



TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS

Carolina Bardella de Oliveira

**Processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências:
Uma análise da percepção dos docentes do IFSP - Caraguatatuba**

CARAGUATATUBA - SP
2018

CAROLINA BARDELLA DE OLIVEIRA

**Processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências:
Uma análise da percepção dos docentes do IFSP - Caraguatatuba**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciências e Tecnologia, como
exigência parcial à obtenção do título de
Tecnólogo em Processos Gerenciais.

Orientador: Prof. Ms. Dionysio Borges
Freitas Junior

CARAGUATATUBA - SP
2018

O48p Oliveira, Carolina Bardella de
Processo de aprendizagem e desenvolvimento de
competências : uma análise da percepção dos docentes
do IFSP - Caraguatatuba. / Carolina Bardella de Oliveira.
– Caraguatatuba, 2017.
116 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em
Processos Gerenciais) -- Instituto Federal de São Paulo,
Câmpus Caraguatatuba, 2017.

1. Competência. 2. Conhecimento. 3. Docentes. 4.
Gestão. 5. Suporte. I. Título.

CDD 658.4038

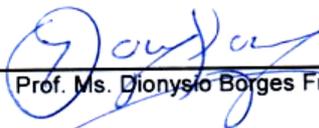
CAROLINA BARDELLA DE OLIVEIRA

**Processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências:
Uma análise da percepção dos docentes do IFSP - Caraguatatuba**

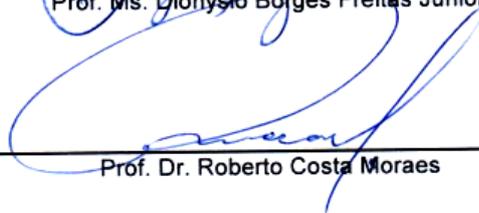
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciências e Tecnologia, como
exigência parcial à obtenção do título de
Tecnólogo em Processos Gerenciais.

Orientador: Prof. Ms. Dionysio Borges
Freitas Junior

BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. Dionysio Borges Freitas Junior



Prof. Dr. Roberto Costa Moraes



Prof. Ms. Carlos Henrique Vasconcelos

CAROLINA BARDELLA DE OLIVEIRA

**Processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências:
Uma análise da percepção dos docentes do IFSP - Caraguatatuba**

**AUTORIZAÇÃO PARA DEPÓSITO DO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Com base no disposto da Lei Federal nº 9.160, de 19/02/1998, AUTORIZO ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus Caraguatatuba - IFSP, sem ressarcimento dos direitos autorais, a disponibilizar na rede mundial de computadores e permitir a reprodução por meio eletrônico ou impresso do texto integral e/ou parcial da OBRA acima citada, para fins de leitura e divulgação da produção científica gerada pela Instituição.

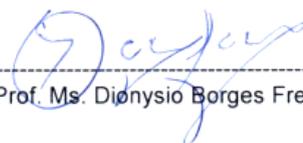
Caraguatatuba-SP, 15 / 06 / 18



Carolina Bardella de Oliveira

Declaro que o presente Trabalho de Conclusão de Curso, foi submetido a todas as Normas Regimentais da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus Caraguatatuba - IFSP e, nesta data, AUTORIZO o depósito da versão final desta monografia bem como o lançamento da nota atribuída pela Banca Examinadora.

Caraguatatuba-SP, 15 / 06 / 18



Prof. Ms. Dionysio Borges Freitas Junior

Dedico este trabalho a Deus, aos meus mentores espirituais, minha família, amigos e professores que contribuíram de maneira direta e indireta para que este trabalho fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e aos meus mentores espirituais, que através da minha fé e boas energias, me conduziram e iluminaram meu caminho ao longo de todo este processo de trabalho.

Agradeço também a todos os meus familiares de sangue e coração por todo suporte fornecido nesta etapa tão importante da vida.

Ao meu orientador, Prof. Ms. Dionysio Borges de Freitas Junior, por todos os ensinamentos e paciência, mas acima de tudo, por desde o começo acreditar que este trabalho poderia ser realizado com sucesso.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Roberto Costa Moraes e Prof. Ms. Carlos Henrique Vasconcelos, por contribuírem com seus ensinamentos, enriquecendo ainda mais esta pesquisa.

Ao corpo docente do IFSP – câmpus Caraguatatuba, sem o qual a realização desta pesquisa não seria possível.

“Um navio no porto está seguro, mas não é para isso
que os navios são feitos. Vá para o mar aberto
e faça coisas novas.”

Grace Hopper

RESUMO

O dinamismo do mercado de trabalho na atualidade, demanda cada vez mais por profissionais competentes, que busquem constantemente desenvolver e aplicar conhecimentos e habilidades por meio de atitudes. Dentro de Instituições Federais de Ensino não é diferente, para formar profissionais capacitados são necessários docentes comprometidos em adquirir, aperfeiçoar e aplicar competências, compartilhando seus conhecimentos, obtendo o devido reconhecimento em suas ações e contando com um bom suporte da instituição onde atuam. Sendo assim, a questão norteadora deste trabalho é “Qual é a percepção dos docentes do IFSP – Câmpus Caraguatatuba sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, bem como do suporte recebido da instituição?” com o objetivo de mensurar esta referida percepção. Para tanto, foi utilizada uma metodologia de abordagem quantitativa, sendo descritiva quanto aos seus objetivos e o procedimento adotado foi o envio de um questionário estruturado ao corpo docente do IFSP – Câmpus Caraguatatuba. Por meio dele, foram obtidos resultados relevantes, entre eles, a constatação de que a maior parte do tempo de trabalho docente é dedicado a área de ensino; a preocupação existente em desenvolver competências relacionadas à gestão institucional e a importância das interações entre docentes e discentes nos processos de aprendizagens de ambas as partes.

Palavras-chave: Competência. Conhecimento. Docentes. Gestão. Suporte.

ABSTRACT

The dynamism of the labor market nowadays, demands more and more for competent professionals, who constantly seek to develop and apply knowledge and skills through attitudes. Inside Federal Institutions of education is not different, to graduate qualified professionals are necessary committed teachers in acquire, improve and apply competencies, sharing their knowledges, reaching appropriated recognition in their actions and counting with a good support in the institutions where they act. Therefore, the guiding question in this research is “What is the teachers from IFSP-câmpus Caraguatatuba perception about their own learning and development process, as well as the received support from the institution?”, with the objective to measure this perception. For both it was used a quantitative methodology, being descriptive in their objectives, and the adopted procedure was to send a structured survey to the IFSP – Câmpus Caraguatatuba faculty. Through the survey we obtained some relevant results, such as a confirmation that most of the faculty time is devoted to the teaching area; the existing focus on developing skills related to institutional management and the importance of the interactions between teachers and students in the learning processes of both parties.

Key words: Competence. Knowledge. Teachers. Management. Support.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapeamento de competências na Microsoft	24
Figura 2 – Interações entre indivíduos e organização	29
Figura 3 – Competências, aprendizagem e gestão do conhecimento	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Tipos de competências	27
Quadro 2– Tipos de competências organizacionais	30
Quadro 3– Competências individuais	33
Quadro 4– Relações entre competências organizacionais e individuais	34
Quadro 5– Competências agrupadas por tema	37
Quadro 6 – Relações entre competências individuais e docentes	39
Quadro 7 – Competências necessárias as áreas de atuação docente	41
Quadro 8 – Características dos conhecimentos explícito e tácito	46
Quadro 9 – Técnicas de gestão do conhecimento em processos da gestão por competências	51
Quadro 10 – Cidades que possuem câmpus do IFSP	57
Quadro 11 – Quadro de questões	59
Quadro 12 – Questão inicial	60
Quadro 13 - Competências relacionadas a área de ENSINO	60
Quadro 14 - Competências relacionadas a área de PESQUISA	61
Quadro 15 - Competências relacionadas a área de EXTENSÃO	62
Quadro 16 - Competências relacionadas a área de GESTÃO	63
Quadro 17 - Competências relacionadas a todas as áreas em geral	64
Quadro 18 - Tipos de Aprendizagem	65
Quadro 19 – Suporte Organizacional	65
Quadro 20 – Dados do respondente	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade.....	68
Gráfico 2 - Sexo.....	69
Gráfico 3 - Tempo na instituição	69
Gráfico 4 - Maior titulação	70
Gráfico 5 - Regime de trabalho	70
Gráfico 6 - Áreas de atuação	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas ao ensino	73
Tabela 2 - Mudanças de comportamento na área de ensino	74
Tabela 3 - Aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas à pesquisa	75
Tabela 4 - Mudanças de comportamento na área de pesquisa.....	76
Tabela 5 - Aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas à extensão	78
Tabela 6 - Mudanças de comportamento na área de extensão	78
Tabela 7 - Aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas à gestão	80
Tabela 8 - Mudanças de comportamento na área de gestão	80
Tabela 9 - Aquisição e aperfeiçoamento de competências gerais	82
Tabela 10 - Mudanças de comportamento gerais.....	83
Tabela 11 - Tipos de aprendizagem: Conhecimento tácito	85
Tabela 12 - Tipos de aprendizagem: Conhecimento explícito	85
Tabela 13 - Resultados do suporte à aprendizagem	87
Tabela 14 - Resultados do suporte à transferência	89

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1	Competências	19
2.1.1	Conceito de competência.....	19
2.1.2	Gestão por competências	21
2.2	Mapeamento de competências	22
2.3	Tipos de competências	27
2.3.1	Competências organizacionais	29
2.3.2	Competências individuais.....	32
2.3.3	Relações entre competências individuais e organizacionais.....	34
2.4	Competências docentes.....	36
2.4.1	Tipos de competências docentes.....	37
2.4.2	Relações entre competências docentes e as atividades realizadas no Instituto Federal de São Paulo	41
2.5	Suporte organizacional	43
2.6	Gestão do conhecimento	45
2.6.1	Conceito	47
2.6.2	Relevância na atualidade	49
2.6.3	Relações entre competências, aprendizagem e gestão do conhecimento.....	50
3	METODOLOGIA	55
3.1	Delineamento da pesquisa.....	55
3.2	Objeto de pesquisa	56
3.3	Métodos para coleta de dados.....	58
3.4	Instrumento de coleta de dados.....	58
3.4.1	Descrição do questionário.....	59
3.5	Método de análise dos dados	67
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
4.1	Identificação dos respondentes	68
4.2	Tempo dedicado às áreas de atividade docente.....	71
4.3	Competências em cada área de atuação.....	72
4.3.1	Competências relacionadas às atividades de ensino.....	72
4.3.2	Competências relacionadas às atividades de pesquisa	75

4.3.3 Competências relacionadas às atividades de extensão.....	77
4.3.4 Competências relacionadas às atividades de gestão	79
4.3.5 Competências relacionadas à todas as áreas.....	81
4.4 Tipos de aprendizagem.....	84
4.5 Análise do suporte organizacional recebido.....	86
4.5.1 Suporte à aprendizagem	87
4.5.2 Suporte à transferência	88
4.5.3 Relações entre suporte organizacional e tipos de aprendizagem	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	95
APENDICE	99

1 INTRODUÇÃO

O século XXI tornou-se a era do acesso ágil e dinâmico a todos os tipos de informações e conhecimentos, principalmente pelos meios de comunicação e internet. Este excesso de informações a todo o momento passou a exigir que os profissionais e organizações sejam capazes de gerir suas competências, para que estejam aptos a aproveitar todo o conhecimento disponível, e transformá-lo em resultados.

A gestão por competências e sua influência na gestão do conhecimento, constituem importantes temas que encontram-se no centro de discussões acadêmicas em diversos estudos, e é com base neles que esta pesquisa se desenvolve.

Muitas universidades brasileiras e no exterior têm pesquisado sobre a aplicação destes temas dentro do próprio ambiente acadêmico, a exemplo do Instituto Federal de Santa Catarina; Instituto Federal da Bahia e Universidade Federal da Bahia. O que justifica e dá embasamento para que o estudo tenha continuidade dentro do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

A importância da formação e valorização contínua do corpo docente das instituições de ensino superior, também é um fator que evidencia a necessidade de estudos que explorem a situação atual do processo de aprendizagem e aplicação de competências dos mesmos.

Além de poder ser uma ferramenta para a própria instituição onde a pesquisa é realizada, pois por meio dela, poderá ser apresentado um panorama da percepção do suporte fornecido pela instituição aos seus docentes, podendo ela então, analisar seus pontos fortes e oportunidades para aperfeiçoar o suporte oferecido. E ainda, constitui-se em um importante meio para garantir a continuidade na qualidade do ensino na instituição, beneficiando também ao corpo discente.

Tendo em vista a importância destes estudos, e visando pesquisar sobre aspectos da gestão por competências e sua influência na gestão do conhecimento, a questão norteadora deste trabalho é “Qual é a percepção dos docentes do IFSP – Câmpus Caraguatatuba sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, bem como do suporte recebido da instituição?”.

O objetivo geral é mensurar a percepção dos docentes do IFSP – Câmpus Caraguatatuba sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, bem como do suporte recebido da instituição.

Este objetivo pode ser alcançado por meio dos objetivos específicos que são: (1) o levantamento bibliográfico sobre os temas de competências individuais, organizacionais e docentes, gestão por competências, suporte organizacional a ser oferecido pelo IFSP e gestão do conhecimento; (2) verificar a percepção docente quanto à aquisição, aperfeiçoamento e aplicação de competências nas suas áreas de atuação dentro da instituição, os tipos de aprendizagem utilizados, e a percepção com relação ao suporte organizacional recebido, por fim o último objetivo específico, (3) analisar as relações entre as percepções levantadas e o referencial bibliográfico apresentado.

Além desta introdução, o trabalho é composto pelo Capítulo 2, que apresenta o referencial teórico, seguido pelo Capítulo 3 que aborda a metodologia, caracterizando a pesquisa como aplicada quanto à natureza, descritiva quanto aos objetivos, e de abordagem quantitativa.

Quanto aos seus procedimentos, utilizou-se de um questionário estruturado (*survey*), apresentado também no Capítulo 3, que foi enviado aos docentes do câmpus Caraguatatuba do Instituto Federal de São Paulo, por meio de endereço eletrônico institucional. Por fim, têm-se os Capítulos da análise e discussão dos dados (4) e as considerações finais (5).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentadas definições sobre os temas: Competências e seus tipos; Gestão por competências; Competências docentes; Suporte organizacional e Gestão do conhecimento. Ressaltando que para a realização deste trabalho, a pesquisa sobre os temas abordados, foi feita junto a autores cujas informações são reconhecidas com seus devidos méritos aos mesmos.

2.1 Competências

As competências, capacidades e habilidades das pessoas constituem elementos estratégicos para a criação de uma vantagem competitiva sustentável nas organizações. (DRUCKER apud NONAKA; TAKEUCHI, 1997)

Sendo assim, para uma organização alcançar os seus objetivos, é importante que ela determine com clareza quais são as competências e qualificações necessárias dos seus membros, pois, dessa forma, estes poderão efetivamente contribuir para o alcance de tais objetivos, além de permitir à organização acompanhar o desenvolvimento destas competências ao longo do tempo (CARVALHO; NASCIMENTO; SERAFIM, 2012).

Por estes motivos, desenvolver as competências adequadas para cada atividade dentro da organização, agrega valor ao seu capital intelectual e aperfeiçoa a utilização de seus recursos, refletindo em uma maior eficiência nos resultados. (APPEL; BITENCOURT, 2008)

Isto posto, nesta seção são apresentados os conceitos-chave de competência e gestão por competências.

2.1.1 Conceito de competência

Competência, segundo Carvalho, Nascimento e Serafim (2012), pode ser conceituada como um processo ou conjunto de aspectos capazes de identificar quais são aqueles profissionais que apresentam um alto desempenho, contribuindo para que a organização obtenha uma vantagem competitiva sustentável.

Dutra (2017), no mesmo sentido, afirma que é através da competência que o profissional irá entregar um valor para a organização, ou seja, suas competências

são a sua entrega para a mesma, propiciando as condições necessárias para que ela atinja seus objetivos.

Ainda segundo Dutra (2017), competência é a ação do profissional que consiste em saber transpor sua bagagem de conhecimento individual para o contexto organizacional, que é composto pela cultura organizacional; relações no trabalho; prazos e contingências.

Complementando a definição de competência como uma ação, Carvalho, Nascimento e Serafim (2012) defendem que as competências são oriundas das experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente pelos indivíduos, para que através delas, consigam agir de maneira mais efetiva diante de diferentes novos acontecimentos.

Santos apud Ribeiro et al (2017), acrescenta que somente existe competência quando há competência em ação, pois a prática é o que realmente interessa do ponto de vista empresarial. Para este autor, a prática pode ser definida como “o conhecimento aplicado que gera a capacidade de produzir resultados, ou seja, competência” (SANTOS, 2001 apud RIBEIRO et. al., 2017, p.12)

Dando seguimento ao conceito de competência, tem-se então, que esta ação é apenas possível através de conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo estes os elementos que compõem a competência, que é chave para a solução de diferentes situações no ambiente da organização. (CARVALHO; NASCIMENTO; SERAFIM, 2012).

Para explicar melhor o que são estes elementos, Teixeira Filho e Almeida (2014, p.05) definem conhecimento como “saber o que fazer e porque fazer” um determinado processo; habilidade sendo o “saber como fazer”, o termo mais conhecido utilizado seria *know-how*, e por fim a atitude sendo o “querer fazer”, relacionada com a motivação para o profissional realizar determinado processo.

Apenas para complementar a importância destes três elementos, tem-se que eles impactam diretamente na função a ser desempenhada pelo profissional, possibilitando ações de treinamento e desenvolvimento para obter melhoras na execução. (PARRY apud CAMPOS et al 2008)

Ribeiro et. al. (2017) defendem que, a competência pode ser analisada por diferentes perspectivas, mas todas elas convergem no ponto onde constata-se que competência é uma ação pautada em colocar em prática conhecimentos e habilidades por meio de uma atitude, constituindo assim a sua entrega para a

organização.

Para Dutra (2017), as competências podem ser diferenciadas em (1) *soft competencies* - que envolvem os traços de personalidade, e (2) *hard competencies* - que são as habilidades exigidas para um trabalho específico.

Ainda segundo Dutra (2017), essa diferenciação e a compreensão do que abrange o conhecimento, habilidade e a atitude são necessárias para compreender a complexidade existente nas organizações, sendo que ela se apresenta em diferentes níveis nos processos das organizações, sendo assim, as competências exigidas terão que se adequar a tais processos.

2.1.2 Gestão por competências

Embora autores como Carvalho; Nascimento e Serafim (2012) façam uma vinculação entre a gestão por competências ser de responsabilidade da gestão de pessoas de uma organização, defendendo que cabe a ela realizar ações com foco direcionado em valorizar competências e otimizar os recursos empregados, outros autores como Starec (2012) por exemplo, afirmam que a gestão por competências é uma função estratégica que deve envolver toda a organização, sendo esta última a visão adotada por este trabalho.

Starec (2012) argumenta que se faz necessário agir estrategicamente para visualizar as competências internas e conduzi-las para que a organização atinja seus objetivos de forma satisfatória, sendo responsabilidade do gestor estratégico localizar os pontos fortes e fracos da organização para que isto seja feito.

O que gera então a necessidade de uma gestão por competências que:

“[...] consiste no instrumento que identifica as competências indispensáveis, incluindo conhecimentos e habilidades determinantes da eficiência e eficácia profissional, além de apontar as falhas ou deficiências de qualificação para atividades ou serviços especiais, proporcionando meios para aprimorar sua competência.” (CARVALHO, NASCIMENTO; SERAFIM, 2012, P. 325)

Tem-se ainda que a gestão por competências deve “identificar, desenvolver e mobilizar” aquelas competências que são necessárias para alcançar os objetivos da empresa de maneira estratégica, utilizando-se de diferentes ferramentas. (BRANDÃO; BRANDÃO e GUIMARÃES apud TEIXEIRA FILHO; ALMEIDA, 2014)

Mello e Silva (2013) afirmam que uma gestão por competências deve também contemplar a qualificação das funções administrativas além do bem-estar de seus empregados. Complementando, tem-se que gestão por competências também:

“[...] significa implementar planos com aplicação de princípios e técnicas de gerenciamento para desenvolver competências específicas que executivos, equipes ou áreas precisam adquirir e aplicar” (RESENDE, 2000 apud. DALMAU; BELAN; PEREIRA, 2015, P. 5)

Para identificar as competências necessárias a cada função administrativa, deve-se ter em mente que há fatores como o cliente para qual o trabalho é destinado e a origem do conhecimento técnico, que são determinantes para se atribuir tarefas e responsabilidades. (DUTRA, 2017)

Ribeiro et al (2017) definem que o caminho para uma gestão por competências ser implementada, estabelece como primeiro passo, que a organização se atente a alguns importantes propósitos como por exemplo: otimizar os pontos fortes de seus funcionários; realizar uma seleção adequada de funcionários e gestores; normas coerentes a cada cargo de trabalho e fazer com que seus empregados agreguem valor à organização.

A partir do reconhecimento dos propósitos apontados por Ribeiro et al (2017), poderá ser necessária a realização de uma análise organizacional, que para Starec (2012) deverá envolver aspectos do clima organizacional, como a motivação para o trabalho e o bem-estar causado pelos relacionamentos e, ainda, traçar um perfil dos empregados através da realização de um mapeamento.

Starec (2012) ainda exemplifica, que estes mapeamentos podem ser realizados por métodos como questionários, observações e revisões bibliográficas. O que possibilita uma base para o próximo capítulo deste trabalho, que apresenta definições e conceitos sobre mapeamento de competências e seus desafios.

2.2 Mapeamento de competências

De acordo com Davenport e Prusak (2003) o mapeamento de competências pode ser visto como um levantamento do conhecimento existente na organização, também mostrando onde ele está localizado dentro dela. Podendo ainda ser utilizado como base para uma avaliação de onde o conhecimento na organização é mais presente e em quais áreas há necessidade de ampliá-lo.

Para que se elabore um mapeamento das competências em uma organização, se faz necessário reunir por meio de uma pesquisa com seus empregados, informações que existem de maneira fragmentada dentro dela, sobre os conhecimentos que eles possuem e onde procuram adquirir novos que sejam necessários. Sendo atribuída à organização, a tarefa de analisar e organizar um mapa capaz de associar estas informações. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003)

Segundo Brandão e Bahry (2005), para que seja implementado uma gestão por competências eficiente alguns passos devem ser seguidos, sendo o primeiro passo, formular a estratégia da organização composta por sua missão, visão, valores e metas, para depois partir para o mapeamento efetivamente.

Para Dalmau, Belan e Pereira (2015), o mapeamento de competências é a etapa crucial para o desenvolvimento de uma gestão por competências eficiente que cause impacto positivo na organização, sendo que este é o segundo passo para implementá-la.

O mapeamento consiste em identificar as competências já existentes e aquelas que são fundamentais para que os objetivos organizacionais sejam alcançados, coordenando esforços para que as divergências entre elas sejam mínimas. (TEIXEIRA FILHO; ALMEIDA, 2014)

Uma vez identificadas as competências necessárias e as já existentes, elas devem ser descritas de uma maneira geral, junto a uma descrição mais detalhada das especificações exigidas para cada função a ser desempenhada, pois uma mesma competência pode ser necessária a mais de uma função, porém com uma aplicabilidade diferente. Sendo que estas descrições deverão salientar qual será o valor esperado pela organização, a ser entregue por meio destas competências. (DUTRA, 2017)

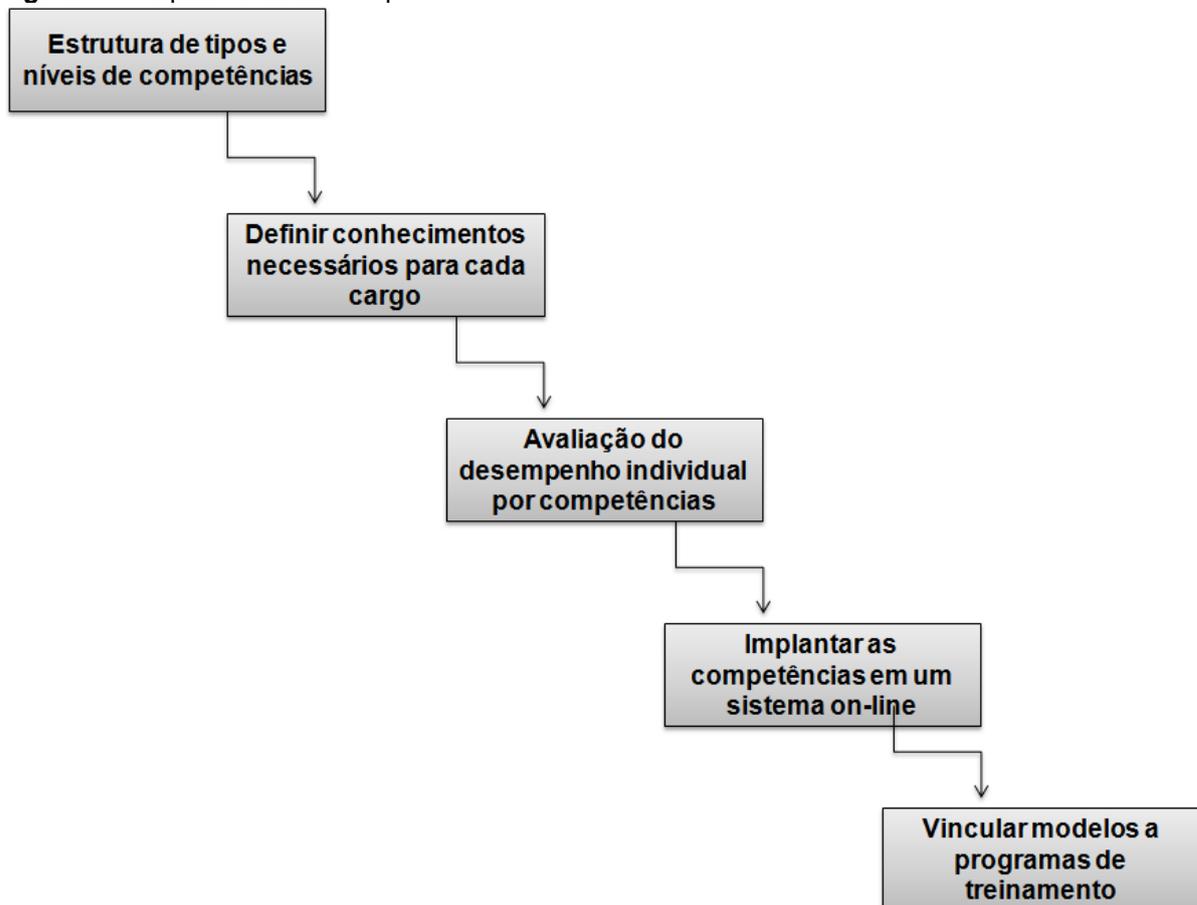
Uma vez identificadas as competências, a descrição das mesmas devem ser encaminhadas aos profissionais, sendo este o terceiro passo, pois eles deverão ser orientados e acompanhados durante o processo de desenvolvimento e otimização da prática de suas competências, para que possuam o devido reconhecimento e valorização.

Um exemplo bem sucedido de mapeamento de competências citado por Davenport e Prusak (2003) foi o da Empresa Microsoft, que teve como objetivo identificar as competências relacionadas ao conhecimento adquirido e também analisar quais são necessárias para que a empresa continue com uma vantagem

competitiva sustentável.

Na Figura 1 estão ilustradas as cinco fases principais deste projeto executado pela Microsoft:

Figura 1 – Mapeamento de competências na Microsoft



Fonte: Adaptado de Davenport e Prusak (2003)

Através do mapeamento de competências realizado pela Microsoft foi possível aperfeiçoar as relações entre os empregados e suas devidas funções, e também com as equipes às quais pertenciam.

Conforme ilustrado na Figura 1, a fase um foi a elaboração de uma estrutura onde são apontados os tipos e níveis de competência do conhecimento necessárias e já existentes, a fase dois consistiu em estabelecer o conhecimento essencial para cada função, para em seguida na fase três, avaliarem os colaboradores baseadas nestas competências requeridas, na fase quatro a Microsoft integrou as competências por meio de um sistema on-line, possibilitando na fase 05, treinamentos com base nos conhecimentos que precisavam ser adquiridos. (DAVENPORT e PRUSAK, 2003)

Os funcionários de Tecnologia da Informação da Microsoft neste projeto, ainda segundo os mesmos autores, tiveram entre quarenta e sessenta competências avaliadas por seus gerentes, além de terem sido observados seus respectivos desempenhos em suas funções atuais. A avaliação também foi realizada de maneira interativa com o próprio profissional e com a equipe que trabalha com ele.

O sistema online onde as competências foram lançadas possibilita aos gerentes de projetos selecionar os candidatos que possuem as competências necessárias para formar uma determinada equipe, além de servir como base para que a Microsoft recomende e direcione cursos e materiais para o desenvolvimento de competências, a profissionais que são selecionados através do próprio sistema. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003)

Este projeto, segundo os autores Davenport e Prusak (2003), evidencia a importância dada pela Microsoft na valorização do conhecimento e sua disseminação, mostrando que esse mapeamento consiste em um importante investimento, além do que com a criação deste sistema, o conhecimento passou a não ser restrito a grupos e pessoas específicas, passando a ser patrimônio da organização como um todo. Podendo ser replicado por outras organizações que tomarem este projeto como exemplo.

2.2.1 Desafios

Em relação ao mapeamento de competências, podem-se destacar as dificuldades existentes em mensurar e otimizar o desempenho dos profissionais que trabalham com prestação de serviços e produção do conhecimento. Essas dificuldades constituem um considerável desafio na gestão de uma organização, segundo aponta Drucker *apud* Nonaka e Takeuchi (1997).

Este desafio, conforme Dutra (2017), deve-se a dificuldades encontradas em construir critérios que deixem claros qual a entrega esperada de cada profissional no desempenho de suas funções, de forma que todos aceitem, sendo coerente e sustentável ao longo do tempo, além de ser mensurável e acessível a todos.

A construção destes critérios enfrenta determinadas barreiras como, por exemplo, aquelas criadas pela própria cultura organizacional, como o medo de mudanças, o receio de realizar algo de uma maneira diferente, pois estão

habituaados a fazer do mesmo modo sempre, e não enxergam a necessidade de mudar. (STAREC, 2012).

Porém, em determinados momentos, esta zona de conforto criada pode ser confrontada quando surgem situações diferentes, em que o antigo modo de realizar as atividades não funciona, e deste confronto pode surgir uma reação negativa por parte do profissional que pode criar uma barreira emocional por se sentir pressionado, que o impossibilita de adquirir novos conhecimentos (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Há também a denominada “barreira da falta de competência” originada de ruídos na comunicação ou até mesmo sendo agravada pelas barreiras citadas anteriormente. Dentre as causas tem-se a desvalorização sofrida pelos profissionais que não tem suas competências devidamente reconhecidas, mas a principal delas está ligada a atribuição de funções, quando esta não é feita de maneira correta, ou seja, não está alinhando as competências certas para cada função. (STAREC, 2012)

Uma vez identificadas as barreiras e desafios envolvidos na definição de quais competências são necessárias a um bom desempenho dentro da organização, deve-se traçar estratégias para que elas sejam superadas.

Sendo uma delas segundo Dutra (2017), visualizar a competência sendo conhecimento, habilidade e atitude, assim pode-se substituir a tendência que tem-se de pensar num perfil adequado focando na função a ser desempenhada, passando a dar mais valor a entrega que se espera do profissional.

Trata-se de humanizar as entregas esperadas, focar nas pessoas ao invés de focar na função a ser desempenhada. Para que isso aconteça, o conselho dado é procurar estabelecer um número mínimo de competências essenciais e concentrar-se nelas, evidenciando como é possível que as pessoas entreguem valor à organização, além de desenvolverem a sua própria carreira através delas (DUTRA, 2017).

Para selecionar quais são essenciais, é necessário conhecer os tipos de competências que podem ser identificadas, sendo este o assunto abordado no próximo capítulo.

2.3 Tipos de competências

Segundo Carvalho, Nascimento e Serafim (2012), as competências mais importantes para que os profissionais consigam entregar o valor esperado para a organização, podem ser segmentadas em três tipos: (1) conceituais sendo aquelas ligadas ao conhecimento teórico adquirido; as responsabilidades na função desempenhada e aquelas adquiridas com a experiência; (2) técnicas sendo as mais específicas a uma determinada função e por fim (3) interpessoais que são aquelas relacionadas a interação social, habilidades de comunicação e atitudes perante as situações que se apresentam.

Estes três tipos de competências estão sintetizados no Quadro 1:

Quadro 1- Tipos de competências

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
CONCEITUAIS	Conhecimento base de habilidades (técnicas, humanas e gerenciais);
	Responsabilidades atribuídas;
	Experiência acumulada.
TÉCNICAS	Técnicas específicas;
	Domínio de sistemas e métodos;
	Saber executar processos específicos de uma função.
INTERPESSOAIS	Relacionamentos;
	Comunicação e interação;
	Atitudes e valores pessoais.

Fonte: Adaptado de Carvalho; Nascimento; Serafim (2012)

Estes três diferentes tipos de competências podem ser necessários em diferentes níveis, conforme Davenport e Prusak (2003) apresentam, como:

- Competências de nível de entrada - conhecimento básico necessário;

- Competências do conhecimento local - habilidades avançadas específicas para uma função;
- Competências do conhecimento global - conhecimentos de todos os empregados de um determinado departamento ou divisão;
- Competências do conhecimento universal - competências comuns a todos os empregados da organização.

Ainda segundo Davenport e Prusak (2003), cada nível de competências engloba duas categorias distintas sendo elas, as que envolvem o conhecimento explícito, aquele que pode ser ensinado por meio de métodos e técnicas, e as que envolvem o conhecimento tácito, aquele que envolve questões ligadas ao raciocínio e a experiência vivenciada para desempenhar tarefas.

A identificação destas competências, separando-as em cada tipo e nível, possibilita segundo Dutra (2017), encontrar as denominadas competências diferenciadoras, que são aquelas responsáveis pelo bom desempenho individual e da organização como um todo. Sendo que estas competências são compostas pela junção de conhecimentos, habilidades e atitudes individuais e coletivas.

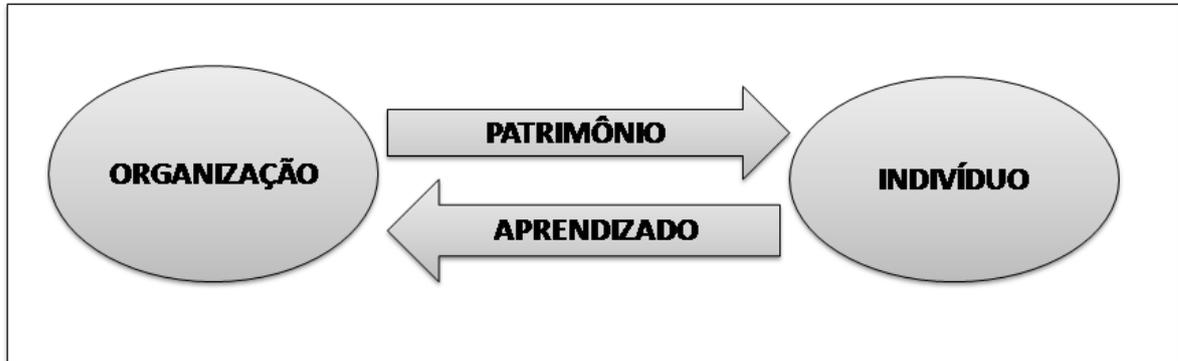
Nota-se que então, há uma interdependência quando se diz respeito ao desenvolvimento de competências, entre os indivíduos e a organização como um todo. Quando um profissional desenvolve competências, poderá transmiti-la para a organização e vice-versa (CARVALHO, NASCIMENTO; SERAFIM, 2012).

Para que esta interação entre indivíduo e organização tenha efeitos positivos no alcance dos objetivos tanto organizacionais e como individuais, conforme defendem Andrade e Ckagnazaroff (2014), se faz necessário um alinhamento entre o desempenho e desenvolvimento pessoal de competências e a estratégia da empresa, aqui representada pelas competências que ela define como sendo as essenciais para alcançar seus objetivos.

Há portanto, uma troca de competências, segundo Dutra (2017), entre organização e indivíduo, que ocorre quando a organização transfere seu patrimônio de conhecimento aos seus empregados esperando que eles possam aproveitá-lo de maneira que sejam capazes de enfrentar diferentes situações e de criarem a capacidade de aprimorar processos, ampliando este patrimônio, sendo esta a devolutiva que o indivíduo transfere para a organização, o aprendizado que o

profissional adquire é a sua entrega para a organização. A Figura 2 ilustra esta interação.

Figura 2 – Interações entre indivíduos e organização



Fonte: Adaptador de Dutra (2017)

Para compreender melhor esta troca de competências entre o indivíduo e a organização, se faz necessário compreender isoladamente quais são as competências organizacionais (patrimônio) e as individuais, que são apresentadas nos tópicos a seguir.

2.3.1 Competências organizacionais

Para Carvalho, Nascimento e Serafim (2012) as competências organizacionais são os elementos que constituem a vantagem competitiva da empresa, e são compostas pelos conhecimentos, habilidades e atitudes de seus profissionais na execução de processos, que devem estar em constante evolução dentro da organização.

As competências organizacionais são um reflexo da aprendizagem do grupo mediante as situações que se apresentam no cotidiano, a forma com que o grupo reage a elas, é o que determina o desenvolvimento das competências. (MICHAUX *apud* DUTRA, 2017)

Dutra (2017) complementa ainda, que trabalhar em equipe é uma competência, pois pode ser mensurada quando identificadas algumas variáveis como, “dificuldade de integração do grupo, grau de multidisciplinaridade, heterogeneidade do grupo, impacto nos resultados dos trabalhos pelo grupo, nível de sofisticação e ineditismo do trabalho”.(DUTRA, 2017, p. 132)

Portanto, segundo Starec (2012), o aprendizado contínuo e o desenvolvimento do grupo, que busca adaptar-se e aprimorar a execução dos processos dentro da organização, que por sua vez está inserida em um macro ambiente cada vez mais dinâmico, constituem a competência organizacional essencial.

A denominada competência essencial é um dos tipos de competências organizacionais listadas por Dutra (2017), expostas no Quadro 2, com uma breve descrição à que cada uma se refere:

Quadro 2– Tipos de competências organizacionais

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
ESSENCIAIS	Importância vital para a organização;
	Estratégicas.
DISTINTIVAS	Diferencial;
	Vantagem competitiva.
UNIDADES DE NEGÓCIO	Atividades - chave;
	Entrega esperada para cada função.
SUPORTE	Apoio às atividades-chave da organização;
	Influenciam na qualidade e tempo de execução.
DINÂMICAS	Habilidades de adaptação à mudanças do ambiente externo.

Fonte: Adaptado de Dutra (2017)

O Quadro 2 apresenta em primeiro lugar as competências essenciais que segundo Dutra (2017) são as mais importantes, pois estão diretamente relacionadas com a sobrevivência da empresa. As distintivas que estão relacionadas com a sustentabilidade da empresa a longo prazo também são muito importantes, pois se preocupam em desenvolver o seu diferencial competitivo, assim como às dinâmicas que garantem a adaptabilidade ao ambiente dinâmico onde a organização está inserida.

Já as competências de unidades de negócio estão relacionadas as principais atividades realizadas, e as de suporte sendo interligadas a elas, garantindo maior eficiência em níveis táticos e operacionais.

As competências apresentadas no Quadro 2, também podem ser separadas em duas dimensões sendo elas, a estratégica que se refere às que estão diretamente associadas ao planejamento estratégico da organização, tendo nesta dimensão as competências essenciais; distintivas e dinâmicas, e a dimensão intermediária composta pelas competências de unidades de negócio e suporte, que estão relacionadas com as áreas e funções desempenhadas dentro da organização. (RUAS, ANTONELLO; BOFF, *apud* RIBEIRO *et al*, 2017)

Conforme apresentado pelos autores já citados neste tópico, tendo como base que a competência essencial é a aprendizagem, que tem influência direta no desenvolvimento dos demais tipos de competências apresentados, ela pode ser obtida de maneira formal ou informal.

A aprendizagem formal, que está relacionada com o conhecimento explícito, tem como foco qualificar os profissionais, capacitando-os a utilizar novas tecnologias, melhorar desempenho, preparar para que eles exerçam novas funções, tudo isso visando alcançar os objetivos principais da organização. Sendo que este aprendizado por ser obtido principalmente por meio de ações em treinamento, desenvolvimento e educação. (PILATI *apud* PEREIRA, 2014)

Enquanto a aprendizagem informal tem mais relação com o conhecimento tácito, pois ocorre de maneira mais espontânea, por meio de experiências vivenciadas, é uma aprendizagem que surge de maneira não planejada, obtida através do processo de aprendizagem enquanto se executa uma ação, analisando o que funciona ou não. (POZO *apud* PEREIRA, 2014)

Sendo assim, como as competências organizacionais estão relacionadas com o desenvolvimento de competências obtidas em grupo, que são resultantes de aprendizados que geram conhecimento, segundo Davenport e Prusak (2003), é imprescindível que a organização conceda a devida valorização, reconhecendo a importância do conhecimento obtido coletivamente. No tópico 2.6 deste trabalho são apresentados os conceitos e pontos importantes sobre a gestão deste conhecimento em uma organização.

2.3.2 Competências individuais

Segundo Dorn e Pichlmair (2007), uma competência individual é vista como aquilo que é necessário à um indivíduo para que ele possa executar uma determinada tarefa, seja ela gerenciar projetos, comunicar-se de maneira eficiente ou ainda tomar decisões, assim sendo, a competência individual seja ela qual for estará orientada para um objetivo.

Tendo em vista que há diferentes tarefas a serem realizadas em uma organização, Dutra (2017) expõe que as competências irão variar de acordo com a funções desempenhadas nas carreiras dos indivíduos, sendo que os que exercem funções semelhantes precisam de competências parecidas e os que realizam outras funções necessitarão de competências diferentes.

Portanto será dever da organização agrupar e definir quais as principais competências para cada grupo, sendo que algumas poderão ser comuns entre vários grupos, e outras serão distintas.

Ainda conforme Dutra (2017), estes grupos que entregam diferentes conjuntos de competências são essenciais para a empresa, pois quando atuando juntos são responsáveis pela criação de uma unidade competente.

Retomando o já apresentado anteriormente conceito de competência, tanto Dorn e Pichlmair (2007) quanto Pereira (2014) defendem que as competências individuais são baseadas em Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA), sendo traduzidas na capacidade de aplicá-las para entregar o valor esperado para a organização através de um desempenho satisfatório.

Complementando esta referida capacidade de aplicação, Fleury e Fleury (2001) explicam que o “CHA” só se tornará competência quando utilizado e passado adiante para as demais pessoas.

Utilizá-los remete a ações que devem ser realizadas, sendo elas definidas pelo “saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica” (FLEURY; FLEURY, 2001, P. 187).

O valor a ser entregue por meio destas ações, pode ser dividido, conforme definido por Fleury e Fleury (2001), em valor econômico, que é aquele entregue à organização para auxiliá-la no alcance de seus principais objetivos e em, valor social para o indivíduo, que se refere à satisfação pessoal sobre a ação realizada.

As competências individuais podem ser divididas em quatro diferentes níveis e três dimensões, apresentados no Quadro 3:

Quadro 3– Competências individuais

NÍVEL DE COMPETÊNCIA (DORN; PICHLMAIR, 2007)	DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA (LE BOTERF, 2006)	DESCRIÇÃO
PRÁTICO	RECURSOS DISPONÍVEIS	Habilidade em realizar as tarefas propostas.
FUNDAMENTAL	AÇÃO E RESULTADOS	Demonstração de entendimento sobre o que se trata e do porque a tarefa é executada.
REFLEXIVO	REFLEXÃO SOBRE A SITUAÇÃO	Habilidade em ações integradas, entendendo o porquê da ação, para ser capaz de aprender e adaptar-se quando necessário.
APLICADO		Habilidade de executar tarefas com entendimento e reflexividade.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O Quadro 3 expõe os níveis de competência, partindo do nível prático, sendo o básico necessário tratando-se do saber executar o que lhe é proposto. A partir disso, o empregado precisa saber o porquê está realizando suas tarefas tendo assim o nível fundamental, que evolui ainda para o nível reflexivo, que integra ao nível fundamental a necessidade de conseguir adaptar a execução de suas ações às mudanças que se apresentam, podendo chegar assim a um nível aplicado que é a junção de todas as habilidades requeridas nos níveis anteriores. (DORN; PICHLMAIR, 2007)

Estes níveis de competências estão inseridos dentro de três dimensões, conforme Le Boterf (2006) apresenta, sendo a primeira, a dimensão dos recursos disponíveis, que compreendem os conhecimentos e habilidades para executar ações, sendo que o profissional deve saber combinar recursos de maneira coerente para otimizar sua utilização. Esta dimensão pode ser relacionada ao nível de competência prática.

Ainda segundo Le Boterf (2006), a segunda dimensão é a da ação e dos resultados produzidos por suas práticas profissionais, que se referem ao desempenho do indivíduo na realização das tarefas que lhe são atribuídas, sendo

elas realizadas de maneira consciente, relacionando-se ao nível de competência fundamental.

A terceira dimensão, que se relaciona aos níveis de competência reflexiva e aplicada, refere-se ao saber agir conforme uma situação se apresenta, de maneira consciente, sabendo o porquê e como agir. É a capacidade de reflexão sobre a situação, buscando compreender todo o ambiente externo à organização e analisando também suas próprias práticas profissionais, sendo capaz de adequá-las às exigências do cenário que se apresenta (LE BOTERF, 2006).

2.3.3 Relações entre competências individuais e organizacionais

Agora tendo expostas as definições de competências individuais e organizacionais e tendo como base, Davenport e Prusak (2003), afirmando que as competências organizacionais são um resultado construído coletivamente por meio do desenvolvimento e aplicação de competências individuais, tem-se o Quadro 4 que relaciona os autores, mostrando que para cada tipo de competência organizacional se desenvolver, estão envolvidos dois ou mais níveis e dimensões de competências individuais.

Quadro 4– Relações entre competências organizacionais e individuais

COMPETÊNCIAS		
ORGANIZACIONAIS (DUTRA, 2017)	INDIVIDUAIS (DORN; PICHLMAIR, 2007)	INDIVIDUAIS (LE BOTERF, 2006)
Essenciais	Prática; Fundamental; Reflexiva e Aplicada	Recursos disponíveis; ação e resultados e reflexão sobre a situação.
Distintivas	Prática; Fundamental; Reflexiva e Aplicada	Recursos disponíveis; ação e resultados e reflexão sobre a situação.
Unidades de Negócio	Prática e Fundamental	Recursos disponíveis; Ação e Resultados.
Suporte	Prática e Fundamental	Recursos disponíveis; Ação e Resultados.
Dinâmicas	Reflexiva e Aplicada	Reflexão sobre a situação.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Visto que as competências essenciais são a espinha dorsal da organização, e as distintivas garantem sua sobrevivência e diferenciação perante as outras, todas

as competências individuais precisam ser aplicadas e desenvolvidas, em todos os níveis e dimensões, conforme apontado no Quadro 4.

Já para as competências de unidades de negócio e suporte, utilizar-se dos recursos disponíveis por meio de ações e resultados satisfatórios são necessários, pois tratam-se das competências ligadas às atividades do dia a dia na organização.

Por fim, as competências dinâmicas estão relacionadas com as reflexivas e aplicadas, pois a organização só conseguirá se adaptar as mudanças que ocorrem no ambiente ao seu redor, se seus empregados forem capazes de analisar e compreender as situações que se apresentam.

As competências necessárias poderão ainda variar, conforme defende Dutra (2017), segundo o nível de complexidade de cada conjunto de atividades. Por exemplo, um profissional que apenas executa suas atividades encontra-se em um nível de complexidade abaixo daquele onde o profissional além de executar suas atividades, ainda é responsável por coordenar atividades de outras pessoas, nível que se mostra mais complexo, exigindo um conjunto diferente e mais abrangente de competências.

Entende-se por complexidade, segundo Maximiano (2011), algo que envolve um grande número de variáveis e situações, sendo que faz parte do cotidiano dos profissionais lidarem com a ela em seu dia a dia. A complexidade das atividades ainda segundo o mesmo autor, exige a integração de diversos conhecimentos e habilidades para garantir bons resultados.

Portanto se faz necessário uma clara definição de cada trajetória de carreira e sua respectiva entrega esperada, para que se construam as atribuições e responsabilidades que serão designadas aos profissionais de maneira coerente, para que assim eles possam desenvolver e aplicar suas competências. (DUTRA, 2017)

Pois por meio do desenvolvimento das competências individuais, em seus diferentes níveis e dimensões, o indivíduo adquire aprendizado em diversas situações, refletindo em seu desempenho, e este por sua vez, é traduzido em competências organizacionais. (PEREIRA, 2014)

Sendo assim, quando uma organização se propõe a incentivar um ambiente de aquisição, propagação e transferência de competências por meio do aprendizado, ela torna possível alinhar as competências individuais aos seus

objetivos, podendo assim obter a sua diferenciação em relação às demais organizações (PEREIRA, 2014).

A seguir são apresentadas as competências específicas do objeto de estudo deste trabalho e, na sequência, o suporte organizacional necessário para o desenvolvimento de tais competências, bem como o alinhamento entre as competências individuais e objetivos organizacionais dentro do contexto das Instituições Federais de Ensino.

2.4 Competências docentes

De início deve-se salientar que as instituições de ensino são lugares onde ocorre uma intensa troca de conhecimentos, habilidades e atitudes entre discentes, docentes e técnicos administrativos em geral, sendo que todos podem adquirir novas competências e também aplicar competências adquiridas previamente, em suas atividades e projetos dentro das instituições de ensino (DORN; PICHLMAIR, 2007).

Complementando, de acordo com o Decreto nº 5707 em seu Art. 2º, o Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoal para Instituições Federais tem como finalidade viabilizar ações para um contínuo processo de aprendizagem de seus profissionais para desenvolver competências institucionais e individuais, sendo obtidas através de conhecimentos, habilidades e atitudes (BRASIL, 2006).

Inicialmente para identificar as competências docentes, deve-se conhecer as atividades que constituem o seu trabalho em institutos federais de ensino superior, sendo elas realizadas nas áreas de ensino; pesquisa; extensão e gestão. Sendo que tem-se a aprendizagem como processo de aquisição de novas competências por meio destas atividades, e o desempenho docente sendo caracterizado pela percepção dos resultados obtidos por meio delas. (PEREIRA, 2014)

Especificamente sobre o desempenho docente, a Lei 12.772 em seu Art. 12. § 4º tratando da avaliação de desempenho dos docentes para fins de progressão e promoção, afirma que os mesmos deverão ser avaliados com base em suas atividades realizadas em ensino, pesquisa, extensão e gestão dentro da Instituição Federal de Ensino (BRASIL, 2012).

Tendo definido as áreas de atuação do docente federal, deve-se atentar a alguns desafios encontrados quando se propõe mensurar as competências docentes. Pereira (2014) afirma que esta é uma proposta desafiadora, pois é difícil

separar para fins de análise, o profissional docente de seus resultados obtidos, isso quer dizer, seus resultados alcançados (desempenho) se mesclam com suas competências individuais dificultando este discernimento.

Por conta disto, Grohmann e Ramos (2012) citam a ausência de estudos de mapeamento de competências docentes e suas relações com o desempenho docente.

2.4.1 Tipos de competências docentes

Perrenoud (2000) separa as competências docentes em grupos de ações, tendo entre eles: (a) organizar e conduzir processos de aprendizagem, (b) acompanhar o progresso da aprendizagem dos discentes, (c) diversificar métodos didáticos para contemplar a todas as formas de aprendizagem, (d) envolver os discentes nos processos de aprendizagem, (e) trabalhar em equipe, (f) participar dos processos administrativos da instituição, (g) saber utilizar tecnologias, (h) ser ético e disposto a enfrentar desafios, e por fim, (l) administrar sua formação contínua individual.

O mesmo autor ainda apresenta algumas competências que podem ser comuns a mais de um destes referidos grupos, conforme sintetizado no Quadro 5, onde elas se apresentam separadas por temas:

Quadro 5– Competências agrupadas por tema

TEMA	COMPETÊNCIA
Atenção aos processos de aprendizagem discente	Administrar situações-problema ajustadas aos níveis e possibilidades dos discentes;
	Ter uma visão mais ampla dos objetivos do ensino;
	Observar e avaliar os processos de aprendizagem;
	Fazer um balanço periódico de competências.
Interações sociais	Estimular participação discente na discussão sobre as regras e diretrizes;
	Ampliar a gestão de classe;
	Desenvolver a cooperação entre seus alunos;

	Elaborar projetos em equipe;
	Gerenciar grupos de trabalho;
	Administrar crises e conflitos entre as pessoas;
	Fortalecer senso de responsabilidade, justiça e solidariedade.

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2000)

De acordo com Perrenoud (2000), exposto no Quadro 5, dentro do primeiro tema apresentado, tem-se competências diretamente relacionadas com a aprendizagem discente que exigem competências como por exemplo, conseguir adaptar situações-problema a um nível que seus alunos consigam compreender o proposto, além da necessidade de desenvolver processos de aprendizagem que contemplem vários aspectos da realidade de maneira ampla.

Enquanto no segundo tema apresentado, tem-se competências ligadas ao estímulo e gerenciamento de trabalho em grupo, como por exemplo, fortalecer o engajamento do grupo em temas ligados à gestão e projetos da instituição, saber lidar com crises e desenvolver valores essenciais.

Pušnik e Zorman *apud* Kovačec *et al* (2008), apresentam oito principais áreas de competências necessárias aos docentes, sendo elas: (1) o conhecimento descrito em currículo; (2) dominar área específica do conhecimento; (3) saber planejar; (4) a organização de suas aulas; (5) acompanhar o desempenho discente; (6) métodos de avaliação; (7) constante desenvolvimento pessoal e (8) utilização de tecnologias de informação e comunicação.

Estes grupos e áreas de competências docentes apresentadas, podem ser relacionadas aos níveis e dimensões das competências individuais anteriormente apresentados por outros autores. O Quadro 6 mostra as relações entre estes conceitos.

Quadro 6 – Relações entre competências individuais e docentes

COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS		COMPETÊNCIAS DOCENTES	
NÍVEL DE COMPETÊNCIA (DORN; PICHLMAIR, 2007)	DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA (LE BOTERF, 2006)	GRUPOS DE COMPETÊNCIAS (PERRENOUD, 2000)	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS (PUŠNIK and ZORMAN apud. KOVAC et. al., 2008)
Prática	Recursos disponíveis	Organizar e conduzir processos de aprendizagem.	Conhecimento descrito em currículo.
		Saber utilizar tecnologias.	Dominar área específica do conhecimento;
			Utilização de tecnologias de informação e comunicação.
Fundamental	Ações e resultados	Acompanhar o progresso da aprendizagem dos discentes;	Organização das aulas;
		Participar dos processos administrativos da instituição;	Acompanhar o desempenho discente;
		Envolver os discentes nos processos de aprendizagem.	Métodos de avaliação.
Reflexiva	Reflexão sobre a situação	Diversificar métodos didáticos para contemplar a todas as formas de aprendizagem.	Saber planejar.
Aplicada	Reflexão sobre a situação	Trabalhar em equipe;	Constante desenvolvimento pessoal.
		Ser ético e disposto a enfrentar desafios;	
		Administrar sua formação contínua individual.	

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

As competências de nível prático, conforme o Quadro 6, estão relacionadas com as competências docentes referentes ao domínio teórico de sua determinada área de especialidade, além de suas habilidades em utilizar recursos. Já as de nível fundamental estão relacionadas com as práticas do dia-a-dia, por exemplo,

acompanhar o progresso da aprendizagem discente, avaliando este progresso e participando dos processos administrativos da instituição.

As competências de nível reflexivo compreendem aquelas relacionadas com as habilidades docentes em planejar a longo prazo, além de avaliar, de acordo com a situação, quais são as melhores metodologias para atingir os objetivos da aprendizagem. Enquanto as de nível aplicado dizem respeito às habilidades de trabalhar em equipe, atitude perante desafios e iniciativa para manter-se em constante processo de aprendizagem.

Complementando o apresentado no Quadro 6, dentro dos níveis; dimensões; grupos e áreas apresentadas, encontram-se um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Compreendendo por conhecimento, o domínio teórico específico e pedagógico, por habilidades, trabalho em equipe; comunicação; planejamento, e por fim, a ética; comprometimento; flexibilidade e humildade compondo a atitude. (FREIRE, ; MASETTO e PERRENOUD *apud* GROHMANN; RAMOS, 2012)

Estas competências citadas acima são necessárias em todas as áreas de atuação docente em Institutos Federais de Ensino descritas no começo deste tópico, porém conforme Campos *et al* (2008), quando os docentes atuarem também com atividades ligadas à gestão, eles assumem um papel de gerente.

Eles além de executarem as suas atividades, também a coordenam e monitoram as atividades de outras pessoas, e isso conforme citado anteriormente por Dutra (2017) requer competências específicas para este grau de complexidade do trabalho executado.

Estas competências específicas precisam auxiliar o docente que também é um gestor, a desempenhar as atividades necessárias ao bom funcionamento da instituição.

“O cargo de gestor escolar exige do seu ocupante uma série de competências, conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que lhe permite trabalhar intelectualmente, com domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e relacionais, de modo articulado, e resolver problemas de ordem social e produtiva, como atender a casos de solução de conflito em situações de tensão.” (FELDMANN, 2009, p. 231)

Algumas particularidades destas competências gerenciais necessárias ao docente que também é gerente são: (1) Ser criativo na resolução de problemas e conflitos; (2) Estar alinhado com os interesses da instituição; (3) estimular a

participação de todos; (4) conhecer a estrutura da instituição; (5) saber administrar seu tempo; (6) saber se comunicar bem; (7) realizar planejamento contínuo; (8) saber utilizar-se bem de seus recursos disponíveis e (9) pró-atividade na tomada de decisões. (CAMPOS *et al*, 2008)

2.4.2 Relações entre competências docentes e as atividades realizadas no Instituto Federal de São Paulo

Conforme disposto na Resolução nº 109/2015, o regime de trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo pode ser dividido em: regime de quarenta horas com dedicação exclusiva; quarenta horas em regime integral e vinte horas em regime parcial, e suas atividades realizadas contemplam as áreas de ensino; pesquisa e inovação; extensão; administração e representação e formação continuada (BRASIL, 2015).

O Quadro 7 traz quais as atividades são realizadas em cada área citada na resolução acima, e as relaciona com as principais competências docentes necessárias para que elas sejam executadas.

Quadro 7 – Competências necessárias as áreas de atuação docente

Área de atividade docente	Atividades Realizadas	Competências docentes necessárias	
		GRUPOS DE COMPETÊNCIAS (PERRENOUD, 2000)	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS (PUŠNIK and ZORMAN apud. KOVAC et. al., 2008)
		Organizar e conduzir processos de aprendizagem;	Conhecimento descrito em currículo;
		Acompanhar o progresso da aprendizagem dos discentes;	Dominar área específica do conhecimento;
Ensino	Regência de aulas; organização e apoio ao ensino.	Diversificar métodos didáticos para contemplar a todas as formas de aprendizagem.	Organização das aulas;
			Acompanhar o desempenho discente;
			Métodos de avaliação.

Pesquisa e Inovação	Elaborar, submeter, coordenar e participar de projetos de pesquisa; participar de grupos de pesquisa e organizar ou participar de eventos científicos.	Envolver os discentes nos processos de aprendizagem;	Utilização de tecnologias de informação e comunicação;
		Administrar sua formação contínua individual.	Constante desenvolvimento pessoal.
Extensão	Elaborar projetos de extensão; coordenar ou participar de projetos sociais, comunitários e culturais; orientar alunos em programas e projetos e organizar visitas técnicas.	Saber utilizar tecnologias;	Utilização de tecnologias de informação e comunicação;
			Acompanhar o desempenho discente;
		Envolver os discentes nos processos de aprendizagem;	Constante desenvolvimento pessoal.
		Trabalhar em equipe;	
Ser ético e disposto a enfrentar desafios.			
Administração e representação	Exercer cargos de direção e coordenação; participar de comissões, conselhos, colegiados, comitês e núcleos institucionais e representação institucional do IFSP.	Participar dos processos administrativos da instituição;	Utilização de tecnologias de informação e comunicação;
		Trabalhar em equipe;	Saber planejar.
		Ser ético e disposto a enfrentar desafios.	
Formação Continuada	Estar matriculado em cursos de qualquer nível e modalidade; participar de treinamentos, cursos, congressos, feiras, seminários, mostras, eventos e grupos de estudos.	Administrar sua formação contínua individual.	Constante desenvolvimento pessoal.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Para ressaltar a importância da aplicação e desenvolvimento das competências docentes, Pereira (2014) defende que as áreas de atividades expostas no Quadro 7 de acordo com a Resolução nº 109/2015, são interdependentes e que, portanto o profissional deve adotar uma postura autocrítica, buscando seu desenvolvimento pessoal de maneira contínua, atento ao que acontece no ambiente ao seu redor e trazendo isto para suas atividades desenvolvidas na instituição, buscando assim desenvolver e aplicar suas competências de maneira eficiente.

Para que isto aconteça, também é imprescindível que a instituição de ensino forneça o suporte necessário, para que o seu corpo docente consiga desenvolver suas atividades de maneira satisfatória, e que entregue o valor esperado para a instituição, mas também à todos os envolvidos, assunto detalhado no tópico a seguir.

2.5 Suporte organizacional

Para Feldmann (2009), a instituição de ensino, além de seu papel na integração e reprodução do conhecimento acumulado, ela deve se atentar para a formação social dos indivíduos envolvidos em suas atividades para atender as finalidades de sua criação.

As instituições de ensino são espaços onde ocorrem interações entre pessoas que participam ativamente de suas atividades, para que os objetivos institucionais sejam alcançados. Cabendo portanto a organização saber gerir e integrar os conhecimentos, habilidades e atitudes de seus profissionais respeitando o contexto cultural da organização e valorizando experiências anteriores dos mesmos (FELDMANN, 2009).

O suporte organizacional que deve ser direcionado para os docentes federais, tem sua política e diretrizes estipulada pelo Decreto nº 5707/06 que trata do Desenvolvimento Pessoal da Administração Pública.

Algumas das diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal - PNDP encontradas no Art. 3º deste decreto são:

- As instituições federais devem estimular e apoiar ações que possibilitem o desenvolvimento de competências individuais e institucionais;

- Articular capacitação para gerar competências gerenciais;
- Estimular e prover suporte a ações de capacitação realizadas pela própria instituição para que consigam aproveitar conhecimentos e habilidades dos servidores públicos;
- Incentivar a participação dos servidores em ações de educação continuada para desenvolvimento profissional;
- Estabelecer requisitos baseados na constante capacitação profissional para promoções funcionais dos servidores;
- Divulgar oportunidades de capacitação e elaborar um plano anual de temas e metodologias de capacitação que a serem abordados. (BRASIL, 2006)

No Art. 5º do referido Decreto nº 5707/06, onde são estipulados os instrumentos da PNDP, tem-se que além do plano anual de capacitação, deverá ser implementado um sistema de gestão por competência nas instituições públicas. (BRASIL, 2006)

Para Pereira (2014), devido ao ambiente externo atual ser dinâmico e complexo, ele exige profissionais capacitados que busquem um constante desenvolvimento das suas competências constituindo-se assim em um desafio para as organizações, que deverão utilizar-se de diversas maneiras para integrar conhecimentos podendo ser, formais e informais.

Para que os indivíduos desenvolvam e apliquem competências em suas atividades profissionais, o suporte da organização é vital para que eles consigam adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias (BRANDÃO; COELHO JÚNIOR; MOURÃO, *apud* PEREIRA, 2014).

A ausência do suporte organizacional é algo que pode gerar um impacto no desempenho dos profissionais, causando reflexos negativos na entrega de valor do indivíduo para a organização e vice-versa. (ABBAD; FREITAS; PILATI, *apud* PEREIRA, 2014, p. 27).

Tendo em vista a importância do suporte organizacional, que também é assegurado por lei conforme citado anteriormente, e as consequências de sua ausência, Davenport e Prusak (2003) apontam que há fatores essenciais para que ele ocorra de maneira satisfatória, sendo entre eles, uma cultura organizacional voltada para o conhecimento e o apoio da alta administração.

Mostrar a importância do desenvolvimento e aplicação de competências para seus profissionais consiste em estabelecer uma relação de confiança entre a organização e seus empregados, que devem se sentir reconhecidos e valorizados à medida que conhecimentos, habilidades e atitudes são adquiridos, aplicados e compartilhados. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003)

Ainda segundo Davenport e Prusak (2003), estes esforços organizacionais a fim de, promover uma cultura de conscientização da necessidade de desenvolvimento e aceitação do compartilhamento de conhecimentos, geram uma mudança de comportamento positiva à organização, gerando competências organizacionais criadas em grupo.

Para que estas competências e este ambiente de estímulo ao desenvolvimento, seja mantido de maneira satisfatória, cabe a organização uma gestão do conhecimento eficiente, assunto abordado a seguir.

2.6 Gestão do conhecimento

De acordo com Davenport e Prusak (2003), conhecimento consiste em um conjunto composto por experiências, valores e informações sobre um contexto que geram análises, que por sua vez são processadas na mente humana e traduzidas em novas experiências. Dentro das organizações o conhecimento pode ser encontrado em registros de documentos ou no comportamento das pessoas, na cultura organizacional, nos processos e nas rotinas.

O conhecimento pode ocorrer de duas maneiras, ambas têm a aquisição de experiência vivenciada como algo em comum, que podem ser originadas pela absorção de conteúdos ensinados através de cursos, livros e orientações, sendo denominada de conhecimento explícito, ou ainda, de maneira informal, denominado conhecimento tácito. (DAVENPORT e PRUSAK, 2003)

O Quadro 8 apresenta algumas diferenças entre o conhecimento explícito e tácito:

Quadro 8 – Características dos conhecimentos explícito e tácito

CONHECIMENTO	
EXPLÍCITO	TÁCITO
Expresso por palavras e números;	Pessoal e difícil de expor formalmente;
Fácil transmissão e comunicação através de dados concretos;	Difícil transmissão e compartilhamento;
Fórmulas científicas;	Conhecimentos técnicos específicos de difícil definição;
Procedimentos e normas.	Habilidades adquiridas com base na experiência vivenciada.

Fonte: Adaptado de Nonaka; Takeuchi (1997)

Conforme informações apresentadas no Quadro 8, o conhecimento explícito é transmitido com maior facilidade, sendo possível ser criado um banco de dados que integre estes conhecimentos, enquanto o tácito é mais subjetivo, difícil de ser transmitido ou adquirido de maneira estruturada. Somente com o tempo, podendo gerar experiência, os profissionais tornam-se capazes de converter conhecimentos tácitos em explícitos, criando assim o denominado conhecimento organizacional. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997)

Segundo Starec (2012), por meio de “atividades relacionadas à reunião, seleção, codificação, redução, classificação e armazenamento de informação” (STAREC, 2012, p. 05), o conhecimento pode ser gerado. Quando este processo ocorre de maneira satisfatória, a informação se transforma na mente do indivíduo, que conforme citado anteriormente por Davenport e Prusak (2003) é onde o conhecimento surge, gerando assim benefícios ao desenvolvimento individual e organizacional.

O conhecimento também pode ser definido, ainda conforme afirma Starec (2012), como consequência da transferência de informação. As informações armazenadas na organização são geridas para que sejam utilizadas no momento certo, capazes de serem traduzidas no conhecimento necessário para a execução das atividades na organização.

Concluindo, tem-se que o conhecimento e a informação têm suas diferenças mas também se complementam, sendo que o conhecimento trata de crenças, compromissos e ações que surgem a partir de uma determinada perspectiva, já a informação não, tratando-se apenas de dados disponíveis, mas ambas tratam sobre

um conceito, a informação por si só significa algo, porém só poderá ser aplicada quando processada e transformada em conhecimento. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008)

2.6.1 Conceito

As organizações encontram-se expostas a uma sobrecarga de informações, cabendo a elas o desafio de utilizá-las de modo a gerar o conhecimento necessário de uma maneira estratégica. (STAREC, 2012)

Assim conforme afirmam Takeuchi e Nonaka (2008), as organizações podem desenvolver competências do conhecimento, sendo função das mesmas, criar um ambiente propício a isso, e além deste estímulo ao desenvolvimento, ela também deverá traçar estratégias para que este conhecimento seja compartilhado entre seus profissionais.

Ainda segundo Takeuchi e Nonaka (2008), o conhecimento tem origem em um indivíduo que irá transformar seus conhecimentos pessoais em conhecimentos organizacionais, e isso ocorre em todos os níveis da organização, afirmando a importância da organização ser uma facilitadora do intercâmbio de conhecimento entre seus profissionais.

Conforme apresentado anteriormente, competências são as entregas que o profissional oferece à organização e vice-versa. Para que isso aconteça, de acordo com Davenport e Prusak (2003), os empregados deverão participar ativamente dos processos de transmissão do conhecimento. Sendo assim a organização deve criar uma atmosfera que estimule aqueles que possuem conhecimentos a passá-los adiante ou ainda para incorporarem eles a um banco de conhecimento.

O conhecimento pode ser: (a) externo, como a inteligência competitiva, por exemplo, obtida pelo contato com o ambiente externo; (b) interno estruturado “explícito”, obtido pelas pesquisas, materiais e métodos de marketing voltados para produto; (c) interno informal “tácito”, obtido através de discussões, habilidades técnicas e experiências vivenciadas. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003)

O ideal a ser atingido por uma organização ainda de acordo com Davenport e Prusak (2003), é que os profissionais que trabalham com conhecimento tenham habilidades ligadas a conhecimentos estruturados e técnicos, além de experiência profissional, sendo estas denominadas “*hard skills*”, e as habilidades ligadas a um

senso social, político, cultural e pessoal sobre o ambiente de maneira ampla, denominadas de “*soft skills*”.

As interações para transmissão e conversão do conhecimento dentro de uma organização podem ocorrer de diversas formas podendo ser: (1) socialização, onde o conhecimento tácito é compartilhado através da execução dos processos diretamente; (2) externalização, onde o conhecimento tácito é transmitido por meio de diálogos e reflexões; (3) combinação, que é a aplicação do conhecimento explícito e (4) internalização, que consiste na aquisição de novos conhecimentos tácitos por meio da prática. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008)

Nota-se que a natureza pessoal do conhecimento tácito dificulta sua transmissão e está totalmente interligado com a ação e comprometimento daquele que o possui, o modo com que a organização busca solucionar esta dificuldade, buscando maneiras de transformar conhecimento tácito em explícito, é o que influencia diretamente em como as responsabilidades e funções administrativas serão distribuídas na organização. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008)

Tratando-se especificamente das organizações criadoras de conhecimento, Takeuchi e Nonaka (2008), apontam as equipes como as protagonistas, pois é através da interação entre as pessoas que surgem debates, reflexões e diálogos em diversas formas e níveis, o compartilhamento de experiências reais, buscando compreender a realidade, sendo estes os processos que fazem com que as perspectivas individuais moldem uma perspectiva coletiva criando o conhecimento organizacional.

Comprovando isto, Davenport e Prusak (2003) explicam que a gestão do conhecimento vai além de uma transferência formalizada pelo acesso a um banco de conhecimento, ela tem como papel principal estimular estas trocas espontâneas que ocorrem nos grupos de trabalho, sendo vital em organizações que tem como objetivo principal a criação de conhecimento.

Portanto, ainda segundo os mesmo autores, pode-se observar que uma gestão do conhecimento eficiente baseia-se em organizar processos facilitadores de transmissão, geração e uso do conhecimento a favor dos objetivos principais da organização.

2.6.2 Relevância na atualidade

Conforme apontam Takeuchi e Nonaka (2008), a gestão do conhecimento tornou-se um assunto muito discutido a partir da década de 1990, quando pesquisadores passaram a apontar a criação do conhecimento como algo que seria o diferencial competitivo das organizações no futuro, que cada vez mais criariam ambientes propícios ao aprendizado, e que conseguiriam assim atender às necessidades do século XXI.

Ribeiro et. al. (2017) também concordam com esta visão, afirmando que a gestão do conhecimento é um diferencial em uma organização, pois a conduz para estar um passo a frente das demais, devido ao desempenho baseado na integração de seus conhecimentos.

Takeuchi e Nonaka (2008) apontam que decidir estabelecer uma cultura com base na valorização do aprendizado parece fácil, porém constitui-se em um desafio, pois quantificar conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos como, por exemplo, criatividade, discernimento, ou até mesmo o próprio ensino e aprendizagem, não é uma tarefa simples.

Devido a esta importância de ser um diferencial na organização, Davenport e Prusak (2003) afirmam ser dever da organização, tratar o conhecimento como um ativo corporativo assim como os outros ativos tangíveis da organização. Sendo assim, ele precisa ser bem gerenciado, porque o valor que pode ser entregue através do conhecimento é vital para a sobrevivência da organização.

Davenport e Prusak (2003) apontam dois principais benefícios relacionados à implementação de uma gestão do conhecimento eficiente. O primeiro está relacionado com o aumento da produtividade e inovação, como resultantes dos processos de aplicação adequada dos conhecimentos, fazendo surgir novas ideias, pois o conhecimento passa a transitar de maneira mais espontânea pela organização.

O segundo diz respeito à motivação e reconhecimento percebido pelos empregados, que se sentem satisfeitos e motivados quando percebem que seus conhecimentos são valiosos e fazem a diferença para o grupo e conseqüentemente à organização, isso acontece também pois os desgastes com uma comunicação ineficaz, energia desperdiçada e falta de coerência nas decisões tomadas também diminuem sensivelmente.

2.6.3 Relações entre competências, aprendizagem e gestão do conhecimento

Starec (2012) defende que apenas estratégias e objetivos bem definidos por si só não fazem o sucesso da organização acontecer, pois ele depende principalmente das pessoas, que devem estar comprometidas e dispostas a entregar o valor necessário. Estas pessoas devem atuar em conjunto, através de um eficiente fluxo de informações por meio de relações interpessoais e interdepartamentais, pois todos os grupos dentro de uma organização são interdependentes.

São por meio destas relações e este fluxo de informações que a aprendizagem acontece, e é por meio dela que um profissional motivado consegue entregar resultados, superando as dificuldades que possam aparecer, inclusive é através desta superação que Carvalho, Nascimento e Serafim (2012) justificam o aumento de competências ocorrido com base no aprendizado.

Sendo assim, é por meio da aprendizagem que o profissional adquire competências, e isto pode ser observado na análise do desempenho antes e depois do processo de aprendizagem, pois deve-se entender o desempenho como consequência da aplicação de competências (FREITAS; BRANDÃO, 2005 apud. PEREIRA, 2014).

Esta análise de desempenho também permite, de acordo com Carvalho, Nascimento e Serafim (2012), identificar quais foram as competências responsáveis pelo aumento do mesmo, possibilitando dar ênfase à necessidade de desenvolvê-las mais profundamente. Assim se faz possível realizar um uso prático e consciente do conhecimento adquirido visando atingir os objetivos da organização. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003)

O que comprova que o conhecimento organizacional não nasce por si próprio, sendo na verdade, um resultado de iniciativas individuais ligadas à aprendizagem, ao desenvolvimento e aplicação consciente de competências, criando interações em grupo que passam a compartilhar experiências, debater e desenvolver o conhecimento de forma coletiva. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997)

Ainda segundo Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento não ocorre de maneira passiva, pois as pessoas participam ativamente do processo, reagindo a situações e analisando perspectivas.

Para que esta interação entre o grupo gere conhecimento organizacional, um fator essencial para Davenport e Prusak (2003), é uma linguagem comum entre as

peessoas, o compartilhamento de experiências e conhecimentos só ocorrerá se a comunicação for efetiva, as pessoas precisam interpretar umas as outras da melhor maneira, evitando ruídos e possibilitando relações de confiança.

O que comprova a necessidade desta linguagem em comum, é que a transferência de conhecimento consiste em duas ações importantes, sendo a primeira a transmissão, que é o envio do conhecimento por parte daquele que o detém para um possível receptor e a segunda sendo a absorção, que deve ocorrer por aquele receptor, sendo as duas interdependentes, não há transmissão se o receptor não absorve o conhecimento recebido. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003)

Sendo assim torna-se papel da organização, segundo Ribeiro et. al. (2017), criar um ambiente que possibilite a criação do conhecimento organizacional por meio desta transferência e desenvolvimento de competências, para que ela possa assim atingir seus objetivos e gerar resultados.

Nota-se, portanto que ter uma gestão por competências interligada a uma gestão do conhecimento dentro de uma organização traz benefícios significativos, pois a primeira irá identificar e desenvolver competências e a segunda cuidará da propagação e otimização no uso das mesmas, trazendo assim melhorias em desempenho e resultados. (RIBEIRO *et al*, 2017)

Os autores Dave; Dave e Shishodia (2012) estabelecem relações entre algumas técnicas de gestão do conhecimento e processos relacionados a competências, sintetizadas no Quadro 9, evidenciando como um pode auxiliar o outro, sendo apresentadas: a técnica a ser utilizada; o processo ligado a competências relacionado e seu objetivo a ser alcançado.

Quadro 9 – Técnicas de gestão do conhecimento em processos da gestão por competências

PROCESSO	TÉCNICA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO	OBJETIVO
<i>Reconhecimento de competências</i>	Entrevistas estruturadas e não-estruturadas.	Identificar competências novas e as não identificadas anteriormente.
<i>Aquisição de competências</i>	Conjunto de recursos de aprendizagem que estejam disponíveis para uso e sistemas online que facilitem a aprendizagem.	Fornecer suporte aos profissionais para que planejem e escolham a melhor forma para seu próprio aprendizado.

<i>Avaliação de competências</i>	Construir sistemas de monitoramento e acompanhamento através de sistemas online e softwares, podendo ser customizados.	Detectar inconsistências, desvios e necessidades de aprimoramento, reportando-as de maneira estruturada.
<i>Otimizar a aplicação de competências</i>	<i>Coaching</i> /Mentoria, ferramentas de tecnologia da informação e manuais de trabalho.	Otimizar o uso das competências, auxiliar novos empregados e a selecionar as pessoas adequadas para cada função.

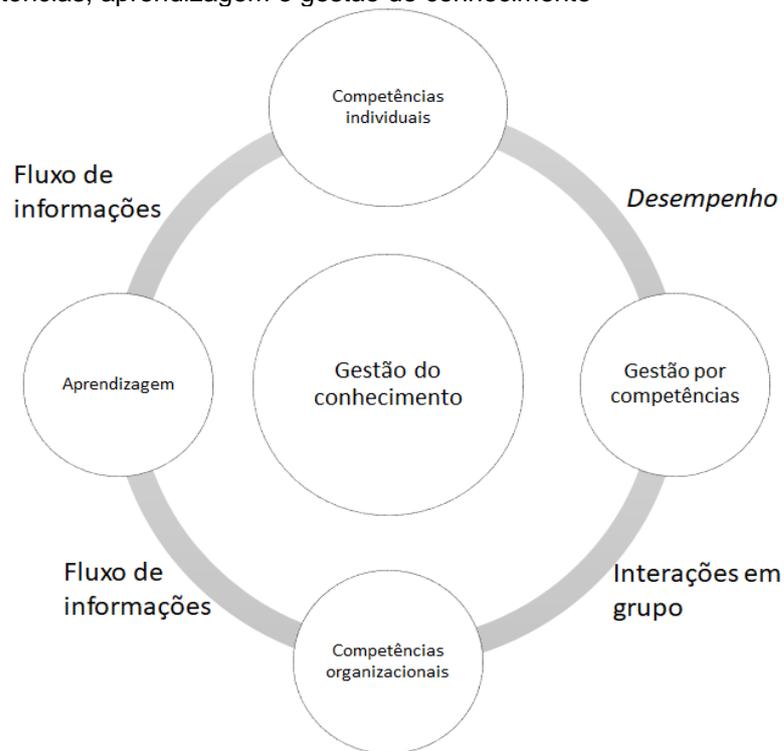
Fonte: Adaptado de Dave; Dave; Shishodia (2012)

O Quadro 9 apresenta, de acordo com Ribeiro et al (2017), os quatro principais processos relacionados à gestão por competências, sendo o primeiro, reconhecer competências novas ou já existentes há tempos, porém não identificadas ainda, possuindo um caráter mais exploratório utilizando-se de técnicas para realizar um mapeamento delas.

O segundo sobre aquisição de competências, relacionadas diretamente com técnicas que auxiliam na aprendizagem, o terceiro sendo a de avaliação, como parte vital para que melhorias aconteçam e por fim aperfeiçoar a aplicação de competências visando maior eficiência e adequação entre competências e atividades realizadas.

Tendo observadas as relações entre competências, aprendizado e gestão do conhecimento de acordo com os autores apresentados acima, a Figura 3 sintetiza os conceitos na forma de um sistema, explicando a interação entre eles.

Figura 3 – Competências, aprendizagem e gestão do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Na Figura 3, a gestão do conhecimento se encontra ao centro, como sendo o ambiente onde as demais ações ocorrem, sendo que através da aprendizagem as competências individuais são adquiridas e traduzidas em desempenho profissional que será avaliado, para que se identifiquem quais as competências foram necessárias para que ele acontecesse, buscando estimular as pessoas a interagirem em grupo, gerando competências organizacionais que por sua vez irão gerar mais aprendizagem aos indivíduos e para a organização como um todo, formando assim um ciclo contínuo.

Observa-se então que as relações entre competências, aprendizagem e gestão do conhecimento são que, esta última, conforme ilustrado na Figura 3 tem a finalidade de propiciar um ambiente que estimule os processos de aprendizagem de forma contínua, para que assim, as competências possam surgir e serem geridas. Não quer dizer que só seja possível gerir competências se houver a gestão do conhecimento, mas com ela, o ambiente se torna muito mais próspero para que isto ocorra (Ribeiro *et al*, 2017).

A fim de aplicar as teorias apresentadas, a presente pesquisa utiliza um questionário para analisar a percepção dos docentes sobre a aprendizagem e aplicação de competências, e também a importância de um bom suporte

organizacional, para que seja possível estabelecer relações entre a gestão por competências e do conhecimento. As técnicas utilizadas em sua realização, estão expostas no próximo capítulo deste trabalho.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os métodos adotados para a realização desta pesquisa.

3.1 Delineamento da pesquisa

Quanto à natureza, esta pesquisa é aplicada, possuindo objetivos práticos para resolver problemas antes já conhecidos (ANDRADE, 2010). Podendo ainda conforme McDaniel e Gates (2006), auxiliar a esclarecer questões específicas internas de uma organização ou referentes ao ambiente onde ela está inserida.

A abordagem da pesquisa é quantitativa, possuindo perguntas com profundidade limitada, possibilitando análise estatística, ocorrendo através de questionários fechados e possuindo alta capacidade para ser replicado (McDANIEL; GATES, 2006).

No que diz respeito aos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, que Malhotra (2012) afirma ser uma pesquisa que possui um problema claramente identificado e necessitando de informações específicas sobre ele. Complementando, o mesmo autor ainda afirma que a pesquisa descritiva ocorre de maneira estruturada, com base em amostras substanciais e exigindo “uma especificação clara em termos de quem, o quê, quando, onde, por que e como” a pesquisa irá acontecer (MALHOTRA, 2012, p.61).

Para explicar melhor esta necessidade de especificações claras em pesquisas descritivas, Mattar (2007) apresenta que como o pesquisador já possui um conhecimento teórico sobre o assunto a ser pesquisado, caberá a ele saber corretamente a quem aplicar a pesquisa, no momento e lugar certo, sabendo exatamente o porquê ela é necessária. Sendo que ainda segundo o mesmo autor, o pesquisador poderá assim relacionar variáveis e identificar as características específicas do objeto de estudo.

Quanto a seus procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa de levantamento por meio de um questionário, que é caracterizado por perguntas estruturadas de acordo com os objetivos da pesquisa, em um questionário apresentado aos respondentes a fim obter as informações desejadas dos mesmos (McDANIEL; GATES, 2006).

Ainda conforme McDaniel e Gates (2006), um questionário pode possuir questões abertas; fechadas; dicotômicas; de múltipla escolha e com respostas escalonadas, que consolidam uma boa base para a tabulação dos dados obtidos, possibilitando controle sobre eles.

Malhotra (2012) afirma que um questionário precisa atender-se a três aspectos principalmente, sendo eles, a necessidade de ser estruturado de uma maneira que os entrevistados consigam responder de maneira satisfatória, além de precisar ser capaz de envolver e motivar os respondentes, e reduzir as possibilidades de erros de resposta.

No tópico a seguir são apresentadas características e informações importantes a fim de descrever qual o objeto desta pesquisa.

3.2 Objeto de pesquisa

O objeto desta pesquisa consiste no corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP do câmpus Caraguatatuba.

O IFSP teve o início de sua história em 1910, quando surgiram as Escolas de Aprendizizes Artífices da Rede Federal de ensino profissional no estado de São Paulo, desenvolvendo diversos cursos técnicos profissionais para mais tarde em 1965 se transformar em Escola Técnica Federal de São Paulo, e, Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) em 1999.

O CEFET-SP entre os anos 2000 e 2008 voltou suas atenções para oferecer cada vez mais cursos superiores de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos. Finalmente em 2008, o CEFET-SP transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP da forma que é estruturado e conhecido até hoje. O próprio IFSP se define como:

“[...] centro criador de ciência e tecnologia e com a vasta experiência e competência acumuladas em sua extensa trajetória, o IFSP tem capacidade para proporcionar aos seus estudantes uma visão crítica do conjunto do sistema e do processo produtivo, e para contribuir com a educação brasileira, praticando a educação como efetivo fator de desenvolvimento humano e social.” (IFSP, 2017)

Desde quando era conhecido como CEFET-SP até o ano de 2016 já como IFSP, a instituição passou por um período de expansão, sendo criados diversos câmpus pelo estado de São Paulo, conforme o Quadro 10 que mostra as cidades que possuem câmpus do IFSP, estando elas separadas por regiões administrativas do estado.

Quadro 10 – Cidades que possuem câmpus do IFSP

Regiões Administrativas (CIDADES PAULISTAS, 2018)	Câmpus do IFSP (IFSP, 2017)
<i>São José dos Campos</i>	Campos do Jordão; Caraguatatuba; Jacareí; São José dos Campos
<i>São Paulo</i>	São Paulo (Reitoria e Pirituba); Suzano; Guarulhos
<i>Santos</i>	Cubatão
<i>Campinas</i>	Bragança Paulista; Jundiaí; Campinas; Hortolândia; Capivari; Piracicaba; São Roque; São João da Boa Vista
<i>Sorocaba</i>	Sorocaba; Avaré; Boituva; Salto
<i>Registro</i>	Registro
<i>Central</i>	Araraquara; São Carlos; Matão
<i>Ribeirão Preto</i>	Sertãozinho
<i>Marília</i>	Assis; Tupã
<i>Barretos</i>	Barretos
<i>São José do Rio Preto</i>	Catanduva; Votuporanga
<i>Araçatuba</i>	Birigui; Ilha Solteira
<i>Presidente Prudente</i>	Presidente Epitácio

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A aplicação desta pesquisa foi realizada no câmpus de Caraguatatuba, que teve sua implantação autorizada por meio da portaria nº 1714 de 20 de outubro de 2006 (IFSP, 2014).

Iniciando suas atividades no ano de 2007, o câmpus oferecia os cursos técnicos de Programação e Desenvolvimento de Sistemas e de Gestão Empresarial, sendo que somente em 2011 passou a ofertar os primeiros cursos superiores sendo eles, a Licenciatura em Matemática e os Tecnólogos em Processos Gerenciais e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Atualmente o câmpus Caraguatatuba do IFSP é composto por setenta docentes, e oferece cursos superiores em Licenciaturas em Matemática e Física; Tecnólogos em Processos Gerenciais e Análise e Desenvolvimento de Sistemas e o

Bacharelado em Engenharia Civil. A seguir estão apresentados os métodos para a coleta de dados.

3.3 Métodos para coleta de dados

O questionário foi enviado aos setenta docentes do IFSP – câmpus Caraguatatuba, ou seja, para toda a população-alvo da pesquisa, que conforme afirmam Hair *et al* (2014) e Malhotra (2012), consiste no conjunto de elementos, pessoas no caso, que podem fornecer as informações pertinentes aos objetivos da pesquisa e para que isso aconteça, esta definição de população-alvo deve ser realizada de maneira criteriosa e exata.

Nesta pesquisa, portanto têm-se como elementos, os docentes do IFSP – câmpus Caraguatatuba, sendo que dentre eles, estão as unidades amostrais, sendo aqueles elementos que estão realmente disponíveis para responderem ao questionário. (MALHOTRA, 2012)

O questionário que foi enviado via *e-mail* institucional a todos os docentes do câmpus Caraguatatuba do Instituto Federal de São Paulo, contou com a participação voluntária e anônima dos respondentes, obtendo 31 respostas no total, sendo 29 respostas válidas, consistindo em 41% da população alvo total, sendo este o número de unidades amostrais deste trabalho. A estrutura e descrição do questionário aplicado estão apresentadas a seguir.

3.4 Instrumento de coleta de dados

O questionário utilizado para a coleta de dados com a população-alvo é uma adaptação de um inventário realizado por Pereira (2014), que foi elaborado com o objetivo de analisar a percepção dos docentes no Instituto Federal da Bahia sobre seus processos de aprendizagem de competências; suporte recebido pela instituição para transferência de conhecimento e análise de desempenho pessoal nos cargos assumidos.

A presente pesquisa replica este questionário, adaptando-o para o contexto do Instituto Federal de São Paulo, para também averiguar a percepção docente quanto aos tópicos citados por Pereira (2014), realizando a análise com base no

referencial bibliográfico apresentado anteriormente neste trabalho no capítulo anterior.

O questionário é composto por variáveis dispostas em blocos que trazem questões relacionadas com a aquisição e aplicação de competências associadas com as áreas de atuação docente dentro de um Instituto Federal de Ensino, sendo elas: Ensino; Pesquisa; Extensão e Gestão, além de competências gerais (BRASIL, 2015).

Além delas, há questões referentes à percepção docente quanto aos tipos de aprendizagem que eles utilizam, e o suporte organizacional oferecido pela instituição. No Quadro 11 tem-se o quadro de questões com as teorias abordadas e o tipo de questão, elaborados por Pereira (2014).

Quadro 11 – Quadro de questões

<i>Teoria</i>	<i>Tipo</i>	<i>Questão</i>
Competências relacionadas a área de ENSINO	Escala likert 5 pontos	2;3
Competências relacionadas a área de PESQUISA	Escala likert 5 pontos	4;5
Competências relacionadas a área de EXTENSÃO	Escala likert 5 pontos	6;7
Competências relacionadas a área de GESTÃO	Escala likert 5 pontos	8;9
Competências relacionadas a todas as áreas em geral	Escala likert 5 pontos	10;11
Aprendizagem	Escala likert 5 pontos	12
Suporte Organizacional	Escala likert 5 pontos	13;14

Fonte: Adaptado de Pereira (2014)

A seguir é apresentada uma descrição detalhada das questões que constituem o questionário.

3.4.1 Descrição do questionário

Primeiramente, antes das questões relacionadas às teorias apresentadas no Quadro 11, tem-se uma questão inicial, apresentada no Quadro 12, com o objetivo de diagnosticar quanto tempo cada docente respondente dispõe para cada área de atividade desempenhada dentro da instituição.

Quadro 12 – Questão inicial

QUESTÃO INICIAL	As atividades desenvolvidas por um docente podem ser distribuídas em ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO. Informe a porcentagem que corresponde ao tempo dedicado ao exercício de cada atividade discriminada.
------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de Pereira (2014)

No capítulo a seguir, na análise e discussão dos dados, é apresentado um gráfico com as porcentagens médias de tempo dedicado a cada uma das áreas de atuação docente.

As questões relacionadas com as competências adquiridas e aplicadas em cada área de atuação docente estão dispostas em cinco blocos, sendo cada bloco referente a uma área de atuação específica, com dois conjuntos de variáveis, onde os respondentes apontam na Escala likert de 5 pontos de intensidade, sendo 1 *Muito Baixa* e 5 *Muito Alta*, suas percepções sobre elas.

A seguir são apresentados os quadros com as respectivas variáveis relacionadas, sendo que em cada bloco, o primeiro conjunto refere-se a aquisição e aperfeiçoamento de competências e o segundo, a percepção de mudanças comportamentais relacionadas a elas. O Quadro 13 apresenta as relacionadas à área de Ensino.

Quadro 13 - Competências relacionadas a área de ENSINO

ENS_01	Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que já tinha:	Abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministrou (novas correntes teóricas, novos conceitos ou pesquisas)
		Estratégias de avaliação do processo ensino-aprendizagem
		Tecnologias digitais de ensino-aprendizagem
		Técnicas de planejamento do ensino
		Formas de lidar melhor com alunos na sala de aula
		Ferramentas de busca bibliográfica
		Realização de aulas associando teoria e prática simultaneamente

		Estratégias de exposição oral
ENS_02	Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima):	Atualizar pelo menos uma vez por ano os programas das minhas disciplinas
		Transmitir de forma clara e precisa os conteúdos da minha área de formação
		Planejar e organizar minhas atividades docentes antes de realizá-las
		Utilizar novos recursos didáticos ou de informática nas minhas aulas
		Reestruturar minhas atividades de ensino com base em feedbacks recebidos dos alunos
		Introduzir semestralmente métodos didáticos diferenciados
		Introduzir diferentes formas de avaliar a aprendizagem conforme o perfil ou demanda da turma
		Promover atividades extracurriculares com os alunos
		Planejar aulas relacionando conteúdos ministrados a atividades práticas

Fonte: Adaptado de Pereira (2014)

Já no Quadro 14 estão apresentados os conjuntos de afirmativas no bloco relacionado à área de Pesquisa.

Quadro 14 - Competências relacionadas a área de PESQUISA

PES_01	Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que já tinha:	Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científico-tecnológicas
		Abordagens metodológicas de pesquisa científico-tecnológica
		Estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas
		Estratégias de apropriabilidade de resultados (efeitos, produtos, processos) de pesquisas científico-tecnológicas
		Estratégias para desenvolver e participar de redes de pesquisas científico-tecnológica
		Elaboração de projetos e de outras produções científica-tecnológicas
		Avaliação da produção científico-tecnológica de terceiros

		Orientação de estudantes em atividades de pesquisa científico-tecnológica
PES_02	Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima):	Participar de redes de pesquisa científico-tecnológicas
		Participar de editais de pesquisa científico-tecnológicas
		Publicar em periódicos especializados
		Promover encontros, seminários, debates, cursos voltados à disseminação de resultados de pesquisas científico-tecnológicas
		Liderar equipes de pesquisa científico-tecnológicas
		Preparar relatórios de processos e de resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de pesquisas científico-tecnológico
		Obter registros de propriedade intelectual de produtos e processos resultantes de pesquisas científico-tecnológicas
		Atuar em núcleos de inovação e transferência tecnológica (NITT)

Fonte: Adaptado de Pereira (2014)

Seguindo a mesma estrutura, tem-se o Quadro 15 expondo as afirmativas relativas às competências na área de Extensão.

Quadro 15 - Competências relacionadas a área de EXTENSÃO

EXT_01	Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que já tinha:	Construção de parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresariais, públicas, etc.)
		Elaboração de projetos e de outros produtos vinculados à extensão
		Avaliação de produções extensionistas de terceiros
		Organização de seminários, debates ou cursos para a divulgação de projetos ou de resultados (efeitos, produtos e impactos)
		Identificação de oportunidades institucionais para articular componentes curriculares às demandas da sociedade
		Formas de captação de recursos para promover extensão
EXT_02	Com que intensidade você apresentou mudanças no seu	Propor novos projetos de extensão a partir da análise das necessidades relacionadas a diferentes segmentos da sociedade
		Atuar em redes extensionistas
		Emitir pareceres de relatórios e de outras produções decorrentes de atividades de extensão

	comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima):	Avaliar junto com os beneficiários resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de extensão
		Propor a criação de Atividades Curriculares em Comunidade – ACCs
		Preparar estudantes para atividades de extensão, levando em conta os contextos de atuação
		Participar de editais de extensão
		Publicar materiais extensionistas (cartilhas, folhetos, orientações, manuais de boas práticas, etc.)

Fonte: Adaptado de Pereira (2014)

O Quadro 16 apresenta afirmativas relacionadas à área de gestão, buscando levantar dados sobre as percepções docentes quanto a competências relacionadas com as atividades onde o docente também assume um papel de gestor, levando-se em consideração que as atividades de gestão vão além de apenas assumir cargos administrativos, abrangendo competências relacionadas a todas as atividades que envolvem aspectos da área de gestão.

Quadro 16 - Competências relacionadas a área de GESTÃO

GST_01	Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou competências de gestão, para atuar em instituições educacionais de ensino superior, agregando-as ao repertório de competências que já tinha:	Em gestão administrativa
		Em gestão acadêmica
		Em avaliação institucional
		Em desenvolvimento institucional
		Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração,...)
GST_02	Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima)	Alcançar metas em comum acordo com a instituição
		Propor novas ideias/projetos para a melhoria da gestão
		Participar de comissões/fóruns ligados à gestão acadêmica (departamentos, colegiados, congresso, comitês de seleção de bolsistas, comissão de avaliação ligada à carreira, banca de seleção de professores, etc.)
		Participar de órgão de gestão administrativa (departamentos, coordenações, assessorias, comissões, etc.)
		Participar de atividades de avaliação institucional (qualidade da gestão, qualidade dos cursos, qualidade das políticas de gestão de pessoas, imagem institucional, plano de desenvolvimento institucional, relações com a sociedade, responsabilidade social, etc.)
		Participar de comissões para definir modelos de avaliação institucional

		Participar da comissão para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
		Participar de comissões de avaliação funcional
		Participar de comissão ou grupo para planejamento de qualificação/capacitação

Fonte: Adaptado de Pereira (2014)

O último bloco, demonstrado no Quadro 17, desta primeira parte do questionário refere-se a afirmativas ligadas a competências necessárias em todas as áreas de atuação, sendo essenciais para que as demais específicas de cada área sejam desenvolvidas.

Quadro 17 - Competências relacionadas a todas as áreas em geral

GER_01	Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que já tinha:	Lidar melhor com colegas de trabalho
		Estratégias de interação e de trabalho colaborativo
		Planejamento e monitoramento de minha carreira
		Domínio de normas e procedimentos formalizados da instituição
		Domínio de normas e procedimentos não formalizados da instituição
		Domínio de línguas estrangeiras
		Domínio de políticas públicas no campo da educação
		Domínio de políticas públicas em ciência e tecnologia
GER_02	Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima):	Definir objetivos de desenvolvimento de carreira de médio e de longo prazos.
		Identificar oportunidades de apoio material e financeiro para ações de ensino, pesquisa e extensão, e de melhoria de infraestrutura
		Colaborar com outros colegas em projetos inter e multidisciplinares
		Reestruturar minha atuação em função da identificação de tendências das políticas brasileiras para educação superior
		Ter alguma participação em atividades de minha instituição, além daquelas previstas em meu contrato de trabalho

Fonte: Adaptado de Pereira (2014)

Após os cinco blocos apresentados, encontra-se o conjunto de afirmativas relacionadas aos tipos de aprendizagem, expostas no Quadro 18, com o objetivo de analisar a percepção docente quanto ao uso dos diversos métodos de aprendizagem

disponíveis, para desenvolver competências que refletem no desempenho de suas tarefas em todas as áreas de atuação.

Quadro 18 - Tipos de Aprendizagem

APR_01	Responda cada uma das alternativas levando em conta suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão e sua percepção dos ULTIMOS DOIS ANOS na instituição. Utilize a escala (de muito baixo a muito alto) para especificar como foi o USO desse tipo de aprendizagem:	Auto estudo
		Reflexão sobre minhas práticas profissionais
		Interação com colegas de trabalho
		Interação com profissionais de fora da instituição
		Interação com alunos
		Consulta a documentos da instituição
		Participação em grupos de estudos formais
		Curso(s)/treinamento(s) de curta duração (até 40 horas)
		Curso(s)/treinamento(s) de média/longa duração (+ de 40 horas)
		Atividade(s) de curso de educação formal (graduação e pós-graduação)
Participação em palestras, congressos, seminários e afins		

Fonte: Adaptado de Pereira (2014)

A última teoria a ser abordada no questionário, exposta no Quadro 19, é a relacionada à percepção dos docentes quanto ao suporte organizacional recebido pela Instituição Federal, para que eles possam desenvolver suas atividades, sendo dividida em dois blocos, sendo o primeiro o relacionado ao suporte à aprendizagem docente e o segundo à transferência de aprendizagem.

Quadro 19 – Suporte Organizacional

SUP_01	Suporte à aprendizagem	A instituição me forneceu recursos materiais em QUANTIDADE suficiente para minha aprendizagem
		A instituição me forneceu recursos materiais em QUALIDADE suficiente para minha aprendizagem
		A instituição me forneceu recursos financeiros extras ou outros incentivos financeiros para minha aprendizagem
		A instituição disponibilizou carga horária para que eu quis buscar novas aprendizagens
		A instituição possui regras claras que viabilizam condições financeiras (bolsas, liberação com salário integral...) para minha aprendizagem
		Meus colegas ou superiores estimularam-me a propor novas ideias para a execução das minhas atividades

		Meus alunos desafiaram-me a aprender
		A instituição me estimulou a participar de atividades que promoviam a aquisição de novos conhecimentos
		A instituição ofertou cursos, treinamento, oficinas ou similares com o objetivo de promover a aprendizagem
SUP_02	Suporte à transferência	A instituição me forneceu recursos materiais em QUANTIDADE para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos
		A instituição me forneceu recursos materiais em QUALIDADE para aplicação dos conhecimentos e novas habilidades adquiridos
		A instituição me deu mais oportunidades de ascensão profissional quando coloquei em prática novas aprendizagens adquiridas
		Recebi elogios de colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho
		Tive oportunidade de planejar junto aos meus pares como aplicar no ambiente de trabalho novos conhecimentos e habilidades adquiridos
		Recebi reconhecimento dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação
		Recebi ajuda dos colegas mais experientes para aplicar novos conhecimentos e habilidades adquiridos
		A instituição me ofereceu oportunidades de compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre novas habilidades e conhecimentos adquiridos

Fonte: Adaptado de Pereira (2014)

Por fim, para identificação do perfil dos respondentes têm-se algumas questões a serem preenchidas, que estão expostas no Quadro 20.

Quadro 20 – Dados do respondente

Número	Questão	Tipo
15	Idade	Aberta
16	Sexo	Dicotômica
17	Tempo na instituição em anos	Aberta
18	Maior titulação	Múltipla escolha
19	Regime de trabalho	Múltipla escolha
20	Categoria	Múltipla escolha
21	Câmpus	Múltipla escolha

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Pereira (2014)

O questionário completo encontra-se no Apêndice ao final deste trabalho, e o próximo tópico apresenta o método utilizado para a análise dos dados obtidos.

3.5 Método de análise dos dados

Os dados coletados através da aplicação do questionário apresentado no tópico acima, foram analisados utilizando-se métodos de estatística descritiva univariada, onde as variáveis tiveram suas respostas tabuladas fornecendo dados importantes como médias e os valores máximo e mínimo em porcentagem.

Estas médias foram calculadas através da soma das respostas coletadas, divididas pelo número de respostas obtidas em cada variável, e convertidas em porcentagem, para após isso ser realizada a soma geral das médias e o cálculo da média geral em porcentagem de cada teoria.

As questões que foram estruturadas e respondidas através da escala likert de 5 pontos, indicam o grau de intensidade, indo de 1 muito baixo a 5 muito alto, sendo assim, as porcentagens médias obtidas, mostram o grau de intensidade médio em cada variável e teoria.

No próximo capítulo, são apresentadas as discussões e análises que foram originadas a partir dos resultados estatísticos obtidos, relacionando-os com as teorias expostas no referencial bibliográfico.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os dados coletados por meio do instrumento de coleta e devidamente tabulados, relacionando as informações obtidas, com o referencial teórico apresentado anteriormente.

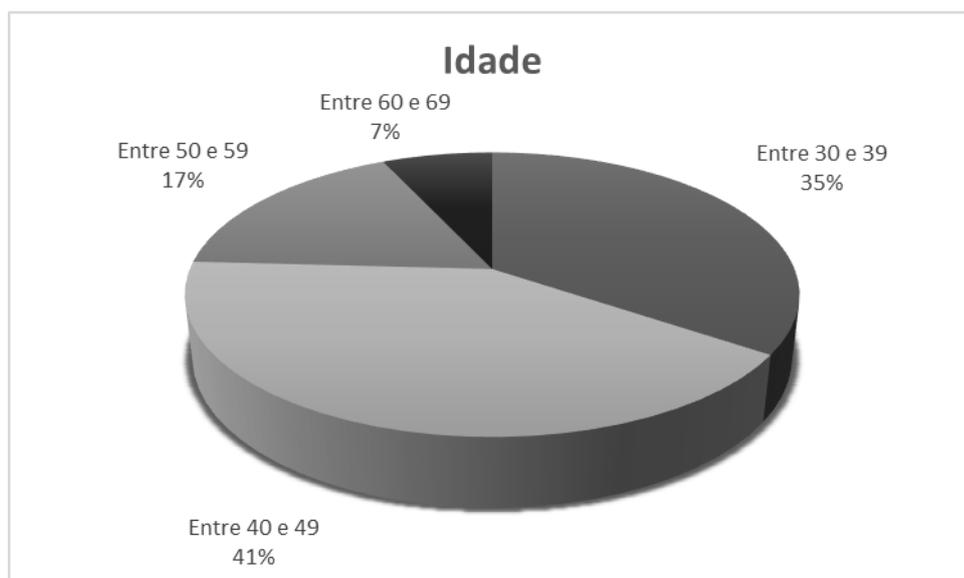
No tópico a seguir, estão os dados de identificação dos respondentes e em seguida, a média de tempo que os docentes dispõem para cada área de atividade dentro da instituição.

4.1 Identificação dos respondentes

Todos os docentes do IFSP – Caraguatatuba que responderam ao questionário, foram identificados através das seguintes variáveis: Idade, Sexo, Tempo na instituição (em anos), Maior titulação e Regime de trabalho.

A primeira variável de identificação foi a Idade, que com base nas respostas obtidas, foram divididas em grupos, sendo que entre 30 e 39 anos tem-se 35% dos respondentes, entre 40 e 49 anos tem-se 41% dos respondentes, sendo estes os dois grupos mais representativos, seguidos do grupo entre 50 e 59 anos composto por 17% dos respondentes e entre 60 e 69 anos sendo apenas 7% dos respondentes, o Gráfico 1 ilustra os resultados desta variável.

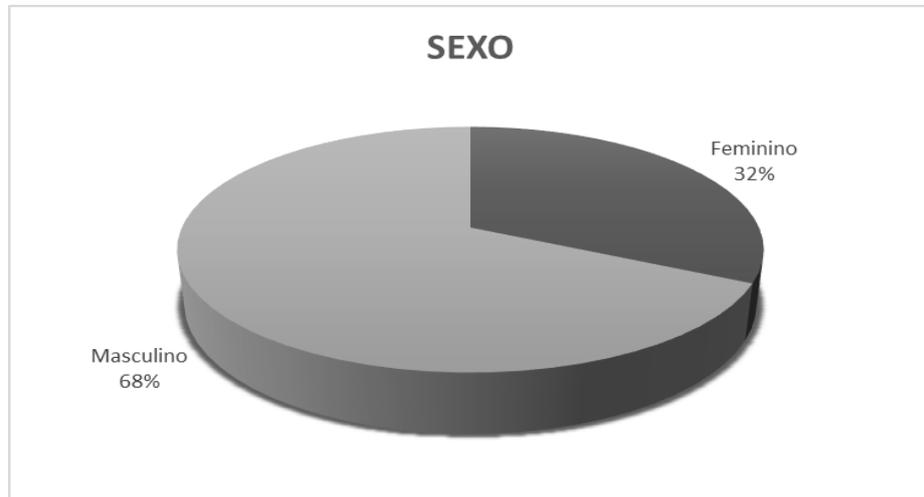
Gráfico 1- Idade



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

A segunda variável foi o Sexo, conforme mostra o Gráfico 2, 32% dos respondentes são do sexo feminino e 68% do sexo masculino.

Gráfico 2 - Sexo



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

A terceira variável para realizar a identificação dos respondentes, foi o tempo de trabalho em anos no IFSP – câmpus Caraguatatuba, os respondentes foram divididos em dois grupos conforme apresenta o Gráfico 3, sendo que 41% dos respondentes estão atuando entre 1 e 5 anos na instituição, enquanto 59% dos respondentes já trabalham na instituição há mais tempo, entre 6 e 10 anos.

Gráfico 3 - Tempo na instituição



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

A quarta variável de identificação dos respondentes foi a maior titulação acadêmica que eles possuem, sendo 17% dos respondentes especialistas, 42% mestres e 41% doutores, conforme o Gráfico 4 apresenta.

Gráfico 4 - Maior titulação



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

A quinta e última variável de identificação dos respondentes, apresentada no Gráfico 5, foi o Regime de trabalho, sendo que uma porcentagem significativa dos respondentes (86%) trabalham no regime de Dedicção Exclusiva à instituição, enquanto 7% dos respondentes possuem regime de trabalho de 20 horas e a mesma porcentagem também para o regime de 40 horas.

Gráfico 5 - Regime de trabalho



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

O próximo tópico apresenta as porcentagens do tempo médio que os respondentes dispõem para cada área de atividade dentro da instituição

4.2 Tempo dedicado às áreas de atividade docente

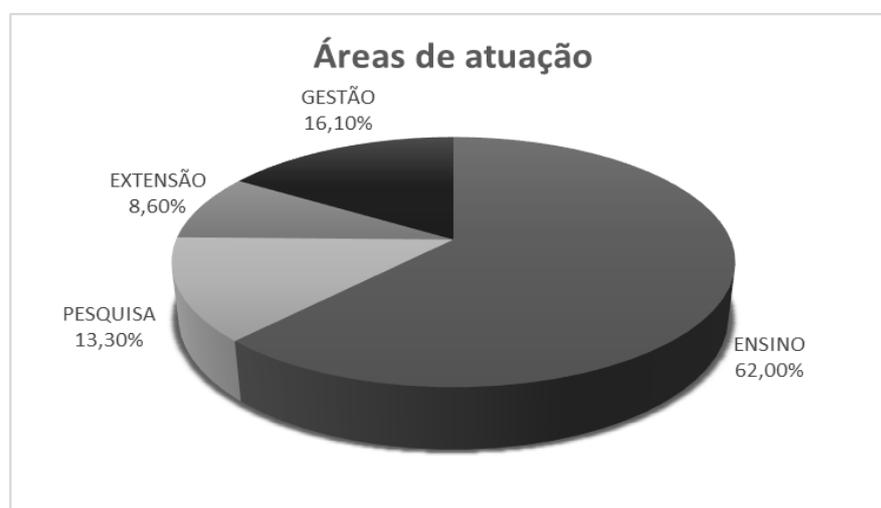
Conforme disposto na Resolução nº 109/2015, as atividades realizadas pelos docentes em instituições federais de ensino, contemplam as áreas de ensino; pesquisa e inovação; extensão; administração e representação (gestão) e formação continuada (BRASIL, 2015).

A fim de diagnosticar para quais destas atividades os docentes disponibilizam uma maior parte de seu tempo de trabalho, foi solicitado a eles que distribuíssem em porcentagem, totalizando 100%, o quanto atuavam em cada área (Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão).

A porcentagem média de tempo disponibilizado para atuação na área de Ensino foi a mais significativa, sendo de 62%, seguida da porcentagem média de tempo disponibilizada para as atividades de Gestão que ficou em aproximadamente 16,10%.

As duas áreas que obtiveram as menores porcentagens médias de tempo disponibilizado para atuação, foram as de Pesquisa com aproximadamente 13,30% e as de Extensão com aproximadamente 8,60%. O Gráfico 6 apresenta as porcentagens médias obtidas em cada área de atuação.

Gráfico 6 - Áreas de atuação



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

O próximo tópico apresenta os resultados obtidos com as respostas a respeito das competências relacionadas a cada uma destas áreas de atuação, onde pode ser verificada a relação entre este tempo disponibilizado para cada área de atividade, e as médias de aquisição e aperfeiçoamento de competências, além do impacto delas em mudanças no comportamento.

4.3 Competências em cada área de atuação

A fim de diagnosticar o desenvolvimento das competências e os reflexos no desempenho dos docentes, sendo este a aplicação destas competências em cada área de atividade, nesta etapa do questionário, as variáveis foram divididas em cinco blocos, onde cada um tratou de um grupo de competências específicas para cada área de atuação docente.

Cada um destes blocos, são compostos por dois conjuntos de variáveis, o primeiro diz respeito à intensidade de aquisição e aperfeiçoamento de competências dos três tipos, conceituais, técnicas e interpessoais (CARVALHO, NASCIMENTO E SERAFIM, 2012). Somente variando a quantidade necessária de cada tipo de acordo com a área de atuação.

Enquanto no segundo conjunto, estão listadas as mudanças no comportamento, dentro da atuação em cada área de atividade, que ocorrem por influência do desenvolvimento das competências do primeiro conjunto. Estando estas mudanças, dentro dos níveis reflexivo e aplicado de competências, que segundo Dorn e Pichmair (2007), são justamente ligados à capacidade do profissional em adaptar suas ações conforme as mudanças que ocorrem.

A seguir são apresentadas as análises dos resultados de cada um dos blocos, relacionando os resultados obtidos com as teorias anteriormente apresentadas no capítulo 2 deste trabalho.

4.3.1 Competências relacionadas às atividades de ensino

Neste grupo de variáveis referentes às competências necessárias às atividades de ensino, constam àquelas relacionadas com a primeira e a terceira dimensão das competências individuais citadas por Le Boterf (2006), consistindo nos conhecimentos e habilidades necessárias para executar ações, combinando de

forma eficiente os recursos disponíveis e sabendo adequar suas práticas profissionais de acordo com o contexto, sendo capaz de assumir uma postura reflexiva, apresentando mudanças em seu comportamento.

A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos por meio dos dados coletados pela pesquisa, apresentando as médias obtidas nas variáveis relacionadas à aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas ao ensino.

Tabela 1 – Aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas ao ensino

ENS_01	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministro (novas correntes teóricas, novos conceitos ou pesquisas)	116	4	80,00%
Estratégias de avaliação do processo ensino-aprendizagem	109	3,75862069	75,17%
Tecnologias digitais de ensino-aprendizagem	106	3,655172414	73,10%
Técnicas de planejamento do ensino	108	3,724137931	74,48%
Formas de lidar melhor com alunos na sala de aula	113	3,896551724	77,93%
Ferramentas de busca bibliográfica	96	3,310344828	66,21%
Realização de aulas associando teoria e prática simultaneamente	126	4,344827586	86,90%
Estratégias de exposição oral	108	3,724137931	74,48%
SOMA TOTAL	30,4137931		
MÉDIA TOTAL	3,801724138		
%TOTAL	76,03%		

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Na Tabela 2 estão as médias obtidas referentes a mudanças de comportamento, ocorridas por influência do desenvolvimento destas competências ligadas à área de ensino.

Tabela 2 - Mudanças de comportamento na área de ensino

ENS_02	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Atualizar pelo menos uma vez por ano os programas das minhas disciplinas	115	3,965517241	79,31%
Transmitir de forma clara e precisa os conteúdos da minha área de formação	120	4,137931034	82,76%
Planejar e organizar minhas atividades docentes antes de realizá-las	119	4,103448276	82,07%
Utilizar novos recursos didáticos ou de informática nas minhas aulas	108	3,724137931	74,48%
Reestruturar minhas atividades de ensino com base em feedbacks recebidos dos alunos	120	4,137931034	82,76%
Introduzir semestralmente métodos didáticos diferenciados	111	3,827586207	76,55%
Introduzir diferentes formas de avaliar a aprendizagem conforme o perfil ou demanda da turma	112	3,862068966	77,24%
Promover atividades extracurriculares com os alunos	100	3,448275862	68,97%
Planejar aulas relacionando conteúdos ministrados a atividades práticas	121	4,172413793	83,45%
SOMA TOTAL		35,37931034	
MÉDIA TOTAL		3,931034483	
%TOTAL		78,62%	

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Com base nos resultados obtidos, nota-se que o grau de intensidade obteve uma média geral no primeiro conjunto de variáveis em aproximadamente 76,03%, e no segundo conjunto em aproximadamente 78,62%. Levando em consideração que os docentes disponibilizam em média 62% do seu tempo para esta área, mostra-se coerente e significativo o fato das médias gerais terem sido acima de 75%.

No primeiro conjunto, destacaram-se duas competências que obtiveram altas médias no grau de intensidade. Estando elas ligadas com o domínio de conhecimentos teóricos (80%), apresentados por Carvalho, Nascimento e Serafim (2012), como sendo importantes competências profissionais e também com relação à simultaneamente trabalhar teoria e prática (86,90%), comprovando que os docentes possuem ampla visão sobre os objetivos da aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

No segundo conjunto mostrado na Tabela 2, a mudança de comportamento com média mais alta foi a de “Planejar aulas relacionando conteúdos ministrados a atividades práticas” com média no grau de intensidade em aproximadamente

83,45%, o que torna o resultado coerente, pois a competência com porcentagem média mais alta foi também relacionada a alinhar teoria e prática (86,90%), mostrada anteriormente na Tabela 1.

O resultado mostra que em média geral, os docentes procuram desenvolver e aplicar competências relacionadas a organizar e conduzir processos de aprendizagem, diversificando métodos didáticos e fazendo bom uso da tecnologia disponível, podendo fornecer a devida atenção aos processos de aprendizagem discente. (PERRENOUD, 2000)

4.3.2 Competências relacionadas às atividades de pesquisa

As variáveis neste grupo estão relacionadas às competências técnicas, conforme Carvalho, Nascimento e Serafim (2012), sendo estas mais específicas, pois para desenvolverem competências relacionadas à área de pesquisa, os docentes necessitam de um domínio técnico para produzir pesquisas, orientar estudantes, desenvolver projetos de pesquisas e meios para divulgá-las.

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos referentes à aquisição e aperfeiçoamento de competências na área de pesquisa.

Tabela 3 - Aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas à pesquisa

PES_01	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científico-tecnológicas	69	2,379310345	47,59%
Abordagens metodológicas de pesquisa científico-tecnológica	89	3,068965517	61,38%
Estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas	79	2,724137931	54,48%
Estratégias de apropriabilidade de resultados (efeitos, produtos, processos) de pesquisas científico-tecnológicas	78	2,689655172	53,79%
Estratégias para desenvolver e participar de redes de pesquisas científico-tecnológica	79	2,724137931	54,48%
Elaboração de projetos e de outras produções científica-tecnológicas	85	2,931034483	58,62%
Avaliação da produção científico-tecnológica de terceiros	84	2,896551724	57,93%
Orientação de estudantes em atividades de pesquisa científico-tecnológica	98	3,379310345	67,59%
SOMA TOTAL		22,79310345	
MÉDIA TOTAL		2,849137931	
%TOTAL		56,98%	

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

A Tabela 4 apresenta os resultados obtidos com relação às mudanças de comportamento, ocorridas por influência do desenvolvimento destas competências ligadas à área de pesquisa.

Tabela 4 - Mudanças de comportamento na área de pesquisa

PES_02	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Participar de redes de pesquisa científico-tecnológicas	74	2,551724138	51,03%
Participar de editais de pesquisa científico-tecnológicas	73	2,517241379	50,34%
Publicar em periódicos especializados	75	2,586206897	51,72%
Promover encontros, seminários, debates, cursos voltados à disseminação de resultados de pesquisas científico-tecnológicas	72	2,482758621	49,66%
Liderar equipes de pesquisa científico-tecnológicas	67	2,310344828	46,21%
Preparar relatórios de processos e de resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de pesquisas científico-tecnológico	75	2,586206897	51,72%
Obter registros de propriedade intelectual de produtos e processos resultantes de pesquisas científico-tecnológicas	46	1,586206897	31,72%
Atuar em núcleos de inovação e transferência tecnológica (NITT)	48	1,655172414	33,10%
SOMA TOTAL		18,27586207	
MÉDIA TOTAL		2,284482759	
%TOTAL		45,69%	

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Sendo estas competências ligadas ao *Know how*, o saber fazer, conforme explicado por Teixeira Filho e Almeida (2014), na análise do grau de intensidade nas respostas obtidas, a média geral na aquisição e aperfeiçoamento de competências deste grupo foi de aproximadamente 56,98%, e a média geral de mudança no comportamento docente por influências destas competências desenvolvidas foi de aproximadamente 45,69%.

No primeiro conjunto, mostrado na Tabela 3, a competência que obteve mais destaque foi a “Orientação de estudantes em atividades de pesquisa científico-tecnológica” com uma média no grau de intensidade em aproximadamente 67,59%, sendo uma competência importante dentro do grupo de acompanhamento do progresso no aprendizado discente, apontado por Perrenoud (2000).

As mudanças no comportamento presentes no segundo conjunto, mostrado na Tabela 4, obtiveram médias em geral pouco expressivas, visto que a média geral ficou abaixo de 50%, sendo a mais baixa entre elas, a relacionada com a obtenção de registros de propriedade intelectual por meio dos resultados de pesquisas científico-tecnológicas, com média no grau de intensidade em aproximadamente 31,72%.

Analisando que em média, os docentes atribuíram 13,30% de sua dedicação às atividades de pesquisa, as baixas médias no grau de intensidade na aquisição e aperfeiçoamento destas competências e nas mudanças de comportamento, encontram neste dado a sua justificativa. Pois segundo Dutra (2017), competência é ação, ou seja, sem atuação na área de pesquisa, não há como desenvolver competências relacionadas a ela.

4.3.3 Competências relacionadas às atividades de extensão

Conforme apresentado pelos autores Perrenoud (2000) e Pušnik e Zorman *apud* Kovač *et al* (2008), algumas das áreas e grupos das competências necessárias aos docentes são: Saber utilizar tecnologias; envolver os discentes nos processos de aprendizagem acompanhando o desempenho dos mesmos e trabalhar em equipe.

Principalmente dentro destas áreas e grupos mencionados, estão as competências necessárias a execução das atividades de extensão, que obtiveram uma média geral no grau de intensidade, na aquisição e aperfeiçoamento de competências em 45,86% aproximadamente e uma média geral na mudança de comportamento em 44,57% aproximadamente.

De maneira mais detalhada a Tabela 5 mostra os resultados obtidos por meio dos dados coletados, apresentando as médias obtidas nas variáveis relacionadas à aquisição e aperfeiçoamento de competências necessárias às atividades de extensão.

Tabela 5 - Aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas à extensão

EXT_01	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Construção de parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresariais, públicas, etc.)	68	2,344827586	46,90%
Elaboração de projetos e de outros produtos vinculados à extensão	70	2,413793103	48,28%
Avaliação de produções extensionistas de terceiros	66	2,275862069	45,52%
Organização de seminários, debates ou cursos para a divulgação de projetos ou de resultados (efeitos, produtos e impactos)	63	2,172413793	43,45%
Identificação de oportunidades institucionais para articular componentes curriculares às demandas da sociedade	74	2,551724138	51,03%
Formas de captação de recursos para promover extensão	58	2	40,00%
SOMA TOTAL		13,75862069	
MÉDIA TOTAL		2,293103448	
%TOTAL		45,86%	

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

A Tabela 6 mostra os resultados obtidos nas mudanças de comportamento, ocorridas por influência do desenvolvimento destas competências ligadas à área de extensão.

Tabela 6 - Mudanças de comportamento na área de extensão

EXT_02	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Propor novos projetos de extensão a partir da análise das necessidades relacionadas a diferentes segmentos da sociedade	71	2,448275862	48,97%
Atuar em redes extensionistas	57	1,965517241	39,31%
Emitir pareceres de relatórios e de outras produções decorrentes de atividades de extensão	64	2,206896552	44,14%
Avaliar junto com os beneficiários resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de extensão	61	2,103448276	42,07%
Propor a criação de Atividades Curriculares em Comunidade - ACCs	69	2,379310345	47,59%
Preparar estudantes para atividades de extensão, levando em conta os contextos de atuação	75	2,586206897	51,72%
Participar de editais de extensão	65	2,24137931	44,83%
Publicar materiais extensionistas (cartilhas, folhetos, orientações, manuais de boas práticas, etc.)	55	1,896551724	37,93%
SOMA TOTAL		17,82758621	
MÉDIA TOTAL		2,228448276	
%TOTAL		44,57%	

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Dentre as competências, a que mais se destacou por ser a única com média no grau de intensidade superior a 50%, foi a relacionada à identificação de oportunidades institucionais para alinhar componentes curriculares e demandas da sociedade, com média em aproximadamente 51,03%, mostrada na Tabela 5. O que mostra ser um importante meio para obter competências organizacionais dinâmicas, caracterizadas por serem aquelas ligadas ao poder de adaptabilidade da instituição ao contexto do ambiente onde ela está inserida. (DUTRA, 2017)

Analisando as médias gerais dos dois conjuntos, juntamente a porcentagem média (8,60%) que os docentes atribuíram ao tempo dedicado às atividades de extensão, tem-se que ocorreu uma relação semelhante à área de pesquisa, só que com médias ainda mais baixas.

Os resultados sugerem que há uma necessidade de maior desenvolvimento de competências ligadas às interações sociais que são responsáveis por facilitar a elaboração e execução de projetos, pois esta é a competência essencial para que as atividades de extensão ocorram. (PERRENOUD, 2000)

4.3.4 Competências relacionadas às atividades de gestão

De maneira abrangente, foram consideradas como atividades de gestão, não apenas o exercício de cargos administrativos, mas sim todas as atividades ligadas à área, como por exemplo, participação em comissões, colegiados, coordenações de curso e de projetos.

Para que estas atividades sejam realizadas, as competências necessárias estão principalmente ligadas a interações sociais, pois possibilitam que o trabalho em equipe aconteça (PERRENOUD, 2000).

A Tabela 7 apresenta os resultados obtidos com relação à aquisição e aperfeiçoamento de competências em diferentes áreas de gestão.

Tabela 7 - Aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas à gestão

GST_01	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Em gestão administrativa	75	2,586206897	51,72%
Em gestão acadêmica	89	3,068965517	61,38%
Em avaliação institucional	86	2,965517241	59,31%
Em desenvolvimento institucional	85	2,931034483	58,62%
Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração,...)	69	2,379310345	47,59%
SOMA TOTAL	13,93103448		
MÉDIA TOTAL	2,786206897		
%TOTAL	55,72%		

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Na Tabela 8 estão os resultados relacionados a mudanças de comportamento, ocorridas por meio do desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de gestão.

Tabela 8 - Mudanças de comportamento na área de gestão

GST_02	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Alcançar metas em comum acordo com a instituição	93	3,206896552	64,14%
Propor novas ideias/projetos para a melhoria da gestão	94	3,24137931	64,83%
Participar de comissões/fóruns ligados à gestão acadêmica (departamentos, colegiados, congresso, comitês de seleção de bolsistas, comissão de avaliação ligada à carreira, banca de seleção de professores, etc.)	102	3,517241379	70,34%
Participar de órgão de gestão administrativa (departamentos, coordenações, assessorias, comissões, etc.)	98	3,379310345	67,59%
Participar de atividades de avaliação institucional (qualidade da gestão, qualidade dos cursos, qualidade das políticas de gestão de pessoas, imagem institucional, plano de desenvolvimento institucional, relações com a sociedade, responsabilidade social, etc.)	80	2,75862069	55,17%
Participar de comissões para definir modelos de avaliação institucional	77	2,655172414	53,10%
Participar da comissão para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	81	2,793103448	55,86%
Participar de comissões de avaliação funcional	71	2,448275862	48,97%
Participar de comissão ou grupo para planejamento de qualificação/capacitação	71	2,448275862	48,97%
SOMA TOTAL	26,44827586		
MÉDIA TOTAL	2,938697318		
%TOTAL	58,77%		

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Nota-se que mesmo abordando as atividades de gestão de maneira mais ampla, não foram obtidas médias muito elevadas, visto que a média geral no grau de intensidade referente à aquisição e aperfeiçoamento de competências foi de 55,72% aproximadamente, enquanto a média geral nas mudanças de comportamento foi de aproximadamente 58,77%.

A aquisição e aperfeiçoamento em três áreas da gestão, sendo elas a acadêmica (61,38%), avaliação (59,31%) e desenvolvimento institucional (58,62%), obtiveram médias de destaque, exibidas na Tabela 7, mostrando que os docentes procuram desenvolver competências gerenciais ligadas a estarem alinhados com os interesses da instituição, conhecendo a estrutura institucional e procurando planejar continuamente (CAMPOS *et al*, 2008).

A mudança de comportamento que obteve a média mais significativa, mostrada na Tabela 8, foi a relacionada com a participação em comissões e fóruns ligados a gestão acadêmica, incluindo congressos, colegiados, comissões de avaliação ente outras, com aproximadamente 70,34% em média no grau de intensidade, mostrando coerência com o fato da média da aquisição e aperfeiçoamento de competências na área de gestão acadêmica (61,38%) ter sido a mais alta entre elas.

Outra mudança de comportamento que obteve destaque foi a relacionada com a participação em órgão de gestão administrativa, como por exemplo, coordenações, departamentos e comissões, com média em aproximadamente 67,59%, o que mostra que os docentes procuram envolver-se em atividades onde possam desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias a gestão educacional. (FELDMANN, 2009)

Com relação ao fato de que em média os docentes disponibilizam 16,10% de seu tempo para atividades de gestão, e as médias gerais obtidas terem ficado um pouco acima de 50%, nota-se que mesmo não obtendo médias gerais expressivas, algumas competências e comportamentos obtiveram destaque, conforme o exposto ao longo deste tópico.

4.3.5 Competências relacionadas à todas as áreas

Foram considerados neste bloco, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias de uma maneira geral, para que o docente possa atuar em todas as áreas de atividades tratadas nos tópicos acima.

Sendo elas: competências conceituais, ligadas a conhecimentos importantes, como conhecer políticas públicas em educação; competências técnicas referentes ao conhecimento necessário em normas e procedimentos; e interpessoais sendo ligadas ao trabalho em equipe e liderança (CARVALHO; NASCIMENTO; SERAFIM, 2012).

A Tabela 9 mostra os resultados obtidos referentes à aquisição e aperfeiçoamento de competências gerais.

Tabela 9 - Aquisição e aperfeiçoamento de competências gerais

GER_01	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Lidar melhor com colegas de trabalho	106	3,655172414	73,10%
Estratégias de interação e de trabalho colaborativo	96	3,310344828	66,21%
Planejamento e monitoramento de minha carreira	106	3,655172414	73,10%
Domínio de normas e procedimentos formalizados da instituição	96	3,310344828	66,21%
Domínio de normas e procedimentos não formalizados da instituição	91	3,137931034	62,76%
Domínio de línguas estrangeiras	90	3,103448276	62,07%
Domínio de políticas públicas no campo da educação	93	3,206896552	64,14%
Domínio de políticas públicas em ciência e tecnologia	98	3,379310345	67,59%
SOMA TOTAL		26,75862069	
MÉDIA TOTAL		3,344827586	
%TOTAL		66,90%	

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Enquanto na Tabela 10, estão os resultados referentes às mudanças de comportamento relacionadas ao desenvolvimento das referidas competências gerais, mostradas na Tabela 9.

Tabela 10 - Mudanças de comportamento gerais

GER_02	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Definir objetivos de desenvolvimento de carreira de médio e de longo prazos.	106	3,655172414	73,10%
Identificar oportunidades de apoio material e financeiro para ações de ensino, pesquisa e extensão, e de melhoria de infraestrutura	90	3,103448276	62,07%
Colaborar com outros colegas em projetos inter e multidisciplinares	107	3,689655172	73,79%
Reestruturar minha atuação em função da identificação de tendências das políticas brasileiras para educação superior	92	3,172413793	63,45%
Ter alguma participação em atividades de minha instituição, além daquelas previstas em meu contrato de trabalho	107	3,689655172	73,79%
SOMA TOTAL		17,31034483	
MÉDIA TOTAL		3,462068966	
%TOTAL		69,24%	

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Os resultados obtidos tiveram médias gerais aproximadamente em 66,90% quanto à aquisição e aperfeiçoamento de competências e de 69,24% quanto a mudanças de comportamento.

Perrenoud (2000) mostra que entre os grupos de competências necessárias aos docentes, estão saber trabalhar em equipe, ter domínio do conhecimento necessário a sua atuação e saber administrar sua carreira. Os resultados obtidos nesta parte do questionário comprovam que os docentes do IFSP- câmpus Caraguatatuba, em média procuram adquirir e aperfeiçoar competências ligadas a estes grupos citados.

As variáveis relacionadas a estes grupos de competências citados por Perrenoud (2000), sendo elas “Lidar melhor com colegas de equipe” (73,10%), “Planejamento e monitoramento de minha carreira” (73,10%) e “Domínio de políticas públicas em ciência e tecnologia” (67,59%), obtiveram médias de destaque, conforme mostrado na Tabela 9.

As mudanças de comportamento com as médias mais elevadas comprovam que estas competências são colocadas em ação. Sendo estas mudanças que se destacaram, também relacionadas com a administração da própria carreira definindo objetivos de desenvolvimento (73,10%), trabalho em equipe colaborando com colegas em projetos (73,79%), e comprometimento com a instituição de trabalho participando de atividades além das previstas em contrato de trabalho (73,79%).

Esta última mudança de comportamento, por sua vez, também demonstra uma das competências gerenciais necessárias ao docente que também é gestor, que Campos et al (2008) apresenta como a necessidade do docente estar alinhado com os objetivos da instituição.

Sendo assim, observa-se por meio dos resultados, que os docentes efetivamente entregam valor à instituição transformando suas competências adquiridas, colocando-as em prática, inclusive estando comprometidos com a organização, dispostos a ir além de executar apenas atividades previstas em contrato, fortalecendo as relações de trabalho (DUTRA, 2017).

4.4 Tipos de aprendizagem

Nesta etapa do questionário foi solicitado aos docentes, que apontassem o grau de intensidade na utilização de diversos tipos de aprendizagem, que eles adotam como meios para melhorarem seu desempenho em todas as áreas de atuação no IFSP.

Estes tipos de aprendizagem são as ferramentas necessárias aos docentes, para desenvolverem competências na administração de sua formação contínua individual (PERRENOUD, 2000). Sendo estas competências inseridas dentro do nível reflexivo apontado por Dorn e Pichlmair (2007), pois ele reflete a percepção que o profissional tem a respeito de sua própria necessidade de aprender e adaptar-se as mudanças.

Por meio destes tipos de aprendizagem, pode ser adquiridos: (1) conhecimento explícito, sendo aquele obtido formalmente através de pesquisas, cursos e métodos e (2) tácito, que é obtido de maneira mais informal, por meio de experiências vivenciadas e interações sociais por exemplo (DAVENPORT; PRUSAK, 2003). Sendo que as duas formas de conhecimento podem ocorrer simultaneamente e em diferentes graus dependendo do tipo de aprendizagem adotado.

Sendo assim, podem-se analisar os tipos de aprendizagem, sob a perspectiva de qual tipo de conhecimento pode ser predominantemente adquirido por meio de cada um deles, mas não excluindo a possibilidade de que por meio de um só tipo de aprendizagem possam ser adquiridos conhecimentos tácito e explícito.

Analisando separadamente algumas variáveis, tem-se que as ligadas

predominantemente ao conhecimento tácito, o tipo de aprendizagem de maior média geral no grau de intensidade foi a de “Interação com alunos” (88,28%), e a menor foi a “interação com profissionais de fora da instituição” (68,28%). A Tabela 11 mostra os tipos de aprendizagem pelos quais predominantemente, o conhecimento tácito pode ser adquirido e suas respectivas médias obtidas.

Tabela 11 - Tipos de aprendizagem: Conhecimento tácito

APR_01	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Reflexão sobre minhas práticas profissionais	125	4,310344828	86,21%
Interação com colegas de trabalho	110	3,793103448	75,86%
Interação com profissionais de fora da instituição	99	3,413793103	68,28%
Interação com alunos	128	4,413793103	88,28%

Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Outro tipo de aprendizagem presente na Tabela 11 que deve ser destacado, é referente à reflexão sobre as próprias práticas profissionais (86,21%), a média alta mostra realmente a preocupação docente em desenvolver competências reflexivas, citadas no começo deste tópico com base em Dorn e Pichlmair (2007).

Enquanto isso, os tipos de aprendizagem ligados predominantemente à aquisição de conhecimento explícito, apresentam médias em geral em torno de um pouco mais de 50%, exceto a consulta de documentos institucionais que apresenta a média mais alta (70,34%), e participação em palestras, congressos e etc. (65,52%). A Tabela 12 mostra os tipos de aprendizagem ligados ao conhecimento explícito de forma predominante, e seus respectivos resultados.

Tabela 12 - Tipos de aprendizagem: Conhecimento explícito

APR_01	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
Consulta a documentos da instituição	102	3,517241379	70,34%
Participação em grupos de estudos formais	74	2,551724138	51,03%
Curso(s)/treinamento(s) de curta duração (até 40 horas)	80	2,75862069	55,17%
Curso(s)/treinamento(s) de média/longa duração (+ de 40 horas)	76	2,620689655	52,41%
Atividade(s) de curso de educação formal (graduação e pós-graduação)	86	2,965517241	59,31%
Participação em palestras, congressos, seminários e afins	95	3,275862069	65,52%

Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Nas Tabelas 11 e 12, tem-se os tipos de aprendizagem analisados, com exceção do “Auto estudo” que obteve a mesma média no grau de intensidade que a “Interação com alunos” (88,28%). Este tipo de aprendizagem integra possibilidades de se adquirir conhecimentos tácitos e explícitos sem que um predomine significativamente sobre o outro, sendo que tanto os meios formais como livros, cursos, fórmulas e etc., como os meios informais, por exemplo, as experiências vivenciadas, podem ser utilizados através do auto estudo. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997)

Por fim, a análise desta etapa possibilita constatar a relevância de tipos de aprendizagem que possibilitem interações sociais e trabalho em equipe, assim fortalecendo o aperfeiçoamento de competências ligadas a estes aspectos, como por exemplo, as ligadas à área de gestão expostas no tópico 4.3.4. (PERRENOUD, 2000).

Após analisadas todas as áreas de atuação separadamente, relacionando os dados obtidos na pesquisa, procurando mapear as competências mais desenvolvidas e colocadas em prática, além dos meios mais utilizados para sua aprendizagem, o próximo tópico mapeia o suporte organizacional oferecido, na percepção dos docentes para que competências sejam adquiridas, aperfeiçoadas e colocadas em prática.

4.5 Análise do suporte organizacional recebido

Nesta etapa do questionário foram coletados dados referentes ao suporte organizacional fornecido pelo IFSP – câmpus Caraguatatuba aos docentes, quanto à aprendizagem e quanto à transferência de competências.

Podendo assim mapear se a instituição de fato fornece aos seus docentes um ambiente propício ao desenvolvimento de competências, atuando como uma facilitadora do intercâmbio de conhecimento, possibilitando que a mesma possa por meio deste estudo, verificar se suas estratégias estão funcionando e se há necessidades de mudanças. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008)

Para que isto fosse feito, a etapa foi dividida em dois blocos que são discutidos separadamente neste tópico.

4.5.1 Suporte à aprendizagem

Neste bloco, as variáveis verificaram o grau de intensidade que na percepção dos docentes, a instituição fornece o suporte necessário para eles possam desenvolver suas competências e o apoio à sua aprendizagem. A tabela 13 apresenta os resultados obtidos nesta etapa.

Tabela 13 - Resultados do suporte à aprendizagem

SUP_01	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
A instituição me forneceu recursos materiais em QUANTIDADE suficiente para minha aprendizagem	81	2,793103448	55,86%
A instituição me forneceu recursos materiais em QUALIDADE suficiente para minha aprendizagem	83	2,862068966	57,24%
A instituição me forneceu recursos financeiros extras ou outros incentivos financeiros para minha aprendizagem	54	1,862068966	37,24%
A instituição disponibilizou carga horária para que eu quis buscar novas aprendizagens	81	2,793103448	55,86%
A instituição possui regras claras que viabilizam condições financeiras (bolsas, liberação com salário integral,...) para minha aprendizagem	94	3,24137931	64,83%
Meus colegas ou superiores estimularam-me a propor novas ideias para a execução das minhas atividades	81	2,793103448	55,86%
Meus alunos desafiaram-me a aprender	96	3,310344828	66,21%
A instituição me estimulou a participar de atividades que promoviam a aquisição de novos conhecimentos	83	2,862068966	57,24%
A instituição ofertou cursos, treinamento, oficinas ou similares com o objetivo de promover a aprendizagem	70	2,413793103	48,28%
SOMA TOTAL	24,93103448		
MÉDIA TOTAL	2,770114943		
%TOTAL	55,40%		

Baseado nos dados da pesquisa (2018)

Sendo a média geral de 55,40% aproximadamente, a variável que obteve uma maior média no grau de intensidade foi “Meus alunos desafiaram-me a aprender”, com uma média de 66,21% aproximadamente, mostrando que a participação ativa das pessoas para que o conhecimento seja gerado, conforme Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam, é presente entre alunos e professores, pois esta interação gera estímulos à aprendizagem.

Enquanto a variável com menor média grau de intensidade foi a “A instituição me forneceu recursos financeiros extras ou outros incentivos financeiros para minha aprendizagem” com aproximadamente 37,24%, que pode refletir em uma questão mais complexa, pois se tratando de uma instituição pública federal de ensino, o controle de recursos financeiros está concentrado no governo federal.

Outra variável a ser destacada foi “Meus colegas ou superiores estimularam-me a propor novas ideias para a execução das minhas atividades”, com grau de intensidade de média 55,86%, sendo que ela esta ligada ao processo de conversão do conhecimento dentro de uma organização denominado externalização, pois demonstra que o conhecimento tácito de outros colegas é compartilhado com o docente por meio de interações sociais. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008)

A variável relacionada à oferta de cursos e ações de capacitação, o que conforme a Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal em seu Art. 3º afirma ser necessário que a instituição forneça e estimule ações para desenvolvimento de competências, obteve média de aproximadamente 48,28%. (BRASIL, 2006)

Ainda com relação ao disposto no Art. 3º da PNDP, que afirma o dever da instituição em apoiar e estimular ações que possam gerar o desenvolvimento de competências, incentivando a educação continuada de seus profissionais, a variável “A instituição possui regras claras que viabilizam condições financeiras (bolsas, liberação com salário integral,...) para minha aprendizagem” obteve média no grau de intensidade em aproximadamente 64,83% mostrando que a instituição possui normas de incentivo à capacitação.

4.5.2 Suporte à transferência

Neste segundo bloco, as variáveis verificaram a percepção do suporte recebido pelos docentes para a aplicação de suas competências, juntamente com o estímulo ao compartilhamento daquele conhecimento que foi adquirido.

Esta análise possibilita verificar qual o grau de intensidade que os docentes percebem no suporte à transferência fornecido pela organização, pois ele pode facilitar que as competências individuais desenvolvidas por meio do aprendizado, gerem conhecimento e por consequência, competências organizacionais (PEREIRA, 2014). A Tabela 14 traz os resultados desta que foi a última etapa do questionário.

Tabela 14 - Resultados do suporte à transferência

SUP_02	SOMA	MÉDIA	% MÉDIA
A instituição me forneceu recursos materiais em QUANTIDADE para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos	69	2,379310345	47,59%
A instituição me forneceu recursos materiais em QUALIDADE para aplicação dos conhecimentos e novas habilidades adquiridos	73	2,517241379	50,34%
A instituição me deu mais oportunidades de ascensão profissional quando coloquei em prática novas aprendizagens adquiridas	71	2,448275862	48,97%
Recebi elogios de colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho	73	2,517241379	50,34%
Tive oportunidade de planejar junto aos meus pares como aplicar no ambiente de trabalho novos conhecimentos e habilidades adquiridos	73	2,517241379	50,34%
Recebi reconhecimento dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação	101	3,482758621	69,66%
Recebi ajuda dos colegas mais experientes para aplicar novos conhecimentos e habilidades adquiridos	86	2,965517241	59,31%
A instituição me ofereceu oportunidades de compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre novas habilidades e conhecimentos adquiridos	79	2,724137931	54,48%
SOMA TOTAL		21,55172414	
MÉDIA TOTAL		2,693965517	
%TOTAL		53,88%	

Sendo a média geral do grau de intensidade em 53,88% aproximadamente, há duas variáveis relacionadas com o processo de conversão do conhecimento dentro de uma organização denominado externalização, onde o conhecimento tácito é transmitido por meio de diálogos e reflexões que obtiveram destaque, mostrando coerência com os resultados referentes a este mesmo processo dentro do suporte à aprendizagem (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Uma delas é “Tive oportunidade de planejar junto aos meus pares como aplicar no ambiente de trabalho novos conhecimentos e habilidades adquiridos” com média geral em 50,34% aproximadamente e a outra é “Recebi ajuda dos colegas mais experientes para aplicar novos conhecimentos e habilidades adquiridos” que obteve 59,31% aproximadamente de média do grau de intensidade.

A variável com a mais alta média de intensidade foi “Recebi reconhecimento

dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação” com 69,66% aproximadamente, mostrando a importância de envolver os discentes nos processos de aprendizagem, mostrado por Perrenoud (2000).

Destaque para a variável “A instituição me ofereceu oportunidades de compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre novas habilidades e conhecimentos adquiridos” com média no grau de intensidade em 54,48% aproximadamente, pois é a variável que demonstra o conceito fundamental de gestão do conhecimento, da importância de um ambiente onde interações aconteçam. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003)

Tendo mapeados os tipos de aprendizagens utilizados e o suporte organizacional recebido, o próximo tópico busca relacionar estas variáveis, buscando demonstrar a coerência nas respostas e a interdependência entre elas.

4.5.3 Relações entre suporte organizacional e tipos de aprendizagem

Neste tópico os tipos de aprendizagens estão relacionados com algumas variáveis do suporte organizacional, verificando se a presença ou ausência, de um determinado suporte à aprendizagem determina a intensidade do uso de um tipo de aprendizagem específico, ou ainda, se um tipo de aprendizagem influencia no suporte à transferência.

Os suportes à aprendizagem que dizem respeito à instituição ofertar cursos, treinamentos, oficinas, entre outros e ao estímulo fornecido para que os docentes participem de atividades que promovam aquisição de conhecimentos, com médias aproximadamente em 48,28% e 57,27% respectivamente e os tipos de aprendizagem formais de cursos de curta duração (55,17%) e longa duração (52,41%), estão relacionados, pois é por meio destes suportes que os docentes podem realizar cursos.

A relação que mais se destaca é da utilização do tipo de aprendizagem de “Interação com alunos” de média 88,28% (a mais alta dentre todos os tipos) e o suporte à transferência referente ao reconhecimento que os docentes recebem de seus alunos por introduzirem mudanças em sua atuação, com média 69,66% (a mais alta dentre todos os suportes), mostrando que elas estão fortemente interligadas, visto que ambas obtiveram os maiores graus de intensidade de uso e suporte recebido, mostrando a intensidade da interação entre docentes e discentes.

Tendo realizadas neste capítulo as análises, relacionando os dados obtidos com as teorias apresentadas no referencial teórico, o próximo capítulo apresenta as considerações finais deste trabalho, com o que se pode concluir da análise de dados, dificuldades encontradas na realização do mesmo e sugestões para estudos que possam dar continuidade a ele.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como questão norteadora “Qual é a percepção dos docentes do IFSP – câmpus Caraguatatuba sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, bem como do suporte recebido da instituição?”, este trabalho realizou algumas etapas para poder respondê-la.

Em um primeiro momento, foram apresentados estudos de diversos autores, que trouxeram definições importantes sobre competências e seus tipos, mapeamento e gestão por competências, competências especificamente docentes, suporte organizacional e gestão do conhecimento.

Para após isso, ter sua metodologia desenvolvida e aplicada em forma de questionário estruturado direcionado aos docentes do IFSP – câmpus Caraguatatuba. Os resultados obtidos foram capazes de atender ao objetivo geral deste trabalho de mensurar a percepção dos docentes do IFSP – Câmpus Caraguatatuba sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, bem como do suporte recebido da instituição.

Como principais resultados obtidos com a análise das respostas, em primeiro lugar, destaca-se o tempo dedicado as atividades de ensino em comparação com as demais atividades, com uma média geral significativa de 62%, seguida pelas atividades de gestão com uma média de 16,10% do tempo dedicado a elas pelos respondentes.

Em segundo lugar, com relação às competências em cada área de atuação, em ensino, àquelas relacionadas a alinhar o estudo teórico com atividades práticas obtiveram destaque com média em aproximadamente 86,90% e causando mudanças no comportamento relacionadas a estas competências com média em aproximadamente 83,45%.

Na área de gestão, a participação em comissões e fóruns ligados a gestão acadêmica obtiveram destaque com média aproximadamente em 70,34% no grau de intensidade, mostrando que os docentes procuram se envolver nos processos da instituição.

Com relação às áreas de pesquisa e extensão, ambas obtiveram resultados parecidos, médias baixas de tempo disponibilizado para as atividades destas áreas sendo respectivamente 13,30% e 8,60%, refletindo em resultados de baixo grau em intensidade da aquisição e aperfeiçoamento de competências, com médias gerais

em 57% e 45,86% respectivamente, e mudanças no comportamento em 45,69% e 44,57% aproximadamente.

No que diz respeito a competências gerais, necessárias a todas as áreas de atuação, mudanças no comportamento relacionadas ao trabalho em equipe (73,79%) e a participação em atividades da instituição além das previstas em contrato de trabalho (73,79%) destacaram-se.

Os dois tipos de aprendizagem mais utilizados de acordo com os dados da pesquisa são o “Auto estudo” e a “Interação com alunos”, ambos com uma média de aproximadamente 88,28% no grau de intensidade de uso.

Os resultados referentes ao suporte organizacional tiveram médias do grau de intensidade em torno de 50%, mas com alguns destaques a serem considerados, como o suporte à aprendizagem “Meus alunos desafiaram-me a aprender” com média 66,21% aproximadamente, e o suporte à transferência “Recebi reconhecimento dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação” com 69,66%. Sendo dados que mostram a forte interação entre alunos e professores existente na instituição.

Por fim, o suporte à transferência “A instituição me ofereceu oportunidades de compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre novas habilidades e conhecimentos adquiridos” com média no grau de intensidade em 54,48% aproximadamente, mostrou o nível médio que na percepção docente, a instituição oferece um ambiente propício a transferência de conhecimentos.

Os resultados obtidos puderam evidenciar a relevância de estudos, relacionados a percepção docente quanto a suas próprias competências, tipos de aprendizagem mais utilizados e o suporte organizacional recebido.

Ter conhecimento de quais competências são frequentemente colocadas em prática, e por meio de quais tipos de aprendizagem são adquiridas, por exemplo, pode possibilitar a instituição, identificar seus pontos fortes, e com relação as competências com baixa média de grau de intensidade de aperfeiçoamento, poder traçar estratégias para estimular o desenvolvimento das mesmas.

Além de poder identificar importantes relações entre pessoas, por exemplo, em competências gerais onde os docentes procuram lidar melhor com colegas de trabalho, ou ainda a interação com os discentes, como forte incentivo aos professores para desenvolverem competências.

Identificando estas relações, torna-se possível dar a devida atenção a elas, fortalecendo-as ainda mais, criando um ambiente propício a interações capazes de desenvolverem ainda mais as competências de todos os envolvidos.

Este trabalho encontrou dificuldades em sua realização apenas no referente a prazos e trâmites burocráticos necessários para que a pesquisa fosse devidamente autorizada, devido à presença de normas e procedimentos padrões em instituições federais de ensino, o que fez com que o tempo para coleta dos dados fosse mais curto.

Como sugestões para futuros trabalhos, têm-se a possibilidade de explorar como é realizado o suporte organizacional mais direcionado para cada área de atividade, com o objetivo de analisar alternativas para incentivar àquelas que têm uma média de tempo disponibilizado mais baixa, buscando desenvolver competências relacionadas a todas elas.

Podendo também estudar estratégias dentro do ambiente interno da instituição para aumentar a motivação na participação de atividades destas áreas que obtiveram médias mais baixas, para que as competências possam ser adquiridas e aperfeiçoadas. Ou ainda, estudos do ambiente externo e sua possível influência no suporte organizacional, pois tratando-se de uma instituição federal de ensino, a influência por exemplo, de políticas públicas podem ser fatores determinantes.

Por fim, sugere-se aprofundar os estudos com relação às interações entre professores e alunos, pois este trabalho possibilitou constatar que na percepção dos docentes, os estímulos à aprendizagem recebidos têm forte influência dos discentes, refletindo no desenvolvimento das competências aqui mapeadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.R. de.; CKAGNAZAROFF, I. B., Gestão por Competências no Setor Público? O Caso dos Empreendedores Públicos do Governo de Minas Gerais, **ENANPAD**, Rio de Janeiro, 13/17/set.,2014. - Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1973.pdf> - Acesso em: Agosto/2017.

ANDRADE, M. M., **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

APPEL, H.; BITENCOURT, C. C., Gestão de pessoas por competência: Institucionalização, possibilidades e dificuldades implícitas nas relações trabalhistas brasileiras, **Organizações & Sociedade**, vol. 15, no.46, Salvador, jul./set., 2008 - Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v15n46/09.pdf>> - Acesso em: Setembro/2017

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P., Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências, **Revista do Serviço Público**, Brasília, Abr./Jun., 2005 - Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/224/229>> - Acesso em: Setembro/2017

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm> Acesso em: setembro/2017

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm> Acesso em: outubro/2017

BRASIL, Resolução nº 109, de 04 de novembro de 2015. Aprova ad referendum alterações no regulamento de atribuições de atividades docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <http://files.lucianoifsp.com.br/200000650-da5a1db522/Resol_109_Aprova_adreferendum_alteraes_regulamento_112.pdf> Acesso em: outubro/2017

CAMPOS, D. C. S. C.; SOUSA, N. B.; CAMPOS, A. B.; CUNHA, N. R. S. C.; MAGALHÃES, E. M. & CARVALHO, R. M. M. A., Competências gerenciais necessárias aos professores-gerentes que atuam em pró-reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais, **ENANPAD**, Rio de Janeiro, 6/10/setembro, 2008 - Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR-A2302.pdf>> - Acesso em: Agosto/2017

CARVALHO, A. V.; NASCIMENTO, L. P., & SERAFIM, O. C. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012

CARVALHO, R. B. de.; FERREIRA, M. A. T. & KILIMNIK, Z., A Gestão por Competências como Precursora da Gestão do Conhecimento: Survey em Mídias e

Grandes Organizações, **ENANPAD**, Rio de Janeiro, 22/26/set., 2007. - <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR-A2577.pdf>> - Acesso em Agosto/2017

DALMAU, M. B. L.; BELAN, A. B. & PEREIRA, F. L., Mapeamento de competências para o levantamento de necessidades de desenvolvimento de uma equipe de sustentabilidade no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, **CIGU**, Mar del Plata, 2/4/dez., 2015. - Acesso em : <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136010/101_00100.pdf?sequence=1> – Acesso em Agosto/2017.

DAVE, M., DAVE, M. & SHISHODIA Y. S.; Knowledge management and organizational competencies: A harmonic Collaboration, **International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering**, v. 2, Issue 1 2, December, 2012, p. 45-50 – Disponível em: <<https://www.ijarcsse.com/docs/papers/12.../V2I12-0125.pdf>> - Acesso em: Agosto/2017

DAVENPORT, T.H. & PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: Como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DORN, J.; PICHLMAIR, M., A competence management system for universities, **European Conference on Information Systems (ECIS)**, v. 192, 2007, p. 758-770 - Disponível em: <<http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ecis2007>> - Acesso em: Setembro/2017

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos, instrumentos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2017.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Edição Especial, vol. 5, Curitiba, 2001, p. 183-196 - Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>> - Acesso em: setembro/2017

FELDMANN, M. G., **Formação de professores e escola na contemporaneidade**, São Paulo: Senac, 2009.

GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S., Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração, **Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2012, p. 65-86. - Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000100004&script=sci_abstract&tlng=pt> - Acesso em: Setembro/2017

HAIR, J. F.; CELSI M. W.; ORTINAU, D. J.; BUSH, R. P., **Fundamentos da pesquisa de marketing**, Porto Alegre: AMGH, 2014, 3ª ed.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais**, Caraguatatuba, 2014. – Disponível em: <http://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/wp-content/uploads/2014/09/ppc_gpg_versao_ago_2014.pdf> - Acesso em: Março/2018

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio** – Caraguatatuba, 2015 - Disponível em: <http://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/wp-content/uploads/2015/11/car_ppc_tecnico-em-informtica-aprovado-pelo-consup-em-04-11-2015.pdf> - Acesso em: Março/2018

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, Portal Institucional, Disponível em: <<https://spo.ifsp.edu.br/historico>> - Acesso em: Novembro/2017

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, Portal Institucional, Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/mapa-dos-campi.html>> - Acesso em: Novembro/2017

KOVAC, M.; ROMAN, S. S. B. StM. & STARC, G, Competencies in physical education teaching: Slovenian teacher's views and future perspectives, **SAGE**, v. 14, Issue 3, 01/October, 2008 – Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356336X08095668>> – Acesso em Agosto/2017

LE BOTERF, G. **Três Dimensões a explorar**, jun., 2006. Disponível em: <<http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>> - Acesso em: setembro/2017

MALHOTRA, N., **Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 2007.

McDANIEL, C. Jr., e GATES, R. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MAXIMIANO, A. C. A., **Teoria Geral da Administração**, São Paulo: Atlas, 2011, 6ª ed.

MELLO, S. P. T.; SILVA, F. M. da, A Gestão por Competências na prática: possibilidades e resistências no setor público federal brasileiro, **ENANPAD**, Rio de Janeiro, 7/11/set., 2013. – Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_GPR202.pdf> - Acesso: Agosto/2017

NONAKA, I.; TAKEUSHI, H., **Criação de conhecimento na empresa: Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

PEREIRA, L. M. R., **Inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente: construção e evidências de validação**, 2014, 109f., Tese (Mestrado em administração) – Núcleo de pós-graduação em administração, Universidade Federal da Bahia, 2014.

PERRENOUD, P., **10 novas competências para ensinar**, Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTAL CIDADES PAULISTAS, Regiões Administrativas, Disponível em: <<http://www.cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/mp-reg-adm.htm>> - Acesso em: março/2018

RIBEIRO, J. S. A. N.; SOARES, M. A. C.; JURZA, P. H.; ZIVIANI, F.; NEVES, J. T. R., Gestão do conhecimento e desempenho organizacional: Integração dinâmica entre competências e recursos, **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João

Pessoa, v. 7 Número Especial, 17, mar. 2017 - Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>> - Acesso em: agosto/2017

STAREC, C., **Gestão da informação, inovação e inteligência competitiva: como transformar a informação em vantagem competitiva nas organizações**. São Paulo: Saraiva, 2012.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I, **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TEIXEIRA FILHO, A. R. C. T.; ALMEIDA, D. R., Gestão por competências: mapeamento de competências na universidade federal da Bahia, **CIGU**, Florianópolis, 3/5/dez., 2014. - Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131380/2014-22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> – Acesso em: Agosto/2017

APENDICE

Pesquisa acadêmica sobre competências, aprendizagem e suporte organizacional na percepção dos Docentes do IFSP

Esta presente pesquisa tem fins acadêmicos, sendo a base para um trabalho de conclusão de curso de Tecnologia em Processos Gerenciais no IFSP - Campus Caraguatatuba e todas as informações aqui coletadas terão suas fontes protegidas em sigilo.

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

As atividades desenvolvidas por um docente podem ser distribuídas em ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO. Informe abaixo a porcentagem que corresponde ao seu tempo dedicado ao exercício de cada atividade discriminada.

Sendo que os pesos devem ser distribuídos entre as práticas EFETIVAMENTE exercidas por você, a SOMA deve totalizar 100% e o peso pode ser carregado em apenas uma atividade, como por exemplo, ensino 100. (A RESPOSTA SÓ SERÁ VÁLIDA EM NÚMEROS DE 0 A 100, representando a porcentagem de tempo dedicado)

ENSINO *

Sua resposta

PESQUISA *

Sua resposta

EXTENSÃO *

Sua resposta

GESTÃO *

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

As afirmativas apresentadas a seguir dizem respeito aos conteúdos e habilidades associados ao exercício das atividades docentes.

Se apresentam em cinco blocos, cada um representando uma atividade (1/5 - ENSINO; 2/5-PESQUISA; 3/5 - EXTENSÃO; 4/5 GESTÃO E 5/5 GERAL)

Cada bloco é dividido em duas partes, uma que representa as competências adquiridas ou aperfeiçoadas (aprendizagem) e outra que representa as mudanças apresentadas no comportamento (desempenho).

1/5 As afirmativas apresentadas referem-se apenas às atividades de ENSINO. Com base na sua percepção e levando-se em conta o corte temporal dos **ÚLTIMOS DOIS ANOS**, responda:

Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que já tinha:

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministrou (novas correntes teóricas, novos conceitos ou pesquisas)	<input type="radio"/>				
Estratégias de avaliação do processo ensino-aprendizagem	<input type="radio"/>				
Tecnologias digitais de ensino-aprendizagem	<input type="radio"/>				
Técnicas de planejamento do ensino	<input type="radio"/>				
Formas de lidar melhor com alunos na sala de aula	<input type="radio"/>				
Ferramentas de busca bibliográfica	<input type="radio"/>				
Realização de aulas associando teoria e prática simultaneamente	<input type="radio"/>				
Estratégias de exposição oral	<input type="radio"/>				

Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima) *

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Atualizar pelo menos uma vez por ano os programas das minhas disciplinas	<input type="radio"/>				
Transmitir de forma clara e precisa os conteúdos da minha área de formação	<input type="radio"/>				
Planejar e organizar minhas atividades docentes antes de realizá-las	<input type="radio"/>				
Utilizar novos recursos didáticos ou de informática nas minhas aulas	<input type="radio"/>				
Reestruturar minhas atividades de ensino com base em feedbacks recebidos dos alunos	<input type="radio"/>				
Introduzir semestralmente métodos didáticos diferenciados	<input type="radio"/>				
Introduzir diferentes formas de avaliar a aprendizagem conforme o perfil ou demanda da turma	<input type="radio"/>				
Promover atividades extracurriculares com os alunos	<input type="radio"/>				
Planejar aulas relacionando conteúdos ministrados a atividades práticas	<input type="radio"/>				

2/5 As afirmativas apresentadas abaixo referem-se apenas às atividades de PESQUISA. Com base na sua percepção e levando-se em conta o corte temporal dos ÚLTIMOS DOIS ANOS, responda:

Descrição (opcional)

⋮

Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que já tinha:

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/>				
Abordagens metodológicas de pesquisa científico-tecnológica	<input type="radio"/>				
Estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/>				
Estratégias de apropriabilidade de resultados (efeitos, produtos, processos) de pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/>				
Estratégias para desenvolver e participar de redes de pesquisas científico-tecnológica	<input type="radio"/>				
Elaboração de projetos e de outras produções científica-tecnológicas	<input type="radio"/>				
Avaliação da produção científico-tecnológica de terceiros	<input type="radio"/>				
Orientação de estudantes em atividades de pesquisa científico-tecnológica	<input type="radio"/>				

Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima)

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Participar de redes de pesquisa científico-tecnológicas	<input type="radio"/>				
Participar de editais de pesquisa científico-tecnológicas	<input type="radio"/>				
Publicar em periódicos especializados	<input type="radio"/>				
Promover encontros, seminários, debates, cursos voltados à disseminação de resultados de pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/>				
Liderar equipes de pesquisa científico-tecnológicas	<input type="radio"/>				
Preparar relatórios de processos e de resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de pesquisas científico-tecnológico	<input type="radio"/>				
Obter registros de propriedade intelectual de produtos e processos resultantes de pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/>				
Atuar em núcleos de inovação e transferência tecnológica (NITT)	<input type="radio"/>				

Seção 6 de 11



3/5 As afirmativas apresentadas abaixo referem-se apenas às atividades de **EXTENSÃO**. Com base na sua percepção e levando-se em conta o corte temporal dos **ÚLTIMOS DOIS ANOS**, responda:

Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que já tinha: *

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Construção de parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresariais, públicas, etc.)	<input type="radio"/>				
Elaboração de projetos e de outros produtos vinculados à extensão	<input type="radio"/>				
Avaliação de produções extensionistas de terceiros	<input type="radio"/>				
Organização de seminários, debates ou cursos para a divulgação de projetos ou de resultados (efeitos, produtos e impactos)	<input type="radio"/>				
Identificação de oportunidades institucionais para articular componentes curriculares às demandas da sociedade	<input type="radio"/>				
Formas de captação de recursos para promover extensão	<input type="radio"/>				

Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima) *

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Propor novos projetos de extensão a partir da análise das necessidades relacionadas a diferentes segmentos da sociedade	<input type="radio"/>				
Atuar em redes extensionistas	<input type="radio"/>				
Emitir pareceres de relatórios e de outras produções decorrentes de atividades de extensão	<input type="radio"/>				
Avaliar junto com os beneficiários resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de extensão	<input type="radio"/>				
Propor a criação de Atividades Curriculares em Comunidade - ACCs	<input type="radio"/>				
Preparar estudantes para atividades de extensão, levando em conta os contextos de atuação	<input type="radio"/>				
Participar de editais de extensão	<input type="radio"/>				
Publicar materiais extensionistas (cartilhas, folhetos, orientações, manuais de boas práticas, etc.)	<input type="radio"/>				

4/5 As afirmativas apresentadas abaixo referem-se apenas às atividades de GESTÃO. Com base na sua percepção e levando-se em conta o corte temporal dos ÚLTIMOS DOIS ANOS, responda:

Considerar GESTÃO de forma abrangente, indo além dos cargos administrativos, atividades como a participação em comissões, colegiados, coordenações de curso e projetos também fazem parte das atividades de gestão.

Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou competências de gestão, para atuar em instituições educacionais de ensino superior, agregando-as ao repertório de competências que já tinha: *

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Em gestão administrativa	<input type="radio"/>				
Em gestão acadêmica	<input type="radio"/>				
Em avaliação institucional	<input type="radio"/>				
Em desenvolvimento institucional	<input type="radio"/>				
Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração,...)	<input type="radio"/>				

Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima) *

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Alcançar metas em comum acordo com a instituição	<input type="radio"/>				
Propor novas ideias/projetos para a melhoria da gestão	<input type="radio"/>				
Participar de comissões/fóruns ligados à gestão acadêmica (departamentos, colegiados, congresso, comitês de seleção de bolsistas, comissão de avaliação ligada à carreira, banca de seleção de professores, etc.)	<input type="radio"/>				
Participar de órgão de gestão administrativa (departamentos, coordenações, assessorias, comissões, etc.)	<input type="radio"/>				
Participar de atividades de avaliação institucional (qualidade da gestão, qualidade dos cursos, qualidade das políticas de gestão de pessoas, imagem institucional, plano de desenvolvimento institucional, relações com a sociedade, responsabilidade social, etc.)	<input type="radio"/>				
Participar de comissões para definir modelos de avaliação institucional	<input type="radio"/>				
Participar da comissão para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	<input type="radio"/>				
Participar de comissões de avaliação funcional	<input type="radio"/>				
Participar de comissão ou grupo para planejamento de qualificação/capacitação	<input type="radio"/>				

5/5 As afirmativas apresentadas abaixo referem-se à competências GERAIS. Com base na sua percepção e levando-se em conta o corte temporal dos ÚLTIMOS DOIS ANOS, responda:

Considere competências gerais sendo aquelas que influenciam no desenvolvimento de suas atividades em todas as áreas de atuação.

Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que já tinha: *

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Lidar melhor com colegas de trabalho	<input type="radio"/>				
Estratégias de interação e de trabalho colaborativo	<input type="radio"/>				
Planejamento e monitoramento de minha carreira	<input type="radio"/>				
Domínio de normas e procedimentos formalizados da instituição	<input type="radio"/>				
Domínio de normas e procedimentos não formalizados da instituição	<input type="radio"/>				
Domínio de línguas estrangeiras	<input type="radio"/>				
Domínio de políticas públicas no campo da educação	<input type="radio"/>				
Domínio de políticas públicas em ciência e tecnologia	<input type="radio"/>				

Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas (quadro acima) *

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Definir objetivos de desenvolvimento de carreira de médio e de longo prazos.	<input type="radio"/>				
Identificar oportunidades de apoio material e financeiro para ações de ensino, pesquisa e extensão, e de melhoria de infraestrutura	<input type="radio"/>				
Colaborar com outros colegas em projetos inter e multidisciplinares	<input type="radio"/>				
Reestruturar minha atuação em função da identificação de tendências das políticas brasileiras para educação superior	<input type="radio"/>				
Ter alguma participação em atividades de minha instituição, além daquelas previstas em meu contrato de trabalho	<input type="radio"/>				

As afirmativas apresentadas a seguir se referem aos TIPOS DE APRENDIZAGEM que você utiliza para melhor desempenhar sua função de professor no IFSP

Responda cada uma das alternativas levando em conta suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão e sua percepção dos ÚLTIMOS DOIS ANOS na instituição. Utilize a escala (de muito baixo a muito alto) para especificar a intensidade do USO desse tipo de aprendizagem: *

Responda cada uma das alternativas levando em conta suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão e sua percepção dos ÚLTIMOS DOIS ANOS na instituição. Utilize a escala (de muito baixo a muito alto) para especificar a intensidade do USO desse tipo de aprendizagem: *

	Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
Autoestudo	<input type="radio"/>				
Reflexão sobre minhas práticas profissionais	<input type="radio"/>				
Interação com colegas de trabalho	<input type="radio"/>				
Interação com profissionais de fora da instituição	<input type="radio"/>				
Interação com alunos	<input type="radio"/>				
Consulta a documentos da instituição	<input type="radio"/>				
Participação em grupos de estudos formais	<input type="radio"/>				
Curso(s)/treinamento(s) de curta duração (até 40 horas)	<input type="radio"/>				
Curso(s)/treinamento(s) de média/longa duração (+ de 40 horas)	<input type="radio"/>				
Atividade(s) de curso de educação formal (graduação e pós-graduação)	<input type="radio"/>				
Participação em palestras, congressos, seminários e afins	<input type="radio"/>				

As afirmativas apresentadas a seguir se referem aos TIPOS DE SUPORTE que você recebe no IFSP. Responda cada uma levando em conta aos ÚLTIMOS DOIS ANOS na instituição. Utilize a escala (de muito baixo a muito alto) para especificar o nível do suporte recebido.

Suporte à aprendizagem *

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
A instituição me forneceu recursos materiais em QUANTIDADE suficiente para minha aprendizagem	<input type="radio"/>				
A instituição me forneceu recursos materiais em QUALIDADE suficiente para minha aprendizagem	<input type="radio"/>				
A instituição me forneceu recursos financeiros extras ou outros incentivos financeiros para minha aprendizagem	<input type="radio"/>				
A instituição disponibilizou carga horária para que eu quis buscar novas aprendizagens	<input type="radio"/>				

A instituição possui regras claras que viabilizam condições financeiras (bolsas, liberação com salário integral...) para minha aprendizagem	<input type="radio"/>				
Meus colegas ou superiores estimularam-me a propor novas ideias para a execução das minhas atividades	<input type="radio"/>				
Meus alunos desafiaram-me a aprender	<input type="radio"/>				
A instituição me estimulou a participar de atividades que promoviam a aquisição de novos conhecimentos	<input type="radio"/>				
A instituição ofertou cursos, treinamento, oficinas ou similares com o objetivo de promover a aprendizagem	<input type="radio"/>				

Suporte à transferência *

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
A instituição me forneceu recursos materiais em QUANTIDADE para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos	<input type="radio"/>				
A instituição me forneceu recursos materiais em QUALIDADE para aplicação dos conhecimentos e novas habilidades adquiridos	<input type="radio"/>				
A instituição me deu mais oportunidades de ascensão profissional quando coloquei em prática novas aprendizagens adquiridas	<input type="radio"/>				
Recebi elogios de colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho	<input type="radio"/>				
Tive oportunidade de planejar junto aos meus pares como aplicar no ambiente de trabalho novos conhecimentos e habilidades adquiridos	<input type="radio"/>				

Recebi reconhecimento dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação	<input type="radio"/>				
Recebi ajuda dos colegas mais experientes para aplicar novos conhecimentos e habilidades adquiridos	<input type="radio"/>				
A instituição me ofereceu oportunidades de compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre novas habilidades e conhecimentos adquiridos	<input type="radio"/>				

Dados do respondente

IDADE (SOMENTE ALGARISMOS) *

Sua resposta

SEXO *

MASCULINO

FEMININO

Tempo na instituição em anos (SOMENTE ALGARISMOS) *

Sua resposta

Maior titulação *

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado