

**FUNDAÇÃO PEDRO LEOPOLDO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

**MAURO LÚCIO SIQUEIRA JÚNIOR**

**AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PARA O EXERCÍCIO DA  
DOCÊNCIA NA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA  
POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS (PMMG)**

**Pedro Leopoldo**

**2015**

**MAURO LÚCIO SIQUEIRA JÚNIOR**

**AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PARA O EXERCÍCIO DA  
DOCÊNCIA NA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA  
POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS (PMMG)**

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

Área de concentração: Gestão em Organizações.

Linha de pesquisa: Inovação e Organizações.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos.

**Pedro Leopoldo**

**2015**

658.3  
S615c SIQUEIRA JÚNIOR, Mauro Lúcio  
As competências requeridas para o exercício da  
docência na Escola de Formação de Oficiais da  
Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) / Mauro  
Lúcio Siqueira Júnior.  
- Pedro Leopoldo : FPL, 2015.

95 p.

Dissertação Mestrado Profissional em Administração.  
Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo – FPL , Pedro  
Leopoldo, 2015.  
Orientador<sup>a</sup>: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Celeste Reis Lobo de  
Vasconcelos.

1. Competências Individuais e Profissionais.
  2. Formação de Oficiais. 3. Ensino Superior.
  4. Inovação.
- I. VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de,  
Orient. II. Título.

CDD: 658.3

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Título da Dissertação: "AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS (PMMG)".

Nome do Aluno: MAURO LÚCIO SIQUEIRA JUNIOR

Dissertação de mestrado, modalidade Profissionalizante, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos - Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ronaldo Lamounier Locatelli

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Simone Cristina Dufloth

Pedro Leopoldo (MG), 22 de maio de 2015.

Ofereço-o este trabalho, com muito amor:  
ao meu Pai, Mauro Siqueira,  
meu melhor amigo e sempre patrocinador dos meus sonhos.

A minha Mãe, Ângela,  
minha esposa, Priscila,  
minha filha princesa, Isabele,  
e meu recém-nascido, Arthur,  
pelo amor incondicional.

Enfim, a todos que de alguma forma  
ajudaram-me ao longo desta caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela oportunidade da vida, iluminando-me e saudando-me com saúde, paz, determinação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos, minha diletta orientadora, que muito contribuiu para o meu trabalho, depositando confiança em minhas ideias e incentivando-me a cada estágio desta jornada.

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

Aos importantes colegas de turma, pessoas sem as quais o curso não seria o mesmo. Foram discussões, debates, divergências, alegrias, momentos felizes que ajudaram no meu crescimento profissional e cultural. Momentos e participações que julgo serem, sem dúvida, a parte mais importante desse período. Muito obrigado.

Aos amores da minha vida, Priscila, Isabele e Arthur, e aos meus pais Mauro e Ângela.

Finalmente, a todos que de alguma forma contribuíram para este trabalho.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral identificar as competências requeridas aos docentes do ensino superior da Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), na realização de suas funções, e analisar como essas competências são consideradas no momento da seleção. Para atingir o objetivo geral, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma de campo. A primeira envolveu 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 pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, utilizando-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário que foi elaborado por Nogueira (2012), 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 aos docentes da Escola de Formação de Oficiais que, no momento de sua realização, encontravam-se trabalhando na instituição em estudo. Para a segunda etapa, realizou-se pesquisa qualitativa, adotando-se, como instrumento de coleta de dados, entrevista com quatro gestores do ensino na referida escola. Os resultados obtidos revelaram as competências mais requeridas: capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos; capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição; capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; capacidade de comunicar-se e de relacionar-se com os alunos.

**Palavras-chave:** Competências individuais e profissionais. Formação de Oficiais. Docente. Ensino Superior. Inovação.

## ABSTRACT

This work had as main objective to identify the competencies required of teachers in higher education in the School of Officer Training Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), in performing its functions and how these skills are considered at the time of selection. To achieve the overall objective, a literature search was conducted and a field. The first involved in the study of national and international authors who dedicated themselves to the subject, with emphasis on individual skills literature. The field research was conducted in two stages. For the first step, we performed a descriptive research with quantitative approach, using as an instrument of data collection, a questionnaire has been prepared taking as base the ratings made by individual competencies required Sant'Anna (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006) and also by LDB No. 9394/96. The questionnaire was submitted to the faculty of the School of Education Officers who, at the time of its completion, were working at the institution under study. For the second step, we carried out a qualitative study, using as an instrument of data collection, interview with 5 managers of education in that school. The results concluded to the most required skills: ability to dispense dignified and respectful treatment students; ability to commit to the objectives of the institution; ability to select and prepare the subject matter; ability to communicate and relate to students.

**Key words:** Individual and professional competences. Officer Training. Lecturer. Higher Education. Innovation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM - Academia de Polícia Militar  
CEGEPO - Curso de Especialização e Gestão de Polícia Ostensiva  
CFAP - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças  
CFO - Curso de Formação de Oficiais  
CHO - Curso de Habilitação de Oficiais  
CTSGSP - Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Segurança Pública  
DI – Departamento de Instrução  
EFO - Escola de Formação de Oficiais  
EPM- Educação na Polícia Militar  
EsFAO - Escola de Formação de Oficiais  
EUA - Estados Unidos da América  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MCN - Matriz Curricular Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
NPCE - Normas para planejamento e conduta do ensino  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PMMG - Polícia Militar de Minas Gerais  
QOPM - Quadro de Oficiais da Polícia Militar  
SENASP - Secretaria Nacional de Segurança Pública  
UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| FIGURA 1 - Conceitos de competência.....   | 27 |
| FIGURA 2 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização..... | 29 |
| FIGURA 3 - As três dimensões da competência.....                                       | 34 |
| FIGURA 4 - Competências individuais requeridas.....                                    | 35 |
| FIGURA 5 - Perfil dos entrevistados.....   | 52 |
| FIGURA 6 - Estratégia de análise de dados.....   | 56 |
| FIGURA 7 - Como é feita a seleção dos docentes?.....                                   | 76 |
| FIGURA 8 - Opinião dos coordenadores sobre as competências mais requeridas.....        | 78 |
| FIGURA 9 - Comentário dos coordenadores: competências menos requeridas.....            | 79 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| TABELA 1 - Docentes segundo o gênero.....   | 57 |
| TABELA 2 - Docentes segundo a faixa etária.....   | 58 |
| TABELA 3 - Docentes segundo a escolaridade.....   | 58 |
| TABELA 4 - Tempo de experiência como docente na Escola de Formação de Oficiais (EFO).....                       | 58 |
| TABELA 5 - Carga horária semanal.....   | 59 |
| TABELA 6 - Professores militares ou civis.....  | 59 |
| TABELA 7 - Ministra aulas em outra instituição de ensino superior.....  | 59 |
| TABELA 8 - Competências requeridas aos docentes da EFO pela instituição no exercício de sua função (em %)...... | 61 |
| TABELA 9 - Medidas descritivas dos escores das competências analisadas.....                                     | 63 |
| TABELA 10 - Rol das competências requeridas pela EFO no momento da seleção.....                                 | 64 |
| TABELA 11 - Análise das competências ordenadas pela média.....  | 68 |
| TABELA 12 - Média das competências do quartil inferior.....   | 70 |
| TABELA 13 - Média das competências do quartil superior.....   | 72 |
| TABELA 14 - Competências por autor.....   | 72 |
| TABELA 15 - Média das competências do quartil inferior por autores.....   | 73 |
| TABELA 16 - Média das competências do quartil superior por autores.....   | 74 |

## SUMÁRIO<sup>1</sup>

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 14 |
| <b>1.1 Objetivo geral</b> .....   | 16 |
| <b>1.2 Objetivos específicos</b> .....  | 16 |
| <b>1.3 Justificativa</b> .....  | 17 |
| <br>  |    |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....  | 19 |
| <b>2.1 O sistema de ensino na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)</b> .....      | 19 |
| <i>2.1.1 Evolução histórica da educação na PMMG</i> .....                           | 19 |
| <i>2.1.2 Inovações no sistema de ensino da PMMG</i> .....                           | 22 |
| <b>2.2 A docência no ensino superior</b> .....                                      | 24 |
| <i>2.2.1 Papel e atuação do docente</i> .....                                       | 26 |
| <b>2.3 Competências: conceitos, abordagens e desenvolvimento</b> .....              | 29 |
| <i>2.3.1 Competências individuais e suas abordagens</i> .....                       | 34 |
| <b>2.4 Competências em educação</b> .....   | 38 |
| <i>2.4.1 Competências profissionais</i> .....                                       | 38 |
| <i>2.4.2 Competências educacionais</i> .....  | 40 |
| <i>2.4.3 Competências exigidas dos docentes</i> .....                               | 41 |
| <b>2.5 Competências na formação do Policial Militar de Minas Gerais</b> .....       | 47 |
| <i>2.5.1 Competência e formação profissional na PMMG</i> .....                      | 48 |
| <i>2.5.2 Competência e formação do Oficial na PMMG</i> .....                        | 50 |
| <b>2.6 Principais contribuições do referencial teórico para a pesquisa de campo</b> | 52 |
| <br>  |    |
| <b>3 METODOLOGIA</b> .....  | 53 |
| <b>3.1 Caracterização da pesquisa</b> .....   | 53 |
| <b>3.2 A população e amostra da pesquisa e unidade de análise e observação</b> .... | 54 |
| <b>3.3 Técnicas de coleta de dados</b> .....  | 55 |
| <b>3.4 Estratégia de análise dos dados</b> .....                                    | 57 |
| <br>  |    |
| <b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....                                | 59 |
| <b>4.1 Perfil dos respondentes</b> .....  | 59 |

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi revisado de acordo com as novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009. E foi formatado de acordo com as Instruções básicas para a formatação de trabalhos acadêmicos da UNIPEL FPL, 2014.

|   |    |
|---|----|
| <b>4.2 Análise global das competências</b> .....                                    | 62 |
| <b>4.2.1 Competências requeridas pelos docentes</b> .....                           | 62 |
| <b>4.2.2 Competências requeridas pelo EFO na seleção</b> .....                      | 66 |
| <b>4.3 Competências requeridas por ordem de importância</b> .....                   | 69 |
| <b>4.3.1 Análise do quartil inferior</b> .....                                      | 72 |
| <b>4.3.2 Análise do quartil superior</b> .....                                      | 73 |
| <b>4.4 Análise global das competências à luz do Marco Teórico</b> .....             | 74 |
| <b>4.6 Competências requeridas no momento da seleção, segundo os gestores</b> ..... | 77 |
| <br>  |    |
| <b>5 CONCLUSÃO</b> .....  | 82 |
| <br>  |    |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 87 |
| <br>  |    |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | 92 |

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação na Polícia Militar (EPM), nos últimos anos, sofreu inúmeras transformações, com o objetivo de promover a inovação na formação profissional. Trata-se de um processo integrado entre ensino, treinamento, pesquisa e extensão, para proporcionar ao policial militar competências para a execução de suas atividades (Minas Gerais, 2012).

A formação policial militar possui caráter de especificidade e diversidade. É específica no tocante à formação técnica, cujo currículo prevê que o profissional tenha competências diferentes dos cargos normais oferecidos na sociedade. Além disso, é exigido do militar intenso controle emocional, para que tenha a capacidade de agir em situações de risco e alta complexidade, visando à preservação da ordem pública (Lunardi, 2002).

Tem caráter de diversidade, uma vez que o ensino é mediado por atividades curriculares com ênfase em abordagens multidisciplinares, respeitando-se os saberes e as experiências do discente, visando construir a competência profissional.

Ou seja, a formação policial militar possui características próprias, realizada dentro de uma estrutura militar, hierarquizada e burocrática. Exige o desenvolvimento de competências técnicas a partir da aprendizagem de conteúdos especiais como Armamento Policial, Tiro, Defesa Pessoal, Ordem Unida, entre outros (Lunardi, 2002, p. 04).

Outra questão relativa à educação que trouxe importantes inovações para a instituição foram as novas exigências para o ingresso na corporação. No ano de 1997, houve o último concurso de nível fundamental. A partir de então, o ingresso na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) passou a exigir no mínimo o nível médio de escolaridade.

No ano de 2010 foi sancionada a Lei Complementar 115, que alterou o Estatuto dos Militares do Estado de Minas Gerais, tornando o curso superior uma exigência para ingresso na Corporação. No caso específico para a entrada na carreira do oficialato, a lei determina que o candidato seja bacharel em Direito. Nessa condição, outro modelo de formação foi elaborado, para atender às necessidades do novo perfil de discentes.

Essas inovações no ingresso exigiram reformulação nos currículos dos cursos de formação e aperfeiçoamento. A Escola de Formação de Oficiais (EFO) executa duas modalidades de cursos, sendo um de formação inicial e dois de nível superior.

Na formação inicial, a EFO gerencia o Curso de Formação de Oficiais, destinado a formar o oficial egresso do bacharelado em Direito; e no nível superior, o Curso de Especialização e Gestão de Polícia Ostensiva (CEGEPO) e o curso superior em Tecnologia em Gestão de Segurança Pública (CTSGSP), mais conhecido como Curso de Habilitação de Oficiais (CHO) (Minas Gerais, 2012).

Importante ressaltar que a Polícia Militar, baseada na hierarquia e disciplina, é comandada e gerenciada por oficiais. Isso posto, uma vez que a formação dos oficiais acontece somente na EFO, faz desta uma unidade fundamental nos caminhos da Corporação.

Um ator importante nessa engrenagem é o professor. Todas as inovações no aspecto educacional refletem sobremaneira na competência para o exercício da função de educador na formação policial. Ele deve direcionar os alunos a adquirirem as competências necessárias para o exercício do cargo.

As diretrizes de educação da Polícia Militar preconizam que competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais, necessárias ao exercício da função policial militar (Minas Gerais, 2012).

O papel do professor nesse contexto especial é importante, pois os conhecimentos transmitidos serão utilizados em favor da sociedade. O docente carrega a responsabilidade de saber que o seu comportamento e orientação serão obrigatoriamente refletidos nos cidadãos.

O corpo docente da Escola de Formação de Oficiais é constituído por professores civis e militares, formados nas diversas áreas do conhecimento. A titulação mínima exigida para os professores dos cursos de nível superior é a pós-graduação *lato sensu*, e para os cursos de formação inicial a qualificação profissional é a graduação (Minas Gerais, 2012).

A seleção dos professores é um processo realizado por cada escola, que leva em consideração a qualificação dos docentes, análise de currículos e banca de avaliação didática (Minas Gerais, 2012).

Em síntese, o professor é peça sem a qual não se faz a educação. Dele se espera saber ensinar, dar aula, comunicar-se com os alunos e contribuir para formar qualquer Instituição mais bem qualificada.

Diante do exposto, considerando-se o cenário de mudanças na educação da Polícia Militar, as especificidades da formação do policial e a importância da EFO para a gestão da instituição, faz-se necessário identificar as competências requeridas para os docentes.

Com base no exposto, apresenta-se a seguinte questão a ser respondida neste estudo: quais são as competências requeridas aos docentes do ensino superior da Escola de Formação de Oficiais da PMMG?

### **1.1 Objetivo geral**

Considerando a importância dos professores nesse novo âmbito de educação da PMMG, que almeja a excelência dos seus profissionais a partir da qualidade de seus cursos, a presente dissertação tem como escopo, especificamente, o estudo das competências mais requeridas para o exercício da docência no ensino superior da EFO.

Definiu-se como objetivo geral da pesquisa: identificar as competências requeridas aos docentes do ensino superior da Escola de Formação de Oficiais da PMMG.

### **1.2 Objetivos específicos**

- a) Descrever a evolução histórica da educação na PMMG, apresentando suas inovações.
- b) Identificar as competências requeridas para a docência na EFO, na percepção dos mesmos
- c) Identificar como são consideradas as competências requeridas para a docência na EFO, no momento da seleção.

### 1.3 Justificativa

A Academia de Polícia Militar (APM) vem buscando, nos últimos anos, o reconhecimento do ensino profissional conforme normas do Conselho Estadual de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O objetivo é tornar os cursos ministrados na APM devidamente reconhecidos pelo sistema estadual de ensino como cursos superiores de graduação e pós-graduação (Minas Gerais, 2012).

Diante disso, um importante quesito para o referido reconhecimento é a qualificação do corpo docente. Com base nas exigências da Secretaria de Educação de Minas Gerais, as diretrizes de educação da Polícia Militar preveem uma titulação mínima para o exercício da docência, dependendo do curso.

Como justificativa acadêmica, acredita-se que esta pesquisa venha proporcionar contribuições teóricas e práticas para a academia, com base na 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 a Academia de Polícia Militar e a Escola de Formação de Oficiais, considerando-se que, contemporaneamente, vislumbra-se competitividade para ministrar aulas na EFO, devido a questões mercadológicas e financeiras no ramo da educação, o que vem acirrando a busca pela excelência no desempenho profissional do professor. O tema é justificado, ainda, pela atuação do autor como professor e gestor dos cursos na EFO e pela sua percepção das dificuldades no gerenciamento da educação e da seleção dos profissionais.

Esse aumento na procura dos professores por trabalharem na EFO criou uma demanda administrativa e gerencial de selecionar, de forma justa e legal, o corpo docente da Escola. A presente pesquisa também se revela significativa, ao ampliar os estudos sobre gestão por competências.

Quanto à estrutura, o trabalho é composto de cinco capítulos. O primeiro, esta introdução, relata o contexto da pesquisa e seus objetivos. O segundo apresenta o referencial teórico, com base no Sistema de Ensino na Polícia Militar de Minas Gerais, sua evolução histórica, inovações e o seu cenário atual, a docência no ensino superior, as competências: conceitos, abordagens e desenvolvimento, ressaltando-se as competências individuais e aquelas exigidas dos docentes.

O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos que foram adotados neste trabalho. No quarto estão expostos os resultados e sua respectiva análise, obtidos na etapa de coleta de dados. O quinto capítulo traz as conclusões do trabalho.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O objetivo deste capítulo é o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

### **2.1 O sistema de ensino na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)**

Para que se possa identificar e caracterizar as competências mais requeridas dos docentes do ensino superior na EFO na realização de suas funções, é necessária uma contextualização do sistema de educação na PMMG, sua evolução histórica e as inovações implementadas.

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 da educação na PMMG***

A Polícia Militar de Minas Gerais, na sua origem, possuía instrução basicamente militar, orientada pelos regulamentos dos Regimentos de Infantaria do Exército Brasileiro, com bom adestramento focado na hierarquia e disciplina (Cotta, 2001).

Segundo Cotta (2008), o treinamento era marcado pelo empirismo e pelo caráter militar. A execução da atividade de policiamento era direcionada para uma polícia de controle. Controle dos territórios utilizados para a extração de riquezas das minas, que era de interesse do Estado, além de garantir a arrecadação de impostos à Coroa. E controle de pessoas, devido aos altos níveis de violência da época.

O caráter liberal, caracterizado a partir de reformas no Exército Nacional em meados de 1831, deu início à profissionalização do policial militar. Um oficial do Exército suíço foi designado para coordenar esse processo de revitalização do ensino policial, focando a profissionalização da tropa. O modelo prussiano, apesar de trazer um aspecto profissional à educação das forças policiais, manteve o foco no treinamento militarizado (Cotta, 2005, p. 53).

No período regencial, a partir da reforma do Exército Nacional, extinção das ordenanças e milícias e criação da Guarda Nacional (1831), o então Corpo Policial de Minas agregaria à sua estrutura feições de caráter liberal. Apesar da especialização policial de cunho liberal, que se traduziu, entre outros fatores, na mudança da denominação, na reorganização do efetivo e nos regulamentos, as práticas militares permaneceram no Corpo Policial. No início do século XX, com a contratação do Capitão Roberto Drexler, oficial do Exército Suíço comissionado no posto de Coronel da Força Pública de Minas, em 24 de dezembro de 1912, a Força Pública de Minas Gerais teria passado por um processo de revitalização da instrução militar. No período de 1912 a 1927 foram criados diversos corpos de ensino.

A estruturação da educação na Polícia Militar, iniciada por Roberto Drexler em 1912, veio se consolidando gradativamente e em 1927 foi criado o Corpo Escola, com a finalidade de melhorar o preparo técnico profissional dos policiais militares (Cotta, 2001; 2005).

Ainda em 1927, foi criada a Escola de Sargentos, que deu início a uma nova fase para a instrução à época, com a instituição do ensino humanitário, objetivando refinar a cultura do policial mineiro (Cotta, 2001; 2005).

Outro marco histórico foi a criação do Departamento de Instrução (DI), em Belo Horizonte, por meio do Decreto 11.252, de 03 de março de 1934. Assim, os oficiais da Polícia Militar passaram a se formar em uma estrutura própria e teve sua primeira turma de aspirantes-a-oficial no ano de 1936 (Cruz, 1989).

Em 16 de abril de 1934, tiveram início no Departamento de Instrução as aulas do Curso de Formação de Oficiais (CFO). Juntamente com o CFO, tiveram início também outros cursos como o Curso Especial, o Curso de Oficiais da Administração e o Curso Especial de Formação de Oficiais.

O crescimento demográfico desordenado na cidade de Belo Horizonte na década de 1950, ampliando a exclusão social, resultando na criação dos primeiros aglomerados urbanos, conseqüentemente no aumento da criminalidade, foi a mola propulsora para a inovação no sistema de educação na PMMG (Cotta, 2008).

O foco policial foi inserido em face do estritamente militar. O cenário inóspito exigiu novas formas de execução do policiamento e a busca por uma formação profissional mais voltada para a atividade de polícia. Nessa época oficiais chegaram a frequentar cursos em outras instituições, inclusive nos Estados Unidos da América (EUA) (Cotta, 2008).

O DI desempenhou o seu papel na formação dos oficiais e sargentos desde a sua criação até meados da década de 70. Ainda buscando um aperfeiçoamento da formação policial militar, em 13 de dezembro de 1973 foi instituído, pela Lei 6.260, o Sistema de Educação da Polícia Militar de Minas Gerais, com a finalidade de proporcionar ao respectivo pessoal a capacitação para o exercício dos cargos e funções previstos em sua organização.

A referida Lei estabeleceu que o ensino profissional fosse ministrado pelo Departamento de Instrução, Batalhões Escola e os Centros de Aperfeiçoamento Profissional. A estrutura de ensino passou a ser: a) ensino básico, para cabos e soldados, realizados nas unidades escolas dos próprios batalhões; b) ensino intermediário para sargentos e superior para oficiais, no DI; e manutenção da instrução da tropa, nos Centros de Aperfeiçoamento dos Batalhões (Cotta, 2008).

Até 1998, vigoravam na PMMG normas para planejamento e conduta do ensino (NPCE), cuja denominação foi alterada para Diretrizes, no início de 1999. As significativas alterações na legislação de ensino da Corporação ocorreram com a publicação e entrada em vigor da Resolução 3.510 de 10 de novembro de 1999, que exigia o ensino médio aos candidatos dos cursos de formação de soldados, cabos e sargentos e titulação mínima de graduação aos professores dos cursos de nível técnico (Lunardi, 2002, p. 08).

As mudanças na estrutura continuaram a ocorrer e no ano de 1975, a partir da Lei Estadual 6.624, de 18 de julho, foi criada a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais (EsFAO) e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP). Na prática, separava-se o ensino superior em uma só escola, a EsFAO, e os ensinamentos básicos e intermediários passaram a ocorrer no CFAP.

No ano de 1979, por meio da Lei 7.625, de 21 de dezembro, foi criada a Academia de Polícia Militar, substituindo toda a estrutura que outrora pertencia ao Departamento de Instrução. A APM, unidade de direção intermediária, atualmente é exclusivamente responsável pelo curso de formação de soldados, pelo curso de formação de sargentos e pelos cursos de formação de oficiais. Executa também, por intermédio de suas escolas e centros, cursos de aperfeiçoamento e treinamentos e é gestora de todo o ensino, pesquisa, extensão e treinamento na PMMG (Minas Gerais, 2012).

A promulgação da Constituição da República de 1988 também refletiu sobremaneira no ensino e treinamento policial militar. Os direitos e garantias

individuais passaram a ser observados e respeitados no cumprimento do dever constitucional da preservação da ordem pública.

### **2.1.2 Inovações no sistema de ensino da PMMG**

A APM, unidade gestora do ensino, pesquisa, extensão e treinamento na PMMG, busca o alinhamento dos seus conceitos com o sistema regular de ensino (MINAS GERAIS, 2012).

Em 1983, por meio do processo nº 233 e Parecer 237, de 16 de março, o Conselho Federal de Educação emitiu o reconhecimento da equivalência do Curso de Formação de Oficiais (CFO) com o curso de terceiro grau para os que ingressaram a partir de 1970.

Visando à modernização do ensino e ao intercâmbio da Educação de Polícia Militar com o sistema civil de educação, em 2005 a APM recebeu o credenciamento como instituição de ensino superior, por meio do Decreto s/n, de 29 de novembro de 2005. Por intermédio da EFO era executado o CFO, na modalidade livre, que possui o reconhecimento da equivalência com o curso de nível superior, conforme parecer 237, de 16 de março de 1983, e do Processo 233, do Conselho Federal de Ensino.

Ainda em 2005 foi implementado o curso de Bacharelado em Ciências Militares, área de Defesa Social, destinado a civis e militares aprovados em concurso. Em 2008, esse curso foi reconhecido como de nível superior, por meio de um Decreto s/n, de 30 de janeiro de 2008, respaldado no Parecer nº 1.369, de 28 de novembro de 2007, do Conselho Estadual de Educação. A conclusão do ensino médio era o pré-requisito para o ingresso.

Em 2008, iniciou-se o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Segurança Pública (CSTGSP), ofertado aos sargentos da instituição, mediante concurso interno e reconhecido por meio de Decreto Estadual s/n, de 08 de fevereiro de 2010.

Um marco nas inovações no sistema de educação da PMMG foi a Lei Complementar 115, de 05 de agosto de 2010. Ela alterou o Estatuto dos Militares do Estado de Minas Gerais, tornando o curso superior uma exigência para o ingresso na Corporação.

O ingresso na PMMG é regulado pela Lei 5.301, de 16 de outubro de 1969, com as devidas alterações legais, como a referida pela Lei Complementar 115/2010.

Atualmente, o ingresso se dá mediante concurso público para os cargos de soldado e oficiais, dos diversos quadros, e todos com exigência de curso superior (Minas Gerais, 1969).

Em 1997 aconteceu o último concurso para ingresso no cargo de soldado, cujo requisito era o ensino fundamental. A partir de então, todos os ingressos passaram a exigir no mínimo o ensino médio e hoje a exigência é de ensino superior.

Assim, a EFO possui exclusivamente a atribuição pela formação dos oficiais do Quadro de Oficiais da Polícia Militar (QOPM) e complementares (QOC), futuros gerentes desta bisseccular instituição de 239 anos. Seus cursos são reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação, submetendo-se, inclusive, às avaliações previstas para os cursos superiores.

O Curso de Formação de Oficiais ingressou na esfera da carreira jurídica do Estado. Um novo modelo de formação foi elaborado, uma vez que o ingresso nesse curso passou a ser por candidatos bacharéis em Direito.

Esse novo modelo de formação abrange duas etapas. A primeira, do curso profissionalizante, ministrado na modalidade livre, com a finalidade de formar o oficial para o desempenho das funções requeridas. A segunda se constitui no Curso de Especialização em Gestão de Polícia Ostensiva (CEGEPO), com a finalidade de especializar o futuro oficial em complementação à formação inicial.

As novas diretrizes ensejaram a reformulação geral das matrizes curriculares dos cursos de formação e aperfeiçoamento na PMMG, com vistas à sua adequação ao novo perfil de ingresso do candidato à carreira policial militar. A corporação se encontra, portanto, num momento profícuo de inovação de processos educacionais e aprimoramento de métodos que culminarão, certamente, numa prestação de serviços de melhor qualidade ao povo mineiro.

Essas inovações apresentadas, com foco na mudança organizacional, visando a uma significativa melhora na prestação de serviço de segurança pública, refletem sobremaneira na função do docente do ensino superior, discurso do item a seguir.

## 2.2 A docência no ensino superior

O fato de aumentarem as exigências para o ingresso, de nível médio para superior, de buscar o reconhecimento da instituição de ensino em face dos órgãos competentes, traz inúmeras obrigações a serem cumpridas, relativas à estrutura e principalmente em relação ao corpo docente da escola.

De forma geral, a educação superior está democratizada no Brasil. São oferecidos vários cursos, em diversas modalidades e tempos, principalmente da rede particular de ensino, com mensalidades acessíveis. “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).

A docência tem raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (Veiga, 2006). É definida como “o exercício do magistério” (Ferreira, 1999, p. 700).

Segundo Rios (2005, p. 53), o docente é o 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”.

Isaia entende que a atividade docente envolve questões além das técnicas, mas também experiências de vida, profissionais, respaldadas em outros alicerces.

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 modo 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 apoia-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).

O professor deve buscar como desenvolver suas diferentes atividades docentes. Não basta apenas saber em que se constitui a docência, é necessário entender como se dá o processo de construção das concepções 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 (Isaia, 2006).

O professor apareceu como profissional do ensino há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, nas lutas por democratização empreendidas pela burguesia revolucionária (Penin, 2009).

A atividade do professor é influenciada pelo panorama no qual ele exerce a atividade. As condições históricas e o ambiente social interferem na construção e aplicação do conhecimento. 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 dada situação e momento histórico como resposta às necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 76).

Os professores universitários, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência, mirando-se em seus próprios professores, experiências que adquiriram como alunos (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 104).

A opção profissional também pode derivar da experiência de ter familiares na área de educação. “Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (Tardif, 2000, p. 14). 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).

Conforme explicitado no início, um dos fatores explicativos dessa preocupação com o ensino superior é devido ao elevado número de cursos que passaram a ser oferecidos. Isso requer uma demanda de professores, gerando progressivo fenômeno da popularização da profissão do docente (Penin, 2009 p.2).

A expansão quantitativa da educação superior, da oferta de cursos implicou o aumento do número de professores.

Dados da UNESCO [*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*] 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 (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 38).

A configuração atual, em que a graduação profissional é requisito mínimo no mercado de trabalho, proporcionou uma busca acelerada aos bancos das faculdades, que não foi acompanhada pela formação adequada do professor para cumprir a tarefa da profissão de docente. O setor privado almeja atender à demanda dos alunos e cria um campo de trabalho para professores iniciantes (Gabriades, 1996).

### **2.2.1 Papel e atuação do docente**

A expansão do capitalismo gera competitividade entre os profissionais do mercado de trabalho. Visando estar pronto para o exercício da profissão e ser escolhido pelo mercado, os profissionais procuram uma formação adequada, especialização ou somente o título. Muitas vezes, o trabalhador já é um especialista em determinada área, contudo, falta-lhe a certidão que comprove a legitimidade do seu conhecimento.

Com o professor não é diferente. A profissionalização docente tem sido bem mais cobrada devido a essa exigência do mercado. Surge então uma preocupação diante desse quadro, no sentido de que muitas instituições de ensino superior não se preocupam em como e por que esses profissionais estão fazendo escolhas em ministrar aulas no Magistério superior (Cunha, 2005, como citado em Dias, 2009, p. 13).

Diversos professores, ao iniciarem a atuação na docência, fazem-no sem qualquer processo formativo. “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” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 104).

Basta para as instituições de ensino superior a comprovação do conhecimento do professor, passando este pela docência de forma mecânica (Dias, 2009). Fato é que essas situações desvalorizam ainda mais a profissão e comprovam um descrédito da sociedade para com o professor (Pimenta & Anastasiou, 2002).

Reconhecido por formar cidadãos e repassar conhecimento, os professores têm perdido prestígio. É contraditório enaltecer o conhecimento diante do descrédito dispensado a esses profissionais. Nesse sentido, Névoa (2007, p. 12) salienta:

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.

Muitos professores possuem competência técnica para contribuir na sua respectiva área de formação, mas desconhecem e não refletem sobre o seu verdadeiro papel e o grande significado que existe por trás dessa profissão (Dias, 2009).

Fazem parte do processo formativo as diferenciadas experiências vivenciadas por cada professor. Situações únicas, individuais, que contribuem no processo ensino-aprendizagem. O ensino é um processo complexo que envolve diferentes saberes, como os pedagógicos, sociais, culturais, afetivos, políticos, históricos, que são colocados em ação pelo professor (Tardif, 2002 como citado em Fernandez, 2010, p. 09).

Segundo Cunha (2004):

[...] 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, como citado em Marques & Maschio, 2010, p. 8).

O papel do professor predomina no sentido de que ele “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” (Fernandez, 2010, p. 4).

Masetto (2006, p. 18) relata que a profissão de professor do ensino superior deixou de ser uma atividade complementar, de ocupação do tempo ocioso ou salarial e passou a ser valorada exigindo-se competências próprias para a sua prática.

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) (Masetto, 2006, p. 18).

É consenso entre os autores pesquisados que a prática docente vai muito além da pretensa ideia da transmissão de conhecimentos. Ensinar implica várias ações, iniciando pelo como “aprender”, passando pelo “aprender a ensinar” e “ensinar a aprender” (QUEIROZ, 2013, p. 37).

Professor é quem cuida da aprendizagem do aluno, com dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte ao aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia (DEMO, 2004, p. 13 como citado em Queiroz, 2013, p. 38).

A prática docente requer constância, perenidade. Werneck (2003, p. 78) ensina que:

Ao educador caberá sempre crescer. Ao educador será exigida competência. Ao educador não se perguntará o que impediu que os outros fizessem, mas, sem dúvida, o que ele fez. E, nesse momento, valerá muito mais quem subiu sem perder peso, quem produziu sem vomitar veneno e quem foi capaz de colocar sua competência a serviço da comunidade (Werneck, 2003, p. 78).

Neste item foram analisados o papel e a atuação do docente. Nos próximos serão avaliados: conceito, abordagens e desenvolvimento das competências.

### 2.3 Competências: conceitos, abordagens e desenvolvimento

A compreensão do termo “competência” deve ser analisada conforme o contexto em que é utilizado. Possui diversas definições que devem ser focadas de acordo com o tema pesquisado (Rios, 2005).

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).

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

| <b>Autor</b>                      | <b>Conceito</b>   |
|-----------------------------------|---|
| 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”.  |
| 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 et al. (1997, 114)  | “Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”.  |
| 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”.   |

**Figura 1** – Conceitos de competência – continua

| Autor                                     | Conceito   |
|---|--|
| 14. Hase <i>et al.</i><br>(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><br>(1998, p.3)    | “Capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado ( <i>output</i> ) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o seu atingimento ( <i>input</i> )”.   |
| 16. Ruas<br>(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”.   |
| Fleury e Fleury<br>(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<br>(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<br>(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<br>(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><br>(2001, p.156) | “Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas”.   |

**Figura 1** – Conceitos de competência - conclui.

**Fonte:** Bitencourt (2001, p. 27-29).

Na Figura 1 encontra-se uma exposição de diversos conceitos de competência, relacionada 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 na Figura 2, Fleury e Fleury (no item 17) enfatizam as qualidades da competência: saber agir, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber engajar-se, ter visão estratégica e assumir responsabilidades (Fleury & Fleury, 2001, p. 188):



**FIGURA 2** – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.  
**Fonte:** Fleury e 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”.

Contemporaneamente, o termo competência foi inserido no discurso das pessoas envolvidas nas organizações. Segundo Fleury e Fleury (2001), o termo está associado a diferentes instâncias de compreensões: em relação às pessoas e 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).

A competência passou a ser referenciada em relação ao ambiente do profissional de acordo com sua área de atuação. Ao formar-se em determinado curso, espera-se desse aluno, no mínimo, algumas competências específicas (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, como citado em Rios, 2005, p. 76).

Dessa forma, a palavra competência é considerada um conjunto de capacidades humanas, com o objetivo de resolver problemas, agir, tomar decisões rápidas e acertadas diante dos imprevistos. E também está intimamente ligada às pessoas que apresentem 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.

Na mesma linha de pensamento, Zarifian (2001, p. 68) 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”.

Em uma 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).

Em seguida, 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). O autor enfatiza situações buscando dinamismo na organização do trabalho. Considera que o indivíduo deve ter atitude e responsabilidade ao se deparar com situações profissionais. A teoria adquirida na escola deve-se aliar à prática, o que rende amadurecimento profissional. As questões aparecem de formas diferentes e exigem um contorno específico que vai agregar valor ao conhecimento adquirido.

Em determinado momento vai ser exigido o compartilhamento de competências, em que vários profissionais serão acionados para discutir a resolução de um problema. Busca-se um cenário em que todos participem das decisões e são corresponsáveis.

Segundo Zarifian (2001), a competência não deve ser transformada em rotina. As atividades profissionais devem ser compartilhadas e as responsabilidades assumidas individual e coletivamente. Uma reflexão deve ser feita 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 implica mais 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 força a individualização de papéis no trabalho e a competitividade como estratégias para melhorar o desempenho dos funcionários e aumentar a produção e o lucro. Essa prática está associada, também, à redução de trabalhadores devido à automação da produção. Nesse caso, apenas parte dos trabalhadores é aproveitada e o critério é a sua competência. 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 (Libâneo, 2004, p. 78, grifo do autor).

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

O diferencial para o sucesso, segundo Le Boterf (2003), está na articulação entre os elementos da organização.

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 (Le Boterf, 2003, p. 229, grifos do autor).

Este tópico buscou analisar as diversas definições de competências, suas especificidades e desenvolvimento a partir de autores diferentes. Observa-se que as definições convergem na busca de melhorias individuais e organizacionais.

### **2.3.1 Competências individuais e suas abordagens**

Para a reflexão da competência na dimensão individual, no escopo de ajudar no enfrentamento de situações complexas, é essencial o uso das capacidades cognitivas e afetivas do indivíduo (Perrenoud, 2000).

A competência é algo particular, íntimo e desenvolve-se em cada indivíduo por meio de seus conceitos, modo de vida, a forma como busca resolver situações, leitura, contatos, entre outros fatores. Tem ligação com o cotidiano em que a pessoa convive, sua rotina no trabalho, escola, na família, com os amigos.

Contudo, diversas têm sido as definições de “competência individual”. Existem divergências no conceito, baseadas nos diferentes enfoques e áreas do conhecimento em que é aplicado.

Barato (1998, p. 13) entende que as divergências de foco em relação à competência individual coincidem num ponto, de que se trata da “capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho”. Nesse sentido, a competência refere-se à capacidade do indivíduo e serve como aferição 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).

A competência pode ser sintetizada como o conjunto de características individuais observáveis, conhecimentos, habilidades, objetivos, valores, capazes de

predizer e/ou causar um desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outras situações de vida (McClelland & Dailey, 1972 como citado em Sant'Anna, 2002, p. 33).

Conforme Zarifian (2001), a competência individual efetivamente está relacionada ao que ele produz, aos resultados do que faz na sua vida como um todo. A competência individual se expõe nos resultados práticos das atitudes dos indivíduos.

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 à sua produção, o resultado de numerosas trocas de saberes e de numerosas conexões entre atividades diferentes (ZARIFIAN, 2001, p. 115).

Dutra (2004) opina que quando uma pessoa é selecionada para trabalhar em uma empresa, além da formação profissional, verifica-se como esta se entrega à suas missões. Ressalta que “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).

Para Le Boterf (2003, p. 22), “cada indivíduo competente é único e não é intercambiável. Sua competência é subjetiva e não pode ser informatizada”. Isto é, o desenvolvimento das competências depende da postura do indivíduo.

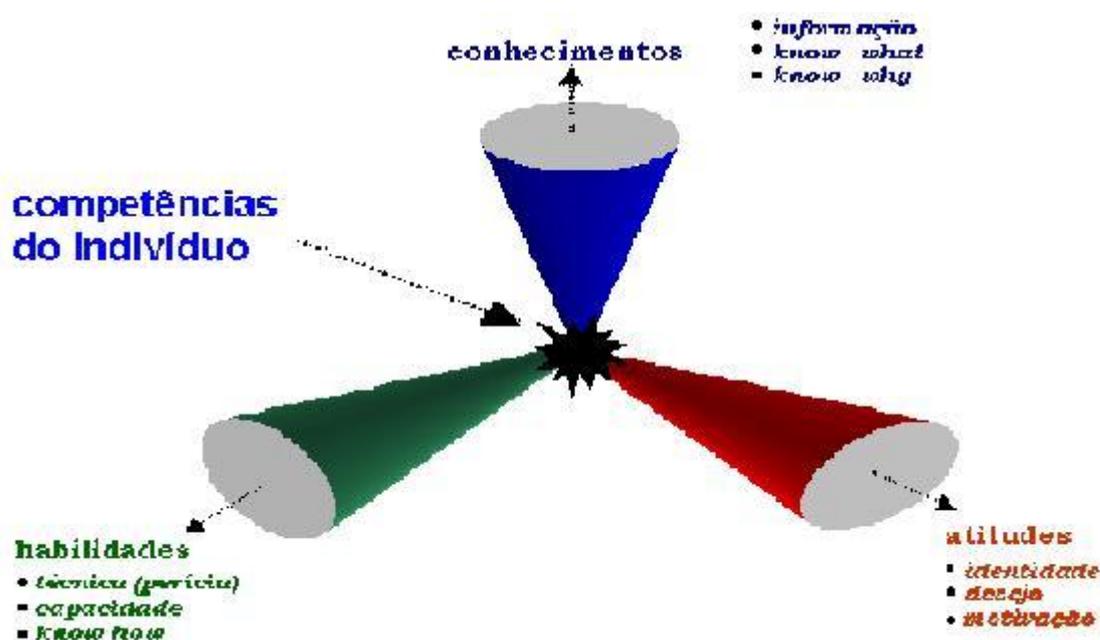
Devem-se procurar conhecimentos, habilidade, atitudes a serem externadas, como recursos, no momento da resolução de um conflito, de uma reação, sabendo que essas situações quase sempre são novas, exigindo para cada uma a dotação de diferentes posturas.

Uma característica do mercado profissional contemporâneo é o dinamismo. Independentemente da área de atuação, é imprescindível saber lidar com novas situações, com as inovações.

Assim, competência individual está relacionada àquele 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 conceito de competência pode ser classificado em três dimensões: conhecimento, habilidade e atitudes (Durand, 1998 como citado em Brandão & Guimarães, 2001, p. 10).

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.



**FIGURA 3** – As três dimensões da competência.

Fonte: adaptado de Durand (2000 *apud* Brandão & Guimarães, 2001, p. 10).

Essas dimensões são interligadas e independentes. O fato de executar uma técnica não quer dizer que se tenha o conhecimento necessário. O indivíduo possui habilidade, capacidade de exercer uma função, porém de forma independente.

O normal é que ao adotar um comportamento a pessoa tenha conhecimento e também habilidade e atitudes específicas, conforme o caso. Abordagens como essa parecem possuir concordância tanto no ambiente empresarial como no meio acadêmico, integrando diversos aspectos relacionados ao trabalho (Brandão & Guimarães, 2001).

Sant'Anna (2002), a partir do estudo das diversas tipologias de competências propostas por autores estrangeiros e nacionais, seleciona, como resultado de suas análises, quinze competências individuais requeridas (Figura 4).

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

**FIGURA 4** – Competências individuais requeridas.

Fonte: Sant'Anna (2002, p. 55-56).

Sant'anna, Moraes e Kilimnik (2005, p. 9 como citado em Nogueira, 2012) dizem que as competências acima “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”.

As competências individuais devem estar atreladas as competências essenciais da organização.

[...] 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 (Dutra, 2004, p. 24).

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.

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” (Zarifian, 2001, p. 121).

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).

Em face 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.

## **2.4 Competências em educação**

O objetivo agora é traçar um foco para a área de competências voltada para a educação. Há dois enfoques que merecem destaque, pois se referem aos usos mais frequentes do termo, aplicado ao campo das ações humanas: as competências profissionais e as competências em educação.

### **2.4.1 Competências profissionais**

O termo competência no âmbito empresarial surgiu por volta dos anos 70, para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real eficiente (Zabala e Arnau, 2010).

O emprego do termo passa por dois aspectos importantes, voltados para o resultado empresarial. O primeiro é a realização de determinada tarefa, fazer algo. O

segundo aspecto é o complemento do primeiro e refere-se ao resultado daquilo que se sabe fazer, de forma eficiente.

O mercado capitalista buscando cada vez mais focar os negócios em prol do lucro sedimentou expressões como formação por competências, desenvolvimento profissional por competências e análise das competências.

Sacristán e Gómez (2011, p. 34) corroboram essa relação das competências educacional e profissional:

Nesse sentido, relembremos que trabalhar com competências é, essencialmente, trabalhar com perfis profissionais, sob a justificativa de formar profissionais competentes. Nessa postura se encontram implícitas duas ideias: primeiro, uma concepção do profissional bastante mecânica e uniforme, à medida que agora parece que podemos formar profissionais se temos perfeitamente delimitado seu perfil por meio das competências que deve adquirir; e, segundo, que a missão da universidade é formar profissionais de acordo com os padrões que o mercado de trabalho exige (Sacristán, Gomez , 2011, p. 34).

A inserção no mercado de trabalho independente da profissão exige competências para o exercício da atividade. O aprendizado de competências evoluirá a partir das mudanças no ambiente em que se desenvolvem as tarefas profissionais. O mundo do trabalho se transforma, principalmente em função do surgimento de novas tecnologias e novas necessidades das pessoas. Diante disso, mais competências passarão a ser requeridas das pessoas e outras não serão necessárias. Perrenoud (1999, p. 12) enfatiza a partir dos autores a seguir:

As transformações do trabalho rumo a uma flexibilidade maior dos procedimentos, dos postos e das estruturas e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as competências diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas. Já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho. O que se quer é gerenciar competências (Lévy-Leboyer, 1996), estabelecer tanto balanços individuais como árvores de conhecimentos ou competências que representem o potencial coletivo de uma empresa (Authier e Lévy, 1996). No mundo do trabalho, a mudança de vocabulário reflete uma verdadeira mudança de perspectiva e até de paradigma (Stroobants, 1994; Trépos, 1993; Ropé e Tanguy, 1994; Ropé, 1996).

No campo profissional, as competências não devem ser interpretadas como um rol de tarefas a ser executado em determinada profissão. Os saberes

profissionais vão além de uma ação, sem reflexo, exigindo das pessoas a reflexão na ação.

Um conjunto de tarefas que o trabalhador deve executar é um processo laboral, um padrão a ser seguido na empresa e não significa um conjunto de competências. É necessário aprender atuar de modo competente e alcançar resultados por meio do trabalho, e não somente a mera execução mecânica da atividade.

#### **2.4.2 Competências educacionais**

O estudo das competências, por ser generalista, direciona-se para a tentativa de focar os campos específicos de trabalho. Na educação, a noção de competência começou a ser desenvolvida logo após o surgimento da expressão no campo das profissões. Zabala e Arnau (2010, p. 110) assim relatam:

Não muito mais tarde, essas ideias começaram a ser utilizadas no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional, para que, em seguida, se estendessem de forma generalizada ao restante das etapas e dos níveis educacionais.

A noção de competência alcançou o ramo da educação a partir da formação profissional e contemporaneamente abarcou todos os níveis, do início da vida escolar ao ensino universitário.

A competência relacionada à educação, segundo Libâneo (1994, p. 131), se compõe de três elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes e convicções. A ponte entre o campo profissional e educacional é o “saber”. Todo processo de ensino implicará, necessariamente, os “saberes” adquiridos pelas pessoas, independentemente das finalidades a que destinam.

Quanto ao campo educacional, Zabala e Arnau (2010, p. 110) concluem que:

Se revisarmos a conceitualização do termo competência no âmbito educacional, veremos que as definições reúnem as principais ideias formuladas na área profissional; no entanto, adotando níveis de maior profundidade e extensão no campo de aplicação e, em alguns casos, precisando a forma em que se mobilizam os componentes da competência.

Conforme exposto na Figura 1, Perrenoud (1999) admite a multiplicidade dos significados da noção de competência, definindo-a como uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.

Essa definição possibilita determinar, de acordo com a situação fática, utilizando os conhecimentos, a maneira mais eficaz de se resolver uma tarefa, não no sentido de realizá-la da mesma forma, mas sempre da maneira mais adequada, adaptando-se a cada situação.

É importante esclarecer que a noção de competência traz um avanço pedagógico, principalmente por propor uma interpretação diferenciada sobre o próprio aprendizado. O professor deixa de ser o depositário de conhecimentos, para auxiliar nos rumos da pesquisa.

Segundo Paulo Freire (1971), o educador não é um transmissor de conhecimento, e sim um mediador. O professor orienta o aluno a como construir seu conhecimento, onde buscá-lo. Essa ideia de construção do conhecimento, para ele, leva em consideração o respeito à individualidade, às diferenças e à cultura.

Nesse sentido, a competência na educação leva o educador a repensar sua função, deixando de depositar conhecimentos e passando a ser um orientador da aprendizagem. O ofício do professor se volta para a aprendizagem, e não para o ensino.

### **2.4.3 Competências exigidas dos docentes**

O termo competência tem sido empregado com diversos focos, de forma generalizada. Estas devem ser analisadas conforme o contexto em que são utilizadas (Rios, 2005, p. 63).

O conceito de competência conforme o escopo da pesquisa deve convergir para a educação, com foco na prática do educador, na função de docente do ensino superior.

Conforme Rios (2005, p. 88), “a competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever”. Tem a ver com a especificidade de cada profissional, na sua área de trabalho.

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).

Os professores devem saber selecionar, avaliar e criar métodos de ensino para promover a aprendizagem. “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” (Braslavsky, 1999, p. 13, como citado em Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009, p. 178).

É pacificado que as competências têm ligação com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente, como: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, capacidade, habilidades.

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).

Rios (2005) ressalta o fato de que toda ação docente possui quatro dimensões, estabelecendo uma associação entre competência e qualidade do trabalho: a) 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; b) dimensão política: refere-se à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; c) dimensão estética: alude à sensibilidade e à beleza, como elemento constituinte do saber e do fazer docente; d) dimensão ética: relaciona-se à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Masetto (2003) defende que são três as competências básicas para o ensino superior: a) competência em determinada área de conhecimento, como experiência profissional de campo, conhecimentos e práticas profissionais atualizados; b) competência com domínio na área pedagógica, referente a um domínio do processo

ensino-aprendizagem e que domine os quatro grandes eixos: o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, conector e gestor do currículo, compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno e a teoria e prática básica da tecnologia educacional; c) 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).

Tomando como base um referencial de competência adotado em Genebra em 1996, Perrenoud (2000, p. 12) propõe um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente. Visando a um profissional do futuro, as competências selecionadas foram agrupadas em 10 famílias:

- a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- b) administrar a progressão das aprendizagens;
- c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- e) trabalhar em equipe;
- f) participar da administração da escola;
- g) informar e envolver os pais;
- h) utilizar novas tecnologias;
- i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- j) administrar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

A partir de uma classificação e tipologia constituída por 10 competências diferentes, Zabalza (2006) analisa a figura e a função dos docentes do ensino superior, a saber:

- a) Planejar o processo ensino-aprendizagem (o que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?);
- b) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares, transformando o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido;
- c) 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;

- d) manejar as tecnologias como objetos de estudo, como recursos didáticos e como meio de expressão e comunicação;
- e) 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;
- f) 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;
- g) 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;
- h) 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;
- i) refletir e pesquisar sobre o ensino, para analisar documentadamente o processo 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 ao ensino universitário;
- j) 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 como citado em Puentes, Aquino & Quillici Neto, 2009, p. 180).

Toda profissão tem um perfil psicográfico baseado em um conjunto de competências. Para o exercício do trabalho, exige-se determinado perfil de pessoa, atrelado às funções que serão exercidas. No caso do docente, Libâneo (2004, p. 78) preconiza:

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.

Para Rios (2005, p. 25), as tarefas do professor se tornam cada vez mais complexas:

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.

Segue-se a relação de competências profissionais que compreende as qualidades e capacidades exigidas hoje dos docentes, segundo Libâneo (2004, p. 79):

- a) É especialista no conteúdo que ensina e nos processos investigativos da matéria e é portador de uma razoável cultura geral;
- b) sabe associar a aquisição de conceitos científicos ao desenvolvimento dos processos de pensamento;
- c) domina razoavelmente métodos e procedimentos de ensino, com destaque para procedimentos de pesquisa e exercícios do pensar centrados em problemas;
- d) conhece o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional;
- e) desenvolve visão crítica em relação aos conteúdos da matéria (contextualização) e ao seu papel social como intelectual;
- f) sabe lidar com as tecnologias da informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao seu manejo;
- g) conhece e sabe aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem;
- h) 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;
- i) sabe articular, na atividade docente, as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, visando ajudar os alunos a construírem sua subjetividade;

- j) domina procedimentos de trabalho interativo e desenvolve capacidade comunicativa (comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, assumir a aula como um processo comunicacional);
- k) 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;
- l) ajuda os alunos a pensar e agir em relação a valores e atitudes.

Libâneo destacou também competências importantes para o docente na 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).

Silva (2002, p. 16) ressalta que, 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”.

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, p. 16).

Um supadâneo para o reforço da pesquisa sobre competências com foco na área educacional foi o trabalho produzido por Nogueira (2012), que pesquisou as competências requeridas para o exercício da docência no ensino superior em uma faculdade de Divinópolis/MG.

As competências exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da educação, apesar da insuperável importância, vem sendo desconsiderada nas instituições de ensino superior. Segundo Nogueira (2012), 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 são importantes para o exercício da docência. Não basta ao docente ter conhecimento de um determinado assunto para ser professor, é preciso criar uma relação ensinoaprendizagem efetiva, promovendo o desenvolvimento humano, social, cultural e político do aluno. (Nogueira, 2012, p. 90)

## **2.5 Competências na formação do Policial Militar de Minas Gerais**

A formação policial militar, a partir de suas diretrizes de ensino, adotou o sistema do currículo por competência, cujo escopo é formar o profissional com base na atividade que vai executar.

Os subitens a seguir descreverão o objetivo da formação, com base em marcos conceituais e embasamentos importantes na legislação e na gestão por competências.

### **2.5.1 Competência e formação profissional na PMMG**

Em 2003 foi instituída, pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), uma Matriz Curricular Nacional (MCN), com o objetivo de constituir-se em um referencial teórico-metodológico para orientar as ações formativas dos profissionais da área de segurança pública, independentemente da instituição, nível ou modalidade de ensino que se espera atender (Brasil, 2009).

As matrizes curriculares dos cursos de formação da PMMG têm como base o previsto pela SENASP, contudo, são mais abrangentes tanto em conteúdo quanto em carga horária. Esse fato não desabona a formação mineira, uma vez que a MCN sugere a ampliação da formação de acordo com a realidade de cada instituição, levando-se em consideração suas peculiaridades.

A MCN propõe que há competências que são comuns a todas as profissões no campo da segurança pública, mas há também competências específicas que, de acordo com a instituição, a natureza do serviço prestado e as características da região, serão diferentes.

Conseguir enumerar de quais competências necessita um profissional facilita no processo ensino-aprendizagem. É partir destas que serão elaborados o planejamento das ações formativas daquela profissão, proporcionando qualidade nos serviços prestados. Nesse sentido, Luiz (2006, p. 14) asseverou:

A formação e o treinamento devem propiciar competências que agreguem conhecimentos, habilidades e comportamentos que favoreçam o exercício profissional, propiciando alcançar qualidade no cumprimento da missão organizacional.

Esse texto remete ao pensamento de que a gestão de competências em educação na Polícia Militar deve buscar cumprir os objetivos previstos no plano estratégico da Corporação, no sentido de propiciar uma formação adequada que vai gerar um serviço de segurança pública de qualidade.

Luiz (2006, p. 19) cita as mudanças da gestão de competências nas questões do trabalho:

Essas novas dimensões que envolvem o conceito de competência têm especial relevo se levarmos em consideração que passamos da lógica econômica focada na produção industrial para uma lógica que tem seu foco nos serviços,

com grande preponderância do profissional do conhecimento. Ao invés de termos um modelo de competência baseado na tarefa e no cargo, aumenta-se a abrangência dos requisitos de competência em razão do crescimento do âmbito de atuação das organizações, exigindo-se do novo profissional capacidade de lidar com eventos adversos, comunicação, perfil para lidar com os clientes e prestar serviços e, ainda, visão estratégica.

O trabalho mais recente na PMMG sobre competências foi realizado em 2001, pela comissão 18 do Comando Geral. O escopo foi definir o perfil do policial militar, tomando como base os princípios de Direitos Humanos e Polícia Comunitária, orientando-se pela teoria das competências. Esse estudo gerou o “Mapeamento de Competências” (Minas Gerais, 2003).

Sobre esse documento, Luiz (2006, p. 48) relata a inoperância quanto ao objetivo, uma vez que:

O Mapeamento de Competências deixa expresso que na medida em que os estudos que subsidiaram a diretriz foram avançando, percebeu-se que o modelo clássico de análise e descrição de cargos para se chegar a um perfil não atenderia ao objetivo proposto em toda sua amplitude.

O mapeamento de competências, ao afastar o modelo clássico de descrição de cargos, abre caminho para inovações significativas nas abordagens da Educação de Polícia Militar, que passa a ser exposta nas diretrizes educacionais, regimentos e planejamentos das escolas.

Luiz (2006, p. 49) fala sobre o trabalho de Mapeamento de Competências:

No Mapeamento de Competências, as atividades policiais, tendo a Polícia Comunitária e os Direitos Humanos como fundamentos filosóficos, foram divididos em quatro áreas, em função de sua especificidade: básica, preventiva, repressiva e administrativa. Foram divididos ainda em atividades exercidas por todo policial na função de executor e aquelas que são específicas para o policial na função de comando (supervisor e gerente). Para cada atividade, foram descritas as competências necessárias conhecimentos (SABER), habilidades (SABER FAZER), atitudes (SABER SER) e competências estruturais (aptidões e traços de personalidade) exigidas em cada caso.

Está clara a abordagem da gestão por competências, citada por diversos autores pelo núcleo dos “conhecimentos”, “habilidades” e “atitudes”. Essa conceituação adotada pela Matriz Curricular Nacional da SENASP foi incorporada ao

planejamento escolar e aos currículos dos cursos de formação oferecidos pela PMMG.

### **2.5.2 Competência e formação do oficial na PMMG**

A formação do oficial da PMMG acontece somente na Escola de Formação de Oficiais da Academia de Polícia Militar, sediada no bairro Prado, em Belo Horizonte. Essa formação, conforme o mapeamento de competências descrito por Luiz (2006), passa pelos conhecimentos, habilidades e atitudes preconizados para as atividades de execução de policiamento ostensivo, previsto na Constituição da República do Brasil de 1988, essência da atuação da PMMG (Luiz, 2006).

No entanto, além da formação comum a todo policial militar, o oficial também é formado para executar tarefas de gerência, comando e supervisão. Foram destacadas por Luiz (2006, p. 49):

As atividades de policiais na função de comando/supervisor descritas no mapeamento são:

- a) Realizar gestão de pessoas e gestão logística;
- b) desenvolver planos de ação em policiamento comunitário;
- c) gerenciar e realizar treinamento para a tropa;
- d) realizar supervisão;
- e) realizar avaliação e monitorar resultados.

O projeto pedagógico dos cursos de formação de oficiais possui características voltadas para o ensino relacionado às competências do egresso. O objetivo dos cursos CHO, com titulação de tecnólogo, e do CFO, como especialização, tem em comum desenvolver nos discentes as competências necessárias ao exercício da gestão pública, com as especificidades típicas das organizações responsáveis pela prestação de serviços de segurança pública. O foco é o nível operacional da organização, segundo as técnicas contemporâneas da Administração Pública Gerencial, em conformidade com os princípios da legalidade, da moralidade, da ética e, principalmente, do respeito ao ser humano (Minas Gerais, 2012).

Os fundamentos teórico-metodológicos utilizados na concepção dos cursos estão alinhados com os princípios da educação profissional, que têm como referencial filosófico e pedagógico a educação por competências. Esta está

intimamente relacionada às dimensões do pensar, ser, conviver e atuar e com práticas pedagógicas diferenciadas e significativas que criam condições para a transposição didática dos conhecimentos disponíveis em seus componentes curriculares (Minas Gerais, 2012).

As políticas da educação profissional, orientadas pelo Conselho Nacional de Educação, conceituam competência profissional como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (Brasil, 1996).

Segundo Perrenoud (1999), não existe incompatibilidade entre o currículo por competência e currículo disciplinar, porque a escola é singularmente disciplinar e as competências mobilizam conhecimentos, dos quais parte é e continuará sendo disciplinar (Perrenoud, 1999).

A integração curricular considera uma organização disciplinar que deve estar submetida às competências, que podem ser desenvolvidas de forma inter e transdisciplinar. Para fins de construção curricular, os saberes científicos, técnicos, operacionais e organizacionais que estruturam as atividades devem ser compreendidos em suas especificidades, permitindo compreender a atividade profissional. A competência é o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade (Minas Gerais, 2012).

A adoção do currículo por competência expressa, assim, a importância de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, valorizando a utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não o simples acúmulo de informações. O currículo por competência fornece subsídios para que o policial militar possa, de maneira autônoma e responsável, conseguir refletir e agir em situações complexas e rotineiras de trabalho (Minas Gerais, 2012).

Nesse sentido, a Escola de Formação de Oficiais propõe diretrizes pedagógicas que valorizam as práticas capazes de possibilitar uma formação do aprender a aprender, da contextualização, da interdisciplinaridade, da problematização para colocar em ação a integração entre o saber e o saber-fazer. Não se limita a ensinar conhecimentos, e sim criar situações que permitam a mobilização de esquemas variados colocando-os em prática. Além disso, essas práticas devem incentivar o policial militar a refletir sobre sua própria atividade a

partir da realidade e dos conflitos que nela aparecem para que amplie a consciência de sua atuação, principalmente dos valores que perpassam o seu agir profissional. Para tanto, é fundamental realizar o deslocamento do foco dos processos educativos dos conteúdos disciplinares para o sujeito que aprende, com a valorização do discente como sujeito da aprendizagem na construção significativa do conhecimento.

## **2.6 Principais contribuições do referencial teórico para a pesquisa de campo**

O referencial teórico é importante, uma vez que fornece o caráter científico da pesquisa. Ele busca explicar as relações entre os elementos a serem estudados sob o enfoque de vários autores. Foram apresentados o sistema de ensino da PMMG, a evolução histórica da educação na instituição, bem como os atuais pontos inovadores. Em seguida, buscou-se apresentar a teoria da docência no ensino superior e o papel e a atuação do docente. E ainda, os conceitos, abordagens e desenvolvimento sobre competências, contextualizando-os com as competências exigidas para a prática docente.

O sistema de educação da PMMG, sua evolução histórica e inovações foram baseados nos conceitos de Cotta (2001; 2005; 2008) e nas diretrizes de educação da PMMG, Minas Gerais (2012) e na Lei Complementar 115/10, que alterou no Estatuto dos Militares a forma de ingresso na Corporação.

O estudo sobre competências vem diversificando em várias áreas de atividades. Por isso, é importante focar nos autores com conceitos voltados para a atividade educacional. Buscou-se supedâneo sobre o assunto nos trabalhos de Perrenoud (2000), Bitencourt (2001), Dutra (2001), Fleury e Fleury (2001), Zarifian (2001), Sant' Anna (2002), Masetto (2003), Rios (2005), Zabalza (2006), Nóvoa (2007) e Vasconcelos (2008).

A pesquisa busca responder os objetivos específicos expostos na introdução, com base nos autores citados no referencial teórico. O marco teórico para a coleta de dados e análise dos resultados serão as competências citadas no trabalho de Nogueira (2012), que teve como base as classificações sugeridas 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.

### 3 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever os procedimentos metodológicos 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 finalidade é demonstrar a trajetória percorrida pelo pesquisador com vistas à elucidação de sua investigação, comprovando as ferramentas e os recursos metodológicos envolvidos no processo.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

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

Quanto aos fins, esta pesquisa é classificada como descritiva. Segundo Collis e Hussey (2005, p. 24), “pesquisa descritiva é a que descreve o comportamento dos fenômenos. É usada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão”.

Quanto aos meios, a pesquisa classifica-se como um estudo de caso, documental, de campo, com abordagem quantitativa e qualitativa.

Trata-se de um estudo de caso, uma vez que se utilizou uma única unidade de análise, a Escola de Formação de Oficiais. A pesquisa foca-se no entendimento da dinâmica existente dentro de um único ambiente. Um estudo de caso “[...] é um exame extensivo de um único exemplo de um fenômeno de interesse e é também um exemplo de uma metodologia fenomenológica” (Collis & Hussey, 2005, p. 72).

É uma pesquisa documental tendo em vista que o supedâneo é a consulta a documentos, legislações, códigos e registros.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (Marconi & Lakatos, 2003, p. 176).

Utilizou-se a pesquisa de campo com o objetivo de investigar junto aos professores da EFO dados sobre as competências requeridas para o exercício da

docência na Escola e se estas são consideradas no processo de seleção. A pesquisa de campo é uma diligência, investigação empírica com o foco no local onde ocorre ou aconteceu o fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo (Vergara, 2004, p. 47).

Visando cumprir os objetivos do trabalho, serão utilizados os métodos quantitativo e qualitativo. O primeiro método é objetivo por natureza e focado na mensuração de fenômenos. Envolve coleta e análise de dados numéricos e aplicação de testes estatísticos. O segundo, qualitativo, é mais subjetivo e envolve examinar e refletir as percepções para obter o entendimento de atividades sociais e humanas (Collis & Hussey, 2005, p. 26).

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

A população que constitui a totalidade da unidade de análise a ser pesquisada quantitativamente é formada por 100 professores da Escola de Formação de Oficiais (EFO). A pesquisa apresenta-se de forma censitária, sendo os questionários foram enviados a todos os profissionais de educação da EFO. Responderam à pesquisa 70 docentes.

As unidades de observação para a pesquisa qualitativa (entrevista) foram compostas de quatro entrevistados da EFO, sendo o supervisor de ensino, a pedagoga e dois coordenadores de curso do CFO e do CHO. Eles se dispuseram a participar da pesquisa por trabalharem na gestão dos cursos executados na escola. Todos tiveram a oportunidade de expor suas ideias, pensamentos, descrições de situações e comportamentos da rotina acadêmica da EFO.

| Entrevistado | Função               | Tempo na EFO |
|--------------|----------------------|--------------|
| E1           | Supervisor de Ensino | 04 anos      |
| E2           | Pedagoga             | 08 anos      |
| E3           | Coordenador do CFO1  | 02 anos      |
| E4           | Coordenador do CHO   | 02 anos      |

**FIGURA 5** – Perfil dos entrevistados.

Fonte: SIRH (2014).

A Escola de Formação de Oficiais, unidade de análise desta pesquisa, localiza-se no bairro Prado, em Belo Horizonte-MG. É uma unidade importante, pois é responsável pela formação dos oficiais da PMMG.

A PMMG tem hoje 43 mil homens em todo o estado, sendo que, destes, 8.000 são oficiais com a função de gerenciar e trilhar os caminhos da instituição em Minas.

A EFO é a única que forma os gerentes da instituição. Possui dois cursos, o Curso de Formação de Oficiais (CFO) e o Curso de Habilitação de Oficiais (CHO).

O CFO é um curso de formação inicial, destinado a todo o público, inclusive civis, mediante concurso, sendo uma das exigências ser bacharel em Direito. Tem como finalidade formar o oficial para o desempenho das funções típicas do Quadro de Oficiais da Polícia Militar (Minas Gerais, 2012).

O Curso de Habilitação de Oficiais (CHO) é destinado ao público interno. Tem como requisito ser segundo Sargento e no mínimo 15 anos de serviço. O CHO é credenciado como um Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública (CSTGSP).

### **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 foi a pesquisa de campo, por meio do questionário estruturado. O questionário seguiu as recomendações de Marconi e Lakatos (2002), buscando demonstrar de forma empírica como o formato do questionário pode ajudar ou atrapalhar a qualidade dos dados coletados. O questionário contém reduzido número, porém representativo, de questões claras e estruturadas. São 20 questões de múltipla escolha, utilizando-se a escala *Likert*, conforme questionário no Apêndice “A”.

A Escala *Likert* remete a Rensis Likert, que, em 1932, elaborou-a 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 que discordam devem receber valores negativos ou baixos (Backer, 1995).

As escalas vão de um a cinco. As declarações devem proporcionar, ao entrevistado, expressar respostas claras, evitando-se ambiguidades. A pontuação total da atitude de cada respondente é dada pela somatória das pontuações obtidas para cada afirmação.

Os questionários foram distribuídos à população de 100 professores e os dados 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 serão utilizadas para outra finalidade.

O questionário utilizado foi criado por Nogueira (2012) e com base nas 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 15 competências; Perrenoud agrupou-as competências em 10 grandes famílias; Zabalza classificou em 10 competências diferentes; e a Lei 9.394/96 estabeleceu sete competências para os professores. A seguir seguem-se as competências estabelecidas pela LDB:

“[...] Art. 13. 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 [...].” (Brasil, 1996).

Dessas classificações foram selecionadas por Nogueira (2012) as competências mais reiteradamente mencionadas por esses autores e relacionadas à educação.

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 ao supervisor de ensino, à pedagoga e aos três coordenadores de curso da EFO, para obtenção de informações sobre se as competências requeridas são levadas em conta na hora da seleção de professores (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. Essa tabulação pode ser feita manualmente, mecanicamente ou por computador (Marconi & Lakatos, 2002). No caso em tela, a tabulação foi realizada por uma ferramenta da internet do Google (<https://docs.google.com/forms/d/1ilO3Ot0uvv3jfe-N6cSV81qXwSN2KcDXBR1M3TPqFg/edit>)

Para a análise das entrevistas com os coordenadores de curso, foram realizadas perguntas predeterminadas, conforme Apêndice B, permitindo aos entrevistados flexibilidade e abertura para exporem sua opinião sobre o tema. A análise desse conteúdo foi realizada segundo a teoria de Bardin (2009), que conceitua entrevista como um método de investigação específica e as classifica como abertas ou fechadas. Além disso, enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexa e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las.

No caso em tela, a análise do conteúdo das entrevistas se deu a partir da interpretação das respostas coletadas levando-se em consideração o cargo dos entrevistados e suas inferências.

Utilizou-se também 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.

A Figura 6 apresenta a estratégia de análise dos dados. Neste trabalho, correlacionam-se os objetivos específicos propostos pelos autores que dão sustentação teórica ao assunto abordado com os instrumentos de coleta de dados correspondentes e as fontes dos dados.

| <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Autores</b>  | <b>Tipo de pesquisa</b>                 | <b>Fonte de dados</b>  |
|---|---|---|--|
| 1. Descrever a evolução histórica da educação na PMMG, apresentando suas inovações.                         | Cotta (2001; 2005; 2008)<br>Luiz (2006)<br>Perrenoud (1999)<br>Minas Gerais (2012)<br>Minas Gerais (1969)   | Pesquisa bibliográfica e documental     | Referencial teórico<br>Diretrizes de educação da PMMG; Estatuto dos Militares de Minas Gerais; livros; teses mestrado e doutorado. |
| 2. Identificar as competências requeridas para a docência na EFO, na percepção dos mesmos                   | Le Boterf (2003)<br>Zarifian (2001)<br>Vasconcelos (2008)<br>Sant'Anna (2002)<br>Perrenoud (2000)<br>Zalbaza (2006)<br>Nogueira (2012)<br>Brasil (1996) | Pesquisa de Campo                       | Apêndice A,<br>Questões:<br>1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,<br>11,12,13,14,15,<br>16,17,18,19,20   |
| 3. Analisar como são consideradas as competências requeridas para a docência na EFO, no momento da seleção. | Libâneo (2004)<br>Silva (2002)<br>Masetto (2003)<br>Nogueira (2012)   | Pesquisa documental e pesquisa de campo | Apêndice B.<br>Entrevista,<br>1, 2, 3.   |

**FIGURA 6** – Estratégia de análise de dados.

**Fonte:** elaborado pelo autor (2014).

## 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 da Escola de Formação de Oficiais e as entrevistas com o supervisor de ensino, a pedagoga e os dois coordenadores de curso.

As análises visam a estruturar as informações e achados do estudo, de forma a responder aos objetivos da pesquisa.

### 4.1 Perfil dos respondentes

Este tópico analisa o perfil dos docentes, sendo que os dados foram extraídos das respostas produzidas nos itens “A” a “G” 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 70 respondentes, percebe-se a predominância do gênero masculino (61 respondentes), representando 87% do total. O total de respondentes do gênero feminino soma nove, representando 13% do total (Tabela 1).

TABELA 1  
Docentes segundo o gênero

| GÊNERO    | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|-----------|------------|------------|
| MASCULINO | 61         | 87         |
| FEMININO  | 09         | 13         |
| TOTAL     | 70         | 100        |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

A faixa etária do grupo vai de 22 a mais de 42 anos de idade. A maior parte da amostra é composta de pessoas com idade variando entre 32 e 42 anos, o que configura um grupo de 61% dos professores da escola (Tabela 2).

TABELA 2  
**Docentes segundo a faixa etária**

| FAIXA ETÁRIA    | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|-----------------|------------|------------|
| Até 21 anos     | 00         | 00         |
| De 22 a 32 anos | 08         | 11         |
| De 32 a 42 anos | 43         | 61         |
| Mais de 42 anos | 19         | 27         |
| TOTAL           | 70         | 100        |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

A Tabela 3 mostra que a maioria dos respondentes (73%) tem pós-graduação *lato sensu* – especialização, 23% têm pós-graduação *stricto sensu* – mestrado, 4% possuem somente graduação e nenhum dos respondentes tem doutorado concluído.

TABELA 3  
**Docentes segundo a escolaridade**

| ESCOLARIDADE   | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|----------------|------------|------------|
| Graduação      | 03         | 04         |
| Especialização | 51         | 73         |
| Mestrado       | 16         | 23         |
| Doutorado      | 00         | 00         |
| TOTAL          | 70         | 100        |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

O próximo quesito apresenta o tempo de experiência dos respondentes como docentes na EFO; 44% dos professores possuem menos de cinco anos de experiência (Tabela 4).

TABELA 4  
**Tempo de experiência como docente na Escola de Formação de Oficiais (EFO)**

| TEMPO            | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|------------------|------------|------------|
| Menos de 05 anos | 31         | 44         |
| De 05 a 10 anos  | 25         | 36         |
| Mais de 10 anos  | 14         | 20         |
| TOTAL            | 70         | 100        |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

Pela Tabela 5 nota-se que 59% dos docentes ministram entre quatro e oito horas/aulas semanais na Escola.

TABELA 5  
**Carga horária semanal**

| CARGA HORÁRIA           | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|-------------------------|------------|------------|
| Menos de 4 h/a semanais | 19         | 27         |
| De 4 a 8 h/a semanais   | 41         | 59         |
| Mais de 8 h/a semanais  | 10         | 14         |
| TOTAL                   | 70         | 100        |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

Dos entrevistados, 87% dos professores são militares da ativa e os demais militares da reserva ou civis (Tabela 6).

TABELA 6

**Professores militares ou civis**

| MILITARES OU CIVIS | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|--------------------|------------|------------|
| Civil              | 04         | 06         |
| Militar da ativa   | 61         | 87         |
| Militar da reserva | 05         | 07         |
| TOTAL              | 70         | 100        |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

Dos respondentes, 57 não trabalham em outra instituição de ensino superior, representando 81% do total. Esses resultados podem ser confirmados na Tabela 7.

TABELA 7

**Ministra aulas em outra instituição de ensino superior**

| TRABALHA | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|----------|------------|------------|
| Sim      | 13         | 19         |
| Não      | 57         | 81         |
| TOTAL    | 70         | 100        |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

Conforme o resultado apresentado, verifica-se a atenção dos docentes com a formação profissional, pois 73% já são titulados especialistas, 23% são mestres. Tais indicadores comprovam a existência de preocupação em administrar sua própria formação contínua que atenda a uma exigência legal e que também os torne competitivos no mercado de trabalho. A aprendizagem continuada é necessária para fortalecer o processo e transformar o conhecimento em competência (Perrenoud, 2000).

Quanto à titulação dos docentes, vale ressaltar que, por determinação legal, artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e da Resolução nº 459, de 10 de dezembro de 2013 do Conselho Estadual de Educação, que consolida normas relativas à educação superior do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, exige-se porcentagem mínima de professores com mestrado e doutorado para o funcionamento dos cursos.

Outra importante constatação é a exclusividade dos professores. Dos respondentes, 81% não ministram aulas em outras instituições de ensino superior, sendo que 87% são militares da ativa.

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

## **4.2 Análise global das competências**

Nesta etapa buscou-se atender ao segundo objetivo do estudo: identificar as competências 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 melhor análise dos resultados, realizou-se 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 sete itens, com o objetivo de verificar o perfil dos respondentes, que já foi analisado no item 4.1. A segunda parte, de 20 questões, busca verificar as competências fortemente requeridas. E a terceira parte, de uma questão aberta sobre as competências requeridas pela instituição no momento da seleção do professor.

### **4.2.1 Competências requeridas pelos docentes**

A segunda parte do questionário foi composta de 20 questões fechadas com o objetivo de conhecer a percepção dos docentes quanto às competências requeridas aos docentes em sua atuação.

A Tabela 8 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 8

**Competências requeridas aos docentes da EFO pela instituição no exercício de sua função (em %)**

|    |   | 1 – Não Requerida; 5 – Fortemente Requerida |    |    |    |    |
|----|---|---|----|----|----|----|
| Nº | COMPETÊNCIA   | 1   | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 01 | Capacidade de trabalhar em equipe   | 03  | 06 | 16 | 38 | 37 |
| 02 | Criatividade  | 00  | 00 | 10 | 39 | 51 |
| 03 | Capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição                      | 00  | 00 | 00 | 19 | 81 |
| 04 | Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas                              | 00  | 03 | 13 | 38 | 46 |
| 05 | Capacidade de iniciativa de ação e decisão  | 01  | 03 | 20 | 34 | 42 |
| 06 | Capacidade de gerar resultados efetivos   | 00  | 01 | 09 | 34 | 56 |
| 07 | Autocontrole emocional  | 00  | 06 | 10 | 39 | 47 |
| 08 | Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens em seu trabalho                  | 00  | 00 | 01 | 29 | 70 |
| 09 | Participação e apoio à gestão da escola   | 01  | 05 | 20 | 37 | 37 |
| 10 | Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos                  | 00  | 00 | 02 | 11 | 87 |
| 11 | Capacidade de administrar sua própria formação contínua                           | 00  | 00 | 04 | 39 | 57 |
| 12 | Capacidade de administrar e gerenciar conflitos em sala de aula                   | 02  | 06 | 14 | 34 | 44 |
| 13 | Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares                    | 00  | 00 | 03 | 16 | 81 |
| 14 | Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos                          | 00  | 00 | 02 | 21 | 77 |
| 15 | Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino                                   | 00  | 00 | 06 | 44 | 50 |
| 16 | Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias                             | 00  | 03 | 14 | 51 | 31 |
| 17 | Conhecimento e comprometimento com o projeto pedagógico do curso                  | 01  | 04 | 02 | 36 | 57 |
| 18 | Conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação                                 | 00  | 01 | 07 | 39 | 53 |
| 19 | Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento | 03  | 07 | 20 | 40 | 30 |
| 20 | Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento              | 03  | 02 | 14 | 44 | 37 |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

Pela distribuição de frequências apresentada na Tabela 8, percebe-se nítida predominância de respostas nos dois últimos pontos da escala quatro e cinco, refletindo a percepção dos professores no conjunto das competências profissionais investigadas.

Entre as notas atribuídas pelos respondentes, destacam-se como mais requeridas as competências para o exercício da função de docente na EFO: capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição (100%); envolvimento com os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho (99%); capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos (99%); capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos (98%); capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares (97%); e capacidade de administrar sua própria formação contínua (96%). Esses resultados representam a análise agrupada da quarta e quinta colunas e foram computadas somente as capacidades acima de 95%.

Computando os resultados superiores a 75% somente na escala 05, destacaram-se como fortemente requeridas as seguintes competências: capacidade

de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos (87%); capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição (81%); capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares (81%); e capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos (77%).

Esses resultados demonstram, de acordo com a primeira e a última competências, que os relacionamentos interpessoais, a forma de lidar com os recursos humanos, vem caracterizando importante dinâmica no processo ensino-aprendizagem. Essas duas estão no rol de habilidades a serem desenvolvidas pelo docente em sala de aula. As outras duas competências citadas - capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição e capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares - estão ligadas ao planejamento escolar. O docente deve ter atitudes que o relacionem com a instituição de ensino também fora da sala de aula.

Na Tabela 9 estão expostas as medidas descritivas dos escores das competências analisadas: a média e o desvio-padrão, que têm como objetivo resumir os dados a fim de que se possa tirar conclusões.

A média foi adotada como medida-chave para as análises dos escores obtidos. Nota-se na Tabela 9 que as médias das 20 competências analisadas são altas, a maioria ficou acima de quatro. Isso indica que grande parte das competências teve alto grau de concordância dos respondentes.

TABELA 9  
**Medidas descritivas dos escores das competências analisadas**

| Nº | COMPETÊNCIA   | MÉDIA | DESVIO-PADRÃO | QTDE |
|----|---|-------|---------------|------|
| 01 | Capacidade de trabalhar em equipe   | 4,01  | 1,01          | 70   |
| 02 | Criatividade  | 4,41  | 0,67          | 70   |
| 03 | Capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição                      | 4,81  | 0,39          | 70   |
| 04 | Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas                              | 4,27  | 0,80          | 70   |
| 05 | Capacidade de iniciativa de ação e decisão  | 4,11  | 0,93          | 70   |
| 06 | Capacidade de gerar resultados efetivos   | 4,44  | 0,71          | 70   |
| 07 | Autocontrole emocional  | 4,24  | 0,86          | 70   |
| 08 | Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens em seu trabalho                  | 4,69  | 0,50          | 70   |
| 09 | Participação e apoio à gestão da escola   | 4,04  | 0,94          | 70   |
| 10 | Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos                  | 4,86  | 0,39          | 70   |
| 11 | Capacidade de administrar sua própria formação continua                           | 4,53  | 0,58          | 70   |
| 12 | Capacidade de administrar e gerenciar conflitos em sala de aula                   | 4,14  | 0,97          | 70   |
| 13 | Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares                    | 4,79  | 0,48          | 70   |
| 14 | Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos                          | 4,76  | 0,46          | 70   |
| 15 | Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino                                   | 4,44  | 0,61          | 70   |
| 16 | Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias                             | 4,11  | 0,75          | 70   |
| 17 | Conhecimento e comprometimento com o projeto pedagógico do curso                  | 4,43  | 0,84          | 70   |
| 18 | Conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação                                 | 4,43  | 0,69          | 70   |
| 19 | Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento | 3,87  | 1,02          | 70   |
| 20 | Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento              | 4,11  | 0,91          | 70   |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

A competência mais requerida pela instituição, segundo os respondentes, é a “capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos”, com média 4,86 e desvio-padrão de 0,60. Isso 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 3,87 e desvio-padrão de 1,02, com grande variação entre as respostas em relação à média, conforme pode ser visualizado na Tabela 9.

A competência menos requerida traz mais preocupação à EFO, pois necessita ser mais bem trabalhada com o escopo de atingir resultados eficientes nos moldes das mais requeridas. A competência de menor média chama a atenção por ter sido selecionada a partir dos estudos de Perrenoud (2000) e por estar relacionada aos conhecimentos específicos que o docente deve explorar no exercício de sua função.

Adiante, buscar-se-á analisar as competências menos requeridas dentro de um conjunto, quartil inferior, englobando-se as mais citadas.

#### 4.2.2 Competências requeridas pela EFO na seleção

Esta segunda parte do questionário foi composta de uma pergunta aberta, com o objetivo de conhecer quais foram as competências requeridas pela escola no momento da contratação do professor: “quais foram as competências requeridas pela EFO no momento da seleção?”

Os respondentes mencionaram quais foram as competências requeridas e, na Tabela 10, estão registradas essas competências com seu percentual de quantidade de respostas. Todos responderam à referida questão. Como era aberta, os respondentes ficaram livres para comentarem com suas próprias palavras, sem limitarem a escolha a um rol de alternativas. A Tabela 10 foi confeccionada levando-se em consideração as respostas mais invocadas e ainda juntando aquelas dentro dos conceitos abrangentes.

TABELA 10  
**Rol das competências requeridas pela EFO no momento da seleção**

| Competência requerida   | Percentual % |
|---|--------------|
| Total geral   | 100          |
| Conhecimento técnico  | 20,0         |
| Formação acadêmica  | 15,0         |
| Experiência profissional  | 15,0         |
| Capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição          | 10,0         |
| Capacidade de alcançar os objetivos pedagógicos                       | 10,0         |
| Didática e metodologia  | 8,0          |
| Capacidade de solução de problemas                                    | 2,0          |
| Capacidade de preparar o conteúdo                                     | 2,0          |
| Capacidade de relacionamento com os alunos                            | 2,0          |
| Capacidade de explanação  | 2,0          |
| Iniciativa  | 2,0          |
| Autocontrole  | 2,0          |
| Conhecimento prático  | 2,0          |
| Ter postura ética condizente com a condição de discente               | 1,0          |
| Dinamismo e proatividade  | 1,0          |
| Competências para o resultado de bem formar o futuro oficial da PMMG  | 1,0          |
| Capacidade de comunicar-se  | 1,0          |
| Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento  | 1,0          |
| Compromisso com o processo formativo, com os objetivos institucionais | 1,0          |
| Interdisciplinaridade   | 1,0          |
| Todas   | 0,5          |
| Nenhuma   | 0,5          |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

Observa-se que 78,0% das respostas referentes ao questionamento sobre: “quais foram as competências requeridas pela EFO no momento da seleção?” foram consideradas as competências relativas ao “conhecimento teórico”; “formação

acadêmica”; “experiência profissional”; “capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição”; “capacidade de alcançar os objetivos pedagógicos”; e “didática e metodologia”.

Percentual de 50% ficou a cargo do conhecimento teórico, formação acadêmica e experiência profissional. Ficou claro que, na contratação, segundo os dados, leva-se em conta a formação profissional do professor, e sua experiência afeta a área. Como algumas disciplinas policiais são bastante específicas, além da formação acadêmica é necessário que o professor tenha uma vivência profissional no assunto. De acordo com Masetto (2003, p. 12), uma das exigências do candidato a professor do ensino superior, nos anos 90, refere-se “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 Masetto (2006, p. 19), “a docência em nível de ensino superior exige do candidato, antes de tudo, que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento”, ou seja, não basta ser teórico, mas sim, possuir uma experiência prática na matéria em que pretende lecionar. O docente será cobrado em sala de aula pela teoria que ministra e pelos exemplos com que a ilustra.

Observa-se, nas respostas sobre as competências requeridas no momento da seleção, que alguns respondentes disseram o que lhes foi perguntado e aproveitaram o espaço para uma opinião. Foram importantes as considerações apresentadas e várias tratam sobre experiência profissional e profissionalismo convergente aos princípios requeridos aos alunos pela instituição:

Capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição; envolvimento com os alunos em suas aprendizagens em seu trabalho; conhecimento e comprometimento com o Projeto Pedagógico do Curso (R1).

Todas as competências são extremamente importantes para um trabalho relacionado à formação de profissionais. E assim as considero, uma vez que estão tão presentes na disciplina em que leciono e são imprescindíveis para o sucesso no processo ensino-aprendizagem. E o trabalho deve ser coerente aos objetivos e propostas em que estão balizados o processo pedagógico da instituição (R2).

Alguns respondentes ressaltaram outras competências agregadas ao exercício da docência, elogiando o novo processo de seleção. Constata-se que, além das competências relacionadas aos conhecimentos específicos, habilidades e

atitudes relacionadas à disciplina, o docente deve primar pelo comportamento ético e promover valores sociais pertinentes à convivência e ao trabalho intelectual (Perrenoud, 2000).

O novo critério adotado pela APM para seleção de professores em todas as escolas via EDITAL, foi melhorado e tecnicamente aperfeiçoado, embora ainda permita o acesso de profissionais com excelente qualificação técnica, mas com pouca capacidade para o exercício da docência (R3).

A criatividade, a iniciativa e a discricionariedade do docente foi melhorada nos anos de 2013 e 2014, bem como a capacidade de comunicação entre docentes e disciplinas (interdisciplinaridade), retomando as provas com conteúdo aberto, correção e recurso a cargo dos professores, elaboração de trabalho simultaneamente em várias disciplinas do curso em espécie (R4).

O acompanhamento e *feedback* de atuação de docentes nas disciplinas e cursos também foi melhorado, embora seja necessário ainda uma maior interação entre a ideologia e filosofia de trabalho pretendida pela Escola e os docentes (alinhar e esclarecer a deontologia de conteúdo de todas as disciplinas) (R5).

Foram citadas, ainda, outras formas de seleção, como indicação do comando da escola, antiguidade militar e novamente experiência na área de atuação.

[...] O critério para seleção está visivelmente em processo de consolidação, uma vez que até recentemente a escolha dos professores utilizava-se da indicação como principal requisito do docente. Esse processo começa a ser modificado a partir da inclusão dos editais de convocação para seleção dos docentes, embora ainda seja possível verificar-se que a citada indicação ainda tem certo peso no momento da definição de qual professor irá assumir a cadeira. De forma geral, acredito que as principais competências para o docente na EFO são: indicação, antiguidade do posto do docente (no caso dos militares), tempo de docência na Escola, experiências anteriores (R6).

Como algumas disciplinas são específicas do ambiente policial militar, a experiência profissional e vivência em determinados batalhões são importantes para a atuação do docente em sala de aula.

[...] De forma tácita, toda vez que a disciplina de Operações de Controle de Distúrbios requer, naturalmente, evolução constante, trabalho em equipe, autocontrole emocional e outras. Ocorre que a escola seleciona nestes casos profissionais que atuam profissionalmente na área. Me encontro há 10 anos à frente das práticas de OCD na capital, lotado no subcomando do BPE. Bom trabalho na pesquisa! (R7) .

Ainda sobre a especificidade, segue o comentário:

[...] Muitas competências são exigidas no ensino envolvendo policiais militares, ainda mais por ser uma formação específica e que possui peculiaridades próprias que o diferem da educação regular. O tempo de docência na minha opinião é o que faz essas competências serem desenvolvidas. O professor, no exercício da docência, adquire ao longo do tempo suas próprias estratégias de gestão da sala de aula e as aperfeiçoa nas suas experiências do cotidiano escolar.

Conforme se ressalta na análise do conteúdo da pergunta aberta, o processo para a seleção de professores da EFO busca a objetividade aliada à lisura e prevalecendo a teoria da gestão por competência.

#### **4.3 Competências requeridas por ordem de importância**

Procurou-se examinar neste item a percepção da amostra pesquisada sobre as competências requeridas aos docentes, por ordem de importância, que estão relacionadas ao segundo objetivo do estudo.

Na Tabela 11 estão expostas 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 possa tirar conclusões.

A média foi adotada para as análises dos escores obtidos. Nota-se na Tabela 11 que as médias das 20 competências analisadas vão de 3,87 a 4,86.

TABELA 11  
Análise das competências ordenadas pela média

| Questão | Média | Desvio-Padrão | Autor/legislação |
|---------|-------|---------------|------------------|
| Q10     | 4,86  | 0,39          | Perrenoud        |
| Q03     | 4,81  | 0,39          | Sant'Anna        |
| Q13     | 4,79  | 0,48          | Zabalza          |
| Q14     | 4,76  | 0,46          | Zabalza          |
| Q08     | 4,69  | 0,50          | Perrenoud        |
| Q11     | 4,53  | 0,58          | Perrenoud        |
| Q06     | 4,44  | 0,71          | Sant'Anna        |
| Q15     | 4,44  | 0,61          | Zabalza          |
| Q17     | 4,43  | 0,84          | LDB              |
| Q18     | 4,43  | 0,69          | LDB              |
| Q02     | 4,41  | 0,67          | Sant'Anna        |
| Q04     | 4,27  | 0,80          | Sant'Anna        |
| Q07     | 4,24  | 0,86          | Sant'Anna        |
| Q12     | 4,14  | 0,97          | Perrenoud        |
| Q05     | 4,11  | 0,93          | Sant'Anna        |
| Q16     | 4,11  | 0,75          | Perrenoud        |
| Q20     | 4,11  | 0,91          | LDB              |
| Q09     | 4,04  | 0,94          | Perrenoud        |
| Q01     | 4,01  | 1,01          | Sant'Anna        |
| Q19     | 3,87  | 1,02          | LDB              |

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.

Fonte: dados da pesquisa (2014).

Para fins de análise, as competências foram classificadas em três grupos: fortemente requeridas, requeridas e menos requeridas. Para isso, foi utilizada a divisão dos quartis da média dos escores obtidos para as competências, com os valores considerados em uma amostra ordenada, conforme demonstrado a seguir:

- Menos requeridas = quartil inferior = é o valor que delimita os 25% menores valores da amostra ordenada.
- Requeridas = entre o quartil inferior e superior = 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.

As competências que ficaram posicionadas no quartil inferior são:

- a) Q19-Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- b) Q1-Capacidade de trabalhar em equipe;
- c) Q9-Participação e apoio à gestão da escola;
- d) Q20-Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento.

As competências que ficaram entre o quartil inferior e superior são:

- a) Q8-Envolvimento com os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- b) Q11-Capacidade de administrar sua própria formação contínua;
- c) Q6-Capacidade de gerar resultados efetivos;
- d) Q15-Capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino;
- e) Q17-Conhecimento e comprometimento com o projeto pedagógico do curso;
- f) Q18-Conhecimento de técnicas de ensino e de avaliação;
- g) Q2-Criatividade;
- h) Q4-Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas;
- i) Q7-Autocontrole emocional;
- j) Q12-Capacidade de administrar e gerenciar conflitos em sala de aula;
- k) Q5-Capacidade de iniciativa de ação e decisão;
- l) Q16-Capacidade de manejar e utilizar as novas tecnologias.

As competências que compuseram o quartil superior são:

- a) Q10-Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos;
- b) Q3-Capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição;
- c) Q13-Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares;
- d) Q14-Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos;

Essa divisão expõe as necessidades dos docentes em trabalhar melhor as competências do quartil inferior, ligadas a aspectos técnicos, habilidades e formas de desempenho. Da mesma forma, manter em alto nível as competências

relacionadas no quartil superior e buscar dentro da mediana aquelas que obtiveram e que, de acordo com o interesse da instituição, merecem mais destaque.

#### **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 à informação (Q19), habilidades técnicas (Q1) e aspectos atitudinais (Q9 e Q20). A falta de utilização de estratégias de recuperação para alunos de baixo rendimento situa-se no campo do conhecimento, saber o porquê, ter informações sobre o assunto. Já a capacidade de trabalhar em equipe afeta as habilidades, saber como direcionar o grupo para tal objetivo, qual técnica utilizar. As duas últimas estão relacionadas a atitudes, uma vez que é primordial comparecer, participar, apoiar, querer fazer. Ressalta-se, ainda, que todas as médias obtidas foram altas e a mínima ficou em 3,87 (Durand, 1998, como citado em Brandão & Guimarães, 2001, p. 10), demonstradas na Tabela 12.

TABELA 12

#### **Média das competências do quartil inferior**

| <b>Questão</b>  | <b>Médias</b> |
|---|---------------|
| Q19-Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menos rendimento | 3,87          |
| Q1-Capacidade de trabalhar em equipe  | 4,01          |
| Q9-Participação e apoio à gestão da escola  | 4,04          |
| Q20-Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento              | 4,11          |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

As duas competências dentro do quartil das menos requeridas, “capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento” e “participação e apoio à gestão da escola”, merecem destaque por estarem nessa posição, pois são citadas nos estudos de Perrenoud (2000) como importantes. São dois pontos importantes a serem trabalhados pelos gestores da EFO na busca de melhorias. O corpo docente da escola é um recurso importante na ajuda do planejamento e deve ser explorado. Cabe à EFO no campo das atitudes mobilizar a participação do seu corpo docente para o planejamento da gestão e do processo pedagógico.

Chamou a atenção o fato da competência “capacidade de trabalhar em equipe” estar no rol das menos requeridas. Isso porque, conforme bem explica Luiz

(2006), uma característica importante na formação do policial militar é o trabalho em equipe, o espírito de corpo, previsto também como atributo da área afetivo do militar. A referida competência está ligada às habilidades técnicas. A atividade policial é primordialmente em equipe. As competências individuais reforçam essa teoria, contudo, são raras as técnicas em que uma atitude policial não está ligada a um contexto de equipe. Como expresso por Zarifian (2001), é importante a faculdade mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, trazendo à tona o conceito da corresponsabilidade.

Foi aludido ainda dentro das menos requeridas a “participação e apoio à gestão da escola”. Causou surpresa, porque uma escola responsável pela formação dos gerentes da instituição deve ter no seu processo de trabalho o apoio dos professores em todas as fases do procedimento ensino-aprendizagem. Para Le Boterf (2003), a competência revela-se mais nas ações do que no saber fazer. Um bom docente deve primar pela técnica, mas também buscar participar do contexto em que ela vai ser aplicada.

#### 4.3.2 Análise 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 e comprometer-se com os objetivos da instituição (Tabela 13).

TABELA 13

##### Média das competências do quartil superior

| Questão   | Médias |
|---|--------|
| Q10- Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos | 4,86   |
| Q3- Capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição      | 4,81   |
| Q13- Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares   | 4,79   |
| Q14- Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos         | 4,76   |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

As competências “capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos” e “capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição”

destacaram-se entre as identificadas como as mais importantes. O professor, em sua atividade, precisa ser ético, instaurar valores, atitudes e relações sociais que possibilitem o trabalho intelectual (Perrenoud, 2000).

A competência “capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos” foi a terceira 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.

Ressalta se que a “capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares” é uma competência também ligada ao comprometimento com os objetivos da escola.

#### 4.4 Análise global das competências à luz do Marco Teórico

Nesta seção serão apresentados os dados consolidados das competências individuais utilizadas pelos autores Sant’anna (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006), LDB 9.394 (Brasil,1996), que serviram de base para a formulação do questionário. A Tabela 14 mostra a percepção dos respondentes quanto às competências com sua média, mediana, moda e desvio-padrão das variáveis.

TABELA 14  
Competências por autor

| COMPETÊNCIAS                          | MÉDIA | DESVIO-PADRÃO |
|---------------------------------------|-------|---------------|
| Zabalza (Questões: 13,14,15)          | 4,66  | 0,54          |
| Perrenoud (Questões: 8,9,10,11,12,16) | 4,34  | 0,82          |
| Sant’Anna (Questões: 2,3,4,5,6,7)     | 4,33  | 0,82          |
| LDB (Questões: 17,18,19,20)           | 4,21  | 0,90          |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

Das competências analisadas, as mais requeridas estão agrupadas por Zabalza, com média igual a 4,66 e desvio-padrão de 0,54. As competências menos requeridas estão agrupadas pela LDB, com média igual a 4,21 e o maior desvio-padrão, de 0,90, sinalizando primeiramente que as notas atribuídas estão afastadas da média e que a EFO deve observar aos aspectos ligados à legislação. A Escola deve rever seus processos e buscar melhorar o trabalho dessas competências, pois é uma instituição credenciada pelo Conselho Estadual de Educação para ministrar cursos de graduação, e a falta do cumprimento de aspectos legais pode causar prejuízos como o descredenciamento dos cursos.

Associando as competências citadas pelos respondentes como menos requeridas aos seus autores, conforme exposto na Tabela 15, constata-se que as orientações da LDB fizeram-se presentes com duas competências, perfazendo média de 50% no quartil inferior. As outras duas competências abordadas ficaram por conta de Sant`anna e Perrenoud.

TABELA 15  
**Média das competências do quartil inferior por autores**

| Questão   | Médias | Autor     |
|---|--------|-----------|
| Q19-Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento | 3,87   | LDB       |
| Q1-Capacidade de trabalhar em equipe  | 4,01   | Sant`Anna |
| Q9-Participação e apoio à Gestão da escola  | 4,04   | Perrenoud |
| Q20-Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento              | 4,11   | LDB       |

Fonte: dados da pesquisa (2014).

Segundo Perrenoud (2000), a “participação e apoio à gestão da escola” significam a 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 a cooperação de todos.

Para a LDB (Brasil, 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 como citado em 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, conduzindo cada um a progredir em seu rendimento. Esse resultado difere de estudos como os de Perrenoud (2000) que, entre as competências apresentadas, está a relacionada a administrar a progressão das aprendizagens, mobilizando uma competência mais específica de conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.

TABELA 16  
**Média das competências do quartil superior por autores**

| Questão   | Médias | Autor     |
|---|--------|-----------|
| Q10- Capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos | 4,86   | Perrenoud |
| Q3- Capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição      | 4,81   | Sant'Anna |
| Q13- Capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares   | 4,79   | Zabalza   |
| Q14- Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos         | 4,76   | Zabalza   |

Fontes: dados da pesquisa (2014).

Conforme a Tabela 16, realizou-se a verificação das competências mais requeridas, que figuraram no quartil superior com base nos autores. Observa-se equilíbrio, com 25% de apontamentos para cada autor.

Associada à competência “capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos”, entende-se que a atitude do professor se constitui em uma ponte entre o aluno e sua aprendizagem, iniciando-se pelo respeito aos seus discentes.

Para Perrenoud (2000, p. 151), “a gestão de classe une o sentido de organização à 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”.

Em relação à competência “capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição”, Sant’anna (2002) estratifica as competências em relacionais, sociais e de desempenho. Para ele, a referida competência 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 infraestrutura 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 [...]”.

Para organizar e selecionar os conteúdos de uma disciplina, é indispensável que o professor domine os saberes e seja capaz de encontrar o essencial em contextos variados. Zabalza (2006) preleciona que 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. 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.

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 e envolver os alunos. 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. Acredita-se possivelmente que teve média alta porque se espera que professores e alunos interajam para que a aprendizagem possa ocorrer.

#### **4.6 Competências requeridas no momento da seleção, segundo os gestores.**

Após a consolidação dos resultados do questionário aplicado aos docentes, foram realizadas as entrevistas com quatro envolvidos nas coordenações dos cursos da EFO. Foram entrevistados o supervisor de ensino, a pedagoga e dois coordenadores de curso, um do CFO e um do CHO. O objetivo das entrevistas foi analisar a percepção dos coordenadores sobre as competências requeridas para a docência no momento da seleção.

As entrevistas foram realizadas buscando-se obter dados permitindo aos entrevistados flexibilidade e abertura para colocar sua opinião sobre o tema. As entrevistas seguiram um roteiro conforme descrito no Apêndice C.

Foram analisadas as respostas e registradas as opiniões dos respondentes. As entrevistas foram realizadas mantendo-se em sigilo a identificação dos entrevistados. A entrevista é composta de três questões.

Na Figura 7 são apresentadas as respostas que indicaram como é feita a seleção dos docentes.

| Entrevistados | Respostas   |
|---------------|---|
| 1             | A seleção dos docentes ocorre, contemporaneamente, a partir de um edital realizado pela Unidade Gestora do Ensino, a Academia de Polícia Militar (APM), onde os professores devem em um primeiro momento entregar documentação buscando comprovar sua condição pessoal e formação acadêmica: certidões negativas das justiças criminais, documentos pessoais e diploma do maior curso, graduação, mestrado ou doutorado. Em seguida, ele deve comprovar sua experiência profissional na área em que deseja ministrar aulas: diplomas de especialização, cursos, etc. É analisado também o tempo em que o docente ministra aulas na Instituição Militar. Depois de comprovado toda esta situação, o professor é submetido a uma banca avaliadora, onde ele ministra uma aula. Após este processo solta-se uma nota e coloca-se todos os envolvidos em uma lista de acordo com a pontuação, sendo os melhores colocados chamados selecionados para ministrar aulas. |
| 2             | Os docentes objetivamente devem comprovar sua formação acadêmica e experiência profissional. Em seguida ministram uma aula para uma banca. Depois os melhores colocados são chamados e concordando com os quadros de aulas semanais, são selecionados para ministrar aulas.   |
| 3             | A coordenação de curso participa de forma indireta do processo de seleção. O processo segue um edital onde os docentes comprovam suas experiências e é levado em conta a maior formação acadêmica, como mestres e doutores. A coordenação como é responsável pelo andamento do curso, acompanhamento do docente relativo às correções de trabalho e provas, entrega de propostas de prova, assiduidade, controle de ausência e de solicitações de troca de horários, assessora a supervisão de ensino, demonstrando quais professores apresentam problemas para o andamento do curso.   |
| 4             | Atualmente o processo de seleção de professores ocorre por edital onde os melhores colocados são chamados para ministrarem aulas. A coordenação não participa do processo de seleção. Cabe à coordenação que controle a carga horária do curso receber da supervisão de ensino quem são os professores, estipular em que dias e horários serão as aulas, e primar pelo bom andamento do curso, controlando principalmente a carga horária com a data de conclusão do curso.   |

**FIGURA 7** - Como é feita a seleção dos docentes?

**Fonte:** dados da pesquisa (2014).

Percebe-se, a partir dos dados da Figura 7, que a seleção de docentes da EFO passou recentemente por mudanças, sendo adotado um edital buscando deixar a seleção objetiva. A escolha, que antes era feita pelas escolas, hoje é gerida pela APM para todos os cursos. Foi criado um banco de dados de professores e, de acordo com o acontecimento dos cursos, os supervisores de ensino das escolas, com base nos professores selecionados, acionam os docentes e expõem como acontecerá o curso, como é o funcionamento da instituição, a carga horária, o quadro de trabalho semanal e o docente. Isso tudo em conformidade com a Instrução de Educação da PMMG nº 7 de 24 de março de 2015 (Minas Gerais, 2015).

A seção pedagógica tem a função de assessorar a supervisão de ensino nas questões de programa das disciplinas e diversas outras relacionadas ao método ensino-aprendizagem e administração do curso junto aos órgãos competentes como a Secretaria de Estado da Educação.

A coordenação não participa diretamente do processo de seleção dos professores. É responsável pela administração do curso em relação aos discentes e, relativo aos docentes, cabe principalmente controlar a carga horária, a assiduidade do professor e o quadro de trabalho semanal.

Com base na primeira pergunta, vislumbra-se que não houve possibilidade de relacioná-la ao questionário aplicado. Ficou claro pelas respostas das entrevistas que no processo de seleção a exigência primeira é a formação acadêmica, seguida da experiência profissional comprovada por meio de cursos de especialização e pelo tempo de docência na APM. Em uma segunda etapa, percebe-se a cobrança das competências: 02 – Criatividade; 07 – autocontrole emocional; 13 – capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 15 – capacidade de refletir e pesquisar sobre ensino; 18 – conhecimentos de técnicas de ensino e avaliação.

Essas competências são cobradas e exigidas, mesmo que não diretamente, na banca avaliadora. Nesta, pode-se avaliar a criatividade do professor em ministrar a aula e formatar o plano de aula. Durante a explanação observam-se o autocontrole e conhecimentos técnicos de ensino e avaliação. A partir também do plano de aula, verifica-se a capacidade de selecionar e preparar o conteúdo a ser ministrado. E, ao final, a banca pode, em um conversa, detectar a capacidade de refletir e de pesquisar o docente em relação a determinado assunto.

Na Figura 8 os coordenadores comentam sobre as competências mais requeridas na visão dos docentes: “capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos”, “capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição”, “capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares”, “capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos”. Esses resultados não surpreenderam os coordenadores, principalmente o compromisso com os objetivos da instituição, pois o docente tem que ter comprometimento com o local onde atua.

| Entrevistados   | Respostas  |
|---|--|
| Baseando em sua experiência e conhecimentos técnicos, você concorda com o que os professores colocaram sobre as competências requeridas a eles? Justifique. |  |
| 1   | Sim. A polícia militar, ao invés do que pensa a sociedade em geral, procura cada vez mais tratar seu público interno da forma que eles devem tratar a sociedade. Hoje somos uma polícia cidadã e fazemos parte desta sociedade. Outro importante aspecto é o comprometimento com a instituição e o preparo dos conteúdos. O professor da EFO, mais que uma aula, deve primar pela postura e compromisso com a missão da PMMG. Ele está formando um cidadão que vai servir a sociedade como um todo. A responsabilidade social é maior. |

|   |   |
|---|---|
| 2 | Concordo com as elencadas. Entendo que ministrar aula em um curso de formação policial é totalmente diferente de ministrar aulas em outra instituição de ensino, como uma faculdade, por exemplo. Na formação policial o professor deve primar não só pelo conteúdo ministrado, mas fazer entender que o policial deve estar preparado para servir a sociedade nos seus diversos anseios, sendo que muitos deles são na dor. Tratamento respeitoso entendo como basilar em qualquer relação humana e comprometer-se com a instituição neste caso, e comprometer-se com a sociedade. |
| 3 | Concordo com os docentes e elenco como mais importante o comprometimento com a instituição. Esta competência engloba as outras. Comprometer-se com a formação e dispensar tratamento desejado a todos, preparar conteúdos à altura e comunicar-se com os discentes, preparando-os para o envolvimento social.   |
| 4 | Sim. Entendo que as competências selecionadas são sim as mais importantes para o cenário de formação policial.  |

**FIGURA 8** – Opinião dos coordenadores sobre as competências mais requeridas

**Fonte:** dados da pesquisa (2014).

Os gestores dos cursos entendem que as competências mencionadas como mais requeridas, de acordo com as respostas dos docentes, são realmente importantes para o cenário de ensino-aprendizagem da EFO.

Na Figura 9, os coordenadores comentam sobre as competências menos requeridas na visão dos docentes: “capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento”, “capacidade de trabalhar em equipe”, “participação e apoio à gestão da escola”, “comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento”. Esses resultados divergem da visão dos gestores dos cursos.

| Entrevistados  | Respostas  |
|--|--|
| O que foi respondido pelos professores coincide com sua opinião? Gostaria que justificasse sua resposta. |  |
| 1  | Não. Principalmente com relação às competências de capacidade de trabalhar em equipe e participação e apoio à gestão da escola. Primeiramente, entendo intrínseco a formação militar a questão do trabalho em equipe. A situação policial não nos dá o luxo de sermos individualistas. Temos sempre que primar pela supremacia de força e muitos destes princípios são trabalhados em equipe. Outro importante é apoiar a gestão escolar. Sugestões sobre o ensino aprendizagem são bem-vindos e nos ajudam a melhorar o processo.                               |
| 2  | Não concordo. A participação do docente na gestão da escola deve ser exigida. É imprescindível a opinião do professor nos períodos de planejamento.  |
| 3  | Não. Devemos cada vez mais sugar do aluno seu melhor rendimento. Para tanto, devemos estudar estratégias para trabalhar esta recuperação. Outra questão é o trabalho em equipe. A atividade policial exige em vários momentos, muitos de crise, que o policial saiba trabalhar em conjunto e até mesmo conviver. Para isto é que, por exemplo, executamos atividades militares típicas como acampamentos, curso montanha, atividades físicas programadas. Estas têm como objetivo trabalhar, entre outros atributos, o espírito de corpo e o trabalho em equipe. |
| 4  | Não. Acho que apesar de menos requeridas estas competências possuem importância similar com as outras. Entendo que a pesquisa buscar elencar as mais e menos, contudo, acho que realmente umas são mais importantes que outras, e o trabalho em equipe é uma das importantes, mas que o restante encontram-se em patamar similar.  |

**FIGURA 9** – Comentário dos coordenadores: competências menos requeridas

**Fonte:** dados da pesquisa (2014).

As respostas dos docentes de acordo com o questionário não traduzem o que a EFO realiza na seleção dos professores. O questionário serviu para destacar quais competências são fortemente requeridas para os docentes no exercício de sua função na EFO. No entanto, essas respostas não querem dizer que todas essas competências realçadas no questionário, com base em autores renomados no assunto, são exigidas no momento da seleção dos professores. Algumas sim, outras, são exigidas em outros processos da escola.

Com base nas análises das entrevistas e do resultado do questionário, contradições foram levantadas entre os gestores dos cursos (entrevistados) e os professores que responderam o questionário. A contradição mais evidente foi em relação às competências menos requeridas, uma vez que, de acordo com os docentes, quatro ficaram no quartil inferior, mas na opinião dos gestores são competências de extrema importância para a EFO, principalmente as relacionadas ao trabalho em equipe e à participação do docente no planejamento e gestão escolar.

As médias das competências listadas no quartil inferior foram altas, permanecendo nessa posição devido a uma análise de referência em relação a outras competências. A EFO, com base nos resultados da pesquisa, tem condições de realizar um trabalho voltado para atacar aquelas competências que institucionalmente são mais importantes para a escola.

Finalizadas a apresentação e análise dos resultados, apresentam-se a seguir as conclusões do trabalho.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo identificar as competências requeridas aos docentes do ensino superior da Escola de Formação de Oficiais da PMMG na realização de suas funções e analisar como essas competências são consideradas no momento da seleção.

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.

Em um primeiro momento, o referencial teórico procurou mostrar a evolução histórica da educação na PMMG. Foi traçada uma linha no tempo onde se evidenciou o início da formação policial, passando por diversas evoluções teóricas e práticas, visando atender à evolução social e mostrar as inovações contemporâneas do sistema. Para a concretização desse primeiro objetivo, foram utilizados com mais frequência os autores Cotta (2001; 2005; 2008), Luiz (2006), e Perrenoud (1999).

Visando atingir o segundo objetivo da pesquisa, de identificar as competências requeridas para o exercício da docência na Escola de Formação de Oficiais, buscou-se embasamento nos especialistas que se dedicam ao estudo das competências, destacando-se Perrenoud (2000), Zabalza (2006), Le Boterf (2003), Zarifian (2001), Vasconcelos (2008), Sant'Anna (2002), Nogueira (2012) e ainda a legislação LDB 9.394 (Brasil, 1996).

Na pesquisa de campo foi utilizado um questionário como estratégia de coleta de dados para atingir o segundo objetivo. Para o sucesso deste, a pesquisa foi baseada em um questionário de Nogueira (2012), tendo como referência os autores Sant'Anna (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006) e a LDB 9.394 (Brasil, 1996).

Infere-se que todas as competências obtiveram escores elevados, com médias acima de 3,87 em uma nota máxima de 5,00, confirmando que todas as competências estão sendo muito requeridas pela instituição.

Em relação às competências que ficaram no quartil inferior, com baixas médias, percebe-se que estão ligadas aos aspectos relacionados a conhecimentos específicos (Q19), habilidades técnicas (Q1) e aspectos de desempenho (Q9 e Q20). “Capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de baixo rendimento”, “capacidade de trabalhar em equipe”, “participação e apoio à gestão da

escola”; “comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento”. Essas competências são pontos a serem trabalhados pela EFO visando a uma melhoria no processo pedagógico.

As competências identificadas como fortemente requeridas referem-se, principalmente, aos aspectos relacionais e sociais, tais como: capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos (Q14); capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos (Q10); e também com os aspectos ligados ao conhecimento específico, como: capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares (Q03) e comprometer-se com os objetivos da instituição (Q13).

Com base nos resultados, foi possível responder à primeira parte da pergunta da pesquisa previamente formulada: quais são as competências requeridas aos docentes do ensino superior da Escola de Formação de Oficiais da PMMG na realização de suas funções e como essas competências são consideradas no momento da seleção? As respostas evidenciaram aspectos ligados aos conhecimentos de relações humanas e às habilidades de como lidar com pessoas. E, ainda, conhecimentos específicos no preparo dos conteúdos e atitudes voltadas para o comprometimento com os objetivos da instituição. As respostas foram: a) capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos; b) capacidade de comprometer-se com os objetivos da instituição; c) capacidade de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; d) capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos.

Na última etapa da coleta de dados, foi realizada entrevista com quatro gestores dos cursos de formação de oficiais. As entrevistas tiveram como objetivo analisar a percepção dos coordenadores sobre as competências requeridas para a docência no momento da seleção.

Abstrai-se que os entrevistados acentuaram em suas ponderações que o processo de seleção de professores da EFO passa por uma remodelagem, buscando principalmente a transparência do processo seletivo. Foi exposto pelos entrevistados que a seleção dos professores baseia-se em um edital que lhes exige formação acadêmica, especializações e prática na área de atuação. Posteriormente, o candidato é submetido a uma banca para comprovação da sua prática docente.

A partir das entrevistas e buscando responder à segunda parte da pergunta (quais são as competências requeridas aos docentes do ensino superior da Escola

de Formação de Oficiais da PMMG na realização de suas funções e como essas competências são consideradas no momento da seleção?), os resultados mostram que as competências mais requeridas, segundo os docentes, não são cobradas no processo de seleção de professores. Com exceção da questão 13, capacidade de selecionar e preparar conteúdos disciplinares, que é cobrada na banca examinadora, uma vez que o professor concorrente a uma vaga deve entregar um plano de aula à banca, as outras competências ficam inertes.

No momento da seleção, são cobrados obrigatoriamente: a titulação, a habilidade de comunicação, a gestão do conteúdo e o comprometimento com a continuidade de atualização, competências essas imprescindíveis para a boa atuação do docente em sala de aula. Nesse ponto, identifica-se uma contradição entre o respondido pelos professores em relação aos gestores dos cursos na EFO. Um desafio é conciliar os objetivos da escola com as competências que ela exige. Muitas dessas competências são de natureza legislativa e seu não cumprimento pode acarretar o descredenciamento dos cursos.

O tema abordado justificou-se pelas transformações no sistema de ensino da PMMG. A Academia de Polícia Militar, gestora do ensino de toda a instituição, vem buscando seu credenciamento junto aos órgãos de educação para que os cursos ministrados preencham os requisitos dos cursos de graduação, tecnólogo, pós-graduação, especializações, mestrado e doutorado.

A APM já possui em suas escolas cursos de tecnólogo, devidamente autorizados pelo Conselho Estadual de Educação: Curso Superior de Tecnologia e Gestão de Segurança Pública na EFO, Curso Superior de Tecnologia de Segurança Pública na Escola de Formação de Sargentos e Curso de Formação de Soldados na Escola de Formação de Soldados. A Academia possui, ainda, cursos do nível de pós-graduação e, por não ser credenciada para tanto, promove-os em parceria com a Fundação João Pinheiro.

Visando cumprir o objetivo de tornar-se uma unidade acadêmica de referência e legalmente reconhecida, a APM vem atualizando seus processos educacionais e um deles com um foco importante é o docente, tanto na seleção quanto no envolvimento dos objetivos institucionais. Esta pesquisa poderá contribuir para estabelecer um programa de desenvolvimento de competências dos docentes.

Academicamente, acredita-se que esta pesquisa proporcionou contribuições teóricas e práticas para a academia, considerando-se a necessidade atual de se

discutir a competência dos docentes, levando-se em conta a formação dos professores e suas experiências profissionais.

Profissionalmente, o pesquisador, como professor e gestor dos cursos na EFO, espera que o estudo tenha sido relevante para a Academia e a Escola de Formação de Oficiais. Para isso, contemporaneamente, vislumbra-se uma competitividade para ministrar aulas na EFO, devido a questões mercadológicas e financeiras no ramo da educação, o que vem acirrando a busca pela excelência no desempenho do professor. O resultado desta pesquisa será encaminhado à supervisão pedagógica da EFO, com o objetivo de auxiliar na gestão e condução dos processos relativos aos docentes da escola.

A investigação encontrou limitações na pesquisa de campo quantitativa, pois metodologicamente optou-se por um estudo censitário com os 100 professores em atividade na escola, mas somente 70 responderam aos questionários enviados via sistema interno da PMMG, *intranetpm*. Mesmo diante de mais mensagens solicitando as respostas, 70 foi o número de respondentes.

Verifica-se, ainda, em relação ao conteúdo da pesquisa, que os professores desconsideram a LDB (Brasil, 1996). Isso porque as competências retiradas dessa norma obtiveram notas mais baixas, comprovadamente na pesquisa quantitativa. Desconhecer ou desconsiderar essa referencia legal pode prejudicar sobremaneira os objetivos da EFO quanto ao reconhecimento de seus cursos.

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

- a) Ampliar a aplicação do estudo para as demais escolas da APM: Centro de Pesquisa e Pós-graduação; Escolas de Formação de Sargentos e de Soldados; e para o Centro de Treinamento Policial.
- b) Realizar estudo comparativo entre os resultados das competências requeridas nas outras escolas da APM.
- c) Ampliar a pesquisa para verificar quais competências são requeridas na visão dos discentes.
- d) Realizar estudo comparativo entre os resultados das pesquisas na visão dos docentes e dos discentes.
- e) Pesquisar sobre as competências específicas para a formação policial militar.

Finalmente, sugere-se que o processo de seleção dos professores busque cada vez mais extrair dos candidatos competências consideradas importantes para o ensino aprendizagem e para a PMMG. Para isso, é necessário evocar os valores preconizados pela instituição, a importância do serviço policial perante a sociedade moderna e a função do professor na formação policial militar, como peça fundamental de uma engrenagem que busca fortalecer o Estado Democrático e os direitos e garantias fundamentais do povo.

## REFERÊNCIAS

- Backer, P. (1995). *Gestão ambiental: a administração verde*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Barato, J. N. (1998). *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: UNB.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed., Lisboa: Edições 70.
- Bitencourt, C. C. (2001). *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.
- Brandão, H. P. & Guimarães, T. (2001 – jan.mar.). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? São Paulo, *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 41(1), 8-15.
- Brasil. (1996 – 21 dez.). Congresso Nacional. Lei nº 9.394, 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. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm/LDB.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm/LDB.pdf).
- Brasil. (2009). Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. *Matriz Curricular Nacional Para a Formação em Segurança Pública – Versão Modificada e Ampliada*. Brasília.
- Collis, J. & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. Tradução Lucia Simonini. 2 ed., Porto Alegre: Bookman.
- Cotta, F. A. (2008). Bases históricas da Educação de Polícia Militar. In: *Painel - Evolução da Educação na Polícia Militar de Minas Gerais*. Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Cotta, F. A. (2005). *Fragmentos da história policial e militar de Minas Gerais: história e historiografia*. Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Cotta, F. A. (2001 – jan.-jun.). Reflexões iniciais sobre as contribuições do Corpo Escola e Escola de Sargentos para o processo pedagógico policial-militar (1912-1931). Belo Horizonte, *Revista O Alferes* (16), 25-66.
- Cunha, M. I. (2004). Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte.
- Cruz, J. (1989). *O ensino na Polícia Militar: a formação profissional*. Monografia (Especialização) - Academia de Polícia Militar, Belo Horizonte.

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

Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.

Dutra, J. S. (Org.). (2001). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente.

Fernandez, A. B. (2010). Trajetória profissional no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. *In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15*. Belo Horizonte: Universidade Presbiteriana Mackenzie, p. 1-38.

Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 700.

Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. Curitiba, *Revista de Administração Contemporânea*, 5, ed. especial. p. 183-196.

Gabriades, R. H. N. (1996). O ser professor iniciante no 3º grau. *In: A. G. Queluz (Org.). Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior*. São Paulo: Pioneira, p. 85-97.

Isaia, S. M. A. (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In: D. Ristoff & P. Sevegnani. (Org.) Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed., São Paulo: Alternativa.

Luiz, A. S. (2006). *Competências individuais requeridas: uma análise do contexto capacitante da PMMG*. Monografia (Especialização) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

Lunardi, M. L. O. (2002). *Concepções sobre o processo de aprendizagem dos professores do curso de formação de oficiais: possibilidades e limites frente aos esforços de modernização do processo de formação de oficiais*. Monografia (Especialização) - Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

Manfredi, S. M. (1998 – set.). Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. Campinas, *Educação & Sociedade*, 19(64), 1-25.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. Ma. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed., São Paulo: Atlas.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. 5. ed., São Paulo: Atlas.

Marques, M. N. & Maschio, V. (2010). Docência e pesquisa: o desafio de ser professor universitário. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 15. Belo Horizonte: Universidade Presbiteriana Mackenzie, p. 1-10.

Masetto, M. T. (2003). *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Summus.

Masetto, M. T. (Org.). (2006). *Docência na Universidade*. 8. ed., Campinas: Papyrus.

Minas Gerais. (2012). Polícia Militar. Comando Geral. *Resolução nº 4.210, de 23 de abril de 2012*, Estabelece as Diretrizes da Educação da Polícia Militar de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte.

Minas Gerais. (1969). Polícia Militar. *Lei 5.301, Estatuto dos Militares de Minas Gerais*. Belo Horizonte.

Minas Gerais (2015). Polícia Militar. *Instrução de Educação nº 7*: estabelece procedimentos relativos à realização do processo de cadastramento/credenciamento de docentes para os diversos cursos/treinamentos no âmbito do sistema de educação de Polícia Militar. Belo Horizonte.

Minas Gerais. (2003). Polícia Militar. *Perfil desejado para o profissional de segurança pública. Mapeamento de Competências*. Belo Horizonte.

Nogueira, K. C. C. (2012). *Competências requeridas para a docência no ensino superior: Uma reflexão com professores em uma instituição de ensino superior*. (Tese de Mestrado) - Fundação Pedro Leopoldo.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo: nada substitui o bom professor*. São Paulo: SINPRO. Recuperado de: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf).

Nunes, C. M. F. (2001 – abr.). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Campinas, *Educação & Sociedade*, ano XXII (74), 27-42.

Penin, S. T. S. (2009) – out.). *Profissão docente. Salto para o futuro – TV escola*. Ano XIX (14), 2-9. Recuperado de: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>.

- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. & Thuler, M. G. (2002). *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.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. Curitiba, UFPR, *Educar*, (34), 169-184.
- Queiroz, R. J. (2013). *A prática docente na Escola de Formação de Oficiais sob a perspectiva pedagógica da educação por competências*. Monografia (Especialização) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.
- Rios, T. A. (2005). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 5. ed., São Paulo: Cortez.
- Sacristán, J. G., Gómez, Á. P., et al. (2011). *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- Sant'Anna, A. S. (2002). *Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração*. 366 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, Belo Horizonte.
- Silva, L. A. (2002). Formação docente e profissional do professor universitário. *Reação Integrada*, 3, 15-17. Recuperado de: <http://www.tpes.com.br/imagens/artigos/FORMACAO-DOCENTE-E-PROFISSIONAL-DO-PROFESSOR-UNIVERSITARIO.pdf>.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2000 – jan. a abr.). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.
- Vasconcelos, M. C. R. L. (2008). *Gestão estratégica da informação, do conhecimento e das competências no ambiente educacional*. 1. ed., Curitiba: Juruá, 152 p.

Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. *In: D. Ristoff & P. Sevegnani (Org.). Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 85-96 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

Vergara, S. C. (2004). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. 5. ed., São Paulo: Atlas.

Werneck, H. (2003). *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. Petrópolis: Vozes.

Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2006). *Competências de ensino*. Universidade de Santiago de Compostela, Madri, Espanha: Narcea.

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

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

#### CARTA AOS DOCENTES

Belo Horizonte, agosto de 2014.

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluno do Mestrado em Administração da Fundação Pedro Leopoldo e estou realizando uma pesquisa intitulada “Gestão por Competência: As competências requeridas para o exercício da docência na Escola de Formação de Oficiais da PMMG”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. 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 (mauroluciosiqueriajr@gmail.com ou por telefone:(31) 8744- 0095 / 21239450). A identificação dos respondentes não é obrigatória.

Atenciosamente,

Mauro Lúcio Siqueira Júnior, Cap PM  
Mestrando

## QUESTIONÁRIO

Os itens a seguir descrevem competências individuais, requeridas do professor no exercício da sua função. Você deve marcar o quadrinho, entre 1 e 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 baixo rendimento |   |   |   |   |   |
| 20 | Comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento              |   |   |   |   |   |

**Fonte:** Nogueira (2012), baseado em: Sant'Anna (2002), Perrenoud (2000), Zabalza (2006), Brasil (1996).

Quais foram as competências requeridas pela EFO no momento da designação?  
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 na EFO**

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

**5 – Carga horária semanal na EFO**

1. ( ) Menos de 4 horas
2. ( ) De 4 a 8 horas
3. ( ) De 8 a 20 horas

**6 – Trabalha em outra instituição de ensino superior**

1. ( ) Sim
2. ( ) Não

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista:

- 1 – Como é feita a seleção dos docentes? (Existe algum procedimento?).
  
- 2 – De acordo com o questionário aplicado aos docentes, as competências mais requeridas na visão dos professores foram: “capacidade de dispensar tratamento digno e respeitoso aos alunos”, “capacidade de comprometer-se com os objetivos da Instituição”, “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 sugeriram sobre as competências requeridas a eles? Justifique.
  
- 3 - De acordo com o questionário aplicado aos docentes, as competências menos requeridas na visão dos professores foram: “capacidade de utilizar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento”, “capacidade de trabalhar em equipe”, “participação e apoio à gestão da escola”, “comparecimento e participação nos períodos dedicados ao planejamento”. O que foi respondido pelos professores coincide com sua opinião? Gostaria que justificasse sua resposta.