



Revista de Administração da Unimep

E-ISSN: 1679-5350

gzograzian@unimep.br

Universidade Metodista de Piracicaba

Brasil

Coelho Baeta, Adelaide Maria; Lima, Reginaldo de Jesus

Formação Docente e Competências: Componentes do Processo de Gestão Estratégica

Revista de Administração da Unimep, vol. 5, núm. 1, enero-abril, 2007, pp. 37-51

Universidade Metodista de Piracicaba

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273720501003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**Formação Docente e Competências: Componentes do Processo de Gestão
Estratégica**

Adelaide Maria Coelho Baeta (*UNIPEL-MG*) adelaide@task.com.br
Reginaldo de Jesus Lima (*UNIPEL-MG*)

Revista de Administração da UNIMEP, v. 5, n. 1, Janeiro / Abril – 2007

Endereço eletrônico deste artigo: <http://raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/article/view/25>.

©Copyright, 2007, Revista de Administração da UNIMEP. Todos os direitos, inclusive de tradução, são reservados. É permitido citar parte de artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Os artigos só devem ser usados para uso pessoal e não comercial. Em caso de dúvidas, consulte a redação.

A Revista de Administração da UNIMEP é a revista on-line do Mestrado Profissional em Administração, totalmente aberta e criada com o objetivo de agilizar a veiculação de trabalhos inéditos. Lançada em setembro de 2003, com perfil acadêmico, é dedicada a professores, pesquisadores e estudantes. Para mais informações consulte o endereço <http://www.raunimep.com.br>.

Revista de Administração da UNIMEP

ISSN – ISSN 1679-5350

©2007 Universidade Metodista de Piracicaba

Mestrado Profissional em Administração

RESUMO

O presente artigo aborda a gestão estratégica das Instituições de Ensino Superior – IES da área de Administração, sugerindo a visualização de determinados elementos críticos no contexto brasileiro. Tem como objetivo promover a reflexão crítica acerca da formação docente enquanto elemento central nesse processo. Versa sobre a eficácia no processo de ensino-aprendizagem e alcance de objetivos institucionais. Sugere a adoção de uma visão integrada que permita associar o perfil discente, as características do quadro curricular e a ação docente enquanto elementos de um processo único de gestão institucional. Trata-se de trabalho qualitativo e exploratório, representando um ensaio teórico orientado à exposição lógico-reflexiva. As conclusões apontam a necessidade de uma compreensão mais abrangente, por parte das IES, acerca do significado da expressão “gestão estratégica” e da relevância da formação docente na dinâmica institucional. O conteúdo está estruturado em cinco itens. Sendo o primeiro a introdução contendo o tema, o objetivo e a questão central. O segundo comporta a revisão da literatura, aspectos do contexto, objetivos das IES, conceitos e fatores relacionados à formação de competência e ação docente. O terceiro apresenta a metodologia. O quarto indica os resultados e, finalmente, o quinto revela as conclusões.

Palavras-chave: Formação Docente. Competência. Gestão Estratégica.

1 – Introdução

Ao dissertar sobre a gestão de Instituições de Ensino Superior – IES da área de Administração, o presente artigo procura estimular a reflexão acerca da formação docente enquanto elemento essencial na condução de organizações dessa natureza no país. Procura evidenciar a relevância da implementação de ações direcionadas a resultados qualitativamente satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo a influência dessas na imagem e na reputação da IES. O artigo aponta a necessidade de gerir, sistematicamente, a formação docente, sob a ótica da competência; considerando que seus impactos extrapolam a dimensão pedagógica, podendo afetar o próprio resultado da organização. A gestão estratégica demanda a leitura do contexto, identificação dos fatores relevantes, mobilização, articulação e aplicação crítica dos

recursos disponíveis. Em conformidade com essa lógica, a formação docente revela-se como um fator interno crítico para a *performance* institucional.

Nos últimos anos, a realidade brasileira caracterizou-se por um contexto de instabilidade. As intensas mudanças no quadro econômico e social geraram diversos obstáculos para as IES, tais como o aumento da concorrência e a alteração do perfil discente. Diante da impotência das instituições públicas atenderem às demandas emergentes e a regulamentação de novos cursos na área, houve um significativo aumento de escolas privadas no país. A gestão consciente e integrada de todos os recursos tornou-se uma norma de sobrevivência; enquanto a busca de qualidade e equilíbrio financeiro ganhou espaço na pauta dessas organizações. Para além de ações mercadológicas, destinadas à atração e sedução do público discente, os esforços para obter um “produto” de qualidade ao final do curso passaram a ser empreendidos como imperativos. É exatamente por esta razão que, em diversas instituições, a formação docente passou a ser analisada como mais atenção.

O foco na ação docente refletiu a ansiedade pelo atendimento dos desafios contemporâneos, sobretudo aqueles inerentes às demandas discentes. Diante da necessidade de preparar o docente para enfrentar esses desafios e gerar valor para a organização, este artigo convida à reflexão sobre o assunto a partir da seguinte pergunta: “a formação docente pode ser considerada um fator relevante na gestão das IES?” A questão proposta indica a possibilidade de conceber a ligação direta entre a ação profissional dos docentes e as diretrizes das IES como elementos de um único processo. Trata-se de uma abordagem crítica que propõe uma abordagem sobre a formação docente pela ótica da gestão e não, necessariamente, da educação. Não é objetivo deste artigo promover discussões acerca da relação escola-mercado, mas evidenciar a importância de se considerar a associação entre a formação docente e outros elementos importantes, como o perfil e o quadro curricular, no processo de gestão institucional. Nesse sentido, pretende-se discutir a necessidade de uma gestão integrada nas IES.

Objetivando fornecer pistas para a formulação de possíveis respostas, este artigo resgata da literatura elementos essenciais para a análise e entendimento mais amplo da questão. Em relação à estrutura, constitui-se de cinco tópicos principais: 1) esta introdução que aborda o tema, o objetivo e a questão central 2) revisão da literatura que apresenta uma breve caracterização do contexto, possíveis objetivos das IES, conceitos e aspectos relacionados à formação de competência e ação docente 3) metodologia; 4) resultados; 5) conclusão.

2 Revisão da Literatura

2.1 Características do contexto

O atual contexto evidencia uma sociedade marcada por intensas mudanças, no qual as inovações surgem com rapidez afetando a percepção acerca da realidade. Os avanços em

diversas áreas impulsionam a reconstrução de saberes e sugerem a construção compartilhada de conhecimento nos diversos campos da ciência. Novas concepções surgem, favorecendo um entendimento mais amplo sobre os fenômenos e estimulando a formação de uma consciência crítica, sobretudo em relação à interação homem-natureza. Na realidade brasileira, os diversos problemas sociais apresentam-se como desafios inseridos e originados de um quadro social que, longe de apresentar traços de homogeneidade, constitui-se de guetos delineados pelos perfis econômico e cultural dos indivíduos. Pelos diversos continentes, consolida-se a economia global em rede (CASTELLS, 2004), configurada e sustentada a partir dos avanços associados à Internet. No campo das organizações, a sociedade do século XXI apresenta uma dinâmica mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC que transformam o ambiente e, por que não, as próprias relações no trabalho. O termo competência emerge como verbo de diálogo na relação capital trabalho.

Valoriza-se a competência enquanto capacidade de aplicar os conhecimentos de forma inteligente na resolução de impasses em diversas circunstâncias. Na esfera do trabalho, têm se destacado os indivíduos que procuram, com autonomia e crítica, empreender ações relevantes para o negócio no qual estão inseridos.

Nas ciências, evidencia-se a tentativa de encontrar soluções a partir de uma lógica que privilegia a construção solidária de conhecimentos. Diversas áreas abraçam-se na medida em que procuram partilhar de forma integrada as descobertas de cada campo. Entretanto não se trata de uma integração sem fissuras; há individualismos, mas cada vez mais tornam-se visíveis os benefícios do estabelecimento de parcerias e intercâmbio de informações. Na “Era da Informação” (DAVENPORT, 1998), a sociedade experimenta novas tecnologias, enquanto discute-se o próprio significado do conhecimento que se torna efêmero diante das mudanças aceleradas. Em relação as IES, que por natureza orientam-se para a construção do saber, o desafio torna-se mais intenso. Equilibrar as contas e manter a sobrevivência num contexto de elevada

concorrência é tão complexo quanto viabilizar a produção de conhecimentos num quadro de instabilidade.

É exatamente neste contexto, intervindo numa realidade que se constrói a cada dia, que os docentes da área de Administração atuam. Extrapolando os conhecimentos formais, adquiridos ao longo da vida acadêmica, contam com a própria competência para estabelecerem-se no mercado de trabalho e responderem às demandas discentes. Numa área que se propõe a formar profissionais capazes de intervir na condução de organizações e gerir pessoas, o resultado da ação docente no processo formativo merece atenção. Diante dos diversos desafios, seria razoável questionar se as IES têm contribuindo de forma efetiva para a formação docente. Nesse sentido, duas razões apresentam-se como relevantes: a necessidade de alcançar padrões qualitativamente seguros na formação discente e a exigência de atingir os objetivos organizacionais. Mas afinal, quais poderiam ser esses objetivos?

2.2 Objetivos Possíveis as IES

Nas organizações, o estabelecimento de objetivos é influenciado por diversos aspectos.

Organizações de um mesmo segmento podem estabelecer objetivos distintos, portanto IES podem definir objetivos diferentes de acordo com os intentos organizacionais, sob o arcabouço legal. Contudo, apesar dessa flexibilidade, duas finalidades deveriam permanecer: a formação do cidadão crítico e do profissional capaz de responder às demandas de sua área.

A primeira, de caráter mais amplo, refere-se à capacidade da escola contribuir para que o discente torne-se capaz de exercer sua cidadania e seja agente na construção do quadro social.

Nesse sentido, conforme Aleixandre e Agraso (2006) “O objetivo fundamental da escola é formar cidadãos preparados para tomar parte nas decisões sociais de relevância, para criticar as decisões tomadas por outros” (p.30). Esta finalidade vincula-se ao próprio significado de Educação. Já a segunda, representa um desafio para as IES da área de Administração que consiste em ciência social aplicada, nutrindo-se de práticas e ações do cotidiano organizacional à luz de teorias e princípios científicos. O objeto de estudo em Administração é, portanto, dinâmico. As organizações “movem-se” e engendram novos modelos de gestão em função das circunstâncias. Exatamente, a partir dessa instabilidade surge a dificuldade de formar o profissional da área. O

discente prepara-se durante alguns anos para atuar em organizações que no futuro serão, provavelmente, bastante diferentes.

Além desse “descompasso” um outro aspecto merece atenção: o perfil. Nesse sentido, cabe retomar a distinção entre gestor e administrador que, certamente, não se restringe ao plano semântico. Como gestor entende-se o profissional que assume uma posição ativa na construção das estratégias, possui autoridade e influência no processo decisório direcionando o curso de ação da organização. O termo administrador tem sido empregado para designar o profissional que também participa da gestão, mas de uma forma restrita. Atendo-se às normas e procedimentos em determinado setor, freqüentemente, administra rotinas. A diferenciação faz-se necessária quando se aborda o processo de gestão estratégica da IES, pois a definição do tipo de “produto” a ser elaborado é um ponto crucial ou que perfil profissional será construído ao longo do curso. É a partir dessas definições que todo o processo formativo deverá se desenrolar e um conjunto de princípios, métodos e recursos serão empregados.

Nesse sentido, a ação docente é decisiva para a consecução de determinado perfil discente, demandando a construção de competências ao longo do curso. Ora, para viabilizar essa construção não bastam as determinações do quadro curricular, conforme reconhecem Mattos e Mattos (2006) “a atuação do professor na sala de aula influencia grandemente o processo de aprendizagem” (p.70). Faz-se necessária uma ação perspicaz do docente, ou seja, o docente também precisa demonstrar competência. Mas quais seriam as características dessa “ação inteligente”?

2.3 Conceitos de competência

No quadro contemporâneo a ação docente tem sido afetada de diversas formas. A aplicação de tecnologia na produção de pesquisas e conhecimentos e sua utilização em salas de aula exerceu profundo impacto no papel do docente. Esse profissional torna-se mediador e co-autor da aprendizagem. O acesso a uma extensa gama de informações, principalmente via Internet, propicia ao discente queimar etapas na busca de saber, enquanto adquire mais autonomia sobre sua própria aprendizagem. A imagem do docente como único depósito de saberes tornou-se ultrapassada. Nesse quadro de transição, o docente precisa demonstrar competência para dar conta dos desafios impostos.

Mas, afinal qual é o significado de competência? Alguns dicionários da Língua Portuguesa como Ferreira (1999) e Houaiss, Villar (2001) apresentam uma diversidade

de definições para distintas áreas do conhecimento. Em relação ao mundo do trabalho, o termo tem sido aplicado em dois níveis de análise, ora refere-se às competências da organização, ora às competências individuais. No primeiro caso, a expressão relaciona-se ao conjunto de atividades essenciais ao negócio (PRAHALAD; HAMEL, 1990). No segundo, à dimensão individual, referindo-se à capacidade do indivíduo resolver problemas e gerar resultados. Contudo, a literatura apresenta uma ampla gama de definições, algumas até mesmo contraditórias (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; DUTRA *et. al.*, 2001, 2002, 2004; FLEURY e FLEURY, 2001; BOTERF, 2003; RUAS, 2005; ZARIFIAN, 1996, 2001, 2003). Segundo Perrenoud (1999, p.19) “não existe uma definição clara e partilhada”, enquanto Boterf (2003, p.20) considera competência como “conceito em construção”.

Nas décadas de 1970 e 1980 partindo das concepções de McClelland (1973) e Boyatzis (1982), alguns autores empregaram o termo para indicar um grupo de atributos exigidos para o alcance de desempenho superior (DUTRA, 2002). Competência passou a ser entendida como a associação de conhecimentos, habilidades e atitudes capaz de afetar a *performance* no trabalho. Objetivava-se, àquela época, identificar a compatibilidade entre o perfil do candidato e as exigências do cargo. Nessa linha, a aplicação do termo na dimensão individual passou a ser confundida com a noção de qualificação (RUAS, 2005). No intuído de dirimir dúvidas, Zarifian (2001, p.56) esclareceu que “a competência não é uma negação da qualificação [...], a competência individual não é nada sem o conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que se nutrem de todos os lados”. Este autor explica que nenhuma distinção deveria ser feita entre competência e qualificação e considera que o modelo de competência sugere a construção da qualificação de uma nova forma (ZARIFIAN, 2003, p.37). Segundo Boterf (2003, p.21) “não se deve opor qualificação e competência [...]. O desenvolvimento dos recursos-competência deve permitir o enriquecimento da noção de qualificação mais do que suprimi-la”.

Ao longo das duas últimas décadas, novas concepções surgiram e diante da necessidade da entrega de resultados à organização, o significado do termo ampliou-se, englobando o saber agir responsável e reconhecido, capaz de gerar valor para a organização e para o próprio indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001). Diversos autores (TANGUY, 1997; SVEIBY, 1998; FLEURY; FLEURY, 2001; BRANDÃO, GUIMARÃES, 2002; BOTERF, 2003; DUTRA, 2004) procuraram evidenciar a relação entre competência e ação, mencionando a influência dos aspectos contextuais no

desempenho. Nesse sentido, Boterf (2003, p.61) considerou a competência “mais uma disposição que um gesto elementar”. Segundo Fleury e Fleury (2001, p.19), “a competência não se limita, [...] a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa”. Por essa perspectiva competência significa possibilidade de converter em prática o conhecimento apreendido pelo indivíduo. Zarifian (2003, p.137) esclareceu que se trata de uma “tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta. [...] inteligência prática [...] faculdade de mobilizar redes de atores”. Para Fleury e Fleury (2001) representa “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p. 21).

No campo da educação, a competência também tem sido relacionada à ação. Nesse sentido, apesar das críticas, a aplicação do conceito de “profissional reflexivo” empregado por Schon (*apud* VALADARES, 2002), sugere a relevância da epistemologia da prática, baseada na reflexão sobre a experiência conforme aponta Pimenta (2002). Na área de Administração, essa noção pode ser entendida como “*learning by doing*”, trata-se de construir o conhecimento através da intervenção em situações novas que extrapolam os padrões convencionais. Essa prática reflexiva representa uma fonte de aprendizagem e “[...] poderia tornar-se uma alavanca essencial de autoformação e inovação[...]" conforme afirmou Perrenoud (2000, p.160). Conforme explica Schon (2000), na base da reflexão-na-ação encontra-se:

uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional. (SCHON, 2000, p.39)

2.4 Formação de competências e desafio docente.

Nas diversas organizações, seria conveniente que a formação de competências individuais estivesse alinhada às competências essenciais (DUTRA, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001), por se tratar de um processo integrado de aprendizagem que envolve os diversos níveis. Em relação as IES as diretrizes deveriam ser desdobradas e convertidas em orientações direcionadas à construção coletiva de competências

docentes. A formação de competências é um processo complexo de aprendizagem no qual diversos fatores influem. Para Boterf (2003), por exemplo, a competência resulta de fatores inerentes ao próprio indivíduo (biografia e socialização), formação e experiência profissional. Já Sveiby (1998), considera a conjugação de diversos fatores como o conhecimento explícito, a habilidade, a experiência, os julgamentos de valor e a rede social. Conforme Perrenoud (1999), não se forma competência apenas com assimilação de conhecimentos, mas “com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento” (p. 31), nesse sentido afirma:

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade.(PERRENOUD, 1999, p.35)

A literatura apresenta diversos entendimentos acerca dos meios empregados para construir competências. Segundo Bastos; Fernandes; Viana (2003) a competência individual podia ser desenvolvida através de programas educacionais, treinamento e reflexão sobre os próprios erros (BASTOS; FERNANDES; VIANA, 2003); enquanto Aktouf (1995) e Zarifian (2001) consideraram que a efetividade do processo de formação de competências requer uma criteriosa análise dos fatores capazes de influir na relação entre o indivíduo e o meio, envolvendo a divisão de poderes e a análise das relações no trabalho.

Qualquer que seja a via utilizada, uma questão deve ser considerada, a efemeridade das competências (QUINN *et al.*, 2003). 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. A partir do entendimento acerca da materialização de

competências em ações (SHON, 2000), seria razoável que as IES atribuissem mais atenção aos incentivos empregados no aperfeiçoamento dos docentes. Nesse sentido, caberia a implementação de ações orientadas à superação da racionalidade técnica tão presente nos currículos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2002), herança *taylorista*, que procura justificar a lacuna entre reflexão e ação, além do questionamento acerca de “como e sobre o que os professores estão refletindo” (ZEICHNER4 *apud* VALADARES, 2002).

Em relação ao ensino da Administração, o preparo do educador é relevante por se tratar de uma “ciência nova” e dinâmica. A questão ganha relevância ao se considerar que diversas instituições buscam formar profissionais “competentes” e afinados com as novas tecnologias e ferramentas de gestão, capazes de liderar mudanças e obter resultados através das pessoas.

Preparar o discente para essa realidade é tarefa complexa e não deveria ser entendida como responsabilidade apenas do docente, mas também da instituição. Nesse sentido, o acompanhamento e a implementação de ações contínuas de aperfeiçoamento docente deveriam ser constantes, não sem a análise crítica dos fundamentos que lhes deram origem.

Em diversas circunstâncias, a ação docente torna-se comprometida pela falta de apoio e mecanismos que permitam uma atuação mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Também deve ser destacado o descompasso predominante em relação à capacidade das IES acompanharem as mudanças no cenário, conforme afirma Leite (2000):

Dificilmente os sistemas educativos conseguem andar a par e no mesmo ritmo das transformações sociais. É necessária a preparação das novas gerações para a adaptação a um mercado de trabalho e a uma economia impregnada de grande incerteza, caracterizada pela inovação técnica, flexibilidade laboral e pela globalização econômica (LEITE, 2000, p. 534).

Outro ponto importante trata-se da variação ocorrida no perfil do estudante de Administração. Já não é possível caracterizar os cursos de gestão como homogêneos conforme apontava Fleury, 1995. Na última década, houve um significativo aumento do

número de IES e cursos de Administração no país. O perfil discente tornou-se heterogêneo em função da discrepância de aspectos sócio-culturais e econômicos do público. Em diversos cursos há elevada amplitude na faixa etária, enquanto as turmas são constituídas por alunos sem experiência profissional e outros em fase de aposentadoria. Conjugar essas diferenças e dar conta de uma formação qualitativamente satisfatória, eis o desafio do docente e da IES. Essa cumplicidade é fundamental para a efetividade no ensino e sucesso da IES.

2.5 Elementos para reflexão

Ao se considerar a necessidade de uma gestão estratégica nas IES, sobretudo em tempos de elevada competição, a análise dos diversos fatores influentes nos resultados esperados faz-se necessária. A reflexão crítica acerca de determinados elementos torna-se pertinente, nesse sentido a seguir apontam alguns. O primeiro deles trata-se da definição do perfil de discente a ser formado. Este ponto é central, corresponde ao marco ou referencial que direcionará as demais ações relacionadas ao processo formativo dos discentes. Significa definir o que sequer como produto: o gestor empreendedor, o administrador de rotinas, mão de obra especializada, etc... Seja qual for o objetivo, a força docente deverá ser preparada e apoiada para responder às demandas emergentes.

Outro elemento importante trata-se do quadro curricular. As instituições encontram nesse “instrumento” diversas possibilidades para intervir na dinâmica do processo de ensino aprendizagem.

Para atuar numa sociedade em que os saberes são renovados constantemente, as IES precisam criar canais que possibilitem a livre circulação e o intercâmbio de informações e conhecimentos com o ambiente externo. Ora, essas ações devem decorrer do próprio currículo que conforme afirmava Johnson⁵ (1967 *apud* PEDRA, 1997) “é uma série estruturada de resultados buscados na aprendizagem”. Diante da impossibilidade de reter todo o conhecimento gerado na sociedade e sintetizá-lo nas disciplinas, faz-se necessário construir vias pelas quais os discentes possam adquirir conhecimentos através de formas mais colaborativas e solidárias. É possível considerar que ao interagir com outros agentes sociais, o discente adquire maiores possibilidades de orientar sua própria atuação. Pela participação e experimentação em várias situações, refina-se o senso crítico e adquiri-se mais elementos para balizamento das ações. Nesse sentido, as atividades que favoreçam a interação do discente com realidades extra-

acadêmicas são fundamentais na construção de competências. Portanto, a construção de alternativas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, destinadas ao favorecimento da atuação competente do discente, demanda a análise crítica do currículo adotado, que segundo Stenhouse⁶ (1976 *apud* PEDRA, 1997) representa “um intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática” (p. 5). Para buscar a construção partilhada de conhecimento, as IES necessitam de abertura para o meio externo.

Deste ponto de vista, conforme explicam Ronca e Costa (2002, p. 24) “Uma instituição que pretenda assumir uma postura dinâmica e comprometida com os movimentos da sociedade precisa, obrigatoriamente, considerar o fluxo inovador de conhecimentos que afeta a formação e a pesquisa em geral”. Portanto, esse recurso deveria estar alinhado e integrado aos objetivos traçados.

O terceiro elemento é a própria ação docente, resultado da formação do profissional. Estariam os docentes preparados para gerar os resultados esperados pelos discentes e pela IES? A ação docente deve ser questão estratégica de interesse institucional, pois através dela se constroem a imagem e a reputação da IES.

Assim, para quem ensinar, o que ensinar e como ensinar representam questões que não deveriam se estacionar na dimensão pedagógica. Pela ótica da gestão estratégica, seria conveniente uma análise circular dos três itens: perfil discente, quadro curricular e ação docente. Na lógica organizacional, esse composto é decisivo na dinâmica institucional, relacionando: “produto”, “processo” e “força de trabalho”.

3 Metodologia

Este trabalho de caráter qualitativo e exploratório consiste em ensaio teórico orientado à exposição lógico-reflexiva destacando a argumentação e interpretação pessoal de acordo com Severino (2002). Fundamentou-se, especialmente, na literatura das áreas de Administração e Educação. Através do Método de Leitura Científica descrito por Cervo e Bervian (2002), procurou resgatar e revisar conceitos centrais para a construção de uma abordagem multidisciplinar desses campos de conhecimento distintos e complementares. O texto articula noções e pontos de análise para a reflexão concernente à questão proposta. Para a elaboração da pesquisa foram utilizadas diversas fontes de consulta: impressas e eletrônicas.

Foram empregadas as técnicas de fichamento (ECO, 2005) e a grelha de leitura (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998) na realização deste trabalho.

4 Resultados

Considerando os argumentos expostos é possível se dar conta de que, no cenário de instabilidade, a gestão consciente e integrada dos recursos organizacionais torna-se fundamental. Nesse sentido a “gestão estratégica” mais que uma opção evidencia-se como necessidade, devendo ser contemplados alguns elementos essenciais nesse processo: a determinação do perfil, a composição do quadro curricular e a ação docente. Este último apresenta-se como fator crítico que condensa e realiza as proposições do primeiro e do terceiro.

5 Conclusão

A argumentação apresentada sugere a predominância de um cenário de instabilidade, no qual a gestão consciente e integrada dos recursos organizacionais torna-se fundamental. Ao se retornar à questão inicial “a formação docente pode ser considerada um fator relevante na gestão das IES?”, pela análise reflexiva constata-se que seria razoável conceber uma resposta positiva. Certamente não se trata de visualizar a formação de docentes com elemento isolado, tão pouco como panacéia para as deficiências da gestão. O entendimento mais coerente seria o de que ao ocupar-se com a formação docente a IES estaria aperfeiçoando sua própria força de trabalho com vistas a atingir os diversos objetivos de caráter pedagógico e organizacional.

Outro ponto a ser destacado consiste na necessidade de gerir de forma integrada outros fatores como a determinação do perfil discente desejado e a estrutura do quadro curricular. Nessa ótica, torna-se primordial uma visão sistêmica e circular que permita aos gestores identificar a relação entre diversos fatores e inferir os possíveis reflexos nos resultados esperados, na imagem e na reputação da organização. Sem pretender relegar a um patamar inferior a abordagem pedagógica sobre a formação docente, o olhar “gerencial” procura demonstrar que a questão precisa ser visualizada e tratada de forma mais abrangente para que os propósitos que orientam o processo de ensino-aprendizagem e possibilitam a IES atingir suas finalidades sejam alcançados. Portanto, torna-se paradoxal buscar de forma coletiva os resultados para organização, atribuindo a responsabilidade de capacitação somente ao docente. Na área de Administração, o

enfoque merece destaque tendo a necessidade de se consolidar um corpo de profissionais preparados para o desafio de atuar no ensino desta jovem ciência social. Outra consideração a ser feita refere-se à necessidade de prestar um serviço de qualidade em conformidade com as exigências legais e conquistar o público num contexto de acirrada disputa.

Avançar rumo a uma mudança de concepção implica contemplar de forma mais ampla as organizações orientadas à educação. Nesse sentido, faz-se necessário romper a noção de que os assuntos relacionados ao ensino não devem ser abordados numa ótica de gestão. Diante da complexidade do tema e da metodologia qualitativa adotada, cujos objetivos são sugerir respostas e hipóteses, a preocupação não foi apresentar um discurso conclusivo para encerrar a questão. Ao contrário, pela análise realizada, outras questões surgiram dentre as quais destacam-se as que seguem: que fatores apresentam-se como obstáculos à intervenção das IES no processo de formação docente? Quais seriam os possíveis mecanismos a serem adotados pelas IES para aperfeiçoar a ação docente? Os modelos de gestão escolar, atualmente utilizados, permitem visualizar a questão como elemento estratégico? Diante dessas indagações e da necessidade de um conhecimento mais amplo sobre o assunto, identificou-se a possibilidade de avançar através de estudos e pesquisas sobre o tema. Este trabalho sugeriu a necessidade das IES empenharem-se na busca de uma compreensão mais ampla sobre o significado da expressão “gestão estratégica”, reconhecendo a relevância e a influência da formação docente nesse processo.

Referências

AKTOUF, O. A administração da excelência: da deificação do dirigente à reificação do empregado (ou os estragos do dilema do rei Lear nas organizações. Tradução de Francisco M. da Rocha Filho In: **Recursos humanos e subjetividade**. 2. ed. DAVEL, E. P. B.;

VASCONCELLOS, J. G. M. (organizadores). Petrópolis: Vozes, p. 242-266, 1995.

ALEIXANDRE, M. P. J.; AGRASO, M. F. A argumentação sobre questões sociocientíficas: processos de construção e justificação do conhecimento em sala de aula. In: Educação em Revista / Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação – n. 1(1985) – Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 43, jun. 2006, 240 p.

BASTOS, A.V.B.; FERNANDES, S.R.P.; VIANA, A.V. Avaliação de programas de T&D

como contexto para aquisição de competências e aprendizagem organizacional: o caso do programa “Cuidar-se para Cuidar”. **Revista Gestão e Tecnologia**. Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, n.2. p.19-41 nov. 2003.

CERVO, A. I.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall,

2002. 242 p.

BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Bookman, 2003. 278 p. Título original: Compétence et navigation professionnelle.1997.

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

BRANDÃO, H.P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho. In: WOOD, Jr, T..(coord.) **Gestão empresarial: o fator humano**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 55-70.

CASTELLS, M. Tecnologia da informação e capitalismo global. In: HUTTON, W.; GIDDENS, A. **No Limite da Racionalidade. Convivendo com o Capitalismo Global**. Rio de Janeiro: Record. 2004. 336 p.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação** / Thomas H. Davenport, Laurence Prusak; Tradução Bernadette Siqueira Abrão. São Paulo: Futura, 1998.

Artigo recebido em: 17/09/2006

Artigo aprovado em: 02/10/2006