

FUNDAÇÃO PEDRO LEOPOLDO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
Uma reflexão com professores em uma Instituição de Ensino Superior

Kátia do Carmo Camargos Nogueira

Pedro Leopoldo
2012

Kátia do Carmo Camargos Nogueira

COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

Uma reflexão com professores em uma Instituição de Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão da Inovação e Competitividade

Linha de Pesquisa: Inovação e Organizações

Orientadora: Profa. Dra. Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos

Pedro Leopoldo

Fundação Pedro Leopoldo

2012

Dedico este trabalho às pessoas que me são muito queridas, que me apoiaram e me incentivaram a trilhar a estrada desse caminho árduo.

Ofereço-o com muito amor ao meu esposo Rafael, que não me deixou desanimar, e ao meu filho Rafael Junior, fonte de inspiração e amadurecimento.

Ofereço-o, com meu carinho e agradecimento especial, à minha mãe, a meu pai (*in memoriam*), a meus irmãos, enfim, a todos os meus familiares e amigos que, ao longo dessa jornada, estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos, minha orientadora, que muito contribuiu nesse estágio de minha caminhada profissional, depositando confiança em minhas idéias, incentivando-me a cada passo neste trabalho.

Aos professores, funcionários e diretores da Fundação Dr. Pedro Leopoldo, que, com muito profissionalismo, colaboraram para meu crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Às minhas amigas, Julieta, Mirian e Marilda, agradeço pelas idéias e correções.

A Deus, pela oportunidade da vida, me iluminando durante toda a caminhada.

A tantas pessoas, aqui não mencionadas, que me apoiaram com sabedoria e desprendimento para que eu pudesse vencer mais esta etapa de minha vida profissional.

Finalmente a todos os coordenadores e professores que contribuíram com a pesquisa e responderam à entrevista e ao questionário.

“O homem nasceu para aprender,
aprender tanto quanto a vida lhe permita.”

Guimarães Rosa

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar e caracterizar as competências mais requeridas aos docentes do ensino superior na realização de suas funções, e no momento da contratação e seleção em uma Instituição de Ensino Superior de Divinópolis, MG. Para atingir o objetivo geral, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma de campo. A pesquisa bibliográfica envolveu o estudo na literatura de autores nacionais e internacionais que se dedicaram ao tema, com ênfase nas competências individuais. . A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. Para a primeira etapa, realizou-se uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, utilizando-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário que foi elaborado tomando-se por base as classificações de competências individuais requeridas apresentadas por Sant'Anna (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006) e também pela LDB nº 9.394/96. O questionário foi submetido a tratamento estatístico, que foi aplicado a 72 docentes, que, no momento de sua realização, encontravam-se trabalhando na Instituição em estudo. Para a segunda etapa, realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando-se, como instrumento de coleta de dados, entrevista com 5 coordenadores dos cursos de graduação. Os resultados obtidos apontam para as competências mais requeridas: capacidade de comunicar-se e de relacionar-se com os alunos (média- 4,68); capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos (média- 4,67); capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição (média- 4,65); capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares (média- 4,63).

Palavras-chave: Competência. Competência individual. Desenvolvimento de competências. Competências do docente. Ensino Superior.

ABSTRACT

This study aimed to identify and characterize the more required competencies of teachers in higher education in the performance of their functions, and at the time of recruitment and selection at an institution of Higher Education in Divinópolis, MG. To achieve the overall objective, was performed a field and a literature search. The Bibliographic research involved the study in the Brazilian literature and international authors who have dedicated themselves to the theme, with emphasis on individual skills. The field research was conducted in two stages. For the first stage, we carried out a descriptive research, with a quantitative approach, using, as a data collection instrument, a questionnaire was drawn up based on the classifications of individual required skills presented by Sant'Anna (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006) and also by the LDB no. 9,394 /96. The questionnaire was subjected to statistical treatment that was applied to 72 teachers, who, at the time of its completion, were working at the Institution to study. For the second stage, a qualitative study was conducted, using, as a data collection instrument, interview with 5 coordinators of graduate courses. The results point to the more skills required: competence to communicate and to interact with the students (average- 4.68); competence to dispense with dignified and respectful treatment to students (average- 4.67); competence to commit to the goals of the institution (average- 4.65); competence to select and prepare disciplinary content (media- 4.63).

Keywords: Competence. Individual Competence. Skills Development. The teacher skills. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a organização ...	35
FIGURA 2 – As três dimensões da competência	40

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução do Número de Instituições, segundo a categoria Administrativa – Brasil - 2002 a 2010.....	20
GRÁFICO 2 – Evolução do número de Ingressos – Graduação presencial e à distância por Categoria Administrativa – Brasil – 2002-2010	21
GRÁFICO 3 – Evolução do número de Matrículas – Graduação Presencial e à Distância por Categoria Administrativa - Brasil – 2002-2010	22
GRÁFICO 4 – Médias das competências requeridas pela instituição.....	71
GRÁFICO 5 – Médias das competências do quartil inferior	78
GRÁFICO 6 – Médias das competências do quartil superior	79

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Conceitos de competência	33
QUADRO 2 – Competências Individuais requeridas	41
QUADRO 3 – Estratégia de Análise de dados	59
QUADRO 4 – Competências que os docentes devem possuir.....	82
QUADRO 5 – Como é feita a contratação de novos docentes	83
QUADRO 6 – Competências requeridas na seleção e contratação	84
QUADRO 7 – Comentário dos coordenadores sobre as competências mais requeridas aos docentes	85
QUADRO 8 – Comentário dos coordenadores sobre as competências menos requeridas aos docentes	86
QUADRO 9 – Comentário de trabalho a ser realizado diante do resultado	87

LISTA DE SIGLAS

- ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Instituições e matrículas da educação superior brasileira – 1980-2010	19
TABELA 2 – Instituições por categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2010	20
TABELA 3 – Ingressos – Graduação presencial e à distância por Categoria Administrativa – Brasil – 2002-2010.....	21
TABELA 4 – Número de Matrículas – Graduação Presencial e à Distância por Categoria Administrativa – Brasil – 2002-2010.....	22
TABELA 5 – Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa Brasil 2010 .	29
TABELA 6 – Funções* Docentes da Educação Superior, por região - Brasil 2010.....	30
TABELA 7 – Funções Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 2010.....	30
TABELA 8 – Número de funções docentes na Educação Superior – Brasil – 2002-2010	31
TABELA 9 – Funções Docentes em exercício por Titulação, segundo a Categoria Administrativa – Brasil 2010.....	31
TABELA 10 – Funções Docentes em exercício por Regime de Trabalho - Brasil 2010.....	32
TABELA 11 – Docentes segundo o gênero.....	60
TABELA 12 – Docentes segundo a faixa etária	61
TABELA 13 – Docentes segundo titulação	61
TABELA 14 – Tempo de experiência como docente do Ensino superior.....	61
TABELA 15 – Docentes segundo a carga horária semanal na Instituição.....	62
TABELA 16 – Docentes com carga horária em outra Instituição de Ensino Superior	62
TABELA 17 – Competências requeridas aos docentes pela Instituição no exercício de sua função (em %).....	64
TABELA 18 – Medidas descritivas dos escores das competências analisadas.....	65
TABELA 19 – Distribuição percentual das Competências requeridas pela instituição no momento da contratação	67
TABELA 20 – Análise das competências ordenados pela média	70
TABELA 21 – Média das competências do quartil inferior.....	73
TABELA 22 – Média das competências do quartil superior.....	74
TABELA 23 – Média dos pontos da competência individual em função do gênero	75
TABELA 24 – Competências por autor	76
TABELA 25 – Médias das pontuações das Competências individuais por autor, segundo o gênero	77

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Ensino Superior no Brasil.....	16
2.1.1 Evolução histórica.....	16
2.1.2 A docência no Ensino Superior.....	24
2.1.3 Papel e atuação do docente	27
2.2 Competências: conceitos, abordagens e desenvolvimento	33
2.2.1 Competências individuais e suas abordagens.....	38
2.2.2 Competências exigidas dos docentes.....	42
2.3 Contribuição do Referencial Teórico para a pesquisa de campo.....	52
3. METODOLOGIA	53
3.1 Caracterização da pesquisa.....	53
3.2 A população e amostra da pesquisa e unidade de análise e observação.....	54
3.3 Técnicas de Coleta de dados.....	56
3.4 Estratégia de análise dos dados	588
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	600
4.1 Perfil dos respondentes	600
4.2 Análise global das competências.....	63
4.2.1 Resultados da 1ª parte do questionário – questões fechadas	63
4.2.2 Resultados da 2ª parte do questionário – questão aberta	66
4.3 Competências mais e menos requeridas	69
4.3.1 Análise do quartil inferior	72
4.3.2 Análises do quartil superior.....	74
4.4 Análise global das competências dos gêneros	75
4.5 Análise das competências por autor	76
4.6 Análise das entrevistas com os coordenadores de curso	81
5 CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES.....	99
ANEXOS.....	103

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, ocorreram inúmeras transformações no segmento do ensino superior o que acarretou mudanças nas atividades desempenhadas por funcionários, professores e gestores. Tais transformações passaram a exigir novos conhecimentos e habilidades dos profissionais envolvidos. Esse segmento de Instituições de Ensino Superior (IES) está cada vez mais competitivo, tornando-se necessária uma melhor qualificação dos profissionais envolvidos nos serviços prestados. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.12).

Essas novas relações no mundo do trabalho exigem desempenhos didáticos cada vez mais complexos. Maior competência dos professores cada vez mais é exigida pelas IES. Essas novas demandas apresentam um paradoxo: a profissão docente tem perdido o seu prestígio, mas, ao mesmo tempo, há uma exaltação da sociedade em favor do conhecimento (NÓVOA, 2007, p.12), momento chamado “era do conhecimento”.

As recentes mudanças no campo do ensino superior, como a avaliação das instituições de ensino pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo como instrumento a autoavaliação, avaliação externa das instituições, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), entre outros, atingem diretamente os professores universitários.

Diante desse contexto de novas exigências do mercado, tornou-se de suma relevância para as IES conhecerem as competências de todos os envolvidos no processo, especialmente os professores, profissionais cuja atividade principal é o ensino.

A formação docente para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico com conteúdos voltados para o ensino, por isso muitos profissionais que vão atuar nas IES apresentam um desconhecimento do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no Art. 66. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em

nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).¹

As novas exigências educacionais pedem um professor capaz de exercer sua profissão em correspondência com as novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno. Há uma nítida mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. O professor deixa de estar apenas cumprindo rotinas e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz. Surgem novas práticas profissionais que exigem novas competências, como preparar-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atuar como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; tornar-se investigador analisando suas práticas docentes, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolver habilidades de participação grupal e de tomada de decisões, seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular, seja nas várias atividades da escola, como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações (LIBÂNEO, 2004, p.75).

Tradicionalmente havia preocupação com o bom desempenho profissional, mas acreditava-se que, quem soubesse fazer, saberia ensinar. As novas competências para a docência universitária, que emergem atualmente dentro de um quadro de grandes mudanças sociais e tecnológicas, exigem do profissional novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento. Há necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual) mas também inovação das práticas de sala de aula, pondo em ação outras habilidades que não as cognitivas, como, por exemplo, a incorporação da afetividade, do incentivo, da criticidade e da criatividade, da interdisciplinariedade e várias outras. Não se pode mais entender o professor como detentor do saber, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento.

Nos últimos anos, as competências profissionais que fazem parte da profissão do professor têm sido objeto de estudos e pesquisas. As competências estão vinculadas a conhecimentos e a atividades cognitivas, e não apenas a habilidades e procedimentos práticos. Sendo assim, é necessário mobilizar e

¹ [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

integrar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações singulares ou complexas (PERRENOUD, 2000, p.15).

Em síntese, faz parte das competências de professor saber ensinar, saber dar uma aula, saber comunicar-se com os alunos, saber participar ativamente de uma equipe, saber contribuir para formar uma organização de trabalho escolar qualificada e participativa, isto é, ter capacidades subjetivas e sociocomunicativas para construir coletivamente a estrutura organizacional (LIBÂNEO, 2004, p.76).

Diante do exposto, considerando o contexto de mudanças existentes atualmente no mundo organizacional, devem-se identificar e caracterizar as competências individuais, suas abordagens e o modo como os docentes as desenvolvem. Com base nesse contexto, apresenta-se a seguinte questão para ser respondida neste estudo: quais são as competências requeridas aos docentes do ensino superior na realização de suas funções e como essas competências são consideradas no momento da seleção e contratação numa IES privada em Divinópolis?

Objetivo geral

Considerando o que já foi mencionado sobre a importância das competências dos docentes no cumprimento de suas funções em uma Instituição, a presente dissertação tem como foco, especificamente, as competências que são mais requeridas em uma instituição de ensino superior.

Definiu-se como objetivo geral da pesquisa: identificar e caracterizar as competências requeridas aos docentes do ensino superior na realização de suas funções e no momento da seleção e contratação em uma faculdade privada de Divinópolis.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar a evolução histórica da IES de Divinópolis confrontando-a com a educação superior privada no Brasil e com as exigências atuais da profissão de professor.
2. Apresentar a profissão de professor, partindo de sua formação, sua atuação e suas ações.

3. Identificar as competências mais e menos requeridas na percepção dos professores.
4. Analisar a percepção dos coordenadores de graduação de uma faculdade de Divinópolis sobre as competências requeridas para a docência no momento da seleção e contratação.

Justificativa

A partir da segunda metade da década de 90, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir dos professores cursos de especialização na área de atuação e, atualmente, a exigência legal de mestrado e doutorado, conforme a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Todas as instituições de ensino superior devem ter o mínimo de 30 % de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, busca-se ressaltar que as mudanças atuais ocorridas no cenário educacional vêm requerendo a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que há uma dinâmica fundada em novos conceitos de educação, de competência, de habilidades, e, conseqüentemente, de formação profissional.

Diante dessas exigências atuais, que têm sido destaque nas comunidades acadêmicas e empresariais em âmbito nacional e internacional, torna-se imprescindível discutir a competência pedagógica individual e a docência universitária. Para Masetto (2006, p.11), “só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de seu papel de docente do ensino superior”, exigindo capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor para o exercício dessa profissão.

Há uma situação de busca pela profissionalização dos professores do ensino superior, o que exige da IES ter que contar cada vez mais com a otimização do processo organizacional, em razão de toda essa mudança que se vive atualmente.

Como justificativa acadêmica, acredita-se que esta pesquisa venha proporcionar contribuições teóricas e práticas para a academia, considerando a necessidade atual de se discutir a competência dos docentes, levando-se em conta a formação dos professores e suas experiências profissionais.

Como justificativa pessoal e profissional, espera-se que este estudo seja relevante para as Instituições de ensino superior, considerando o quadro de competitividade no ramo da educação, as incertezas do mercado, a constante busca pela excelência no desempenho profissional do professor. O tema é justificado pela atuação da autora na área de educação superior, pela sua percepção das dificuldades, das perspectivas, das necessidades dos profissionais envolvidos. Também, o presente estudo revela-se significativo, sobretudo, ao ampliar os estudos sobre competências.

Hoje em dia é imprescindível que os professores se convençam da necessidade de ampliar, melhorar a sua competência profissional e pessoal continuamente. Propõe-se um estudo sobre a questão das competências mais requeridas pelas IES aos docentes do Ensino Superior porque essa é uma questão que merece ser discutida.

Quanto à estrutura do trabalho é composto de cinco capítulos. O primeiro capítulo é destinado a Introdução. O segundo capítulo apresenta o Ensino Superior no Brasil sua evolução histórica e o seu contexto atual, a docência no ensino superior, as competências: conceitos, abordagens e desenvolvimento ressaltando as competências individuais suas abordagens e as competências exigidas dos docentes. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos que foram adotados neste trabalho. O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos referentes à etapa de coleta de dados. O quinto capítulo apresenta as conclusões do trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é descrever a literatura pertinente à questão central e aos objetivos deste estudo.

2.1 Ensino Superior no Brasil

Para que se possa identificar e caracterizar as competências mais requeridas dos docentes do ensino superior na realização de suas funções, é necessária uma revisão da literatura sobre o Ensino Superior Privado no Brasil, para uma melhor compreensão de sua evolução histórica e do seu contexto atual. Também se faz necessário discutir os diversos conceitos sobre competências, suas abordagens, desenvolvimento, enfatizando de forma mais abrangente as competências individuais, a docência no ensino superior e as competências para a docência.

2.1.1 Evolução histórica

A literatura mostra que a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, fugindo das forças napoleônicas, foi a razão inicial para a criação das primeiras escolas superiores brasileiras, devido principalmente a pressões exercidas pelas elites da sociedade de forma geral (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001, p.51). O Príncipe Regente tomou algumas medidas de cunho administrativo, entre as quais estava a criação de cursos de nível superior para a formação da elite colonial e da elite recém-chegada ao Brasil. Tal situação levou alguns autores a considerar essa data como sendo o marco inicial do ensino superior no Brasil.

Mas alguns autores consideram os trabalhos desenvolvidos pelos jesuítas em seus colégios, antes de serem expulsos de todo Império em 1759, como sendo o marco inicial das primeiras instituições de ensino superior que, portanto, seriam oriundas de ordens religiosas. Entre os autores que seguem essa linha de raciocínio encontra-se Cunha (2000, p.39):

Na Colônia, o ensino superior era ministrado em colégios jesuítas (curso de Filosofia e de Teologia) e, depois da expulsão dessa ordem religiosa do reino português, em 1759, os conventos Franciscanos substituíram-no no Rio de Janeiro e em São Paulo. A Igreja Católica era, então, uma instituição que se mesclava ao Estado pelo regime de padroado.

Também as autoras Pimenta e Anastasiou (2002, p.144) afirmam que: “as primeiras instituições escolares implantadas no Brasil foram organizadas nos moldes das demais escolas jesuítas dos vários países”. E nesse mesmo contexto, Niskier (1996, p.504) ressalta que “a instrução pública estivera durante dois séculos quase inteiramente a cargo dos padres da Companhia de Jesus e, em reduzidas proporções, de algumas outras ordens religiosas”.

Na década de 20, a criação da Universidade do Rio de Janeiro, instituição que por mais de um século vinha sendo solicitada ao governo central, deu margem a uma série de acontecimentos de grande expressão no campo do ensino no Brasil (NISKIER, 1996, p.511). Segundo Teixeira (1989, p.92),

Aos 100 anos de Independência, esboça-se um projeto universitário, com a união das escolas de medicina e de engenharia do Rio de Janeiro a uma escola particular de direito. Este grupo de escolas iria constituir a primeira universidade, em 1920, seguida posteriormente da Universidade de Minas Gerais [...].

No início do século XX, surgiram inúmeras escolas de ensino superior em diversas regiões do país, sendo na sua maioria instituições privadas, isoladas e de tempo parcial. Conforme Teixeira (1989), entre 1889 e 1918, 56 novos estabelecimentos de ensino superior, na sua maioria privados, foram criados no país.

Especificamente, só se pode falar em ensino superior privado no Brasil a partir da República, pois a Constituição de 1891 “descentralizou o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas” (SAMPAIO, 2000, p.37). A criação de escolas superiores livres por particulares, de iniciativa das elites locais, permitiu maior desenvolvimento do ensino superior. Tais elites buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino. O ensino superior no Brasil esteve ministrado por escolas isoladas e não por universidades, sendo essa uma tendência do sistema (BARREYRO, 2008, p.29).

Há menos de 100 anos, na década de 30, funcionavam no Brasil apenas duas universidades. Outras instituições do mesmo gênero foram criadas (NISKIER, 1996). Com a expansão do número de IES, houve conseqüentemente a ampliação de matrículas, porém, somente a partir de 1945, é que efetivamente essa expansão se acentuou. Segundo Teixeira (1989), entre 1930 e 1968, o número de escolas cresceu nove vezes, e o da matrícula mais de 14 vezes, chegando ter o País, em 1968, cerca de 280 mil estudantes e 779 instituições.

A expansão do ensino superior se deu tanto no setor público quanto no privado, sendo feita de duas maneiras: pela ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado. Esse crescimento fez-se através da multiplicação de instituições, diversificação de cursos e expansão das matrículas. De acordo com Teixeira (1989, p.118):

[...] Em 1960 havia 10 universidades federais, seis estaduais, oito particulares e três rurais. Em 1968, a rede nacional de universidades foi ampliada para 48, sendo 18 federais, três estaduais, 10 católicas, sete fundações, cinco particulares e uma municipal, às quais se somam quatro universidades rurais (três federais e uma estadual). Esse surto após 1960 sofreu, por certo, a influência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que acentuou a cooperação da atividade privada no campo da educação [...].

O ensino superior privado se desenvolveu no país, ao longo dos anos, ganhando espaço para atender à demanda social. Esse crescimento impactou o nível da qualidade dos docentes, pois não havia pessoal qualificado em número suficiente para suprir as necessidades da ampliação do sistema. Segundo Durham (1993, *apud* SAMPAIO, 2000, p.7):

O fato decorre da própria velocidade da expansão das matrículas nas décadas anteriores. No período em que ocorreu o aumento do número de matrículas, nem havia pessoal qualificado em número suficiente para suprir as necessidades da ampliação do sistema nem a oferta de cursos de pós-graduação era capaz de absorver o contingente de professores de ensino superior.

A força do setor privado mostrou-se efetivamente eficaz. A velocidade da expansão do sistema particular foi maior. Segundo Sampaio (2000), a pressão exercida por esse setor de ensino era impulsionada por dois fatores: o primeiro se tratava da existência de uma demanda reprimida (os excedentes do sistema

público); o segundo fator, crescente, era resultante da própria ampliação da rede de segundo grau.

Na TAB. 1, descreve-se uma linha do tempo com os números da evolução da educação superior brasileira (instituições, matrículas da graduação por categoria administrativa), entre 1980 e 2010. É evidente um expressivo processo de expansão do setor privado, na incorporação de um contingente expressivo de alunos, criando a necessidade da ampliação e adequação às demandas do mercado de trabalho, aumentando a empregabilidade. Para atender a essas instituições de ensino superior que se instalavam e prosperavam, era necessário compatibilizar a qualificação individual do docente que nelas iria atuar.

TABELA 1 – Instituições e matrículas da educação superior brasileira – 1980-2010

ANO	INSTITUIÇÕES		MATRÍCULAS		% das matrículas privadas sobre o total
	Total	Privadas	Total	Privadas	
1980	882	682	1.377.286	852.000	61,9
1990	918	696	1.540.080	961.455	62,4
2002	1637	1.442	3.520.627	2.434.650	69,2
2010	2.377	2.099	6.379.299	4.736.001	74,2

Fonte: BRASIL, INEP/MEC/DEED, 2010.

De acordo com o Censo do INEP, de 2002 a 2010 foram criadas 741 novas instituições de ensino no país (TAB. 1). Percebe-se que o crescimento do ensino superior é inegável. Foram ampliados a abrangência dos cursos, a oferta de vagas, o número de alunos matriculados e instituições.

Há uma grande demanda do ensino universitário brasileiro, uma explosão, que se fez, prioritariamente, via instituições privadas de ensino. Os dados do SINAES retratam que em 1996 existiam 711 instituições privadas; e, em 10 anos, o número triplicou na esfera privada, alcançando 2.141 instituições de ensino superior (MARQUES; MASCHIO, 2010). As instituições privadas ganhavam espaço, desenvolvendo-se em compasso com as transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira, representando um crescimento substantivo (TAB. 2). Com a expansão desse segmento, houve não só um aumento no número de cursos, matrículas, como também do corpo docente. Foi necessário, então, que as instituições investissem na formação de grupos de pesquisa e pós-graduação, para melhorar a qualidade do corpo docente e o ensino de graduação.

TABELA 2 – Instituições por categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2010

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total	1.637	1.859	2.013	2.165	2.270	2.281	2.252	2.314	2.377
Federal	73	83	87	97	105	106	93	94	99
Estadual	65	65	75	75	83	82	82	84	108
Municipal	57	59	62	59	60	61	61	67	71
Privada	1.442	1.652	1.789	1.934	2.022	2.032	2.016	2.069	2.099

Fonte: Instituições do ensino superior: 2002 - 2010; Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2010 - Assessoria de Imprensa Inep/MEC. 2010

As instituições privadas representam 88,3% do total das Instituições de Ensino, totalizando 2099 instituições, em 2010 (GRÁF.1). Em relação ao número de instituições de ensino superior em funcionamento, em 2008, houve uma redução de 29 instituições no Brasil, comparativamente ao ano anterior, mudando a tendência de crescimento verificada em anos anteriores (TAB. 2). Tal diminuição pode ser explicada pela integração de instituições, por fusão ou compra, observada nos últimos anos. Essa redução não se refletiu diretamente no ritmo de crescimento do número de vagas, inscritos, ingressos e matrículas (BRASIL, 2010, p.3).

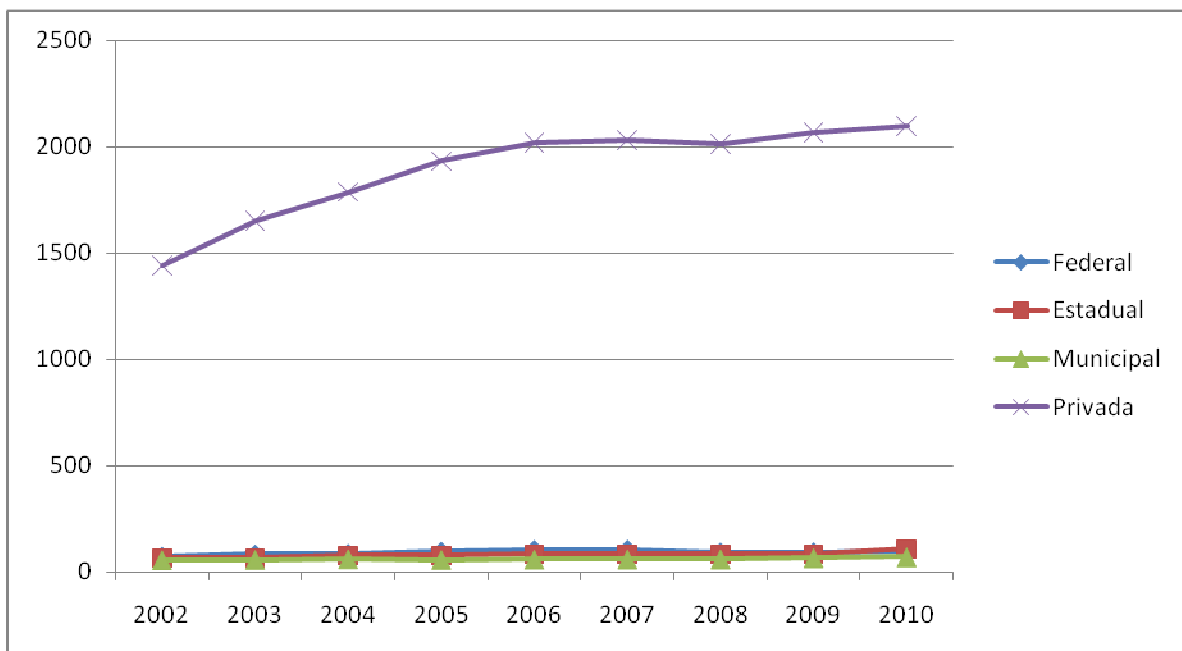


GRÁFICO 1 – Evolução do Número de Instituições, segundo a categoria Administrativa – Brasil - 2002 a 2010

Fonte: Instituições do ensino superior: 2002 - 2010; Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2008 - Assessoria de Imprensa Inep/MEC. 2010.

Observando esses dados, é possível perceber que a expansão universitária privada se deu de modo acelerado, o que possibilitou o acesso ao ensino superior de um maior número de alunos e também a contratação de mais

professores universitários (MARQUES; MASCHIO, 2010). Ingressaram em 2010, no ensino superior 2.182.229 novos alunos, 78,0% a mais em relação a 2002 (GRÁF. 2), sendo o setor privado responsável por mais de um milhão e setecentos mil ingressos em 2010, do total de ingressantes (TAB. 3).

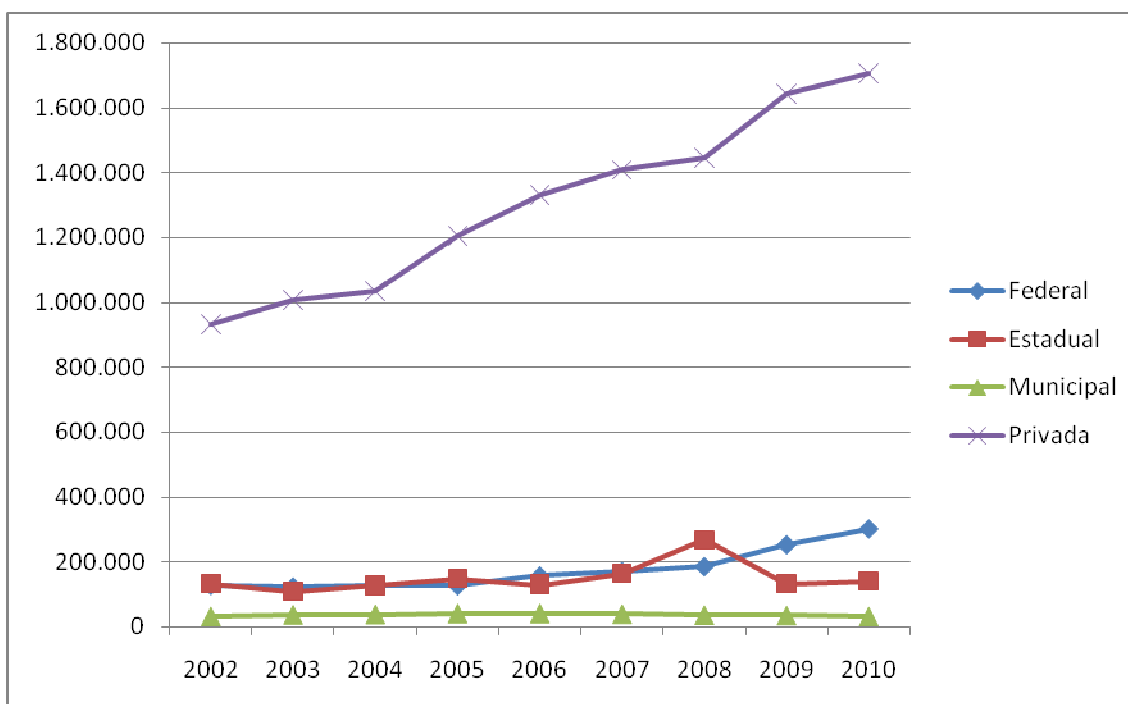


GRÁFICO 2 – Evolução do número de Ingressos – Graduação presencial e à distância por Categoria Administrativa – Brasil – 2002-2010

Fonte: Instituições do ensino superior: 2002 - 2010; Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2008 - Assessoria de Imprensa Inep/MEC. 2010.

TABELA 3 – Ingressos – Graduação presencial e à distância por Categoria Administrativa – Brasil – 2002-2010

	TOTAL	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	1.225.825	128.749	132.957	32.501	931.618
2003	1.225.825	123.744	109.312	37.741	1.006.390
2004	1.225.825	127.738	127.139	39.033	1.034.206
2005	1.524.295	127.738	147.838	41.845	1.204.762
2006	1.660.775	157.712	130.384	41.938	1.330.721
2007	1.784.480	171.076	165.415	39.531	1.408.458
2008	1.936.078	186.280	268.031	36.240	1.445.527
2009	2.065.082	253.642	133.425	35.253	1.642.762
2010	2.182.229	302.359	141.413	32.112	1.706.345

Fonte: Instituições do ensino superior: 2002 - 2010; Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2010 - Assessoria de Imprensa Inep/MEC. 2010.

No total, o número de matrículas em 2010 foi 7,1% maior em relação a 2009, com um total de 6.379.299 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e à distância (GRÁF. 3).

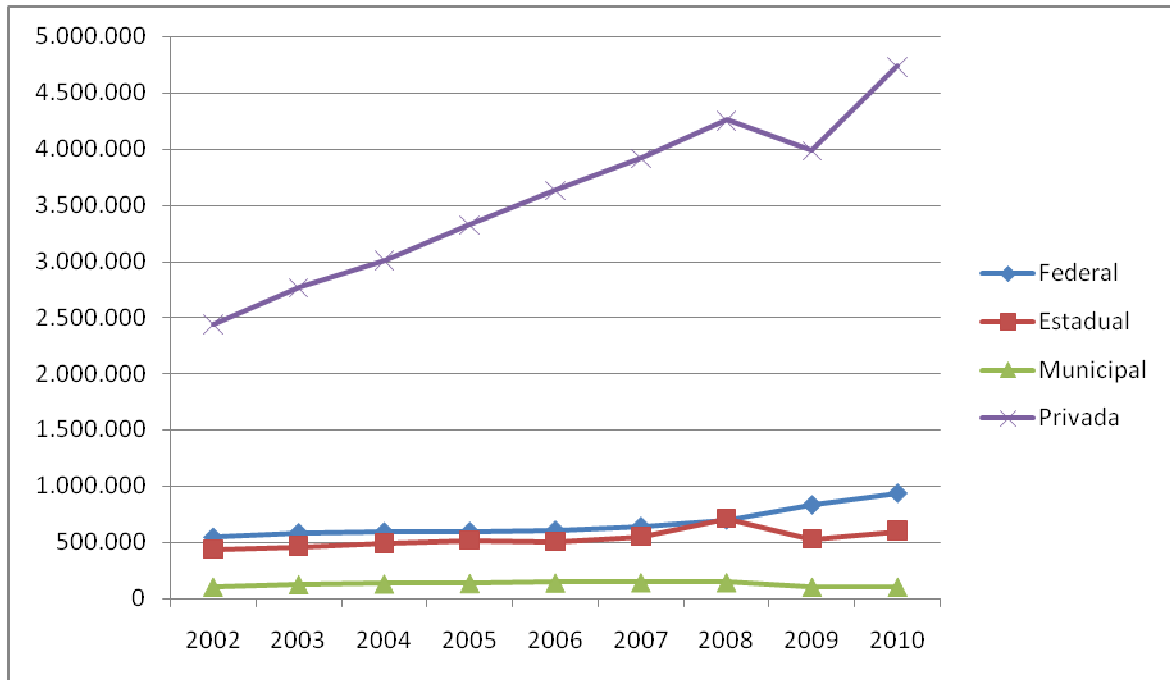


GRÁFICO 3 – Evolução do número de Matrículas – Graduação Presencial e à Distância por Categoria Administrativa - Brasil – 2002-2010

Fonte: Instituições do ensino superior: 2002 - 2010; Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2010 - Assessoria de Imprensa Inep/MEC. 2010.

TABELA 4 – Número de Matrículas – Graduação Presencial e à Distância por Categoria Administrativa – Brasil – 2002-2010

	TOTAL	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	3.520.627	543.598	437.927	104.462	2.434.650
2003	3.936.933	583.633	465.978	126.563	2.760.759
2004	4.223.344	592.705	489.529	132.083	3.009.027
2005	4.567.798	595.327	514.726	136.651	3.321.094
2006	4.883.852	607.180	502.826	141.359	3.632.487
2007	5.250.147	641.094	550.089	143.994	3.914.970
2008	5.808.017	698.319	710.175	144.459	4.255.064
2009	5.954.021	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	6.379.299	938.656	601.112	103.530	4.736.001

Fonte: Instituições do ensino superior: 2002 - 2010; Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2010 - Assessoria de Imprensa Inep/MEC. 2010.

Em 2010, o setor privado é responsável pela maior parte da educação brasileira, com cerca de 4.736.001 estudantes matriculados, em 2.099 instituições espalhadas por todo o país. As instituições privadas foram responsáveis pela oferta de quase 5 milhões de vagas em 2010, apresentando aumento de 6,9% (cerca de 305 mil) em relação a 2009 (TAB. 4).

Dentro desse contexto, o sistema de ensino superior brasileiro passa por profundas transformações. As duas principais forças propulsoras da expansão do

ensino superior são geracionais e culturais. De um lado está o mercado de trabalho com novas exigências de qualificação profissional (novos conteúdos, novas profissões, etc.), do outro lado estão as aspirações culturais, cujo acesso ao ensino superior é um elemento novo na cultura juvenil, pois “O ensino superior passa a ser objeto de desejo” (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.66).

Outras causas, que fortalecem a transformação do setor do ensino superior brasileiro, evidenciadas pelos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), a partir dos censos do ensino superior, são: interiorização do ensino, consolidação da pós-graduação, melhoria na qualificação do corpo docente, aumento da produtividade do sistema. Segundo os autores, a flexibilidade e a diversidade da oferta dos serviços de educação superior são tendências apontadas que avançam e se consolidam (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.68).

Outra causa dessa expansão é o que Peter Drucker relata: “de agora em diante, a chave é o conhecimento. O mundo está se tornando não intensivo de mão-de-obra, materiais ou energia, mas de conhecimento” (DRUCKER, 1996, p.220).

No sistema educacional, é possível verificar um movimento no sentido de democratização do acesso ao ensino superior, a partir das observações dos resultados do Censo da Educação Superior. Tal entrada se expande a parcelas da população que, anteriormente, tinham a possibilidade de graduação dificultada. Essa expansão do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo, hoje, cria a necessidade de o professor saber lidar com uma diversidade cultural que antes não existia (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Procurou-se, brevemente, traçar como o ensino superior foi se constituindo na esfera privada. Esse rápido panorama evidencia a importância da Educação Superior no país que, “indubitavelmente, é uma das mais respeitadas instituições sociais. A busca e o acesso a oportunidades de ingresso no ensino superior representam valores importantes na sociedade brasileira” (BARREYRO, 2008, p.15). Ainda para Drucker (1996, p.221), “o advento da sociedade do conhecimento tem implicações de longo alcance para a educação. As escolas irão mudar mais nos próximos 30 anos do que fizeram desde a invenção da imprensa”.

No próximo item serão apresentados o conceito de docência, sua trajetória histórica, a profissão docente, a formação do professor universitário.

2.1.2 A docência no Ensino Superior

Historicamente, a educação superior vem sendo constituída em meio às conturbadas mudanças no processo de transformação social. “É importante destacar que foram grandes os desafios enfrentados nas lutas incessantes por igualdade de direito na educação e de melhores condições de acessibilidade dos cidadãos aos direitos sociais no contexto educativo” (DIAS, 2009, p.02).

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (VEIGA, 2006). A **docência** é definida como “o exercício do magistério” (FERREIRA, 1999, p.700). O docente é professor em exercício que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. “É no exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, *participio presente* – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar” (RIOS, 2005, p.53).

Segundo Isaia:

Em termos de atribuição, a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientadas para a formação de seus alunos e deles próprios. Tais atividades são regidas tanto pelo mundo de vida quanto da profissão e estão alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato de as atividades docentes não se esgotarem na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor. Sem esquecer que a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender e, ainda, o significado que dão a eles. Disso decorre que a docência vai além do ensino, instaurando-se como uma atividade eminentemente formativa que abarca os professores, os alunos pelos quais os professores são responsáveis e também abrange os ambientes formativos em que ambos estão envolvidos (ISAIA, 2006, p.73).

De acordo com Isaia (2006), nota-se que não basta apenas saber em que se constitui a atividade docente, é necessário entender como se dá o processo de construção das concepções de docência que os professores apresentam. Dessa forma, para os professores, a docência pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. São essas concepções que orientaram o modo como os professores desenvolvem suas diferentes atividades docentes.

O ato de ensinar é tão antigo quanto à vida humana, mas o professor somente apareceu como profissional do ensino há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, nas lutas por democratização, empreendidas pela burguesia revolucionária (PENIN, 2009).

Para analisar a profissão docente, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. O professor possui, “em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais” (NUNES, 2001, p.34). A profissão de professor, como outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta às necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.76).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p.104) a profissionalização passa pelo processo de reconstrução da identidade profissional. Para elas, pesquisadores de várias áreas do conhecimento ingressam de forma natural no campo da docência no ensino superior, sem, muitas vezes, saberem o significado e quais as implicações de ser professor. No entanto, os professores universitários, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência, mirando-se em seus próprios professores, experiências que adquiriram enquanto alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Tardif (2000, p.14) afirma que “Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”.

Para Tardif (2002), a opção profissional também pode derivar da experiência de ter familiares na área de educação. As observações e o contato constante com a rotina de familiares professores podem levar à escolha do ofício do magistério, no futuro. O autor também menciona a experiência docente como inspiradora de saberes. Além disso, destaca-se a experiência do magistério como uma fonte inesgotável de aprendizagem. O trabalho transforma a identidade do trabalhador na medida em que este se dedica à sua realização (TARDIF, 2002, *apud* FERNANDEZ, 2010, p.5).

É a partir da década de 1990, que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido. Nunes (2001, p.28) ressalta que:

Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior porque parece ser suficiente o domínio de conhecimentos específicos/científicos, pois o que mais valoriza o docente universitário é a pesquisa e o destaque no exercício profissional no mercado de trabalho. É importante que esse profissional seja preparado para o exercício da docência, para evitar que ele improvise ações usando seu bom senso, gerando, assim, ações nem sempre educativas.

Penin (2009, p.2) salienta ainda que “desenvolveu-se progressivamente o fenômeno da pauperização da profissão”. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior, a expansão da oferta de cursos e o conseqüente aumento do número de docentes. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p.38):

Dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica.

Dentro desse contexto, o crescimento do ensino superior deu-se com grande rapidez e não foi acompanhado por uma formação adequada do professor para cumprir a tarefa da profissão docente. O setor privado, dando conta de atender à demanda dos que procuram escolas, assume não só o papel de possibilitar estudos a mais alunos da sociedade, como também de ser campo de trabalho para professores, iniciantes ou não (GABRIADES, 1996).

No próximo tópico, serão analisados o papel e a atuação do docente no ensino superior.

2.1.3 Papel e atuação do docente

Como ocorre em muitos casos, diversos professores, ao iniciarem a atuação na docência, fazem-no sem qualquer processo formativo, até mesmo sem que tenham escolhido ser professor. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.104), “as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”. Muitos não têm o conhecimento científico do que seja o processo ensino-aprendizagem e do que é necessário para que ele aconteça.

De acordo com Cunha (2005, citado por DIAS, 2009, p.13), a profissionalização docente, nos dias atuais, tem sido bem mais cobrada, pois o modelo de sociedade vigente tem como base econômica a expansão do capitalismo, o que torna a profissionalização um desafio constante. Surge, no entanto, uma grande preocupação diante desse quadro, no sentido de que muitas instituições de ensino superior não se preocupam em como, por quê e por quais motivos esses profissionais estão fazendo escolhas em ministrar aulas no magistério superior.

Assim, essas Instituições de Ensino Superior encarregam-se somente de saber a quantidade de teoria/conhecimento que o professor possui, e ele muitas vezes passa pela docência de forma mecânica como qualquer outra profissão técnica (DIAS, 2009). O que se vê de fato é um mal-estar docente, um ensino cada vez mais precário e a profissão ainda mais desvalorizada e estigmatizada por parte da sociedade, segundo Pimenta e Anastasiou (2002).

Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. É um paradoxo a glorificação da sociedade ao conhecimento em contraste com o descrédito com que são tratados os professores. Tal contradição também atinge o professor de ensino superior, quando se percebe o excesso de expectativas na sua atuação e o pouco incentivo ao seu desenvolvimento profissional (FERNANDEZ, 2010). Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2007, p.12) destaca:

Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais

razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor.

Pimenta e Anastasiou (2002) identificam algumas características do professor e da profissão, indicando o que teria levado os sujeitos a essas escolhas, mostrando também os desafios encontrados que afetarão ou não suas identidades docentes. Segundo essas autoras (2002, p.104), “Os pesquisadores dos vários campos de conhecimento [...] adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados”. Cabe ressaltar que esses mesmos profissionais podem até contribuir com os conhecimentos diferenciados de suas áreas, porém muitos desconhecem e não refletem sobre o verdadeiro papel do professor e o grande significado que existe por trás da profissão docente (DIAS, 2009).

Ao ingressar na docência, o professor continua produzindo saberes que são, ao longo do tempo, reconstruídos. A atividade de ensino é um processo complexo que envolve diferentes saberes: pedagógicos, sociais, culturais, afetivos, políticos, históricos. É na atuação profissional que o professor aprende e coloca em ação os saberes de que dispõe. Os processos formativos não estão somente nos cursos de formação inicial e continuada, mas nas mais diferenciadas vivências pelas quais passa o professor (TARDIF, 2002 *apud* FERNANDEZ, 2010, p.09).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, destaca Cunha (2004) que o

exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre um processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2004, *apud* MARQUES; MASCHIO, 2010, p.8)

Segundo Fernandez (2010, p.4), na perspectiva do papel docente dentro da escola, a ação de ensinar é o fator que distingue o docente das demais profissões, “o professor é visto como responsável pela transmissão da cultura, o saber, o pensar, o ser e a ideologia. Ele tem o poder de influenciar as atitudes, percepções e de perpetuá-las ou contrapô-las, ao longo da história.”

O papel do professor universitário, segundo Masetto (2006, p.18), está em crise e deve ser totalmente repensado.

No Brasil, cerca de duas décadas atrás, iniciou-se uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores, sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Começou-se a perceber que, [...] a docência no ensino superior também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontradiça de ensinar *'por boa vontade'*, buscando apenas certa consideração pelo título de *'professor de universidade'*, ou apenas para *'complementação salarial'*, ou, ainda, apenas para *'fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão'*. (grifos do autor)

Após essa análise sobre o papel e atuação do docente, descrevem-se os dados relacionados às funções docentes, à titulação dos professores e o seu regime de trabalho. Esse é o levantamento que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) fez dos docentes da educação superior e que se materializou num resumo técnico sobre o Cadastro Nacional dos Docentes da Educação Superior.

Os números aqui apresentados são referentes ao Cadastro Nacional de Docentes de 2010, das instituições de educação superior (TAB. 5). Preencheram o Cadastro Nacional de Docentes 2.377 instituições públicas e privadas, legalmente existentes e cadastradas junto ao INEP.

TABELA 5 – Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 2010

Categoria Administrativa	Total de IES
TOTAL	2.377
PÚBLICAS (Federal, Estadual, Municipal)	278
PRIVADA	2.099

Fonte: BRASIL. INEP/MEC/CADASTRO NACIONAL DE DOCENTES, 2010.

O Cadastro Nacional de Docentes de 2010 registra um total de 366.882 docentes atuantes na educação superior brasileira. Desses docentes, 46,4 % atuam na região Sudeste que detém quase a metade de todos os docentes da educação superior no Brasil. Como pode-se observar na TAB. 6:

TABELA 6 – Funções* Docentes da Educação Superior, por região - Brasil 2010

Região	Docentes	%
BRASIL	345.335	100,0
Norte	21.669	6,3
Nordeste	68.011	19,7
Sudeste	160.297	46,4
Sul	64.070	18,6
Centro-Oeste	31.288	9,0

Fonte: BRASIL. INEP/MEC/CADASTRO NACIONAL DE DOCENTES, 2010.

* O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

A análise por Categoria Administrativa das funções docentes mostra que o setor privado é responsável por 62,1% dessas funções. Trata-se de um panorama gerado pela política educacional brasileira que incentivou a criação de pequenas instituições privadas para as quais não há exigência legal de índice mínimo de titulação. A LDB não estabelece patamares mínimos de mestres e de doutores, mas de professores com pós-graduação *stricto sensu* (TAB. 7).

TABELA 7 – Funções Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 2010

Categoria Administrativa	Funções Docentes	%
TOTAL	345.335	100,0
PÚBLICA (Federal, Estadual, Municipal)	130.789	37,9
PRIVADA	214.546	62,1

Fonte: BRASIL. INEP/MEC/CADASTRO NACIONAL DE DOCENTES, 2010.

A proporção das funções docentes que atuam no ensino superior vem crescendo substancialmente, conforme mostra a TAB. 8. É indiscutível que esse crescimento se dá em sua grande maioria em instituições privadas. Em 2010, das 345.335 funções docentes em exercício, 214.546 atuavam na educação superior privada (TAB. 8), um índice de 62,1 % (TAB. 7).

TABELA 8 – Número de funções docentes na Educação Superior – Brasil – 2002-2010

ANO	PÚBLICA (Federal, Estadual, Municipal)	PRIVADA	TOTAL
2002	84.006	143.838	227.844
2003	88.795	165.358	254.153
2004	93.800	185.258	279.058
2005	98.033	194.471	292.504
2006	100.726	201.280	302.006
2007	108.828	208.213	317.041
2008	111.894	209.599	321.493
2009	122.977	217.840	340.817
2010	130.789	214.546	345.335

Fonte:BRASIL. INEP/MEC/CADASTRO NACIONAL DE DOCENTES, 2010.

As exigências legais estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, determinaram que, pelo menos, 1/3 do corpo docente das universidades deva ter a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Apesar de algumas instituições ainda não cumprirem esse requisito legal, conforme demonstra a TAB. 9, ou seja, não possuírem 1/3 do seu corpo docente com pós-graduação, a proporção dos professores com pós-graduação, com mestrado ou doutorado vem crescendo. Dos 345.335 ativos da educação superior, os mestres constituem o maior grupo de docentes do país, representando 130.291 do total, um índice de 37,7%. Pode-se perceber que ainda há 17.150 docentes apenas com o diploma de graduação atuando na educação superior, um índice de 5,0 % em relação ao total, o que ainda é expressivo (TAB. 9):

TABELA 9 – Funções Docentes em exercício por Titulação, segundo a Categoria Administrativa – Brasil 2010

Título	Brasil	%	Público	%	Privado	%
Doutor, LD e PDr	98.195	28,4	65.227	49,9	32.968	15,4
Mestre	130.291	37,7	37.787	28,9	92.504	43,1
Especialista	99.318	28,8	17.299	13,2	82.019	38,2
Graduado	17.150	5,0	10.200	7,8	6.944	3,2
Outro	381	0,1	270	0,2	111	0,1
TOTAL	345.335	100,0	130.789	100,0	214.546	100,0

Fonte:BRASIL. INEP/MEC/CADASTRO NACIONAL DE DOCENTES, 2010.

A LDB de 1996 estabeleceu, no art. 52, que as universidades são “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL², 1996). E no inciso III do mesmo artigo, estabeleceu que as instituições deverão ter pelo menos “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. O

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

censo 2010 mostra o não cumprimento do dispositivo legal supracitado pelas universidades, apontando um número ainda expressivo de funções docentes em regime de horistas 32,4 %, dos 345.335 docentes em exercício, conforme TAB. 10.

TABELA 10 – Funções Docentes em exercício por Regime de Trabalho - Brasil 2010

Regime Trabalho	Total	%
Horista	111.877	32,4
Tempo Integral	156.370	45,3
Tempo Parcial	77.088	22,3
Total	345.335	100,0

Fonte: BRASIL.INEP/MEC/CADASTRO NACIONAL DE DOCENTES, 2010.

Essa é uma síntese do conjunto das informações que estão no cadastro. “Os dados apresentados sugerem que a situação do docente na educação superior brasileira configura um quadro diversificado e, de certa forma, indefinido” (GIOLO, 2006, p.45). A diversidade está na titulação e no regime de trabalho.

Portanto, o cadastro de 2010, faz algumas revelações interessantes, entre as quais se destacam:

- Em 2010 há 345.335 docentes atuantes na educação superior brasileira, um acréscimo de 117.491 em comparação com 2002, ou seja, 51,6% a mais.
- Os mestres constituem o maior grupo de docentes (130.291), representando 37,7% do total, sendo que o maior número está nas Instituições privadas (92.50).
- Ainda, há 17.150 da educação superior (5,0%) com apenas o diploma da graduação. Sendo que, desse número, 10.200 estão no setor público e 6.944 no setor privado.
- Há também 111.877 docentes da educação superior (32,4%) que atuam como horistas.

Nesse item foi analisado o papel e a atuação do docente. Nas próximas páginas serão analisados: conceito, abordagens e desenvolvimento das competências.

2.2 Competências: conceitos, abordagens e desenvolvimento

O enfoque deste trabalho é a docência, ou seja, centraliza-se nas competências mais requeridas dos docentes do ensino superior. Contudo, as competências organizacionais também são analisadas no intuito de oferecer um direcionamento, uma reflexão sobre a competência no espaço da docência.

Podem-se identificar diversas definições do termo “competências”, mas procura-se destacar pontos comuns e sua importância para o tema em pesquisa. A extensão e a compreensão do termo “competências” têm sofrido modificações em virtude das características dos contextos em que são utilizados (RIOS, 2005). Reconhece-se que o termo em análise guarda alguns problemas em relação à sua compreensão.

Bitencourt (2001) enumera 21 autores e analisa os diversos conceitos ligados à competência, conforme o QUADRO 1.

QUADRO 1 – Conceitos de competência

Autor	Conceito
1. Boyatzis (1982, p.23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis, que determinam em grande parte, o retorno da organização”.
2. Boog (1991, p.16)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.
3. Spencer e Spencer (1993, p.9)	“A competência refere-se à característica intrínseca ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”.
4. Sparrow e Bognanno (1994, p.3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa”.
5. Moscovici (1994, p.26)	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade”.
6. Cravino (1994, p.161)	“As competências se definem mediante padrões de comportamentos, e estes por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho”.
7. Parry (1996, p.48)	“Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”.
8. Sandberg (1996, p.411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos”.
9. Bruce (1996, p.6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem”.

(continua)

	(conclusão)
10. Le Boterf (1997, p.267)	“Competência é assumir responsabilidade frente a situações de trabalho complexas buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”.
11. Magalhães <i>et al.</i> (1997, 114)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”.
12. Perrenoud (1998, p.1)	“A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam por meio do saber baseado no senso comum do saber a partir de experiências”.
13. Durand (1998, p.3)	“Conjuntos de conhecimentos, habilidades, atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito”.
14. Hase <i>et al.</i> (1998, p.9)	“Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções [...]. A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões”.
15. Dutra <i>et al.</i> (1998, p.3)	“Capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (output) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o seu atingimento (input)”.
16. Ruas (1999, p.10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação acontecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.
17. Fleury e Fleury (2001, p.21)	“Competência: 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”.
18. Hipólito (2002, p.7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.
19. Davis (2000, p.1 e 15)	“As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho [...]. São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho”.
20. Zarifian (2001, p.66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”
21. Becker <i>et al.</i> (2001, p.156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas”.

Fonte: BITENCOURT, 2001, p.27-29.

Observa-se, no QUADRO 1, uma análise das várias correntes sobre o conceito de competências que está relacionado a vários aspectos, como: desenvolvimento de conceitos; habilidades; atitudes; aptidão; práticas de trabalho; capacidade de mobilizar recursos; articulação de mobilização de recursos; busca de melhores desempenhos; questionamento constante do trabalho; processo de aprendizagem individual; interação com outras pessoas.

Com base no QUADRO 1 apresentado, Fleury e Fleury (no item 17), enfatizam as qualidades da competência: saber agir, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber engajar-se, ter uma visão estratégica e assumir responsabilidades (FLEURY; FLEURY, 2001, p.188) (FIG. 1):

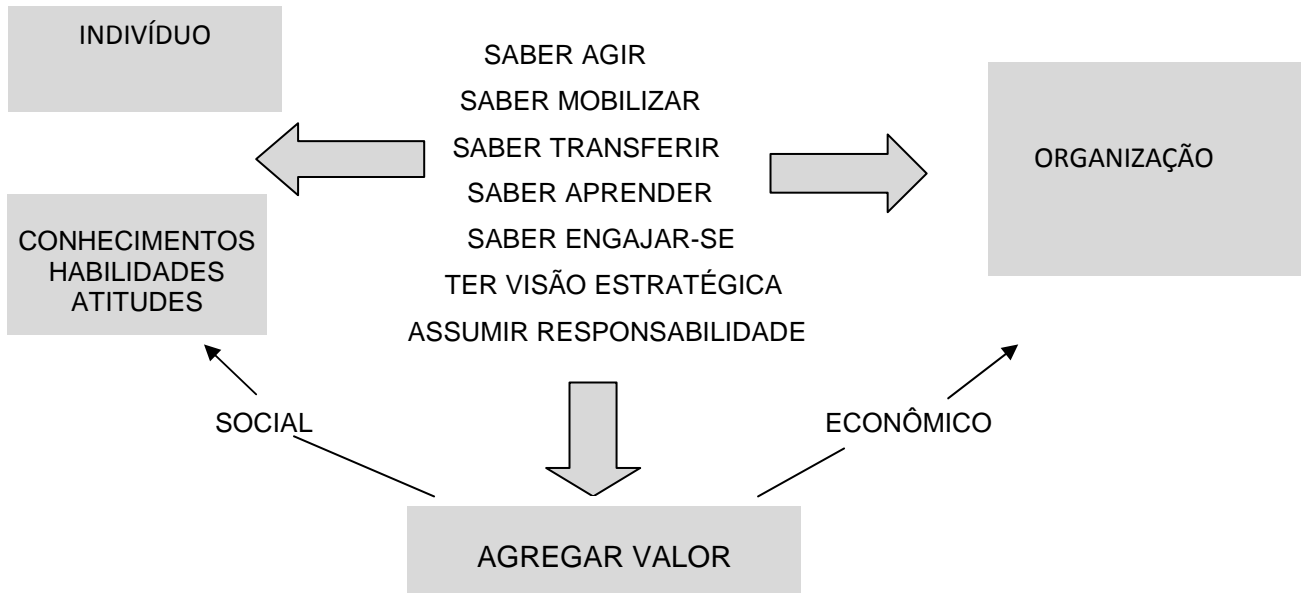


FIGURA 1 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a organização
Fonte: FLEURY; FLEURY, 2001, p.188.

De acordo com Fleury e Fleury (2001, p.184), a “competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”. Nos últimos anos, o termo competência passa a incorporar-se ao discurso das pessoas envolvidas nas organizações. Segundo Fleury e Fleury (2001), o termo está associado a diferentes compreensões: em relação à pessoa, ou seja, à competência do indivíduo e das organizações, chamadas de *core competences*.

[...] O tema **competência**, seu desenvolvimento, sua gestão, entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências). (FLEURY; FLEURY, 2001, p.183, grifos dos autores).

Também, passa a ser constante a referência ao termo competências que devem ter os profissionais de todas as áreas ou que são esperadas dos alunos nos

cursos que os formam, em diversos níveis (RIOS, 2005, p.76). Ropé e Tanguy afirmam:

A noção de competência se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. [...] Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho (ROPÉ; TANGUY, 1997, p.16, *apud* RIOS, 2005, p.76).

Dentro desse contexto, a palavra competência é pensada como um conjunto de capacidades humanas, como o de resolver problemas, de agir, de tomar decisões rápidas e acertadas dentro dos imprevistos e, também, relacionada às pessoas que apresentem um alto desempenho. Por sua vez, Fleury e Fleury (2001, p.185) declaram que

tanto na literatura acadêmica, como nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo. Nesta linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo.

Da mesma forma, Zarifian (2001, p.68) numa primeira abordagem, propõe uma definição de competência que reúne e apresenta sob diversas formas e aspectos a competência que “é o ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais depara”. Numa segunda abordagem, ressalta a questão da aprendizagem: “A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p.72). E numa terceira abordagem, afirma que “a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p.74).

Pode-se perceber nessas formulações que o autor ressalta o que muda na organização do trabalho: uma abertura para a autonomia do indivíduo, que deve estar receptivo a contestações, a novas aprendizagens, aos novos problemas que surgirem. A competência não deve ser transformada em rotina; as atividades profissionais devem ser compartilhadas, as responsabilidades assumidas individual

e coletivamente. Uma reflexão deve ser realizada sobre sua atividade profissional para que o indivíduo deixe de ser simples executor de tarefas.

Libâneo (2004) analisa o conceito de competência: formar para a competência implicaria maior atenção à formação da subjetividade dos trabalhadores para a valorização dos componentes subjetivos do trabalho (autonomia, capacidade de comunicação, iniciativa, capacidade de reflexão), especialmente para situações de trabalho em grupo (cooperação entre diferentes especialidades na empresa). Isso levaria a forçar a individualização de papéis no trabalho e as formas de competição como estratégias de melhorar o desempenho dos trabalhadores, aumentar a produção e a lucratividade. Tal prática estaria associada, também, à redução de trabalhadores por conta da automação da produção; nesse caso, apenas parte dos trabalhadores seriam aproveitados, e o critério seria sua competência.

Libâneo (2004, p.78) ressalta que alguns autores questionam o termo “competências”

O termo ‘*competências*’ tem sido questionado por alguns autores devido à sua vinculação a uma visão economicista e empresarial do trabalho. Com efeito, as atuais formas de produção capitalista, baseadas na alta tecnologia e na produção flexível, introduzem mudanças no mundo do trabalho, especialmente, a substituição do conceito de qualificação pelo de competência. Nesse caso, tem-se um conceito instrumental de competência, em que o desenvolvimento de competências visaria à instrumentalização do trabalhador para novas exigências da produção capitalista, incluindo a modelação de sua consciência a uma nova ideologia do capital. (grifo do autor)

Para Le Boterf (2003), um bom profissional sabe não somente dominar uma técnica, mas também executá-la em um contexto de competitividade e de estresse. A competência se releva mais no saber agir do que no saber fazer. E conceitua competência:

A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas *na própria mobilização desses recursos*. Ela é da ordem do “saber mobilizar”. Para que haja competência, é preciso que haja colocação em jogo de um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...) (LE BOTERF, 2003, p.50, grifos do autor).

Le Boterf (2003, p.229) ainda destaca que administrar e desenvolver o capital de competências de uma empresa não se limita à administração e ao desenvolvimento das competências individuais de seus empregados:

O que de fato irá diferenciar a competência de uma pessoa ou de uma unidade (divisão, departamento, serviço) não é a competência de seus membros. O diferencial não depende tanto de seus elementos mas da *qualidade da combinação ou articulação* entre seus elementos. (grifo do autor).

Este item procurou analisar as diversas definições de competências, suas abordagens e desenvolvimento a partir de autores diferentes. Pode-se observar que as definições desses autores não são conflitantes e sim complementares. Todas buscam melhorias no resultado para o cliente e para a empresa.

Seguindo o esquema do referencial teórico, o próximo item tratará do conceito de competências individuais e suas abordagens.

2.2.1 Competências individuais e suas abordagens

Torna-se necessária, aqui, a reflexão da competência na dimensão individual. É essencial, para o desenvolvimento dessa dimensão, o uso das capacidades cognitivas e afetivas do indivíduo para enfrentar situações complexas. (PERRENOUD, 2000). A competência é algo individual, pessoal, cada indivíduo desenvolve a sua própria competência por meio de reflexão, aprimoramento, resolução de problemas, entre outros fatores.

A questão, porém, é mais complexa, diversas têm sido as definições atribuídas à expressão “competência individual”, não existindo um consenso quanto ao seu conceito. Além de divergências de caráter filosófico e ideológico, podem, também, ser atribuídas à adoção da expressão diferentes enfoques, em diferentes áreas do conhecimento. A noção de competência está historicamente ancorada nos conceitos de capacidades e habilidades, constructos herdados das ciências humanas - da psicologia, educação e linguística (MANFREDI, 1998).

Apesar das diferentes perspectivas, Barato (1998, p.13) indica como ponto comum às diversas noções de competência, seu entendimento “como a

capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho”. Nesse sentido, a competência refere-se à capacidade do sujeito e serve como guia dos desempenhos. Ainda, para ele, competências “... são saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes.” (BARATO, 1998, p.16).

Também para McClelland e Dailey (1972, *apud* SANT’ANNA, 2002, p.33), a competência pode ser sintetizada como o conjunto de características individuais observáveis, conhecimentos, habilidades, objetivos, valores, capazes de prever e ou causar um desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outras situações de vida.

Zarifian (2001) destaca a ênfase dada à competência do indivíduo, manifestada e avaliada quando de sua utilização em situação profissional, isto é, na relação prática do indivíduo com a situação profissional, na maneira como a enfrenta.

A competência individual, ainda que ela se manifeste em relação a um indivíduo claramente identificado, e se expresse no que ele faz, é, efetivamente, no que concerne a sua produção, o resultado de numerosas trocas de saberes e de numerosas conexões entre atividades diferentes. (ZARIFIAN, 2001, p.115).

A esse respeito, Le Boterf (2003, p.22) salienta que “cada indivíduo competente é único e não é intercambiável. Sua competência é subjetiva e não pode ser informatizada”. Isto é, a construção das competências está no centro da subjetividade, o indivíduo deve mobilizar um conjunto de recursos seus para resolver um problema, reagir a uma situação e acionar a capacidade de criar novas competências.

Diante do aumento da complexidade nas situações profissionais, o indivíduo competente é aquele que sabe ir além do prescrito, que sabe agir e, portanto, tomar iniciativas diante de ações requeridas. Considera-se que existem várias maneiras de ser competente e que diversas condutas podem ser pertinentes.

Segundo Dutra (2004), para melhor compreender o conceito de competência individual, é importante discutir também o conceito de entrega. O autor exemplifica que quando uma pessoa é escolhida para trabalhar em uma determinada empresa, além de se verificar a formação e experiência, avalia-se

também como atua, a forma de se entregar ao trabalho, as realizações. Assim, “considerar as pessoas por sua capacidade de entrega dá à empresa uma perspectiva mais adequada para avaliá-las, orientar seu desenvolvimento e estabelecer recompensas” (DUTRA, 2004, p.29). As pessoas precisam agregar valor à organização além de possuírem determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Durand (1998, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001), por sua vez, construiu um conceito de competência e identificou três grandes eixos para a sua classificação: conhecimento, habilidade, atitudes. A FIG. 2 ilustra esse conceito.

Seguindo as chaves do aprendizado individual de Henri Pestalozzi, construiu um conceito de competência baseado em três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, englobando não só questões técnicas, mas também a cognição e as atitudes relacionadas ao trabalho. Nesse caso, competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à consecução de determinado propósito (DURAND, 1998, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p.10).

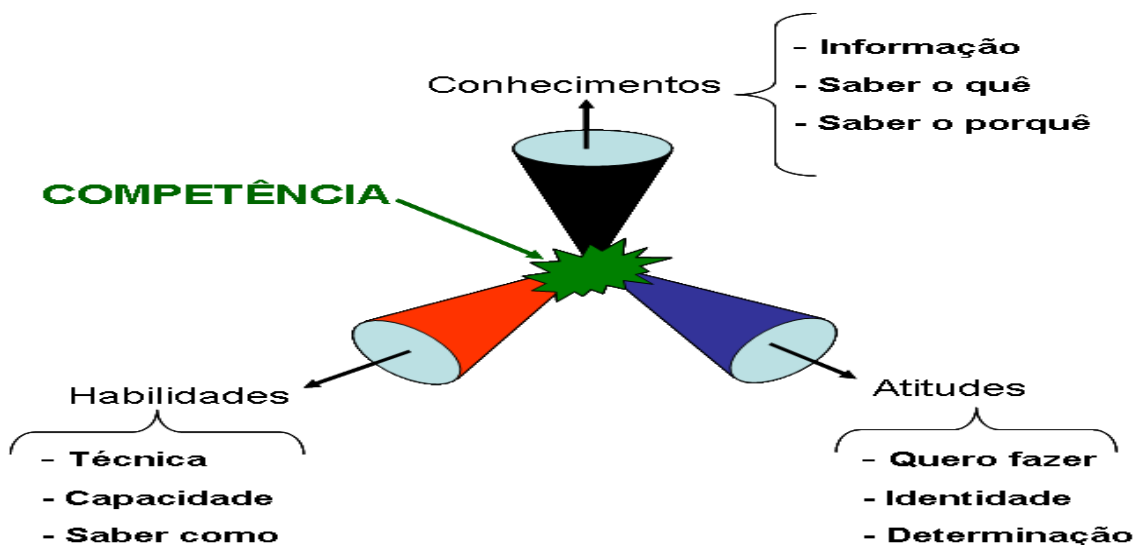


FIGURA 2 – As três dimensões da competência

Fonte: DURAND, 2000 (adaptado), *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p.10.

Tais dimensões são interdependentes na medida em que, para a exposição de uma habilidade, se presume que o indivíduo conheça princípios e técnicas específicos. Da mesma forma, a adoção de um comportamento no trabalho exige da pessoa, não raras vezes, a detenção não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes apropriadas. Abordagens como essa parecem possuir concordância tanto no ambiente empresarial como no meio acadêmico,

integrando diversos aspectos relacionados ao trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

A partir do estudo das diversas tipologias de competências propostas por autores estrangeiros e nacionais, Sant’anna (2002) seleciona, como resultado de suas análises, um elenco de quinze competências individuais requeridas (cf. QUADRO 2).

QUADRO 2 – Competências Individuais requeridas

Competências Individuais Requeridas	Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias Capacidade de trabalhar em equipes Criatividade Visão de mundo ampla e global Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização Capacidade de comunicação Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada Capacidade de inovação Capacidade de relacionamento interpessoal Iniciativa de ação e decisão Autocontrole emocional Capacidade empreendedora Capacidade de gerar resultados efetivos Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas
-------------------------------------	---

Fonte: SANT’ANNA, 2002, p.55-56.

Segundo Sant’anna, Moraes e Kilimnik (2005, p.9), essas quinze competências mais reiteradamente apontadas “revelam-se coerentes com o próprio conceito de competência, entendida como a capacidade de o indivíduo mobilizar múltiplos saberes, conhecimentos, habilidades, com vistas ao alcance dos resultados esperados”.

Dentro desse contexto, Dutra (2004, p.24) afirma que “há, pois, relação íntima entre competências organizacionais e individuais. O estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais, uma vez que é mútua a influência de umas e de outras”. Não se pode pensar as competências individuais sem que as mesmas estejam atreladas às competências essenciais para a organização.

Zarifian (2001, p.115) afirma que “é a organização, em especial, que permite unir a competência individual à competência coletiva”. Zarifian (2001, p.116) sustenta que não se deve desconsiderar a dimensão da equipe no processo

produtivo, pois ela “é mais que a soma das competências individuais” e sugere que uma competência pode ser atribuída tanto a um indivíduo quanto a um grupo de trabalho.

Além disso, Zarifian (2001, p.121) diz que a responsabilidade pessoal do indivíduo deve ser assumida, sendo o “próprio indivíduo o principal ator do desenvolvimento de suas competências particulares à medida que as mobiliza e as faz progredir em situações profissionais reais, empíricas”. É indiscutível a necessidade de a competência individual passar a um novo patamar em matéria de envolvimento, comprometimento e atitude do indivíduo no seu trabalho.

Para Perrenoud (2002) as competências individuais devem estar situadas claramente acima do domínio acadêmico dos saberes a serem ensinados, referindo-se essas competências à sua transposição didática na sala de aula, à organização do trabalho de apropriação, ao planejamento, à avaliação ou à diferenciação do ensino. Essas são posturas que devem ser adotadas, desejadas e desenvolvidas pelos docentes. Para Perrenoud, 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. E afirma: “diga-me o que faz ou permita-me que o observe durante o trabalho e, então, direi que competência você tem”. (PERRENOUD, 2000, p.13)

Diante do aumento da complexidade nas situações profissionais, o indivíduo competente é aquele que sabe ir além do prescrito, que sabe agir, e, portanto, tomar iniciativas diante de ações requeridas. Considera-se que existem várias maneiras de ser competente e que diversas condutas podem ser pertinentes.

O próximo tópico trata das competências exigidas dos docentes. Percebem-se novas relações no mundo do trabalho que determinam encaminhamentos pedagógicos cada vez mais complexos que se refletirão no perfil dos docentes.

2.2.2 Competências exigidas dos docentes

Segundo Masetto (2003, p.3) até a década de 1970, exigiam-se apenas do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente

de sua profissão. Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de seu papel de docente no ensino superior. “Docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fonte de conhecimento” (MASETTO, 2003, p.16). Dentro desse contexto, as IES buscam o profissional competente, que atenda a esses requisitos.

A grande preocupação das Instituições até a década de 1970, era a de que os professores fossem atualizados em seus conhecimentos, em suas experiências profissionais e que dominassem muito bem o conteúdo da matéria a ser transmitida. A esse respeito Masetto (2006, p.11) afirma:

Embora toda a organização curricular do ensino superior no Brasil estivesse voltada para a transmissão de conhecimentos e experiências de profissionais e, por isso mesmo, a grande preocupação sempre girasse em torno de encontrar professores competentes para ensinar [...].

Nos últimos anos, várias pesquisas e estudos sobre competências profissionais que fazem parte da profissionalidade do professor vêm sendo realizados. “A palavra de origem latina competência tem dois sentidos: a) faculdade atribuída a alguém para apreciar e julgar um pedido, uma questão; b) conhecimento, capacidade ou habilidade da pessoa em resolver problemas, realizar uma atividade” (LIBÂNEO, 2004, p.77).

entenderemos competência como o uso de conhecimentos e capacidades para fazer um trabalho, lidar com uma situação ou resolver problemas. Um mecânico de automóveis, um engenheiro, um médico precisam ter e desenvolver competências para realizar seu trabalho. Para isso, precisam dispor de certos conhecimentos, de certas capacidades físicas e mentais (raciocínio, análise e síntese, expressão verbal, atenção, psicomotricidade, etc.) e das habilidades correspondentes de modo que, frente a uma situação do cotidiano ou da profissão, coloque todas essas "disposições internas" em ação para resolvê-la com êxito. A competência está ligada, portanto, a um modo adequado e correto de pôr em ação conhecimentos, instrumentos, materiais, supondo-se o domínio desses conhecimentos capacidades, habilidades, instrumentos [...]. (LIBÂNEO, 2004, p.77-78)

Alguns autores, como Rios (2005), Braslavsky (1999), Perrenoud (2000), Zabalza (2006), entre outros, definem os conceitos de competência a seguir.

De acordo com Rios (2005, p.63), “o termo tem sido empregado com múltiplas significações, o que dá margem a equívocos e contradições. É importante verificar as significações, indagando sobre seu aparecimento, permanência e

transformação nos contextos em que são utilizadas.” Assim, “vamos encontrar o termo competência usado frequentemente para designar múltiplos conceitos: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade” (RIOS, 2005, p.67). Dentro do conjunto, o que efetivamente interessa é o conceito na educação, onde aparece, mais recentemente, mencionada a necessidade de competência na prática do educador, no espaço da profissão docente.

A autora citada afirma que “a competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever” (RIOS, 2005, p.88), é algo específico de cada profissional, que lhe é devido fazer no espaço de seu trabalho, de sua ação, o que é necessário e desejável na profissão e considera o saber, o fazer e o dever como elementos construídos pelos docentes em sua práxis. Diz ainda:

Na verdade, o conceito de competência vai sendo construído, a partir mesmo da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos.[...] Vai-se construindo o conceito a partir da construção da própria ação do sujeito. Por isso temos necessidade de fazer referência a uma formação continuada dos educadores, que significa uma ampliação constante de sua competência. A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois *vamos nos tornando competentes*. (RIOS, 2005, p.90, grifo da autora)

Braslavsky (1999, p.13, citado por PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p.178) conceitua o termo competência para a docência como “a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse saber. Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidade pelos resultados daquilo que foi feito”. Os professores devem saber, selecionar, avaliar e criar métodos de ensino para promover a aprendizagem dos alunos.

Perrenoud (2000, p.15), por sua vez, compreende competência no sentido de “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. A mobilização de recursos tem a ver com as circunstâncias, com o desejo ou o propósito. Para ele, pensar em termos de competência significa pensar a “sinergia, a orquestração de recursos cognitivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura” (PERRENOUD, 2000, p.21). A esse respeito, Zabalza (2006) define competência como o “construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade” (ZABALZA, 2006, p.70, *apud* PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p.179).

Masetto (2003), no entanto, não define competência, opta pela descrição de Perrenoud e Thuler:

Atualmente define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD; THULER, 2002, p.19)

Assim, para estes autores, as competências sempre têm a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: capacidade, saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades. De qualquer maneira, todos os aspectos guardam uma conotação de algo positivo, algo desejável. De acordo com Rios (2005, p.77), “as competências utilizam, integram, mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas”.

Encontra-se em Perrenoud (2008, p.13), em que o autor cita Le Boterf, que a competência está na mobilização dos recursos, do “saber mobilizar” e não só nos recursos como conhecimentos, capacidades:

A competência não é um estado, mas um processo. Se a competência é uma forma de saber agir, como é que ela funciona? O operador competente é aquele capaz de mobilizar, de aplicar de forma eficaz as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Em grande parte, essa alquimia continua sendo uma terra incógnita. (LE BOTERF, 1994, p.43, citado por PERRENOUD, 2008, p.13).

Rios (2005), no entanto, chama a atenção para o fato de que em toda a ação docente, encontram-se quatro dimensões: 1) dimensão técnica: reporta a realização de uma ação, diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; 2) dimensão política: diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; 3) dimensão estética: diz respeito à presença da sensibilidade e da beleza, como elemento constituinte do saber e do fazer docente; 4) dimensão ética: diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. Essas dimensões estabelecem uma estreita relação entre si, associando competência à qualidade do trabalho.

Masetto (2003) entende que são três as competências básicas para o ensino superior: 1) competência em uma determinada área de conhecimento, como experiência profissional de campo, conhecimentos e práticas profissionais atualizados; 2) competência com domínio na área pedagógica, referente a um domínio do processo de ensino-aprendizagem e que domine os quatro grandes eixos: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, conector e gestor do currículo, compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno e a teoria e prática básica da tecnologia educacional; 3) competência para o exercício da dimensão política, associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade (ao entrar na sala de aula o professor continua cidadão e político).

Braslavsky (1999), por sua vez, manifesta clara preocupação pelos estudos sobre formação de professores, e faz a seguinte pergunta: quais competências básicas deve ter um professor para poder conduzir férteis processos de ensino-aprendizagem no século XXI? Logo dá a conhecer uma proposta de cinco competências necessárias ao novo perfil que deverão ter os professores de crianças e jovens que desempenham a docência na América Latina, a saber: 1) competência pedagógico-didática, referente à capacidade de conhecer, saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas; 2) competência institucional, capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da escola e da sala de aula; 3) competência produtiva, capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro; 4) competência interativa, vinculada à capacidade de aprender, compreender e sentir com o outro; 5) competência especificadora, relacionada com a capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar, para aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos. (BRASLAVSKY, 1999, citado por PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p.179).

Perrenoud (2000, p.12) aborda o ofício do professor “propondo um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente”, tomando como guia um referencial de competências adotado em Genebra em 1996. As competências selecionadas pelo autor são reagrupadas em 10 (dez) grandes famílias. Segundo o próprio autor, as competências por ele formuladas não descrevem o professor médio de hoje, mas um futuro desejável de profissional da

docência, “representam mais um horizonte”. A classificação elaborada é a seguinte: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000)

Zabalza (2006) analisa a figura e a função dos docentes universitários a partir de uma classificação e tipologia constituída por dez competências diferentes, a saber: 1) planejar o processo de ensino-aprendizagem (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?); 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares, transformando o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa) vinculadas à produção comunicativa, ao reforço da compreensibilidade, à organização interna das mensagens e à conotação afetiva das mensagens; 4) manejar as tecnologias, como objetos de estudo, como recursos didáticos, e como meio de expressão e comunicação; 5) conceber a metodologia e organizar as atividades, aliadas à organização dos espaços de aprendizagem, à seleção dos métodos, e à seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos, demonstrando competência para trabalhar com classes numerosas, criando um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula; 7) exercer tutela, vinculada aos diversos tipos de tutorias, às funções do tutor universitário, aos dilemas da tutoria universitária, às condições do exercício da tutoria e à tutoria como empenho pessoal dos docentes universitários; 8) avaliar, associando à necessidade de avaliar, o exercício do seu papel de facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem. Em tal sentido, o professor precisa conhecer a natureza e o sentido da avaliação na universidade; os componentes da avaliação (dados, valorações e decisões); o processo de planejamento, execução e ajuste da avaliação; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino, para analisar documentadamente o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido e submeter a análises controladas os distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos âmbitos científicos e apresentar dossiê e relatórios sobre as diversas questões relacionadas com o ensino universitário; 10) identificar-se com a instituição

e trabalhar em equipe, trata-se de uma competência transversal no sentido de como todas as competências anteriores são afetadas pela integração dos professores na organização ou instituição e pela disposição e atitude para trabalhar coordenadamente com os colegas. (ZABALZA, 2006, citado por PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p.180).

Portanto, as classificações e as tipologias analisadas dão uma ideia da diversidade de enfoques conceituais e metodológicos que sustentam as pesquisas educacionais das quais fazem parte. “Elas são tão plurais, diversas e heterogêneas quanto seu próprio objeto de análise, o que faz com que seja quase impossível um estudo comparativo entre as mesmas” (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p.180).

Toda profissão deve estabelecer um conjunto de competências necessárias ao adequado exercício profissional. No caso do profissional docente, Libâneo (2004, p.78) relata:

Um professor competente, portanto, é aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidade crítica), capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes para enfrentar situações problemáticas, dilemas. Esta noção vale tanto para caracterizar o trabalho do professor quanto para explicitar objetivos de aprendizagem para os alunos. Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura, a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir - de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes.

Essas novas relações no mundo do trabalho exigem encaminhamentos pedagógicos cada vez mais complexos, que refletem o perfil de professores desejado pelas instituições de ensino superior. Algumas privilegiam aqueles profissionais que estão inseridos no mercado de trabalho, outras preferem os que estão na academia (FERNANDEZ, 2010).

Muitas vezes o docente começa a lecionar no magistério superior sem que tenha sido avaliada a sua competência e nada lhe é oferecido em termos de auxílio e orientação para o seu desempenho em sala de aula (GODOY, 1996).

Para Rios (2005, p.25), “neste mundo complexo, com as características de que se reveste, com o crescimento cada vez mais ampliado da influência da mídia”, também se tornam mais complexas as tarefas dos professores. O desafio de ser professor hoje é fazer uma prática docente da “melhor qualidade”.

Seguindo essa mesma linha, Isaia (2006, p.81) salienta alguns desafios a serem enfrentados pelos professores:

[...] mediar saberes/fazer para a formação de futuros profissionais; produzir saberes/fazer específicos ao domínio de conhecimento e de atuação; construir conhecimento de ser professor; investir na dimensão pedagógica da docência; levar em conta a especificidade da educação superior; buscar autonomia docente; compreender o processo de aprendizagem docente; entender que a docência ocorre na articulação de várias dimensões, espaços e atores; compreender que a docência se dá na confluência das trajetórias formativas individuais, grupais e institucionais.

O contexto atual está diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. Nesse sentido, a Lei nº 9.394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os docentes:

- participar da elaboração do projeto pedagógico;
- elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No entendimento de Libâneo (2004, p.79), a relação de competências profissionais, abaixo, compreende as qualidades e capacidades exigidas hoje dos docentes:

1. É especialista no conteúdo que ensina e nos processos investigativos da matéria, e é portador de uma razoável cultura geral;
2. Sabe associar a aquisição de conceitos científicos ao desenvolvimento dos processos de pensamento;
3. Domina razoavelmente métodos e procedimentos de ensino, com destaque a procedimentos de pesquisa e a exercícios do pensar centrados em problemas;
4. Conhece o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional;
5. Desenvolve visão crítica em relação aos conteúdos da matéria (contextualização) e ao seu papel social enquanto intelectual;
6. Sabe lidar com as tecnologias da informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao seu manejo;
7. Conhece e sabe aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem.

8. Sabe lidar com as várias formas culturais que perpassam a escola e a sala de aula, e com a diversidade social e cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber;
10. Sabe articular, na atividade docente, as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, visando ajudar os alunos a construírem sua subjetividade;
11. Domina procedimentos de trabalho interativo e desenvolve capacidade comunicativa (comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, assumir a aula como um processo comunicacional);
12. É capaz de participar de forma produtiva de um grupo de trabalho ou de discussão, bem como atuar em equipe em atividades de pesquisa, interdisciplinares e organizativas;
13. Ajuda os alunos a pensar e agir em relação a valores e atitudes.

Outro ponto importante destacado por Libâneo são as competências necessárias para participar da gestão da escola. Para o autor, numa concepção democrático-participativa, os indivíduos que trabalham na escola precisam desenvolver e pôr em ação competências profissionais específicas para participar das práticas de gestão. Os tópicos seguintes demonstram os conhecimentos e práticas que podem auxiliar os professores a participar ativamente dos processos e práticas da organização e da gestão da escola. a) Desenvolver capacidade de interação e comunicação entre si e com os alunos de modo a saber participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão, e promover esse tipo de atividade com os alunos; b) Desenvolver capacidades e habilidades de liderança; c) Compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares; d) Aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão e da sala de aula; e) Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico; f) Saber elaborar planos e projetos de ação; g) Aprender métodos e procedimentos de pesquisa; h) Familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2004, p.79-81).

Para Silva (2002), além do conhecimento formal, acadêmico, um profissional precisa de autonomia na tomada de decisão, na regulação das situações que se apresentam no exercício profissional. Tal autonomia é, atualmente, mais necessária. O contexto atual da educação exige do professor adequação metodológica, a visão de um ensino não técnico apenas, mas de um conhecimento em construção que traz em seu bojo comprometimento político, valores éticos e morais, o desenvolvimento da pessoa. Tudo isso nos remete à questão da aprendizagem, inclusive da aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do

contexto e da interação entre os componentes de um grupo – “professor-professor, professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno” (SILVA, 2002, p.15).

De acordo com esse autor, quanto às competências, “as pessoas não têm uma apenas, são os potenciais desenvolvidos em contextos disciplinares significativos que permitirão a execução de ações específicas em um dado cenário, um determinado âmbito de atuação” (SILVA, 2002, p.16). Portanto, competência é algo da pessoa numa determinada situação. Para ele, os professores precisam ter suas competências profissionais desenvolvidas. São elas: a) Aprendizagem contínua; b) Gestão da Sala de Aula: ambiente ensino-aprendizagem, instrução e comportamento; c) Busca de recursos para suscitar o desejo de aprender; d) Compreensão para agir em conformidade com a vida do aluno; e) Adaptação curricular; f) Competências gerais; g) Desenvolvimento da Cidadania (SILVA, 2002).

As competências exigidas dos docentes que foram analisadas dão uma ideia da inexistência de um consenso de enfoques conceituais e metodológicos que sustentam as pesquisas educacionais das quais fazem parte. Não há respostas prontas, já que se vive numa realidade complexa, globalizada, informatizada, e predominantemente competitiva. Para Perrenoud (2002, p.197), “as competências profissionais só são construídas em função de uma prática reflexiva e engajada, que se instale desde o início dos estudos”.

2.3 Contribuição do Referencial Teórico para a pesquisa de campo

O referencial teórico é importante na medida em que busca explicar as relações entre os elementos a serem estudados sob o enfoque de vários autores. A evolução histórica do ensino superior no Brasil, bem como os principais conceitos, abordagens e, também, as competências exigidas dos docentes foram apresentados. Procurou-se contextualizar as competências individuais requeridas e suas abordagens.

Observa-se que a literatura sobre competências vem assumindo diferentes dimensões em várias áreas de atividades, tais como no ambiente empresarial e no ambiente acadêmico, integrando diversos aspectos relacionados ao trabalho. Os estudos sobre competência são expressivos nos trabalhos de Dutra (2001), Fleury e Fleury (2001), Bitencourt (2001), Sant' Anna (2002), Zarifian (2001), Zabalza (2006), Rios (2005), Perrenoud (2000), Nóvoa (2007), Masetto (2003). Os conceitos e as classificações desses autores são de grande contribuição para os estudos sobre competências.

A análise dessas classificações permitiu verificar as várias dimensões que a competência pode ter. Assim, essa pesquisa buscou responder aos objetivos específicos propostos no capítulo da Introdução, sob a luz dos autores citados no referencial teórico e com enfoque nas classificações apresentadas pelos autores Sant'Anna (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006), e também na Lei nº 9.394/96, art. 13 (BRASIL, 1996), baseado num referencial de competências individuais e suas classificações. Apesar da inexistência de um consenso quanto ao conceito de competência individual, optou-se por esses autores por existirem entre eles alguns pontos comuns sobre o tema tratado.

Esses autores escolhidos como marco teórico foram os norteadores para as etapas da coleta de dados e da análise de resultados.

3. METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever os procedimentos metodológicos que foram adotados neste trabalho e que se referem à caracterização da pesquisa quanto aos fins e aos meios; à população e amostra da pesquisa; aos instrumentos utilizados para coleta de dados, e, finalmente, à estratégia de análise dos dados.

A metodologia visa conhecer caminhos do processo científico e procura os limites da ciência. Segundo Demo (1995, p.11)

reconhecendo o caráter problematizante da metodologia, decorre ser mister aceitar que tudo em ciência é discutível, sobretudo nas ciências sociais [...] seja porque nunca esgotamos a realidade, seja porque as maneiras como as tratamos podem sempre ser questionadas.

Nesse sentido, o estudo sobre as competências requeridas dos docentes não se esgota nesta pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Com o intuito de atender aos seus objetivos, esse estudo propõe dois critérios básicos de classificação da pesquisa: um quanto aos fins e outro quanto aos meios.

Quanto aos fins, Vergara (2004, p.46) pressupõe que é possível classificar a pesquisa em seis grandes grupos: “exploratória; descritiva; explicativa; metodológica; aplicada; intervencionista”. Nesse sentido esta pesquisa foi descritiva, pois, “expõe característica de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza” (VERGARA, 2004, p.47).

Quanto aos meios, a mesma autora propõe nove classificações: “pesquisa de campo; pesquisa de laboratório; documental; bibliográfica; experimental; *ex post facto*; participante; pesquisa-ação; estudo de caso” (VERGARA, 2004, p.46-47). Nesta pesquisa foram utilizadas três das nove classificações de Vergara. Primeiro foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que “é o

estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (VERGARA, 2004, p.48).

A segunda classificação utilizada foi a pesquisa de campo, uma vez que foi realizada uma investigação empírica junto aos professores e coordenadores da Instituição, visando a obter dados sobre os aspectos perceptíveis a respeito das competências requeridas na Instituição. Segundo Vergara (2004, p.47), a pesquisa de campo é “uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”.

A terceira classificação utilizada foi o estudo de caso, uma vez que foi realizada em uma única unidade de análise, sendo a mesma uma Instituição de Ensino, localizada na cidade de Divinópolis. Segundo Vergara (2004, p.49), o estudo de caso “é o circunscrito a uma ou poucas unidades [...]”.

Para a identificação das competências requeridas aos docentes, foram utilizadas as abordagens quantitativas (questionário) e qualitativas (entrevistas). Foi escolhida a quantitativa por permitir que as informações sejam quantificadas, analisadas e classificadas. A qualitativa, por permitir a interpretação de contextos atribuindo-lhes significados.

3.2 A população e amostra da pesquisa e unidade de análise e observação

A unidade de observação foram os docentes que trabalham numa Faculdade em Divinópolis, Minas Gerais. Assim a população que constitui a totalidade da unidade de observação a ser pesquisada quantitativamente (questionário) é formada por 163 docentes, deste total de docentes 72 responderam as questões. A amostragem foi composta de 72 docentes, representando 44,2% do universo total dos docentes que atuam na Instituição em questão.

As unidades de observação para a pesquisa qualitativa (entrevista) foi composta de 5 (cinco) coordenadores que dispuseram-se participar da pesquisa e atuam na gestão dos seguintes cursos: Administração, Ciências Contábeis, Gestão Comercial (um coordenador para os três cursos), Direito, Engenharia, Sistemas de Informação, Comunicação Social. Os coordenadores entrevistados tiveram a

oportunidade de expor suas idéias, pensamentos, descrições de situações e comportamentos.

A Instituição pesquisada localiza-se no município de Divinópolis- MG. A história da Instituição começou com o curso de Direito em 1966. O surgimento de uma escola de ensino jurídico em Divinópolis se deu em decorrência de vários fatores, dentre os quais a força de uma cidade que era pólo de desenvolvimento de vasta região do Oeste de Minas, a existência de dezenas de escolas de ensino fundamental e médio e a necessidade de os jovens se deslocarem para outros centros urbanos a fim de cursar o curso superior.

O processo de criação da Instituição teve início em 1965. O primeiro concurso vestibular foi realizado em 1966, com grande concorrência de candidatos. Formando-se uma turma, as aulas tiveram início nas instalações de uma antiga escola de ensino fundamental e médio.

A criação da Instituição possibilitou a formação jurídica de inúmeros profissionais que, ainda hoje, atuam no mercado de trabalho regional, alguns com reconhecido destaque na área do Direito. Esse aspecto tornou a instituição bastante conhecida na região Centro-Oeste mineira, atraindo estudantes originários de cidades vizinhas, anteriormente sem condições de ingresso e permanência no curso superior.

Buscando ampliar sua linha de ensino, a Instituição, em 1985, começa a caminhar rumo aos cursos de extensão, sobretudo pela imensa demanda de profissionais de Direito que necessitavam de especialização. Nessa época a Instituição oferecia aos profissionais o primeiro curso, desse tipo que contava com 77 alunos.

Apesar de terem sido alcançadas as metas propostas em 1965, a mantenedora percebeu que havia uma crescente demanda por cursos de graduação em outras áreas do conhecimento. Esse fato, adicionado ao incentivo do Ministério da Educação (MEC) para o crescimento do ensino superior no país e a credibilidade alcançada pela Instituição com a projeção do curso de Direito.

Assim, o ano de 2000 marcou uma nova etapa institucional. Iniciou-se o curso de Sistemas de Informação, delineando na Instituição um cenário diferente e estimulante para a sociedade.

No final de 2000, a Instituição recebeu, como doação do Município, um terreno. Ao final de 2001, foram iniciadas as obras da construção do novo campus. E, em pouco mais de um ano, os objetivos se concretizaram.

Em 2001 dois novos cursos na área de Comunicação Social e na área de Administração ampliaram as perspectivas do ensino superior regional.

Em 2002 expandiu o ciclo de introdução de cursos de graduação, com novas habilitações no curso de Administração e Comunicação Social.

Atualmente, a Instituição possui mais de 3500 alunos em 16 cursos de graduação (Administração, Ciências Contábeis, Gestão Comercial, Direito, Engenharia(Ambiental,Civil, Elétrica, de Controle e Automação, Mecânica, de Produção), Sistemas de Informação, Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Psicologia, Enfermagem, Farmácia). E, neste ano, serão ofertados mais de 30 cursos de Pós-Graduação e MBA, nas mais diversas áreas.

3.3 Técnicas de Coleta de dados

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.164), a coleta dos dados é a “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”.

A primeira fonte básica é a pesquisa bibliográfica, base da construção do marco teórico da pesquisa. Segundo Vergara (2004, p.48), “fornece instrumental analítico para qualquer tipo de pesquisa”.

A segunda fonte utilizada foi a pesquisa de campo, que usou de dois instrumentos de coleta: questionário estruturado e roteiro de entrevista. O questionário foi construído seguindo as recomendações de Marconi e Lakatos (2002), que demonstrou, de forma empírica, como o formato do questionário pode ajudar ou atrapalhar a qualidade dos dados coletados. O questionário foi elaborado de forma a conter um número reduzido, porém representativo, de questões, sendo essas, claras e estruturadas. Foi, então, constituído por 20 questões de múltipla escolha, utilizando-se a escala *Likert* para as questões.

A Escala *Likert* remete a Rensis Likert, que, em 1932, elaborou uma escala para medir níveis de aceitação dos produtos e serviços junto a consumidores.

As escalas de *Likert* requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida. Atribuem-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado à declaração. As declarações de concordância devem receber valores positivos ou altos enquanto as declarações das quais discordam devem receber valores negativos ou baixos (BACKER, 1995).

As escalas podem ir, por exemplo, de 1 a 5, de 5 a 1. As declarações devem proporcionar, ao entrevistado, expressar respostas claras em vez de respostas neutras, ambíguas. A pontuação total da atitude de cada respondente é dada pela somatória das pontuações obtidas para cada afirmação.

Neste sentido, a escala *Likert* utilizada no questionário, foi construída da seguinte forma, indo de 1 a 5, sendo 1 - “Não requerida” e 5 “Fortemente requerida”. Dessa forma, o respondente avaliou o peso que considerou para cada pergunta. Essa configuração demonstrou boa aceitação do público alvo, como constatado no pré-teste e posterior aplicação do questionário.

Os questionários foram distribuídos entre os dias 02/03/2012 e 13/04/2012. Consta da primeira parte do questionário uma carta de apresentação aos docentes participantes da pesquisa, seguida do questionário, dividido em dois blocos: o primeiro bloco visa conhecer as competências individuais requeridas pela Instituição. O segundo bloco tem em vista traçar um perfil do conjunto dos participantes da pesquisa, como faixa etária, escolaridade, tempo de experiência como docente no ensino superior, carga horária semanal (APÊNDICE A).

Sendo assim, foram entregues 163 questionários que representam o número total de professores, do total foram obtidas 72 respostas, o que representa uma taxa de resposta de 44,2%. Todos os questionários respondidos foram considerados válidos. Os dados foram coletados por meio da cooperação voluntária do respondente, sem qualquer desvantagem para ele, respeitando-se o direito de privacidade e garantindo-lhe que as informações por ele prestadas não foram utilizadas para outra finalidade. Na aplicação do questionário, foram expostos aos respondentes o objetivo e a relevância da pesquisa, destacando-se a importância de sua colaboração (APÊNDICE A).

Os questionários foram submetidos a um pré-teste, anterior à sua aplicação. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.203), “depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se

alguns exemplares em uma pequena população escolhida”. O teste foi realizado mediante a aplicação de 5 questionários aos docentes que pertencem à população pesquisada, escolhidos aleatoriamente e que aceitaram responder ao questionário. Depois de responderem ao questionário, os respondentes foram entrevistados a fim de se obterem informações acerca das dificuldades encontradas. O instrumento apresentou poucas dúvidas e algumas correções foram feitas.

O questionário foi criado tomando-se como base as classificações de competências individuais requeridas, apresentadas por Sant’Anna (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006) e também pela Lei nº 9.394/96, art. 13 (BRASIL, 1996). Sant’Anna selecionou um elenco de quinze competências; Perrenoud agrupa as competências em dez grandes famílias; Zabalza classifica em dez competências diferentes; e a Lei 9.394/96 estabelece sete competências para os professores. Destas classificações foram selecionadas vinte competências mais reiteradamente mencionadas nesses autores.

O questionário também foi composto de uma questão aberta, para conhecer quais as competências requeridas pela Instituição no momento da contratação do respondente.

O segundo instrumento de coleta foi um roteiro de entrevista aplicado aos 5 coordenadores dos cursos de uma Faculdade em Divinópolis, MG, para obtenção de informações sobre o que os docentes sabem ou fazem. A entrevista amplia a percepção dos Coordenadores sobre as competências requeridas para a docência no momento da seleção e contratação (APÊNDICE B).

3.4 Estratégia de análise dos dados

Para a análise das questões do questionário, as fechadas e a aberta foram codificadas e diretamente tabuladas. Tabular significa organizar os dados em tabelas, para serem analisados por processo de técnica de análise estatística. Sua categoria pode ser mista ou cruzada. Essa tabulação pode ser feita manualmente, mecanicamente, ou por computador (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Para análise das entrevistas com os coordenadores de curso, foram realizadas perguntas predeterminadas permitindo aos entrevistados flexibilidade e abertura para colocarem sua opinião sobre o tema.

Neste trabalho, utiliza-se a estatística descritiva por meio da tabulação eletrônica. O objetivo da estatística descritiva é resumir as principais características de um conjunto de dados por meio de tabelas, gráficos e resumos numéricos. Cada questão é recriada em tabelas no Excel®, existindo uma coluna para cada opção de respostas das questões fechadas. Os dados são assim digitados nas planilhas do Excel® e, com eles, podem ser elaborados gráficos para facilitar a leitura e análise dos resultados. A tabulação eletrônica dos dados foi feita através do software estatístico SPSS 9.0 – *Statistical Package for the Social Sciences* 13.0. O tratamento dos dados foi feito através de medidas estatísticas, média e desvio padrão.

O QUADRO 3 apresenta a estratégia que foi utilizada na análise dos dados. Neste trabalho, correlacionam-se os objetivos específicos propostos com os autores que dão sustentação teórica ao assunto abordado, com os instrumentos de coleta de dados correspondentes e com as fontes dos dados.

QUADRO 3 – Estratégia de Análise de dados

Objetivos específicos	Autores	Tipo de pesquisa	Fonte de dados
Caracterizar o histórico da educação superior privada no Brasil e as exigências atuais da profissão de professor.	Pimenta e Anastasiou (2002); Niskier (1996); Teixeira (1989); Cunha (2010); Sampaio (2000); Barreyro (2008); Drucker (1996); Marques e Maschio (2010)	Pesquisa bibliográfica	Referencial teórico
Apresentar a profissão de professor, partindo de sua formação, sua atuação e suas ações.	Rios (2005); Dias (2009); Nunes (2001); Tardif (2000); Fernandez (2010); Nóvoa (2007); Masetto (2003); Ferreira (1999); Pimenta e Anastasiou (2002)	Pesquisa bibliográfica	Referencial teórico
Identificar as competências mais e menos requeridas na percepção dos professores	Sant' Anna (2002) Perrenoud (2000) Zalbaza (2006) LDB 9.394 (BRASIL,1996)	Pesquisa de campo	Apêndice A, Questões: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14,15, 16,17,18, 19, 20
Analisar a percepção dos coordenadores de graduação de uma Faculdade em Divinópolis sobre as competências requeridas para a docência no momento da seleção e contratação	Libâneo (2004); Silva (2002); Masetto (2003)	Pesquisa de campo	Entrevista 1,2,3,4,5,6

Fonte: Elaborado pela autora.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos referentes à etapa de coleta de dados, a partir da utilização dos questionários aplicados aos docentes que trabalham numa Instituição em Divinópolis, MG, e as entrevistas com os coordenadores que atuam na gestão dos 5 cursos analisados pela mesma Instituição. As análises visam estruturar as informações e achados do estudo de forma a responder aos objetivos da pesquisa.

Compõe-se este estudo de seis blocos: o primeiro mostra o perfil do conjunto dos respondentes; o segundo, análise global das competências; o terceiro, competências mais e menos requeridas; o quarto, análise global das competências dos gêneros; o quinto, análise das competências por autor, e o sexto, as entrevistas realizadas.

4.1 Perfil dos respondentes

Este tópico analisa o perfil dos docentes, sendo que os dados foram extraídos das respostas produzidas nos itens 1 a 6 do instrumento de pesquisa (apresentado no APÊNDICE A). Optou-se por iniciar pela caracterização dos respondentes para facilitar a compreensão das análises posteriores.

Na amostra pesquisada, num total de 72 respondentes, percebe-se a predominância do gênero masculino, (44 respondentes), representando 61,1% do total. O total de respondentes do gênero feminino soma 28, representando 38,9% do total. (TAB. 11).

TABELA 11 – Docentes segundo o gênero

GÊNERO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Masculino	44	61,1
Feminino	28	38,9
TOTAL	72	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

A faixa etária do grupo vai de 25 a mais de 47 anos de idade. A maior parte da amostra é composta por pessoas com idade variando entre 26 a 36 anos, o que configura um grupo de professores jovens (54,2% do total). (TAB. 12).

TABELA 12 – Docentes segundo a faixa etária

FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Até 25 anos	5	6,9
De 26 a 36 anos	39	54,2
De 37 a 47 anos	14	19,4
Mais de 47 anos	14	19,4
TOTAL	72	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

A TAB. 13 mostra que a maioria dos docentes, 40,3%, têm pós-graduação *Lato Sensu* – especialização em algum curso, 38,9% têm pós-graduação *Stricto Sensu* – mestrado concluído e 2,8% tem doutorado concluído, indicando que, parte dos profissionais da amostra já possui a titulação exigida pelo Ministério da Educação para o exercício da função de professor.

TABELA 13 – Docentes segundo titulação

ESCOLARIDADE	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Graduação	0	0
Especialização	29	40,3
Mestrado em andamento	10	13,9
Mestrado concluído	28	38,9
Doutorado em andamento	3	4,2
Doutorado concluído	2	2,8
TOTAL	72	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

A TAB. 14 apresenta o tempo de trabalho dos respondentes, como docente do Ensino Superior. Dos entrevistados, 52,8% possui menos de cinco anos de experiência na função.

TABELA 14 – Tempo de experiência como docente do Ensino superior

TEMPO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Menos de 5 anos	38	52,8
5 a 10 anos	22	30,6
Mais de 10 anos	12	16,7
TOTAL	72	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Pela TAB. 15 nota-se que 62,5 % dos docentes trabalham na Instituição de 8 a 20 horas semanais.

TABELA 15 – Docentes segundo a carga horária semanal na Instituição

CARGA HORÁRIA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Menos de 8 horas	20	27,8
De 8 a 20 horas	45	62,5
De 20 a 40 horas	7	9,7
TOTAL	72	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos entrevistados, 60 deles não trabalham em outra Instituição de Ensino Superior, representando respectivamente 83,3% do total. Esses resultados podem ser confirmados na TAB. 16.

TABELA 16 – Docentes com carga horária em outra Instituição de Ensino Superior

TRABALHA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Sim	12	16,7
Não	60	83,3
TOTAL	72	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o resultado da pesquisa, verifica-se uma atenção dos docentes com a formação profissional, pois 38,9% já são titulados mestres, 13,9% estão com Mestrado em andamento, 2,8% já são titulados doutores e 4,2% com Doutorado em andamento. Tais indicadores comprovam a existência de uma preocupação em administrar sua própria formação contínua que atenda a uma exigência legal e que também os tornem competitivos no mercado de trabalho. A aprendizagem continuada é necessária para fortalecer o processo e transformar o conhecimento em competência (PERRENOUD, 2000).

Finalizada a caracterização do perfil do profissional respondente da pesquisa, apresentam-se a seguir os resultados das variáveis analisadas das competências individuais requeridas do professor no exercício de sua função.

4.2 Análise global das competências

Nesta etapa buscou-se atender ao terceiro objetivo do estudo: identificar as competências mais e menos requeridas na percepção dos professores

Estão descritos os resultados que refletem a percepção dos respondentes quanto ao grau em que as competências individuais são requeridas aos docentes no exercício da sua função.

Para uma melhor análise dos resultados, realizou-se uma abordagem quantitativa para estabelecer um percentual de respostas da pesquisa. Utilizou-se a escala *Likert* de cinco pontos para mensurar o grau de concordância dos profissionais que responderam aos questionários. Realizou-se a verificação quanto à concordância ou discordância das questões avaliadas.

Sobre o questionário aplicado, a primeira parte foi constituída de vinte questões. A segunda parte, de uma questão aberta sobre as competências requeridas pela Instituição no momento da contratação, e, a última parte, de perguntas com o objetivo de verificar o perfil dos respondentes, que já foi analisado no item 6.1.

4.2.1 Resultados da 1ª parte do questionário – questões fechadas

Esta primeira parte do questionário foi composta de vinte questões fechadas com o objetivo de conhecer a percepção dos docentes quanto às competências requeridas aos docentes em sua atuação.

A TAB. 17, apresenta o percentual de respostas da pesquisa, em cada uma das competências analisadas, sobre o grau de exigência das competências individuais requeridas ao professor no exercício de sua função.

TABELA 17 – Competências requeridas aos docentes pela Instituição no exercício de sua função (em %)

Nº.	Competência	1- Não requerida		5 – Fortemente requerida				
		1	2	3	4	5		
1	Capacidade de trabalhar em equipe	3%	5%	16%	33%	43%		
2	Criatividade	0%	3%	9%	36%	52%		
3	Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição	0%	0%	7%	21%	72%		
4	Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	0%	0%	14%	29%	57%		
5	Capacidade de Iniciativa de ação e decisão	1%	1%	12%	31%	55%		
6	Capacidade de gerar resultados efetivos	0%	0%	9%	40%	51%		
7	Autocontrole emocional	0%	0%	5%	39%	56%		
8	Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	0%	0%	5%	36%	59%		
9	Participação e apoio à Gestão da escola	0%	9%	30%	40%	21%		
10	Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos	3%	2%	0%	15%	80%		
11	Capacidade de administrar sua própria formação contínua	0%	1%	16%	24%	59%		
12	Capacidade de administrar e gerenciar conflitos em sala de aula	0%	1%	13%	33%	53%		
13	Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	0%	1%	5%	23%	71%		
14	Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos	0%	0%	6%	19%	75%		
15	Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino	0%	8%	16%	31%	45%		
16	Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias	0%	7%	16%	40%	37%		
17	Conhecimento e Comprometimento com o Projeto Pedagógico do Curso	0%	0%	18%	39%	43%		
18	Conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação	0%	1%	15%	39%	45%		
19	Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento	1%	8%	31%	36%	24%		
20	Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento	0%	3%	14%	48%	35%		

Fonte: Dados da pesquisa.

Pela distribuição de frequências apresentada na TAB. 17, percebe-se uma nítida predominância de respostas nos dois últimos pontos da escala 4 e 5, refletindo a percepção dos professores no conjunto das competências profissionais investigadas. Os percentuais de respondentes que atribuíram tais notas, destacam como mais requeridas as competências: autocontrole emocional (95%); envolvimento com os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho (95%), capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos (95%); capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares (94%); capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos (94%); capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição (93%) e capacidade de gerar resultados efetivos (91%). Esses resultados representam a análise agrupada da quarta e quinta coluna.

Ainda com base na TAB. 17, pode-se observar um percentual significativo de mais de 70% atribuído à demanda pelas competências com a nota 5 - fortemente

requerida, que são elas: capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição (72%); capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos (80%); capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares (71%); e capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos (75%).

Já na TAB.18 estão demonstradas as medidas descritivas dos escores das competências analisadas: a média e o desvio padrão, que tem como objetivo resumir os dados a fim de que se possam tirar conclusões.

A média foi adotada como medida-chave para as análises dos escores obtidos. Nota-se na TAB. 18 que as médias das 20 (vinte) competências analisadas é alta, a maioria ficou acima de 4 (quatro). Isso indica que grande parte das competências tiveram um alto grau de concordância dos respondentes.

TABELA 18 – Medidas descritivas dos escores das competências analisadas

Questões	Média	Desvio padrão	Quantidade
Q1-Capacidade de trabalhar em equipe	4.15	.97	72
Q2-Criatividade	4.39	.77	72
Q3-Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição	4.65	.60	72
Q4-Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	4.43	.72	72
Q5-Capacidade de Iniciativa de ação e decisão	4.33	.84	72
Q6-Capacidade de gerar resultados efetivos	4.37	.65	72
Q7-Autocontrole emocional	4.51	.58	72
Q8-Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	4.52	.60	72
Q9-Participação e apoio à Gestão da escola	3.75	.90	72
Q10-Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos	4.67	.83	72
Q11-Capacidade de administrar sua própria formação contínua	4.40	.81	72
Q12-Capacidade de administrar e gerenciar conflitos em sala de aula	4.43	.72	72
Q13-Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	4.63	.65	72
Q14-Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos	4.68	.60	72
Q15-Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino	4.13	.95	72
Q16-Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias	4.09	.90	72
Q17-Conhecimento e Comprometimento com o Projeto Pedagógico do Curso	4.23	.75	72
Q18-Conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação	4.28	.76	72
Q19-Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento	3.73	.95	72
Q20-Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento	4.15	.75	72

Fonte: Dados da pesquisa.

A competência mais requerida pela Instituição segundo os respondentes, é a “Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos”, com média 4,68 e o desvio padrão de 0,60 que indica pouca variação das respostas em relação à média e, a menos requerida, é a “Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento”, com média 3,73 e o desvio padrão de 0,95 com grande variação entre as respostas em relação à média, conforme pode ser visualizado na TAB. 18.

4.2.2 Resultados da 2ª parte do questionário – questão aberta

Esta segunda parte do questionário foi composta de uma pergunta aberta com o objetivo de conhecer quais foram as competências requeridas pela Instituição no momento da contratação do docente.

“Quais foram as competências requeridas pela sua instituição no momento da contratação? Favor comentar.”

Os respondentes apontaram quais foram as competências requeridas e, na TAB. 19, estão elencadas essas competências com seu percentual de quantidade de respostas. Todos responderam à referida questão. Como era questão aberta, os respondentes ficaram livres para responderem com suas próprias palavras, sem limitarem a escolha a um rol de alternativas.

TABELA 19 – Distribuição percentual das Competências requeridas pela instituição no momento da contratação

Competências requeridas	Quantidade de respostas
Total Geral	100.0%
Conhecimento teórico	20.0%
Formação acadêmica	13.4%
Experiência	9.4%
Ensino claro e boa oratória	7.9%
Planejamento de aulas	7.9%
Relacionamento interpessoal	6.4%
Compromisso e dedicação com curso e instituição	4.5%
Didática	3.5%
Criatividade	2.5%
Disponibilidade	2.5%
Autocontrole	2.0%
Conhecimento do projeto pedagógico	2.0%
Criatividade nas situações novas e inusitadas	2.0%
Utilização de novas tecnologias	2.0%
Curriculum adequado	1.5%
Produção de resultados efetivos	1.5%
Capacidade de improviso	1.5%
Pontualidade	1.0%
Administração de conflitos em sala de aula	0.5%
Atividades administrativas	1.0%
Autocontrole emocional	0.5%
Capacidade de lecionar com clareza	1.0%
Compromisso	0.5%
Compromisso com curso e a instituição	0.5%
Dedicação com curso e instituição	0.5%
Elaboração de atividades avaliativas	0.5%
Iniciativa	0.5%
Iniciativa e decisão	0.5%
Transmissão de métodos dinâmicos e práticos	0.5%
Recuperação de alunos com menor rendimento	0.5%
Aptidão para administrar e gerenciar conflitos	0.5%
Capacidade de trabalhar em equipe	0.5%
Bom trânsito entre as disciplinas	0.5%

Fonte: Dados da Pesquisa

Observa-se que 68,8% das respostas referentes ao questionamento sobre: “Quais foram as competências requeridas pela sua instituição no momento da contratação?” foram consideradas as competências relativas ao “Conhecimento teórico”; “Formação acadêmica”; “Experiência”; “Ensino claro e boa oratória”; “Planejamento de aulas”; “Relacionamento interpessoal”; “Compromisso e dedicação com curso e instituição”. Houve ênfase maior de (20,3%) no conhecimento teórico, isto é, o conhecimento do conteúdo a ser ministrado, o domínio da matéria. De acordo com Masetto (2003, p.12), uma das exigências do candidato a professor do ensino superior, nos anos 90, se refere “ao domínio de conteúdo em determinada matéria”. Para ele “uma crença inquestionável até há bem pouco tempo era: ‘quem sabe, automaticamente sabe ensinar”. Ainda segundo o autor (2006, p.19), essa é uma das competências para a docência no Ensino Superior: “a docência em nível de ensino superior exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento”.

Observa-se que nas respostas dadas sobre as competências requeridas no momento da contratação, alguns pesquisados responderam o que lhes foi requerido e outros aproveitaram o espaço para um comentário. Seguem abaixo alguns comentários feitos pelos docentes.

Foi unânime entre os respondentes que destacaram a importância da exigência das competências na contratação do docente para a IES, para o exercício do magistério superior:

[...] acredito que a exigência de tais competências na contratação de novos professores seja correta, haja vista a importância das mesmas para o exercício do magistério superior.

Alguns respondentes ressaltaram outras competências agregadas ao exercício da docência, tanto pelas mudanças no Projeto Pedagógico quanto no surgimento de novas tecnologias:

[...] no decorrer do exercício da docência, em especial após alguns anos, outras capacidades têm sido agregadas, tanto por mudanças no projeto pedagógico, quanto por novas tecnologias e ainda, especialmente, pela mudança do perfil dos discentes.

Comentários foram feitos sobre as competências que só podem ser avaliadas e verificadas durante o período letivo em andamento:

[...] acho que algumas das competências só podem ser avaliadas plenamente a partir do momento em que o professor começa a lecionar.

Alguns respondentes ressaltaram a importância da experiência profissional na área em que atua:

[...] a coordenação enfatizou muito a importância do professor ter vivência na área de atuação para dar testemunho do quão importante é o período que passamos na sala de aula e como seu desempenho no curso interfere nas decisões tomadas na vida profissional.

4.3 Competências mais e menos requeridas

Procurou-se examinar neste item a percepção da amostra pesquisada sobre as competências mais e menos requeridas aos docentes, que estão relacionadas ao quarto objetivo do estudo.

Na TAB.20 estão demonstradas as medidas descritivas dos escores das competências analisadas: a moda, a mediana, a média e o desvio padrão, que tem como objetivo resumir os dados a fim de que se possam tirar conclusões.

A média foi adotada para as análises dos escores obtidos. Nota-se na TAB. 20 que as médias das 20 (vinte) competências analisadas vão de 3,73 a 4,68.

TABELA 20 – Análise das competências ordenados pela média

Questão	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	P25	P50	P75	Autor	Ordem
Q14	4.68	5	5	0.60	4	5	5	Zabalza	14
Q10	4.67	5	5	0.83	5	5	5	Perrenoud	10
Q3	4.65	5	5	0.60	4	5	5	Sant'anna	3
Q13	4.63	5	5	0.65	4	5	5	Zabalza	13
Q8	4.52	5	5	0.60	4	5	5	Perrenoud	8
Q7	4.51	5	5	0.58	4	5	5	Sant'anna	7
Q4	4.43	5	5	0.72	4	5	5	Sant'anna	4
Q12	4.43	5	5	0.72	4	5	5	Perrenoud	12
Q11	4.40	5	5	0.81	4	5	5	Perrenoud	11
Q2	4.39	5	5	0.77	4	5	5	Sant'anna	2
Q6	4.37	4	5	0.65	4	4	5	Sant'anna	6
Q5	4.33	5	5	0.84	4	5	5	Sant'anna	5
Q18	4.28	4	5	0.76	4	4	5	LDB	18
Q17	4.23	4	5	0.75	4	4	5	LDB	17
Q1	4.15	4	5	0.97	4	4	5	Sant'anna	1
Q20	4.15	4	4	0.75	4	4	5	LDB	20
Q15	4.13	4	5	0.95	4	4	5	Zabalza	15
Q16	4.09	4	4	0.90	4	4	5	Perrenoud	16
Q9	3.75	4	4	0.90	3	4	4	Perrenoud	9
Q19	3.73	4	4	0.95	3	4	4	LDB	19

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda das competências:

Q1-Capacidade de trabalhar em equipe; Q2-Criatividade, Q3-Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição; Q4-Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas; Q5-Capacidade de Iniciativa de ação e decisão; Q6-Capacidade de gerar resultados efetivos; Q7-Autocontrole emocional; Q8-Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Q9-Participação e apoio à Gestão da escola; Q10-Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos; Q11-Capacidade de administrar sua própria formação contínua; Q12-Capacidade de administrar e gerenciar conflitos em sala de aula; Q13-Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; Q14-Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos; Q15-Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino; Q16-Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias; Q17-Conhecimento e Comprometimento com o Projeto Pedagógico do Curso; Q18-Conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação; Q19-Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; Q20-Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento.

A competência mais requerida pela instituição pelos respondentes é “Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos”, com média 4,68 e a competência menos requerida é “Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento”, com média 3,73. A competência “Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos” tem a maior média, 4,68, um desvio padrão de 0,60.

Para fins de análise, as competências foram classificadas em três grupos: Fortemente Requeridas, Requeridas e Menos Requeridas. Para isso foi utilizado a

divisão dos quartis da média dos escores obtidos para as competências, com os valores considerados em uma amostra ordenada, conforme abaixo demonstrado:

- Menos requeridas = Quartil inferior = é o valor que delimita os 25% menores valores da amostra ordenada.
- Requeridas = Mediana = é o valor até ao qual se encontram 50% da amostra ordenada.
- Fortemente requeridas = Quartil superior = valor a partir do qual se encontram 25% dos valores mais elevados da amostra ordenada.

No GRÁF.4, podem-se observar os três grupos de competências, as menos requeridas – quartil inferior (de vermelho), as medianas (de azul) e as mais requeridas o quartil superior (de verde) delimitam respectivamente os 25% menores valores e os 25% maiores valores.

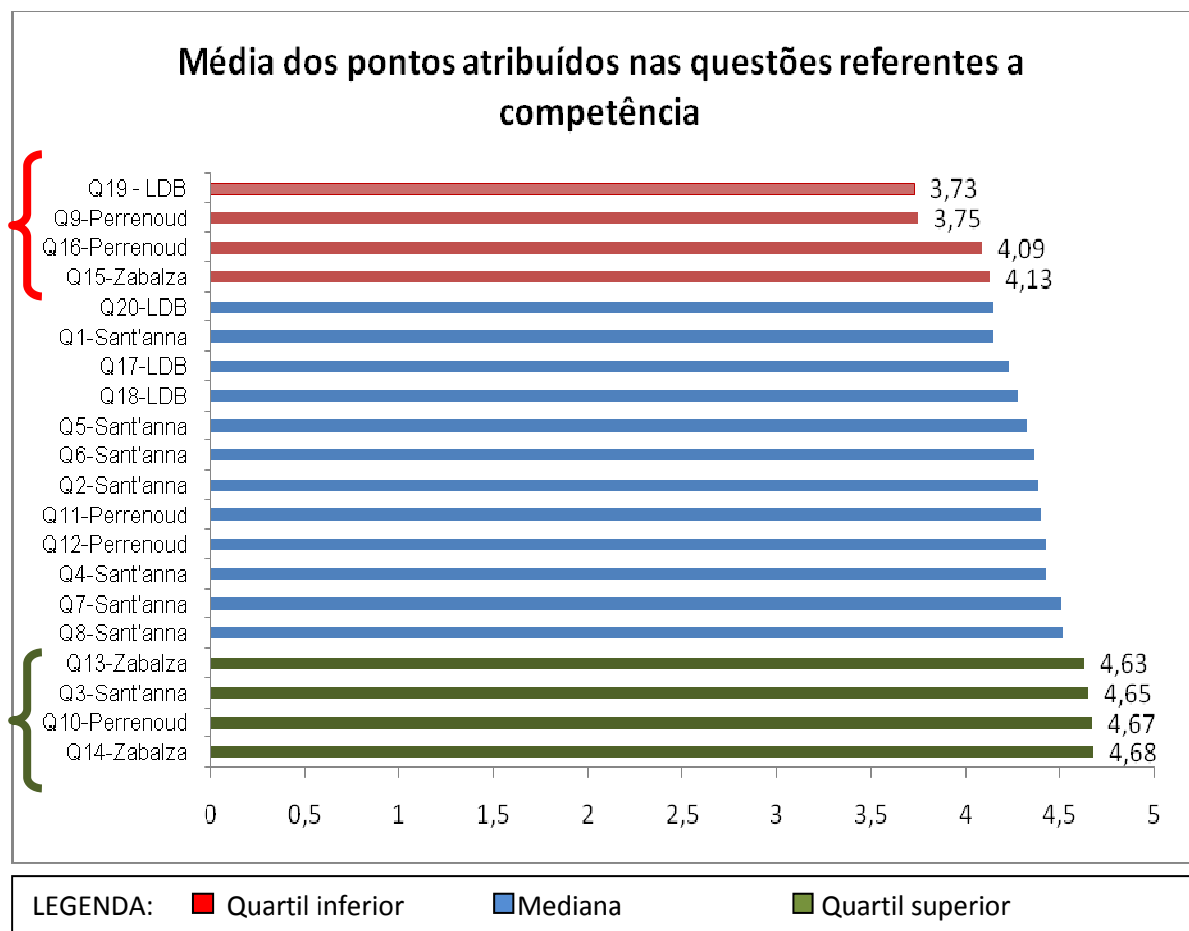


GRÁFICO 4 – Médias das competências requeridas pela instituição
Fonte: Dados da pesquisa.

As competências que ficaram posicionadas no quartil inferior são:

- Q15 – Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino;

- Q16 – Capacidade de manejar e utilizar novas tecnologias;
- Q9 – Participação e apoio à Gestão da escola;
- Q19 – Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento.

As competências que compuseram a mediana são:

- Q8 – Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- Q7 – Autocontrole emocional;
- Q4 – Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas;
- Q12 – Capacidade de administrar e gerenciar conflitos em sala de aula;
- Q11 – Capacidade de administrar sua própria formação contínua;
- Q2 – Criatividade;
- Q6 – Capacidade de gerar resultados efetivos;
- Q5 – Capacidade de Iniciativa de ação e decisão;
- Q18 – Conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação ;
- Q17 – Conhecimento e Comprometimento com o Projeto Pedagógico do Curso;
- Q1 – Capacidade de trabalhar em equipe;
- Q20 – Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento.

As competências que compuseram o quartil superior são:

- Q14 – Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos;
- Q10 – Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos;
- Q3 – Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição;
- Q13 – Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares.

4.3.1 Análise do quartil inferior

As competências identificadas no quartil inferior, que representam os 25% das menores médias, estão ligadas aos aspectos relacionados a conhecimentos

específicos (Q15 e Q19), habilidades técnicas(Q16) e aspectos de desempenho(Q9). Estão na TAB. 21

TABELA 21 – Média das competências do quartil inferior

Questão	Média	Ordem
Q15 – Capacidade de refletir e pesquisar sobre o ensino	4,13	15
Q16 – Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias	4,09	16
Q9 – Participação e apoio à gestão da escola	3,75	9
Q19 – Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento	3,73	19

Fonte: Dados da pesquisa.

A competência “Capacidade de refletir e pesquisar sobre o ensino” surpreendeu a pesquisadora aparecendo como uma das menos requeridas, uma vez que esperava-se que os docentes fossem pesquisadores em sua área de ensino e que gerassem um conhecimento contextualizado. Segundo Masetto (2003, p.24), “como poderia o docente motivar o aluno a se iniciar na pesquisa, se ele mesmo, professor, não pesquisar e não valorizar a pesquisa?”

Um dado que chama a atenção é o fato de a competência “Capacidade de manejar e utilizar novas tecnologias” ser considerada mais requerida por apenas 37% dos docentes, com média 4,09, sinalizando barreiras a serem superadas: tecnologia ao alcance de todos; possível preconceito em relação às novas tecnologias; e, ainda, o cenário atual, em que o processo de comunicação se dá nos espaços de aprendizagens, na internet, no e-mail, no chat, nos blogs e nas teleconferências, onde jovens preferem se comunicar pelas redes sociais, como o Twitter, o Facebook e o Orkut. (MASETTO, 2003, p.131)

Outros resultados que merecem ser destacados são as competências “Participação e apoio à gestão da escola” e a “Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento” virem como as duas menos requeridas pelos respondentes. Isso difere de estudos de alguns autores como Perrenoud (2000), que coloca essas competências no rol de seus estudos.

4.3.2 Análises do quartil superior

As competências identificadas no quartil superior representam os 25% das maiores médias, ou seja, as competências fortemente requeridas referem-se, principalmente, aos aspectos relacionais e sociais, tais como: capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos; capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos, e também com os aspectos ligados ao conhecimento específico, como: capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares (cf. TAB.22).

TABELA 22 – Média das competências do quartil superior

Questão	Média	Ordem
Q14- Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos	4,68	14
Q10- Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos	4,67	10
Q3- Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição	4,65	3
Q13- Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	4,63	13

Fonte: Dados da pesquisa.

A competência “Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos” foi a mais requerida pelos docentes. Segundo Perrenoud (2000, p.59) a comunicação é um motor, uma ferramenta, um mecanismo, uma modalidade de exercício do ofício de professor que está associada à harmonia em sala de aula.

Duas competências de destaque desse quartil são: “Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos”; “Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição”. O professor, em sua atividade, precisa ser ético, instaurar valores, atitudes e relações sociais que possibilitem o trabalho intelectual. (PERRENOUD, 2000).

É interessante ressaltar que a “Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares” foi a competência elencada pelos respondentes da pesquisa com um maior percentual (20,3%), segundo o que é requerido pela instituição no momento da contratação.

4.4 Análise global das competências dos gêneros

Para um melhor diagnóstico dos resultados, realizou-se nesta seção uma análise global das competências por gênero, masculino e feminino. Os dados apresentados refletem a percepção dos respondentes quanto ao grau de importância em que as competências individuais dos docentes são requeridas pela Instituição.

A TAB. 23 demonstra a média de respostas da pesquisa em cada uma das competências analisadas sobre o grau de exigências das competências requeridas pela Instituição na visão dos sexos masculino e feminino. Sendo que as médias das competências elencadas pelo sexo masculino estão em ordem decrescente.

TABELA 23 – Média dos pontos da competência individual em função do gênero

Questões referentes à competência	Gênero	
	Masculino	Feminino
Q10-Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos	4.82	4.39
Q3-Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição	4.66	4.68
Q14-Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos	4.66	4.68
Q13-Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	4.57	4.68
Q7-Autocontrole emocional	4.55	4.43
Q8-Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	4.45	4.57
Q2-Criatividade	4.43	4.32
Q4-Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	4.41	4.43
Q12-Capacidade de administrar e gerenciar conflitos em sala de aula	4.41	4.46
Q5-Capacidade de Iniciativa de ação e decisão	4.39	4.21
Q11-Capacidade de administrar sua própria formação contínua	4.39	4.46
Q6-Capacidade de gerar resultados efetivos	4.34	4.39
Q18-Conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação	4.32	4.14
Q17-Conhecimento e Comprometimento com o Projeto Pedagógico do Curso	4.30	4.18
Q15-Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino	4.23	3.93
Q1-Capacidade de trabalhar em equipe	4.20	4.04
Q20-Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento	4.20	4.11
Q16-Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias	4.09	4.11
Q19-Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento	3.73	3.79
Q9-Participação e apoio à Gestão da escola	3.68	3.82

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que a média em que as competências individuais são requeridas vai de 3,68 a 4,82, da menos requerida à mais requerida respectivamente. A competência menos requerida entre esses dois gêneros foi a selecionada na opinião do sexo masculino: “Participação e apoio à Gestão da escola”. E a competência mais requerida também foi a selecionada na opinião do sexo masculino: “Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos”.

Percebe-se uma coincidência entre a competência individual menos requerida pelo sexo masculino e a menos requerida no global: “Participação e apoio à Gestão da escola”, com um percentual mais baixo de 21% (TAB. 17), e a média mais baixa de 3,68 (TAB. 18). A competência mais requerida, também pelo sexo masculino e a mais requerida no global: “Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos”, com um percentual mais alto de 80%(TAB. 17) e a média de 4,82 (TAB. 18), a mais alta. Este fato talvez possa ser explicado por ser o gênero masculino o de maior predominância dos respondentes da pesquisa, 44 docentes, representando 61,1% do total (TAB. 11).

Os resultados mostram não haver diferenças significativas das médias atribuídas às competências individuais por gênero. Conclui-se não haver motivos para aceitar que existe diferença significativa entre as médias das pontuações nessa análise.

4.5 Análise das competências por autor

Nesta seção serão apresentados os dados consolidados das competências individuais utilizadas pelos autores. A análise das competências por autor: Sant’anna (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006), LDB 9.394 (BRASIL, 1996). A TAB.24 demonstra a percepção dos respondentes quanto às competências com sua média, mediana, moda, desvio padrão das variáveis.

TABELA 24 – Competências por autor

COMPETÊNCIAS	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	P25	P50	P75
1- Sant’anna	4.42	4.5	4.75	0.429	4.1	4.5	4.75
3- Zabalza	4.29	4.5	4.5	0.583	4,0	4.5	4.75
2- Perrenoud	4.27	4.4	4.4	0.529	4,0	4.4	4.60
4- LDB	4.22	4.3	4	0.581	4,0	4.3	4.67

Fonte: Dados da pesquisa.

Das competências analisadas, as competências mais requeridas estão agrupadas por Sant'anna, com média igual a 4,42. As competências menos requeridas estão agrupadas pela LDB, com média igual a 4,22 (TAB.24).

Para verificar se existe diferença das competências individuais por autores, segundo os gêneros, foi realizada uma média das pontuações. O objetivo dessa comparação foi verificar se, na percepção dos dois gêneros, qual seria o nível de concordância e discordância, segundo os autores em estudo.

A TAB.25 apresenta a percepção dos gêneros para as competências segundo os autores.

TABELA 25 – Médias das pontuações das Competências individuais por autor, segundo o gênero

COMPETÊNCIAS	GÊNERO	
	Masculino	Feminino
Competências Individuais (Sant'anna)	4.43	4.38
Competências Individuais (Perrenoud)	4.28	4.25
Competências Individuais (Zabalza)	4.30	4.27
ORIENTAÇÕES LDB	4.27	4.14

Fonte: Dados da pesquisa.

Na síntese dessas médias, observou-se que os resultados não foram contrastantes. Houve um equilíbrio entre os gêneros, sem grandes variações (TAB. 25). Pode-se perceber que houve uma concordância, entre os dois gêneros. As competências apresentadas por Sant'Anna (2002) são as que obtiveram maior média (masculino: 4.43; feminino: 4.38). E as competências da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) foram as que obtiveram menor média (masculino 4.27; feminino: 4.14).

Realizou-se, também, uma análise das competências menos requeridas, que foram apresentadas no quartil inferior, segundo os seus autores, como apresentado no GRÁF.5. Para um melhor entendimento das competências, buscou-se associá-las aos seus autores. Dessas quatro competências, na opinião dos respondentes, duas foram listadas por Zabalza, uma por Perrenoud e uma da LDB.

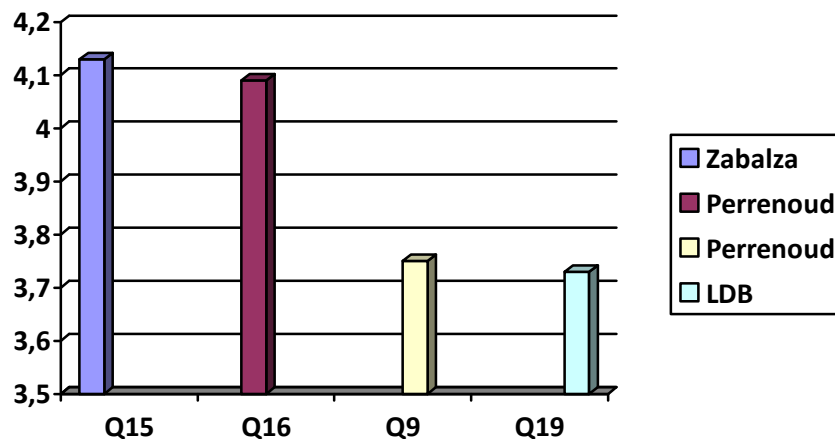


GRÁFICO 5 – Médias das competências do quartil inferior

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda das competências:

Q15-Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino; Q16-Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias; Q9-Participação e apoio à Gestão da escola; Q19-Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento

De acordo com Zabalza (2006), a “Capacidade de refletir e pesquisar sobre o ensino” significa despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagens. O docente deve pesquisar e refletir sobre o conhecimento e construir uma aprendizagem contínua.

Para Perrenoud (2000, p.125) a “Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias”. A escola não pode ignorar o que se passa no mundo, precisa estar atualizada. “As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar”. E complementa que: “os alunos nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo deles”. Atualmente, essas novas tecnologias estão disponíveis e podem colaborar para criar situações de aprendizagens diversificadas, sendo um recurso didático a mais de trabalho do docente.

Segundo Perrenoud (2000), a “participação e apoio à gestão da escola” significa capacidade de influir nos processos e resultados organizacionais, envolver-se na coordenação da instituição e parceiros. “O professor deve sair da sala de aula, interessando-se pela comunidade educativa em seu conjunto”. (2000, p.96).

Percebe-se, que hoje, solicita-se aos docentes que participem da administração da escola, que haja uma cooperação de todos.

Para a LDB (BRASIL³, 1996), a “capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento” significa tentar compreender os erros antes de combatê-los, saber propor e gerir situações de aprendizagens que levem em conta ritmos, motivações dos alunos. Astolfi (1997, citado por PERRENOUD, 2000, p.32), “propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz”. Seria propor situações que tomem os alunos onde se encontrem e que os levem um pouco mais adiante, levando cada um a progredir em seu rendimento. Esse resultado difere de estudos como os de Perrenoud (2000), que, dentre as competências apresentadas, está a relacionada com a de administrar a progressão das aprendizagens, mobilizando uma competência mais específica de conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.

E realizou-se, também, uma análise das competências mais requeridas, segundo os seus autores, que foram apresentadas no quartil superior, como apresentado no GRÁF.6. Buscou-se associá-las aos seus autores e dessas quatro competências, na opinião dos respondentes, duas foram listadas por Zabalza (Q14 e Q13), uma por Perrenoud (Q10) e uma por Sant’Anna (Q 3)

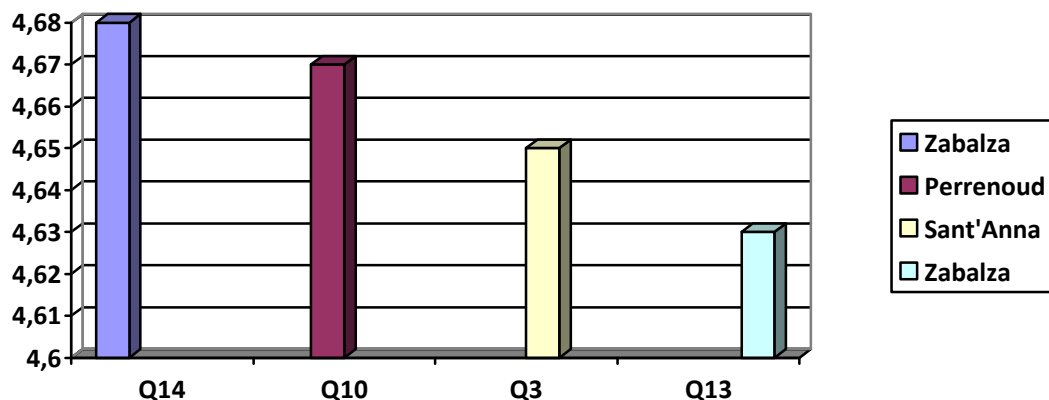


GRÁFICO 6 – Médias das competências do quartil superior

Fonte: dados da pesquisa.

Legenda das competências:

Q14-Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos; Q10-Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos; Q3-Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição; Q13-Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares.

³ [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

Segundo Zabalza (2006), a “Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos” significa que a relação com os alunos é parte da dinâmica de ensino, é uma competência interativa que os professores precisam ter em sala de aula. De acordo com Masetto (2003, p.30), “é importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos”. A competência passa pela arte de comunicar, seduzir, encorajar, mobilizar, envolver os alunos. Acredita-se possivelmente que teve média alta porque se espera que professores e alunos interajam para que a aprendizagem possa ocorrer.

Segundo Perrenoud (2000, p.151), “a gestão de classe une o sentido de organização com a capacidade de determinar, sustentar, colocar em sinergia dinâmicas individuais e coletivas”. “A maior parte dos alunos tem necessidade de ser reconhecida e valorizada como pessoa única” (PERRENOUD, 2000, p.151) e ainda esperam “que as pessoas se envolvam sem abusar de seu poder”. Isso está associada à competência “capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos”. Entende-se que a atitude do professor se apresenta como uma ponte entre o aluno e sua aprendizagem, iniciando-se pelo respeito aos seus alunos.

Sant’anna (2002) estratifica as competências em relacionais, sociais e de desempenho. Para ele a “capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição” está associada ao aspecto de desempenho. Pode ser compreendida como a capacidade de influir nos processos e resultados organizacionais. O docente deve compreender o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é exigido pelo Ministério da Educação (MEC), o qual corresponde ao plano estratégico da Instituição. Nele estão definidos os objetivos da Instituição e os princípios educacionais orientadores de suas atividades. O Projeto Político Pedagógico no qual se encontra o subconjunto mais importante do PDI é: a infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica. Segundo Masetto (2003, p.60) “o projeto pedagógico estabelece e dá sentido ao compromisso social que a Instituição de ensino superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores [...]”.

De acordo com Zabalza (2006), a “Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares” seria conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem e, se necessário, modificar a sequência das atividades propostas, estabelecendo prioridades. Para organizar e selecionar os conteúdos de uma disciplina, é indispensável que o professor domine os saberes, que seja capaz de encontrar o

essencial em contextos variados. Dificilmente pode-se falar de profissionais do processo ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo os conteúdos disciplinares. O professor precisa ter domínio dos conteúdos que leciona.

4.6 Análise das entrevistas com os coordenadores de curso

Após a consolidação dos resultados do questionário aplicado aos docentes, foram realizadas as entrevistas com 5 coordenadores dos cursos oferecidos pela Instituição em estudo. O objetivo das entrevistas foi analisar a percepção dos coordenadores de graduação sobre as competências requeridas para a docência no momento da seleção e contratação.

As entrevistas foram realizadas buscando-se obter dados com certo nível de profundidade, mais facilmente e de modo mais rápido, permitindo aos entrevistados flexibilidade e abertura para colocar sua opinião sobre o tema.

As entrevistas seguiram um roteiro conforme descrito no APÊNDICE C. As questões principais do roteiro de entrevista enfocaram os seguintes pontos: as competências que devem possuir o docente; as competências exigidas na hora da contratação; a opinião sobre o resultado da pesquisa; sugestões de melhoria diante do resultado da pesquisa quanto às exigências da instituição para a atuação do docente.

Foram analisadas as respostas e colocadas as opiniões dos respondentes. As entrevistas foram realizadas mantendo-se em sigilo a identificação dos coordenadores a partir de suas falas. A entrevista é composta de seis questões.

No QUADRO 4, são apresentadas as respostas que indicaram “Quais competências que os docentes devem possuir em sua opinião?”

QUADRO 4 – Competências que os docentes devem possuir

Coordenadores	Avaliação por coordenador
1	Profundo conhecimento dos conteúdos que leciona (teórico e prático) Sólida formação didático/metodológica Boa capacidade de gestão
2	Conhecimento científico e acadêmico básico da área trabalhada Experiência mercadológica, especialmente em disciplinas práticas Titulação e participação em eventos científicos Habilidade nas relações interpessoais Espírito de liderança
3	Estimulo à aprendizagem dos alunos, Envolvimento no processo de aprendizado e continuidade dos mesmos. Motivação nos trabalhos em equipe.
4	Iniciativa, Responsabilidade, Conhecimento do conteúdo Conhecimento de gestão em sala de aula
5	Comprometimento com a Instituição, Habilidades interpessoais, Atualização na área específica e na área acadêmica de forma geral.

Fonte: Dados da pesquisa.

As competências, de acordo com alguns autores, como Dutra (2004, p.28), “são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades”.

Pode-se constatar que as competências que os docentes devem possuir, na visão dos coordenadores, apresentam uma nítida predominância das competências relativas ao: “Conhecimento teórico da disciplina”, “Relacionamento interpessoal”, “Gestão da sala de aula”, “Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens”. Há coincidência com as respostas dadas pelos docentes sobre as competências requeridas pela instituição na contratação. Esse resultado coincide com Perrenoud (2000, p.27), “a competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas.” Coincide também com Masetto (2006, p.19) “a docência em nível superior exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento”. Ratifica-se a importância de um domínio dos conhecimentos básicos apontados na literatura como um domínio cognitivo que estaria no próprio cerne do ofício de professor.

No QUADRO 5, são apresentadas as respostas que indicaram “Como é feita a contratação de novos docentes”.

QUADRO 5 – Como é feita a contratação de novos docentes

Coordenadores	Avaliação por coordenador
1	Apresentação de currículo Apresentação perante banca
2	Divulgação da vaga Análise de currículo lattes e mercadológico Entrevista Aula avaliativa (banca) com a participação do coordenador e 2 professores
3	Por meio de um processo seletivo, onde, de posse do currículo do interessado, agenda-se uma banca. Essa banca consta de uma apresentação com duração de 15 min, de um tema à escolha do professor ou mesmo sugestão da coordenação, onde são avaliados: didática, conhecimento do tema abordado, postura para responder questionamentos dos presentes. Feito isto, o professor é comunicado de sua aprovação ou não.
4	Os docentes são contratados com base em um cadastro de currículos de posse do coordenador ou da instituição. Eles são submetidos, após a avaliação do currículo, a entrevista com o coordenador de curso. Após essa etapa ele é convidado a participar de uma banca onde apresentará o conteúdo determinado pela coordenação e neste momento são avaliados questões, como profundidade de conhecimento do tema, desenvoltura em sala de aula, habilidade com as tecnologias disponíveis (quadro, flip chart, data show e retroprojeto) comunicabilidade e interação com os alunos (banca). Após essa apresentação, o professor deve apresentar uma proposta de atividade para a turma.
5	A contratação é feita através de análise de currículo e banca de desempenho acadêmico / didático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se uma unicidade na contratação de novos docentes, apresentando uma predominância de respostas à contratação de novos profissionais que são: “Análise do Currículo”, “Participação em uma banca”. Os dados coletados sinalizam que na Instituição todas as contratações passam pelo mesmo processo. As respostas relacionadas pelos coordenadores não são competências e estão pautadas ao conjunto: conhecimento, habilidades, atitudes, com uma ênfase no conhecimento, onde o docente é avaliado em uma banca.

No QUADRO 6 são apresentadas pelos coordenadores as competências requeridas para a docência no momento da seleção e contratação.

QUADRO 6 – Competências requeridas na seleção e contratação

Coordenadores	Avaliação por coordenador
1	Completa formação acadêmica com maior titulação possível Domínio de conteúdo e experiência profissional Habilidade de comunicação Capacidade de liderança.
2	Titulação Boa avaliação na aula avaliativa Referências mercadológicas e de outras instituições.
3	No momento da seleção são verificados: conhecimento no tema abordado, habilidade como saber-fazer (técnicas que podem ser utilizadas...) e atitudes como: determinação no momento da apresentação, comprometimento, motivação, iniciativa, dentre outros. Após a contratação, questões como comprometimento com a instituição e com os alunos, preparação das aulas e continuidade do trabalho fora da sala de aula, também são verificados e avaliados.
4	Iniciativa, Responsabilidade Conhecimento do conteúdo, Conhecimento de gestão em sala de aula.
5	Comprometimento com a continuidade de atualização/aprendizado. Comprometimento com a Instituição. Capacidade de relacionamento bem desenvolvida.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observou-se ênfase nas respostas referentes: à “Titulação”, “Domínio do conteúdo”; “Habilidade de comunicação e gestão da sala de aula”, “Iniciativa”, “Comprometimento com a Instituição”. Duas competências citadas enquadram-se na visão de Sant’ Anna (2002) que são “Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição”, “Capacidade de Iniciativa e decisão”. Para Zarifian (2001, p.69), o tomar iniciativa significa que o ser humano possui “capacidades de imaginação e de invenção que lhe permitem abordar o singular e o imprevisto, que o dotam da liberdade de iniciar alguma coisa nova”. A “capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos” (ZABALZA, 2006) foi a competência mais requerida na visão dos docentes que responderam ao questionário. Segundo o autor, a relação com os alunos é parte da dinâmica de ensino de qualquer profissão, é uma competência interativa que os professores precisam ter.

No QUADRO 7 os coordenadores comentam sobre as competências mais requeridas na visão dos docentes: “Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição”, “Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos”, “Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares”, “Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos”. Os resultados acima

não surpreenderam os coordenadores, principalmente o compromisso com os objetivos da instituição, pois o docente tem que ter comprometimento com o local onde atua.

QUADRO 7 – Comentário dos coordenadores sobre as competências mais requeridas aos docentes

Coordenadores	Avaliação por coordenador
1	Sim. O compromisso com os objetivos da Instituição é que às vezes gera divergências, especialmente o que se refere ao educacional/mercadológico que direcionam muitas instituições.
2	Sim, é necessário um compromisso com os objetivos da Instituição.
3	Os itens anteriormente mencionados, no entanto, somente podem ser verificados após a contratação e andamento do período letivo.
4	Realmente, no Universo das IES Particulares, a preocupação com a forma de tratamento dado ao aluno é um fator ainda mais relevante, pois o mesmo acaba assumindo uma postura de “cliente”, devido à relação mercadológica. Dessa mesma maneira, é preciso uma grande capacidade de comprometer-se com a instituição também e, consecutivamente, com seus resultados.
5	Sim, porque assim será um professor que tem comprometimento com o local onde trabalha e com as pessoas envolvidas no processo.

Fonte: Dados da pesquisa.

No QUADRO 8, os coordenadores comentam as competências menos requeridas aos docentes.

Foram destacadas as competências menos requeridas na visão dos docentes: “Capacidade de refletir e pesquisar sobre o ensino” (ZABALZA, 2006), “Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias” (PERRENOUD, 2000), “Participação e apoio à gestão da escola” (PERRENOUD, 2000), “Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento” (LDB) (BRASIL, 1996). Conforme os resultados acima, o que foi respondido pelos professores não coincide com a opinião de todos os coordenadores. Para os coordenadores, a participação e apoio dos professores são primordiais e todas as competências citadas são partes integrantes da profissão do professor.

QUADRO 8 – Comentário dos coordenadores sobre as competências menos requeridas aos docentes

Coordenadores	Avaliação por coordenador
1	Sim, embora esses sejam os desejos institucionais, não são os desejos dos professores; o acadêmico se enfraquece cada vez mais diante do administrativo.
2	Vivemos um momento ímpar, no qual entendemos que são primordiais em todas as relações. Estamos adequando os processos administrativos, bem como o corpo docente.
3	Não. A participação e apoio são importantes. Os professores fazem parte do processo assim como os coordenadores e toda a parte acadêmica. Deve haver participação e entrosamento por parte deles até porque são eles que nos representam em sala de aula. A utilização dos recursos ofertados são tão importantes quanto, os alunos ficam entediados quando os professores se utilizam dos mesmos recursos em todas as aulas. Já a atenção prestada aos alunos com dificuldades também é importante, no entanto, esse não deve ser o ponto principal, não podemos “nivelar” a turma por baixo.
4	O meu curso, por estar diretamente relacionado às tecnologias da comunicação, carece sim de boa aptidão com as tecnologias e recursos tecnológicos, mas creio que isso não seja mesmo o padrão. A questão da pequena participação na gestão da escola também se faz real, pois, em grandes instituições privadas, as unidades geralmente estão sujeitas a uma coordenação e a direções gerais oriundas das matrizes e pouco pode ser feito no âmbito regional. Quanto aos dois últimos quesitos, também julgo pertinentes, apesar de não estar de acordo, não há muito espaço para ações de recuperação ou nivelamento dos alunos.
5	Não, todas essas competências fazem parte da profissão de professor e completam suas atribuições.

Fonte: Dados da pesquisa.

No QUADRO 9, os coordenadores discutem qual o trabalho deve ser realizado diante do resultado da pesquisa.

Foi feita a indagação: Existe algum trabalho a ser feito diante do resultado apresentado? Muitas respostas foram em nível de sugestões, porém igualmente importantes e foram consideradas neste trabalho. Observou-se que a maioria dos coordenadores tem uma visão que, através de encontros, reuniões, reflexões, capacitação didático-pedagógica possam suprir os pontos considerados fracos. De acordo com Le Boterf (2003, p.13), se “a construção das competências está no centro da subjetividade, é necessário guiar e não apenas controlar”. E ainda acrescenta que devem ser criados instrumentos de orientação ao profissional para que possa agir.

QUADRO 9 – Comentário de trabalho a ser realizado diante do resultado

Coordenadores	Avaliação por coordenador
1	Sim, que as instituições de ensino retomem seu papel na educação e formação humana, e sob o pretexto de modernização e tecnicismo, que embasam seus discursos, entendam que o ato de aprender é algo complexo que pede tempo e maturação e não instantaneidade.
2	Ao contratar, se você tem no seu escopo as competências esperadas bem definidas, isso minimiza as dificuldades, visto que o alinhamento estará bem adequado.
3	Nas reuniões e encontros com professores, expomos todos esses itens e tentamos sempre “trabalhar” as fraquezas observadas de maneira a ofertar para os alunos ensino de qualidade, com professores dedicados comprometidos e engajados com a faculdade.
4	Acredito que cada vez mais a ação pública se faz necessária no controle da qualidade e dos processos privados. Somente por meio de fiscalizações cada vez mais rígidas, as instituições privadas serão forçadas a valorizar mais o aprendizado e a própria educação, em detrimento dos valores comerciais e mercadológicos.
5	Sim. Capacitação didático-pedagógica para refletir e melhorar os pontos fracos apontados.

Fonte: Dados da pesquisa.

Finalizada a apresentação e análise dos resultados, apresenta-se a seguir as conclusões do trabalho.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo identificar e caracterizar as competências mais requeridas aos docentes do ensino superior na realização de suas funções no momento da contratação e seleção em uma faculdade de Divinópolis.

Para atingir os objetivos propostos, a metodologia utilizada baseou-se na pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo utilizando questionário e entrevista. A pesquisa foi desenvolvida na forma de um estudo de caso descritivo, com as abordagens quantitativa e qualitativa.

O referencial teórico procurou fazer, no primeiro momento, uma caracterização da evolução histórica da educação superior no Brasil, o que permitiu atingir o primeiro objetivo específico. Utilizou-se para essa análise autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Niskier (1996), Teixeira (1989), Cunha (2010), Sampaio (2000), Barreyro (2008), Drucker (1996), Marques e Maschio (2010). Abrangeu também os especialistas que se dedicam ao estudo da competência, o que permitiu atingir o segundo objetivo específico da pesquisa, que era apresentar a profissão do professor, sua formação, sua atuação e suas ações. Dos autores citados, destacam-se Rios (2005), Dias (2009), Nunes (2001), Tardif (2000), Fernandez (2010), Nóvoa (2007), Masetto (2003), Ferreira (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006) e Brasalvsky (1999).

Na pesquisa de campo foi utilizado um questionário como estratégia para atingir o terceiro objetivo específico: identificar as competências mais exigidas pela IES, com base na literatura pertinente. E para alcançar o quarto objetivo específico, ou seja, identificar as competências mais requeridas por autor, foram tomados como referência Sant' Anna (2002), Perrenoud (2000), Zalbaza (2006), LDB 9.394 (BRASIL, 1996).

Observa-se, no presente trabalho, que todas as competências obtiveram escores elevados, confirmando que todas as competências estão sendo muito requeridas pela instituição.

Em relação às competências menos requeridas, percebe-se que as competências indicadas pelos docentes da pesquisa estão ligadas aos aspectos relacionados a conhecimentos, habilidades técnicas e aspectos de desempenho:

“capacidade de refletir e pesquisar sobre o ensino”; “capacidade de manejar e utilizar novas tecnologias”; “participação e apoio à gestão da escola”; “capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento.”

Com base nos resultados, foi possível responder a pergunta da pesquisa previamente formulada: Quais são as competências mais requeridas aos docentes do ensino superior na realização de suas funções e como essas competências são consideradas no momento da seleção e contratação numa IES em Divinópolis? 1ª) A capacidade de comunicar-se e de relacionar-se com os alunos; 2ª) a capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos; 3ª) a capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição; 4ª) a capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares. As análises da pesquisa apontam que as competências mais requeridas pela instituição aos docentes estão intimamente ligadas a aspectos relacionais e a conhecimentos específicos.

Na última etapa da coleta de dados, foi realizada uma entrevista com 5 coordenadores dos cursos. As entrevistas tiveram como objetivo analisar a percepção dos coordenadores sobre as competências requeridas para a docência no momento da contratação e seleção. Os coordenadores citaram competências como conhecimento dos conteúdos lecionados, habilidades nas relações interpessoais, liderança, estímulo à aprendizagem dos alunos, gestão da sala de aula, comprometimento com a Instituição. Não basta ao docente ter conhecimento de um determinado assunto para ser professor, é preciso criar uma relação ensino-aprendizagem efetiva, promovendo o desenvolvimento humano, social, cultural e político do aluno.

Observa-se que os entrevistados elencaram em suas colocações sobre as competências requeridas no momento da seleção e contratação: a titulação, a habilidade de comunicação, a gestão da sala de aula, o comprometimento com a instituição, a capacidade de relacionamento, o comprometimento com a continuidade de atualização, competências essas imprescindíveis para a boa atuação do docente em sala de aula.

O tema abordado justificou-se pelas transformações que ocorreram atualmente no ensino superior, causadas principalmente pelo impacto de mudanças econômicas relevantes, pela era da informação e informatização, pela globalização da economia, pelas fusões, exigindo, não só dos docentes, como de funcionários e

gestores, novos conhecimentos e habilidades para atuar nesse segmento cada vez mais competitivo, sendo necessária a qualificação dos serviços prestados.

As mudanças recentes no ensino superior, como a avaliação das instituições de ensino pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo como instrumento a autoavaliação, avaliação externa das instituições, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), entre outros, atingem diretamente os professores universitários.

Observa-se que as competências da LDB (BRASIL, 1996) foram as que obtiveram média baixa: “conhecimento e comprometimento com o Projeto pedagógico do curso”; “conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação;” “capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento”; “comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento”. Essa lei tem sido ignorada pela maioria dos docentes e o resultado desta pesquisa confirma isso. Talvez desconheçam a importância desse documento como referência legal. Os docentes mesmo estando cientes da sua função, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la.

Considera-se pertinente a ampliação do presente estudo, e, para tal fim, sugere-se:

- Ampliar a aplicação do estudo realizado para outras instituições de ensino de populações maiores.
- Realizar um estudo apresentando um modelo de competências que possa ser desenvolvido a partir das ferramentas exploradas neste trabalho.
- Realizar um estudo comparativo entre instituições de ensino superior sobre as competências requeridas aos docentes.
- Fazer uma correlação entre os resultados por curso na instituição pesquisada.

A pesquisadora deste trabalho, que atua como professora do ensino superior há alguns anos e trabalha na Instituição pesquisada, acredita que esta pesquisa contribuiu para enriquecer seus conhecimentos sobre o tema tratado. Acredita também que o mesmo possa trazer contribuições valiosas para a Instituição na medida em que poderá utilizá-las como instrumento para ajuste das atuais competências requeridas aos docentes.

E finalmente, acredita-se que a relevância desta pesquisa para a academia está na tentativa de estabelecer um estudo de exploração das competências requeridas pela instituição aos docentes do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- BACKER, Paul de. *Gestão ambiental: A administração verde*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- BARATO, Jarbas Novelino. *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: UNB, 1998.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/gladysb/Mapa%20do%20ensino%20superior%20privado.pdf>. Acesso em 19 jul. 2011.
- BITENCOURT, Cláudia Cristina. *A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional*. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e Gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.41, n.1, p.8-15, jan./mar. 2001.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm/LDB.pdf. Acesso em: 24 jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior 2005.1. Resumo técnico do Cadastro dos docentes. Brasília-DF _ Inep _ 2005. Disponível em: <http://www2.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em: 14 jul. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2002 – 2010 – Censo da educação superior. Brasília – Inep. 2010. Disponível em: <http://www2.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em: 12 jul. 2011.
- BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, p. 1-28, 1999. In: PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. *Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e*

competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n.34, p.169-184, 2009.

BRUNI, Adriano Leal. *SPSS Aplicado à Pesquisa Acadêmica*. São Paulo: Atlas 2009.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Ety Guerra de. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Revista FAE*, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001. Disponível em: http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf. Acesso em 19 jul. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *O público e o privado na educação superior brasileira: fronteiras em movimento?*. In: TRINDADE, Hélió (Org.). *Universidades em ruínas: na república dos professores*. Professores. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. In: DIAS, Maria José Pereira de Oliveira. *Desafios e perspectivas dos professores em processo de formação*. Goiânia. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, Maria José Pereira de Oliveira. *Desafios e perspectivas dos professores em processo de formação*. Goiânia: UCG, 2009. 20f. Texto produzido durante o curso de especialização em Docência Universitária na UCG. Disponível em: <http://www.cpgls.ucg.br/ArquivosUpload/1/File/CPGLS/IV%20MOSTRA/EDUCAO/Desafios%20e%20Perspectivas.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

DOCÊNCIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p.700.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século*. 6.ed. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1996.

DURHAM, Eunice Ribeiro. GOLDEMBERG, José. *Uma política para o ensino superior*. NUPES, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1993

DUTRA, Joel Souza (Org.). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

FERNANDEZ, Alzira Buse. *Trajétoria Profissional no Ensino Superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. p.1- 38.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 5, ed. especial. p.183-196, 2001.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

GABRIADES, Rita Helena Nobre. O ser professor iniciante no 3º grau. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). *Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1996. p.85-97.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.19-46. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

GODOY, Arilda Schmidt. Formação e Iniciação do professor Universitário: apontamentos a partir do estudo de Gabriades. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). *Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1996. p.99-101.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.) *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.63-84. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.64, p.1-25, set. 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Marta Nascimento; MASCHIO, Vanderléia. *Docência e pesquisa: o desafio de ser professor universitário*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. p.1-10.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na Universidade*. 8.ed. Campinas: Papirus, 2006.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500 – 2000*. 2.ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Nada substitui o bom professor. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 24 jun. 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n.74, p.27-42, abr. 2001.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10 jul. 2004. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>. Acesso em: 10 out. 2011.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissão docente. *Salto para o futuro – TV escola*. Ano XIX, n.14, p.2-9, out. 2009. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>. Acesso em: 14 jul. 2011.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*. profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe; THULER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Cláudia Schilling. 2.ed. Porto Alegre: Artemed, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. Uma Abordagem Exploratória*. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n.34, p.169-184, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, João Guimarães. Super Interessante. 29 jun. 2011. Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/superblog/> . Acesso em : 02 ago. 2011.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. *O ensino superior. o setor privado*. São Paulo: Fapesp/ Hucitec, 2000.

SANT'ANNA, Anderson de Souza. *Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração*. 2002. 366 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SANT'ANNA, Anderson de Souza; MORAES, Lúcio Flávio Renault de; KILIMNIK, Zélia Miranda. Competências individuais: modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. *RAE-eletrônica*, v.4, n.1, Art.1, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.rae.com.br/eletronica>. Acesso em: 08 set. 2011.

SILVA, Luís Alves da. Formação docente e profissional do professor universitário. *Re-ação Integrada*, v.3, p.15-17, 2002. Disponível em: <http://www.tpes.com.br/imagens/artigos/FORMACAO-DOCENTE-E-PROFISSIONAL-DO-PROFESSOR-UNIVERSITARIO.pdf>. Acesso em: 14 jul.2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan/fev/mar/abr, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.85-96. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. *Competências de ensino*. Universidade de Santiago de Compostela, Madri – Espanha: Narcea, 2006.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA AOS DOCENTES

Divinópolis, março de 2012.

Prezado(a) colega,

Sou aluna do Mestrado em Administração da Fundação Pedro Leopoldo e estou realizando uma pesquisa intitulada “Construindo caminhos, as competências requeridas dos docentes na realização de suas funções: uma reflexão com professores em uma Instituição de Ensino Superior”, sob a orientação da prof. Dra. Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos.

Para enriquecer o trabalho, faz-se necessária uma pesquisa de campo e, para tanto, gostaria de contar com sua colaboração preenchendo o questionário em anexo.

Agradeço pela contribuição e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários (katiaccn@terra.com.br ou por telefone:(37) 8818- 4440). A identificação dos respondentes não é obrigatória.

Atenciosamente

Kátia do Carmo Camargos Nogueira
Mestranda

QUESTIONÁRIO

Os itens abaixo descrevem competências individuais, requeridas do professor no exercício da sua função. Você deve marcar o quadrinho, entre 1 a 5, em que : 1 corresponde a não requerida; 5 a fortemente requerida. Deve-se observar que quanto mais próximo de 5, maior o grau de requisição da competência.

Nº	Competência	1	2	3	4	5
1	Capacidade de trabalhar em equipe					
2	Criatividade					
3	Capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição					
4	Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas					
5	Capacidade de iniciativa de ação e decisão					
6	Capacidade de gerar resultados efetivos					
7	Autocontrole emocional					
8	Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho					
9	Participação e apoio à Gestão da escola					
10	Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos					
11	Capacidade de administrar sua própria formação contínua					
12	Capacidade de administrar e gerenciar conflitos em sala de aula					
13	Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares					
14	Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos					
15	Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino					
16	Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias					
17	Conhecimento e Comprometimento com o Projeto Pedagógico do Curso					
18	Conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação					
19	Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento					
20	Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento					

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em: SANT'ANNA (2002), PERRENOUD (2000), ZABALZA (2006), LDB Nº 9.394(1996).

Quais foram as competências requeridas pela sua instituição no momento da contratação? Favor comentar.

Este bloco do questionário tem como único objetivo traçar um perfil do conjunto dos participantes da pesquisa. Por favor, marque com um (X) a alternativa mais adequada ao seu caso.

1 – Gênero:

1. () Masculino
2. () Feminino

2 – Faixa etária:

1. () Até 25 anos
2. () De 26 a 36 anos
3. () De 37 a 47 anos
4. () Mais de 47 anos

3 – Escolaridade:

1. () Graduação
2. () Especialização
3. () Mestrado em andamento
4. () Mestrado concluído
5. () Doutorado em andamento
6. () Doutorado concluído

4 – Tempo de experiência como docente do Ensino Superior:

1. () menos de 5 anos
2. () 5 a 10 anos
3. () mais de 10 anos

5 – Carga horária semanal na Faculdade

1. () Menos de 8 horas
2. () De 8 a 20 horas
3. () De 20 a 40 horas

6 – Trabalha em outra Instituição de Ensino Superior

1. () Sim
2. () Não

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com os Coordenadores de Curso:

1 - Quais competências que os docentes devem possuir em sua opinião?

2 – Como é feita a contratação de novos docentes?

3 – Quais as competências que são requeridas para a docência no momento da seleção e contratação?

4 – De acordo com o questionário aplicado aos docentes, as competências mais requeridas na visão dos professores foram: Capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição; Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos; Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos.

Baseando em sua experiência e conhecimentos técnicos, você concorda com o que os professores colocaram sobre as competências requeridas a eles? Justifique.

5 - De acordo com o questionário aplicado aos docentes, as competências menos requeridas na visão dos professores foram: Participação e apoio à gestão da escola; Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias; Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino.

O que foi respondido pelos professores, coincide com sua opinião? Gostaria que justificasse sua resposta.

6 – Se os pensamentos dos professores não refletem a filosofia da Instituição, o que sugere que se faça?

ANEXOS

ANEXO A - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, pre dominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos de este artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do Art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário

à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio,

que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º. Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º. As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima

dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16º. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17º. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18º. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19º. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20º. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21º. A educação escolar compõe -se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para

progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do

currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25º. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

- I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
- II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III Da Educação Profissional

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV Da Educação Superior

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44º. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45º. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46º. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47º. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º. É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48º. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49º. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50º. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51º. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52º. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53º. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54º. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e

financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo

Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55º. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56º. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57º. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

CAPÍTULO V Da Educação Especial

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68º. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69º. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º. Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as

operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º. Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º. As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º. O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

- I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;
- II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;
- III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º. O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70º. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71º. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

- I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72º. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do Art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73º. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no Art. 212 da Constituição Federal, no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74º. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75º. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º. A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do

Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º. A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º. Com base nos critérios estabelecidos nos § 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º. A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do Art. 10 e o inciso V do Art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76º. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77º. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII Das Disposições Gerais

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino

e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas,

com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas

línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida

por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81º. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82º. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83º. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84º. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo

com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85º. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos,

ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86º. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX Das Disposições Transitórias

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do Art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º. O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do Art. 52 é de oito anos.

Art. 89º. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90º. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92º. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de

novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza