

## Orientação para competências na gestão das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas: um estudo da região de Santa Maria -RS

Carlos Otávio Zamberlan<sup>1,2</sup>

otaviozamberlan@yahoo.com.br

Paulo Sergio Ceretta<sup>2</sup>

ceretta@smail.ufsm.br

Wanderlei José Ghilardi<sup>2</sup>

wanderlei.ghilardi@terra.com.br

Ítalo Fernando Minello<sup>2</sup>

italominello@terra.com.br

1 Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Curso de Administração – Ponta Porã, MS, Brasil

2 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), PGA -Departamento de Ciências Administrativa – Santa Maria, RS, Brasil

### RESUMO

*A sociedade encontra-se em um período de transição entre a era industrial e a do conhecimento, onde este passa a ser um dos recursos mais importantes para as nações. Frente a isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem papel preponderante no novo cenário econômico, em virtude da formação do profissional que irá atuar na economia. Esse estudo tem como objetivo averiguar a existência de diferenças na orientação para competências nas Instituições de Ensino Superior de Santa Maria –RS, pois se considera importante que os profissionais da área de educação estejam em constante desenvolvimento de suas competências para dar maior qualidade aos programas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na academia. Para atingir esse objetivo foi aplicado, para os coordenadores dos cursos de graduação, um questionário estruturado que contemplou o construto de orientação para competências e buscou caracterizar, de forma descritiva, os gestores desses cursos em sua respectiva IES. A análise dos dados se deu pela estatística descritiva e pela prova U, teste de significância não-paramétrico. Constatou-se que as IES de Santa Maria (RS) estão orientadas para competências.*

Palavras-Chave: Gestão. Competência. Ensino.

### 1. INTRODUÇÃO

Frente ao ambiente globalizado encontra-se na educação uma ferramenta para promover o desenvolvimento das nações e a criação de competências individuais e sociais. É nesse contexto que o trabalho se insere, objetivando verificar, em uma Instituições de Ensino Superior (IES) pública e outras do setor privado, se existe diferença no ambiente voltado para o desenvolvimento das competências de seus profissionais docentes; ou seja, se existe diferença significativa na orientação para competências entre as IES públicas e privadas. Para tanto, optou-se pela região de Santa Maria-RS, conhecida, no Estado, como um centro de educação, em virtude de possuir uma das maiores Universidades Federais brasileiras e uma série de outras IES, que são classificadas como Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas. Para fins desse estudo excluíram-se as faculdades isoladas, em virtude da diferença de estrutura entre elas e a IES pública. A importância do tema reside na relevância do papel que a educação tem para o desenvolvimento e, principalmente, na ciência de que docentes competentes nas IES é fundamental para que se possa ter um maior número de egressos também competentes.

Tendo isso em vista, discute-se a emergência do conceito de competências para melhor compreender essa forma de abordar a gestão organizacional, inicia-se pelos conceitos

apresentados na literatura especializada sobre competências, para posterior discussão sobre a gestão por competências e a orientação por competências. Em seguida, os resultados da pesquisa são apresentados, utilizando dados estatísticos para melhor compreensão das diferenças existentes entre as IES.

## 2. A EMERGÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS

O atual contexto competitivo causa uma grande pressão entre nações, empresas e trabalhadores, exigindo maior capacidade para reagir e atuar frente às adversidades por ele impostas. Conforme Barbosa *et al.* (2004) é necessário que a área de gerência de pessoas reaja constantemente às mudanças ambientais propondo soluções capazes de criar um diferencial competitivo, e é frente a essa necessidade que se propõe a gestão por competências como uma vertente estratégica para a área de recursos humanos.

Segundo Zarifian (2001), a emergência de um modelo de competência se deu a partir de estudos realizados em pequenas e médias empresas do setor moveleiro francês, nos anos de 1985 e 1986, desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificação (Cereq).

De acordo com Perrenoud (1999), não existe uma definição compartilhada do que seja competência, a ela sendo atribuídos diversos significados. Etimologicamente, competência significa elemento com direito ou qualidade legal para avaliar uma questão; capacidade de resolver qualquer assunto. Conforme Guimarães e Brandão (2001), já na Idade Média era utilizado o conceito de competência, porém associada a uma linguagem jurídica, sendo mais tarde utilizada de forma genérica, conforme o conceito apresentado por Fleury e Fleury (2000, p. 18), onde “competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar pessoa qualificada para realizar algo”.

Nisembaum (2000) afirma que competência é uma interação sinérgica dos conhecimentos, habilidades e comportamentos, que se manifesta no alto desempenho da pessoa, contribuindo para os resultados organizacionais. Esse conceito se aproxima da corrente norte-americana, exceto pela sinergia, que coloca competência como sendo um conjunto de qualificações que a pessoa possui para exercer determinado trabalho com nível superior de desempenho (DUTRA, 2000). Porém, esse significado de competência foi contestado pela corrente francesa, representada, entre outros, por Le Bortef (2003), Zarafian (2001) e Perrenoud (1999).

Conforme Le Bortef (2003), a competência está situada numa encruzilhada, onde se encontram três eixos formados pela pessoa (socialização), sua experiência profissional e sua formação educacional. A convergência desses elementos em uma determinada situação é a competência. Então, para Le Bortef, a competência é de um ator em situação, ou seja, é uma *énaction* (ator em ação). Para ele, competência não precede a nada, ela emerge no decorrer de um contexto. Analisando, uma competência não é, como julgam os norte-americanos, um conjunto de conhecimentos e habilidades, mas a sua mobilização em determinada situação. Sendo assim, “competência emerge na junção de um saber e de um contexto” (LE BORTEF, 2003, p. 49)

No entanto, Le Bortef é contestado dentro da corrente francesa por considerar a competência um saber mobilizar conhecimentos e habilidades, sendo que, para Perrenoud, (1999), a competência pressupõe saber mobilizar recursos, mas não se confunde com eles, já que se acrescenta a eles ao assumir sua postura em sinergia, com vistas a agir eficazmente em uma determinada e complexa situação. Então, nenhum recurso pertence exclusivamente a uma competência, pois pode ser mobilizado por outras. Segundo esse autor, a mobilização, não só de conhecimentos, mas também de métodos, informações e regras, dependem de esquemas mentais simples e/ou complexos formados pela prática, podendo ser apoiados numa teoria.

Considerando esse levantamento teórico acerca de competências, verifica-se uma variabilidade de conceitos, de acordo com as colocações de Perrenoud (1999), e entende-se que a corrente francesa trata as competências de forma mais complexa, considerando diversos aspectos do sistema cognitivo humano, permitindo, assim, um melhor entendimento e uma melhor reflexão sobre o tema, além de possibilitar a elaboração de estratégias para melhor gerenciá-las.

Guimarães e Brandão (2001) assinalam que gestão de competências propõe uma associação das competências da organização com as competências individuais de seus membros. Para eles, a tecnologia de gestão por competências baseia-se no pressuposto de que a competência do indivíduo exerce influência na competência organizacional, sendo por ela, também, influenciada.

Para Ribeiro *et al.* (2002), a gestão de competências surgiu como alternativa de gerenciamento do capital humano na era do conhecimento, possibilitando a gestão do processo produtivo e do desempenho das pessoas com base nas competências essenciais. Como competências essenciais entendem-se aquelas vinculadas à organização que contribuem para a diferenciação entre os concorrentes.

Guimarães *apud* Guimarães e Brandão (2001) criou um modelo de gestão que propõe um vínculo do planejamento do sistema de gestão por competências com a estratégia organizacional, pois, a partir da definição da estratégia e da visão organizacional, inicia-se um processo cíclico de definição de competências essenciais e indicadores de desempenho. A partir daí, parte-se para o diagnóstico das competências individuais, considerando o desenvolvimento dessas competências, os planos de trabalho, seus indicadores de desempenho e de compensação, sendo tudo, posteriormente, avaliado, fechando o ciclo do processo gestor.

Outros modelos de gestão de competências propõem o mesmo direcionamento, que é o caso dos modelos propostos por Ienaga (*apud* GUIMARÃES e BRANDÃO, 2001; BRUNO-FARIA e BRANDÃO, 2002) e por Gramigna (2002).

O modelo de Ienaga tem como base a identificação da lacuna ou *gap* de competências da organização. Conforme Guimarães e Brandão (2001), esse processo de gestão consiste no estabelecimento dos objetivos segundo a intenção estratégica, possibilitando o mapeamento das competências necessárias para seu atendimento, comparando com as competências atuais da organização, encontrando, assim, um *gap*, que orienta os processos de captura de competências internas ou externas, tanto individuais como organizacionais.

O modelo de Gramigna (2002) trabalha com as competências organizacionais, dividindo-as em essenciais, básicas e terceirizáveis. As essenciais são definidas como as mais importantes para o sucesso do negócio e percebida pelos clientes, as básicas são aquelas necessárias para manter a organização funcionando e as terceirizáveis são as que não estão ligadas à atividade-fim, podendo ser repassadas para fontes externas com maior competência e valor agregado. A partir da identificação dessas competências a organização poderá definir as competências do ser humano, e o modelo se concentra na gestão dessas últimas, desdobrando-as em atitudes, que para a autora é o principal componente da competência, pois está relacionada com o querer agir, conhecimento e habilidades.

O modelo de Gramigna é claro na sua proposta de gestão de competências, principalmente na forma de avaliação de desempenho das competências humanas. Gramigna (2002) propõe a utilização do método de avaliação 360° que, diferente dos métodos tradicionais, busca democratizar o processo de avaliação de desempenho. Na avaliação 360° todos que entram em contato com determinado profissional são solicitados a fazerem sua

avaliação, envolvendo colegas de trabalho, supervisores, o próprio profissional, clientes, fornecedores e demais *stakeholders* .(DESSLER, 2003).

Como observado, nos diversos modelos apresentados, parte-se da estratégia organizacional para definir as competências da organização e do ser humano. Isso permite definir as competências necessárias para o alcance da estratégia organizacional e, com isso, a abordagem de competências, em nível individual, provê o desenvolvimento do capital humano geral para acrescentá-lo ao específico à medida que as transformações ambientais assim exigirem.

### **3. O CONSTRUTO ORIENTAÇÃO POR COMPETÊNCIA**

Orientar-se por competência está associado ao clima de gestão desenvolvido na organização. Como observado nos diversos modelos de gestão por competências, mostrados na seção anterior, parte-se de uma definição da estratégia para, após, definir as competências organizacionais (essenciais e básicas) e, com base nelas, definir as competências individuais. Tendo definido as diversas competências referidas torna-se necessário criar sistemas de seleção, avaliação e compensação de pessoal voltado às competências. Quando esses sistemas estiverem implantados, pode-se afirmar, em parte, que há um ambiente próprio para o desenvolvimento dessas competências.

Para gerenciar as competências individuais, faz-se uso dos subsistemas gerenciais de recursos humanos, como recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, compensação e avaliação de desempenho. Se a organização estiver orientada para competências em nível individual, seus subsistemas de recursos humanos estarão sendo usados para identificação de competências individuais e de seu desenvolvimento, e, também, estarão associados à estratégia organizacional.

A literatura técnica não apresenta um modelo para verificar se existe essa orientação, então é necessário criar tal instrumento, tomando como base a literatura técnica de gestão de recursos humanos, com foco nos seus subsistemas para, com isso, idealizar escalas para avaliar se a empresa ou organização está propensa em gerenciar por resultados com base em competências.

Estudando a literatura que trata de competências pode-se verificar a existência de diferentes correntes. Adotando, por exemplo, a linha americana de pensamento, a criação de um modelo de gestão por competências não se torna difícil, pois para essa corrente a competência pode ser dividida em habilidade, atitude e conhecimento. A competência é tratada de forma simplista, como fizeram os behavioristas com o comportamento humano (LE BORTEF, 2003).

Ao adotar a corrente francesa de pensamento, medir a competência torna-se praticamente inconcebível, pois ela é uma sinergia entre os elementos cognitivos (habilidades, atitudes, conhecimento) apresentada em determinada situação. Conforme visto, a competência provém de uma mobilização desses elementos e da utilização de esquemas mentais engendrados pela experiência e pela formação. O que é possível, não é mensurar a competência, mas os resultados inerentes a sua utilização. Com isso, baseando-se nos resultados, pode-se vincular as estratégias de compensação e desenvolvimento para agir sobre os elementos cognitivos que auxiliarão na emergência da competência, mas que não garantem sua criação, pois a competência emerge em uma situação, não é preditiva, ocorre na ação (LE BORTEF, 2003).

Uma organização orientada para a competência apresenta, então, um ambiente propício e voltado para o desenvolvimento cognitivo de seus profissionais, para que estes

possam apresentar as competências necessárias em diferentes situações inerentes às funções institucionais. A orientação para competência requer, diante disso, uma instituição que esteja orientada para a aprendizagem a fim de que haja o referido desenvolvimento cognitivo.

Os processos de gestão de recursos humanos devem buscar a mensuração de resultados para serem, então, analisados em função das competências exigidas para o cumprimento da função. Para todas as organizações, não só para IES, a gestão por competências em âmbito individual tem início nos processos de definição de funções inerentes ao indivíduo, passando, então, para o recrutamento e a seleção, ligada aos processos de avaliação e aperfeiçoamento e de compensação.

No que se refere à seleção de pessoal, especificamente no caso de IES para contratação de docentes, conforme Tachizawa e Andrade (2002), a tendência é a mão-de-obra qualificada, portanto, docentes sem titulação de mestrado e doutorado passarão a dispor de uma reduzida oferta de vagas. No entanto, as IES podem desejar contratar profissionais com graduação, buscando investir em sua formação para atingirem as titulações desejadas em termos de qualificação de mão-de-obra, o que irá, evidentemente, ter influência nos programas de aperfeiçoamento docente.

Todavia, formar o docente, como selecioná-lo já com a formação desejada, requer evidências de sua competência relativa às atividades-fim da IES, ou seja, ensino, pesquisa, extensão e formação cultural. Para evidenciar a competência desses docentes, o *currículo vitae(CV)* é instrumento-chave, pois nele estão descritas as atividades docentes no âmbito de ensino, pesquisa e extensão, que servirão como base para uma entrevista comportamental com foco em competências. Essa entrevista irá buscar predizer o comportamento futuro do profissional alicerçado no comportamento passado (RABAGLIO, 2001; ALMEIDA, 2004). No caso do candidato a docente, o comportamento passado está vinculado às atividades de pesquisa, orientação, extensão, trabalhos técnicos, propriedade intelectual e outras atividades que são inerentes à academia e que estão relatadas no *CV*.

A partir da contratação, dá-se início ao processo de avaliação de desempenho, que é uma sistemática de apreciação do desempenho individual do funcionário no exercício de suas atribuições (TACHIZAWA E ANDRADE, 2002). Para que a organização esteja orientada para competências, o processo avaliativo deve estar voltado para a mensuração de resultados que são inerentes à aplicação sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Tendo os resultados da avaliação de desempenho, as políticas de treinamento e aperfeiçoamento devem neles estar calcadas, a fim de, após interagir com o avaliado, planejar as formas de sanar problemas comportamentais e técnicos relativos ao exercício da atividade profissional, incluindo o desenvolvimento de competências a ela inerente (MARRAS, 2000; CARVALHO e NASCIMENTO, 2004).

Porém, de nada adianta um bom processo de seleção, de avaliação e de aperfeiçoamento, se o processo de compensação privilegia os profissionais incapazes, inaptos, irresponsáveis e descomprometidos. Para que haja coerência na utilização dos processos de definição de competências, recrutamento e seleção, avaliação de desempenho e aperfeiçoamento, é inerente associá-los a um eficiente sistema de compensação, que considere os resultados provenientes dos processos anteriores.

#### **4. A ORIENTAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NAS IES**

Foram pesquisadas duas amostras distintas para chegar aos resultados aqui demonstrados, uma amostra de 36 coordenadores da Instituição de Ensino Superior pública da Cidade de Santa Maria, a instituição mais antiga das pesquisadas, e 24 coordenadores

pertencentes às IES particulares da mesma cidade. Este estudo, com o intuito de manter credibilidade nos dados coletados, concentrou-se em instituições com semelhante estrutura organizacional, motivo que obrigou a atuar apenas nas Universidades e Centros Universitários da Cidade de Santa Maria-RS, não abrangendo as IES caracterizadas como Faculdades Isoladas.

A mensuração da orientação por competências se deu por um questionário que foi previamente avaliado por um professor doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e um doutorando em Administração pela FEA/USP e testado no Campus da UCS em Bento Gonçalves. Este questionário contemplou quatro subconstrutos: definição de competências, processo de seleção, avaliação de desempenho e aperfeiçoamento e compensação.

As análises tiveram como base as respostas dos gestores dos cursos de graduação em IES privadas e na IES pública, mensuradas em uma escala baseada em Likert de seis pontos. Foram elaboradas análises de Mann-Whitney (Teste *U*), utilizadas para verificar diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelos gestores das diferentes populações, que basearam-se em um *p-value* de 0,05.

A Figura 1 apresenta os resultados da análise descritiva para o subconstruto definição de competências, e pode-se observar que as IES privadas apresentam valores médios com tendência a 5,0 e a Pública intercalando variáveis com tendência a 4,0 e 5,0.

	Itens de avaliação	Privadas			Pública		
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
1	O departamento / curso que coordeno possui definição clara das competências que seus professores necessitam ter para desempenharem adequadamente suas funções.	24	5,21	5,0	35	5,06	5,0
2	Considerando-se o conhecimento atualizado como um dos elementos essenciais para o adequado desempenho das funções dos professores, todos os docentes que atuam neste departamento / curso estão totalmente atualizados.	24	4,67	5,0	35	4,74	5,0
3	Tendo-se na habilidade didática a capacidade de construir adequadamente os conhecimentos em conjunto com os alunos, todos os docentes desse departamento / curso estão 100% habilitados.	24	4,58	5,0	35	4,37	4,0
4	Levando-se em consideração que a habilidade comportamental representa a capacidade de trabalhar em equipe e de saber se relacionar com outras pessoas, todos os professores desse departamento / curso são plenamente hábeis.	24	4,92	5,0	35	4,29	4,0
5	Percebendo-se a atitude humana como sendo a intenção de realizar algo, os professores desse departamento / curso têm atitudes positivas sempre que solicitados a participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão e para contribuir na solução de algum problema.	24	5,08	5,0	35	4,49	4,0
6	Partindo-se da definição de competência como sendo o conjunto sinérgico de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a ação, todos os docentes desse departamento / curso agem efetivamente de maneira competente evidenciando os elementos acima no seu comportamento.	24	5,08	5,0	34	4,53	5,0

**Figura 1** - Análises descritivas para o subconstruto definição de competências

Esses resultados exprimem uma orientação para definição de competências profissionais por parte das IES, tanto em âmbito público como privado, entretanto, mesmo existindo essa orientação, existem diferenças significativas entre as instituições privadas e a pública, com relação a algumas variáveis desse subconstruto, como pode ser observado na Figura 2.

	Itens de avaliação	Privadas			Pública			Z	p-value
		N	Média postos	U	N	Média postos	U		
1	O departamento / curso que coordeno possui definição clara das competências que seus professores necessitam ter para desempenharem adequadamente suas funções.	24	30,96	443,0	35	29,34	397,0	0,385	0,700
2	Considerando-se o conhecimento atualizado como um dos elementos essenciais para o adequado desempenho das funções dos professores, todos os docentes que atuam neste departamento / curso estão totalmente atualizados.	24	28,25	378,0	35	31,20	462,0	-0,710	0,478
3	Tendo-se na habilidade didática a capacidade de construir adequadamente os conhecimentos em conjunto com os alunos, todos os docentes desse departamento / curso estão 100% habilitados.	24	32,04	469,0	35	28,60	371,0	0,806	0,420
4	Levando-se em consideração que a habilidade comportamental representa a capacidade de trabalhar em equipe e de saber se relacionar com outras pessoas, todos os professores desse departamento / curso são plenamente hábeis.	24	35,71	557,0	35	26,09	283,0	2,258	0,024
5	Percebendo-se a atitude humana como sendo a intenção de realizar algo, os professores desse departamento / curso têm atitudes positivas sempre que solicitados a participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão e para contribuir na solução de algum problema.	24	36,19	568,5	35	25,76	271,5	2,420	0,016
6	Partindo-se da definição de competência com sendo o conjunto sinérgico de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a ação, todos os docentes desse departamento / curso agem efetivamente de maneira competente evidenciando os elementos acima no seu comportamento.	24	35,08	542,0	34	25,56	274,0	2,272	0,023

**Figura 2** - Análises de Mann-Whitney para o subconstruto definição de competências

As análises baseadas no teste de Mann-Whitney apontam diferenças nas respostas para as variáveis que tratam da habilidade dos docentes de trabalhar em equipe e bem se relacionar, da atitude positiva perante solicitações para participação nas atividades acadêmicas e da ação efetivamente competente por parte dos docentes. Contrapondo esses dados com a análise descritiva, observa-se que estas diferenças indicam uma maior orientação das IES privadas com relação à definição de competências, pois elas apresentam médias tendendo a 5,0 (concordo), enquanto na pública as médias tendem a 4,0 (concordo pouco).

Na instituição pública há uma maior competição entre os docentes, até mesmo por haver uma maior convivência e a maioria dos cursos serem mais antigos do que nas IES privadas, podendo exercer influência no trabalho em equipe e na habilidade de relacionamento.

Com relação à atitude positiva perante atividades docentes, o sistema de contratação na pública e a, própria competição docente existente nessas instituições, explicam parte dos resultados da pesquisa, que confirmam uma maior disposição dos docentes das IES particulares na participação em atividades acadêmicas.

As respostas para a variável de ação efetivamente competente, apenas corroboram as respostas anteriores. No entanto, as atitudes dos profissionais podem estar associadas, também, à forma de ingresso na instituição, pois no momento em que as escolhas de profissionais são baseadas em critérios rigorosos e dirigidas pela missão e visão da instituição, a possibilidade de atrair e selecionar pessoas competentes (conhecedoras, hábeis e pró-ativas) torna-se maior. A Figura 3 traz os resultados descritivos da análise do subconstruto processo de seleção.

Os resultados descritivos para o construto de processo seletivo apontam uma forte orientação para seleção por competências nas IES privadas, pois verifica-se uma tendência para 5,0 na maioria das variáveis, confirmadas pelas médias, entre 4,17 e 5,38, e medianas, que variam entre 5,0 e 6,0. Já na Instituição pública as três primeiras variáveis do construto apontam uma forte orientação para selecionar por competências, no entanto, as duas últimas variáveis aduzem respostas com médias de 2,77 e 2,73, que indicam um grau de discordância e apontam para uma fraca orientação para competências.

	Itens de avaliação	Privadas			Pública		
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
7	No momento da seleção de docentes para esse curso, o mesmo é feito com base em um perfil, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências do cargo para seu ocupante são definidas.	24	5,13	5,0	35	4,68	5,0
8	Quando há necessidade de contratação (elaboração de concurso) de docentes(ou mesmo solicitação para um departamento responsável) sempre são definidas e/ou revistas as competências individuais necessárias para preenchimento da vaga.	24	4,92	5,0	35	4,77	5,0
9	No processo seletivo docente sempre são atribuídos pesos diferenciados para as competências individuais exigidas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.	24	4,17	5,0	35	4,13	4,5
10	No processo de seleção docente, normalmente, escolhe-se o candidato com melhor <i>curriculum vitae</i> , em detrimento dos outros critérios.	24	3,75	4,0	35	2,77	2,0
11	Durante o processo de seleção de docentes, a entrevista tem um papel extremamente relevante, pois é nela que se define qual o profissional que será contratado, em função de sua competência individual.	24	5,38	6,0	35	2,73	2,5

Figura 3 - Análises descritivas para o subconstruto processo de seleção

A Figura 4, apresenta os resultados da análise de Mann-Whitney, onde se verifica diferenças significativas com relação as variáveis de valorização do *curriculum vitae* e do papel relevante da entrevista de seleção.

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			estatísticas	
		N	Média postos	U	N	Média postos	U	Z	p-value
7	No momento da seleção de docentes para esse curso, o mesmo é feito com base em um perfil, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências do cargo para seu ocupante são definidas.	24	29,92	418,0	31	26,52	326,0	0,822	0,411
8	Quando há necessidade de contratação (elaboração de concurso) de docentes(ou mesmo solicitação para um departamento responsável) sempre são definidas e/ou revistas as competências individuais necessárias para preenchimento da vaga.	24	28,83	392,0	31	27,35	352,0	0,358	0,720
9	No processo seletivo docente sempre são atribuídos pesos diferenciados para as competências individuais exigidas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.	23	27,92	370,0	30	27,17	350,0	0,181	0,857
10	No processo de seleção docente, normalmente, escolhe-se o candidato com melhor <i>curriculum vitae</i> , em detrimento dos outros critérios.	24	32,77	486,5	30	23,28	233,5	-2,240	0,025
11	Durante o processo de seleção de docentes, a entrevista tem um papel extremamente relevante, pois é nela que se define qual o profissional que será contratado, em função de sua competência individual.	24	39,96	659,0	30	17,53	61,0	-5,347	0,000

Figura 4 - Análises de Mann-Whitney para o subconstruto processo de seleção

Nessas variáveis é que se observam diferenças estatisticamente significativas. O *curriculum vitae* (CV), no caso docente, traz informações extremamente relevantes com relação às atividades acadêmicas, como participação em projetos, orientações, participação em banca examinadora, trabalhos de pesquisa, formação acadêmica, propriedade intelectual, entre outras informações vitais para a academia atingir seus objetivos de ensino, pesquisa, extensão e cultura geral.

É de conhecimento geral que o CV é uma das primeiras etapas do processo seletivo, e as informações nele contidas são um importante filtro para as demais etapas, deixando os profissionais mais qualificados avançarem nesse processo. No entanto, essa variável não é mais relevante do que a seguinte, que faz referência ao papel fundamental da entrevista no processo seletivo, pois a entrevista auxilia a averiguar a veracidade das informações prestadas, além de possibilitar uma melhor averiguação das reais competências por meio da investigação comportamental passada, onde o entrevistador investiga as ações passadas para prever as ações futuras. A esse respeito, as IES privadas apresentaram um grau de concordância muito maior que a IES pública, devido, principalmente, à forma de ingresso, que na pública é por meio de concurso.

Para o subconstruto avaliação de desempenho e aperfeiçoamento, é notória uma forte orientação para competências nas IES privadas e na IES pública, a partir da análise dos dados descritivos da Figura 5, pois as médias para a maioria das variáveis tendem a 5,0



(concordância) e as medianas são, em sua maioria, de 5,0, colaborando com as constatações a partir da média .

Dentro dessa análise geral, alguns pontos merecem ser destacados. Nas variáveis que versam sobre publicações científicas, observa-se um número de respostas bem positivo com relação à orientação por competências. As médias e medianas comprovam um aumento anual nas atividades de pesquisa, conforme se nota na Figura 5, variáveis 12 a 17. Todavia, deve-se considerar que, por exemplo, as publicações científicas realizadas por docentes lotados nas IES privadas, segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001), geralmente são feitas em congressos e periódicos de menor expressão na comunidade acadêmica, até mesmo em função do financiamento destinado à pesquisa, que é, em grande parte, direcionado para instituições públicas. Mesmo admitindo essa diferença, não se pode negar que há um esforço voltado às atividades de pesquisa nas IES particulares.

Outro ponto que merece destaque é o aumento de publicações e atividades de extensão realizadas por grupos de professores e em conjunto com os alunos, uma forma de transferência de conhecimento, além de ser uma forte evidência de construção de conhecimento pela socialização.

	Itens de avaliação	Privadas			Pública		
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
12	O número e a qualidade dos artigos publicados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vêm aumentando anualmente.	24	5,21	5,0	32	4,88	5,0
13	O número de artigos premiados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vem aumentando.	24	4,29	4,0	30	3,90	4,5
14	O número de projetos elaborados por grupo de docentes do departamento / curso vem aumentando anualmente.	24	5,08	5,0	32	4,81	5,0
15	O número de artigos científicos elaborados por grupo de professores do departamento / curso vem aumentando anualmente.	24	4,88	5,0	32	4,72	5,0
16	O número de trabalhos científicos elaborados por docentes em conjunto com alunos vem aumentando anualmente.	24	5,08	5,0	32	5,13	5,0
17	O tempo de dedicação dos professores às atividades de ensino, pesquisa e extensão, vêm aumentando, nos últimos 3 anos.	24	4,83	5,0	32	4,84	5,0
18	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento / curso vem aumentando anualmente.	24	5,00	5,0	32	4,72	5,0
19	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento / curso, em conjunto com alunos, vem aumentando anualmente.	24	4,63	5,0	32	4,94	5,0
20	As avaliações de desempenho docente, instituídas nesta organização, estão, na maior parte, baseadas na sinergia entre as habilidades, atitudes e conhecimentos do professor (competências individuais).	24	4,96	5,0	33	3,85	4,0
21	O professor deve primordialmente preocupar-se com as atividades de ensino.	24	4,29	4,0	34	3,97	4,0
22	A avaliação de desempenho permite uma precisa averiguação da suficiência do professor nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.	24	4,79	5,0	33	3,09	3,0
23	Os resultados decorrentes da avaliação de desempenho docente sempre são discutidos individualmente com o docente, buscando identificar os motivos da deficiência ou suficiência de suas atribuições e responsabilidades.	24	4,67	5,0	33	2,15	2,0
24	Os resultados das avaliações de desempenho docente são considerados parte fundamental, no departamento/curso, para planejar programas específicos de aperfeiçoamento.	24	4,96	5,0	33	2,30	2,0

**Figura 5** - Análises descritivas do subconstruto avaliação e aperfeiçoamento

Referente à preocupação com as atividades de ensino, verificada na variável 21, atenta-se para o fato de que, tanto nas IES privadas como na pública, há uma contida orientação para dar prioridade a elas. A média de respostas, que alcançou 4,29 em escala de seis pontos (6) e a mediana de 4,0, para essa variável nas IES privadas apontam para concordância moderada. Na instituição pública não foi diferente, pois a média aponta 3,97 e a mediana 4,0. Esse fato explica parcialmente a orientação dada às atividades de pesquisa, pois, conforme a teoria construtivista é pela socialização e pelas atividades de busca de conhecimento que se realiza o ensino e a aprendizagem, relegando ao segundo plano as ações de transmissão de conhecimento pelos métodos tradicionais “instrucionistas”.

Mesmo havendo uma forte orientação para competências nesse construto para ambas as populações analisadas, são evidentes algumas diferenças. Nas variáveis que tratam dos instrumentos de avaliação docente baseados em competências, da precisa averiguação da

suficiência docente nos processos avaliativos, da utilização dos resultados da avaliação para discussão posterior com o docente avaliado e da utilização dos resultados da avaliação para planejamento de programas de aperfeiçoamento, a instituição pública apresentou tendência para 4,0 (concordo pouco), afirmando que os instrumentos de avaliação não estão completamente baseados nas competências docentes, ao contrário das IES privadas com tendência a 5,0.

Ainda, a IES pública apresenta médias que tendem à discordância para as três últimas variáveis mostradas na Figura 5, enquanto as IES privadas tendem à concordância. Essas aparentes diferenças se confirmam na análise seguinte, conforme os resultados da análise do teste de Mann-Whitney, que pode ser averiguado na Figura 6.

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			Z	p-value
		N	Média postos	U	N	Média postos	U		
12	O número e a qualidade dos artigos publicados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vêm aumentando anualmente.	24	31,06	445,50	32	26,58	322,50	1,091	0,275
13	O número de artigos premiados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vem aumentando.	24	28,46	383,00	30	26,73	337,00	0,412	0,680
14	O número de projetos elaborados por grupo de docentes do departamento/curso vem aumentando anualmente.	24	31,00	444,00	32	26,63	324,00	1,066	0,287
15	O número de artigos científicos elaborados por grupo de professores do departamento / curso vem aumentando anualmente.	24	28,60	386,50	32	28,42	381,50	0,043	0,965
16	O número de trabalhos científicos elaborados por docentes em conjunto com alunos vem aumentando anualmente.	24	28,13	375,00	32	28,78	393,00	-0,161	0,872
17	O tempo de dedicação dos professores, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, vêm aumentando, nos últimos 3 anos.	24	28,69	388,50	32	28,36	379,50	0,079	0,937
18	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento/curso vem aumentando anualmente.	24	30,25	426,00	32	27,19	342,00	0,744	0,457
19	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento / curso, em conjunto com alunos, vem aumentando anualmente.	24	26,52	336,50	32	29,98	431,50	-0,831	0,406
20	As avaliações de desempenho docente, instituídas nesta organização, estão, na maior parte, baseadas na sinergia entre as habilidades, atitudes e conhecimentos do professor (competências individuais).	24	36,19	568,50	33	23,77	223,50	-2,950	0,003
21	O professor deve primordialmente preocupar-se com as atividades de ensino.	24	31,92	466,00	34	27,79	350,00	0,952	0,341
22	A avaliação de desempenho permite uma precisa averiguação da suficiência do professor nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.	24	40,67	676,00	33	20,52	116,00	-4,651	0,000
23	Os resultados decorrentes da avaliação de desempenho docente sempre são discutidos individualmente com o docente, buscando identificar os motivos da deficiência ou suficiência de suas atribuições e responsabilidades.	24	42,44	718,50	33	19,23	73,50	-5,349	0,000
24	Os resultados das avaliações de desempenho docente são considerados parte fundamental, no departamento/curso, para planejar programas específicos de aperfeiçoamento.	24	43,10	734,50	33	18,74	57,50	-5,624	0,000

**Figura 6** - Análises de Mann-Whitney para o subconstruto avaliação de desempenho e aperfeiçoamento

Verifica-se que para as variáveis 20, 22, 23 e 24, o *p-value* é inferior a 0,05, indicando a existência de significativas diferenças entre as populações estudadas. O instrumento de avaliação de desempenho, com base nos resultados da pesquisa, não é completamente eficiente na IES pública para averiguar a competência docente e isso pode ter significativa influência nas respostas às variáveis seguintes, pois elas estão intimamente relacionadas.

A suficiência do professor nas atividades de ensino, pesquisa e extensão indica que o mesmo é competente com relação as suas atividades, no entanto, se não há um instrumento de avaliação que consiga mensurar as competências docentes, também não haverá como saber se o professor tem ou não suficiência nas atividades acadêmicas descritas, pois elas são as competências básicas do profissional, sendo elas o resultado da sinergia entre conhecimento, habilidades e atitudes docentes.

Da mesma forma, não havendo como mensurar suficientemente essas competências, não há, teoricamente, sentido em reunir-se para dar retorno ao docente sobre os resultados que ele apresenta muito menos planejar atividades de aperfeiçoamento. Também não há como basear as compensações financeiras e não-financeiras nos resultados da avaliação de desempenho, o que é evidenciado nos resultados descritivos na Figura 6 e nos resultados dos testes de diferença na Figura 7.

Itens de avaliação	Privadas			Pública		
	N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
25. Os resultados das avaliações de desempenho sempre são considerados para distribuir ou convidar docentes para participar de projetos que podem representar ganhos financeiros (pesquisa, extensão, pós-graduação).	24	4,21	4,0	35	2,03	1,0
26. Os resultados das avaliações de desempenho docente sempre são considerados para atribuir compensações não-financeiras aos professores.	24	3,88	4,5	35	1,97	1,0

Figura 7 - Análises descritivas para o subconstruto compensação

Observa-se que a IES pública não considera as avaliações de desempenho dos docentes para proporcionar-lhes compensações financeiras, não se tratando de remuneração salarial, pois essa não depende da avaliação de desempenho, mas da titulação e da legislação vigente, mas de projetos de extensão e pesquisa que podem a vir remunerar os profissionais envolvidos. No entanto, o resultado é completamente oposto quando se fala das IES privadas.

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			estatísticas	
		N	Média postos	U	N	Média postos	U	Z	p-value
25	Os resultados das avaliações de desempenho sempre são considerados para distribuir ou convidar docentes para participar de projetos que podem representar ganhos financeiros (pesquisa, extensão, pós-graduação).	24	40,31	667,5	32	19,64	100,5	-4,855	0,000
26	Os resultados das avaliações de desempenho docente sempre são considerados para atribuir compensações não-financeiras aos professores.	24	38,42	622,0	32	21,06	146,0	-4,139	0,000

Figura 8 - Análises de Mann-Whitney para o subconstruto compensação

E o mesmo resultado é verificado na variável que aborda a utilização dos resultados da avaliação de desempenho para a atribuição de recompensas não-financeiras. Esses resultados apontam para uma falha do processo de liderança, além da inexistência de instrumentos eficientes de avaliação na IES pública, o que pode se agravar pela falta de habilidade relacional, de trabalho em equipe e, mesmo em virtude da forma de legitimação das lideranças.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar as diferenças existentes na orientação para competências nas IES de Santa Maria-RS, buscando uma comparação entre a instituição pública e a privada. Os resultados da pesquisa foram analisados pela estatística descritiva e por prova de significância não-paramétrica. Constatou-se um nível elevado de orientação para competências em todas as IES estudadas, mas com diferenças significativas em algumas variáveis que compuseram os subconstrutos de orientação por competência.

Notaram-se diferenças com relação às variáveis que tratam da habilidade comportamental de trabalhar em equipe e saber se relacionar, da atitude profissional como a intenção de algo realizar, e da sinergia entre conhecimento, habilidades e atitudes (reflexo das anteriores). Na IES pública observou-se uma relativa negatividade em analogia a essas variáveis, o que não ocorreu nas IES privadas. Além dessas, diferenças ocorreram diferenças nas variáveis dos que fazem parte dos subconstrutos Seleção, Avaliação de Desempenho e aperfeiçoamento e Compensação, mas de modo geral, as IES se mostraram orientadas para competências.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. Captação e seleção de talentos: repensando a teoria e a prática. – São Paulo: Atlas, 2004.
- BARBOSA, A.; FERRAZ, D.; ÁVILA, F. Recursos humanos em direção ao futuro? A gestão de competências em empresas de telefonia móvel. XXVIII EnANPAD. Curitiba, 2004.
- BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Gestão de competências: identificação de competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização publicado distrito federal. XXVI EnANPAD – 22 a 25 de set. Salvador, 2002.
- CARVALHO, A. V. e NASCIMENTO, P. Administração de recursos humanos. v.1. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- DESSLER, G. Administração de recursos humanos. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- DUTRA, J. S. Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas. – São Paulo: Atlas, 2002.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L.. Estratégias empresariais e formação de competências: um caleidoscópio da indústria brasileira. – São Paulo: Atlas, 2000.
- GRAMIGNA, M. R. Modelo de competências e gestão dos talentos. – São Paulo: Makron Books, 2002.
- GUIMARÃES, T. A.; BRANDÃO, H. P. Gestão de competências e gestão do desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? RAE. v.41 n.1. p.8 -15, jan./mar. 2001.
- LE BORTEF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARRAS, J. P. Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico. 3.ed. – São Paulo: Futura, 2000.
- NISEMBAUM, H. A competência essencial. – São Paulo: Infinito, 2000.
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RABAGLIO, M. O. Seleção por competências. São Paulo: educator, 2001.
- RIBEIRO, et al. Remuneração por competências: o ponto de vista de gestores de uma organização financeira estatal. Revista de Administração Mackenzie. Ano 4. n.2, p. 135 – 154, 2002.
- SILVA Jr., J.R. e SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior no Brasil. 2. ed. – São Paulo: Cortez; USF-IFAN, 2001
- TACHIZAWA, T. e ANDRADE, R. O. B. de. Gestão de instituições de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ZARIFIAN, Ph. Objetivo competência: por uma nova lógica. – São Paulo: Atlas, 2001