

Como Avaliar Docentes? A Percepção dos Docentes na Implantação da Gestão por Competências em uma Instituição de Ensino Superior Privada

▮ Shalimar Gallon *

▮ Elaine Taufer **

▮ Magela Duarte Just ***

▮ Claudete Batistella ****

▮ Roberto Lima Ruas *****

Resumo

O estudo emerge em um contexto de aumento da oferta de cursos superiores no Brasil. Por isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam políticas, estratégias e ferramentas gerenciais, como a Gestão por Competências (GPC), a fim de construir um diferencial no mercado. A aplicação da GPC nas IES aparece como uma inovação organizacional que contribui para melhoria do desempenho, especialmente da atividade docente, tendo em vista a necessidade de atender às exigências dos órgãos que orientam e avaliam o ensino superior. Este artigo objetiva analisar a implantação da GPC em uma IES privada, por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com 18 de seus professores e gestores. Os resultados mostram que, na opinião dos entrevistados, o programa não está consolidado e precisa de ajustes, a fim de que seja efetivamente internalizado, dentre eles, dar destaque para comunicação mais efetiva e ter maior investimento em capacitação. Os entrevistados percebem, no entanto, que a implantação do modelo contribuiu para a qualificação das práticas de Gestão de Pessoas (GP) e para a melhoria dos resultados da IES.

Palavras-chave: Instituições do Ensino Superior. Gestão por Competências. Docentes. Gestão de Pessoas.

¹ Agredecemos à CAPES/PROSUP, pelo apoio financeiro.

* Doutora em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora/ Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Business School, Faculdade Meridional (IMED); E-mail: shalimargallon@gmail.com.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração da Business School, Faculdade Meridional (IMED). Coordenadora de Gestão de Pessoas da Faculdade Meridional (IMED); E-mail: gestaodepessoas@imed.edu.br.

*** Especialista em Gestão Empresarial, PUCRS. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração da Business School, Faculdade Meridional (IMED). Bolsista CAPES/PROSUP; E-mail: magelajust@gmail.com.

**** Especialista em Docência para o Ensino Superior, Faculdade IDEAU. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração da Business School na Faculdade Meridional (IMED). Técnica em segurança do trabalho na BRF – Brasil Foods S.A. Professora de curso técnico, Centro de Ensino Superior Riograndense (Cesurg).; E-mail: claudetebatistella1@gmail.com.

***** Doutor em Economia pela Université Picardie Jules Verne. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNINOVE; E-mail: roberuas@gmail.com.

1 Introdução

Tem-se discutido, nas organizações, os modos de gerir pessoas por meio de seu desempenho. Dutra (2010, p. 205) expõe que as empresas “de forma natural e espontânea estão alterando sua forma de gerir pessoas e atender às demandas e pressões provenientes do ambiente externo e interno”. Nesse contexto, a Gestão por Competências (GPC) está difundida em grande parte das organizações (CARBONE et al., 2009). No entanto, estudos sobre este tema ainda carecem de maior sustentação empírica (DENISI, 2000; BRANDÃO, 2008; BRANDÃO; BORGES-ANDRADE; GUIMARÃES, 2012).

O presente estudo visa especificar tal temática, tendo como objetivo analisar as percepções de docentes e gestores acerca da implantação da GPC em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, considerando as demandas dos docentes da instituição, bem como dos órgãos competentes que regem o ensino superior (graduação e pós-graduação).

As IES, principalmente na iniciativa privada, estão promovendo diversas transformações no sentido de profissionalizar suas gestões. Os gestores dessas organizações visam desenvolver um diferencial competitivo no mercado brasileiro, especialmente após o acirramento da oferta de cursos de ensino superior. Para tanto, políticas, estratégias e ferramentas gerenciais são implantadas, seguindo modelos utilizados por outras organizações com fins lucrativos, de fora do âmbito educacional. Entretanto, como se trata de uma apropriação entre contextos diferentes, há necessidade de adaptação do modelo.

O contexto educacional é supervisionado e avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Eles avaliam as IES, por meio de indicadores, entre os quais: a produção científica e seu retorno intelectual para a comunidade dos docentes e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação; número de ingressantes e concluintes.

Tal realidade tem exigido a criação de metodologias para regular as IES. Trigueiro (1999) explica que a avaliação das instituições está embasada em quesitos mínimos de qualidade do ensino e mobiliza governo, instituições educacionais e de cooperação

internacional, órgãos acadêmicos e de classe, além de diferentes mídias. Perrenoud (1999) relata que a avaliação voltada para o desempenho profissional dos docentes deve ser planejada e inserida em uma perspectiva de avaliação institucional, por ser uma prática constante nas regras de funcionamento da organização, a qual se impõe a seus membros. Para tanto, há necessidade de um sistema de avaliação de IES que assegure a qualidade do ensino fornecido, pelo atendimento dos padrões recomendados (FREITAS, 2004). Frente a essas perspectivas, como avaliar os docentes para atender tais demandas?

O contexto educacional tem elevadas expectativas em relação ao desempenho dos docentes de ensino superior. Espera-se que os profissionais de ensino empreguem as competências requeridas para assegurar a aprendizagem dos alunos, considerando sua inserção futura no mercado. Nesse sentido, torna-se necessário o desenvolvimento de competências docentes adequadas às expectativas e capazes de garantir a competitividade das IES. O processo de desenvolvimento de competências tem o potencial de apoiar o desempenho do docente na perspectiva de sua atuação individual, bem como de sustentar as demandas institucionais associadas à GPC (HANASHIRO; NASSIF, 2006). Por essa razão, a abordagem GPC mostra-se adequada às IES: trata-se de uma prática capaz de articular, de um lado, as necessidades de capacitação e atuação de docentes e gestores e, de outro, as demandas de ensino e aprendizagem que devem ser atendidas pelas IES.

A implementação da GPC passa, inicialmente, pela identificação dos perfis dos docentes do ensino superior em cada bloco de conhecimento, das competências associadas a cada perfil e, em seguida, de conhecimentos, habilidades e atitudes vinculadas a cada competência requerida, conforme observa-se a seguir.

A próxima seção é dedicada às características gerais da GPC no caso aqui analisado, na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e as análises das informações coletadas, após, são evidenciadas as considerações finais do estudo.

2 Gestão por Competências (GPC)

O conceito de competência perpassa pelos verbos ‘saber’ (conhecimento), ‘saber-fazer’ (habilidades) e ‘saber ser/agir’ (atitudes) (RUAS, 2001). Conhecimento pode ser entendido como a bagagem de conhecimentos gerais e/ou de conhecimentos aplicados resultantes de situações anteriores; habilidade é a capacidade que provém de atuações vivenciadas em determinadas especialidades e que permitem atuar em situações semelhantes; atitude representa posturas e posicionamentos (RUAS, 2001; 2005). O conceito de competência abrange três níveis de compreensão: pessoal (competência do indivíduo), organizacional (core competences); dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (FLEURY; FLEURY, 2001).

Zarifian (2001) agrega a esse conceito a noção de ‘evento’, a qual compreende os fenômenos inesperados e não planejados, mas de muita importância para o sucesso da atividade produtiva. Assim, competência é a capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações, bem como ser responsável e ser reconhecida por isso (ZARIFIAN, 1994).

Le Boterf (2003) contribui para a construção do conceito de competência individual por meio da noção de ‘entrega’, a qual define que a competência se consolida pela ação, ou seja, ela se consolida pela mobilização das capacidades (conhecimentos, habilidades e atitudes) em determinada situação e contexto. Em uma perspectiva mais abrangente, Le Boterf (2003) destaca que a competência é constituída por biografia e socialização da pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional. Zarifian (1994) e Le Boterf (2003) concordam em associar ao conceito de competência a agregação de valor e a entrega a determinado contexto, de forma independente do cargo.

Dutra (2010) sintetiza quatro noções importantes para compreender o conceito de competência: i) entrega: os indivíduos são atuantes na transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes. A competência entregue pode ser diferenciada como cooptação de valor ao patrimônio, na qual a agregação de valor é algo que os indivíduos entregam para a organização, a fim de que o esse valor agregado se efetive; ii) complexidade: é o grau de exigência colocado ao indivíduo nas ações e funções demandadas e que se reflete na etapa da entrega da competência; iii) agregação de valor: consiste em gerar resultados diferenciados diante de padrões requeridos; iv) espaço ocupacional: significa assumir

responsabilidades diante do mesmo patamar de complexidade. Além disso, a relação entre aquilo que o profissional entrega e o que ele detém de capacidades possibilita tomadas de decisão, tanto em relação ao desenvolvimento do profissional, como da organização, além de direcionar ações da Gestão de Pessoas (GP) (FERNANDES, 2013). Isto corrobora a explanação de Zarifian (2001) de que o conceito de competência incorporado à GP leva a uma nova compreensão das políticas e práticas da área, a fim de conciliar os interesses da organização e das pessoas.

A implantação de um modelo de gestão por competências não exclui a utilização concomitante de outros modelos - por exemplo, o modelo de gestão participativa -, mas agrega novas práticas e mostra como a GP pode contribuir para a empresa e seus empregados (ZARIFIAN, 2001). Para tanto, a gestão por competências deve estar alinhada com os objetivos estratégicos da organização, visto que ela deverá embasar outras práticas de GP, tais como recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, carreira e remuneração, entre outras. Isso significa que, se a empresa tem como objetivo estratégico tornar-se inovadora, deve, por exemplo, valorizar competências que contribuem para a inovação da empresa, bem como recrutar, selecionar, treinar e desenvolver pessoas com determinadas competências. No entanto, este alinhamento com a estratégia, muitas vezes, é difícil de ser gerenciado (SANTOS, 2010).

É preciso começar pela definição das competências mais importantes para cada grupo de função e, em seguida, definir entregas e capacidades para cada uma delas. Por exemplo, para o caso de uma função específica, primeiro, identificar as competências que compõem o portfólio de competências associadas a essa função. Na sequência, definir a entrega, seus níveis de avaliação e as capacidades (conhecimentos, habilidades e/ou atitudes) associadas a cada uma dessas competências; em seguida, diagnosticar e analisar o nível de entrega dos ocupantes dessa função específica, para o caso de cada uma das competências associadas. Quando houver gaps entre os resultados realizados e os esperados em determinada competência, identificar quais capacidades precisam ser desenvolvidas para que o ocupante da função possa atingir o nível de entrega desejado para essa competência (GANGANI; MCLEAN; BRADEN 2006; MILLS et al., 2002).

Há ênfase na literatura sobre a importância de monitorar e validar a GPC por meio da evolução do desempenho profissional e dos resultados entregues. À medida que a GPC

progride, medidas quantitativas dos resultados deixam de ser suficientes, tornando-se necessário agregar informações qualitativas aos relatórios (SERPELL; FERRADA, 2007).

A comunicação organizacional mostra-se relevante para a implantação da GPC. A comunicação deve focar propósitos, processos e a efetiva contribuição da gestão por competência para a organização e os empregados (LE BOTERF, 2003). Exemplo disso, é a sinalização da importância que a GPC tem no desenvolvimento do trabalho organizacional e na carreira das pessoas. A comunicação sobre mudança, implantação ou andamento de um novo projeto deve, portanto, ser realizada continuamente, pois aumenta o envolvimento das pessoas no processo (KOCHANSKI, 1997), diminuindo a resistência ao novo.

Os novos conceitos expostos pela GPC devem ser divulgados aos empregados, pois expressões como competência, fatores críticos de sucesso, características comportamentais, entre outras, não são claras para a maioria das pessoas. Decorre, então, a necessidade do compartilhamento das informações aos diferentes níveis de gestão, por meio de uma linguagem comum e de uma comunicação universalizada e compreensível à organização (GANGANI; MCLEAN; BRADEN 2006; MILLS et al., 2002). Há ênfase, na literatura, sobre a importância de monitorar e validar a GPC por meio da evolução do desempenho profissional e dos resultados entregues.

A aplicação de novas práticas causa uma mudança organizacional que, por vezes, pode gerar dificuldades em relação à cultura da empresa (MUNCK; MUNCK; DE SOUZA, 2011). Em alguns casos, a mudança significa radicalização nas práticas e/ou na gestão (ORSI et al., 2006). Por isso, o modelo GPC deve estar coerente com as estratégias da empresa. A dificuldade em articular a GPC à estratégia organizacional ocorre em função de uma lacuna na literatura tradicional, a qual menciona a importância da articulação da GPC à estratégia, mas apresenta poucas alternativas para isso, tal como relatam os estudos de Fleury e Fleury (2001), Carbone (2005), Ruas (2005), Brandão (2008) e Dutra (2010). Essa é uma contribuição importante para o tema, para o avanço da GPC e para a própria organização, que o presente estudo busca oferecer.

No caso de uma IES, também se deve levar em consideração as demandas dos órgãos regulatórios da educação superior, os quais medem e cobram competências que nem

sempre são claramente expostas para os envolvidos. As competências nas IES é a temática da próxima seção.

2.1 Competências dos docentes do ensino superior

A educação superior brasileira é regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) composta por um sistema de avaliação - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) -, referente à graduação no ensino superior, e uma fundação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) -, referente à pós-graduação *stricto sensu*. O primeiro órgão é responsável pela avaliação externa (MEC) e interna (Comissão Própria de Avaliação - CPA) das IES; pela avaliação de cursos; pela avaliação dos alunos, por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (SINAES, 2004). A CAPES avalia o impacto dos programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em relação às ações do corpo docente como um todo, por meio de sua produção científica e formação e pelo fomento, entre outros fatores (CAPES, 2016).

O ensino tem passado por aceleradas alterações e, com isso, o papel do professor tornou-se mais complexo do que em tempos anteriores, quando se acreditava que a forma mais adequada de ensinar era pela repetição das informações. Os professores devem desenvolver novas competências, consoantes com a sua vocação, com os objetivos estratégicos da IES e com os índices de educação propostos pelo MEC, SINAES e CAPES. Ressalta-se que nem todos os docentes são atuantes na pós-graduação *stricto sensu*, mas os que são têm metas individuais sobre sua produção científica, acrescentando a competência de pesquisador ao seu perfil.

Para ser professor é preciso conceber seus artefatos educacionais - por exemplo, aulas, exercícios, materiais de ensino e avaliações (PONTE, 1999); conhecer o conteúdo a ser ensinado; ensinar o conteúdo; saber como o estudante edifica seu conhecimento e quais perturbações que podem advir no percurso de seu desenvolvimento (GOERGEN, 1998; PERRENOUD et al., 2001); identificar e diagnosticar problemas de aprendizagem de alunos (PONTE, 1999); ensinar como trabalhar em equipe com os colegas (PERRENOUD et al., 2001); entender os grupos; lidar com as emoções e os sentimentos dos alunos; saber interagir conforme diferentes contextos, culturas, valores e pessoas; ter capacidade de resposta diante da heterogeneidade de seus alunos (ALEXANDRIA, 2004; PERRENOUD et al., 2001);

acompanhar a demanda de informações; atentar para a introdução de novas tecnologias; estar presente e fazer parte do mundo dos jovens; identificar problemas organizacionais e de inserção da escola na comunidade; ser parte integrante do processo de mudança na área educacional (PONTE, 1999).

Não obstante, as IES têm buscado professores com perfil empreendedor, competentes em sua área de atuação e com visão das questões da sociedade que cercam sua instituição e a si mesmo (VASCONCELOS, 1996). Não basta, portanto, o professor possuir conhecimento, dominar metodologias para transmitir o conhecimento aos alunos e manter um bom relacionamento com eles (VASCONCELOS, 1996). Formar um docente implica quase formar um novo indivíduo, uma vez que as competências individuais ocupam o mesmo nível que as competências profissionais (RODRIGUES, 2007). Isso mostra que as IES necessitam edificar um exemplar de competências profissionais de acordo com o desenvolvimento da profissão de professor e do preceito educativo (QUEL, 2008). Tal modelo deve definir as competências da empresa e as competências dos indivíduos nela inseridos para que sigam na mesma direção, em busca do atingimento dos objetivos estratégicos e organizacionais (CARBONE, 2005; DUTRA, 2010). Ressalta-se que as competências individuais devem ser vinculadas às competências organizacionais (NASCIMENTO; DOS SANTOS ZUPPANI; DUTRA, 2016).

Considerando-se que o docente é um indivíduo multifacetado que desenvolve competências em várias situações (PONTE, 1999), as quais, no entanto, nem sempre são suportadas, vista a presença de uma gestão de pessoas tradicional (QUEL, 2008), é necessário que a GPC entenda as demandas do contexto educacional para otimizar sua atuação.

Por se tratar de uma organização em que o produto ofertado é a educação, entende-se que a estratégia está concentrada no trabalho dos docentes. Assim, com base na definição dos diferenciais competitivos, é sugerido que se faça a ponderação sobre o alinhamento entre as condições em que esse trabalho é realizado e as necessidades estratégicas da organização para, então, nortear as políticas e práticas de gestão de pessoas, em um delineamento competitivo e estratégico. Lima e Noro (2008) corroboram essa perspectiva ao salientarem que a gestão por competência permite uma gestão universitária mais eficaz e adequada às necessidades das organizações. Os mesmos autores defendem que, para os docentes agregarem diferencial à estratégia da IES, necessário que as competências sejam baseadas nos papéis ativo do sujeito e integrativo de métodos teóricos e empíricos.

De acordo com pesquisa de Hanashiro e Nassif (2006), um processo de desenvolvimento de competências docentes precisa oferecer apoio institucional; enfoque em habilidades interpessoais; valorização da capacidade didático-pedagógica; abertura à inovação; sociabilidade; contribuição para o desenvolvimento dos alunos; valorização da titulação; uso de distintos de procedimentos de avaliação; estímulo ao autoaprendizado; elaboração teórica; afabilidade; recursos técnicos. Esses resultados reforçam a importância, para o desenvolvimento das competências dos docentes, do apoio institucional e de uma ação consistente. De forma geral, o apoio é uma variável contextual que influencia o comportamento das pessoas no trabalho e na expressão de suas competências (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

A implantação da GPC tem que atender não somente a aprendizagem no aluno em sala de aula, mas também ter bons índices de avaliação pelo SINAES, ENADE, MEC, CAPES e CPA da IES, além de auxiliar na consecução dos objetivos estratégicos da organização. As competências docentes ultrapassam os limites da sala de aula, pois devem corresponder às estratégias e abranger o mercado, a pesquisa, a extensão e o ensino.

3 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa é um estudo de caso (YIN, 2010) qualitativo, realizado em uma IES privada, denominada IMED, localizada na região norte do Rio Grande do Sul (RS). A IMED foi uma das primeiras IES a implantar a GPC para os docentes do ensino superior da região Sul do Brasil, razão pela qual foi selecionada para ser o objeto desta investigação.

Após a autorização da direção da IES para a realização da pesquisa, houve uma conversa com a responsável pela GP da instituição, com o objetivo de coletar informações sobre o modelo (como foi aplicado, a fase em que se encontra, entre outros aspectos) e a definição de quais cursos seriam pesquisados, visto que não seria possível pesquisar os onze cursos da IES com profundidade. Para participar da pesquisa, foram selecionados os cursos de Psicologia e Administração, por já terem passado pelas avaliações do MEC e pelo ENADE e por terem conseguido implantar a gestão por competências na íntegra, conforme proposto pela direção.

As informações foram coletadas por meio de entrevistas, com base em um roteiro semiestruturado, elaborado a partir do referencial teórico exposto. O roteiro abordou os

desafios e as facilidades encontradas na implantação da gestão por competências na IMED (treinamento, implantação, reunião de consenso e *feedback*, plano de desenvolvimento individual, percepções gerais sobre o programa, avaliação de docentes). O instrumento passou por um teste piloto com duas pessoas da IES estudada, sendo realizadas as alterações sugeridas.

As pessoas selecionadas para as entrevistas foram coordenadores e docentes dos dois cursos escolhidos, diretores e analista de GP. Na seleção dos entrevistados, não foi feita distinção em relação a tempo de vínculo institucional, sexo e área ou disciplina dos docentes. Foi estabelecido, como critério de seleção, serem profissionais que participaram do último processo de avaliação e com vínculo integral com a instituição, por estarem mais envolvidos e integrados aos direcionamentos estratégicos da IMED, bem como por serem os mais influenciados por avaliações feitas pelos órgãos regulatórios.

Em consonância com os critérios estabelecidos, além dos cinco gestores (diretores, analista de GP e coordenadores dos cursos), seis docentes do curso de Administração e sete docentes do curso de Psicologia foram entrevistados, totalizando 18 entrevistas. As entrevistas foram previamente agendadas, conforme a disponibilidade do participante, realizadas em sala particular, em momento único, gravadas com a autorização dos respondentes e com duração média de 28 minutos de efetiva gravação, resultando em 112 páginas transcritas.

Enfatiza-se que, apesar de os coordenadores dos cursos serem professores atuantes na IMED, eles foram classificados, na presente pesquisa, como gestores, visto ser a gestão da coordenação dos cursos a principal atividade desempenhada por eles na IMED. Optou-se por classificar a formação dos entrevistados em 'pós-graduação' (Especialização, MBA, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado) e 'graduação', a fim de não os identificar individualmente (Quadro 1). A idade dos entrevistados e o tempo em que estão na instituição não foram considerados. Em média, a idade deles é de 41 anos (de 32 – 52 anos) e trabalham há seis anos (de 1 – 9 anos) na IES.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

	Nome	Sexo	Formação	Tempo de entrevista
Gestores	Entrevistada A	Feminino	Pós-Graduação	31"
	Entrevistada B	Feminino	Pós-Graduação	32"
	Entrevistada C	Feminino	Graduação	26"
	Entrevistado D	Masculino	Pós-Graduação	26"
	Entrevistado E	Masculino	Pós-Graduação	28"
Professores da Administração	Entrevistado F	Feminino	Pós-Graduação	25"
	Entrevistado G	Masculino	Pós-Graduação	23"
	Entrevistado H	Masculino	Pós-Graduação	26"
	Entrevistada I	Feminino	Pós-Graduação	25"
	Entrevistada J	Feminino	Pós-Graduação	30"
	Entrevistado K	Masculino	Pós-Graduação	34"
Professores da Psicologia	Entrevistado L	Masculino	Pós-Graduação	23"
	Entrevistada M	Feminino	Pós-Graduação	30"
	Entrevistada N	Feminino	Pós-Graduação	28"
	Entrevistada O	Feminino	Pós-Graduação	16"
	Entrevistada P	Feminino	Pós-Graduação	29"
	Entrevistado Q	Masculino	Pós-Graduação	17"
	Entrevistada R	Feminino	Pós-Graduação	42"

Fonte: Os autores (2017).

Foi feita também uma pesquisa documental, realizada em reportagens e documentos disponibilizados pela IMED, sobre o Programa Conexões (implantação da GPC) e a própria instituição. Foram analisados as políticas do programa e a missão, a visão e os valores da IES. Essas informações auxiliaram no entendimento do programa, no desenvolvimento do roteiro de entrevista, na contextualização da IMED e na análise de informações das entrevistas.

A técnica de análise de informações adotada foi a análise de conteúdo que busca ir além das aparências dos dados (BARDIN, 2009). Após a transcrição das entrevistas, foi feita uma leitura flutuante, a fim de estruturar categorias a posteriori das entrevistas, sendo elencadas onze categorias iniciais. Em seguida, aprofundou-se a leitura para reagrupar as categorias com generalidade mais fraca (BARDIN, 2009). Após esse último processo, consolidaram-se as categorias, como apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de Análise

Categorias Iniciais	Categoria Final
Implantação do modelo	Gestão por Competências: o modelo norteador da Gestão de Pessoas na estratégia da IMED
Conceito de competência	
Treinamento dos docentes	
Avaliação e <i>feedback</i> para os docentes	
Elaboração do plano de desenvolvimento dos docentes	

Fonte: Os autores (2017).

4 Análise das informações

Nesta parte do estudo são apresentadas a instituição pesquisada e as informações coletadas sobre o Programa. Igualmente são expostas as conexões existentes no Programa e o nome do modelo de GPC da IMED. As seções sucessivas apresentam a análise das cinco categorias iniciais (implantação do modelo; conceito de competência; treinamento dos docentes; avaliação e feedback para os docentes; elaboração do plano de desenvolvimento dos docentes) e da categoria final – Gestão por Competências: o modelo norteador da Gestão de Pessoas na estratégia da IMED.

4.1 A IMED

A IMED está constituída como uma sociedade anônima (S.A.) de capital fechado, com campi nas cidades de Passo Fundo (RS) e Porto Alegre (RS). A IES conta com 356 profissionais, entre eles 129 técnico-administrativos e 227 docentes; 3.081 alunos de graduação; 1.475 alunos de pós-graduação *lato sensu*, em Passo Fundo e 480 alunos em Porto Alegre; 86 alunos no mestrado acadêmico (Administração e Direito) e 44 alunos no doutorado interinstitucional (Administração, Direito, Psicologia e Odontologia) (IMED, 2014).

Apesar de ter apenas 12 anos de existência, a IMED é caracterizada pelo empreendedorismo, excelência acadêmica e inovação (IMED, 2014), definidos em seu planejamento estratégico. A excelência acadêmica é corroborada pelo Guia do Estudante, ao reconhecer os cursos de Administração e Direito com quatro estrelas; e os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Psicologia e Sistemas de Informação, com três estrelas. Por sua rápida expansão e curta trajetória, a IMED foi destacada como uma das 100 pequenas e médias empresas que mais crescem no Brasil (BERTÃO, 2016).

A IMED acredita que a experiência e as competências de seus profissionais decidem o seu sucesso. É, pois, importante para a IES a maneira como seus empregados são tratados e o relacionamento entre eles na organização. Isso é corroborado pelo reconhecimento, em quatro anos consecutivos, como uma das ‘melhores empresas para trabalhar no Rio Grande do Sul’, pelo Instituto *Great Place To Work* (GPTW) e pelo recebimento do Prêmio Top Ser Humano na categoria empresa, em 2013, pela Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH). A fim de identificar, gerenciar e desenvolver, de

forma diferenciada, os docentes da instituição, em 2014, a GPC foi ampliada para contemplar os docentes da organização (IMED, 2014).

4.2 Implantação do modelo

De acordo com Orsi et al. (2006), na aplicação de novos modelos de gestão, é provável que surjam resistências. Assim, passada a fase inicial de implantação, chega o momento de reflexão, pois os elos da gestão por competências com os empregados precisam ser preservados, para o sucesso do programa, gerando conhecimento para ambos. Conhecer a problemática envolvendo o programa é uma questão essencial para a organização, a fim de desenvolver a utilização de instrumentos gerenciais específicos, permitindo não apenas a identificação das lacunas de competências, mas também o planejamento de ações de captação e de desenvolvimento de competências.

A gestão por competências para os docentes contempla oito etapas de implantação, descritas no Quadro 3, visando atender as demandas da IMED.

Quadro 3 – Etapas de implantação da GPC na IMED

Etapas	Objetivo
1. Competências Essenciais	A direção e a GP realizam um diagnóstico para mapear as competências que são o DNA da IES, ou seja, a essência norteadora dos docentes.
2. Eixos de Carreira	A construção das trilhas de carreira sinaliza as possibilidades de crescimento do docente visando ao crescimento natural em sua área de trabalho e nas demais carreiras existentes. O modelo adotado pela IES foi a carreira em Y, pois possibilita que o profissional transite de forma mais flexível por funções técnicas ou gerenciais.
3. Mapa de Competências	O mapa de competências é considerado a ‘espinha dorsal’ do modelo de GP e é o guia para o desenvolvimento dos profissionais. No mapa, se apresentam as responsabilidades (entregas do cargo), competências técnicas e comportamentais, requisitos de acesso e formação. Este mapa foi construído em conjunto com as lideranças dos cursos, sendo fator decisivo para o engajamento ao modelo.
4. Comunicação	Os fatores importantes devem ser divulgados, apresentando os motivos e os benefícios que justifiquem a implantação deste modelo.
5. Sensibilização	A sensibilização para os docentes desenvolveu-se por meio de grupos, divididos por cursos, conduzido por consultoria e a GP. Foram apresentados o mapa e os conceitos das competências, os níveis de prontidão e as trilhas de carreira. Também foram proporcionados momentos para debates e para dirimir as dúvidas, nos quais os docentes puderam expressar seus anseios e questionamentos a respeito do que foi apresentado e o impacto do programa em seu cotidiano de trabalho.
6. Calibragem do Processo de Avaliação	A calibragem visa checar os fatores avaliados e se o avaliador absorveu os critérios e conceitos do modelo. A GP e a direção acadêmica orienta o líder a refazer suas avaliações, caso estejam desalinhadas com a metodologia, para que os princípios de equidade e justiça sejam sempre preservados no programa.

Etapa	Objetivo
7. Reunião de Consenso e Feedback	O gestor deve obter informações sobre determinados comportamentos e para 'consensuar' seu desempenho. Devem ser destacados os pontos positivos e as oportunidades de melhorias. A fim de obter um resultado em consenso, o gestor deve estimular que o docente relate suas percepções acerca de sua avaliação e colabore com evidências que corroborem a avaliação. Havendo divergência sobre a avaliação, deve-se rever o resultado juntamente com o avaliado.
8. Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	O gestor deve acordar um plano de ação com seu avaliado, em relação às competências comportamentais ou técnicas que ficaram em desenvolvimento e, em algumas situações, em aplicação. Este plano terá ações de responsabilidade da IES (treinamentos formais, por exemplo) e, especialmente, de mudança comportamental por parte do docente.

Fonte: IMED (2014).

O principal objetivo da implantação do programa Conexões é que os professores possam desenvolver suas competências, bem como visualizar as possibilidades de carreira. No entanto, alguns professores não visualizam o crescimento pessoal na IES, por meio do modelo de GPC, devido à necessidade de nele fazer ajustes, como explica a Entrevistada R (professora): “eu acho que, se ela [gestão por competências] for revista, nisso tudo que eu te falei, ela vai contribuir. Mas como ela está hoje, acho que não. Fica assim, a minha sugestão, que precisamos de auxílio para o nosso desenvolvimento”. Nesta fala, evidencia-se que a implantação da GPC necessita de ajustes.

Tal fato é reforçado pelas percepções de que “é necessária uma preparação maior” (Entrevistada P – professora), pois “o programa não foi devidamente comunicado internamente” (Entrevistado L – professor) nem “houve uma sensibilização para que fosse plenamente compreendido” (Entrevistado N – professor). Esses indicativos concordam com o que foi sinalizado por Gangani, McLean e Braden (2006): a comunicação é um fator relevante para o sucesso na implantação do modelo de GPC, bem como a sensibilização e compartilhamento acerca de seus propósitos, processos e impactos que poderá criar na motivação e atuação de cada membro da organização.

A comunicação foi uma das maiores dificuldades relatadas na implantação do modelo, principalmente no que tange à interpretação dos conceitos de competência e do entendimento do que efetivamente seria avaliado conforme as competências elencadas. De acordo com Munck, Munck e De Souza (2011), as competências precisam ser fortemente discutidas e disseminadas, a fim de que tanto os gestores como os demais compartilhem o significado de cada competência, precisando estar cientes de como elas serão medidas e avaliadas. Essas questões são abordadas na próxima seção.

4.3 Conceito de competência

Le Boterf (2003), Fleury e Fleury (2001), Zarifian (1994) e Fischer et al. (2001) enfatizam que as competências estão associadas à agregação de valor e à entrega a determinado fim, de forma autônoma do cargo, sendo pertinentes às realizações das pessoas, ao que elas provêm, produzem e/ou entregam ao meio onde se inserem. Esse conceito vai ao encontro da percepção do Entrevistado K (professor) ao relatar que competências é entender “como transformar o caminho em atitudes do teu dia a dia. Eu acredito que isso ficou com a responsabilidade de cada um, do docente mesmo”.

Nesta perspectiva, a direção da IES “definiu as competências pela estratégia. O importante é comunicar e tangibilizar isto e entender que o desenvolvimento das competências vai contribuir para o crescimento da IES” (Entrevistada A - gestora). Ressalta-se que as competências não são criadas de fora para dentro (KOCHANISKI, 1997). No presente caso, elas foram mapeadas coerentemente com o contexto e os objetivos estratégicos da IES, como observa a Entrevistada A (gestora): “nós, direção e coordenadores de cursos, participamos ativamente. Fomos nós que construímos todos os conceitos”.

Corroborando Gangani, Mclean e Braden (2006) e Mills et al. (2002), os entrevistados destacaram a importância do compartilhamento das informações ao se implantar o modelo de gestão por competências, principalmente em relação ao entendimento dos conceitos de competências. Assim, por mais que “grande parte [dos conceitos estivessem] claros, definidos, tangíveis e de fácil compreensão” (Entrevistada A – gestora), nem todos os conceitos foram absorvidos pelos professores, o que é considerado necessário por Dutra (2010) para o sucesso do modelo. A Entrevistada F (professora) salienta que “algumas competências pontuais não foram previamente trabalhadas, então, posso dizer que não estavam claras, porque em nenhum momento foi trabalhado. As competências foram definidas e não comunicadas”. Para a Entrevistada N (professora), “não foi trabalhado especificamente algumas competências, definindo as ações, por exemplo, ‘você deveria[...]’”, sinalizando, para a Gestão de Pessoas, aprimorar as formas de expor os conceitos.

Os professores consideram a compreensão das competências “satisfatória” (Entrevistada M - professora); “confusa e complexa” (Entrevistada O - professora); “que alguns conceitos trazem dúvidas” (Entrevistado G - professor); “que a comunicação foi falha” (Entrevistado K - professor); “que necessita de ajustes” (Entrevistado L – professor)

e que a compreensão ficará mais clara “à medida que o sistema rodar” (Entrevistada N - professora), pois a IES terá adquirido maior experiência na gestão por competência e os problemas serão amenizados ao longo do tempo.

A apropriação do modelo nem sempre é aderida por todos os abrangidos (DUBOIS; ROTHWELL, 2004), mas se devem utilizar estratégias para aproximar os docentes, a fim de reduzir a elitização e a exclusão (KOCHANISKI, 1997) ao modelo. Para tanto, a direção da IMED elaborou “exemplos do que seriam questões tangíveis. Isso ajudou um pouco, mas eu reconheço, enquanto direção, que existe uma necessidade de voltar e rever esses conceitos, para que a gente tenha maior sucesso e adesão dentro do programa” (Entrevistada A - gestora).

As competências devem ser definidas, comunicadas e trabalhadas com os professores, antes da implantação do modelo de gestão por competências, vistas a subjetividade e a dificuldade de entendimento dos conceitos. Para tanto, “precisa haver a equalização entre o que a organização pretende e o que o empregado entende” (Entrevistado H - professor), a fim de que todos busquem o desenvolvimento das mesmas competências. Esse relato mostra que as competências passam a nortear o desenvolvimento das atividades, de acordo com o que a IES espera dos professores. Desse modo, os conceitos de competências uniformizam e direcionam o trabalho dos docentes para convergir para os objetivos estratégicos da IMED.

4.4 Treinamento dos docentes

Na percepção da Entrevistado Q (professor), o treinamento foi “essencial, objetivo, adequado e satisfatório”. De acordo com o depoimento da Entrevistada M (professora), “foi muito bem feito o treinamento, foi bem ensinado, bem colocado e não ficou dúvida alguma.” Porém, “ele não considerou o conhecimento prévio dos participantes” (Entrevistado G – professor).

Foi também salientado que o treinamento foi baseado na importância de aderir ao modelo apresentado, partindo do pressuposto que os docentes tinham conhecimento sobre a gestão por competências e as questões técnicas que envolvem a implantação de uma nova prática. O depoimento a seguir ilustra essa situação:

Não foi questionado, em nenhum momento, se já se conhecia ou não métodos de avaliação e, efetivamente, a avaliação por competências. E ele [o treinamento] se resumiu, em explicar a importância da avaliação de competências e alguns elementos, mas não foram detalhados os

elementos, que eu acho que isso era o mais importante e não foi detalhado lá, como entrar no sistema. Claro, num sistema mais intuitivo, não seria problema, mas esses aspectos não foram abordados (Entrevistado G – professor).

Um coordenador de curso, que teve contato com os professores individualmente na avaliação da gestão por competências, sinaliza que o objetivo da avaliação e o conceito das competências não foram enfatizados suficientemente no treinamento, visto que precisou reforçar essas informações no momento da avaliação. O seguinte depoimento reforça esta percepção:

Me parece que o programa poderia ter explorado um pouco mais a formação dos professores, não só entendendo a ferramenta, mas também entendendo o sentido, para que a gente pudesse realmente já iniciar uma avaliação sem ter que fazer toda aquela preparação de explicar que o objetivo era justamente qualificar o professor, verificar onde que ele estava com os pontos fortes, pontos fracos, o que dava para melhorar. Então, nesse sentido é que me parece que deixou a desejar um pouquinho (Entrevistado E - Gestor).

O treinamento para os professores merece atenção, pois ajuda a diminuir a resistência à implantação da gestão por competência, já que nem todos os integrantes aderem ao modelo no primeiro treinamento. Os relatos também mostraram que há divergência de opinião entre gestores e professores, quanto às necessidades de treinamento. No entanto, o treinamento atingiu diversos pontos, visando diminuir a resistência dos professores, ao mostrar a importância da implantação da gestão por competências; demonstrar e clarificar os conceitos das competências; mostrar as ferramentas a serem utilizadas e que servirão como parâmetro para que as avaliações sejam realizadas de forma assertiva.

4.5 Avaliação e *feedback* para os docentes

Pelas respostas obtidas, para a reunião de consenso e *feedback*, houve agendamento e o local escolhido “foi adequado, marcado horário e sem interferências” (Entrevistada A - gestora). A avaliação também “foi algo desenvolvido, programado e seguiu o roteiro do que tinha previsto neste momento, percebe-se o empenho que os gestores possuem, demonstrando relação entre o *feedback* com a melhoria do seu desempenho” (Entrevistada B - gestora). Esta última fala evidencia a percepção do entrevistado em

relação ao compromisso da direção com o programa Conexões, alinhado com um dos valores da IES: o desenvolvimento das pessoas.

A gestão por competências dentro desta IES é nova, tem pouco mais de um ano. A mudança gerou desconforto, sendo considerada “traumático para os professores com pouco tempo de casa” (Entrevistada I - professora). Entre os motivos atrelados a este desconforto foram elencados: “faltou contextualizar algumas situações que ocorreram naquele semestre” (Entrevistada P - professora) e falta de preparação do gestor, como especifica a Entrevistada P (professora): “eu percebi que o gestor não estava preparado, não tinha clareza dos conceitos e nas justificativas que dava, tentou convencer, escutei e calei”.

A falta de clareza e de concordância entre o gestor e o professor é corroborada pelo relato da Entrevistada P (professora): “falta clareza para dar *feedback* e saber ao certo o que você precisa melhorar ou, o que fazer para agregar valor à instituição”. Em relação ao consenso e *feedback*, “não houve consenso” (Entrevistada F - professora), “o que houve foi não entendimentos, postura defensiva” (Entrevistada N - professora).

Estes relatos mostram que os gestores precisam ser mais sensíveis aos eventos pontuais; melhorar a maneira de argumentar, de expor as evidências do desempenho; preparar-se melhor. No entanto, os gestores dizem que “o grande *gap* deste processo todo, foi que as pessoas não leram o que estava no programa Conexões, não entenderam, não leram os conceitos, simplesmente marcaram o que quiseram, não trouxeram evidências e aí levaram um choque” (Entrevistado E - gestor).

Em contrapartida, foi observado que os gestores haviam se preparado para dar a devolutiva a seus professores, na avaliação do processo *feedback*, considerando que este é uma importante ferramenta para a otimização do desempenho humano, ou seja, que há relação direta entre o *feedback* e a melhoria do desempenho, o “gestor procurou ser sensível e argumentar” (Entrevistada N - professor). Outra professora relatou que a avaliação foi coerente e justa, buscando tanto o equilíbrio entre o avaliador e o avaliado quanto o desenvolvimento do profissional. Essa percepção é visualizada na fala da Entrevistada J (professora): “acredito na ferramenta, tenho conhecimento, sou um ser que está sempre se moldando, evoluindo. Todos nós somos bons em algumas coisas, medianos em algumas e péssimos em outras e temos que melhorar”.

O *feedback* vai além das avaliações de desempenho, pois abrange a reciclagem dos processos da organização e permite não só a identificação das competências individuais necessárias à cada atividade, como também possibilita partilhar o crescimento

profissional advindo das inovações e estratégias da organização. Estas considerações constituem desafios para a consolidação do processo.

4.6 Elaboração do plano de desenvolvimento dos docentes

Em relação à construção do PDI houve divergência de opiniões. A Entrevistada J (professora) e a Entrevistada M (professora) dizem que o gestor impulsionou e incentivou o desenvolvimento delas, o que foi transformado em plano de ação. O Entrevistado G (professor) e a Entrevistada P (professora) relatam que não houve uma construção conjunta do plano de desenvolvimento. A Entrevistada N (professora) acrescenta que o PDI não foi uma construção conjunta visando ao seu desenvolvimento, pois se isso tivesse ocorrido, “eu teria ficado motivada para a mudança e teria que saber o que eu tenho que mudar” (Entrevistada N - professora). Ressalta-se que elaborar as propostas de capacitação e qualificação em conjunto com o empregado, alinhadas a seu desenvolvimento é uma expectativa expressa por Dutra (2010), Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), sendo necessário traçar estratégias para que isso ocorra, como enfatizado por Fleury e Fleury (2001).

No que se refere ao comprometimento do docente com o autodesenvolvimento, o PDI é considerado pelos professores uma das principais contribuições do programa Conexões para o desenvolvimento das competências. No entanto, uma das barreiras a serem vencidas é a adesão dos professores ao plano de ação, vislumbrando o desenvolvimento das competências e não somente das entregas. Essa situação é ilustrada na fala da Entrevistada R (professora): “não tem nada palpável, até porque não tratamos daquilo que precisa ser tratado, da entrega ou da pouca entrega, não me preocupei com o plano de ação”.

Os entrevistados salientam que é necessário dimensionar o limite da entrega, porque as pessoas ultrapassam os próprios limites, repensando as competências, pois entendem que o entrave está nas percepções de avaliador e avaliado. Dutra (2010) ressalta que a entrega ocorre quando os indivíduos são atuantes na transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes em competências ofertadas para a organização. A competência entregue pode ser diferenciada como cooptação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização e “a avaliação contribui para você entregar um pouco

mais” (Entrevistada O - professora). A agregação de valor é algo que os indivíduos ‘entregam para’ e que se conserva, mesmo quando o indivíduo deixa a empresa.

Por meio dos depoimentos, percebe-se que o PDI tem alcançado parcialmente seus objetivos, visto que alguns entrevistados mostraram descaso pelo plano de ação. Ficou também evidente a importância de melhor preparação dos gestores, o que corrobora Dutra, Fleury e Ruas (2000) ao enfatizarem a necessidade de os gestores manterem-se em um processo de contínuo aperfeiçoamento e desenvolvimento, mesmo aqueles que são competentes.

Os relatos também corroboram a percepção de Le Boterf (2003) ao delimitar a competência como uma encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa, por sua formação educacional e por sua experiência profissional e ao dizer que competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros (LE BOTERF, 2003). Isso implica saber como mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, em um contexto profissional determinado. O processo de aprendizagem em uma organização envolve não só a elaboração de novos mapas cognitivos, que possibilitem compreender o que está ocorrendo no ambiente externo e interno da organização, mas também a definição de novos comportamentos, que comprovam a efetividade do aprendizado e a capacidade de adaptação às taxas aceleradas de mudança que ocorrem atualmente no mundo (FLEURY; FLEURY, 2001).

4.7 Gestão por Competências: o modelo norteador da GP na estratégia da IMED

Na percepção dos professores e dos gestores, o programa Conexões é importante para a IES, não havendo rejeição à sua implantação. Há pontos positivos em relação a este programa, como desenvolvimento e crescimento na carreira. Existem, porém, algumas lacunas no modelo de gestão por competências, na IES. Os docentes entendem que o programa é importante para o crescimento da Instituição, pois, “eu não consigo imaginar a IMED, onde ela quer chegar, sem ter uma avaliação por competências, inclusive, eu admiro muito todo o sistema estratégico” (Entrevistada N - professora). O Entrevistado H (professor) reforça esta percepção, considerando que “é um programa excelente, é um modelo interessante, mas é preciso pesar as condições. O peso no plano de carreira é

alto, mas a transição deveria ser feita mais em longo prazo. É um espaço de crescimento bem promissor, mas aí tem que ajustar”.

Outro fato relevante, relatado pela Entrevistada P (professora), é que a direção e a GP não conseguem controlar ou aproximar-se do que está acontecendo, como no caso do *feedback*, de forma qualitativa, pois “o programa é bom, mas ficou muito técnico ao analisar as pessoas”. Conforme Gangani, McLean e Braden (2006), a gerência e os profissionais da GP precisam dedicar tempo suficiente às necessidades da organização relativas à implantação do modelo baseado em competências, adicionando elementos novos como: comunicação, troca, resistência da gerência. Para complementar, foram listadas as principais dificuldades de implementação para os docentes, as quais estão referenciadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Dificuldades de implantação relatadas pelos docentes

Ênfase	Principais dificuldades
Alinhamento	<p>“Alinhamento entre as competências, tentar trazer evidências claras, objetivas e pontuais, relacionadas a cada uma das questões, mostrar os pontos fortes e de melhoria e mostrar o caminho” (Entrevistada A - gestora).</p> <p>“Equalizar a formação de um programa desses entre as expectativas organizacionais e as dos indivíduos” (Entrevistada B - gestora).</p> <p>“Faltou objetividade e faltaram evidências, ficou subjetivo os exemplos não vinham claros, não vinham evidências” (Entrevistado K - professor).</p>
Comunicação	<p>“Algumas competências pontuais não foram previamente trabalhadas, então, não estavam claras porque em nenhum momento foi trabalhado, as competências foram definidas e não comunicadas” (Entrevistado L - professor).</p> <p>“Não foi devidamente comunicado internamente” (Entrevistada P - professora) e “não houve uma sensibilização para que fosse plenamente compreendido” (Entrevistada N - professora).</p>
Treinamento	<p>“Necessidade de melhor preparação dos treinamentos e das ações de capacitação, com o objetivo de sensibilizar e apropriar o professor dos conceitos das competências” (Entrevistado K - professor).</p> <p>“O professor não é acostumado a fazer isto” (Entrevistada B - gestora).</p> <p>“Apostar mais na capacitação preparatória, os coordenadores devem apropriar-se mais dos conceitos” (Entrevistado E - gestor).</p>
Feedback	<p>“Faltou contextualizar algumas situações que ocorreram naquele semestre” (Entrevistado L - professor).</p> <p>“Nem tudo o que avaliação trouxe as pessoas concordaram” (Entrevistado L - professor).</p> <p>“O gestor que vai avaliar tem que ter clareza dos conceitos, saber dar <i>feedback</i>, pontuar” (Entrevistado D - gestor).</p> <p>“O <i>feedback</i> tem que ser um processo contínuo, não só no momento da avaliação” (Entrevistado H - professor).</p>

Fonte: Os autores (2017).

Quanto aos valores da organização, os entrevistados apresentam opiniões semelhantes, pois percebem que a IES é inovadora, empreendedora, acolhedora,

dinâmica, inquieta, corporativa, diferenciada, com velocidade nas mudanças. A Entrevistada I (professora) reforça isso, ao analisar que “a cultura é altamente empreendedora, inovadora. O próprio Programa Conexões é uma ideia inovadora, que não existe em outras IES”, visto que “tem um direcionamento, tentando fazer com que as coisas se conectem a sua estratégia de crescer com sustentabilidade, respeitando as pessoas, a diversidade” (Entrevistado K - professor). Neste sentido, os docentes entrevistados consideram não ser necessária uma mudança cultural importante para sua implantação, pois “a IMED é uma instituição que muda muito rápido, então, o docente precisa entender o que ele precisa mudar e precisa começar a mudar e entender que aquela mudança é necessária” (Entrevistado L - professor).

Ainda, em relação à cultura, o Entrevistado H (professor) confirma, em seu relato, o alinhamento do programa Conexões com a cultura da IES, pois entende que este “permite que eu olhe para a IMED assim: se eu estou bastante adequada a essa cultura, é porque ela me permite crescer. Então, ela influencia totalmente. Hoje, você ser avaliado na sua relação com a instituição, cria um triângulo aí, em que precisa ter uma nova cultura dentro da atividade docente. De fato, isto é novo!”.

Frente a esse novo modelo, evidencia-se, pelos relatos, a busca de alinhamento e entendimento entre as práticas de recursos humanos e as estratégias empresariais, enfatizando as pessoas como recurso diferencial para o sucesso, o que corrobora os pensamentos formulados por Carbone (2005), Dutra (2010) e Nascimento, Zuppani e Dutra (2016). Os entrevistados percebem que a gestão por competências está interligada ao planejamento estratégico da IES, cabendo ao planejamento tratar das questões pertinentes a ações, metas e indicadores e à GPC cuidar do pessoal, daquilo que é necessário para que as pessoas sejam conduzidas ao nível estratégico. Há, no entanto, uma discussão com relação à dificuldade de integrar o modelo à estratégia da IES,

Eu vejo ela como é um ponto importante, significativo, porque até mesmo dentro do planejamento estratégico você pode trazer essas questões das competências para desenvolver um certo objetivo, uma meta, então isso é válido né. Se conseguir casar essas duas coisas, das avaliações das competências, dentro do planejamento estratégico da instituição de ensino, fica ótimo. Só que é um trabalho bem difícil também, né. É um caminho a ser trilhado ainda pela própria instituição (Entrevistada F - professora).

O Entrevistado G (professor) corrobora este entendimento:

O planejamento estratégico está vinculado, então ela é, talvez, a melhor maneira de gerir pessoas para o atingimento das metas estratégicas. Ela – a GPC – é a grande articuladora da questão da gestão de pessoas. Porque, primeiro, daria mais tranquilidade para um professor que vai entrar e vai ver, olha eu tenho isso para crescer e desenvolver essas competências. Então é uma... deveria ser uma visão que facilitaria para nós trilharmos esse caminho. Hoje não dá, porque hoje eu tenho que escolher, esse mês eu vou atender o MEC, vou atender o ENADE, vou atender a CAPES, ou vou atender a instituição aqui? Então tem que escolher né, a pessoa tem que escolher uma dessas, porque não consegue atender todas.

Em complemento, a Entrevistada F (professora) relata a desconexão entre o processo de seleção de professores e a avaliação das competências, pois “eu notei que havia um pouco de discrepância entre as competências que estavam no meu perfil, quando eu entrei na IES, e o perfil de competências que o programa está me avaliando”, o que denota ser necessário maior alinhamento dos processos de GP às estratégias da IES. Estes relatos estão em sintonia com o que pensam Carbone (2005) e Dubois e Rothwell (2004): o planejamento estratégico deve estar alinhado às necessidades organizacionais e às perspectivas pessoais.

Frente à questão da GPC e os órgãos reguladores externos, os entrevistados relatam não haver ou ser pouco o alinhamento entre eles. Para o Entrevistado G (professor) que “nós somos avaliados pela avaliação do Conexões, pela avaliação institucional, pelo MEC, pela CAPES e não são completamente alinhadas”. Ele sugere alinhar as competências avaliadas, de acordo com as competências avaliadas pelo MEC. Nesse sentido, a Entrevistada J (professora) ressalta que “é preciso cruzar as competências”. Porém, “equalizar, CAPES, MEC, ENADE é um desafio” (Entrevistado K – professor). Conforme o Entrevistado H (professor), “nós temos várias métricas que nos avaliam e, às vezes, ficamos com a sensação de estar atendendo uma e não a outra. A IMED espera mais competências do que simplesmente cumprir o básico estabelecido pelas instituições externas”. No entendimento do Entrevistado E (Gestor), “a GPC não pode estar à mercê de critérios externos, nem sempre coerentes com o crescimento do professor”. A própria CAPES, no entanto, ressaltou a autonomia das universidades ao implantar o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), pois concedia para ao quadro docente das universidades bolsas de estudo para pós-graduação, conforme um planejamento que

mostrasse a necessidade de formação e capacitação de docentes. Este planejamento era requerido pela CAPES, como contrapartida ao apoio solicitado pelas IES.

Nas entrevistas, alguns docentes hesitaram em responder se existem aspectos que devem ser revistos para atender reguladores e avaliadores externos (MEC, CAPES e ENADE), pareciam buscar na memória os critérios de avaliação para compará-los. Prontamente, a Entrevistada C (gestora) respondeu: “que atende, não precisa ser revisto”. No entanto, surgiram muitos aspectos diferentes, como na fala do Entrevistado H (professor): “a avaliação por competências vem numa perspectiva de ir em frente de fazer com que a educação, ela se atualize, que a metodologia de educação se atualize”.

A Entrevistada F (professora) argumentou que houve “falta de evidências claras e argumentação nos quesitos mais subjetivos” da GPC. Esta expressão remeter à ideia de que o conceito do programa não atingiu seu público-alvo, como esperado, pois manifesta a existência de competências subjetivas. Ela também remete à fala de Fleury e Fleury (2001), que conceituam aprendizagem organizacional e a diferem, já que podem ocorrer em vários níveis: indivíduo, grupo e organização. Aqui, é evidenciado o nível de organização, que conduz aos processos de aprendizagem individual, de compreensão e de interpretação partilhados pelo grupo, tornando-se institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais: estrutura, conjunto de regras e procedimentos, elementos simbólicos. Enfim, as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações.

As falas dos entrevistados são corroboradas pelo pensamento de Ruas (2005), que destaca a difusão de competências nas empresas brasileiras, como um todo. Entretanto, o mesmo autor traz à reflexão as dificuldades e as incertezas que se apresentam na implantação do modelo. Ele ressalta a GPC como missão da organização como um todo, não como assunto de responsabilidade exclusiva da GP. No presente estudo, visualizou-se que o programa GPC não foi compartilhado nem disseminado de forma homogênea, havendo lacunas em seu entendimento. O conceito de GPC engloba as competências individuais e as competências organizacionais, bem como o aumento das responsabilidades dos trabalhadores. Ampliação das tarefas e uso intensivo de tecnologia – com ênfase nesse último – são justificativas para a ascensão da GPC, como enfatiza Ruas (2005).

Verifica-se pelos relatos que o programa requer melhorias, o que exige maturidade e tempo. Além disso, o programa deve ser mais bem trabalhado junto às pessoas que são avaliadas, pois algumas consideram este processo como uma ‘crítica’.

5 Considerações finais

No contexto de mudanças do ensino superior, este artigo analisou as percepções de docentes e gestores sobre a implantação da gestão por competências em uma IES privada. A implantação da GPC é considerada inovadora e posta como um desafio, no segmento acadêmico, por não ser habitual esta modalidade de avaliação em IES.

De modo geral, o programa Conexões da IMED teve apoio da direção da IES e boa receptividade dos professores, pois todos os entrevistados o consideraram importante, tanto para a IES, como para o próprio desenvolvimento. Alguns indicaram caminhos para o aprimoramento, pontos de aperfeiçoamento ou de ajustes, como o entendimento dos conceitos e o modo para ser medido e melhorado, por meio de ações de treinamento e desenvolvimento.

No relato dos entrevistados, verificou-se que uma das maiores dificuldades, na implantação do modelo, foi em relação à comunicação, em que os conceitos das competências não foram compartilhados nem disseminados de forma homogênea. Para melhoria, deve haver maior investimento na sensibilização, oportunizando a discussão sobre competências, a fim de que tanto os gestores como os demais cheguem ao consenso sobre o que significa cada competência do modelo. Dessa forma, o desenvolvimento dos professores estará consoante com as estratégias da IMED.

Os docentes também visualizaram pontos positivos no programa, tais como a percepção de que o modelo competências é muito importante tanto para o desempenho da organização, quanto para o autodesenvolvimento e o crescimento na carreira docente. Isso mostra a relação que os docentes estabelecem entre competências organizacionais e individuais. A realização do PDI foi considerada uma das principais contribuições do programa Conexões para o desenvolvimento do professor. Essa constatação é sustentada pelo objetivo estratégico e pelo valor organizacional da IMED atribuído ao desenvolvimento do empreendedorismo em docentes e alunos.

O objetivo do modelo, conforme expressa Dutra (2010), é servir como orientador nas diferentes ações de GP. O programa de GPC é considerado uma prática que pode subsidiar as decisões da GP e a IES, como um todo. Entretanto, a inadequação de uso ou de finalidade pode gerar desordens, confusões e perda de sua função essencial. São também necessárias à revisão e à construção de métodos efetivos de coleta de dados, para a definição das competências que compõem o modelo (MUNCK; MUNCK; DE SOUZA, 2011), de forma que atendam às expectativas de todos os envolvidos. Para que o modelo seja consolidado, parâmetros relevantes como maturidade e tempo são exigidos. No entanto, a direção, junto com a GP, não deve medir esforços para obter o envolvimento total dos docentes.

Uma contribuição teórico-empírica deste estudo foi o de avançar na verificação dos impactos da implantação da GPC na empresa estudada, destacando aspectos mais positivos e aspectos a melhorar. Não há dúvidas de que, nessa experiência, há importante articulação, de um lado, entre estratégia e cultura e, de outro, entre o modelo e as ferramentas GPC, o que se evidencia pelo relevante papel das competências empreendedoras, considerando-se o empreendedorismo como um valor e pilar da IES. A mudança cultural que a GPC introduziu, gerando novas formas de tratar o papel e a atuação de cada docente e gestor, acabou por influenciar o modo de gestão de pessoas da IMED.

Observa-se, pela análise geral dos resultados da pesquisa, que uma parte dos entrevistados não apropriou uma dimensão fundamental da estratégia proposta pela IMED que é sua proposta de constituir uma IES voltada à inovação. Por isso, a mudança gerada pela implementação da GPC não deve ser tratada como uma dificuldade momentânea a ser resolvida para depois retornar à rotina, mas considerada como alavancagem de uma condição permanente. Isso sinaliza que é preciso um esforço conjunto envolvendo direção, gestores e docentes a fim de que todos os atores participem dessa definição.

Dentre as limitações deste artigo, destaca-se a escassez de publicações acerca de experiências práticas de aplicação da GPC no ambiente específico de IES privadas de pequeno-médio porte, como é o caso do IMED.

Referências

- ALEXANDRIA, M. Compromisso do docente no ensino do musicista: o conhecimento aliado às necessidades profissionais na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 4., p. 114-118, 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: SNPMUFG, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BERTÃO, N. Como foi elaborado o ranking das PMEs que mais crescem. *Revista EXAME*, São Paulo, 11 set. 2016, Edição 1121, ano 47, n. 20. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/noticias-sobre/edicao-1121/>>. Acesso em: 1 out. 2016.
- BRANDÃO, H. P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, Recife, v. 6, n. 3, p. 321-342, set./dez. 2008.
- BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie (RAM)*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 32-49, jul./set. 2007.
- BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E.; GUIMARÃES, T. de A. Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento. *Revista de Administração*, [S.l.], v. 47, n. 4, p. 523-539, 2012.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Institucional. Brasília, DF, [20??]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2016.
- CARBONE, P. P. *Gestão por competência e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- CARBONE, P. P. et al. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- DENISI, A. S. Performance appraisal and performance management: a multilevel analysis. In: KLEIN, K. L.; KOZLOWSKI, S. W. J. (Org.). *Multilevel theory, research and methods in organizations: foundations, extensions and new directions*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 121-156, 2000. Cap. 3.
- DUBOIS, D. D.; ROTHWELL, W. J. *Competency-based human resource management*. California: Davies-Black Publishing, 2004.
- DUTRA, J. S. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2010.

DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. *Competências: conceitos, métodos e experiências*. Editora Atlas S. A., 2000.

FERNANDES, B. H. R. *Gestão estratégica de pessoas com foco em competência*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

FISCHER, A. L. et al. *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. 2. ed. São Paulo, 2001.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

FREITAS, A. L. P. A Auto-avaliação de instituições de Ensino Superior: uma importante contribuição para a gestão educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 1, p. 1-15, 2004.

GANGANI, N.; MCLEAN, G. N.; BRADEN, R. A. A competency-based human resource development strategy. *Performance Improvement Quarterly*, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 127-140, 2006.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. *Educação & Sociedade*, [S.l.], v. 19, n. 63, 1998.

HANASHIRO, D.; NASSIF, V. Competências de professores: um fator competitivo. *RBGN*, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 45-56, jan./abr. 2006.

IMED. Institucional: apresentação. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.imed.edu.br>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

KOCHANSKI, J. Competency-based management. *Training and Development*, [S.l.], v. 51, n. 10, p. 41-44, 1997.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. rev. Ampli. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, M. G.; NORO, G. B. Gestão de competências docentes: um estudo no Centro Universitário Franciscano. *Disciplinarum Scientia*, [S.l.], v. 4, p. 91-110, 2008.

MILLS, J.; PLATTS, K.; BOURNE, M.; RICHARDS, H. *Strategy and performance: competing through competences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MUNCK, L.; MUNCK, M. M.; DE SOUZA, R. B. Gestão de pessoas por competências: análise de repercussões dez anos pós-implantação. *Revista de Administração Mackenzie*, [S.l.], v. 12, n. 1, 2011.

NASCIMENTO, F.; ZUPPANI, T. S. dos S.; DUTRA, J. S. Avaliação de desempenho por competências no setor público paulista. *Revista da Faculdade de Administração e Economia*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 2-32, 2016.

ORSI, A. et al. Implantação do modelo de gestão por competências: análise dos benefícios e desafios do processo. In: SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO, 9., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP; SEMEAD, 2006.

PERRENOUD, P. *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF, 1999.

PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PONTE, J. P. Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. 4., SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 4, 1999, Porto. *Anais...* Porto: SPCE, 1999.

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

RODRIGUES, L. L. O sociodrama na formação dos professores. *A página da Educação*, [S.l.], v. 16, n. 173, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.apagina.pt>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO C. S.; BOFF, L. H. (Org.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JÚNIOR, M. de M. (Org.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

SANTOS, T. S. Avaliação de competências: estratégias e elementos para uma gestão do desenvolvimento organizacional e profissional focados em resultados. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 3., 2010, Brasília, DF. *Painéis...* Brasília, DF: CONSAD, 2010. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_II_congresso_consad/painel_36/avaliacao_de_competencias_estrategias_e_elementos_para_uma_gestao_do_desenvolvimento_organizacional_e_profissional_focados_em_resultados.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SERPELL, A.; FERRADA, X. A competency-based model for construction supervisors in developing countries. *Personnel Review*, [S.l.], v. 36, n. 4, p. 585-602, 2007.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Roteiro de auto-avaliação institucional orientações gerais INEP/SINAES/CONAES*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2004.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Universidades públicas: desafios e possibilidades o Brasil Contemporâneo*. Brasília, DF: UnB, 1999.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZARIFIAN, P. A gestão por atividades e por processos: o cruzamento dos caminhos: para onde caminham as organizações. São Paulo: Epusp, 1994. p. 13-24.

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

Recebido em: 05/03/2017

Aceito para publicação em: 03/08/2017

How to Assess Professors? The Professors' Perception on the Implementation of Competency Management in a Private Higher Education Institution

Abstract

This study emerges in the context of expansion of higher education courses in Brazil. Thus, the higher education institutions seek policies, strategies and managerial tools, such as competency management, in the search for a differential in the market. The application of competency management in Higher Education emerges as an organizational innovation that contributes to performance improvement especially of the professors' activities, in view of the need to comply with the demands of regulating bodies that guide and evaluate higher education. Therefore, this article aims to analyze the implementation of competency management in a private higher education institution through a qualitative research with 18 interviews performed with professors and managers of the university. The outcomes show that, for the professors, the program has not been consolidated and needs adjustments, such as communication and bigger investment in training to effectively internalize the model. Nevertheless, those interviewed realize that the implementation of the model has contributed to people management practices qualification and the improvement of the Higher Education Institution's outcomes.

Keywords: Higher Education Institutions. Competency Management. Professors. People Management.

¿Cómo Evaluar Profesores? La Percepción de los Docentes en la Implantación de la Gestión por Competencias en una Universidad Privada

Resumen

El presente estudio surge a raíz de una mayor oferta de carreras de enseñanza superior ofrecidas en Brasil. Así, las universidades buscan políticas, estrategias y herramientas gerenciales que permitan un diferencial de mercado, como lo es la gestión por competencias (GPC). Resulta innovador que esta práctica se aplique a los docentes, lo que contribuye para mejorar su desempeño, considerando la necesidad de atender las

demandas de los órganos que orientan y evalúan la enseñanza superior. Este artículo tiene por objetivo analizar la gestión por competencias en una universidad privada, a través de un estudio cuantitativo con 18 entrevistas aplicadas a profesores y gestores. Los resultados muestran, por un lado, que el modelo contribuyó para una mejora de la gestión de recursos humanos, así como para alcanzar los resultados exigidos a la universidad y, por otro, según los docentes, el programa no está consolidado y necesita de ajustes, como por ejemplo, una comunicación más efectiva y mayor inversión en capacitaciones.

Palabras clave: Universidades. Gestión por competencias. Docentes. Gestión de Recursos Humanos.