

## COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

### SKILLS TEACHERS: A CASE STUDY IN FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA

**Jerusa Bittencourt Maciel de Camargo**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, RS, Brasil, jerusabcamargo@gmail.com

**Édison Gonzague Brito da Silva**

Instituto Federal Farroupilha, IFFarroupilha, RS, Brasil, edison.silva@iffarroupilha.edu.br

**Sibila Luft**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, RS, Brasil, siluft@hotmail.com

#### Resumo

Objetiva-se uma análise das competências docentes dos profissionais que atuaram no Curso de Tecnologia em Agroindústria, do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, RS. Ao elucidar as competências docentes possibilitar-se-á aos gestores da instituição, a identificação das competências que hoje são consideradas essenciais e, a partir dos resultados, trabalhar e desenvolver seus profissionais com o propósito de conquistar vantagem competitiva e sustentar um ensino de qualidade. Para tanto, utilizou-se de entrevistas e questionário semiestruturado com os participantes do referido curso. Ao mesurar o nível de desenvolvimento das competências docentes na visão dos professores, considera-se que a autoavaliação foi positiva. Sendo possível identificar o reconhecimento dos profissionais acerca de algumas ações essenciais para a aprendizagem dos estudantes. Quanto ao posicionamento dos estudantes com relação ao desempenho dos docentes do curso, observou-se que os resultados obtidos não foram satisfatórios em alguns momentos, o que pode ser comprovado quando apenas oito das vinte e quatro questões convergiam totalmente entre o posicionamento discente e docente. Sendo assim, esta prática de avaliação e identificação deve ser uma constante, no intuito de oferecer estratégias que possibilitem o desenvolvimento adequado das competências necessárias, pois estas influenciarão nos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: Competência; Docente; Rede Federal.

#### Abstract

Objective an analysis of teaching skills of professionals who worked in the Course of Technology in Agribusiness, the Federal Institute Farroupilha - Alegrete Campus, RS. To elucidate the teaching skills will enable up-managers of the institution, identifying the skills that today are considered essential and, from the results, and develop their professional work in order to gain competitive advantage and sustain quality education. For this, we used semi-structured interviews and questionnaires with participants of the said course. Mesurar to the level of development of teaching skills in the view of teachers, it is considered that the self-assessment was positive. Being able to identify the recognition of professionals about some essential actions for student learning. The placement of students with respect to the performance of faculty members, it was observed that the results were not satisfactory in some moments, which can be proven when only eight of the twenty-four questions fully converged between teacher and student placement. Thus, this practice of assessment and identification should be a constant in order to provide strategies to facilitate the proper development of skills necessary, as these will influence the results of the teaching and learning process.

Keywords: Competence; Teaching; Technologist.

## **INTRODUÇÃO**

A noção de trabalho e as diferentes formas de sua efetivação foram sendo construídas e modificadas ao longo da história.

Dentro desse contexto, o Brasil passou por um significativo aumento do número de cursos, vagas e Instituições Educacionais nesses últimos anos. Conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2011) a meta foi ampliar de 214 para 354 escolas da Rede Federal de Educação Profissional, disponibilizando-a para mais de 500 mil alunos estudo gratuito.

Neste sentido, a noção de competências tem sido utilizada como alicerce as novas formas de repensar as organizações de ensino profissionalizante bem como, a reconsideração dos papéis dos sujeitos dentro desse cenário. Assim, através de uma análise da história da educação no Brasil, da atual tensão que atravessa a identidade dos professores, acredita-se na necessidade de novos investimentos e a devida adequação do perfil do professor para essa modalidade de educação.

Com base na literatura, é possível perceber a grande diversidade de temas e perspectivas abordadas para a avaliação das competências docentes em cursos superiores nas áreas de administração, direito, enfermagem, porém, de modo mais específico, para os estudos em outras áreas poucos relatos são encontrados.

Enfim, é evidente a necessidade de rediscutir acerca do ofício de professor de uma maneira mais concreta, baseando-se nas novas competências determinadas para mundo do trabalho. Nestes termos, justifica-se esta pesquisa, com abordagem específica ao curso Tecnólogo em Agroindústria.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 EDUCAÇÃO**

Somente com a transição democrática, que educadores de diversas áreas passaram a discutir o ensino de uma forma mais ampla e democrática. Contudo, a educação passou por uma série de mudanças que sempre procuraram se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, a partir das exigências impostas para a formação da força de trabalho (PACHECO et al., 2009).

Hoje, o ensino superior no Brasil passa por mudanças estruturais, sociais e políticas, buscando resgatar uma maior qualidade de ensino na formação de cidadãos. Sendo que essa qualificação deve ser compatível com a complexidade tecnológica que caracteriza o mundo do trabalho nos dias atuais (MANFREDI, 2002).

Deste modo, as Instituições de Ensino Superior (IES) tem um papel central na formação do sujeito, capacitando os mesmos para o mundo do trabalho, representando assim, um segmento importante no contexto econômico e social do país. Por isso, se faz necessário que as mesmas estejam adequadas às novas exigências, reconhecendo a importância das suas ações e atentas a qualidade dos seus serviços (LOPES, 2010).

Entre as atuais exigências, destaca-se a necessidade de repensar o papel e a função do ensino superior, dos professores e dos processos educacionais, sendo que as mudanças impostas pelo mundo do trabalho exigem flexibilidade das instituições para manterem-se atualizadas, qualificadas e competitivas. Sendo assim, é urgente que as IES reavaliem suas estratégias para incorporar no seu sistema, políticas de gestão que favoreçam o

desenvolvimento das competências docentes (HANASHIRO & NASSIF, 2006; FLEURY & FLEURY, 2006).

## 2.2 COMPETÊNCIAS DOCENTES

É antiga a preocupação das organizações em contar com sujeitos preparados para o bom desempenho das suas funções. Vieira (2009) comenta que no início do século passado, já se falava sobre a necessidade das organizações contarem com “homens eficientes”, enfatizando que a procura pelos competentes excedia a oferta.

Mas apenas em 1973, que o conceito de competência no âmbito organizacional começou a ser elaborado sob a perspectiva do indivíduo. Nesta época, começou o debate sobre competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos, com a publicação pela revista *American Psychologist*, do artigo de McClelland (1973), intitulado “Testing for Competence Rather than Intelligence”, que enfatizava as variáveis da competência que podiam ser relacionadas ao bom desempenho do sujeito, na realização de uma tarefa (FLEURY & FLEURY, 2006).

A partir da década de 80, o debate sobre competências ganhou maior destaque, com os estudos de Boyatzis (1982), ao conceituar competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam um desempenho superior, pois estariam fundamentados na personalidade e inteligência das pessoas.

Deste modo, percebe-se que os conceitos sobre competências são relativamente antigos, mas nos dias de hoje estão sendo (re)conceituados e (re)valorizados, em decorrência das mudanças nas características do mundo do trabalho. Portanto, de um modo geral elas são relacionadas a duas dimensões: competências individuais e a competências organizacionais (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Fleury & Fleury (2006) entre algumas áreas a definição utilizada para competências é de um conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes, conhecido pela sigla CHA. Dessa forma, a noção de competência individual é definida por um conjunto formado de *savoir-faire*, recursos, conhecimentos, ferramentas e atitudes no contexto profissional, para enfrentar com eficácia situações inesperadas e as de rotina. As competências são construídas a partir das características inatas e adquiridas de cada pessoa, constituem um repertório de comportamentos capazes de mobilizar, integrar, transferir conhecimento, habilidades, julgamentos e atitudes que agregam valor à organização e ao indivíduo. Portanto, é compreendida como resultante da combinação de múltiplos saberes: saber agir responsável, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber engajar-se, ter visão estratégica e assumir responsabilidades (PERRENOUD, 2000; CHIAVENATO, 2010).

Além disso, Dutra (2001) contribui com uma importante reflexão, fazendo a associação da ideia de competência à noção de entrega, ou seja, aquilo que o sujeito entrega para a instituição. Pois o fato do indivíduo estar mobilizando suas capacidades, não implica que a organização possa ser beneficiada, para que isso realmente aconteça, é essencial que as competências individuais estejam alinhadas com as organizacionais.

Contudo, observa-se que as noções de competência se complementam, pois sua construção envolve uma série de processos e interações que englobam as capacidades individuais e coletivas, recursos, estratégias, acompanhamento, sistema de gestão, a tecnologia, entre outros que estão diretamente associados a componentes culturais e influências do ambiente externo (RUAS, 2005).

As competências organizacionais (CO) representam um conjunto de recursos tangíveis e intangíveis, que articulados podem configurar competências. Portanto, CO representam a capacidade coletiva da organização que assegura a realização da sua missão, visão e/ou estratégia (FERNANDES, 2006; RUAS 2005).

Fernandes (2006) sugere que o desenvolvimento das competências individuais nas organizações pode contribuir com o aumento no nível das competências organizacionais, proporcionando assim, uma maior capacidade de executar as estratégias.

No Brasil, em 1996 o conceito é incorporado à Educação, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, onde trata do currículo do ensino médio e com o parecer CNE/CEB 16/99, que se refere às diretrizes curriculares para a Educação profissional (BRASIL, 1999). Com o parecer CNE/CP 9/2001 no ano de 2001, o desenvolvimento de competências surge como foco central na formação de professores: “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), destaca que o professor é considerado elemento fundamental na execução das propostas pedagógicas e, nas instituições de ensino compete a ele criar situações de aprendizagem que contribuam para a formação profissional. Assim, Tardif & Lessard (2008) ressaltam que o trabalho docente constitui uma das chaves para o entendimento das transformações atuais das sociedades do mundo do trabalho.

Corroborando com as ideias expostas, Perrenoud (2000) afirma que as competências docentes funcionam como um fio condutor na construção de uma representação coerente do ofício do professor e de sua evolução. Pois quando as competências se transformam em ações é que elas realmente ganham significado.

Contudo, através de uma análise da história da educação no Brasil, repleta de transformações, acredita-se na necessidade de novos investimentos e a devida adequação do perfil do professor, sendo esse, dotado de competências compatíveis com as exigências estabelecidas para o mundo do trabalho. Perrenoud et al. (2001) salientam a importância de saber como se relacionam os processos de profissionalização e de personalização, pois o professor não é apenas um conjunto de competências, ele é uma pessoa em relação e constante evolução. Concordando com as ideias expostas, Rabaglio (2008), enfatiza ainda a adaptabilidade do profissional, que consegue através da reflexão de sua prática, construir uma capacidade de agir nas situações mais variadas. Conclui-se assim, que as construções das competências ocorrem a partir de sua prática e a teorização da sua experiência.

### **2.3 GESTÃO POR COMPETÊNCIA**

A gestão de pessoas nem sempre foi priorizada pelas instituições, essas transformações surgiram como consequência de um novo contexto globalizado, mais instável que exigia profissionais mais críticos e participantes. Dessa maneira, as organizações começaram a modificar seus conceitos e suas práticas gerenciais, reconhecendo o sujeito como elemento básico do sucesso empresarial (CHIAVENATO, 2010; DUTRA, 2004).

Sendo assim, Fernandes (2006) destaca a importância das competências nesse cenário, pois a competência individual contribui com a competência organizacional, sendo que ambas se completam nesse processo e geram sucesso em suas atividades.

Neste sentido, Dutra (2004) afirma que o grande desafio na gestão de pessoas é gerar e sustentar seu comprometimento; para que isto aconteça, às pessoas precisam sentir que sua relação com a organização lhes agrega valor.

Corroborando com o exposto, recente trabalho publicado por Nassif et al., (2010) sugerem que as ações devem priorizar o estímulo e o desenvolvimento das competências docentes, como medida para que as IES perpetuem com um ensino de qualidade. Como resultado, os autores apresentaram doze fatores que influenciaram no desenvolvimento das competências, são eles: apoio institucional; habilidades interpessoais; capacidade didático-pedagógica; abertura à inovação; características sociáveis; contribuição para o desenvolvimento dos alunos; titulação; uso diferenciado de métodos de avaliação; auto aprendizado; elaboração teórica; afabilidade e recursos técnicos.

Diante da abrangência do tema e da necessidade de cada vez mais haver sintonia entre as mais diversas áreas, vale ressaltar o conceito de planejamento estratégico que é definido por Oliveira (2004), como a abordagem que as organizações adotam para alcançar seus objetivos em sintonia com seus colaboradores. Assim, destaca-se que a adoção de estratégias é um processo capaz de estabelecer a melhor direção a ser seguida, atuando de forma inovadora e diferenciada.

Deste modo, é fundamental que a estratégia funcione de forma global para que os objetivos organizacionais sejam alcançados, sendo capazes de motivar o envolvimento de todos os colaboradores e receber o consenso geral.

Entretanto, Fernandes (2006) conclui que para um bom desempenho é importante que a organização defina, em primeiro lugar, alguns objetivos e organize suas ações. Pois toda estratégia parte de alguma análise de oportunidades e dificuldades que estão presentes, confrontando-as com a capacidade da própria instituição de apropriar-se dessas oportunidades e desviar-se das dificuldades.

Portanto, a partir da identificação das competências humanas dentro de um sistema de gestão de pessoas, estruturam-se as bases para construção de um modelo de desempenho organizacional. O sucesso será determinado pela qualidade das ações escolhidas e a capacidade da Instituição em implementá-las (FERNANDES, 2006).

Deste modo, Chiavenato (2010) corrobora afirmando que as organizações devem utilizar diferentes métodos e alternativas de avaliação, tentando adequar a sua realidade aquele método que acredita ser mais eficiente. Dentre os métodos disponíveis para avaliação de desempenho atualmente destaca-se, a avaliação feita pelo próprio colaborador (auto avaliação), pelo coordenador, pela equipe de trabalho, por todos os sujeitos que mantem alguma forma de contato com o avaliado.

Assim, a avaliação de desempenho é uma apreciação sistemática do desenvolvimento de cada sujeito, em função das atividades que ele exerce, das metas e dos objetivos a serem alcançados, das competências que ele oferece e deseja alcançar e do seu potencial de desenvolvimento. Neste sentido, é fundamental que cada professor tenha um *feedback* a respeito de seu desempenho, para que a partir desses elementos, possa identificar como está fazendo seu trabalho, refletir e direcionar a sua formação continuada. (CHIAVENATO, 2010).

### 3 METODOLOGIA

No que tange aos procedimentos metodológicos a presente pesquisa classifica-se como qualitativa e quantitativa. Segundo Figueiredo (2004), pesquisa qualitativa procura entender um acontecimento ou comportamento da perspectiva do ator, tentando registrar dados detalhados que apresentam uma descrição de percepção da realidade de um grupo, sendo representado por membros desse grupo. Para Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa quantitativa se caracteriza por lidar com números e modelos estatísticos para explicar dados. Essa, na maior parte está centrada ao redor do levantamento de dados mediante questionários.

Quanto aos objetivos, optou-se por uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo. Para Rampazzo (2005), estudo exploratório trata-se de uma observação não estruturada, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador precise fazer perguntas diretas e utilize meios técnicos, e estudo descritivo trata-se da descrição das características, relações e propriedades existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada.

Já no que se refere aos procedimentos técnicos esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois seus resultados são válidos apenas ao universo estudado. Sendo assim, restringiu-se a amostra populacional de forma incidental aos discentes matriculados e aos



docentes que atuaram na 5<sup>o</sup> edição do Curso de Tecnologia em Agroindústria, do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, RS.

Quanto ao plano de coleta dos dados, primeiramente utilizou-se de pesquisa bibliográfica. Sequencialmente, utilizou-se de entrevista semiestruturada com a coordenação do Curso em questão, para levantar aspectos relevantes sobre o curso. Posteriormente, levantou-se a população participante da pesquisa, sendo ela constituída por oito docentes e vinte e dois discentes da referida edição do curso, sendo obtida uma amostra por acessibilidade de sete docentes e dezoito discentes. Foram desenvolvidos dois instrumentos de coleta de dados e enviados por e-mail aos participantes da pesquisa.

O primeiro instrumento foi submetido aos docentes e constou de 24 perguntas fechadas em escala *likert* de cinco pontos de grau de desenvolvimento (1 – Nunca; 2 – Muito pouco; 3 – Às vezes; 4 – Regularmente; 5 – Sempre). Os questionamentos visaram à auto avaliação do desempenho frente suas competências, sendo divididos em cinco eixos (didática e comunicação, conhecimento teórico e prático, relações interpessoais, valores e compromisso com resultados) conforme metodologia proposta por Nassif et al. (2010) e Perrenoud (2000).

O segundo instrumento foi enviado aos discentes e constaram de 24 perguntas semelhantes aquelas disponibilizadas ao grupo docente, tendo como objetivo identificar o posicionamento dos estudantes em relação ao desempenho dos docentes, com base na mesma escala *likert* de cinco pontos (1 – Nunca; 2 – Muito pouco; 3 – Às vezes; 4 – Regularmente; 5 – Sempre).

Os dados obtidos foram submetidos à tabulação e interpretados sob a ótica qualitativa descritiva.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Partindo do objetivo de analisar aspectos relacionados ao desenvolvimento e desempenho das competências docentes dos profissionais que atuaram no Curso de Tecnologia em Agroindústria – IFF Farroupilha, em sua quinta edição, apresenta-se os resultados obtidos pela presente pesquisa neste capítulo.

##### **4.1 CURSO**

Em entrevista à coordenação do Curso de Tecnologia em Agroindústria, levantou-se que o mesmo teve início em 2005 com a sua primeira turma, com o objetivo geral de satisfazer uma demanda local pelos profissionais oriundos do respectivo curso. Atualmente quatro turmas já concluíram suas atividades, sendo que em 2013 a turma foco desse estudo será a 5<sup>a</sup> turma a concluir o curso.

##### **4.2 PERFIL DOS PESQUISADOS**

Na respectiva pesquisa responderam ao instrumento avaliativo, 07 dos 08 professores e 18 estudantes de um total de 22 matriculados.

Desta forma, no que tange ao perfil dos pesquisados, quanto aos docentes que procederam à autoavaliação, evidenciou-se que 57,2% representavam o sexo masculino e 42,8% do sexo feminino. Destes, a maior parcela, com 57,2%, foi composta por indivíduos da faixa etária compreendida entre 26 e 35 anos sendo que a totalidade possuía idade inferior a 55 anos. No que diz respeito à formação acadêmica dos docentes participantes, encontrou-se diversidade nas formações, como: Administração, Engenharia Civil, Química de Alimentos, Medicina Veterinária, e a grande maioria deles possuíam Pós-Graduação concluída em nível de Mestrado. Ainda, os resultados obtidos demonstraram que o grupo docente apresentou naquele momento, experiência profissional em docência, de no máximo 18 e no mínimo de 1 ano. Naquele contexto, mais de 90% dedicavam-se à pesquisa em suas áreas afins. Além

disso, aproximadamente 85,7% dos docentes que atuaram naquela turma eram efetivos e apenas 14,2% Professores substitutos.

Quanto aos resultados apresentados pelos discentes pesquisados, demonstrou que 50% representaram o sexo feminino e 50% o sexo masculino. Destes, a grande maioria, ou seja, 61,1% foram formados por indivíduos da faixa etária compreendida entre 18 a 25 anos, sendo que, para a faixa etária de 26 a 35 anos ocorreu uma participação de 16,6%. Quanto ao estado civil, 50% indicaram como solteiros. Naquela ocasião, 66,6% do grupo responderam que estavam trabalhando e 33,3% que atualmente não trabalham. Ainda, a maioria demonstrou como motivo da escolha pelo curso de Tecnologia em Agroindústria a obtenção de diploma de um curso superior e o ingresso no mercado de trabalho.

## 5.2 AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

A segunda parte da pesquisa buscou mensurar o nível de desenvolvimento das competências docentes na visão dos profissionais que atuaram no curso de Tecnologia em Agroindústria do Instituto Federal Farroupilha, bem como verificar o posicionamento dos alunos, frente ao desempenho dos docentes do curso.

Para tanto, apresenta-se os resultados de forma discursiva e respectivamente nas tabelas 1 e 2. Neste instrumento utilizou-se a escala Likert de 1 -5, representada da seguinte forma: 1 – Nunca; 2 - Muito pouco; 3 - Às vezes; 4 – Regularmente; 5 – Sempre.

TABELA 1 – Resultados da autoavaliação dos Docentes frente ao desempenho das suas competências

No que tange ao meu trabalho docente...	Nunca	Muito Pouco	Às vezes	Regul .	Sempre
Faço o planejamento prévio de minhas aulas.			42,9 %	14,3 %	42,9%
Planejo as aulas de forma a melhorar a execução do meu trabalho.			14,3 %	71,4 %	14,3%
Primo pelo uso da didática adequada para o bom desempenho das aulas.			42,9 %	42,9 %	14,3%
Domino todos os conteúdos abordados nas aulas que ministro.			28,2 %	57,1 %	14,3%
Primo por conhecer os alunos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.			14,3 %	42,9 %	42,9%
Contribuo de forma construtiva para o aprendizado dos alunos através da interação e <i>feedback</i> nas atividades de pesquisa e trabalhos desenvolvidos em sala de aula.			14,3 %	85,7 %	
Utilizo diferentes ferramentas (prova, seminário, artigo...) capazes de contribuir para um melhor resultado avaliativo.			14,3 %	14,3 %	71,4%
Procuro estar atento às dificuldades e limitações dos alunos.			57,1 %	28,6 %	14,3%
Formulo diferentes estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem.		14,3 %	42,9 %	28,6 %	14,3%
Busco constantemente novas ferramentas tecnológicas para construir minhas aulas.			71,4 %	14,3 %	14,3%
Trabalho os conteúdos a partir das representações (conhecimentos) dos alunos.		14,3 %	28,6 %	57,1 %	

Utilizo exemplos práticos e reais nas aulas como forma de esclarecimento das dúvidas dos alunos.				28,6 %	71,4%
Recomendo atividades que envolvam os alunos em projetos de pesquisa.		28,6 %	28,6 %	28,6 %	14,3%
Primo pela conduta de liderança que influencie na segurança e respeito dos alunos.			28,6 %	28,6 %	42,9%
Primo pela flexibilidade em aceitar críticas, capazes de facilitar minha relação com o grupo.			14,3 %	42,9 %	42,9%
Realizo atividades onde os alunos possam avaliar minha prática docente.	28,6 %	28,6 %	42,9 %		
Administro a afetividade de forma que esta interfira positivamente no processo de ensino e aprendizagem.			28,6 %	28,6 %	42,9%
Administro a heterogeneidade dos alunos nas turmas.			42,9 %	28,6 %	28,6%
Estimulo a cooperação dos alunos nas atividades em sala de aula.			14,3 %	57,1 %	28,6%
Busco utilizar o entusiasmo, de forma a contagiar e estimular os alunos, no processo de ensino e aprendizagem.			28,6 %	28,6 %	42,9%
Busco constantemente a inovação e qualificação profissional.			28,6 %	28,6 %	42,9%
Analiso minhas competências e estabeleço um programa de formação continuada.			57,1 %	14,3 %	28,6%
Comprometo-me com a educação, de modo que facilite o exercício da minha prática profissional.			42,9 %	14,3 %	42,9%
Participo frequentemente de congressos, cursos de atualização e outros.			42,9 %	14,3 %	42,9%

TABELA 2 - Resultados do posicionamento dos discentes em relação ao desempenho dos Docentes

<b>Evidencia-se que os docentes do curso....</b>	<b>Nunca</b>	<b>Muito Pouco</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Regul.</b>	<b>Sempre</b>
Fizeram o planejamento prévio e antecipado das aulas.			16,7%	44,4%	38,9%
Primaram por um planejamento das aulas que melhorassem a execução do trabalho docente			44,4%	44,4%	11,1%
Usaram de didática adequada para o bom desempenho das aulas	5,6%	11,1%	33,3%	38,9%	11,1%
Dominavam os conteúdos abordados nas aulas ministradas			55,6%	27,8%	16,7%
Primaram por conhecer seus alunos para facilitar o processo de ensino aprendizagem.		33,3%	22,2%	27,8%	16,7%
Contribuíram para seu aprendizado, de forma construtiva, através da interação e feedback nas atividades de pesquisa e trabalhos desenvolvidos em sala de aula.		27,8%	16,7%	44,4%	11,1%
Utilizaram mais de um instrumento avaliativo (prova , seminários, artigos, etc.).				44,4%	55,6%



Estavam atentos às dificuldades e limitações apresentadas pelos alunos		5,5%	50%	27,8%	16,7%
Formulavam diferentes estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem		22,2%	44,4%	22,2%	11,1%
Buscavam constantemente novas ferramentas tecnológicas para construir as aulas	5,6%	16,7%	44,4%	16,7%	16,7%
Trabalhavam os conteúdos a partir das representações (conhecimentos) dos alunos		22,2%	33,3%	27,8%	16,7%
Usaram exemplos práticos e reais nas aulas como forma de esclarecimento das dúvidas dos alunos		11,1%	22,2%	27,8%	38,9%
Indicaram atividades que envolvessem os alunos em projetos de pesquisa		27,8%	27,8%	22,2%	22,2%
Primaram pela conduta de liderança para influenciar na segurança e respeito dos alunos			27,8%	55,6%	16,7%
Primaram pela flexibilidade em aceitar críticas que facilitaram na relação com o grupo	5,6%	27,8%	27,8%	38,9%	
Realizaram alguma atividade onde os alunos pudessem avaliar a prática docente	38,9%	33,3%	11,1%	16,7%	
Administraram a afetividade de forma que esta interferiu positivamente no processo de aprendizagem		27,8%	33,3%	33,3%	5,6%
Administraram heterogeneidade dos alunos nas turmas		11,1%	38,9%	38,9%	11,1%
Estimulavam a cooperação dos alunos nas atividades em sala de aula		5,6%	16,7%	33,3%	44,4%
Usaram o entusiasmo de forma que contagiava e estimulava os alunos no processo de ensino e aprendizagem	5,6%	22,2%	33,3%	27,8%	11,1%
Buscavam constantemente a inovação e qualificação profissional			44,4%	38,9%	16,7%
Analisavam suas competências com objetivo de estabelecerem formação continuada		5,6%	38,9%	44,4%	11,1%
Primaram pelo comprometimento com a educação através da prática profissional		16,7%	22,2%	50%	11,1%
Participavam frequentemente de congressos, cursos de atualização e outros		11,1%	22,2%	27,8%	38,9%

Na primeira questão foi possível observar que a totalidade dos professores afirmou realizar sempre e/ou regularmente o planejamento prévio das aulas. O grupo discente para este mesmo questionamento concorda ao responder que é possível perceber tal prática docente sempre e/ou regularmente. Portanto os dados observados sugerem o alinhamento entre as respostas dos docentes e discentes do curso.

No segundo questionamento, são expressos comparativamente os resultados quanto ao posicionamento dos pesquisados, em relação à priorização dos docentes ao planejamento de aula, tendo como objetivo a melhoria na execução das atividades propostas. Assim, com base nos resultados, percebe-se que há discordância entre a manifestação docente e a percepção dos estudantes. Quando, aproximadamente 86% dos professores afirmaram que sempre e/ou regularmente adotaram tal prática e, no entanto 44,4% dos discentes relataram que identificaram regularmente essa conduta na prática docente, sendo que aproximadamente

45% responderam que somente às vezes ficou evidente a priorização do planejamento pelos professores.

Quanto à utilização da didática adequada para o bom desempenho das aulas, na terceira questão, verifica-se através das respostas apresentadas, que a percepção dos pesquisados estão alinhadas. Entretanto, tal concordância remete a importantes reflexões, pois ambos (professores e estudantes) afirmaram que a didática como forma de facilitar o bom desempenho das atividades em aula, utilizada na maioria das vezes, não foi apropriada. O que ficou evidente quando aproximadamente 43% dos professores responderam que somente às vezes utilizaram a didática mais adequada e 45% dos discentes confirmaram dizendo que somente às vezes e/ou muito pouco.

Pode-se observar no quarto questionamento, o alinhamento nas respostas dos discentes e docentes no que se refere à competência questionada. Essa sugestão pode ser ratificada através dos resultados, quando aproximadamente 85% dos docentes afirmaram que regularmente e/ou às vezes dominam os conteúdos abordados em aula e 83,4% dos estudantes também responderam que somente regularmente e/ou às vezes seus professores dominavam os conteúdos ministrados.

Apresenta-se na quinta questão o posicionamento entre os dois grupos pesquisados quanto priorização dos professores em conhecer seus alunos como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Com relação aos resultados, demonstrou-se o desalinhamento dos mesmos no momento em que aproximadamente 86% dos docentes afirmaram que adotam essa prática sempre e/ou regularmente e somente 44,5% dos alunos corroboram com essa afirmativa.

Dentro dessa sistemática, os pesquisados foram questionados no item 6, quanto a contribuição do docente no aprendizado, através da interação e *feedback* nas atividades desenvolvidas em aula. Contudo, observa-se tendência ao alinhamento nas respostas, quando aproximadamente 86% dos docentes responderam que regularmente desenvolvem essa prática. Na avaliação discente, mais da metade do grupo mencionou que os professores executaram esta prática sempre e/ou regularmente. Contudo cabe ressaltar, que 44,5% dos alunos afirmaram que o *feedback* não acontece com frequência na prática docente.

No sétimo questionamento, verifica-se o posicionamento dos dois grupos quanto à utilização de variados instrumentos avaliativos pelos docentes, de modo a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, considera-se que as respostas estão alinhadas, quando aproximadamente 71% dos professores afirmaram que fizeram sempre o uso de diferentes ferramentas e/ou instrumentos avaliativos. Da mesma maneira, os estudantes responderam na sua totalidade que sempre e/ou regularmente os docentes adotaram diversos instrumentos avaliativos.

Na sequência, na oitava questão os dois grupos foram questionados quanto ao nível de atenção dispensada pelos docentes às dificuldades e limitações apresentadas pelos estudantes. Sendo assim, é possível identificar alinhamento nas respostas, quando 28,6% dos professores afirmaram que regularmente e 57,1% responderam que somente às vezes estão atentos às tais questões. O que vai ao encontro com a afirmativa de 55,6% dos estudantes que relataram que esta conduta é apresentada somente às vezes e/ou muito pouco. Desse modo, verifica-se mais um ponto a ser trabalhado, confirmado pelos próprios docentes em sua autoavaliação quanto ao cumprimento da competência em questão.

Prosseguindo, na mesma linha de raciocínio proposto pela pergunta anterior, no item 9, pode-se sugerir alinhamento nas respostas, quando o público alvo foi então questionado quanto à prática docente em relação à utilização de diferentes estratégias de ensino, com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Naquela ocasião, 42,9% dos docentes afirmaram que sempre e/ou regularmente utilizam novas estratégias de ensino, 57,2% relataram que somente às vezes e/ou muito pouco. No entanto, 33,3% dos discentes responderam que sempre e/ou

regularmente os seus professores buscaram tal recurso e ainda, 66,6% perceberam que apenas às vezes esta prática foi adotada.

Quanto ao posicionamento dos pesquisados, expressos na questão 10, aproximadamente 72% dos professores afirmaram que somente às vezes e que 28,6% deles buscam sempre e/ou regularmente, novas ferramentas tecnológicas para a elaboração de suas aulas. Contudo, 33,4% dos discentes responderam que sempre e/ou às vezes os docentes buscaram tais recursos e ainda, aproximadamente 61% relataram que essa prática foi adotada somente às vezes e/ou muito pouco.

Entretanto, o alinhamento presente nos resultados demonstrados acima, apresenta uma avaliação negativa frente à percepção da competência avaliada.

Os resultados apresentados no item 11 demonstram de forma comparativa, o posicionamento dos pesquisados, em relação à relevância para os docentes, das representações e conhecimentos prévios dos discentes para trabalhar os conteúdos em sala de aula. Na autoavaliação docente, aproximadamente 57% deles naquela ocasião responderam que regularmente, 28,6% às vezes e 14,3% muito pouco, trabalham os conteúdos a partir das representações ou conhecimentos prévios dos estudantes. Já aproximadamente 44,5% dos discentes afirmaram que sempre e/ou regularmente e 55,5% somente às vezes e/ou muito pouco perceberam o desenvolvimento desta prática por parte dos professores.

Do mesmo modo, no item 12 perguntou-se aos pesquisados acerca da utilização pelos docentes de exemplos práticos e reais durante as aulas, como forma de facilitar o esclarecimento de dúvidas dos estudantes. Os resultados encontrados demonstram que os docentes na sua totalidade, afirmaram que sempre e/ou regularmente fazem uso da prática em questão. Desta forma, analisando qualitativamente os resultados foi possível identificar tendência ao alinhamento entre a autoavaliação dos professores e a sua prática percebida pelos discentes, o que se comprova com os resultados apresentados pelos estudantes, onde aproximadamente 67% afirmaram que sempre e/ou regularmente e 33,3% dizem que às vezes e/ou muito pouco.

Na pergunta de número treze, em relação ao incentivo a participação em atividades de pesquisa, foi questionado aos dois grupos pesquisados, o quanto os docentes indicavam e/ou estimulavam o envolvimento com tais práticas. Observou-se alinhamento entre os pesquisados, sendo que aproximadamente 43% dos professores responderam que adotam essa conduta sempre e/ou regularmente e 57,2% dizem que somente às vezes e/ou muito pouco. Assim, essa afirmativa é sustentada quando 44,4% dos estudantes afirmaram que sempre e/ou regularmente e 55,6% relatam que somente às vezes e/ou muito pouco, foram estimulados a desenvolver atividades relacionadas às pesquisas.

Verificam-se no item 14 os resultados representativos ao posicionamento dos pesquisados, acerca da priorização pelos docentes, de uma conduta de liderança com objetivo de influenciar na segurança e respeito dos estudantes. Assim, 71,5% dos docentes declararam que sempre e/ou regularmente priorizam tal conduta frente às suas ações em sala de aula. Desse modo, foi perceptível o alinhamento dos grupos pesquisados, quando aproximadamente 73% dos discentes afirmaram que a prática em questão foi evidenciada sempre e/ou regularmente.

Demonstram-se no 15º questionamento os resultados frente ao posicionamento do público alvo, respectivamente, com relação à flexibilidade dos professores em aceitar críticas de maneira a facilitar sua relação com o grupo discente. Aproximadamente 86% dos docentes responderam que sempre e/ou regularmente adotaram essa postura e apenas 14,3% responderam que somente às vezes aceitaram críticas advindas dos estudantes. No grupo dos discentes apenas 38,9% descreveram perceber de forma regular, 55,6% somente às vezes e/ou muito pouco e 5,6% declararam que nunca perceberam flexibilidade do grupo docente em

aceitar críticas realizadas pelos discentes. Assim, evidencia-se que as opiniões dos grupos não estão alinhadas.

Na pergunta de número 16, aproximadamente 43% dos docentes em sua autoavaliação, descreveram que somente às vezes realizaram atividades onde os estudantes pudessem avaliar sua prática profissional, 28,6% afirmaram que adotam tal prática muito pouco e aproximadamente 28% descreveram que nunca. Os alunos corroboram, quando aproximadamente 73% responderam que muito pouco e/ou nunca realizaram qualquer tipo de avaliação sobre a prática docente.

No questionamento de número 17 verificam-se os resultados representativos a opinião dos pesquisados, relativo à capacidade expressada pelos docentes em administrar a afetividade de forma que esta pudesse interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Nota-se então, a divergência entre a opinião do grupo pesquisado. Pois aproximadamente 72% dos professores afirmaram que sempre e/ou regularmente administraram a afetividade satisfazendo positivamente os referidos processos. Sendo que apenas 38,9% dos discentes declararam que sempre e/ou regularmente identificaram a administração da afetividade a fim de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem.

Para o item 18 os resultados apresentados tendem ao alinhamento, quando aproximadamente 58% dos docentes afirmaram que administraram sempre e/ou regularmente a heterogeneidade dos estudantes em sala de aula e 42,9% declararam que somente às vezes conseguiram gerenciar tal diversidade. Assim, 50 % dos discentes responderam que sempre e/ou regularmente conseguiram evidenciar essa atitude entre o grupo docente e 38,9% mencionaram que somente às vezes fizeram tal identificação. Desse modo, estudantes e professores concordam que tal processo ocorreu regularmente.

Na pergunta 19 ficou evidenciado alinhamento entre os resultados da autoavaliação docente e a percepção dos estudantes em relação ao estímulo dispensado pelos docentes a cooperação dos alunos, nas atividades desenvolvidas em aula. Sendo que 85,7% dos professores afirmaram que sempre e/ou regularmente estimularam a cooperação dos estudantes nas atividades propostas e, 77,7% dos discentes responderam que sempre e/ou regularmente observaram no grupo docente tal conduta.

Quando os docentes foram questionados acerca da utilização do entusiasmo como ferramenta de estímulo aos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, na questão de número 20, 71% deles afirmaram regularmente e/ou sempre se valerem dessa prática. Porém, o grupo discente discordou quando 61% afirmaram que às vezes ou nunca foi perceptível essa atitude.

A partir dos dados analisados na pergunta de número 21, foi possível identificar alinhamento, quando aproximadamente 71% dos professores afirmaram que sempre e/ou regularmente estão buscando inovação e qualificação profissional e 55,6% dos estudantes manifestaram a mesma opinião acerca de tal prática.

No questionamento de número 22, quanto à análise das competências para estabelecer um programa de formação continuada, 57% dos docentes afirmaram executá-lo somente às vezes. Deste modo, os achados tenderam ao alinhamento nas respostas dos docentes e discentes, quando 44,5% dos estudantes responderam que às vezes e/ou nunca evidenciaram essa conduta entre os professores.

Os resultados da pergunta 23 demonstraram que 57,2% dos docentes afirmaram que sempre e/ou regularmente estiveram comprometidos com a educação, já 42,9% declararam que somente às vezes procederam da mesma maneira. Dessa forma, sugere-se o alinhamento das respostas, o que fica evidenciado quando 61,1% dos discentes concordaram que sempre e/ou regularmente essa conduta foi observada e um grupo correspondente a 38,9 % relataram que conseguiram identificar tal prática, somente às vezes.

No questionamento 24 foi possível verificar o posicionamento representativo quanto à busca pelos docentes da elevação da titulação, visando uma melhoria na qualidade do ensino na instituição. Neste sentido, 57,2% afirmaram que sempre e/ou regularmente procedem a esta busca. No entanto, 42,9% declararam que somente às vezes buscam a melhoria da sua titulação dentro do objetivo proposto. Quanto aos discentes, 66,7% daquele grupo afirmaram observar sempre e/ou regularmente esse posicionamento entre os docentes, e semelhante às respostas dos professores 33,3% dos estudantes afirmaram que muito pouco e/ou somente às vezes perceberam a busca pela melhoria da titulação entre o grupo de profissionais do curso.

Considerando os resultados obtidos é possível realizar algumas reflexões. A partir dos eixos pesquisados relacionados à didática e comunicação, conhecimento teórico e prático, relações interpessoais, valores e compromisso com os resultados, foi identificado o alinhamento total das percepções dos pesquisados apenas em oito das vinte e quatro questões. Assim, destaca-se o planejamento prévio das aulas, a utilização de diferentes ferramentas avaliativas, a utilização de exemplos práticos e reais nas aulas, incentivo ao envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa, conduta de liderança adotada pelos docentes e a busca constante de inovação e qualificação profissional.

Na sequência, evidenciou-se que 45,8%, ou seja, onze das vinte e quatro questões apresentaram alinhamento parcial entre a percepção dos pesquisados, as quais estão ligadas aos eixos da didática e comunicação, conhecimento teórico e prático e compromisso com os resultados. Entretanto, apesar de existir tendência ao alinhamento nas respostas entre estudantes e professores, o que seria um achado positivo, os resultados não foram plenamente satisfatórios a partir do momento que parte dos docentes em sua autoavaliação reconheceram que apenas “regularmente e/ou somente às vezes” adotaram algumas práticas em questão. Cabe salientar que estas competências levantadas são essenciais para os processos de ensino e aprendizagem e deveriam acontecer em todos os momentos da execução da atividade docente.

Observa-se que os referidos dados apontam para uma rediscussão indispensável sobre as competências em questão, pois as transformações que acontecem na sociedade em geral, repercutem consequentemente no cenário educativo, exigindo aperfeiçoamento constante das aptidões, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e atender as demandas emergentes.

Entretanto, os demais dados revelaram um percentual de 20% de desalinhamento total entre as percepções do público investigado, o que se verifica quando, cinco das questões apresentaram divergências. Outro fato relevante refere-se à estratificação dos eixos, as quais demonstraram que as mesmas estavam ligadas as seguintes competência: didática e comunicação, relações interpessoais, valores e compromisso com os resultados.

Por fim, de maneira geral o público em estudo respondeu de forma positiva às indagações. Além disso, revelou-se à transparência e o reconhecimento dos professores ao participarem da pesquisa, quando em alguns pontos chaves, reconheceram que em determinado momento, não transformaram em ações, as respectivas competências questionadas. Dentro do contexto, os estudantes também consideraram outros pontos que podem contribuir para a qualidade do exercício docente: dentre eles, experiência e/ou formação nas disciplinas ministradas, incentivo à pesquisa e atividades extras (visitações técnicas) e principalmente disponibilidade dos professores para maior dedicação às disciplinas ministradas no referido curso, evitando possíveis faltas.

Perrenoud (2001) contribui com esta pesquisa ao considerar as competências como um conjunto diversificado de conhecimentos, de esquemas de ações e comportamentos que são mobilizados no exercício da prática profissional. Corroborando, Dutra (2001) associou competências à noção de entrega, aquilo que o sujeito pode e quer entregar à organização.



Vale ressaltar, que é um grande desafio para os docentes e as instituições de ensino atuar no novo cenário da educação, onde as demandas mudam constantemente, fazendo com que as competências também sejam mutáveis.

Por fim, Chavarria (2011) acredita ser fundamental a consciência das devidas competências docentes para as IES e seus profissionais, pois sem a identificação das mesmas não é possível transcender o ensino e a aprendizagem como meio de abordar os desafios atuais impostos pela educação, onde a qualidade ocorre também a partir de iniciativas e inovações. Sendo assim, a autora afirma que o desenvolvimento das competências consiste em entender, processar, transformar, organizar e aplicá-lo corretamente nos contextos e situações pertinentes.

## 6 CONCLUSÕES

Ao mesurar o nível de desenvolvimento das competências docentes na visão dos professores, considera-se que a autoavaliação foi positiva. Sendo possível identificar o reconhecimento dos profissionais acerca de algumas ações essenciais para a aprendizagem dos estudantes, como práticas apenas eventuais e não constantes como deveriam ocorrer. Desse modo, entre outros exemplos, merecem destaque os resultados das indagações sobre a utilização da didática e comunicação adequada, atenção às dificuldades e limitações dos alunos, criticidade docente no desenvolvimento de suas competências, comprometimento docente com a educação através da prática profissional e atividades que oportunizem aos estudantes avaliação da prática docente.

Posteriormente, ao verificar o posicionamento dos estudantes com relação ao desempenho dos docentes do curso, observou-se que os dados obtidos não foram satisfatórios em alguns momentos, o que pode ser comprovado quando apenas oito das vinte e quatro questões convergiam totalmente entre o posicionamento discente e docente, onze apresentaram convergência parcial e um número expressivo, representado por cinco estavam divergentes, frente à percepção dos pesquisados. Neste interim, foram identificados pontos negativos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem que geram como consequência a insatisfação dos estudantes em aspectos importantes, tais como: contribuições para o aprendizado através de *feedback*, atenção as dificuldades e limitações, diferentes estratégias de ensino para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, busca constante por novas ferramentas tecnológicas, flexibilidade em aceitar críticas, dentre outras.

Contudo, outro fato importante que pode ser discutido a partir dos resultados apresentados na pesquisa, refere-se ao olhar dos docentes para as suas próprias competências, pois muitos deixaram claro que não as transformam efetivamente em ações. Entretanto, sabe-se que apenas possuir as competências não basta, sendo fundamental que as mesmas sejam contextualizadas.

Em suma, a partir da constatação de que competências essenciais não estão sendo desempenhadas satisfatoriamente, destaca-se a importância de ações planejadas para direcionar a formação continuada de todos que estão envolvidos no processo educacional. Para tanto, é urgente que as instituições compreendam que a vantagem competitiva e qualidade na educação, advêm também do desenvolvimento de seus profissionais, tornando-se necessárias ações com foco no avanço das competências, para que os professores se aprimorem, agregando assim, valores a si e à instituição.

Portanto, torna-se imprescindível também a necessidade das IES repensarem constantemente sobre o seu papel na sociedade, pois o contexto educacional exige cada vez mais uma diversidade de estratégias para que consiga sobreviver em um cenário que requer mudanças em meio às competências.

Evidencia-se que esta pesquisa contribuiu de forma significativa, mostrando o pensamento e as ações dos públicos em questão, chamando atenção para a importância do

desenvolvimento das competências docentes para uma melhor qualidade de ensino. Neste interim, é essencial que professores (re) avaliem a sua prática profissional constantemente, para que consigam adequar suas habilidades e conhecimentos às demandas existentes, colocando-as em ação, além de tornar visível aos estudantes à percepção do desempenho de suas competências.

Como sugestão para futuras pesquisas a partir desta, sugere-se o levantamento do conhecimento por parte dos docentes sobre suas competências, tendo em vista que, em alguns momentos deste estudo, a comparação entre o posicionamento docente e discente demonstrou a subutilização de algumas competências importantes para a prática profissional docente.

## 7 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager a models for effective performance**. New York: John Whiley & Sons, 1982.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 31p. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Secção 1, 23 de dezembro de 1996.

CHAVARRIA, C. E. La incidência de las competencias del profesorado universitario em la calidad de la educación promovida. **Revista electronica Educare**, v. 15, n. 1, 2011.

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

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

DUTRA, J. S. **Competências**. São Paulo: Atlas, 2004.

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

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e Metodologia na Pesquisa Científica**. 3. ed., São Caetano do sul: Yendis, 2004.

FLEURY, A. & FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

HANASHIRO, D. M. M.; NASSIF, V. M. J. Competências de Professores: um fator competitivo. **Revista Brasileira de Gestão e Negócios**, v. 8, n. 20, 2006.

LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, 1973.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros. Brasília/DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto\\_setec.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf)>. Acesso em: 04 ago., 2012.

NASSIF, V. M. J. et al. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 44, 2010.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico**: Conceitos, metodologias e práticas. São Paulo: Atlas, 2004.

PACHECO, E. M. et al. Educação profissional e tecnológica: das escolas de aprendizes e artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, n. 16, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

RABAGLIO, M. O. **Gestão por competências**: ferramentas para atração e captação de talentos humanos. 2.ed., Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. 3ª ed. Editora Loyola, São Paulo, 2005.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição a estratégia das organizações. In: RUAS et al. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 2. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VIEIRA, F. A. importância das competências profissionais docentes na qualidade do ensino superior: um estudo de caso na rede privada. In: **V Congresso Nacional de excelência em Gestão**, Niterói: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg5/anais/T8\\_0191\\_0497.pdf](http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg5/anais/T8_0191_0497.pdf)>. Acesso em: 21 jul., 2012.