

NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO¹

Vagner Rosalem

Universidade Federal de Goiás/CAC
vagner@hotmail.com

Maria Marta Lopes Flores

Universidade Federal de Goiás/CAC
mmlopesflores@brturbo.com.br

Nádia Campos Pereira

Universidade Federal de Goiás/CAC
nadiacpereira@yahoo.com.br

João Roberto Lo Turco Martinez

Universidade Federal de Goiás/CAC
joaoadm01@yahoo.com.br

Resumo: Esta não é a primeira vez que surge a preocupação de como se forma o bom professor. Mais especificamente nesta pesquisa, “quais são as competências necessárias” para formar o professor dos cursos superiores de Administração. Mais ainda quais são os elementos necessários para formar professores comprometidos com a melhor qualidade dos cursos superiores de administração. A pergunta inicial que se fez ao darmos início a essas preocupações foi: Como os professores de administração se fazem professores do curso superior? A pergunta se justifica pelo fato de que o curso de administração a nível de graduação não forma o professor visto que é um curso de licenciatura, mas sim de bacharelado. A pergunta seguinte foi: Nos cursos de pós-graduação em administração tem existido preocupação em formar o professor administrador? Daí a pergunta seguinte foi apenas um passo... Quais as competências necessárias para um bom professor de administração e onde esse administrador consegue obtê-las?

Palavras-chave: formação de professores; novas tecnologias; administração

Os cursos de administração tem uma vasta área de atuação no mercado atual. Administradores racionais competentes, com inserção em vários campos de atuação tem sido o discurso pela busca de qualidade para atuar no mercado globalizado. Nesse sentido, os cursos de graduação, tem uma grande responsabilidade ao formar o profissional que atuará nessa área do conhecimento. Todavia a qualidade do trabalhador pronto para o mercado tem relação estreita entre o professor que o formou e das competências que este professor acreditou ser importante enquanto conteúdo a ser ministrado durante os cursos de graduação.

¹ Esta pesquisa faz parte de um projeto maior cujo título é: Novas tecnologias e sua aplicação na integração e melhoria do ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu*: novos patamares para instituições em rede; participam deste projeto a Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade Novos Horizontes e Universidade Federal de Goiás sendo o mesmo financiado pela CAPES através do Edital PRÓ-ADMINISTRAÇÃO Nº 09 / 2008.

Sabemos que o lócus de formação do professor administrador são os vários cursos de Pós-graduação na área. Portanto vale investigarmos em que nível as competências organizacionais dos Programas de Pós-graduação têm contribuído para a formação de corpo docente com competências individuais para atuar na graduação com vistas a mudanças institucionais que se intensificam.

As discussões relacionadas a competências abrangem pelo menos dois níveis de análise: o individual e o organizacional. Ao primeiro, associam-se a ação, a capacidade de mobilização, os saberes, o envolvimento e a aprendizagem de cada indivíduo em seu contexto organizacional (LE BOTERF, 2003) ou ainda, a aptidão para assumir iniciativas, ir além das prescrições, compreender e dominar novas situações (ZARIFIAN, 2001).

Já o segundo nível de análise para essa noção é a idéia de competências essenciais que, conforme Hamel e Prahalad (1995), envolve habilidade e tecnologias que uma organização oferece aos seus clientes e que tenham a capacidade de diferenciá-la perante outras empresas.

Atualmente, aspectos relacionados ao curso de Administração são regulados pela Resolução nº 4 de 2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. De acordo com a mesma, o curso deve desejar formar indivíduos que tenham como características de seu perfil a:

[...] capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2005, p.2)

As diferentes análises a respeito da atuação do administrador reforçam a importância de sua formação. Nela, eles devem acumular conhecimentos proporcionados por teorias transmitidas ao longo do curso de graduação e pela experiência prática adquirida em organizações. Uma importante forma de adquirir esta experiência durante o curso deve ocorrer a partir das competências individuais daqueles que são os mediadores dos diferentes saberes apresentados durante a graduação do administrador, ou seja, o professor.

Todavia, o conceito de competência tem sido abordado com mais frequência sob o ponto de vista do indivíduo do que na perspectiva da organização, tanto na literatura nacional como na literatura internacional (FISCHER; FLEURY e URBAN, 2008). A literatura aponta que os primeiros estudos sobre o tema se desenvolveram nos Estados Unidos a partir dos anos de 1970, com foco na gestão de pessoas, tendo como principais expoentes McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer; Spencer (1993). Esses autores propuseram um mesmo conceito de competência advindo de perspectivas da psicologia organizacional e da administração de recursos humanos. Para eles, competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que leva uma pessoa ter uma *performance* superior em uma atividade ou situação, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência

e na personalidade das pessoas. A escola americana considera, portanto, a competência como um “estoque” de repertórios individuais.

A partir da incorporação de elementos da sociologia e da economia do trabalho, a escola francesa ampliou a perspectiva deste conceito. Le Boterf (2003), por exemplo, expõe que a competência não se limita ao saber (conhecimentos) e nem ao saber fazer (habilidades). Mas, implica saber agir, mobilizar e integrar recursos, saberes múltiplos e heterogêneos, saber aprender e envolver-se em um determinado contexto profissional.

Para esse autor, a competência é um saber agir responsável, e como tal, reconhecido pelos outros; o que implica a pessoa compreender as demandas do contexto sobre ela, e conseguir dar respostas a esse contexto. Isso requer saber fazer a conexão entre o que conhece, o que aprendeu ao longo de sua vida, e a realidade vivenciada com todos os desafios enfrentados. Uma competência consolida-se por meio do entrecruzamento de três eixos: formado pela pessoa (sua biografia, socialização); por sua formação educacional; e por sua experiência profissional. Segundo Le Boterf (2003, p. 51), “[...] a competência só pode ser competência em situação.”

Zarifian (2001), outro autor da escola francesa, associou competência às realizações das pessoas, àquilo que elas provêm ou produzem. Na perspectiva desse autor, o cargo não é mais o foco de referência. Começa-se a observar as pessoas a partir do que a organização necessita, da contribuição delas para essa organização. Ele definiu competência como sendo a capacidade da pessoa em assumir responsabilidade pessoal frente a situações produtivas, associada ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho. Esse autor refere-se à capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, e ser capaz de compreender e dominar novas situações.

Em síntese, Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) apresentam um conceito de competência ligado à idéia de agregação de valor e entrega a determinado contexto, independente do cargo, mas a partir da própria pessoa.

No Brasil, a maior parte dos autores vem adotando os conceitos da escola francesa. Dutra (2001), por exemplo, incorpora o conceito de entrega ao conceito de competência e agrega a esses, a idéia de complexidade. Para ele, as linhas de pensamento das escolas americana e francesa são correlatas, são duas visões básicas sobre competência que se complementam: (1) competências são os *inputs* (entradas) – conhecimentos, habilidades e atitudes – que as pessoas colocam nas situações de trabalho, se referindo à linha iniciada por McClelland (1973) e Boyatzis (1982); e, (2) as competências são também os *outputs* (saídas) que uma pessoa proporciona, a entrega efetiva que oferece à organização, na linha de pensamento desenvolvida por Le Boterf (2003) e Zarifian (2001). De acordo com Dutra (2001), quanto maior a complexidade da entrega (*outputs*), maior é a exigência dos *inputs*.

Na mesma direção, Fleury e Fleury (2004, p. 30) dizem que o conceito de competência precisa integrar o Indivíduo, a Organização e a idéia de alguns verbos que não eram conjugados num modelo taylorista-fordista de organização. Assim, competência para esses autores é “[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhe-

cimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” Indivíduo e organização interferem mutuamente no processo de construção de competências.

Na mesma direção, Fleury e Fleury (2004, p. 30) dizem que o conceito de competência precisa integrar o Indivíduo, a Organização e a idéia de alguns verbos que não eram conjugados num modelo taylorista-fordista de organização. Assim, competência para esses autores é “[...] 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.” Indivíduo e organização interferem mutuamente no processo de construção de competências.

A partir desta percepção, Fleury e Fleury (2004) procuraram articular os estudos de competências realizados no nível do indivíduo à competência organizacional. De acordo com esses autores, o conceito de competência organizacional tem suas raízes na abordagem da organização com um portfólio de recursos (RBV – *resource based view of the firm*). Conforme essa abordagem, toda organização tem um portfólio de recursos: físico (infra-estrutura); financeiro; intangível (marca, imagem entre outros); organizacional (sistemas administrativos, cultura organizacional); e, recursos humanos. A capacidade de coordenar esse portfólio é que forma a competência organizacional.

Assim, com base na noção de competência sob a ótica do indivíduo e da organização, os referidos autores criaram uma tipologia que integra o conceito de competência individual a competência de negócio e as estratégias organizacionais. Eles explicam que em um nível mais geral, estão as competências organizacionais que se formam nas unidades e funções; dessas, algumas são consideradas competências essenciais.

Hamel e Prahalad (1995, p. 229) definem essas como: “[...] um conjunto de habilidades e tecnologias que permite uma empresa oferecer um determinado benefício aos clientes.” Fleury e Fleury (2004) reconhecem que as competências essenciais são básicas quando da elaboração da estratégia competitiva; pois, segundo os autores, elas produzem atributos que constituem as competências distintivas percebidas pelos clientes, competências essas formadas a partir da combinação de recursos da organização e de competências individuais.

Portanto, vem se consolidando um conceito de competência organizacional ancorado pelas dimensões essenciais postuladas pela escola francesa: a tomada de iniciativa e de responsabilidade; a transformação dos conhecimentos adquiridos; e a faculdade de mobilizar redes de atores, co-responsáveis, em torno das mesmas situações.

Tendo como base os conceitos discutidos anteriormente, é possível pensar que os Programas de Pós-Graduação, na condição de organizações que formam professores para atuar nas graduações, apresente competências organizacionais que serão transferidas ao nível individual àqueles que por elas são formados. Essas competências podem ser mapeadas desde que sejam reconhecidas por aqueles que foram seus clientes, no caso, o aluno que será professor.

A pergunta inicial que se fez ao darmos início a essas preocupações foi: Como os professores de administração se fazem professores do curso superior? A pergunta se justifica pelo fato de que o curso de administração a nível de graduação não forma o professor, mas sim o administrador. A pergunta seguinte foi: Nos cursos de pós-graduação em administração tem existido preocupação em formar o professor administrador? Daí a pergunta seguinte foi apenas um passo... Quais as competências necessárias para um bom professor de administração e onde esse administrador consegue obtê-las?

Trata-se pois nesse momento de tratarmos das competências necessárias para a formação do professor. Este trabalho parte do pressuposto de que os professores do Curso de administração se fazem professores a partir do momento que ingressam no mercado de trabalho e na prática vislumbra aquilo que será essencial para se tornar um professor. Para Pimenta e Lima (2006),

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão do Professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, e, as vezes, da reelaboração dos modelos existentes, na prática, consagrados como bons (Pimenta & Lima, 2006, p. 13).

A docência do ensino superior do curso de administração tem sido muitas vezes um desafio no sentido de realizar síntese entre saberes científicos e pedagógicos necessários ao exercício desta profissão.

Vale pois fazer uso dos estudo de Anatasiou (2002) ao afirmar que:

Na ação pedagógica em sala de aula o professore solicitado a responder imediatamente e rapidamente aos fatos, inclusive aos inesperados. Ao buscar a resposta, o faz pelo uso do seu repertório que tem internalizado, nos anos de sala de aula, por sua experiência como docente e discente. Assim tendo que responder prontamente, ele o faz, mas nem sempre volta e revê a ação efetiva em seus efeitos e conseqüências. Não ocorre uma reflexão sistemática sobre a sala de aula (Anatasiou, 2002, p.184).

Podemos afirmar, a partir das nossas próprias vivências que o professor universitário se faz a partir do seu ingresso nas instituições de ensino superior. No caso das instituições públicas a entrada se dá via concurso público, já nas particulares, por indicação de alguém da comunidade acadêmica que pertence. É importante então destacar que o docente do ensino superior se faz a partir da sala de aula. Suas ações são desenvolvidas e aprimoradas levando em consideração as concepções de professores que foram internalizadas ao longo da sua vida acadêmica em todos os níveis. Desta forma, o professor passa a se perceber como professor e a fazer uso da autoridade que a envergadura de autonomia que a profissão exige.

Nessa lógica a preocupação do professor, não somente do curso de administração, mas dos docentes em geral do ensino superior, são com os conteúdos científicos e não com a questões pedagógicas, ou melhor dizendo com as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. É comum ouvirmos afirmações de professores de Nível Superior afirmarem que ensinaram... Os alunos é que não aprenderam! Mas o ato pedagógico trás em si a compreensão de é competência

do professor ensinar. A profissão do “ser professor” implica necessariamente existir um aluno que aprende. Assim ao falar de competência de ser professor...

A competência se revela na ação - é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por quê e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões – não é qualquer saber que pode ser chamado de competente. Há que verificar a qualidade do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência (Rios, 2002, p.167)

O professor de ensino superior do curso de administração não recebe em sua formação inicial nenhuma orientação para a formação docente. Portanto os saberes que foram acumulados ao longo dos anos são os saberes científicos da área de administração. Todavia esses saberes entram em disputa na constituição do ser professor.

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação (Saviani, 1985, p.19).

Podemos afirmar então que o administrador que é um cientista, uma vez que não recebe o título de Licenciado, se torna professor, mas detém apenas os conhecimentos do cientista-pesquisador da área.

Nos últimos dez anos, o índice de matrículas no Ensino Superior aumentou 134%, fato que se justifica, essencialmente, pela expressiva participação das instituições privadas que, em 2003, correspondiam a cerca de 70,8% do total de matrículas. Apesar desse crescimento, a situação do Ensino Superior no Brasil requer atenção, já que existem grandes diferenças de qualidade educacional entre as instituições de ensino, principalmente entre as privadas (UNESCO, 2008).

De modo geral, para analisar o contexto do Ensino Superior no Brasil é necessário compreender a situação atual dessa categoria de ensino mundialmente. Para isso,

A análise das possibilidades de desenvolvimento do ensino superior em escala internacional deve levar em conta a dinâmica de evolução que as outras esferas (social, política, econômica e cultural) assumem e que fornecem um quadro abrangente do contexto atual e do meio circundante. (PORTO; REGNIER, 2003, p. 11)

E, assim, “[...] o que se observa no plano internacional é que as transformações estruturais em curso nas duas últimas décadas parecem provocar uma ampla reestruturação e reorganização da economia e das relações políticas mundiais”. (PORTO; REGNIER, 2003, p. 11).

Preocupada com essa modificação das relações econômicas e políticas mundiais, que culminaram na intensificação da globalização, e com os impactos que elas podem causar

nas universidades e na educação superior em geral, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), incentivou um debate mundial sobre “o papel das universidades e da educação superior no século XXI”. (WERTHEIN, 2002, p.1)

Dentre as diversas diretrizes apontadas pelo documento um aspecto interessa particularmente a esse projeto de pesquisa: em que nível as competências organizacionais dos Programas de Pós-graduação têm contribuído para a formação de corpo docente com competências individuais para atuar na graduação com vistas a mudanças institucionais que se intensificam.

As discussões relacionadas a competências abrangem pelo menos dois níveis de análise: o individual e o organizacional. Ao primeiro, associam-se a ação, a capacidade de mobilização, os saberes, o envolvimento e a aprendizagem de cada indivíduo em seu contexto organizacional (LE BOTERF, 2003) ou ainda, a aptidão para assumir iniciativas, ir além das prescrições, compreender e dominar novas situações (ZARIFIAN, 2001).

Já o segundo nível de análise para essa noção é a idéia de competências essenciais que, conforme Hamel e Prahalad (1995), envolve habilidade e tecnologias que uma organização oferece aos seus clientes e que tenham a capacidade de diferenciá-la perante outras empresas.

Assim, para o caso dos Programas de Pós-Graduação, é possível pensar que eles possuam algumas competências que os diferenciam e que essas ao serem transferidas aos seus alunos por meio da capacitação, ampliem suas competências individuais. Tendo ainda como pressuposto que um dos objetivos desses cursos seja a formação de professores para atuar na graduação, então, competência organizacional transferida ao nível individual poderá melhorar a qualidade do ensino superior no Brasil.

Na seqüência serão apresentados os dois temas foco de discussão neste projeto: ensino superior e competências organizacionais.

O Ensino Superior em Administração

A partir da década de 1940, com o desenvolvimento do processo de modernização no Brasil, intensificou-se a demanda por mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, a necessidade de profissionalização do ensino em Administração. Assim, a mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira aumentaram a exigência por administradores e técnicos com conhecimentos especializados e não genéricos, propiciando um ambiente favorável à criação de cursos de Administração no Brasil (CFA, 2009).

O surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP) representaram um marco no estudo de temas relacionados à Administração no Brasil, sendo que:

[...] a idéia dos fundadores dessas instituições era criar um novo tipo de intelectual, dotado de uma formação técnica capaz de revestir suas ações de conhecimentos especializados, como uma estratégia indispensável ao prosseguimento das transformações econômicas iniciadas em meados dos anos trinta. (CFA, 2009, p.1)

Posteriormente, na década de 1960, o modelo de desenvolvimento adotado resultou na acentuação da industrialização, aumentando drasticamente a demanda por mão-de-obra especializada, favorecendo, ainda mais, a expansão dos cursos de graduação em Administração.

Atualmente, aspectos relacionados ao curso de Administração são regulados pela Resolução nº 4 de 2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. De acordo com a mesma, o curso deve desejar formar indivíduos que tenham como características de seu perfil a:

[...] capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2005, p.2)

Ademais, a mesma Resolução também determina as habilidades necessárias ao formando em Administração.

Em virtude dessas discussões, a análise do mercado de trabalho e das habilidades exigidas dos administradores tem despertado o interesse de organizações e pesquisadores, conforme se exemplifica na seqüência.

Para Cêra e Escrivão Filho (2003), o maior desafio do administrador é evitar focar-se em um único tema organizacional com o qual tenha afinidade e basear a sua administração apenas em torno desse tema. É necessário que haja uma visão global da organização, compreendendo-a em seus múltiplos níveis. Além disso, outro problema é o conflito entre indivíduo e organização, exigindo do gestor a compreensão das subjetividades e a busca por uma convivência equilibrada entre todos.

Em complementação aos elementos apontados no parágrafo anterior somam-se o entendimento e a preocupação a respeito da relação das pessoas com o seu trabalho e com outros indivíduos que remetem ao gestor “[...] a possibilidade de atender às demandas do mercado, se posicionar e de transitar no mercado de trabalho e as condições para o exercício de uma gestão mais humanizada, com foco nas pessoas.” (LACOMBE, 2002, p.2)

A “qualificação extra-funcional” também representa uma importante habilidade que consiste em “exercer a sua função profissional com embasamentos teóricos e científicos que não fazem parte daqueles conhecimentos específicos da sua área de profissionalização”, proporcionando que conhecimentos em determinadas áreas, como Ética e Filosofia auxiliem na contextualização da situação ou do problema (AGUIAR; SOUZA, 2002, p.2).

Ainda segundo Aguiar e Souza (2002), no atual momento, a tendência é que o modelo de formação do Administrador desloque a preocupação com ações racionais voltadas para fins, para ações que envolvam uma reflexão crítica acerca da organização e suas atividades, desenvolvendo sua “consciência moral e autônoma.”

De modo geral, o presente ambiente de atuação do gestor exige que este se preocupe com o aperfeiçoamento de seus funcionários, buscando o aprimoramento de sua capacidade “física, intelectual e moral”. Para isso, o administrador deve sempre passar por um processo de reciclagem, buscando novos conhecimentos, além de entender o que está acontecendo nos ambientes externo e interno. Ademais, o administrador deve ser cauteloso para que, ao transmitir seus conhecimentos e instruções, faça-o respeitando os padrões de ética e moral da organização e do meio em que se estabelece (NOHARA; QUEIROZ, 2002).

As diferentes análises a respeito da atuação do administrador reforçam a importância de sua formação. Nela, eles devem acumular conhecimentos proporcionados por teorias transmitidas ao longo do curso de graduação e pela experiência prática adquirida em organizações. Uma importante forma de adquirir esta experiência durante o curso deve ocorrer a partir das competências individuais daqueles que são os mediadores dos diferentes saberes apresentados durante a graduação do administrador, ou seja, o professor.

COMPETÊNCIAS

A crescente aplicação da noção de competência no contexto das organizações brasileiras tem renovado o interesse sobre esse tema. Seja na perspectiva de práticas associadas à gestão de pessoas (recrutamento, seleção, desenvolvimento, avaliação, gestão de carreiras e remuneração por competência), seja na dimensão estratégica (competências organizacionais, competências essenciais).

Todavia, o conceito de competência tem sido abordado com mais frequência sob o ponto de vista do indivíduo do que na perspectiva da organização, tanto na literatura nacional como na literatura internacional (FISCHER; FLEURY e URBAN, 2008). A literatura aponta que os primeiros estudos sobre o tema se desenvolveram nos Estados Unidos a partir dos anos de 1970, com foco na gestão de pessoas, tendo como principais expoentes McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer; Spencer (1993). Esses autores propuseram um mesmo conceito de competência advindo de perspectivas da psicologia organizacional e da administração de recursos humanos. Para eles, competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que leva uma pessoa ter uma performance superior em uma atividade ou situação, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. A escola americana considera, portanto, a competência como um “estoque” de repertórios individuais.

A partir da incorporação de elementos da sociologia e da economia do trabalho, a escola francesa ampliou a perspectiva deste conceito. Le Boterf (2003), por exemplo, expõe que a competência não se limita ao saber (conhecimentos) e nem ao saber fazer (habilidades). Mas, implica saber agir, mobilizar e integrar recursos, saberes múltiplos e heterogêneos, saber aprender e envolver-se em um determinado contexto profissional.

Para esse autor, a competência é um saber agir responsável, e como tal, reconhecido pelos outros; o que implica a pessoa compreender as demandas do contexto sobre ela,

e conseguir dar respostas a esse contexto. Isso requer saber fazer a conexão entre o que conhece, o que aprendeu ao longo de sua vida, e a realidade vivenciada com todos os desafios enfrentados. Uma competência consolida-se por meio do entrecruzamento de três eixos: formado pela pessoa (sua biografia, socialização); por sua formação educacional; e por sua experiência profissional. Segundo Le Boterf (2003, p. 51), “[...] a competência só pode ser competência em situação.”

Zarifian (2001), outro autor da escola francesa, associou competência às realizações das pessoas, àquilo que elas provêm ou produzem. Na perspectiva desse autor, o cargo não é mais o foco de referência. Começa-se a observar as pessoas a partir do que a organização necessita, da contribuição delas para essa organização. Ele definiu competência como sendo a capacidade da pessoa em assumir responsabilidade pessoal frente a situações produtivas, associada ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho. Esse autor refere-se à capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, e ser capaz de compreender e dominar novas situações.

Em síntese, Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) apresentam um conceito de competência ligado à idéia de agregação de valor e entrega a determinado contexto, independente do cargo, mas a partir da própria pessoa.

No Brasil, a maior parte dos autores vem adotando os conceitos da escola francesa. Dutra (2001), por exemplo, incorpora o conceito de entrega ao conceito de competência e agrega a esses, a idéia de complexidade. Para ele, as linhas de pensamento das escolas americana e francesa são correlatas, são duas visões básicas sobre competência que se complementam: (1) competências são os inputs (entradas) – conhecimentos, habilidades e atitudes – que as pessoas colocam nas situações de trabalho, se referindo à linha iniciada por McClelland (1973) e Boyatzis (1982); e, (2) as competências são também os outputs (saídas) que uma pessoa proporciona, a entrega efetiva que oferece à organização, na linha de pensamento desenvolvida por Le Boterf (2003) e Zarifian (2001). De acordo com Dutra (2001), quanto maior a complexidade da entrega (outputs), maior é a exigência dos inputs.

Na mesma direção, Fleury e Fleury (2004, p. 30) dizem que o conceito de competência precisa integrar o Indivíduo, a Organização e a idéia de alguns verbos que não eram conjugados num modelo taylorista-fordista de organização. Assim, competência para esses autores é “[...] 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.” Indivíduo e organização interferem mutuamente no processo de construção de competências.

A partir desta percepção, Fleury e Fleury (2004) procuraram articular os estudos de competências realizados no nível do indivíduo à competência organizacional. De acordo com esses autores, o conceito de competência organizacional tem suas raízes na abordagem da organização com um portfólio de recursos (RBV – resource based view of the firm). Conforme essa abordagem, toda organização tem um portfólio de recursos: físico (infra-estrutura); financeiro; intangível (marca, imagem entre outros); organizacional (sistemas administrativos,

cultura organizacional); e, recursos humanos. A capacidade de coordenar esse portfólio é que forma a competência organizacional.

Assim, com base na noção de competência sob a ótica do indivíduo e da organização, os referidos autores criaram uma tipologia que integra o conceito de competência individual a competência de negócio e as estratégias organizacionais. Eles explicam que em um nível mais geral, estão as competências organizacionais que se formam nas unidades e funções; dessas, algumas são consideradas competências essenciais.

Hamel e Prahalad (1995, p. 229) definem essas como: “[...] um conjunto de habilidades e tecnologias que permite uma empresa oferecer um determinado benefício aos clientes.” Fleury e Fleury (2004) reconhecem que as competências essenciais são básicas quando da elaboração da estratégia competitiva; pois, segundo os autores, elas produzem atributos que constituem as competências distintivas percebidas pelos clientes, competências essas formadas a partir da combinação de recursos da organização e de competências individuais.

Portanto, vem se consolidando um conceito de competência organizacional ancorado pelas dimensões essenciais postuladas pela escola francesa: a tomada de iniciativa e de responsabilidade; a transformação dos conhecimentos adquiridos; e a faculdade de mobilizar redes de atores, co-responsáveis, em torno das mesmas situações.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. A F. de; SOUZA, M. M. M. de. A formação do Administrador: buscando um novo paradigma. In: CLADEA - Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración, 2002, Porto Alegre - RS. **Anais...** Porto Alegre, 2002. CD ROM.
- ANASTASIOU, L. Das G. C. Construindo a Docência do Ensino Superior: Relação entre Saberes Pedagógicos e Saberes Científicos. In: ROSA, E. G. & SOUZA, V. C. (org.) **Didática e Práticas de Ensino: Interfaces com diferentes Saberes e Lugares Formativos**. Goiânia, DP&A, 2002
- BOYATZIS, R. E. (1982). **The competent manager: A model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução 4**, de 2005: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em fevereiro de 2009.
- CERA, K.; ESCRIVAO FILHO, E. **O trabalho do administrador: algumas reflexões sobre a organização e a ciência administrativa**. In: VI SEMEAD - Seminários em Administração (FEA-USP), 2003, São Paulo - SP. VI SEMEAD - Seminários em Administração (FEA-USP), 2003. CD ROM.
- CFA - Conselho Federal de Administração. Disponível em <<http://www.cfa.org.br/arquivos/selecionaitem.php?p=selecionaitem.php&coditem=174>>. Acesso em fevereiro de 2009.
- DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2001.

FISCHER, A. L.; FLEURY, M. T. L.; URBAN, T. P. Cultura e competência organizacional. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Org.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo, Atlas, 2008.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Tradução de Outras Palavras. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

LACOMBE, B. M. B. **O aluno de Administração de Empresas, o trabalho e a construção da carreira profissional: contribuições de um estudo na grande São Paulo**. In: ENANPAD, 2002, Salvador - BA. Anais ENANPAD, 2002. CD ROM.

LeBOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3 ed. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**. v. 28, p. 1-14, 1973.

NOHARA, J. J.; QUEIROZ, D. **Os gestores e a atividade gerencial neste Século XXI**. In: XXXVII Assembléia do Congresso Latino-Americano de Escolas de Administração, 2002, Porto Alegre. XXXVII Assembléia do Congresso Latino-Americano de Escolas de Administração, 2002. CD ROM.

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

PIMENTA, S.G. e LIMA M. S. L. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. **Poiesis Pedagógica**. Catalão,UFG-CAC, 2005/2006.

PORTO, C.; REGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória**. Dez, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso: fevereiro de 2008.

RIOS, T. A. Competência ou Competências – O Novo e o Original na Formação de Professores in: ROSA, E. G. & SOUZA, V. C. (org.) **Didática e Práticas de Ensino: Interfaces com diferentes Saberes e Lugares Formativos**. Goiânia, DP&A, 2002

SAVIANI, D.A. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação brasileira. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação** nº11, São Paulo: Cortez, 1985, p.15-23.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em <http://www.unesco.org.br> Acesso em fevereiro de 2008.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

WERTHEIN, J. A UNESCO e a Educação Superior no século XXI. Publicado em <www.universiabrasil.net> em 05/03/2002. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/artigow/2002/artigo_educ_sup/mostra_documento>. Consulta em: janeiro de 2009.