIS em vigésimo terceiro lugar com 25 docentes), o número de docentes que participaram das ações formativas e por fim, o cálculo de um percentual de participação dos docentes que participaram das ações pelo total de docentes da Unidade Acadêmica.

Tabela 8 – Participação dos docentes UFU nas ações formativas da DIFDO por unidade acadêmica

Unidade Acadêmica	Docentes_UFU		Docentes_DIFDO	Percentual de Participação (Docentes_UFU/Docentes_DIFDO)
	Qtd	Ranking	Qtd	
FAEFI	33	21	17	52%
FAGEN	68	6	27	40%
ICIAG	66	7	26	39%
FAMEV	56	11	20	36%
FACOM	66	7	22	33%
ICBIM	65	8	21	32%
FACIC	28	22	9	32%
FEQUI	47	15	15	32%
FAMED	154	1	46	30%
IPUFU	44	17	13	30%
IFILO	28	22	8	29%
FACED	68	6	19	28%
IGUFU	58	10	16	28%
FOUFU	56	11	15	27%
IEUFU	50	13	13	26%
INBIO	40	18	10	25%
IARTE	72	5	17	24%
FECIV	45	16	10	22%
INGEB	36	20	8	22%
FADIR	51	12	11	22%
FEMEC	61	9	13	21%
IQUFU	49	14	10	20%
INCIS	25	23	5	20%
ILEEL	87	3	16	18%
FAUED	28	22	5	18%
INFIS	49	14	8	16%
FACIP	154	1	24	16%
INHIS	33	21	5	15%
FAMAT	97	2	11	11%
FEELT	68	6	7	10%
ESTES	37	19	1	3%
ESEBA	82	4	1	1%
Total	1901		449	24%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 8 apresenta a listagem das unidades acadêmicas ordenadas por aquelas que tiveram um maior percentual de docentes que participaram das ações formativas. Assim, nas ações realizadas pela DIFDO, 52% são da FAEFI; 40% da FAGEN; 39% do ICIAG; 36% da FAMEV; 33% da FACOM; 32% do ICBIM, FACIC e FEQUI; 30% da FAMED e IPUFU;

29% do IFILO; 28% da FAGED e IGUFU; 27% da FOUFU; 26% do IEUFU; 25% do INBIO; 24% do IARTE; 22% da FECIV, INGB e FADIR; 21% da FEMEC; 20% do IQUFU e INCIS; 18% do ILEEL e FAUED; 16% do INFIS e FACIP; 15% do INHIS; 11% da FAMAT; 10% da FEELT; 3% da ESTES; e 1% da ESEBA.

De acordo com a tabela 8, em termos quantitativos, pode-se verificar que a FAMED foi a unidade que teve mais quantidade de docentes participantes nas formações (46 docentes). Apesar disso, de modo relativizado, somente 30% dos docentes participaram das formações. Também, a FAUED, o INCIS e o INHIS destacaram-se como as unidades menos participativas, com apenas 5 professores cada.

Relativamente, a tabela 8 apresenta a FAEFI como a unidade acadêmica mais participativa, apesar de possuir um número menor de docentes, enquanto a menos participativa foi a FEELT, excetuando-se a ESEBA e a ESTES, que não são dedicadas ao ensino superior mas fazem parte da UFU.

Sobre outro ponto de vista, podemos verificar que as unidades acadêmicas mais participativas foram aquelas nas quais a maioria dos professores são egressos de cursos de bacharelado (FAGEN; ICIAG; FAMEV; FACOM; ICBIM, FACIC, FEQUI e FAMED). Esse fato pode ser explicado pois os docentes dessas unidades acadêmicas buscam suprir a dimensão didático-pedagógica que não tiveram em seus cursos de graduação e nas pós-graduações *stricto sensu*.

Nas palavras de Melo (2016), que esteve à frente da Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação da UFU no período de 2013 a 2016, isso acontece

Uma vez que grande parte desses docentes são egressos de bacharelados e de programas de pós-graduação *stricto sensu* que não possuem compromisso formal com a discussão didático-pedagógica do que é ser professor com os saberes e competências inerentes à docência (MELO, 2016, p.1).

#### 4.4.2 PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES

Para avaliar a participação dos docentes, utilizou-se o entendimento de Cheetham e Chivers (1998), estes estudiosos afirmam que as competências são interligadas, pois

dependem umas das outras e se relacionam entre si, sendo capazes de produzir resultados que podem ser observados pelo próprio indivíduo (autopercepção) e também por pessoas que estejam observando de fora (*feedback*).

A DIFDO realizou em 2016 o III Curso de Docência Universitária, no período de 14 de abril a 30 de junho, destinado aos professores da Universidade Federal de Uberlândia. Foram oferecidas 50 vagas, nas quais 48 docentes inscreveram-se. Com carga horária de 40 horas, sendo 24 horas presenciais e 16 horas de estudos autônomos.

De acordo com o Projeto do referido curso, é prioritário o desenvolvimento profissional do docente universitário da UFU devido à necessidade de fortalecer a qualidade do ensino e a busca da excelência acadêmica por meio da articulação do ensino, pesquisa e extensão. A formação pedagógica dos docentes corresponde à melhoria progressiva da educação desenvolvida.

A justificativa do curso consiste, segundo o Projeto em comento, no fato de que uma considerável parte dos docentes é destituída de uma formação pedagógica que viabilizasse a reflexão sistemática do ato de ensinar e aprender. Assim, a eles é oportunizado um ambiente formativo pedagógico onde possam ser ponderados os desafios da docência no ensino superior.

Ainda em conformidade com o Projeto, foram três os objetivos do curso.

O primeiro objetivo era ensinar uma reflexão acerca da prática pedagógica no ensino superior, partindo-se “das concepções pedagógicas, da compreensão da didática do ensino superior, da abordagem de metodologias e técnicas de ensino e concepções de avaliação”.

O segundo objetivo era disponibilizar um recinto de reflexão sobre a própria prática desde “os debates sobre a identidade docente e seu desenvolvimento profissional”.

E, o terceiro objetivo era efetuar propostas de ensino perspectivando a melhoria da prática pedagógica.

O curso, estruturado em 8 módulos, foi ministrado por professores da UFU altamente capacitados em cada área.

[...] para definir os critérios utilizados para se criar uma ação formativa a ser realizada pela DIFDO pensou-se a partir do levantamento das necessidades formativas dos professores (questionários, avaliações processuais no decorrer das oficinas, cursos, minicursos). Sendo que os professores escolhidos para desenvolver tais atividades, foram indicados de acordo com a afinidade e experiência profissional nas temáticas a serem desenvolvidas (MELO, 2016, p. 9).

Com base no Projeto do III Curso de Docência Universitária, os módulos ministrados foram os seguintes: Aspectos Gerais da Docência Universitária, A Saúde do Professor, A Saúde Vocal do Professor, Relação Professor-Aluno, Os Desafios na Docência Universitária, A Aula Universitária, As TICs na Educação Superior, Planejamento e Avaliação no Ensino Superior.

A DIFDO, para analisar o perfil dos professores participantes dessa ação formativa, por meio de seu Programa “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior”, elaborou dois questionários a serem respondidos pelos professores, sendo um no início e outro no final do curso.

O questionário inicial foi enviado através do *google docs* a todos os professores inscritos no curso, anteriormente ao início deste, sendo que 35 docentes responderam a este questionário. A ferramenta *google docs* foi utilizada para a confecção dos formulários que os docentes deveriam responder.

Primeiramente foi feito o login com o e-mail da DIFDO, pertencente ao domínio Gmail (@gmail), no seguinte endereço: <http://docs.google.com/forms/>. Ao acessá-lo, criou-se um novo formulário. Na nova página aberta transcreveu-se, na aba “PERGUNTAS”, respeitando os campos apropriados para cada pergunta, todo o questionário moldado para cada uma das consultas aos docentes da UFU realizadas pela DIFDO.

Por fim, o link reduzido do formulário criado permitiu o acesso à página já pronta para ser respondida. Então, usando o e-mail institucional da DIFDO, copiou-se esse link que foi enviado, no corpo de um e-mail, para todos os professores que eram de interesse ter a resposta. Ao professor, bastava copiar o link e o colar na barra de pesquisa do navegador para proceder às respostas.

Ao término do curso foi enviado aos professores, também através do *google docs*, o questionário final, que foi respondido por 28 docentes. Todo esse procedimento foi realizado duas vezes, isto é, para o questionário inicial e final.

De modo geral, esta pesquisa avaliou 63 questionários com respostas dos docentes, dos quais retirou-se 361 fragmentos de respostas que foram categorizados conforme as 5 competências contidas na definição de competência profissional de Paiva (2007), conceito utilizado nesta investigação.

Para tratar os fragmentos das respostas dos professores foi usada a técnica de análise de conteúdo, à luz do que explicam (BARDIN, 1988; BAUER, 2002 e PUGLISI; FRANCO, 2005). Esta técnica preconiza que o sentido do que foi extraído deve ser analisado não contra uma leitura verdadeira do texto, mas, procurando entender o que está por trás dos escritos,

fazendo a correlação com os objetivos da pesquisa.

Num primeiro momento, na fase de pré-análise, os textos que já estavam transcritos, pois os professores haviam digitado suas respostas no formulário do *google docs*, passaram por uma leitura mais ampla, visando a exploração do material e em seguida foram organizados em uma planilha do excel.

Após isso, passou-se a categorizar e codificar os fragmentos de respostas, partindo dos objetivos da pesquisa, visando a constituição do *corpus* de texto. Nesta fase as categorias foram agrupadas e reavaliadas em subcategorias, conforme o quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Categorias, descrição e subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Subcategorias</b>
Competências Intelectuais	São as competências relacionadas com os conhecimentos relativos ao trabalho, seriam os conhecimentos teóricos e conceituais básicos, e os adquiridos por meio da experiência, que são os conhecimentos tácitos e informais acumulados com o decorrer do tempo.	1-Experiência, conhecimentos tácitos  2-Conhecimentos teóricos e conceituais básicos
Competências Técnico-Funcionais	São as competências relacionadas com as capacidades e habilidades requeridas para a execução de tarefas inerentes ao trabalho. Estas competências precisam ser passíveis de demonstração pelos indivíduos, que devem produzir os resultados esperados de forma eficaz.	1-Habilidades específicas  2-Habilidades didáticas
Competências Comportamentais	São as competências relacionadas com as características pessoais de cada indivíduo e sua capacidade de desenvolver comportamentos adequados que efetivamente levem a um desempenho superior em situações de trabalho.	1-Relacionamento  2-Sentimento  3-Flexibilidade  4-Foco em tarefa
Competências Éticas	São as competências relacionadas com os valores pessoais e profissionais considerados adequados às situações de trabalho, bem como a flexibilidade de adequação às diversas normas existentes, tais como legislações, códigos profissionais, morais e religiosos. É a habilidade de correlacionar estes valores às situações de trabalho.	1-Valores pessoais e profissionais  2-Adequação à normas
Competências Políticas	São as competências relacionadas às relações de poder inerentes a qualquer estrutura organizacional e a visão crítica em relação a teia política intra e interorganizacional.	1-Relações de poder  2-Visão crítica

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, realizou-se a análise e interpretação dos dados, que passamos a descrever.

A tabela 9 analisa as quantidades de fragmentos de respostas encontradas por cada tipo de competência.

Tabela 9 – Quantidade de fragmentos por competência

Competências Identificadas	Quantidade de fragmentos	
	Qtd	%
Competências Técnico-Funcionais	193	53%
Competências Comportamentais	98	27%
Competências Intelectuais	60	17%
Competências Éticas	8	2%
Competências Políticas	2	1%
<b>Total</b>	<b>361</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme as respostas dos docentes, constantes da tabela 9, a maioria delas recaiu sobre as competências técnico-funcionais, com 193 fragmentos, totalizando 53%. Isso é atribuído, segundo Melo (2016), ao fato de que a cultura do saber-fazer ainda é prevalecente, estando pautada na racionalidade técnica, onde os professores buscam prescrições didáticas sem demonstrarem-se dispostos a fazer reflexões embasadas teoricamente acerca de suas práticas pedagógicas.

Assim, os conhecimentos que os docentes consideram fundamentais para o exercício da docência na UFU são na maioria relativos à categoria das competências técnico-funcionais, que englobam duas subcategorias (habilidades específicas e habilidades didáticas).

Também, os principais fatores e motivações que levaram o docente a se inscrever no III Curso de Docência Universitária são na maioria relativos à categoria das competências técnico-funcionais, com suas respectivas subcategorias.

Sobre as competências comportamentais incidiram 98 fragmentos de resposta, que correspondem a 27%; já as competências intelectuais foram encontradas em 60 fragmentos de respostas dos docentes, 17%; as competências éticas apareceram em 8 respostas, que corresponde a 2%; e, por fim, a minoria de respostas recaiu sobre as competências políticas, com apenas 2 fragmentos, totalizando 1%, reiterando a primazia dos docentes pelas competências técnico-funcionais.

O desinteresse dos docentes por temas que envolvem competências, especialmente as comportamentais, intelectuais, éticas e políticas é uma inquietação de diversos estudiosos da

temática, pois geralmente os professores dedicam maior atenção às competências técnico funcionais, priorizando conhecimentos específicos de cada área. Conforme o entendimento de Vasconcelos (1998, p. 86) existe “pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país”.

A seguir, passamos a analisar cada uma das categorias e suas subcategorias, iniciando pelas “**competências intelectuais**” constantes da tabela 10:

Tabela 10 – Competências Intelectuais

Competências Intelectuais	Quantidade de fragmentos	
	Qtd	%
Experiência, conhecimentos tácitos	35	58%
Conhecimentos teóricos e conceituais básicos	25	42%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

As competências intelectuais se relacionam com o que Cheetham e Chivers (1998) denominaram de competência cognitiva/conhecimento, que seria a posse do conhecimento relativo ao trabalho, a capacidade de utilizar o conhecimento concreto nas suas diversas formas e em diferentes situações de trabalho.

No âmbito das competências intelectuais a subcategoria “experiência, conhecimentos tácitos”, teve de acordo com a tabela 10, 35 ocorrências nas falas dos docentes, totalizando 58%. No que tange à subcategoria “conhecimentos teóricos e conceituais básicos”, pode-se perceber, que houve 25 ocorrências nas falas dos professores, totalizando 42%.

Por conhecimento tácito entende-se o conhecimento pessoal integrado à experiência individual e engloba fatores intangíveis como, por exemplo, crenças pessoais, sistemas de valor, perspectivas, habilidades, dentre outros. O conhecimento tácito é, portanto, conhecimento pessoal e empírico, de difícil exteriorização (*tacitus*, em latim, significa “não expresso em palavras”).

Para os professores que responderam o questionário, a subcategoria “**experiência, conhecimentos tácitos**” revelou-se de grande importância, para melhor entendimento destacamos alguns fragmentos de respostas.

Os docentes 4 e 15 indagados sobre os conhecimentos fundamentais para exercer a docência na Universidade, fizeram alusão respectivamente a “experiência profissional” e “vivência profissional e capacidade de transmitir conhecimento”. Além disso, outros professores reforçaram o fato de que nos seus respectivos cursos de formação, normalmente

não se adquire conhecimento para a docência. Segundo o docente 5 “A consciência de que, em cursos de bacharelado e pós-graduação em áreas da engenharia, não se adquire conhecimento suficiente para lecionar”.

Conforme o entendimento de Melo (2016, p.7)

A partir do processo de interformação, o professor reelabora coletivamente seus saberes, identidade, e contribui para seu desenvolvimento profissional e de seus colegas de trabalho. Já que, a partir das ações formativas os docentes possuem a oportunidade de conviver, conhecer e compartilhar mais e melhor experiências de outros professores.

Nesse sentido o docente 23 ressalta

Acredito que por ser de uma área muito específica, medicina veterinária, tenho que me atualizar em pontos da área da educação. O presente curso será um momento de reflexão da minha conduta como docente na correria de vida que vivemos.

O docente 27 exalta o fator experiência quando declara “na minha graduação, tive uma disciplina de didática, mas, apesar dos meus anos como docente, ainda sinto falta de algo que realmente guie o professor na tarefa de organizar uma aula”.

O docente 33 também reforça a questão da experiência, conhecimentos tácitos, quando relata que:

Eu acredito que além dos saberes próprios que todo docente deve trazer consigo, a exemplo do domínio do conteúdo da disciplina a ser ministrada, eis que outros saberes são de extrema importância para a eficiência de seu trabalho, como podemos citar a sua metodologia em transmitir o conhecimento, na sala de aula, ao aluno. Em suma: a apropriação de outros saberes, além daqueles adquiridos na graduação e pós-graduação são de extrema importância para o exercício da função docente como para a própria formação do aluno para a vida (Docente 33).

O Professor 7, descreve como sua experiência em sala de aula faz com que os alunos se tornem mais interessados “Consigo com que os alunos gostem e se surpreendam com a disciplina e com a minha área de atuação, a qual inicialmente era mal vista pelos alunos”.

Essa declaração corrobora o entendimento de McClelland (1973), que entende que com o passar do tempo na função as capacidades podem ser aperfeiçoadas.

Um dos professores deixou bem clara sua intenção de obter maior experiência ao participar da ação formativa, quando declarou

Tive vontade de aprimorar minha formação e de buscar poder trocar experiências sobre as dificuldades vivenciadas em sala de aula para, quem sabe, juntos, acharmos outras possibilidades que ainda não conheço (Docente 30).

Ainda sobre a experiência na vida de um profissional do ensino, um dos professores esclarece

De um modo geral, ser professor é uma profissão onde se ensina e aprende diariamente, é um mediador que auxilia os alunos no processo de aprendizagem, que deve ser feito com amor e paciência. No momento, ser professor para mim está sendo um desafio, onde estou aprendendo um pouco mais a cada aula. Acredito que o significado de professor não é único e se modifica ao longo da carreira do profissional e das fases da vida de cada um (Docente 31).

Com a experiência o docente se torna mais aberto à concepção do que é realmente ser professor na acepção do termo, o que fica claro na seguinte fala

Mais do que uma simples transmissão de conteúdos. É saber se colocar no lugar do aluno e entender suas limitações e competências direcionando-o rumo a uma carreira que, de fato, ele possa exercer com eficiência, satisfação e, acima de tudo, que possa contribuir para seu aprimoramento pessoal, bem como deixar contribuições para toda a sociedade. Igualmente, ser professor é despertar no educando a capacidade crítica e reflexiva acerca da realidade que o cerca, de modo que ele possa transformar e aprimorar o conhecimento adquirido na graduação (Docente 33).

Desta forma, o conhecimento tácito/experiência dentro da competência intelectual se mostra como o conhecimento adquirido pelo indivíduo ao longo da vida, sendo este subjetivo e intrínseco às suas habilidades e experiências, como o *know-how*.

Os **“conhecimentos teóricos e conceituais básicos”** relacionam-se, conforme Fleury e Fleury (2001), com a abordagem americana, que entende que a competência é percebida como um estoque de recursos que cada indivíduo detém. Nesse sentido, essa subcategoria diria respeito aos conhecimentos que cada professor traz consigo, que para o docente 5, seriam os “conhecimentos básicos sobre sua disciplina, pedagogia e psicologia”.

Ainda nessa perspectiva da reserva de conhecimentos de cada pessoa, o professor 28 ressalta uma característica que entende de grande importância “Tenho denso estoque intelectual”. Esse discurso corrobora com a ideia de McClelland (1973) que entende que a competência consiste nas características individuais que levam a um desempenho superior no trabalho.

No entanto, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37). Nesse sentido, o professor 9 relata que “é fundamental que o docente universitário consiga conciliar o conhecimento teórico aprofundado da sua área de atuação, com uma boa didática, capacidade de motivar os alunos e buscar a aplicabilidade de sua matéria”.

Segundo a análise das competências “**técnico-funcionais**”, conforme tabela 11, temos que:

Tabela 11 – Competências Técnico-Funcionais

Competências Técnico-Funcionais	Quantidade de fragmentos	
	Qtd	%
Habilidades Didáticas	125	65%
Habilidades específicas	68	35%
Total	193	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Cheetham e Chivers (1998) a competência funcional está relacionada com as capacidades e habilidades requeridas para a execução de uma gama de tarefas inerentes ao trabalho, visando produzir resultados específicos eficazmente.

Na esfera das competências técnico-funcionais, e, analisando a tabela 11, percebemos que nas respostas dos docentes houve 125 fragmentos relacionados à subcategoria habilidades didáticas, totalizando 65%; sendo que com relação às habilidades específicas foram encontradas apenas 68 alusões, perfazendo 35%; o que demonstra a importância que os docentes devotam às habilidades didáticas para o bom exercício da docência no ensino superior.

As “**habilidades didáticas**” relacionam-se a um dos principais elementos do conceito de competência proposto por Le Boterf (2003), qual seja, o saber transpor. No entendimento do autor, o profissional é capaz de transpor quando consegue mobilizar habilidades com intuito de transferir conhecimentos. Nesse sentido, quanto às habilidades didáticas os professores relataram:

É preciso ter conhecimento e habilidades para transmitir o conhecimento. Ser professor é ser malabarista, para equilibrar salas muito cheias e por diversas vezes com a maioria dos alunos desinteressados (Docente 3).

Tenho interesse por práticas pedagógicas que permitam melhorar a transmissão do conhecimento, penso que somente desse modo me tornarei a profissional que espero (Docente 4).

É fundamental que o docente universitário consiga conciliar o conhecimento teórico aprofundado da sua área de atuação, com uma boa didática e buscar a aplicabilidade de sua matéria (Docente 9).

Eu acredito que além dos saberes próprios que todo docente deve trazer consigo, a exemplo do domínio do conteúdo da disciplina a ser ministrada, eis que outros saberes são de extrema importância para a eficiência de seu trabalho, como podemos citar a sua metodologia em transmitir o conhecimento, na sala de aula, ao aluno. No sentido fazer-se entender, ou seja, repassar o conhecimento de forma que o discente, de fato, entenda o que está sendo transmitido, podendo, dessa forma, ter uma visão crítica e reflexiva da realidade (Docente 33).

Estou buscando me aperfeiçoar e alcançar novos conhecimentos das áreas que não tenho formação (pedagogia e didática), para que possa ser uma professora com as ferramentas educacionais necessárias (Docente 31).

Com relação às “**habilidades específicas**” é preciso ter em mente que “A especificidade da docência universitária não se limita aos saberes específicos, como também às atividades de investigação científica que por sua vez, percorrem todo o processo formativo do professor universitário” (MELO, 2016, p. 4).

Contudo ainda existem professores que desvelam completa importância às habilidades específicas, com relação à percepção de alguns docentes sobre estas habilidades, nas quais se fundamentam as competências individuais, verifica-se que professor 28 destina total atenção a esse tipo de habilidade quando preconiza “Sou um bom professor pois domino os conteúdos técnicos”, no mesmo sentido o Professor 35 declara “[...] estou em contínuo aprendizado e estudo. Devemos buscar mais conhecimento para que sejamos cada vez mais conhecedores da nossa área de atuação específica, para que possamos repassá-la para nossos alunos”. O mesmo fato é reforçado pelo professor 3 que relata a necessidade de “[...]conhecer a fundo o assunto que irá ministrar”. Assim como o docente 9 “Consigo facilitar o processo de aprendizagem dos alunos na matéria que tenho mais conhecimento”. E ainda o professor 20 “Na área de ciências biomédicas, como no meu caso, são fundamentais os conhecimentos científicos da ciência básica e ter mestrado e/ou doutorado na disciplina a que se propõe ser transmitida”.

Na tabela 12 abaixo estão representadas as “**competências comportamentais**” e a quantidade de fragmentos por subcategorias.

Tabela 12 – Competências Comportamentais

Competências Comportamentais	Quantidade de fragmentos	
	Qtd	%
Sentimento	37	38%
Relacionamento	32	33%
Flexibilidade	16	16%
Foco em tarefa	13	13%
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Cheetham e Chivers (1998) as competências comportamentais estão relacionadas à capacidade de desenvolver comportamentos apropriados e que levem a um desempenho superior em situações de trabalho.

Explorando a tabela 12, inferimos que nas respostas dos docentes houve 37 fragmentos relacionados à subcategoria sentimento, totalizando 38%; 32 fragmentos relativos à subcategoria relacionamento, perfazendo 33%; 16 fragmentos associados à subcategoria flexibilidade, totalizando 16%; e por fim 13 fragmentos alusivos à subcategoria foco em tarefa, perfazendo 13%.

Com relação à subcategoria “**sentimento**”, REIS (2016, p. 5) pontua que

O professor universitário, a exemplo dos demais profissionais da educação, enfrenta em seu cotidiano de trabalho uma diversidade de situações que requerem diferentes ações e atitudes. Somos levados ao ápice de nossa tolerância em relação a alguns fatos que ocorrem na sala de aula, tais como: indisciplina, evasão, conflitos de gênero e raça, etc.

Sob esse enfoque, os docentes entendem essa competência quando relatam “Tenho paciência, dedicação, cuidado, respeito” (Professor 3); “Procuro agir com sensibilidade, liderança em sala e humildade” (Professor 7); e “Tento exercitar muito minha paciência e ter carinho e respeito por todos, facilitando o ambiente de convivência e tornando mais fácil o processo de ensino-aprendizado” (Professor 35).

O docente 23 entende como

O professor precisa dar exemplo na prática do que sabe da prática, do que se preocupa com o estudante respeitando o que ele já tem de conhecimento teórico e/ou prático. O professor é aquele que se torna um canal, um mediador de conhecimento tanto da área técnica, quanto das relações humanas.

Quanto à subcategoria “**relacionamento**”, lidamos com pessoas em casa, nas relações sociais e no ambiente de trabalho. Saber se relacionar com o próximo é de imprescindível relevância, sobretudo no ambiente de trabalho. Le Boterf (2003), explica esse fato ressaltando a importância de se reconhecer o profissional a partir das redes de saber às quais ele pertence. Além de saber utilizar suas capacidades, do profissional é exigido também que consiga mobilizar as outras capacidades à sua volta, ou seja, aquelas desenvolvidas a partir das redes de relacionamentos. Numa instituição de ensino, o sucesso é concretizado quando são utilizadas as competências de todos os envolvidos, nesse sentido, capacidades de interagir e se comunicar com discentes e colegas.

Essa subcategoria pode ser verificada quando, segundo o Professor 1, atentamos “sobre a relação professor-estudante-conteúdo”, quando verificamos, conforme entendimento do Professor 10, a importância da “Comunicação e aspectos comportamentais do ser humano”, fato reforçado pelo Docente 28 que ressalta habilidades que entende essenciais para o exercício da docência no ensino superior “Tenho boa comunicação, mantenho bons relacionamentos humanos”. No mesmo sentido pondera o Professor 11 “Tenho bom relacionamento interpessoal, comprometimento e empatia”, concordando com esse pensamento o Professor 20 salienta “É muito importante a empatia com alunos e acessibilidade pessoal”, destacamos ainda a proposta do Professor 2 “É preciso ser parceiro do aluno em seu processo de construção do conhecimento” e para isso, segundo o Professor 17 é necessário “Ter conhecimentos sobre o histórico do aluno e experiências prévias”.

Relatos reforçando as questões de comunicação também foram verificados. Para o Professor 57 é importante “[...] principalmente a postura em sala de aula e a comunicação com os estudantes”, também a docente 58 ponderou “Estou mais atenta à comunicação com o aluno como indivíduo e mais receptiva às sugestões”.

Pelo exposto, constata-se que saber relacionar-se efetivamente garante a empatia dos docentes com seus discentes, além de minimizar os conflitos e estabelecer novas relações.

A “**flexibilidade**” é uma característica que destaca muitos profissionais que compõem uma equipe. Por isso deve ser desenvolvida no dia a dia, onde existem situações de desafio e conflitos. Vários autores evidenciam a flexibilidade, para McLagan (1997) o profissional

flexível é aquele que consegue se adaptar às mudanças repentinas do mundo do trabalho. Zarifian (2001) corrobora esse entendimento quando preconiza que os profissionais precisam estar atentos aos imprevistos que acontecem diariamente e que demandam soluções.

Grillo (2001, p.138) consegue trazer para a realidade docente a importância da flexibilidade “O cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática [...]”.

Ser flexível pode fazer muita diferença, e nessa perspectiva o Professor 1 expõe “Escuto e tenho facilidade em acatar boas sugestões. Antes de fechar um processo que aparentemente não deu certo, tento executá-lo de maneiras diferentes”, o Professor 2, destaca como sendo importante “Ter flexibilidade, disponibilidade para o diálogo e comprometimento”, a Professora 9 se diz “[...] aberta à opinião dos alunos e procurando sempre inovar”.

Em termos de diálogo com os estudantes, o Professor 21 relata “Sei escutar, analisar o que me é dito e utilizar esse material como ponto de partida para ilustrar o conhecimento técnico que desejo transmitir” e o Professor 34 reforça que “[...] procuro realizar uma aula dialogada”.

Interessante destacar a fala da Professora 10

Me dedico, estou sempre disposta a rever a forma que organizei a disciplina, penso na formação do aluno, estudo sempre a melhor forma de debater o conteúdo com os alunos.

O Professores 17 e 31 ressaltam como pontos fortes respectivamente “Sou articulador, flexível, colaborativo e próximo ao aluno”, “Tenho facilidade de comunicação, disposição para mudanças e adaptações, que são preocupações com o verdadeiro aprendizado dos alunos”.

A subcategoria “**foco em tarefa**” foi a menos citada pelos docentes que responderam o questionário da DIFDO, porém é indispensável a todo profissional, pois sem foco é impossível concluir demandas dentro do prazo, as atividades são realizadas insatisfatoriamente e a produtividade tende a cair.

O foco em tarefa se relaciona com o “saber-agir” descrito por Le Bofert (2003), que se traduz em saber fazer, utilizando os recursos disponíveis, os conhecimentos e as habilidades.

Com base no foco em tarefa, o Professor 5 diz “Priorizar sempre a aprendizagem do aluno”, o Professor 12 ressalta “Me preocupo com o processo, forma e interesse de aprendizado do aluno”, e o professor 15 demonstra ter em mente o foco na tarefa de professor

pois entende que “A preocupação do professor deve estar focada no aprendizado do aluno [...]”.

Quanto às “**competências éticas**” e a quantidade de fragmentos, apresenta-se a tabela 13 abaixo:

Tabela 13 – Competências Éticas

Competências Éticas	Quantidade de fragmentos	
	Qtd	%
Valores pessoais e profissionais	4	50%
Adequação às normas	4	50%
Total	8	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

As competências éticas se relacionam com o que Cheetham e Chivers (1998) denominaram de competência Ética/Valores, que são as características pessoais e profissionais consideradas adequadas às situações de trabalho, bem como a possibilidade de adequação às normas existentes.

Analisando a tabela 13, podemos verificar que as subcategorias valores pessoais e profissionais e adequação às normas receberam a mesma quantidade de alusões dos docentes pesquisados. Ambas foram encontradas nas falas de 4 professores, cada uma com o total de 50% dos fragmentos examinados.

Para Vasconcelos (1998) a ética está essencialmente ligada com o comportamento do indivíduo de maneira a contribuir para a prática dos valores éticos no ambiente de trabalho. No tocante aos “**valores pessoais e profissionais**”, o Professor 18 relata que pretende “[...] acima de tudo, ser referência no conhecimento técnico e em ética e cidadania”, já o Professor 30 destaca que “Não podemos perder a crença de que somos importantes no processo de aprimoramento de um mundo mais ético e nosso também”. Além disso, o Professor 16 expõe

Tento relacionar minhas aulas eticamente com a diversidade social, levando em consideração os conhecimentos e experiências dos alunos com o que está sendo trabalho, reconhecendo as diferenças entre mim e os alunos, bem como as novas possibilidades de aprendizagem.

Já em relação à “**adequação às normas**”, o professor 19 explica “Na universidade existem várias legislações e normas que o docente não pode desconhecer [...]” e o professor 33 relata que “Faz-se necessário o professor universitário pautar-se por uma conduta ética no

exercício das atribuições do cargo e seguir as normas da instituição de ensino, de modo que seu exemplo de pessoa íntegra, ética e justa possa influenciar, positivamente, o educando”.

As “**competências políticas**”, foram introduzidas por Paiva (2007) no conceito de competência profissional proposto por Cheetam e Chivers (1998). A autora explica que a inserção destas competências refere-se às relações de poder existentes nas estruturas das organizações, que permeiam as relações de trabalho intra e interorganizacionais.

Quanto às competências políticas, houve apenas um professor respondente do questionário da DIFDO, cujas respostas se referiram às subcategorias “relações de poder” e “visão crítica”.

A subcategoria “**relações de poder**” relaciona-se com o “poder agir” descrito por Le Boterf (2003) pois não basta ao profissional o “saber agir” e o “querer agir”, é preciso que na estrutura organizacional este profissional tenha a possibilidade de “poder agir”, e isso é inerente a qualquer tipo de organização.

Ainda para Brandão e Guimarães (2001, p.13) a gestão por competências se constitui em “mecanismo de controle social de trabalhadores e de manutenção das estruturas de poder das organizações”.

Nesse sentido o professor 33 reflete sobre a importância de se conhecer as legislações inerentes ao exercício da profissão docente no ensino superior

O domínio da legislação pública é fundamental, considerando que o atuar do docente na esfera pública também é totalmente condicionado ao que se encontra consignado na legislação pertinente, ou seja, o professor só pode fazer aquilo que lhe é permitido.

Já com relação à subcategoria “**visão crítica**” o mesmo Professor 33 desaprova o comportamento dos colegas que desconhecem as normas relativas à universidade, pois segundo ele, quando esse docente

[...] ocupar um cargo de direção ou coordenação de curso, precisará se utilizar de conhecimentos da legislação para dirimir os conflitos que surgirem, não correndo o risco de tomar atitudes ou ter condutas que venham ferir a legislação de ordem pública ou que desrespeitem o devido processo legal, que possui como um de seus desdobramentos os princípios do contraditório e da ampla defesa.

Corroborando esse entendimento Melo (2016, p.6) explica que “Ao professor cabe a constante reelaboração de seus saberes, uma vez que a própria dimensão sócio-política, econômica e cultural tem dele exigido o domínio de vários outros conhecimentos [...]”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um cenário de constantes mudanças e desafios no que se refere à formação continuada dos docentes do ensino superior, propôs-se a presente investigação, cujo objetivo geral foi identificar e analisar como se configura a formação docente continuada na UFU tendo como referência as competências profissionais.

Para alcance do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar as competências prevalentes para o exercício da profissão docente no ensino superior; identificar as ações formativas promovidas pela Divisão de Formação Docente destinadas aos docentes da Universidade Federal de Uberlândia e analisar a participação dos docentes da UFU nas ações formativas propostas pela DIFDO.

A fim de responder o primeiro objetivo específico desta pesquisa foram identificadas e analisadas as competências prevalentes para o exercício da profissão docente no ensino superior, levando em consideração o que tem sido feito para se alcançar essas competências, sob o olhar institucional-legal, bem como dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia.

Primeiramente explorou-se a bibliografia relacionada à temática constatando que vários autores delineiam as competências desejáveis para que se possa exercer a docência no ensino superior. Cunha (2009), ensina que a docência é uma ação complexa, pois exige uma multiplicidade de conhecimentos e saberes.

A legislação brasileira foi analisada e verificou-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a maior norma que regulamenta o ensino no país. Esta Lei nº 9.394/96, preconiza, no inciso I do Art. 52, que uma das funções da universidade é a produção intelectual a respeito de assuntos relevantes para a ciência e a cultura no âmbito regional e nacional. Neste inciso está implícita a exigência exacerbada de publicações, que se traduz em uma extenuante carga de trabalho para o professor. Este tipo de alusão sempre esteve muito presente nos comentários que os docentes faziam quando da participação em ações formativas propostas pela DIFDO.

O inciso II do Art. 52 da LDB, também era alvo de muitos questionamentos quando estavam reunidos docentes da universidade pesquisada. Este dispositivo recomenda que, no mínimo, um terço do corpo docente das IES possua o título de mestre ou doutor. No mesmo sentido o Art. 66 da legislação em comento, prescreve que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de

mestrado e doutorado”. Do estudo destas normas surgiram várias inquietações no sentido de refletir se apenas a titulação garante ao professor autonomia para lecionar no ensino superior e obter êxito no quesito ensino-aprendizagem.

Diante de todo o exposto, percebe-se a ausência de políticas públicas que englobem o tema da formação didático-pedagógica para o ingresso na carreira do magistério superior. A LDB é omissa no que diz respeito a esta dimensão formativa no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, nos quais se valoriza a especialização aprofundada em determinadas áreas do conhecimento.

Desta forma, temos que com relação à perspectiva legal, a LDB apresenta como competência prevalente para o exercício da docência no ensino superior três aspectos, quais sejam: a produção intelectual, a titulação e o regime de trabalho em tempo integral. Constatase então a lacuna da legislação no que concerne à formação didático-pedagógica.

A visão institucional da UFU não mostrou-se muito diferente do que exige a legislação. A universidade busca seguir os preceitos da LDB, reforçando notadamente a produção intelectual. Com o estudo da Resolução 04, de 11 de abril de 2014, do Conselho Diretor da UFU, verificou-se que ela está inteiramente de acordo com a LDB, especialmente no que diz respeito a valorizar fortemente a produção intelectual e a titulação.

Diante das omissões institucionais-legais a respeito do enfoque didático-pedagógico, a DIFDO foi idealizada com a proposta de se constituir em um lugar de interlocução e troca de conhecimentos e saberes sobre a prática docente universitária na UFU. E, para tanto, ofereceu diversas ações formativas visando a constante melhoria da qualidade do ensino de graduação.

Essas ações formativas contemplaram as cinco competências elencadas por Paiva (2007), dentre elas a mais oferecida e procurada pelos docentes da UFU, de acordo com esta pesquisa, foi a competência técnico-funcional, que se subdivide nas habilidades específicas e nas habilidades didáticas, comprovando que a Divisão de Formação Docente cumpre o que se propõe no sentido de suprir a dimensão didático-pedagógica dos docentes da UFU. Entretanto, no que diz respeito às competências prevalentes exigidas pela legislação e ratificadas pela instituição, a DIFDO mostrou-se limitada, pois seu foco de trabalho esteve sobre as habilidades didáticas que são subcategoria das competências técnico-funcionais, enquanto o olhar institucional-legal recai sobre as exigências de produção intelectual, que está abarcada pelas competências intelectuais.

O segundo objetivo específico identificou as ações formativas promovidas pela Divisão de Formação Docente destinadas aos docentes da Universidade Federal de Uberlândia. Diante da análise deste objetivo verificou-se que entre 1º de janeiro de 2013 e 31

de dezembro de 2016 foram realizadas pela DIFDO 31 ações formativas na UFU, com carga horária total de 352 horas e 30 minutos. O respaldo para que essas ações pudessem ocorrer, comprovam a importância que a instituição destina à formação docente continuada.

Todas as cinco competências descritas por Paiva (2007) foram trabalhadas nas ações formativas realizadas. Contudo, as competências técnico-funcionais sobressaíram, visto que que puderam ser visualizadas 27 vezes (29,7%), seguidas das competências comportamentais e intelectuais, que apareceram 18 vezes cada (19,8%). Por último, ficaram as competências éticas, que surgiram 15 vezes (16,5%), e as competências políticas, que foram visualizadas apenas 13 vezes (14,3%).

Isto posto, depreendeu-se, mais uma vez, que a Divisão de Formação Docente da universidade pesquisada atribui maior importância às competências técnico-funcionais, que se subdividem nas habilidades específicas e didáticas, em detrimento das competências intelectuais, éticas e políticas, que poderiam ser capazes de oportunizar uma interpretação crítica, reflexiva e construtiva sobre as transformações ocorridas no mundo.

No terceiro objetivo específico analisou-se a participação dos docentes da UFU nas ações formativas propostas pela DIFDO, e pudemos identificar que apenas 449 docentes participaram de alguma formação. Este número demonstra o baixo interesse do professor da UFU em participar de ações formativas, visto que no final de 2016 a instituição contava com 1901 docentes, ou seja, em quatro anos, apenas 24,7% participaram.

Foi possível verificar ainda o perfil destes professores que participaram das formações. Eles foram, em sua maioria, mulheres, graduadas e mestres, trabalhando em regime de dedicação exclusiva, com idade até 30 anos e faixa de tempo na UFU de 1 a 3 anos. Percebeu-se então, que os docentes mais jovens e com menos tempo na instituição tem maior interesse em participar de formações.

De modo geral, verificou-se ainda a diminuição do interesse de participação dos docentes à medida que a idade e o tempo na UFU aumentam, isto pode ser atribuído, conforme Reis (2016) ao fato de que os professores com mais idade e tempo na carreira costumam utilizar os saberes adquiridos com a experiência, advindos das competências intelectuais.

Faz-se necessário frisar que os docentes além de se interessarem por aprimorar suas habilidades específicas e didáticas, originadas das competências técnico-funcionais, também são atraídos pela progressão na carreira, apesar da pontuação na UFU ser muito baixa com relação a participação em ações formativas. Esse fato se comprova a partir dos vários

questionamentos feitos pelos docentes, através de ligações telefônicas e e-mails, a respeito da emissão de certificados.

Ainda foi possível constatar que as unidades acadêmicas mais participativas foram: a FAEFI com 52%, a FAGEN com 40%, o ICIAG com 39%, a FAMEV com 36%, a FACOM com 33%, o ICBIM, FACIC e FEQUI com 32% e a FAMED e o IPUFU com 30%. Os professores destas unidades, em sua maioria, são egressos de cursos de bacharelado. Esse fato pode ser explicado pois os docentes dessas unidades acadêmicas buscam suprir a dimensão didático-pedagógica que não tiveram em seus cursos de graduação e nas pós-graduações *stricto sensu*.

Empregou-se a expertise de Cheetham e Chivers (1998), a respeito da autopercepção, para avaliar as respostas dos docentes, constantes de 63 questionários, com relação às categorias e subcategorias de competências. Destas respostas foram retirados 361 fragmentos que foram categorizados conforme as 5 competências contidas na definição de competência profissional proposta por Paiva (2007).

A maioria das respostas recaiu sobre as competências técnico-funcionais, com 193 fragmentos, totalizando 53%. Sobre as competências comportamentais incidiram 98 fragmentos de resposta, que correspondem a 27%; já as competências intelectuais foram encontradas em 60 fragmentos de respostas dos docentes, 17%; as competências éticas apareceram em 8 respostas, que corresponde a 2%; e, por fim, a minoria de respostas recaiu sobre as competências políticas, com apenas 2 fragmentos, totalizando 1%. Isto comprova a inclinação dos professores da UFU em aperfeiçoar as habilidades didáticas e específicas em detrimento das outras competências.

De modo geral, esta pesquisa pretendeu responder a seguinte questão norteadora: Como se configura a formação docente continuada na UFU tendo como referência as competências profissionais? Entende-se que a indagação foi respondida com êxito, visto que restou evidenciado que a UFU valoriza a formação continuada de seus professores, buscando desenvolver as competências necessárias para o bom desempenho docente. Desta forma existem várias convergências entre as competências prevalentes para o exercício da docência no ensino superior e as formações realizadas pela Divisão de Formação Docente, entre elas destaca-se o esforço para suprir as lacunas deixadas pelos cursos de bacharelado e pós-graduações *stricto sensu*, relacionadas às habilidades específicas e didáticas contidas nas competências técnico-funcionais.

Contudo há que se atentar para alguns desvios de finalidade, ou seja, as divergências encontradas no decorrer deste estudo com relação às competências prevalentes para o

exercício da profissão docente no ensino superior e as competências profissionais desenvolvidas nas ações formativas realizadas pela DIFDO:

1 – Com relação ao olhar institucional-legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é enfática ao estabelecer, no inciso I do art. 52 que as universidades se caracterizam, entre outros aspectos, pela produção intelectual. A UFU corrobora esse entendimento quando em sua Resolução nº 04/2014 coloca em evidência a produção intelectual e bibliográfica. Entretanto a DIFDO, no decorrer dos 4 anos analisados nesta pesquisa, ofereceu apenas uma oficina que trabalhava esse tipo de competência intelectual, qual seja a Oficina de Publicações Periódicas: submissão e indexação, realizada em setembro de 2016, com duas turmas, valendo ressaltar que existiram no total 80 vagas, foram captadas 66 inscrições e emitidos 51 certificados, conforme apêndice 1.

2 – No tocante ao olhar dos docentes da UFU, é preciso frisar que as competências profissionais que os professores reputam primordiais para o exercício da docência no ensino superior são, na maioria, relativos à categoria das competências técnico-funcionais, que englobam as subcategorias habilidades específicas e habilidades didáticas. Porém, unido a isso, está o desejo do professor, especialmente dos mais jovens e novos na profissão, de progredir na carreira, o que na UFU é difícil de se conseguir através da participação em ações formativas, visto que a pontuação é extremamente pequena em relação à pontuação destinada às publicações.

Nessa perspectiva, percebe-se que as ações formativas não são bem aceitas pelos docentes da UFU, pois a sobrecarga de trabalho e atividades, cansaço, falta de tempo e disposição são fatores que contribuem negativamente para o sucesso das ações de formação continuada. Especificamente em relação à sobrecarga de trabalho, destacam-se as atividades relativas ao tripé da universidade: ensino-pesquisa-extensão.

Em suma, esta investigação indica que é importante uma atualização das ações formativas propostas pela DIFDO, para que abarquem o que realmente o docente da UFU necessita, que é, simplificando, formações voltadas para o desenvolvimento de produção intelectual, bem como, maior valorização quando da participação nessas ações formativas. Esperamos que com este estudo possamos colaborar de forma prática para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pela DIFDO na UFU, no sentido de garantir aos docentes o que necessitam e almejam.

Esta investigação limitou-se pelo fato de ter sido respaldada exclusivamente em pesquisa documental e bibliográfica; ter recaído unicamente sobre uma gestão da DIFDO, qual seja a administração entre 2013 e 2016 e ter avaliado somente as cinco competências do

conceito de competência profissional proposto por Paiva (2007). Os achados desta investigação dizem respeito apenas às representações de um grupo específico de sujeitos, não podendo ser utilizados em outros contextos.

Sugere-se como possibilidade de pesquisas futuras a continuidade do estudo envolvendo outros tipos de coleta de dados, como as entrevistas em profundidade com professores e seus gestores; bem como uma abrangência mais longa do período a ser analisado, perfazendo um estudo longitudinal; e, ainda, avaliar as metacompetências e as transcompetências propostas por Cheetham e Chivers (1998).

## 6 APLICAÇÃO PRÁTICA

O Mestrado Profissional possui especificidades, entre elas destaca-se a exigência da proposição de produção tecnológica. Considerando os resultados desta pesquisa, apresentamos à Universidade Federal de Uberlândia sugestões a serem implementadas nas ações de formação docente continuada realizadas pela Divisão de Formação Docente, com o objetivo de agregar valor e dar um sentido prático e transformador ao trabalho realizado, visando oferecer educação superior de melhor qualidade, e, desta forma, atender às demandas da sociedade.

Estas sugestões caracterizam-se por atividades de educação contínua relacionadas a formação profissional cujo público alvo é interno à instituição pesquisada. Consubstanciam-se em criação e organização de atividades de capacitação destinadas aos profissionais docentes.

No decorrer desta investigação, que teve como objetivo geral identificar e analisar como se configura a formação docente continuada na UFU tendo como referência as competências profissionais, foram encontradas convergências e divergências com relação às competências prevalentes para o exercício da docência no ensino superior e as competências profissionais desenvolvidas nas ações formativas realizadas pela DIFDO.

Com relação ao olhar legal, o artigo 52 da LDB normatiza o ensino superior, determinando que as universidades se caracterizam especialmente por produção intelectual; titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente trabalhando em regime de tempo integral.

Nesse sentido sugerimos que as ações formativas destinadas aos docentes da UFU contemplem as competências intelectuais, instruindo os docentes, principalmente os mais jovens, com relação à produção científica e bibliográfica, bem como às particularidades das plataformas e dos periódicos existentes na atualidade. Especificamente, recomendamos a criação de um curso de produção científica para publicação em revistas/periódicos de maior impacto.

Sob o aspecto institucional, a UFU está inteiramente de acordo com os preceitos da LDB, ou seja, valoriza fortemente a produção intelectual e a titulação. Nessa perspectiva, além de fortalecer as ações formativas voltadas à produção intelectual, preconizamos uma renovação no roteiro para pontuação das atividades para avaliação de desempenho dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia, constante dos anexos da Resolução 04/2014 do CONDIR.

Assim, para um curso de 40h de formação continuada, seria justificável a equivalência de, pelo menos, a metade da pontuação destinada à publicação de um artigo técnico científico em periódico.

Essa atualização viria para valorizar a participação dos docentes nas ações formativas de aperfeiçoamento, participação em cursos do Programa de Formação Docente da UFU e participação em ações de formação continuada para docentes, tencionando incentivar a participação dos professores da UFU nesse tipo de atividade.

A DIFDO busca suprir a dimensão didático-pedagógica na UFU. E, para tanto, ofereceu diversas ações formativas visando a constante melhoria da qualidade do ensino de graduação, porém é importante uma atualização das ações formativas propostas por esta divisão, para que abarquem o que realmente o docente da UFU necessita.

Por esse ângulo recomendamos a criação de um procedimento nos meses de setembro, outubro e novembro, com o objetivo de levantar as necessidades dos docentes e diretores de unidades acadêmicas, sobre os temas e formas de ações de formação continuada para serem realizadas no ano subsequente.

Ainda, organizar reunião anual no Conselho Diretor (CONDIR) para discussão do tema “formação docente continuada” visando definir prioridades e estabelecer estratégias de inclusão dos docentes nas ações formativas.

Aconselhamos a realização de ações formativas diversas, como: rodas de conversa, seminários, colóquios, cursos, palestras e oficinas em formato de curta duração em EaD, que possam englobar as seguintes temáticas:

- Direitos Humanos
- Educação Especial
- Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusão
- Educação para as Relações Étnico Raciais
- Diversidade de Gênero
- Sexualidade
- Diversidade Religiosa
- Faixa Geracional
- Surdez
- Língua Brasileira de Sinais (Libras)
- Baixa Visão / Cegueira
- Deficiência Mental
- Transtornos Globais do Desenvolvimento
- Altas Habilidades / Superdotação
- Tecnologias Assistivas

- Autismo
- Produção Científica e Bibliográfica
- Plataformas e Periódicos para Publicação
- Questões Socioambientais
- Aspectos Gerais da Docência Universitária
- A Saúde do Professor
- A Saúde Vocal do Professor
- Relação Professor-Aluno
- Os Desafios na Docência Universitária
- A Aula Universitária
- As TICs na Educação Superior
- Planejamento no Ensino Superior
- Avaliação no Ensino Superior

Essas ações formativas, mais que evidenciar o aspecto didático-pedagógico, deveriam fortalecer as competências intelectuais, comportamentais, técnico-funcionais, éticas e políticas, incluindo não só os docentes, mas também os diretores de unidades acadêmicas, gestores de sindicatos e toda a comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores**: Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- AMANTE, M. J. *et al.* **Uma proposta de indicadores de qualidade docente do ensino superior**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- ANDRÉ, M. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. **As vicissitudes da formação docente em serviço**: a proposta reflexiva em debate. Universidade de São Paulo Educação e Pesquisa. ISSN 1517-9702. vol.27, nº2. São Paulo. Jul/Dez. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000200002>>. Acesso em 07/09/2016.
- BAETA, A. M. C.; LIMA, R. J. Formação Docente e Competências: Componentes do Processo de Gestão Estratégica. **Revista de Administração da UNIMEP**. Piracicaba, v. 5, n.1, p. 37-51, jan./abril. 2007.
- BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UNB, 1998.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P.; UHLE, A. B. **Formação continuada dos profissionais de ensino**: algumas considerações. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, n. 36, p. 29-35, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 17-36.
- BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 189-217.
- BITENCOURT, C.; BARBOSA, A. C. Q. A Gestão de Competências. In: BITENCOURT, C. *et al.* **Gestão Contemporânea de Pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação. PUC, Porto Alegre-RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BOLZAN, D. P. V; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, v. 1, n. 3, p. 90-104, dez. 2009.

BOYATZIS, R. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: Wiley, 1982.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de Competências ou Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto Nº 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 de setembro de 2016.

BRÍGIDO, R. V. Criação de uma Rede Nacional de Certificação de Competências Nacionais. In: **Certificação de Competências Profissionais: discussões**. Brasília: OIT, MTE / FAT, 1999.

CANÁRIO, R. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. Anais Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade de Aprendizagem ao longo da vida. 2008.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CASTELLI, M. D. B.; PEDRINI, M. **A Formação Docente no Contexto do Ensino Superior. IX ANPED SUL, 2012**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a Holistic Model of Professional Competence. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The Reflective (and Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-

based approaches. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A New Look at Competent Professional Practice. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design**. Sage Publications, 1998.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, 2000, p. 45-51.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra: 2007.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e prática de ensino**. POA, ANAIS Seiva publicações. 2008.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DADOY, M. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In A. Tomasi (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI** Campinas, SP: Papirus, 2004.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC UNESCO, 2004.

DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. **Sociologie du Travail**, n°s. 1/87, p. 59-69. 1987.

DESAULNIERS, J. B. R. Formação, Competência e Cidadania. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 51-63, dez./1997.

DI GIORGI, C. A. G. *et. al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores critico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. A Noção de Competência: necessidade ou moda pedagógica? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *et al.* **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DUBAR, C. **A Socialização – construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

DUGUÉ, E. A Lógica da Competência: o retorno do passado. In: TOMASI, A (Org.). **Da Qualificação à Competência**: pensando o século XXI. Campinas: Papirus, 2004.

DURAND, T. Forms of Incompetence. In: International Conference on Competence-Based Management, 4, 1988, Oslo. **Anais...** Oslo: 1998.

DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. M.; SILVA, C. M. Gestão de Pessoas por Competências. In: ENANPAD, 22, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-69, agosto, 1997.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição especial. 183-196, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras/FORGRAD. **Plano nacional de graduação**: um projeto em construção. Maio, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>>. Acesso em 07/09/2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire). 144 p.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). São Paulo. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, M. C. O. Lugar da Reflexão na Construção do Conhecimento Profissional. In: MOROSINI, M. C (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

GUIMARÃES, J. C. Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 167-185, abr./jun. 2014.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia – Teoria e Pesquisa**. v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HAIR JUNIOR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução de Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HEIJDEN, B.; BARBIER, G. A Competência, sua Natureza e seu Desenvolvimento: uma abordagem anglo-saxônica. In: TOMASI, A (Org.). **Da Qualificação à Competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 2000. p. 31-62.

IBIAPINA, I. M. L. M. Formação e competência para a docência: práticas inovadoras. - ISSN 18089097. In: **III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**, 2007, João Pessoa. Globalização e interculturalidade: currículo, espaço em legítimo. João Pessoa: EDUEPB, 2007. p. 1-13.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 133 p.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. 120 p.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V. Tréplica – Formação Docente ou Científica: o Que Está em Destaque nos Programas de Pós-Graduação? **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1168-1173, nov./dez. 2011.

KELLE, U. **Computer-Aided Qualitative Data Analysis: theory, methods and practice**. Sage Publications, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da Educação**. 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 43.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

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

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, Washington, p.1-14, jan. 1973.

McLAGAN, P. A. Competencies: the next generation. In: **Training and Development**, p. 40-47, may 1997.

MEDEIROS, A. C. P.; OLIVEIRA, L. M. B. Análise das competências de ensino relevantes ao bom desempenho docente: um estudo de caso. **XXXIII ENANPAD**. São Paulo. 19 a 23 de set. 2009.

MELO, G. F. A pesquisa-ação como estratégia de formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários. Texto publicado no livro: In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012, v. 1, p.97-112.

MELO, G. F. **Relatório de Gestão da Diretoria de Ensino 2013-2016**. Uberlândia. UFU, 2016.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set. 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. **Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar**. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun. 2000.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M. A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. **Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo, v.1, n. 3, p.79-94, jan./jun. 2002.

NIMTZ, M. A.; CIAMPONE, M. H. T. O significado de competência para o docente de administração em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v.40, n. 3, p. 1-8, set. 2006.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, A. C. S.; RAMOS, G. N. S. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.14, n.3, p.252-259, jul./set. 2008.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de Competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no estado de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Administração). Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 278p. 2007.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.12, n.2, p.339-368, abr./jun. 2008.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; MENDONÇA, J. R. C.; MELO, M. C. O. L. Competências e e-competências de professores de administração. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 15, edição especial, p.99-115, 2014.

PARRY, S. B. **The quest for competencies**. Training, Minneapolis, v.33, n.7, p.48-54, july 1996.

PEREIRA, L. L.S; MARTINS, Z. I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In: **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. *et al.* **Formando Professores Profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva do Professor** – Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). A prática de ensino e o estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I. C. A. *et al.*; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIERRY, F. **Seleção por Competências**: o processo de identificação de competências individuais para Recrutamento, Seleção e Desenvolvimento de pessoa. São Paulo: Vetor, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (coleção Docência em Formação. Vol.1).

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, V. M. N. S. Verbetes “formação em serviço”. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em:  
<<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>>

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

QUEL, L. F. Alinhamento de competências em instituições de ensino superior: um estudo de caso na rede privada. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 63-74, 2008.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, S. M. A. S. **Relatório de Gestão da Divisão de Formação Docente 2013-2016**. Uberlândia. UFU, 2016.

RESENDE, E. J. **O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

RIOS, M. P. G. **Meta-avaliação de docentes no ensino superior**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROCHE, J. A Dialética Qualificação – Competência: estado da questão. In: TOMASI, A (Org.). **Da Qualificação à Competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

ROLDÃO, M. C. Formação Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Introdução. In: F. ROPÉ & L. TANGUY (Org.) **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

RUAS, R. L. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, M. T. L. & OLIVEIRA Jr., M. M. **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, D. Pedagogias: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2007, v.37, n. 130.

SCHWARTZ, Y. Os Ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. In: **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 65, Campinas, dez. 1998.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, 2008.

SILVA, D. S. **A constituição docente em matemática à distância**: entre saberes, experiências e narrativas. (Tese). 273p. Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social- Faculdade de Educação: UFMG, 2010.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. Competency Requirement Forecasting: issues for international selection and assessment. In: MABEY, C.; ILES, P. (ORG.) **Managing Learning**. London: Routledge, p. 57-69, 1994.

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

SULZER, E. Objetivar as Competências de Interação: Crítica social do saber-fazer. In: TOMASI, A (Org.). **Da Qualificação à Competência**: pensando o século XXI. Campinas: Papirus, 2004.

TARDIFF, M. *et al.* Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003, Cap. 6, p. 227-244.

TESCAROLO, R. **A Escola como Sistema Complexo** – A ação, o poder e o sagrado. Coleção Ensaios Transversais. São Paulo: Escrituras, 2005.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; ARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Anuário 2016 – Ano Base 2015**. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Disponível em: [http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario\\_2016\\_-\\_base\\_2015.pdf](http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2016_-_base_2015.pdf). Acesso em 06 de outubro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE**. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Disponível em:

<<http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/resolucaoconsun-2017-3.pdf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução N° 04/2014 CONDIR UFU**. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Disponível em: <[http://www.progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/conteudo/legislacao/leg\\_resolucao\\_no\\_4\\_2014\\_condir.pdf](http://www.progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/conteudo/legislacao/leg_resolucao_no_4_2014_condir.pdf)>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a Formação de Professores universitários: Relatos de experiências. In: MASETTO, M. T (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998 (p. 77-93).

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n.2, p.219-234, maio/ago. 2011.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A; D'AVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 8-37.

WITTORSKI, R. Da Fabricação das Competências. In: TOMASI, A (Org.). **Da Qualificação à Competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 209 p.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

ZARIFIAN, P. Organização qualificante e modelos de competência: que razões? Que aprendizagens? **Revista Europeia de Formação Profissional**, CEDEFOP, p.5-10, 1995.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICE A – AÇÕES PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS PELA DIFDO DE 2013 A 2016

Ação Formativa	Categoria	Data	Ano	Carga Horária (h)	Vagas	Inscritos	Certificados	Inscr./ Vagas	Certific./ Inscr.
1ª Roda de Conversa - Docência Universitária: nossos desafios	Competências Intelectuais	fev/13	2.013	3,00	30	24	18	80%	75%
2ª Roda de Conversa - Planejamento: a aula universitária	Competências Intelectuais	mar/13	2.013	3,00	30	22	15	73%	68%
3ª Roda de Conversa - Planejamento, Ficha de Disciplina e Plano de Ensino; Avaliação da Aprendizagem: abordagens e instrumentos	Competências Intelectuais	jun/13	2.013	3,00	45	41	41	91%	100%
4ª Roda de Conversa - O PROFESSOR E OS RECURSOS AUDIOVISUAIS: Aprendizagem no século XXI	Competências Técnico-Funcionais	jul/13	2.013	3,00	50	47	34	94%	72%
5ª Roda de Conversa - Psicologia Pedagógica: os processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva dialética	Competências Intelectuais	ago/13	2.013	3,00	30	22	12	73%	55%
6ª Roda de Conversa - O Diário Eletrônico	Competências Técnico-Funcionais	set/13	2.013	3,00	45	42	21	93%	50%
1ª Turma do I Curso de Docência Universitária - Campus Santa Mônica	Competências Intelectuais	out - dez/13	2.013	32,00	60	55	33	92%	60%

7ª Roda de Conversa - Portal Saúde Baseada em Evidências	Competências Intelectuais	nov/13
8ª Roda de Conversa - Aproveitamento de estudos para dispensa de componente curriculares	Competências Técnico-Funcionais	jan/14
9ª Roda de Conversa - Moodle para Professores: devendando dificuldades conhecendo possibilidades	Competências Técnico-Funcionais	abr/14
2ª Turma de I Curso de Docência Universitária - Campus Santa Mônica	Competências Intelectuais	mai-jul/14
3ª Turma do I Curso de Docência Universitária - Campus Monte Carmelo	Competências Intelectuais	out/14 - fev/15
II Curso de Docência Universitária - Campus Santa Mônica	Competências Intelectuais	out/14 - fev/15
I Curso em Docência na Educação das Relações Étnicos-Raciais	Competências Intelectuais	nov/14-fev/15
10ª Roda de Conversa - Diálogos Interculturais: Indígenas da Etnia Xavante	Competências Intelectuais	abr/15
11ª Roda de Conversa - Currículo da Educação Básica em debate	Competências Técnico-Funcionais	abr/15
Minicurso da Avaliação das Aprendizagens - Classificação ou melhoria das aprendizagens? A avaliação a serviço do trabalho pedagógico, em favor de professores e estudantes	Competências Intelectuais	set/15

2.013	3,00	30	18	9	60%	50%
2.014	3,50	35	35	25	100%	71%
2.014	3,50	50	46	25	92%	54%
2.014	32,00	40	33	20	83%	61%
2.014	32,00	40	28	22	70%	79%
2.014	32,00	40	28	22	70%	79%
2.014	24,00	40	20	10	50%	50%
2.015	3,00	15	5	1	33%	20%
2.015	3,00	30	24	17	80%	71%
2.015	6,00	50	47	30	94%	64%

4ª Turma do I Curso de Docência Universitária - Campus Santa Mônica	Competências Intelectuais	ago-dez/15
4ª Turma do I Curso de Docência Universitária - Campus Monte Carmelo	Competências Intelectuais	ago-dez/15
4ª Turma do I Curso de Docência Universitária - Campus Patos de Minas	Competências Intelectuais	ago-dez/15
4ª Turma do I Curso de Docência Universitária - Campus Pontal	Competências Intelectuais	abr-jun/16
III Curso de Docência Universitária - Campus Santa Mônica	Competências Intelectuais	jun/16
1ª Turma da Oficina da Plataforma SIGAMI para Aquisição de Livros Pelo Sistema de Bibliotecas	Competências Técnico- Funcionais	jun/16
2ª Turma da Oficina da Plataforma SIGAMI para Aquisição de Livros Pelo Sistema de Bibliotecas	Competências Técnico- Funcionais	set/16
Ciclo de Oficinas de Formação Pedagógica para Docentes Universitários - 1ª Oficina - A relação professor-estudante: a afetividade em questão	Competências Comportamentais	set/16
Ciclo de Oficinas de Formação Pedagógica para Docentes Universitários - 2ª Oficina - Metodologias ativas de ensino- aprendizagem e o processo avaliativo	Competências Técnico- Funcionais	out/16

2.015	30,00	44	44	23	100%	52%
2.015	30,00	15	10	4	67%	40%
2.015	30,00	15	5	4	33%	80%
2.016	40,00	50	48	22	96%	46%
2.016	2,00	30	25	15	83%	60%
2.016	2,00	30	27	6	90%	22%
2.016	3,50	40	32	27	80%	84%
2.016	3,50	40	40	20	100%	50%
2.016	3,50	40	33	15	83%	45%

Ciclo de Oficinas de Formação Pedagógica para Docentes Universitários - 3ª Oficina - Aspectos relevantes da legislação pública e acadêmica na carreira do docente público universitário	Competências Éticas	set/16
1ª Turma - Oficina de Publicações Periódicas: Submissão e Indexação	Competências Técnico-Funcionais	set/16
2ª Turma - Oficina de Publicações Periódicas: Submissão e Indexação	Competências Técnico-Funcionais	out/16
Oficina de Formação Pedagógica para Docentes Universitários com o tema: REINVENTANDO A AULA UNIVERSITÁRIA (TÉCNICAS DE ENSINO) no Campus Monte Carmelo	Competências Técnico-Funcionais	out/16
Oficina de Formação Pedagógica para Docentes Universitários com o tema: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, no Campus Pontal	Competências Políticas	out/16

---

2.016	2,00	40	32	27	80%	84%
2.016	3,50	40	34	24	85%	71%
2.016	3,50	40	34	24	85%	71%
2.016	3,50	40	13	10	33%	77%
2.016	3,50	20	7	2	35%	29%
<hr/>						
	352,50	1124	914	576	81%	63%