



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA
EM NEGÓCIOS**

**MESTRADO PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO
PESSOAL E PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DOS
GANHOS SOCIAIS**

ROSALI GOMES ARAÚJO MACIEL

Sob a orientação da Professora
Dr^a Heloisa Guimarães Peixoto Nogueira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios, área de concentração em Gestão e Estratégia em Negócios.

Seropédica,RJ
Agosto de 2008

Maciel, Rosali Gomes Araújo

Mestrado profissional, desenvolvimento pessoal e profissional:
uma análise dos ganhos sociais / Rosali Gomes Araújo Maciel. -- Rio
de Janeiro: UFRRJ / Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2008.
xii, 94 f. : il.

Orientadora: Heloísa Guimarães Peixoto Nogueira
Dissertação (mestrado) – UFRRJ / Instituto de Ciências
Humanas e Sociais / 2008.

Referências bibliográficas: f. 88

1. Mestrado profissional. 2. Competências. 3. Recursos
humanos 4. Ganho social I. Nogueira, Heloisa Guimarães Peixoto. II.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências
Humanas e Sociais. III. Título.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é um tributo a DEUS que em sua infinita misericórdia dotou-me de condições físicas, emocionais e intelectuais para alcançar mais essa etapa de minha vida e a Nossa Senhora que sempre intercedeu por minha vida.

Ofereço esse trabalho aos meus amores Luiz Renato e Tiago pelo carinho e compreensão.

Aos meus pais, José Afonso e Nicéa, que infundiram em mim tenacidade para superar desafios com dignidade, amor, seriedade, colocando o ser humano acima de todas as coisas.

Aos meus amados familiares Carlos Magno, Rosângela, Ledjane, Leige e Zezinho que souberam entender minhas ausências.

E ao Centro Universitário de Barra Mansa por ter acreditado em meu potencial proporcionando condições financeiras para eu realizar esse mestrado.

AGRADECIMENTOS

À professora Heloisa Guimarães Peixoto Nogueira, meu principal agradecimento, por acreditar no meu potencial, por partilhar o seu saber e sua competência, por dividir seu tempo familiar comigo, conduzindo minha aprendizagem e, sobretudo, pela paciência de esperar o meu tempo de fecundar a semente do espírito científico.

Ao professor Marcos de Souza Aguiar, por suportar minhas ansiosas solicitações metodológicas e me dar luz, quando tudo parecia escuro e sem norte.

Ao Professor Dr. João Baptista Bastos pela disponibilidade de compor a banca examinadora com preciosas contribuições, ampliando o meu olhar.

À minha incansável amiga Aureliace de Ataíde Cruz Calderaro Nogueira e ao professor Ruthberg dos Santos, pela caminhada na elaboração e apresentação de artigos em congressos Nacionais e Internacionais, chancelados pela CAPES.

Aos participantes dessa investigação, Antero, Guedes, Aurealice, Heloisa Helena, Júlio, Maria de Lourdes, Delgado, Maurício, Vilmar, Rosângela, Marcão, por colaborarem e por cederem um pouco de seu tempo para participarem das entrevistas.

Ao Centro Universitário de Barra Mansa, pelo estímulo, reconhecimento e investimento em minha formação profissional.

Ao Colégio de Aplicação -UBM, por facilitar meus horários de trabalho, oferecendo condições para concluir esse trabalho.

Aos meus alunos do Curso de Psicologia por entenderem o momento vivido e o turbilhão cognitivo.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pela sua brilhante equipe de docentes e funcionários, representados pelo Sr. Isaías Bento e pelo espírito inovador.

Finalmente, agradeço a todos que participaram de forma direta ou indireta desse projeto acadêmico e de vida, que comecei em 2006.

RESUMO

MACIEL, Rosali Gomes Araújo. **Mestrado profissional: desenvolvimento pessoal e profissional. Uma análise dos ganhos sociais.** Seropédica: UFRRJ, 2008. 96 p. (Dissertação, Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios)

Regulamentado pela Portaria 80/1998 nasce oficialmente no Brasil o Mestrado Profissional, que tem como prioridade agregar competitividade e produtividade às empresas e melhorar a gestão dos setores sociais do governo e demais organizações, acrescentando qualidade tanto na produção de bens e serviços. O sucesso dessa nova modalidade de formação exige uma interlocução entre a universidade e o setor produtivo, de modo a ligar a universidade às demandas do mundo atual, proporcionando o desenvolvimento de conhecimentos capazes de promover o incremento da eficiência e eficácia de diferentes setores da sociedade, integrando campos de conhecimento com os campos de aplicação. Ao acrescentar ao mestrado a possibilidade de formação profissional como mais uma iniciativa para favorecer o ajuste social que o país precisa realizar, um campo fértil de pesquisa se abre. E é nesse espaço que se justifica a relevância desse estudo que tem como objetivo analisar os ganhos sociais alcançados pelos alunos do Mestrado Profissional Gestão e Estratégia em Negócios – PPGEN-, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ, nas turmas de 2005 e 2006, a partir da análise das competências desenvolvidas. A partir da adoção de metodologia qualitativa, são identificados os Ganhos Sociais que os alunos matriculados nas turmas do convênio nos anos de 2005 e 2006 no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia em Negócios- PPGEN- Mestrado Profissional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ alcançaram. Os resultados sugerem que os alunos desenvolveram competências e obtiveram ganhos sociais na carreira, na vida pessoal e formação científica. Apontam as dificuldades relativas à conciliação entre trabalho e estudo, ao tempo para cursar as disciplinas e o perfil acadêmico dos professores como aspectos que podem ser mais bem equacionados. Considerando que esse estudo avalia apenas um dos olhares do processo, novos questionamentos surgiram ao longo da análise e discussão dos resultados, apontando para novos estudos. Dentre eles a necessidade de estudar se há correspondência entre a percepção dos alunos com a dos professores, visto que a comprovação da competência não se dá apenas na esfera dos alunos, mas, sobretudo, no mobilizar recursos no ambiente de trabalho. Pontapé inicial, essa pesquisa convida a um estudo longitudinal com os alunos a cerca das facilidades e dificuldades que encontraram no âmbito de trabalho para agir com competência, para aplicar todos os saberes que construiu ao longo desses dois anos.

Palavras-chave: 1.Competências. 2. Mestrado Profissional. 3. Recursos Humanos. 4. Ganho social

ABSTRACT

MACIEL, Rosali Gomes Araújo. **Professional Masters: Personal and Professional Development. An analysis of social gain.** Seropedica: UFRRJ, 2008 96 pg. (Masters of Business Administration Dissertation in Business Management and Strategy)

Regulated by Declaration 80/1998 officially created in Brazil the Professional Masters, that has as a priority to group competitiveness and productivity for businesses and the better management of social sectors of the government and other organizations, adding quality as much to the production of goods as well as services. The success of this new branch of study requires an intercommunication between the university and the productive sector, as a means of connecting the university to the demands of the working world, balancing the development of knowledge, capable of promoting the growth of efficiency and effectiveness of different social sectors of society, connecting fields of knowledge with the fields of application. To add to the Masters degree a possibility of the professional forming more as an initiative in order to favor the social adjustment that the country needs to make thus a fertile field of research is opened. It is in this space that it is justified the relevancy of this study that has as its objective to analyze the social gains conquered by the students of the Professional Masters - PPGEN, offered by the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ (Federal Rural University of Rio de Janeiro) with the graduating classes of 2005 and 2006, as of the analysis of the developed As of the adoption of the qualitative methodology, the Social gains received by the enrolled students within the graduating classes of the years of 2005 and 2006 in the Post Graduate Program of the MBA of the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ are identified. The results suggest that the students who developed competency have obtained social gains within their careers, in their personal lives and within their social lives and scientific formation. It also points to relative difficulties to the conciliation between work and study, the time of enrollment within the disciplines and the academic profile of the professors with aspects that can be better understood. Considering that this study evaluates only one of the views of the process, new questions arose throughout the study, showing the way to new studies. Amongst them is the need to study if there is a correspondence between the perceptions of the students of their professors, seeing that the proof of their competency is not merely within the sphere of their students, but overall, within the mobilization of resources within the work atmosphere. The first starting point is that this study invites a long term study with the students about the ease and challenges encountered within the range of work to react with competency in order to apply all of the knowledge that has been gained within the past two years.

Key words: 1. Competency. 2. Professional. Masters 3. Human Resources. 4. Social Gain.

LISTA DE SIGLAS

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
PPGEN	Programa de Pós- Graduação em Gestão e Estratégia em Negócios
UBM	Centro Universitário de Barra Mansa
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
APCN	Aplicativo para Propostas de Cursos Novos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Composição da amostra
Tabela 2	Categorização das respostas dos participantes à questão 1
Tabela 3	Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 1
Tabela 4	Categorização das respostas dos participantes à questão 2
Tabela 5	Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 2
Tabela 6	Categorização das respostas dos participantes à questão 3
Tabela 7	Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 3
Tabela 8	Categorização das respostas dos participantes à questão 2
Tabela 9	Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 4
Tabela 10	Categorização das respostas dos participantes à questão 2
Tabela 11	Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 5

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização
- Figura 2 Modelo tridimensional para problematizar a questão de estudo

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Programas de Pós-graduação recomendados pela CAPES, ano de 2008
- Quadro 2 Aspectos acordados pelas diferentes correntes de pensamento sobre gestão de competências
- Quadro 3 Categorias e subcategorias definidas para caracterizar os possíveis ganhos sociais do sistema de gestão de competência por competências para trabalhadores
- Quadro 4 Categorias e subcategorias definidas para caracterizar os possíveis ganhos sociais do sistema de gestão de competência por competências para trabalhadores
- Quadro 5 Categorias e subcategorias definidas para caracterizar os possíveis ganhos sociais do sistema de gestão de competência por competências para trabalhadores
- Quadro 6 Competência: uma resultante do saber agir, de um querer agir e de um saber agir
- Quadro 7 Critérios da amostragem

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A Protocolo de entrevista

ANEXO B Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

Resumo	vii
Abstract	viii
Lista de Siglas	ix
Lista de Tabelas	x
Lista de Figuras	xi
Lista de Quadros	xii
Lista de Anexos	xiii
INTRODUÇÃO	1
Relevância do Tema e Justificativa da Pesquisa	1
Objetivo do Estudo	3
Questões de Estudo	3
Proposição	4
Resumo Geral	4
CAPÍTULO 1 Compromissos da Universidade com a Sociedade	7
I.1. Universidade Mercado e Sociedade	7
I.2. Universidade: Uma História de Rupturas, Crises e Tensões	10
I.3. Ensino Superior no Brasil	16
I.4. A Natureza e os Fins da Pós-Graduação	16
I.5. Os Mestrados Profissionais	19
CAPÍTULO II Benefícios da Gestão com Foco do Desenvolvimento de Competências	24
2.1. Desafios da Gestão	24
2.2. Tendências Mundiais e as Competências	28
2.3. Competências: um Conceito em Construção	30
2.4. Competências Individuais	35
2.5. Competências Como Valor Social	39
CAPÍTULO III Identidade Social	46
3.1. As Contribuições da Psicologia Social para a Compreensão do Comportamento Grupal	46
3.2. A Construção da Identidade Social	46
CAPÍTULO IV- Material e Métodos	53

CAPÍTULO V Resultados e Discussão	60
CONCLUSÕES	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

O cenário maior em que se insere o tema desta investigação é o da Educação Superior brasileira. Nele foi escolhido o tema os Ganhos Sociais decorrentes da formação obtida por meio de um Mestrado Profissional.

O Mestrado Profissional afigura-se como um mestrado *strico sensu*, uma modalidade de formação nova no Brasil que deve ser entendida tal como se apresenta hoje, em suas relações com um Sistema Educacional e com o mundo profissional.

Ao abrir um espaço de formação que permite o diálogo entre as universidades e os setores produtivos, a Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ampliou a possibilidade de aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação, criando solo fértil para investigações acerca de como os Mestrados Profissionais estão se consolidando, e, sobretudo, quais os resultados que estão produzindo.

Relevância do Tema e Justificativa da Pesquisa

Várias foram as motivações que sinalizaram para a escolha do presente tema de investigação. Muitas delas surgiram ao longo do mestrado, sobretudo, a partir de uma conversa informal com a orientadora desse trabalho.

Contribuiu a essa motivação o contato com professores, mestres na arte de ensinar, que proporcionaram a compreensão de que o Brasil, a exemplo dos demais países da periferia, atravessa momento difícil da sua história econômica e social. Os efeitos da política macroeconômica adotada no país são visíveis nas desigualdades sociais, na estrutura produtiva e no mercado de trabalho, tornando urgente e necessária uma formação *stricto sensu* capaz de direcionar suas pesquisas para os problemas oriundos do setor produtivo.

Além desses motivos, somou a trajetória profissional de dez anos, como coordenadora de um centro universitário, e as expectativas que levaram a opção de fazer um mestrado profissional. Foi um casamento perfeito. Foi possível desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento de competências, os ganhos que essa nova lógica proporciona e o verdadeiro papel da universidade no mundo atual, contribuindo significativamente para melhorar o meu desempenho como gestora educacional, subsidiando os coordenadores de curso com essa nova lógica de formação, a do desenvolvimento de competências.

O interesse pelo estudo das competências começou muito antes do ingresso no mestrado. A participação em encontros e congressos nos grandes centros pontuava para a urgência da formação de profissionais com um novo perfil e para a necessidade de reduzir a distância da universidade com os setores produtivos.

Esse novo perfil profissional justificava-se a partir do fato de que se vive o tempo da globalização que, além de produzir impactos em áreas como economia, política, cultura, produz reflexos sérios e conseqüentes na educação. O primeiro deles é decorrente da organização do trabalho, exigindo elevação no nível de educação da força de trabalho e a sua constante atualização. O segundo provém da necessidade dos países investirem mais em todos os níveis de educação de modo a desenvolver, em suas forças de trabalho, competências que os permitam competir no mercado mundial, cada vez mais globalizado. O terceiro reflexo

atinge a qualidade e o nível dos sistemas de ensino, as instituições de ensino, em especial as de ensino superior, que precisam desenvolver em seus alunos competências tecnológicas e de idiomas. O quarto decorre da virtualização da educação, que aponta a utilização da educação à distância, como condição para a sua expansão. Finalmente, o quinto decorre da transformação da cultura mundial em uma nova sociedade de redes (CEPAL, 2001).

O cenário não deixa dúvidas, “*a qualificação profissional é uma exigência tanto mercadológica quanto social*” (FELTES e BALTAZAR, 2005:74).

Essa demanda não passou despercebida pela CAPES. Em 1998, a agência autorizou a criação de mestrados profissionais tendo como propósito formar profissionais aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado, tendo como prioridade agregar competitividade e produtividade às empresas e melhorar a gestão dos setores sociais, esforçando-se para reduzir as injustiças e reduzir as desigualdades e assimetrias existentes no país.

Com a criação dos Mestrados Profissionais, surge uma nova forma de interlocução entre a universidade e o setor produtivo. Entretanto, esse diálogo pressupõe a construção de pontes capazes de ligar a universidade às demandas do mundo atual, de modo a proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos capazes de promover o incremento da eficiência e eficácia de diferentes setores da sociedade, integrando campos de conhecimento com os campos de aplicação. “*(...) Líderes de empresas ou de associações e pesquisadores passam a ocupar esse espaço discursivo e, em conjunto, desenham possíveis soluções para o avanço social mútuo (...)*” (FELTES e BALTAZAR, 2005:75).

Ao acrescentar ao mestrado a possibilidade de formação profissional como mais uma iniciativa para favorecer o ajuste social que o país precisa realizar, um campo fértil de pesquisa se abre. E é nesse espaço que se justifica a relevância desse estudo.

Portanto, este estudo avalia, a partir da adoção de metodologia qualitativa, os Ganhos Sociais que os alunos matriculados nas turmas do convênio nos anos de 2005 e 2006 no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia em Negócios- PPGEN- Mestrado Profissional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ alcançaram.

A análise das competências e dos Ganhos Sociais fundamentou-se no referencial teórico de Bitencout (2001, 2004), Zarifian (2001), Le Boterf (2003), nos estudos de Sarsur (2007) e em estudos da Psicologia Social. Os dados obtidos a partir de entrevista semi-estruturada foram tratados segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995).

Os estudos produzidos por diferentes autores sobre Mestrado Profissional e publicados pela CAPES possibilitaram inferências pertinentes tanto para a UFRRJ quanto para própria CAPES, estimulando novos estudos.

Finalmente, se os motivos apresentados se mostrarem insuficientes para demonstrar a relevância desse estudo, a frase a seguir não deixa margem para dúvidas: “*nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior... portanto, as IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI*” (PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000: 41).

O cumprimento dessa missão passa pelo diálogo da universidade com os setores produtivos e pela convicção de que essa integração contribui para a redução das desigualdades, visto que promove competências profissionais nos indivíduos, trazendo esperança para os que vivem em um mundo onde ainda existem muitas desesperanças.

Objetivos de Estudo

Objetivo Geral:

Analisar os Ganhos Sociais alcançados pelos alunos do Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, na forma de convênio com a SOBEU, Sociedade Barramansense de Ensino Superior, a partir da análise das competências desenvolvidas.

A intenção foi compreender como os atores envolvidos perceberam a experiência no PPGEN, sobretudo, se obtiveram ganhos sociais, contribuindo com os estudos sobre Mestrado Profissional.

Objetivos Específicos

1. Construir categorias para analisar as competências que o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios desenvolveu nos alunos das duas turmas da experiência fora de sede.
2. Identificar se o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios proporcionou ganhos sociais aos seus alunos, a partir do desenvolvimento de competências.
3. Identificar as principais contribuições que PPGEN oportunizou aos alunos das turmas do convênio da UFRRJ com o UBM, por meio da análise da aplicabilidade dos conhecimentos, habilidades e atitudes na vida profissional.
4. Descrever as mudanças profissionais ocorridas nos alunos.
5. Apresentar suas percepções sobre a experiência no Mestrado Profissional.

Questões de Estudo

O curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Gestão e Estratégia em Negócios - PPGEN- da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRRJ- foi criado em 2000, com vistas a atender a uma demanda latente de profissionais e desenvolver pesquisa no campo da gestão. O projeto pedagógico do curso apoiou-se nas competências do quadro docente de origem, como forma de dar corpo e consistência ao Programa (VILAS BOAS et al, 2006).

Os objetivos do programa são explicitados nos artigos 1º e 2º do documento Regimento Interno do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios.

Art. 1º – O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Gestão e Estratégia em Negócios – PPGEN – destina-se a proporcionar formação científica ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de atuação profissional nas diferentes áreas da Gestão de Negócios.

Art. 2º – O curso será oferecido em nível de Mestrado Profissional conferindo o grau de Mestre em Ciências aos alunos que cumprirem o disposto nesse regimento.

§ 1º – A pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado Profissionalizante,

estritamente regulamentada com base na legislação específica em vigor do órgão federal responsável pela sua avaliação, destina-se a graduados universitários que desejem aprofundar sua formação nos assuntos específicos de sua profissão e acompanhar a evolução dos conhecimentos em sua área de atuação.

A experiência do convênio com a SOBEU mantenedora do Centro Universitário de Barra Mansa-UBM tornou-se um rico solo para pesquisa, de forma a verificar se os objetivos do PPGEN estariam sendo mantidos e se a formação está possibilitando um aprofundamento profissional, de modo a tornar seus egressos aptos a elaborar novas técnicas e processos, oportunizando a inserção social e profissional.

O problema de estudo que norteou essa dissertação foi: *Os alunos do Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios da UFRRJ obtiveram ganhos sociais a partir do desenvolvimento de competências? Caso tenham obtido ganhos, que tipo de ganhos obtiveram?*

Proposição

O Programa de Mestrado Profissional de Gestão e Estratégia em Negócios, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, oportunizou o desenvolvimento de competências profissionais aos alunos das turmas de 2005 e 2006, tornando-os aptos a contribuir com as demandas de sociais, científicas e tecnológicas da região, agregando ganho social para os mesmos.

Resumo Geral

Inicialmente a introdução descreve o universo da pesquisa, as motivações que levaram a pesquisadora a optar pelo tema da investigação, o problema de pesquisa, o pressuposto, os objetivos e a estrutura do trabalho.

O desenho desse trabalho partiu de uma breve análise da história da universidade, desde a sua origem, de modo a esclarecer as rupturas, crises e tensões vividas. Ao longo do capítulo I são apresentados os desafios que a universidade teve que enfrentar até chegar ao século XXI e, sobretudo, o esforço que a universidade brasileira precisou empreender para legitimar os Mestrados Profissionais.

O capítulo II tem como objetivo refletir sobre o novo perfil profissional e a lógica da competência como alternativa para formação de profissionais que vivem em um tempo marcado pelo imprevisto, pela inovação, pelas mudanças e pela rapidez das transformações.

No capítulo III encontram-se as contribuições da psicologia social no que tange a identidade social de um indivíduo, de como se forma a auto-estima e como ela interfere na performance profissional.

No capítulo IV são apresentados, detalhadamente, o percurso metodológico empreendido e as dificuldades enfrentadas para romper com a tradição do método quantitativo.

O capítulo V descreve os resultados e discute as categorias apreendidas do conteúdo das entrevistas e a análise dessas categorias à luz dos teóricos já comentados.

Finalmente, são apresentadas as conclusões e as limitações do estudo, seguidas das referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

COMPROMISSOS DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE

CAPÍTULO I

COMPROMISSOS DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE

Dada a natureza do objeto de estudo dessa pesquisa ainda ser polêmico nos meios acadêmicos¹, Mestrados Profissionais, o objetivo desse Capítulo é provocar a reflexão sobre o papel do ensino superior brasileiro na atualidade, em especial o ensino de pós-graduação, a partir de uma visão histórica, de modo a não conduzir esse estudo para o viés de que a universidade deva produzir um produto industrial ou empresarial, sob medida.

O entendimento de como a universidade tem se movimentado, o seu contexto sócio-temporal, as rupturas, as crises e as tensões que essa instituição multissecular vem vivenciando, tanto no cenário mundial quanto no brasileiro, são essenciais para conduzir as discussões acerca das competências profissionais que precisam ser desenvolvidas em tempos de pós-modernidade. Alertando para o fato de que elas não devem ser construídas a partir de uma visão de curto prazo e de uma concepção de formação unidirecionada, em detrimento de formações complexas. E, sobretudo, para que não seja cometido o equívoco de suscitar o entendimento de que a universidade tem a obrigação de estar voltada para o mercado, mas sim de que ela deve estar atenta a esses aspectos, para transformar os perigos da sua relação com o setor produtivo em oportunidades de mudanças, capazes de elevar o nível dos atores sociais, tornando a economia brasileira mais competitiva.

1.1. Universidade, Mercado e Sociedade

Um novo mundo está se formando, assinala Manuel Castells. Em sua origem, três processos independentes: a revolução da tecnologia, a crise econômica do capitalismo e do estatismo e o florescimento de movimentos sociais e culturais como: o anti-autoritarismo, a defesa dos direitos humanos, o feminismo e o ecologismo. A interação com esses processos e as relações desencadeadas cria uma nova estrutura social, uma nova cultura (CASTELLS, 1996, apud CEPAL, 2001).

Com a sociedade do conhecimento, novas ferramentas de aprendizagem precisam ser incorporadas pelas instituições de ensino, mudando radicalmente a relação entre professor, aluno e conhecimento. Diante desse novo paradigma, imposto pela atual sociedade do conhecimento, a universidade e os seus diferentes atores têm o compromisso de propiciar os ajustes, as reformas e as transformações importantes em sua estrutura (CEPAL, 2001). Devem aguçar os seus olhares, transgredir suas tradições e fronteiras, para construir pontes capazes de assegurar a sua modernização. Para isso, será necessário adequar suas metodologias a era da informação e qualificar mão-de-obra altamente especializada, possibilitando a competição do Brasil em mercados nacionais e internacionais. [...] *Não há possibilidade de ocorrer*

¹ Embora o Mestrado Profissional tenha sido concebido do documento que lançou as bases da pós-graduação no Brasil, somente em 1995 essa modalidade passou a ser praticada e reconhecida, gerando discussões dentro e fora da academia a cerca da validade de sua titulação, da sua estrutura curricular, dentre outros aspectos.

mudanças deliberadas em uma organização sem que também haja aprendizagem deliberada [...]” (FREIRE et al 2003, apud MACDONALD).

Segundo Martins (2007), o movimento de internacionalização do conhecimento e dos mercados desafia as instituições universitárias a buscarem inovações tecnológicas e gerenciais, a valorizarem a criatividade, transformando conhecimento em desenvolvimento de pessoas, comunidades e do país. Entretanto, essas condições não serão alcançadas com os processos tradicionais de organização e gestão do ensino e da pesquisa. “[...] *Tudo indica que as organizações universitárias deverão repensar as suas estratégias, as suas relações com novos atores e buscar novos arranjos institucionais capazes de dar conta das transformações e das novas políticas públicas [...]*”.

Para responder aos desafios da sociedade do conhecimento, em dezembro de 1991, Federico Mayor, diretor-geral da UNESCO, convocou uma comissão internacional, com a missão de efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios que a educação deverá enfrentar nos próximos anos, apresentando sugestões e recomendações. O presidente dessa comissão, Jaques Delors (1998) deixa claro no relatório que, em virtude das inovações e do progresso tecnológico, as economias exigirão, cada vez mais, profissionais competentes. A rapidez das alterações tecnológicas causa impacto no desenvolvimento do capital humano, pontuando a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra, tanto para as empresas, quanto para os países. Em todos os setores sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer. As qualificações consolidadas por meio da imitação e da repetição não são suficientes para atender as exigências desse novo tempo.

Portanto, a formação de mão-de-obra adquire caráter estratégico, mobilizando todos os setores envolvidos, dentre eles as instituições de ensino, a fornecerem respostas às necessidades do tempo em que se vive e, sobretudo, a formação profissional necessária. “[...] *Já não é mais possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações [...]*” (DELORS, et al, 1998:72). Os MPs representam o estabelecimento do diálogo das IES com o setor produtivo.

Continuando, Delors et al (1998), pontuam que a universidade é o lugar onde se aprende e a fonte do saber. Sua missão é oferecer ensino, transferência de conhecimentos, assegurando a formação científica e tecnológica requerida pelo mercado de trabalho. Além disso, deve manter o potencial de pesquisa, respaldados pela liberdade acadêmica e ideológica, capaz de contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Recomendam que suas pesquisas considerem os problemas de desenvolvimento humano. Essa visão integrada oferece o antídoto para o academicismo estéril que leva as universidades a se enclausurarem em suas torres de marfim.

Assunto do dia, as novas tendências do ensino superior no Brasil, tem alimentado os encontros de profissionais da área e intelectuais. De um lado, um grupo defende que as instituições de ensino devem considerar a possibilidade de cooperação com o setor industrial e que a direção das universidades deve seguir os mesmos critérios adotados pelos administradores de empresas, visão conhecida como tecnocrata. De outro lado, encontram-se os humanistas, ou puristas, que são contrários à vinculação da universidade à empresa, por entenderem que a demanda econômica irá contaminar as ações da universidade, comprometer a liberdade intelectual, a transmissão de conhecimentos e a investigação científica (BOTELHO, 2002).

Para Pires (1996), um dos requisitos essenciais para se entrar nesse debate é a análise dos discursos existentes: um focado no mercado e outro na sociedade. O discurso

neoliberal propõe a aproximação da universidade com o mercado e com o mundo globalizado, sinalizando a urgência da sua inserção nesse cenário:

[...] as universidades devem buscar meios de se tornarem competitivas, produtivas e procurar formas estáveis de se auto-sustentarem e se tornarem autônomas; devem ser capazes de promover o caráter de suas produções: acadêmica, científica e social, com seus próprios recursos; devem estar voltadas para o mercado e para a promoção do desenvolvimento de inovações tecnológicas, direcionadas para o aprimoramento da competitividade do sistema produtivo nacional [...] (PIRES, 1996:02).

A leitura dos diferentes autores aponta que chegou a hora da universidade empreender mudanças, identificar novos rumos, abrir-se a novas possibilidades, visto que o Brasil ainda não atingiu um estágio de excelência em educação que lhe permita incorporar o conhecimento científico e tecnológico aos processos produtivos, e que ainda se encontra a reboque do que acontece nos países mais desenvolvidos, a pesar dos discursos eloqüentes quanto ao papel da educação e do conhecimento na competitividade dos países (MARTINS, 2007).

Embora realistas tais motivações não constituem razão suficiente para nortear e dar consistência ao verdadeiro papel das universidades. É preciso cuidar da fácil tendência em transformar o mercado em sujeito-agente, causador voluntário do processo de construção do projeto de sociedade. Afinal, o que está em jogo é o caráter social de sua produção cultural e a autonomia institucional. Ao impor às universidades a lógica neoliberal, coloca-se em questão a identidade institucional e questões como: desenvolvimento social, resolução de problemas sociais, formação profissional e elevação da dimensão imaginária e coletiva da sociedade pontuam os que são contrários ao discurso do mercado, defensores do papel social da universidade (PIRES, 1996).

[...] Guardiã por excelência da produção científica e cultural da sociedade, a universidade não pode ter o seu papel limitado apenas as regras de adequação do mercado, típicas de sua função econômica. Além de ser presidida pela função econômica, a universidade possui também, funções sociais, simbólicas e culturais [...] (PIRES, 1996:03).

O entendimento de Buarque (2001) sobre a universidade traz luz a esse debate. Ao escrever a “universidade numa encruzilhada”, o autor esclarece que a universidade é a instituição que está mais bem preparada para reorientar o futuro da humanidade. Essa instituição multissecular que sobreviveu às intensas articulações ideológicas pelas quais o mundo passou, terá que se transformar e se reinventar, escolhendo entre a modernidade técnica², cuja eficácia independe da ética, ou uma modernidade ética, onde o conhecimento técnico subordina-se aos valores éticos. Patrimônio intelectual, hoje, ela representa a esperança para tempos de desencantos e de grandes e significativas transformações. Felizmente, o Brasil possui massa crítica consolidada para seguir adiante, elucida Buarque.

Portanto, é possível abrir o diálogo entre a universidade e as empresas. A universidade não pode ficar à margem do campo produtivo, considerado que o objetivo último do desenvolvimento científico e tecnológico está diretamente vinculado aos campos sociais, culturais e do trabalho (BOTELHO, 2002).

O Brasil e o mundo mudaram, afirma Buarque (2001) e a universidade tem como função o gerenciamento de conhecimentos, evitando que se tornem obsoletos, tornando-os compatíveis com as necessidades éticas, sociais, epistemológicas e econômicas do futuro.

² Modernidade para o autor refere-se às características da sociedade pós-industrial em função do paradigma da tecnologia da informação e comunicação.

O século XXI traz como desafio estabelecer o equilíbrio entre qualidade, pertinência e equidade, numa instituição que deve preparar seus alunos para o desconhecido. Chegou a hora das instituições universitárias empreenderem mudanças, identificarem novos rumos, novas possibilidades. E isso irá requer criatividade, inovação (MARTINS, 2007) e disposição para quebrar as resistências infundadas, que levaram um reitor francês a descrever as universidades: “[...] *como um dinossauro pousado em um aeroporto* [...]” (TRINDADE, 2001:19).

Segundo Carvalho (1997), a educação e as organizações educativas são instrumentos culturais do colonialismo cognitivo que privilegia um referencial teórico-simbólico, que segue o padrão da racionalidade técnica, declarando como “outras” as culturas diferentes, àquelas que não possuem orientações compatíveis com o referencial escolhido. Num ensaio sobre Antropologia, História e Diferença, Robert Rowland lembra-nos de que não se pode considerar como inferior àquilo que é apenas diferente, superando os preconceitos etnocêntricos, encarando a diversidade de modo não valorativo (CORTEÃO, 1999).

Talvez, esse seja o principal motivo pelos quais se tem criticado tanto os Mestrados Profissionais. Os artigos publicados sobre Mestrados Profissionais, disponíveis no sítio da Capes, apontam as dificuldades enfrentadas por aqueles que se empenharam e os que ainda se empenham para legitimar essa modalidade de Pós-graduação *stricto-sensu*, que ao que parece tem sido vista como “outros” por aqueles que insistem em analisar os Mestrados Profissionais com as lentes do Mestrado Acadêmico, enxergando-os como perigosos, induzindo ao entendimento equivocado de que seu valor é inferior ao do Mestrado Acadêmico. “*O Mestrado Profissional é a forma mais visível dessa disputa entre lideranças da comunidade acadêmica e das instituições que defendem tradições ou inovações como se fossem mutuamente exclusivas*” (FISCHER, 2005).

Para finalizar essa seção, nada mais oportuna do que a declaração de Buarque (2001):

A universidade, no início do século XXI, deixou de ser a vanguarda do conhecimento, tendo perdido a capacidade de assegurar um futuro exitoso a seus alunos [...]. Esta não é a primeira vez que a universidade se vê confrontada com a necessidade de mudar, mas nunca ele precisou tanto mudar tanto quanto agora. Tampouco é a primeira vez que a universidade parece não se dar conta de sua própria crise, mas também não será a primeira vez que ela irá superar suas dificuldades e se organizar para servir à humanidade (BUARQUE, 2001:45).

1.2. Universidade: uma História de Rupturas, Crises e Tensões

Ao proferir a aula inaugural de um curso de MBA em Ciências Gerenciais, Franco (1996) aponta as três crises que a universidade vive atualmente, a crise da hegemonia, a da legitimidade e a institucional, a partir da análise feita por Boaventura de Souza Santos no livro *Pela Mão de Alice*.

Ao analisar o social e o político na pós-modernidade, Boaventura de Souza Santos (1999) faz um sobrevôo sobre os processos de construção da modernidade. Dentre os aspectos abordados, o autor analisa os impactos que a universidade vem sofrendo, dentre eles a exigência de produzir conhecimento científico útil e aplicável e de desempenhar o papel de ser prestadora de serviços, para os quais não se encontra preparada (FONSECA e REIS, 2007).

A primeira crise, a da hegemonia, é resultante da dicotomia entre a alta-cultura e a cultura popular, entre educação e trabalho, entre teoria e prática. Na essência, o que se discute

é se a universidade foi feita para uma elite ou se deve ser uma universidade de massas, se os seus conhecimentos são exclusivos e para quem deve transmiti-los, se deve assegurar a formação profissional ou a formação humanística.

A segunda crise, a da legitimidade, decorre da necessidade de compatibilizar as relações sociais capitalistas, fruto das exigências do desenvolvimento econômico, com os princípios filosóficos e políticos da igualdade, liberdade e solidariedade, ou seja, a democratização desses conhecimentos.

Finalmente, a terceira crise, a institucional, emerge da contradição entre a autonomia universitária e a produtividade social.

Continuando, Franco (1996), aponta a máxima de Cristóvam Buarque como tentativa de compatibilizar essas crises: “[...] *a política da universidade deve combinar o máximo de qualidade acadêmica com o máximo de compromisso social* [...]” (FRANCO, 1996:sn)

A compreensão dessas crises nos remete a análise histórica da universidade de modo a justificar da produção de conhecimentos *stricto sensu* voltados para a profissionalização, contribuindo com a análise do desenvolvimento de competências que permitirão o resgate social do Brasil.

Segundo Capdeville (2003:09), não há uma única opinião sobre a origem da universidade. Para uns ela começa com as reuniões em banquetes, Platão, para discutir a constituição dos seres, como atingir a verdade e outras questões básicas para a filosofia. Para outros, “*a primeira universidade decorre das iniciativas da Biblioteca de Alexandria, que armazenava os saberes existentes e contratava sábios para estudá-los e transmitir seus conteúdos aos que se interessavam*”. Entretanto é corrente que as primeiras universidades, nos moldes das atuais, surgiram nos séculos XI a XIII.

Ao escrever sobre a universidade, ciência e Estado, Trindade (2001) apresenta a importância do olhar temporal, retrospectivo, sobre a universidade, como estratégia para compreender criticamente a sua natureza institucional e iluminar as reflexões sobre o papel da universidade do século XXI. O autor faz um recorte histórico considerando quatro períodos: o primeiro, século XII, data do surgimento da universidade até o Renascimento; o segundo, do século XV até o século XVI, época em que a universidade é impactada pelas transformações comerciais do capitalismo e do humanismo; o terceiro, do século XVII ao XVIII, época do surgimento da ciência moderna e da Revolução Francesa e o quarto período englobando o Século XIX até os dias atuais. Outro autor a fazer uma análise histórica da Universidade é Souza (1996). Esses dois autores serão a base da narrativa historiográfica que se seguirá.

Atraídos pela possibilidade de se dedicar às atividades do espírito num padrão diferente do proposto pelos mosteiros, jovens se reúnem e surge a universidade:

A universidade nasceu, há oito séculos e meio, porque os mosteiros medievais perderam a sintonia com o ritmo e o tipo de conhecimento que vinha surgindo no mundo ao seu redor, Os mosteiros não foram capazes de trazer para dentro de seus muros o que acontecia no mundo exterior. Prisioneiros de dogmas, os mosteiros foram insensíveis à necessidade de incorporar os saltos do pensamento da época. É nesse contexto que a universidade nasce como espaço para o novo pensamento livre (BUARQUE, 2001:08).

Essa afirmação não deixa dúvidas, o surgimento da universidade deve-se a resistência dos mosteiros em se ajustarem às mudanças que estavam ocorrendo na sociedade.

Segundo Souza (1997) a universidade surgiu na Idade Média³ Inicialmente denominada “*studia generalia*”⁴, a universidade é contemporânea do chamado renascimento internacional do século XII, que marcou a reorganização civilizatória da Europa, após a decadência do Império Romano e a invasão dos bárbaros⁵. Sem qualquer interferência de leigos e religiosos, professores, alunos e estudantes estrangeiros de repúblicas, organizados por países, se reuniam espontaneamente para leitura dos clássicos, estudos teológicos, discussões dos temas polêmicos e a organização lógica dos saberes. Como resultado, os membros da “*studia generalia*” passaram a desfrutar do respeito social, tendo como decorrência à autonomia para definir a estrutura e funcionamento.

[...] elaboraram seus próprios estatutos, elegeram seus dirigentes, escolheram suas vestes talares, instituíram o próprio regime de trabalho acadêmico e classificaram hierarquicamente os professores, pelo grau de sabedoria, que portavam: uns mestres e outros doutores [...] (SOUZA, 1996:159).

Apoiada no trabalho dos copistas e tradutores que preservavam o legado greco-romano para formar clérigos e magistrados, a universidade medieval se organiza a partir do modelo corporativo, em torno de uma catedral, abarcando vários domínios do saber: Teologia, Direito Romano, Direito Canônico e as Artes, tendo como base o corporativismo, decorrente da associação de alunos e professores, a autonomia, a liberdade acadêmica e a formação teológico-jurídica, que responde aos anseios de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica (TRINDADE, 1999).

Protegida por uma redoma cultural, a universidade era um território restrito. As questões cotidianas não eram objeto de análise. Seus membros não se envolviam com questões políticas, econômicas, religiosas e sociais. Souza esclarece como se configuravam:

Elas (as Universidades) não se devotavam ao melhoramento do mundo e a atenção delas está focalizada sobre o reino intelectual e histórico, distanciada das necessidades, que movimentam os homens nos esforços do dia-a-dia (SOUZA, 1997:160).

Recolhidas em sua própria tradição, fechadas em seus próprios referenciais, as universidades atravessaram séculos e sua sobrevivência deve-se a esse isolacionismo, em relação às mudanças sócio, políticas, econômicas e científicas ocorridas ao seu redor e, fora dos seus muros, observa Souza (1997).

A primeira universidade foi criada na Itália, na cidade de Bolonha, seguida pelas universidades de Paris (França) e Oxford (Inglaterra). Elas iniciaram com três grandes campos

³ Período histórico compreendido entre os séculos V e XV, marcado pela economia tipicamente agrária e centrada nos meios da produção. O século XII é caracterizado pela crise no modo de produção feudal e das relações econômicas, sociais e culturais a ele relacionadas. Nesse período emerge um novo grupo social: os burgueses. O crescimento populacional e o aumento da produtividade agrícola permitem o fortalecimento da vida urbana e o crescimento das cidades, tornando-as centros de comércio e artesanato. O fim do feudalismo na Europa significou o surgimento de uma nova ordem econômica: o capitalismo comercial

⁴SOUZA, 1997. Denominação dada para significar o conjunto de cursos ou faculdades, em geral quatro: Teologia, Direito, Medicina e Artes Liberais. O nome adveio da pluralidade nacional dos alunos e mestres, que reunidos na *Studia*, faziam uma amostra da universalidade da instituição. Studim significava estabelecimento de ensino superior (TRINDADE, 2001).

⁵ SOUZA, 1997. Denominação dada para significar o conjunto de cursos ou faculdades, em geral quatro: Teologia, Direito, Medicina e Artes Liberais. O nome adveio da pluralidade nacional dos alunos e mestres, que reunidos na *Studia*, faziam uma amostra da universalidade da instituição. Studim significava estabelecimento de ensino superior (TRINDADE, 2001).

de estudos: Teologia, Medicina e Direito (MIGLIAVACCA, 2001). Essas universidades tinham em comum a espontaneidade de seu surgimento e a autonomia quanto a sua estrutura e funcionamento.

O prestígio alcançado inspirou a fundação de universidades como a de Oxford, em 1.167; a de Salamanca, em 1.220; a de Cambridge, em 1.233; a de Coimbra, em 1.308; sendo que o grande “boom” das universidades ocorreu nos séculos XV e XVI (SOUZA, 1997), época em que a universidade renascentista é impactada pelas transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, bem como os efeitos da Reforma e Contra-Reforma (TRINDADE, 1999).

De acordo com Trindade (2001), com o crescimento das cidades, o feudalismo começa a declinar, dando lugar a burguesia urbana e as transformações decorrentes do capitalismo e do humanismo literário e artístico que florescem nas repúblicas italianas, invadem as universidades. A ruptura com a Idade Média se evidencia na arquitetura, na pintura e na literatura, e na retomada dos textos clássicos dos gregos. A Igreja Romana se vê desmoralizada e desestabilizada, em virtude do comportamento dos clérigos e bispos, fato que impulsiona Lutero a propor a Reforma Protestante, provocando um corte religioso radical entre as universidades gerando as primeiras universidades no centro geográfico da Alemanha, França, Países Baixos e Itália. Em oposição a Lutero a ação dos jesuítas amplia o campo universitário.

Apesar da força, o humanismo não atinge com a mesma intensidade as universidades. Com mais de duzentos anos, a universidade de Paris resiste as mudanças e se mantém fiel às suas origens, ficando a cargo da Universidade de *Louvain* a transição para o humanismo, influenciando as universidades inglesas, *Oxford* e *Cambridge*, e alemãs, sem com isso romper a tradição medieval.

“Com o desaparecimento do feudalismo na Alemanha, os príncipes passam a controlar as universidades. Essa tendência, iniciada no século XV e terminada no início do século XVI, estabelece o padrão da universidade européia: são instituições doravante vinculadas ao Estado e esse processo se acentuará com a Reforma Protestante [...]” (TRINDADE, 1999:14).

Os séculos XVII e XVIII testemunharam grandes evoluções no âmbito das ciências, sendo que o século XVII ficou marcado pelas descobertas da Física, Astronomia e Matemática e o século XVIII pela Química e Ciências Naturais. Os jardins reais da Europa eram adornados por robôs, figuras mecânicas que realizavam movimentos inusitados e imitavam sons da fala. Os relógios mecânicos se transformaram em metáfora para explicar a realidade. Junto com a tecnologia, as ciências avançaram em passos largos. Termômetros, barômetros, relógios de pêndulo, bússola e outros dispositivos de medição reforçam a idéia de que os atributos do universo são passíveis de medição e alimentam o sonho da criação do ser artificial (SCHULTZ, 2006). É nesse terceiro período que, segundo Trindade, surgem as primeiras academias científicas, os primeiros observatórios, jardins botânicos e laboratórios científicos, permitindo a inserção das ciências nas universidades, por meio da pesquisa. Essa mudança não foi passiva:

Até o século XVII o cientista não tinha um papel especializado na sociedade, mas a partir daí desencadeia-se uma mudança profunda no sistema de valores e normas universitárias, reconhecendo-se, não sem conflitos, a legitimidade de uma atividade relacionada com as ciências em geral. A entrada das ciências na universidade vai alterar irreversivelmente a estrutura da instituição (TRINDADE, 1999:14-15)

Portanto, a estrutura tradicional da universidade, teológico-jurídico-filosófico, se altera irreversivelmente, com a entrada das ciências. A instituição secular se abre para os novos tempos. O movimento científico experimental se difunde para todas as universidades, desde Moscou até Coimbra. Cabe salientar que:

As universidades não seguem um modelo único e a história da universidade, a partir do século XVII, se confunde em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciências, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção a sua nacionalização, estatização e abolição do monopólio corporativo dos professores e, se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões: o engenheiro, o economista e o diplomata (TRINDADE, 1999:16).

Ainda na perspectiva histórica, Souza (1997) comenta as mudanças ocorridas nas universidades. A primeira mudança aconteceu no século XIII, quando o Papa Gregório IX e o Imperador Frederico II resolveram instituir universidades por decreto, estabelecendo dois tipos de universidades: as espontâneas e autônomas e as induzidas e menos autônomas, onde mantenedores, leigos ou confessionais, determinavam os limites a serem seguidos pela comunidade acadêmica.

A segunda transformação ocorreu no século XVIII. Os movimentos em favor das reformas nas universidades visavam modernizá-las e interligá-las aos grandes problemas e mudanças sociais, e na ordem política das nações, protagonizados pela Revolução Francesa, foi a Universidade de Coimbra a primeira a sofrer intervenção do Estado em sua organização e no seu funcionamento. Com a valorização da razão, do espírito crítico, a liberdade e a tolerância religiosa que coincidem com o início da revolução industrial inglesa, a universidade institucionaliza a ciência, numa transição para os modelos que se desenvolveram no século XIX.

Nesse século, a universidade de Berlim revolta-se com a herança da universidade medieval. Wilhelm Von Humboldt, prussiano liberal considerado o filósofo da liberdade, redesenha a universidade, ao introduzir o ensino das ciências e da história em uma instituição que até então era direcionada para o ensino da teologia e da escolástica. Voltada para as pesquisas, a universidade de Berlim passou a ser um fator de apoio à política de crescimento econômico e expansão militarista da nova potência europeia (MOURA e CASTRO, 2005).

A reforma realizada por Humboldt trouxe como característica a unidade entre pesquisa e ensino, a busca do conhecimento livre e independente de qualquer tipo de controle ou censura por parte do Estado, da religião e da Igreja. Esse modelo influenciou na formação da universidade brasileira, dada as seguintes características: estimulava a leitura, a indústria e o comércio eram vistos como ligados à instrução e a ciência aplicada, e o protótipo da liberdade de consciência religiosa, um pilar de sustentação das liberdades e do progresso (MOURA e CASTRO, 2005; ORSO, 2001). Os ideais de uma universidade que ensina e faz pesquisa só são implementados com a criação das *Land Grant Colleges*, nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XIX (MOURA e CASTRO, 2005).

Na França, Napoleão, adota o modelo de ensino segmentado, as Grandes Escolas, atrelado à formação das elites profissionais: advogados, engenheiros, médicos e administradores públicos, modelo que influenciou a abertura dos primeiros cursos de ensino superior no Brasil. Nossos cursos de direito, medicina e engenharia militar saíram dessa matriz. A própria Escola de Minas de Ouro Preto foi moldada no figurino das *Grandes Écoles* francesas (MOURA e CASTRO, 2005). Na Inglaterra, o cardeal Newman provocou a modernização das universidades, de modo a prepararem quadros administrativos capazes de dar sustentação interna ao país e ao Império Inglês na Ásia, África, Oceania e na própria

América. Nos EUA os padrões tradicionalistas de *Harvard* e *Yale* passaram a ser complementados pelas *Land Grant Colleges*, instituídas como universidades mais flexíveis e populares. Esses *colleges* lançam as bases da universidade moderna de massas, que atendiam também as classes industriais: agricultores, mecânicos e comerciantes, a fim de suprir o rápido desenvolvimento industrial com técnicos capacitados. “[...] *Essa foi a primeira tentativa de se dar formação universitária aos mais diversos tipos de profissões [...]*”, esclarece Sucupira, citado por Souza (1997:162).

Na terceira transformação, século XX, as universidades se viram desafiadas a participar de todos os problemas advindos das duas grandes guerras mundiais, da guerra fria, do fascismo ideológico e do comunismo, do vertiginoso desenvolvimento tecnológico e científico, das conseqüências da globalização. Souza (1997) cita o relatório Constantine Zurayk, redigido em 1970, demonstrando as expectativas da sociedade, em relação à universidade:

No momento, as exigências da sociedade em relação à universidade, em termos de necessidades crescentes a satisfazer, excedem, em muito, as capacidades dos recursos das universidades. Espera-se das universidades que elas formem um número cada vez maior de estudantes e que os orientem, harmoniosamente, na busca de especialidades proliferantes; exige-se, mesmo cada vez mais, que elas assegurem essa formação durante períodos cada vez mais longos, exigidos pela educação permanente, ao longo da vida dos indivíduos. Pede-se-lhes igualmente, para representar um papel primordial neste progresso do conhecimento pela pesquisa, cujas ocasiões e necessidades se multiplicam dia-a-dia. E elas são conduzidas mais ativamente do que nunca, seja como instituições, seja por intermédio de seus professores, nos diversos domínios da empresa privada e do serviço público (SOUZA, 1997:162)

É assim que as universidades chegam ao século XX, com varias heranças e pistas desconstruídas, construídas no século passado. Tem que escolher qual o caminho a seguir: o da universidade de origem teológica predominante na Europa e exportada para a América Espanhola, avessa à pesquisa; o da pureza dos ideais de Humboldt, com pesquisa pura; o da banalização do conhecimento trazido pelos *Land Grant Colleges* e as influências francesas (MOURA e CASTRO, 2005).

Para Souza (1997), é nesse ponto que a questão-para que existe a universidade? é retomada, pois o excesso de solicitações que chegam do governo e da sociedade, leva a universidade a se desviar dos seus fins. Entretanto, o autor adverte ser inevitável esse excesso de cobranças sobre as universidades e que se tornou impossível regressar ao modelo inicial de universidade: o da torre de marfim. Agora, cabe à comunidade interna o esforço de dar sentido, de redefinir as funções da universidade no mundo contemporâneo, de modo a garantir o desenvolvimento social, superar os impasses emergentes, dentro do seu potencial físico, humano e cultural.

Finalizando, Souza (1997) apresenta a síntese do conceito de universidade ideal, relatado pela AIU (Associação Internacional das Universidades):

O conceito de “função ideal da universidade” supõe, entre outras cousas, a existência de uma relação de causa e efeito, entre as capacidades que os estudantes adquirem nas universidades e as influências que eles poderão exercer, depois de terminarem seus estudos, sobre o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da sociedade. É preciso, para tanto, que se estabeleça, em princípio, que toda política de acesso ao ensino superior deve dar o poder de verificar que os jovens admitidos, possuem um conjunto de qualidades, ou mais exatamente, de aptidões, próprio a fazer deles os melhores candidatos, para o cumprimento das

difíceis tarefas que a sociedade fixou (SOUZA. 1997:163).

Diante do exposto, pode-se constatar que os antecedentes históricos das universidades demonstram que desde a sua origem a universidade vem sofrendo crises, rupturas e tensões. Sem perder de vista a sua característica inicial, autonomia, a universidade vem se ajustando para atender às necessidades e desafios do tempo, apesar das tensões vividas internamente.

1.3. Ensino Superior no Brasil

Segundo Franco e Ribas (1990), o panorama educacional brasileiro é reflexo do caráter tardio da universidade brasileira, da sua convivência com uma maioria de instituições de ensino superior não universitárias, bem como da predominância de instituições privadas desse grau de ensino. Juntam-se a esse quadro os efeitos modernizadores das políticas públicas para o ensino superior de que resultaram na institucionalização da pesquisa e da pós-graduação, na década de 60. Essas variáveis sinalizam a grande diversidade que caracteriza o ensino superior brasileiro.

De acordo com Souza (1997), durante 300 anos o Brasil Colônia, território português dalém-mar e mero empório de Portugal, foi visto como um entreposto comercial de fornecimento de riquezas agrícolas e minerais e fornecedor de riquezas tropicais à economia de Portugal. A prioridade para a Colônia era a fiscalização e a defesa contra a luta armada dos aborígenes e a cobiça internacional.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, empurrada pela invasão napoleônica, a Corte Portuguesa se viu forçada a investir na construção da infra-estrutura requerida para o funcionamento do Reino e na criação de instituições capazes de fornecer formação especializada (TRAMONTIN, 1996). Surgem, em 1808, as primeiras instituições de ensino superior no Brasil: o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e a cadeira de Anatomia, implantada no Hospital Militar do Rio de Janeiro, seguido da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, na cidade do Rio de Janeiro. Das aulas de anatomia e cirurgia e do curso de Engenharia embutido na Academia Militar, as instituições de ensino superior se multiplicam e se diferenciam (FRANCO e RIBAS, 1990).

Em 1922, nasce a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, por meio do casamento focado de instituições isoladas, a última a surgir na América Latina. Por mais irônico que possa parecer, a universidade brasileira foi criada para conceder o título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei Leopoldo de Bélgica. “*Não fosse por aquela vista e a ingênua vaidade de um monarca, ou o capricho de algum de seus cortesãos, a universidade brasileira talvez tivesse demorado mais 10 ou 20 anos para ser criada*” (BUARQUE, 2003:21).

Os motivos da demora são explicitados por Orso (2001) e Franco e Ribas (1990). Segundo esses autores o temor pela centralização foi o primeiro argumento sério, visto que as experiências das nações cultas demonstravam que a subdivisão das ciências produzia melhores resultados do que a reunião em um único centro. Somou-se a esse argumento, a garantia do monopólio da universidade metropolitana e o temor de promover o sentimento de autonomia.

1.4. A Natureza e os Fins da Pós-Graduação

Segundo Santos (2005), a pós-graduação brasileira dá os seus primeiros passos no início da década de 30, quando Francisco Campos sugere a implantação de uma pós-graduação, no estatuto das Universidades Brasileiras, seguindo o modelo europeu. Posteriormente, década de 50, o Brasil começa a firmar acordos com os Estados Unidos com vistas à realização de intercâmbios de estudantes, pesquisadores e professores.

É nessa época que o Brasil vive a transição do governo de Dutra para o governo de Vargas. Em franco processo de industrialização, o Brasil dá os primeiros passos na criação do capitalismo industrial e financeiro⁶. As mudanças nos setores secundário e terciário da economia, e a migração da população no nordeste para o centro-oeste, tornam-se evidentes.

A partir dos dados do censo de 1950, que revelam a existência de apenas 0,7% da população economicamente ativa com formação superior, põe-se em curso à expansão do ensino superior, almejando suprir a ausência de profissionais com conhecimentos e técnicas eminentemente industrial (PIQUET et al, 2005), de modo a viabilizar os projetos em andamento e às demandas de suas principais empresas estatais Companhia Siderúrgica Nacional, Companhia Vale do Rio Doce, Fábrica Nacional de Motores, Companhia Elétrica do São Francisco e Companhia Nacional Alcalis⁷. O espírito da época pode ser entendido na declaração do Ministro da Educação, que estava à frente do processo:

[...] urgia estimular a expansão do Ensino Superior e fazê-lo segundo novos paradigmas de qualidade [...] indispensáveis ao tipo atual de sociedade, eminentemente industrial e técnica [...] o primado das letras sobre as ciências, que foi um dos males de nossa formação cultural, precisa ser corrigido [...], sendo necessário promover a formação de especialistas como economistas, técnicos em finanças, estatísticos, pesquisadores sociais visando a obtenção de tripulação para as novas unidades, não só de empreendimentos governamentais, como também da iniciativa privada (SIMÕES FILHO, citado por PIQUET ET AL, 2005:31).

É nesse contexto que se iniciam os trabalhos da CAPES, chamada à época de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo como principal tarefa a realização de dois programas: o Programa Universidade e o Programa de Quadros Técnicos e Científicos. Por meio do Decreto Presidencial, nº 29.741 de 11 de julho de 1951, foi constituída uma comissão para operacionalizar a campanha que visava montar um sistema capaz de corrigir as deficiências qualitativas e quantitativas na formação de quadros superiores, de modo a reaparelhar o Estado, dotando-o de órgãos e instrumentos capazes de permitir a intervenção nos diferentes aspectos da vida nacional. A urgência em despertar o interesse e a colaboração de todos e o entendimento de que o que estava em jogo era a correção de deformidades em nossa formação profissional, levou a criação da CAPES como uma campanha, pois de nada adiantaria a criação de uma nova lei ou repartição (PIQUET et al, 2005). Ainda nessa década, outros órgãos e instituições surgem, juntamente com a CAPES: CNPq, BNDE e a PETROBRÁS.

No final das décadas de 60 e 70, a economia mundial expandiu-se rapidamente, gerando um significativo aumento do comércio internacional e dos lucros das grandes companhias americanas, européias e japonesas. O governo brasileiro estimulou o crescimento

⁶ Segundo Moura, José Cláudio Pires de. Anglo: Ensino Médio. São Paulo: Anglo, 2002.

⁷ Ibidem 4

das exportações oferecendo privilégios às empresas multinacionais, que começaram a investir no Brasil, época conhecida como a do “milagre brasileiro”, a das obras faraônicas⁸.

O grande impulso para os cursos de pós-graduação só se deu na década de 60, esclarece Santos (2003). O convênio com a Fundação Ford e a Universidade do Brasil, proporcionou o surgimento de cursos de pós-graduação nas áreas de Ciências Físicas e Biológicas e na de Engenharia. Ainda, no começo dessa década, a universidade de Brasília, a Escola de Agricultura de Viçosa e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro lançavam seus cursos de mestrado e doutorado, assim como o ITA e a UnB com os seus cursos de pós-graduação. Na bagagem desses cursos, duas tendências: a européia, que influenciou a USP, e norte-americana, que deixou marcas no ITA, na Universidade Federal de Viçosa e a na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Moura e Castro (2005), esclarece o momento vivido:

Nos fins da década de 1960, o Brasil descobriu as idéias de Humboldt. Ali estava o fio da meada: uma universidade que combinava o ensino e a pesquisa. Nesse período de incontido otimismo e de expansão acelerada do ensino superior público, a universidade humboldina se converteu no modelo não apenas sancionado, mas em Norte, orientando o nosso pensamento educacional [...] o modelo de Humboldt que aparentemente adotamos e trombeteamos, não passa da tradução americana e já muito remexida da versão original (2005:127).

Por solicitação do conselheiro Clóvis Salgado, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão que reinava sobre a natureza desses cursos, o Ministro da Educação e Cultura convoca uma comissão para avaliar a situação. Como resultado surge o Parecer 977 CES, aprovado em 03 de dezembro de 1965, documento clássico relatado por Newton Sucupira. Nesse parecer foram definidas e fixadas as características dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil bem como os seus fundamentos. Segundo o seu relator, em virtude da pouca experiência em matéria de pós-graduação, foi necessário recorrer a modelos estrangeiros para se criar o nosso modelo.

Tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte americana, cuja sistemática já aprovada por uma longa experiência tem servido de inspiração para outros países, americana, que desenvolveu o seu modelo a partir da influência germânica e inspira outros países [...] (PARECER 977).

Enfim, em 1965 dá-se, formalmente, a implantação da pós-graduação no Brasil. “A nossa pós-graduação é cópia-carbono da americana, o que não é muito embaraçoso para nós, pois a pós-graduação européia torna-se, a cada dia, mais parecida com a americana [...]” constata Moura e Castro (2005:131).

O Parecer nº 977, relatado por Newton Sucupira, define em dois níveis de formação da pós-graduação *stricto sensu*: mestrado e doutorado, que embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado. O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.

Nos anos 60 assiste-se o desenvolvimento da pós-graduação *lato-sensu* e nos anos 70 e 80 a consolidação da pré-graduação *stricto-sensu*, fortemente orientada para a formação de pesquisadores (FICHER, 2005). O contexto levou a CAPES a rever sua proposta, de modo a garantir a formação de quadros de docentes pesquisadores, uma vez que o governo passou a

⁸ Ibidem

investir maciçamente na formação de profissionais de maior poder multiplicador, os professores de ensino superior:

A partir de então, o crescimento da pós-graduação no Brasil baseia-se em cursos de mestrado que, com raras exceções, se caracterizam predominantemente como o primeiro degrau para a qualificação acadêmico-científica necessária à carreira universitária, caracterizando-se também como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor (PIQUET et al, 2005:32).

Ao longo de sua trajetória, a Pós-graduação brasileira cumpriu sua missão de realizar uma Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Formou professores pesquisadores e líderes intelectuais, com êxito, declara Moura e Castro (2005). Todavia, dois mercados ficaram descobertos, acrescenta o autor: “[...] *o das empresas que necessitam de pessoal com um nível de preparação que ultrapassa a graduação e as instituições de ensino que precisam de perfis de professores diferentes de mestres e doutores voltados para a pesquisa acadêmica [...]*” (MOURA e CASTRO, 2005:190).

1.5. Os Mestrados Profissionais

A pós-graduação brasileira está constituída por dois eixos claramente distintos: o eixo acadêmico, representado pela pós-graduação tradicional e o eixo profissional que contempla, exclusivamente o mestrado profissional (OLLER et al, 2005).

De acordo com Melo e Oliveira (2005), o ensino superior brasileiro passou por intensas reformas e transformações na década de 90, especialmente a Pós-graduação *stricto-sensu*, que se viu impelida a buscar um *locus* diferenciado das tradicionais academias, adoção de ensino a distância, e a implantação dos mestrados profissionais.

Foi nessa década que a CAPES, segundo Barros et al (2005), foi chamada a fazer uma revisão do modelo de Pós-graduação, visto que a estratégia de formação de quadros acadêmicos já não atendia às demandas da sociedade. Esse processo de revisão seguiu passos históricos, que passarão a ser descritos, a partir dos dados de Barros et al (2005).

Em 1995 Abílio Baeta, recém nomeado presidente da Capes, solicita formalmente a revisão do modelo praticado, destacando a necessidade de flexibilização do modelo de Pós-graduação *stricto-sensu*, em particular o nível de mestrado, tendo em vista:

as profundas transformações econômico-sociais experimentadas pela sociedade brasileira nas últimas décadas, processo esse que tem implicado sensível expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos, têm também acarretado o surgimento de novas demandas de formação de profissionais de alto nível que não irão, necessariamente, atuar na vida acadêmica [...]” (BARROS et al, 2005:125)

Além das dificuldades apontadas em relatórios emitidos no final da década de 80, referentes a critérios para avaliar propostas de programas que não se encaixavam no modelo adotado para avaliar os programas acadêmicos.

Ainda em 1995, é constituída uma comissão que elaborou o documento “Mestrado no Brasil-A Situação e uma Nova Perspectiva”, que deu origem a proposta “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *stricto-sensu*”. Nesse documento, elaborado pela diretoria da Capes, são apresentados os requisitos que as instituições proponentes de cursos

devem possuir, de modo a assegurar a qualidade do sistema de pós-graduação. Essa proposta foi aprovada pelo Conselho, resultando na Resolução nº 01/95, publicada por meio da Portaria nº 47/95, que determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, estabelecendo os requisitos e condicionantes.

Em 1998 essa Portaria é revogada pela Portaria 80/1998, que de forma mais esclarecedora e norteadora apresenta os requisitos e condições para o enquadramento das propostas de mestrado profissional, dispondo sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionalizantes no Brasil a partir das seguintes considerações:

- A) necessidade de formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos e técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística.
- B) a relevância do caráter de terminalidade, em função de ter como característica o aprofundamento da formação científica ou profissional.
- C) e a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto-sensu*.

Regulamentado pela Portaria 80/1998 nasce oficialmente o Mestrado Profissional. Em suas prioridades está o compromisso de agregar competitividade e produtividade às empresas e melhorar a gestão dos setores sociais do governo e demais organizações, acrescentando qualidade tanto na produção de bens e serviços, esforçando-se para reduzir as injustiças e acabar com a miséria (RIBEIRO, 2005). Enfatiza os problemas externos à academia e a qualidade avaliada e testada pela Capes, vistos como uma larga ponte de mão dupla que irá permitir o caminho entre a academia e a sociedade (SILVEIRA e PINTO, 2005).

Dando seqüência a sua regulamentação, surgem portarias e resoluções que tentam estabelecer as diferenças entre cursos acadêmicos e profissionais, segundo Ficher (2005). O mestrado profissional é um mestrado *stricto sensu* que obedece aos procedimentos típicos dessa modalidade de ensino, visando a horizontalidade e verticalidade do conhecimento. Visto como importante na integração e complementação entre os problemas profissionais e o conhecimento gerado na universidade, o mestrado profissional constitui oportunidade de maior aproximação entre os trabalhos conduzidos pela universidade, às demandas provenientes do campo social e profissional, e às demandas por soluções tecnológicas. Diferente dos cursos de especialização, os mestrados profissionais não visam apenas a melhoria da qualificação profissional, mas sim a sua aplicabilidade concreta e específica, de modo a mudar o patamar do conhecimento existente naquele campo do saber (QUELHAS et al, 2005).

As resistências em relação aos mestrados profissionais têm em sua origem, o desdobramento do Parecer 677/65. Segundo Neto (2005), apesar do parecer prever a existência de Mestrados Profissionais, a tradição brasileira adotou o modelo acadêmico, o que responde pelo primeiro degrau para a formação acadêmica científica, necessária à carreira universitária. Neto (2005) esclarece que o Parecer 677/65 não deixa margem para dúvidas quanto ao papel do mestrado e do doutorado. O doutorado, etapa destinada a proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolve a capacidade de pesquisa e o poder criador nos diferentes ramos do saber. Já os mestrados, podem conferir: grau preliminar, primeiro degrau para a obtenção do grau de doutorado, ou grau de terminalidade,

destinado àqueles que não almejam ou não podem se dedicar à carreira científica.

A diferença entre os dois tipos de mestrado, acadêmico e profissional, está no resultado produzido. Enquanto o primeiro pretende formar um pesquisador, cujo objetivo é a realização de estudos avançados em uma disciplina específica, sem, contudo, ter o compromisso com suas aplicações; o segundo visa à formação para o mundo profissional, a partir da imersão na pesquisa aplicada, proporcionando a formação científica e profissional necessária, de modo a consolidar conhecimentos capazes de tornar o profissional criativo, capaz de desenvolver novas técnicas e processo, com vistas à expansão da indústria brasileira e às demandas de desenvolvimento de todos os segmentos nacionais (NETO, 2005 e APCN, 2005).

Outro fator que contribuiu para firmar o modelo de mestrado acadêmico, provavelmente, foi o fato do Brasil ter descoberto as idéias de Humboldt nos fins da década de 60, onde o ensino e pesquisa se tornam indissociáveis (MOURA e CASTRO, 2005).

A concepção de que o mestrado é uma etapa preliminar da carreira docente foi o “cimento ideológico”⁹ que norteou o reconhecimento, acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (Programa de Flexibilização da Pós-Graduação, 1995). O modelo da etapa preliminar se consolidou a partir da justificativa de que a ênfase acadêmica asseguraria também, a formação profissional.

Em 2008, com pouco mais de 10 anos e 226 programas recomendados, os Mestrados Profissionais confirmam o compromisso da Capes com o desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira, visto que os Mestrados Profissionais representam ações efetivas no sentido de minimizar as assimetrias existentes no sistema de Pós-graduação e de promover a formação de quadros profissionais para mercados não acadêmicos, por meio da transferência de tecnologia e novos processos.

Quadro 1: Programas de Pós-graduação recomendados pela CAPES, ano de 2008

GRANDE ÁREA	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	285	114	3	8	160	445	274	163	8
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	226	57	4	7	158	384	215	162	7
CIÊNCIAS DA SAÚDE	437	127	14	41	255	692	382	269	41
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	268	106	5	11	146	414	252	151	11
CIÊNCIAS HUMANAS	373	183	6	6	178	551	361	184	6
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	325	176	0	42	107	432	283	107	42
ENGENHARIAS	298	118	6	36	138	436	256	144	36
	141	67	2	0	72	213	139	74	0
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	242	112	10	75	45	287	157	55	75
Total	2.595	1.060	50	226	1.259	3.854	2.319	1.309	226

FONTE: SITE DA CAPES : Data Atualização: 12/02/2008

Cursos: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional

⁹ Expressão tomada emprestada de Wallerstein.

Moura e Castro (2005) declara que os mestrados profissionais são experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas onde alunos vêm iluminar as suas práticas com as teorias. A academia aprende muito tendo praticantes como alunos.

Para encerrar esse capítulo, nada mais oportuno do que a citação feita por Teodoro (2003) do parecer emitido pelo Banco Mundial em 1985 ao analisar a importância da educação no desenvolvimento de Portugal: “[...] *a experiência tem mostrado que os projetos de desenvolvimento não são bem implementados salvo quando o investimento de capital e a transferência de tecnologias são acompanhados por um adequado conhecimento humano e as correspondentes competências profissionais requeridas [...]*” (TEODORO, 2003:74).

Longe de desenvolver competências cegas, ao desenvolver competências profissionais adequadas, espera-se romper com a crença de que as sociedades caminham em estágios definidos, tendo como caminho único a modernidade, representada pelos países do primeiro mundo, e que, portanto, para ser bem-sucedido, basta seguir o exemplo dessas nações. E, sobretudo, abre a esperança de que há espaço para a formulação independente e autônoma de soluções adequadas para a realidade regional e nacional, sonho embalado por Boaventura de Souza Santos em tempos de globalização hegemônica.

Ao contrário do temor de servir aos interesses do mercado, os mestrados profissionais sinalizam possibilidades para o Brasil construir competências próprias, de modo a não depender de transferências tecnológicas e teorias dos países desenvolvidos, saindo da posição de destinatário para o de gerador, empoderando os indivíduos e as minorias. Ao assumir relação dialógica com as empresas, afasta o fantasma de que os mestrados profissionais estão a serviço do capital.

CAPÍTULO II

BENEFÍCIOS DA GESTÃO COM FOCO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

CAPÍTULO II

BENEFÍCIOS DA GESTÃO COM FOCO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Este capítulo tem como objetivo analisar os ganhos sociais que os indivíduos adquirem a partir do desenvolvimento de competências.

Inicialmente, serão discutidas as mudanças no paradigma gerencial de modo a conduzir o olhar tradicional da gestão de competências sob o ponto de vista da competência da organização, que visa a identificação das *core competences*, competências essenciais da empresa, para o olhar das competências individuais e dos ganhos efetivos que elas produzem nos indivíduos.

Posteriormente, serão analisadas as mudanças no mundo do trabalho, as concepções de competências individuais e os seus ganhos sociais.

2.1. Desafios da Gestão

“Ser dirigente é como reger uma orquestra, onde as partituras mudam a cada instante e os músicos têm liberdade para marcar seu próprio compasso”.

(Motta, 1999)

Nada mais oportuno do que o pensamento de Motta para enfatizar a importância da gestão e a do ganho social que os indivíduos obtêm, quando o olhar para o desenvolvimento de competências está calcado em uma visão onde o trabalhador é visto como um indivíduo capaz de refletir sobre o significado do seu trabalho, de contribuir para a melhoria das *core competences* da empresa e as suas, trazendo reflexos para a sociedade como um todo.

Ao analisar o significado de gerência, Adizes (1995), esclarece que a palavra gerência não tem tradução em alguns idiomas e que alguns sistemas políticos a negam e a proíbem. Suecos, franceses e servo-croatas utilizam palavras como dirigir, liberar ou administrar como substitutas, visto que a palavra gerenciar não tem tradução literal nesses idiomas. Quando desejam usar a palavra gerenciar no sentido utilizado nos Estados Unidos, eles usam a palavra em inglês. O autor salienta que a função gerencial deve ser isenta de valores e distorções culturais ou sócio-políticas. Ela deve ser a mesma, quer estejamos gerenciando nós mesmos, nossa família, uma empresa, uma organização sem fins lucrativos ou uma sociedade. A diferença ficará por conta da natureza e do tamanho do que se está gerenciando.

Segundo Neto (2006), a partir de 1941, nos EUA, os gerentes passaram a ser considerados como uma classe emergente. Nos anos 50, os estudos sobre gerência ganharam novo impulso, tendo como expoente o austríaco Peter Drucker, que concebeu a administração na lógica do conceito de *business* (negócio).

Ao relatar sua experiência como consultor da *General Motors*, Peter Drucker dá início

ao estudo da gestão como ciência e prática destacando a emergência de uma nova empresa: a corporação ou a grande empresa, entidade dominante na nova sociedade industrial. Ao visualizar a empresa como uma instituição não apenas econômica, mas político-social, lança as sementes da idéia da organização baseada no conhecimento e da gestão por competências (NETO, 2006).

Porém, é no livro ‘A prática da gestão’ que Drucker difunde novas idéias sobre *management* (gerência) apontando a formação de gerentes como um grupo social emergente na sociedade industrial, levando-nos a entender que a gestão é uma disciplina própria, que deve ser sistematizada e aprendida (NETO, 2006).

Essa necessidade se justifica, visto que a partir da década de 50, técnicas gerenciais como *downsizing*, *benchmarking* e reengenharia, ferramentas gerenciais conhecidas de ‘como fazer’ começaram a despontar no cenário mundial. Entretanto, essas técnicas não são suficientes para o sucesso de uma empresa. É preciso existir a compreensão da ‘teoria do negócio’¹⁰ da empresa, ou seja, quais as hipóteses eleitas para dirigir a organização, os critérios para escolha do que deve ser ou não ser feito, os resultados que devem ser considerados significativos, como tratar os clientes, o mercado e os concorrentes, os valores, políticas de tecnologias e as forças e fraquezas da empresa. Mas, como fazer isso sem a capacitação de gestores para esse novo tempo que tem como marca principal e incerteza?

A visão de ordem e linearidade que permeou, até recentemente, as teorias gerenciais, levando à crença de que a vida e os destinos de uma organização poderiam ser dominados por critérios da racionalidade, não atendem o momento atual. Embora seja comum ouvir pessoas dizendo que, para exercer função de gestão o profissional deve apresentar em seu perfil características como bom senso, habilidade no manejo da autoridade, capacidade de tomar decisão em seu campo profissional e conhecer os procedimentos técnicos e burocráticos da empresa, essas características já não atendem plenamente o exercício da função gerencial. A complexidade e a ambigüidade do mundo não comporta gestores que se baseiam apenas no bom senso e nas experiências passadas. Um novo rol de habilidades gerenciais deve ser desenvolvido, de modo a conferir ao gestor uma nova visão de si mesmo, de sua carreira, de seu futuro e o da organização (MOTTA, 1999).

Assunto apaixonante e desafiante, a função gerencial tem sido tema de livros e de pesquisas. Na visão de Motta (1999) a gerência é a arte de pensar, de decidir e de agir, é a arte de fazer acontecer e de obter resultados. Sua eficácia depende, em grande parte, da capacidade do gestor de desenvolver alternativas, estabelecer transações que sejam capazes de garantir o cumprimento da missão da empresa.

Continuando, o autor esclarece que não basta ao indivíduo adquirir excelente domínio técnico, pois a capacidade gerencial vai além do domínio de técnicas administrativas. É necessário adquirir habilidades mais complexas como: capacidade analítica, capacidade de julgamento, capacidade de decisão, capacidade de liderança, capacidade de enfrentar riscos e incertezas e de negociar e ainda, apresentar um comportamento pessoal de busca de novos horizontes. Tais capacidades só se conseguem por meio da educação.

Ainda a partir da visão de Motta (1999), o autor apresenta as dimensões que o aprendizado gerencial deve desenvolver:

¹⁰ Drucker, Peter. Uma teoria do negócio tem três partes. Hipóteses a respeito do ambiente da organização: da sociedade e sua estrutura, o mercado, o cliente e a tecnologia. Hipóteses a respeito da missão específica da organização e a hipótese a respeito das competências essenciais necessárias para realizar a missão da organização.

1. habilidade cognitiva: por meio do aprendizado de conhecimentos sobre administração. Todavia, salienta que esses conhecimentos, por si só, não conduzem a ação desejada.
2. habilidade analítica: levando o indivíduo a aprender a identificar e diagnosticar problemas administrativos, decompondo-os em diferentes partes para arrumá-los na busca de soluções.
3. habilidades comportamentais: por meio do conhecimento de técnicas de comunicação, de como as relações interpessoais e grupais se efetivam, dos fatores que impactam na produtividade humana e na sua satisfação no trabalho, possibilitar a construção de novas maneiras de interação humana.
4. habilidades de ação: tornar o indivíduo capaz de intervir no sistema da organização, de transformar conhecimentos e alternativas comportamentais em ações efetivas.

A formação gerencial vai além da perspectiva de novos conhecimentos, pressupõe uma nova forma de pensar e agir administrativamente. Como bem colocam Hamel e Prahalad (1995): “[...] *não é o dinheiro o combustível da viagem para o futuro, e sim a energia emocional e intelectual de cada funcionário [...]*”. Antes de chegar ao futuro, uma empresa precisa descobrir o caminho mais curto entre o hoje e o amanhã e considerar que existe mais de um caminho para se chegar lá. Certamente, o segredo do sucesso passa pelo desenvolvimento de competências essenciais. “O desafio fundamental na competição pelo futuro é o desenvolvimento de competências que abram as portas para as oportunidades do amanhã, bem como a descoberta de novas aplicações para as competências atuais”.

Os autores definem competência essencial, ou *core competence*, como um conjunto de habilidades e tecnologias que permite a empresa oferecer determinado benefício aos clientes, tornando-se única. Segundo Fleury (2001) e Hamel e Prahalad (1995), as competências só se tornam *core* se atenderem a três critérios: oferecer reais benefícios aos consumidores, ser difícil de imitar e prover acesso a diferentes mercados. Por meio de competências individuais, os gerentes se tornam aptos a identificar e desmembrar essas competências. As pessoas, assim como as empresas precisam desenvolver suas *core competences*.

Finalmente, Hamel e Prahalad (1995) alertam sobre os perigos do código genético da corporação, ou seja, as estruturas gerenciais. O código genético, ao contrário do que possa parecer, é extremamente nocivo para a empresa que vislumbra o futuro. Ele limita a percepção dos gerentes, a utilização de instrumentos para elaboração de políticas e o uso de estratégias competitivas. À medida que o ambiente fica mais complexo e variado, a necessidade de variedade genética cresce rapidamente.

É nesse momento que a capacitação externa se torna fator vital. Ao sair de sua empresa e matricular-se em um curso de Mestrado Profissional, tem-se a possibilidade de compartilhar diferentes experiências e adquirir novas competências, tornando-se apto a intervir no código genético da empresa, introduzindo mais variedade genética no ambiente, tornando-se um funcionário geneticamente diferente.

As mudanças pelas quais o mundo vem passando desafiam a gestão. Segundo Freire et al (2003) a necessidade de mudança nas organizações vem em resposta a um conjunto de eventos desestabilizadores, em cujo escopo está a capacidade de criar desequilíbrio significativo nas organizações. Esses eventos são os requisitos para a mudança organizacional e para a consciência da necessidade de uma gestão focada na mudança, competência essencial

dos novos tempos.

Freire et al citam Hamel e Prahalad para esclarecer a magnitude das mudanças, visto que o uso de ferramentas tradicionais de gestão de negócios tais como corte de custos, agilidade no lançamento de novos produtos, melhoria da qualidade dos produtos, conquista de fatia maior no mercado, redução de despesas administrativas, dentre outros, já não garantem mais a permanência das organizações no mercado. A cada dia a concorrência reinventa o cenário socioeconômico, introduzindo mudanças no ambiente organizacional, sendo a solução, a capacidade de reavaliação e de regeneração das estratégias centrais da empresa, além da capacidade de reinventar o seu setor.

Continuando, Freire et al (2003) argumentam que embora haja consenso quanto à necessidade de mudanças, há diferença nos aspectos organizacionais que devem ser realizados.

Enquanto Nadler e co-autores (1994) realçam a necessidade da reestruturação estratégica e Hamel e Prahalad (1995) destacam a transformação da organização a partir do estabelecimento de suas competências centrais, Drucker (1996) reúne esses dois aspectos no que ele chama de teoria dos negócios, juntamente com uma reformulação da missão organizacional. Nadler, Hamel, Prahalad e Drucker enfocam as mudanças a partir de um ambiente organizacional mutante (FREIRE, 2003:169).

Portanto, a eficiência administrativa é de suma importância. A globalização de mercado exige o rompimento com as regras do passado; a ampliação do nível de conhecimento intensivo nas organizações e; a utilização de novas tecnologias¹¹ administrativas e de ferramentas e métodos adequados ao aprimoramento contínuo das pessoas, alterando os modelos de gestão tradicionais que impedem a participação das pessoas no destino das empresas. Portanto, está claro que as organizações devem ser capazes de empreender mudanças e de exibir capacidade de aprendizagem.

Na sociedade do conhecimento, a organização em busca de melhores desempenhos caminha para oferecer mais autonomia a seus colaboradores. Isto é importante para a melhoria dos processos e das pessoas.[...] a criação do trabalhador do conhecimento, realça o valor da contribuição das pessoas no processo de reestruturação das empresas (GOMES, 2003:62).

O sucesso de uma organização está ligado à sua capacidade de despertar e formar nas pessoas competências e qualidades que permitirão à empresa ultrapassar fronteiras. Essa ultrapassagem está exigindo como passaporte a adoção de “Novas formas de percepção e de ação”, uma das possíveis definições que existe entre os fenômenos de mudança e aprendizagem. A verdade é que a eficiente utilização dos recursos é fundamental para subsidiar decisões estratégicas, táticas e operacionais. O mundo produtivo não precisa mais de mãos-de-obra, mas de cérebros-de-obra. Cada vez mais, entende-se o ser humano como a chave do sucesso dos negócios.

Os novos tempos exigem formação na área de gestão, de modo a assegurar a permanência das empresas no momento atual e no futuro. Diante de um cenário que é pura mudança e dos problemas advindos dessas mudanças, a gestão profissional, ancorada no desenvolvimento de competências, pretende ser a maneira eficaz de se solucionar os problemas e de se preparar o futuro.

¹¹ Gomes, Débora Dias. “A palavra tecnologia não se refere somente a programas e equipamentos computacionais, mas a tudo que consegue juntar o técnico com o conhecimento sistematizado, e seus respectivos equipamentos. Trata-se de toda a competência interna instalada numa organização: suas habilidades, métodos e ferramentas”.

2.2. Tendências Mundiais e as Competências

De acordo com Pereira e Nunes (2002) em 1995 Hamel e Prahalad apontaram o caminho para se chegar primeiro ao futuro:

a compreensão de que a competição pelo futuro é uma competição diferente...é uma competição pela criação, domínio das oportunidades emergentes- pela posse do novo espaço competitivo. Criar o futuro é um desafio maior do que acompanhá-lo, para o qual é preciso criar seu próprio mapa [...]” (PEREIRA e NUNES, 2002 apud HAMEL e PRAHALAD, 1995).

Essa afirmativa ressalta a importância do aprofundamento de estudos relacionados ao desenvolvimento de competências organizacionais e individuais.

Talvez essa seja uma das razões que levam empresas e instituições de ensino a incorporarem em seus discursos diários expressão como desenvolvimento de competências, desenvolvimento de habilidades, perfil do profissional do século XXI, dentre outras. A tendência está visível nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, que incorporaram em suas recomendações as competências que seus egressos devem desenvolver ao longo de sua formação. Gerentes de recursos humanos, coordenadores de cursos e professores enfatizam a necessidade de construir competências adequadas ao ingresso e permanência no mercado de trabalho.

A evolução das estruturas de emprego, decorrentes do progresso da sociedade, a gradativa substituição do homem pela máquina, na execução de trabalhos rotineiros são variáveis que nos levam a refletir sobre as novas competências que o cenário profissional aponta. Somam-se a essas variáveis a exigência por parte dos empregadores por empregados com capacidade de resolver problemas e tomar iniciativas, o aumento das tarefas de supervisão, de enquadramento e de organização e a crescente necessidade intelectual em todos os níveis. A nova realidade impele as universidades a criarem espaços para reflexão e formação científica e tecnológica especializada, adaptada às necessidades da vida econômica e social, correspondendo à procura de profissionais aptos a gerir sistemas cada vez mais complexos (DELORS et al ,1998)

Dryden e Vos (1996) apresentaram as quinze principais tendências que moldarão o futuro, apontadas por John Naisbit e Patrícia Aburdene. Essas tendências colocam como centralidade a necessidade de repensar o significado das palavras trabalho, desemprego, aposentadoria e educação e, sobretudo, se apresentam como um convite para se pensar nas principais competências individuais e organizacionais que trabalhadores e empresas precisam avaliar.

A primeira tendência impulsiona o desenvolvimento de competências capazes de habilitar a empresa e o indivíduo a atuarem em um ambiente onde a velocidade da informação impulsiona as pessoas a buscarem soluções para o futuro, repensando a adequação dos conhecimentos que hoje são ensinados nas escolas e, sobretudo, se as metodologias utilizadas levam os alunos a aprender a aprender.

A segunda competência permitirá utilizar o desenvolvimento das Tecnologias da Informação para se relacionar no mundo do comércio virtual onde as fronteiras físicas deixam de existir.

A terceira competência fornecerá condições para que empresas e indivíduos se ajustem às novas regras da economia única, ou economia global, nos quais os fatores de sucesso mudam de recurso para o mercado, e as pessoas são os únicos meios para se criar riquezas.

Os autores salientam que, embora haja estímulo para o crescimento de uma economia mundial, três blocos comerciais ampliados constituem as pedras fundamentais: Europa unificada, as Américas e a orla do Pacífico Asiático. “[...] *Se o século XIX foi o século britânico e o século XX o dos norte-americanos, o século XXI será a era do Pacífico Asiático, centro de gravidade econômica [...]*” (DRYDEN e VOS, 1996:11).

A quarta competência é a nova sociedade de serviços, decorrente da mudança de uma sociedade industrial para uma sociedade de serviços. Essa tendência exige das instituições formadoras a capacitação de indivíduos com competências, capazes de conceituar problemas e chegar às soluções, usando pelo menos quatro habilidades: abstração, raciocínio sistêmico, experimentação e colaboração. Para isso, a escola deverá mudar o seu foco de currículo de linha de montagem padrão dividido em matérias, ensinado em unidades, organizado em semestres e controlado por testes.

A quinta competência irá permitir a mudança do paradigma: do grande para o do pequeno. O mundo do mini chegou às empresas. Noventa por cento dos novos empregos encontram-se em companhias com menos de cinquenta pessoas.

A sexta competência decorre da era do lazer. Segundo os autores, as mudanças na estrutura do trabalho implicarão na reestruturação do tempo destinado ao trabalho e no aumento do tempo de vida, impactando na redistribuição do tempo entre horas trabalhadas e lazer.

A sétima competência irá permitir ao indivíduo se adequar à forma mutável do trabalho. As transformações do mundo atual redundarão em três agrupamentos de trabalho: grupos de projetos, onde as pessoas se reúnem para desenvolver projetos específicos, com alta remuneração, dada a natureza do trabalho; trabalhadores em meio período e sazonais, para os indivíduos que trabalham duas ou três horas por semana ou em finais de semana, um dos poucos mercados para profissionais não-qualificados ou semiquilificados; trabalhadores que trabalham individualmente ou como um grupo familiar, fazendo o que adoram fazer. Essa tendência exige uma educação que estimule as pessoas a serem seus próprios gerentes, divulgadores e comunicadores.

Os autores apontam a liderança das mulheres como a oitava tendência. As mulheres estão mudando os negócios, colocando amor, carinho, paixão e compaixão, fornecendo uma nova perspectiva. Portanto, há necessidade de desenvolver atitudes menos cartesianas e mais emocionais.

A nona competência decorre da era do cérebro. Os avanços científicos estão permitindo o uso potencial do cérebro, em função das descobertas de como o cérebro funciona, de como o pensamento afeta o corpo, revolucionando a forma de aprender, oportunizando a criação de ambientes adequados à aprendizagem.

A primeira vista parece contraditório, mas a décima competência decorre da necessidade de se proteger da globalização: valorização da cultura nacional, valorizando a herança cultural de cada nação, região.

A décima primeira tendência se refere a crescente subclasse. Vivemos a era da passagem da economia manufatureira para a de serviços, ocasionando uma erosão nos salários dos jovens, provocando exclusão social. Para tanto, os indivíduos e empresas devem desenvolver competências capazes de reduzir essas desigualdades, de agir com responsabilidade social.

A décima segunda tendência é a de envelhecimento da população ativa. O relatório Popcorn informa que sessenta e cinco anos é o início da segunda metade da vida, não o início

do fim. Os indivíduos dessa faixa etária precisam estar ajustados aos novos tempos, de modo a se manterem atuantes no cenário profissional.

A décima terceira tendência é a da onda do “faça-o você mesmo”, ou seja, assuma o controle de sua própria vida. Para isso, as escolas devem preparar os alunos com competências para o mundo real, de modo a desenvolverem o senso daquilo que será esperado deles.

A décima quarta competência é a do empreendimento cooperativo, em substituição ao comunismo e ao capitalismo. As empresas que estão prosperando são as que adotam a administração participativa, a tomada de decisão por consenso e a adequada divisão dos lucros.

Finalmente, a décima quinta tendência decorre da valorização ou do triunfo do indivíduo. Agora, em tempos de abundância, o consumidor é o rei, com direito e possibilidade de escolher entre os melhores produtos e serviços, demandando novas competências.

Essas tendências mundiais impactam na formação de quadros profissionais e, sobretudo, na construção de um conjunto de estratégias empresariais, capaz de dotar as empresas de competência que as diferenciem uma das outras, tornando-as ágeis e competitivas.

2.3. Competências: um Conceito em Construção

Segundo Sarsur (2007), o interesse pelo desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho decorre do cenário mundial que sinaliza as competências- *core competences*- que as empresas precisam desenvolver para se sustentarem, impulsionando a adoção de desenvolvimento de competências individuais. “[...] *Aumentar a competência das pessoas é antes de tudo, criar as melhores condições possíveis para que os trabalhadores aceitem assumir responsabilidades e se mobilizar subjetivamente [...]*” (SARSUR, 2007:11).

A autora entende que o desenvolvimento de competências adequadas ao mundo do trabalho é um tema complexo. Sua aplicação envolve questões relacionadas à cultura da organização, do país, dos funcionários, a articulação entre os objetivos institucionais e a capacidade dos indivíduos, e a concepção de trabalhador como sujeito ativo, que busca permanentemente seu desenvolvimento além dos resultados econômicos e sociais tanto para os trabalhadores, quanto para a empresa.

No cenário francês, Zarifian (2001), economista, sociólogo, especialista em gestão, *expert* sindical e diretor do centro de estudos e pesquisas sobre qualificação, formaliza e dá conteúdo científico a competências. Em seu livro, ‘*Objetivo competência*’, apresenta uma análise histórica da emergência desse modelo.

Segundo o autor, o século XVIII assistiu a migração do modelo civilizatório calcado no trabalho agrícola para o modelo urbano, mudando radicalmente as condições de trabalho e os modos de vida, acarretando grandes transformações sociais. Esse cenário levou os primeiros engenheiros modernos e os fundadores da economia política a revolucionarem a maneira de conceber o trabalho e o trabalhador. O primeiro passou a ser concebido como “*o conjunto de operações que se pode objetivar, descrever, analisar, racionalizar e impor, nas oficinas*”. Entendiam por operações os gestos do corpo humano, que eram descritas e organizadas. O segundo, o trabalhador, passou a ser entendido como o “*conjunto de capacidades que são compradas no mercado de trabalho e mobilizados para realizar uma*

parte das operações”. O valor estava no conjunto de capacidades e na disciplina de executar as operações. Portanto, o trabalhador passou a ser visto como “uma simples força de trabalho” detentora de destreza manual, habilidade gestual, força e resistência física. Um conjunto de operações, em um posto de trabalho, ou espaço físico preciso na fábrica onde as tarefas eram realizadas (ZARIFIAN, 2001:36-37).

A visão capitalista e empreendedora de baixar custos e aumentar os lucros levou à aceleração na execução das operações, fazendo surgir à necessidade da especialização por parte do trabalhador na execução da operação, com vistas ao aumento da produtividade do trabalho a partir da organização e da velocidade do trabalho. A automatização dos sistemas não tardou a chegar, e os trabalhadores, fixados em uma oficina, passaram a desenvolver suas operações com horário de trabalho determinado, trabalhando um ao lado do outro, características que definem o trabalho industrial (ZARIFIAN, 2001).

As mudanças ocorridas no setor moveleiro marcaram a mudança epistemológica do ponto de vista gerencial da França. A necessidade de imprimir qualidade, diversificação, expansão da prestação de serviços personalizados motivaram o setor a pensar em estratégias para sair da crise, enfrentando as turbulências e incertezas. Para isso, abandonaram o modelo taylorista que categorizava e homogeneizava a mão-de-obra, focando as habilidades corporais como destreza, rapidez, adotando um novo entendimento do processo de trabalho, ajustando o empregado a essa nova lógica (ZARIFIAN, 2001).

Nos anos de 1985/1986 a fábrica *Sollac Dunkerque* adotou as seguintes medidas: 1) gerenciar a evolução de carreiras, em virtude dos desligamentos maciços por antecipação de aposentadorias; 2) modificar as organizações produtivas para alcançar competitividade; 3) identificar carências e competências e o saber-fazer. Como decorrência, os postos de trabalho passaram a ser questionados em função da imobilidade profissional¹² e da sua desatualização quanto aos requisitos reais. Em 1986 o conceito de posto é trocado pelo de atividade (ZARIFIAN, 2001).

Essa mudança implicou em definir o saber-fazer e os saberes necessários à execução dessas últimas, bem como formar os assalariados dentro dessa nova ótica. Em 2000 é implementado o acordo A CAP2000, decorrido de ações ocorridas no interior do grupo *Usinos-Sacilor*, da Siderurgia. Esse acordo marca formalmente a ruptura da lógica do posto de trabalho, estabelecendo a lógica da competência, como um saber-fazer operacional válido, uma nova forma de entender a qualificação (LE BOTERF, 2003, ZARIFIAN, 2001). No entanto, segundo Zarifian, esse acordo desconsiderou o entendimento do processo produtivo e a capacidade de assumir responsabilidades, privilegiando o saber-fazer operacional validado.

Apesar dos incontestáveis benefícios, o novo modelo foi decepcionante, visto que a avaliação das competências requeridas permaneceu focada nos conteúdos de categorias de empregos, em forma de uma lista de atividades, não muito diferentes de um posto de trabalho. Zarifian atribui a essa dificuldade de avaliar competências à visão de trabalho ancorada no modelo taylorista e no entendimento de que os processos produtivos podem ser entendidos parcialmente pelos funcionários.

No momento atual, pontua Zarifian (2001), uma grande parte do trabalho foi absorvida pelos sistemas de máquinas, pela automatização e pela aplicação da informática no tratamento da informação de cálculos e nas operações ligadas à informática, causando impactos profundos no trabalho. As operações gestuais e as intelectuais elementares estão perdendo terreno para a velocidade e fluxo das máquinas, levando a repensar e reposicionar a atividade humana. Esse repensar passa obrigatoriamente pela reflexão sobre competências necessárias

¹² O indivíduo ficava sempre na fila de espera por uma vaga, até que ela ficasse livre.

para agir diante do imprevisível, do inesperado, do que vêm perturbar a ordem normal do sistema de produção, eventos conhecidos como acaso.

Nesse novo cenário, trabalhar é estar em expectativa atenta a esses eventos e pressentindo-os, enfrentando-os com sucesso, permitindo que a produção seja retomada e debruçando-se reflexivamente sobre o ocorrido de modo a evitar novas ocorrências. Trabalhar ainda é fazer novos usos dos produtos e criar novas necessidades. Portanto, esse novo olhar não permite a concepção de competências profissionais enclausuradas em definições prévias de tarefas a executar em um posto de trabalho (ZARIFIAN, 2001:41).

A crise do modelo taylorista e a onda do modelo japonês, que não é fundado no posto de trabalho, mas na equipe e na mobilidade dos trabalhadores entre postos e funções explica o contexto em que Zarifian começa a se preocupar em elaborar políticas alternativas, de modo a não ceder a moda da “japonização” nos círculos de gestão e no mundo acadêmico, criando cenários franceses de organização industrial (HIRATA, 2001).

Mas afinal, o que são competências? A noção de competência não é nova. Sua raiz está na Idade média, época em que o termo era utilizado para designar a capacidade de apreciar e julgar questões jurídicas. Posteriormente, passou a integrar o universo empresarial com Richard Boyatzis, iniciando, a partir daí, o debate acerca do tema competência (BITENCOURT, 2001).

Apesar de integrar o universo discursivo das pessoas, não há um conceito único sobre competências. Bitencourt (2001) levantou, em sua tese de doutorado, vinte e um conceitos de competência e suas respectivas ênfases. Com base na minuciosa análise das diferentes correntes, a autora identificou as categorias do conceito de competência.

Quadro 2: Aspectos acordados pelas diferentes correntes de pensamento sobre gestão de competências.

ASPECTOS ABORDADOS	AUTORES PRINCIPAIS
Formação	Boyatzis (1982), Parry (1996), Boog (1995), Becker (2001), Spencer e Spencer (1993), Magalhães et al.(1997), Hipólito (2000), Dutra et al (1998), Sandberg(1996)
Capacitação (aptidão)	Moscovici (1994), Magalhães et al (1997, Ditra et al (1998), Zarifian (2001)
Ação (em oposição a potencial)	Sparrow e Bognanno (1994), Durand (1998), Cravino (1997), Ruas (1999), Moscovici (1994) Le Boterf (1997), Perrenoud (1998, Fleury e Fleury (2000), Davis (2000), Zarifian (2001)
Articulação de recursos (mobilizados)	Le Boterf (1997)
Resultados	Boyatzis (1982), Parry (1996), Becker et al (2001), Spencer e Spencer (1993), Sparrow e Bognanno (1994) Cravino (2000), Ruas (1999), Fleury e Fleury (2000), Hipólito (2000),Dutra et al(1998), Davis (2000) Hase et al (1998), Zarifian (2001)
Perspectiva dinâmica (questionamento constante)	Hipólito (2000)
Auto desenvolvimento	Bruce (1996)
Interação	Sandberg (1996)

FONTE: BITENCOURT, 2001:27.

Essa variedade suscitou e ainda suscita muitas dúvidas em relação a compreensão e aplicabilidade, fazendo desse conceito, um termo em fase de construção (LE BOTERF, 2003).

Pereira (2005) atribuiu a essa diversidade conceitual à interpretação que cada autor dá ao tema, em virtude de sua formação do campo de atuação profissional. Entretanto, o autor esclarece que existe um ponto em comum, na maioria dos conceitos.

Para Roque et al (2004), o fato da noção de competência pertencer simultaneamente à linguagem comum e à terminologia científica provocou este “maremoto semântico” (ROQUE et al apud ISAMBERT-JAMATI, 1997:04). Esse polimorfismo torna o conceito passível de diferentes interpretações: no âmbito da educação, tem sido visto com os saberes e os conhecimentos que precisam ser adquiridos, e no âmbito do trabalho as qualificações necessárias. Os autores esclarecem que:

A abordagem por competências possui, portanto, duas dimensões bem definidas: a relativa ao trabalho e a relativa à prática pedagógica. No caso da primeira dimensão, Boyatzis define competência como “as características de fundo de um indivíduo que guardam uma relação causal com o desempenho efetivo ou superior no posto” (Boyatzis apud Deluiz, 2001, pg 69). Competência então reflete a capacidade de se fazer algo e não o que realmente faz. Na dimensão pedagógica, Perrenoud define competências como “a capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento [...]” (ROQUE et al, 2004:04 apud PERRENOUD 2001).

Portanto, a literatura evidencia que, no senso comum, a palavra competência é utilizada quando se quer designar uma pessoa qualificada para realizar algo. Entretanto, a palavra competência vem assumindo novos contornos. Alguns autores a utilizam para se referir às variáveis referentes à tarefa, aos resultados. Outros a utilizam para expressar às variáveis que o indivíduo deve apresentar, ou seja, as características pessoais necessárias ao contexto em que atua.

Bitencourt (2004) apresenta a crítica que Sandberg faz a visão de competência como resultante do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, visto que o desenvolvimento de competência “[...] envolve mudanças na estrutura e no significado das práticas de trabalho. Os aspectos essenciais da competência humana não podem ser reduzidos a uma lista externa de atributos relacionados ao trabalho [...]” (BITENCOURT, 2001 apud SANDBERG, 1996). As práticas organizacionais e o enriquecimento das experiências e vivências devem ser considerados, de modo a evitar a tendência de elaborar uma lista contendo o perfil idealizado de gestor ‘super-homem’ ou uma lista com infindáveis atributos decorrentes de estudos realizados em outras realidades.

Diante disso, o estudo de competências deve se fundamentar não apenas no que constituem as competências, mas também em como elas são desenvolvidas.

A análise da competência, segundo Pereira (2005) encontra, além da heterogeneidade de conceitos, duas vertentes de análise: 1) as competências do indivíduo e 2) as competências da organização, sendo que há autores que relacionam essas duas vertentes, indivíduo e organização.

Finalmente, segundo Sarsur (2007), o conceito de competência pode ser compreendido a partir de duas correntes: a anglo-saxônica e a francesa. Na primeira encontram-se os defensores de uma visão pragmática, que tem como foco o conceito de qualificação profissional. Na segunda, encontram-se os que integram elementos da sociologia e da economia do trabalho.

Os que ainda estão sob a influência do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho entendem competência a partir das especificações do cargo, das tarefas prescritas. Definem os conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo deve apresentar para desempenhar suas tarefas e atingir os resultados. Nesse modelo o indivíduo é qualificado para adquirir o referencial necessário para desempenhar sua função.

Bitencourt (2004) diz que esse modelo genérico, aplicável em qualquer organização decorre da visão racionalista, ou pragmática como denomina Sarsur. Esse modelo tem como precursores Boyatzis e McClelland, que acreditam existirem “[...] *atributos fundamentais que permitem aos indivíduos alcançarem um desempenho superior* [...]” (PEREIRA, 2005) e tem servido de norte nos processos de seleção e avaliação das pessoas em seus postos de gerência e de supervisão¹³.

Contraopondo-se a essa proposta racionalista estão os defensores da concepção francesa. Pereira (2005) aponta teóricos com Le Boterf, Zarifian como alguns dos expoentes dessa concepção que analisam a competência para além da visão comportamentalista de desempenho e resultado “[...] *a competência sugere conseguir lidar com eventos inesperados* [...]” (BITENCOURT, 2004).

Sandberg entende que o desenvolvimento de competências decorre de um diagnóstico organizacional e não de um modelo genérico, modelo interpretativo (apud BITENCOURT, 2004).

A competência vai além da qualificação, ou dos saberes certificados pelo sistema educacional. “A competência refere-se à capacidade da pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e comunicar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso” (FLEURY, 2001 apud ZARIFIAN, 1994).

A noção de competência aparece, assim, associada a verbos como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. As competências devem agregar valor econômico para a organização e valor essencial para o indivíduo (FLEURY, 2001).

Continuando sua análise, Fleury (2001) enfatiza que o trabalho não deve mais ser visto como um conjunto de tarefas associadas descritivamente em um cargo. Deve ser entendido como o prolongamento direto das competências mobilizadas pelo indivíduo no ato de realizar sua tarefa. O trabalhador que não precisa pensar, o que só executa a sua tarefa cede lugar para o trabalhador que pensa, que modifica cenários e que como consequência de sua ação é modificado como pessoa, práxis, que sempre será dialética.

Nessa linha de raciocínio, as competências organizacionais decorrem da capacidade de cada instituição de analisar a sua cultura e o seu modelo de gestão, de identificar seus recursos, seus diferenciais, suas vantagens competitivas, suas estratégias. Seu direcionamento estratégico se viabiliza por meio do desenvolvimento de competências individuais e coletivas, construídas a partir da instituição e não pela adoção fiel de modelos validados por outras empresas (BITENCOURT, 2004).

Portanto, quando se fala em competências, conhecimentos, habilidades e atitudes, deve-se esclarecer em qual modelo ela se assenta: se no que parte das necessidades da tarefa,

¹³ Segundo Pereira (2005), na década de 70 McClelland apontou os tradicionais testes de aptidão e inteligência não prediziam a performance no trabalho e eram tendenciosos contra minorias e mulheres. Seus estudos versaram sobre comparar pessoas de sucesso com pessoas com menos sucesso.

ou no modelo dinâmico, ou no que considera a mutação da sociedade (PEREIRA, 2005, SARSUR, 2007).

2.4. Competências Individuais

Uma das características do profissional de novo milênio está em saber mobilizar e combinar, de modo pertinente, um conjunto de recursos para administrar uma situação complexa. Essa mobilização pressupõe recursos pessoais e recursos do meio. Para mobilizar recursos pessoais, o profissional necessita de saberes, de saber-fazer, de aptidões, de experiência acumulada e de recursos do meio. Portanto, ser competente é saber agir, saber escolher uma conduta, uma estratégia, ao invés de apresentar respostas condicionadas. Ser competente não é resultante somente do saber agir e poder agir, mas, sobretudo, do querer agir (LE BOTERF, 2003).

De acordo com Bitencourt (2004), Swieringa e Wierdsma analisam a competência individual a partir de três dimensões ou de três pilares, que devem estar em equilíbrio e integrados de modo a possibilitar ao indivíduo mobilizar, de forma sistêmica, o conteúdo de todos eles. O primeiro pilar é o SABER, ou seja, os conhecimentos que o indivíduo deve saber para desenvolver o seu trabalho com qualidade, as ferramentas que deve utilizar, os sistemas que deve construir, as características de seus diferentes clientes e *stakeholders*, o sistema de informação a ser adotado e os relatórios necessários, dentre outros. O segundo pilar é o do SABER FAZER, que corresponde às habilidades, ou o que se deve fazer para alcançar os resultados. E o terceiro pilar é o do SABER AGIR.

Ao eleger o conceito de competência de Claude Lévy-Leboyer “[...] *competência é o conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que algumas pessoas, equipes ou organizações dominam melhor do que outras, o que as faz se destacar em determinados contextos [...]*”, Gramigna (2007), analisa os componentes desses três pilares.

A autora esclarece que as atitudes são reflexos dos valores e das crenças, formados ao longo da vida do ser humano. As atitudes imprimem distinção aos profissionais, visto que determinam o nível de confiança entre as pessoas, o clima de trabalho, o grau de comprometimento com os objetivos e metas organizacionais e, conseqüentemente, com os resultados esperados. Sem elas, os conhecimento e habilidades adquiridos ao longo da vida, os resultados alcançados não serão eficazes.

Nos dias atuais as empresas estão trabalhando para desenvolver em suas equipes de trabalho atitudes como: sensibilidade interpessoal com clientes e fornecedores internos e externos; energia e iniciativa para resolver problemas; disponibilidade de cooperar; interesse e curiosidade; tenacidade e persistência; flexibilidade e adaptabilidade como demonstração de atitude aberta e receptiva a inovações; postura positiva que demonstre dinamismo; integridade e senso de honestidade e ética nos negócios; compromisso com os resultados; senso de orientação para as metas; automotivação e autocontrole e busca permanente de desenvolvimento (GRAMIGNA, 2007).

Continuando, a autora pontua o papel do conhecimento no desenvolvimento de competências. Os processos de decisão, planejamento e organização, comunicação controle de resultados, negociação e administração de conflitos, dentre outros, sofrem impacto direto do nível de conhecimento das pessoas. “[...] *O conhecimento é um indicador de competências, quanto mais conhecimento o ser humano adquire, mais apto se torna para enfrentar as mudanças e para inovar [...]*” (GRAMIGNA, 2007).

Finalmente, as habilidades estão ligadas ao uso adequado dos conhecimentos. *“Algumas pessoas acumulam um baú de informações teóricas e têm dificuldade de abri-lo para uso”*, esclarece Gramigna.

O macro ambiente conduz às organizações a construir competências organizacionais, e, algumas delas são comuns para definir perfis profissionais por serem as mais requeridas pelo mercado, em virtude do momento atual. Dentre elas estão: a capacidade empreendedora, a capacidade de trabalhar sobre pressão, comunicação, criatividade e inovação, cultura de qualidade, capacidade negociar, liderança, tomada de decisão e visão sistêmica (GRAMIGNA, 2007).

Almejando facilitar o entendimento de como os três pilares da competência funcionam, Gramigna apresenta como exemplo a competência da tomada de decisão. Essa competência requer **conhecimento** das ferramentas básicas para a tomada de decisão, do funcionamento do próprio negócio e sobre planejamento estratégico da organização. As **habilidades** requeridas serão: sistematização da tomada de decisão, conseguir convencer a equipe a seguir a decisão e obter resultados assertivos ao enfrentar situações arriscadas e irá requerer **atitudes** de pensar e ponderar antes de agir, assumir responsabilidades pelas decisões tomadas e correr riscos calculados a partir de planejamento e ação.

Cabe associar o conceito de Gramigna às descobertas de Bitencourt (2001, 2004) e de Sarsur (2007), visto que além de desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes, as competências se traduzem na capacidade de mobilizar recursos práticos de trabalho, portanto constituem um processo permanente de construção. Demandam questionamento constante e desencadeiam um processo de aprendizagem individual, no qual a responsabilidade maior deve ser atribuída ao próprio indivíduo, e que são transferidas por meio de relacionamentos entre pessoas.

Zarifian (2001) analisa a competência sob outra perspectiva. Apresenta como os indivíduos devem agir, considerando as mudanças profundas ocorridas no conteúdo trabalho a partir da emergência de uma sociedade globalizada e automatizada que tem como características os eventos¹⁴, a comunicação e os serviços. Devem ser capazes de:

- perceber indícios da iminência de um evento, sabendo utilizar meios preditivos,
- intervir de maneira ativa e pertinente em situações de evento, sob pressão de prazo,
- compreender, analisar em profundidade as causas e os motivos que fizeram o evento ocorrer,
- permanecer atento às modificações do ambiente,
- organizar todas as ações para inventar uma resposta pertinente,
- tomar iniciativa,
- escolher a melhor ação, o melhor procedimento a ser adotado,
- questionar seus métodos de trabalho por meio de atitude reflexiva ante a sua própria atividade profissional,
- comunicar-se no interior de equipes de trabalho, entre ocupações diferentes de modo a assegurar a troca de conhecimentos e pontos de vista,

¹⁴ “Evento é alguma coisa que sobrevém de maneira imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva”. (ZARIFIAN, 2001:41)

- entender os problemas e as obrigações dos outros, a interdependência e a complementariedade,
- entender a si mesmo e avaliar sua própria ação sobre os outros, para poder trabalhar em equipe, redes ou em projetos,
- compartilhar normas mínimas de justiça,
- encarar a prestação de serviços como finalidade que une assalariados e clientes-usuários,
- estar disponível para as demandas dos clientes-usuários.

Essas características apontam para uma nova lógica, onde *“a competência não pode ser “enclausurada” em definições prévias de tarefas a executar em um posto de trabalho”* (ZARIFIAN, 2001)

A competência não está no posto de trabalho ou na descrição das atividades de uma determinada função, ela só se revela nas ações do indivíduo. Portanto, é preciso que o indivíduo deseje mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes que são construídos no contexto social e nas comunicações que os nutrem de todos os lados, tomando iniciativa, assumindo responsabilidades em uma situação de trabalho, num constante movimento de envolvimento com o que faz, mobilizando redes, compartilhando as implicações da situação, assumindo campos de co-responsabilidade (ZARIFIAN, 2001).

Para um operador (ou uma equipe) assumir responsabilidades é aceitar assumir suas responsabilidades, logo, é aceitar ser julgado e avaliado pelos resultados obtidos no campo dos desempenhos pelos quais é responsável. Logo, é tornar-se explicitamente devedor dos resultados de sua atividade...falando mais claramente: é correr riscos (ZARIFIAN,2001:76).

Para adotar a lógica da competência, a organização precisa mudar sua atitude de avaliar os resultados, de modo a dar garantias mínimas para que o empregado possa assumir suas responsabilidades, expondo-se publicamente suas competências, revelando suas eventuais fraquezas (ZARIFIAN, 2001).

Aceitar a lógica da competência requer ainda ter a consciência das dificuldades que estão em jogo na hora de um indivíduo optar por expor-se: que garantias o funcionário terá se o resultado de sua ação não for satisfatório? Qual o risco de parecer ser incompetente? Caso o clima seja de segurança, o funcionário optará pelo servilismo. A busca de estabilidade leva ao servilismo. A competência requer atitude social e funcionamentos organizacionais novos.

Sarsur (2007) alerta para os cuidados necessários ao se optar pela gestão por competência: 1) respeito à cultura do país, região, e, especialmente, o da empresa. 2) a articulação entre os objetivos organizacionais e as capacidades individuais, 3) a concepção do trabalhador como um cidadão ativo e capaz e, finalmente, 4) a busca de resultados satisfatórios para a empresa e trabalhadores, tanto no aspecto econômico como social.

Para Le Boterf (2003) a competência é a faculdade de saber mobilizar e combinar recursos pessoais e do meio. Os recursos pessoais são constituídos por saberes teóricos, procedimentais e do meio, pelo saber-fazer, pelas aptidões e experiências acumuladas.

Os saberes teóricos são saberes de inteligibilidade que tem como função levar o indivíduo a saber compreender, descrever e explicar os fenômenos. Esses saberes são

necessários para explicar as anomalias e orientar as decisões de intervenção e as iniciativas a serem tomadas.

Os saberes procedimentais têm como função habilitar o indivíduo a saber como proceder. Visam a descrição do como deve ser feito. Os saberes do meio, referem-se ao contexto ao qual o profissional intervém. Esses saberes têm como função levar o indivíduo a saber agir conforme a situação, a saber como proceder diante de eventos inesperados.

O saber-fazer tem como função levar o indivíduo a saber agir em função de algo, a saber proceder, operar. É constituído por condutas, métodos ou instrumentos, cuja aplicação prática o profissional domina.

As aptidões referem-se ao saber ser de uma pessoa são as qualidades pessoais que o profissional deve ter. Dentre elas poderemos encontrar: a sinceridade, o respeito, a transparência, a capacidade de corrigir os erros, disciplina pessoal, curiosidade, proatividade, ética, equilíbrio pessoal, a honestidade, trabalhar em equipe, comunicação aberta e eficaz, integração.

E, finalmente, os recursos do meio que comportam os recursos externos que permitem ao poder agir. *“Separar uma pessoa do seu meio, de suas redes de recursos, equivale a mexer em sua competência”* Dentre os recursos do meio estão as redes de dados, de documentos, de clientes, de profissionais, dentre outros.

Diante disso, para Le Boterf (2003), agir com competência é:

- saber agir e reagir com pertinência, ou seja, saber o que fazer, saber ir além do prescrito, saber escolher na urgência, saber arbitrar, negociar, decidir, saber encadear ações de acordo com uma finalidade.
- saber combinar recursos e mobiliza-los em um contexto, ou seja, saber construir competências a partir de recursos, saber tirar partido não somente de seus recursos incorporados.
- saber transpor, ou seja, saber memorizar múltiplas situações e soluções, saber distanciar-se, funcionar “em dupla direção”, saber utilizar seus metacconhecimentos para modelizar, saber determinar e interpretar indicadores de contexto, saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis.
- saber aprender e aprender a aprender, ou seja, saber tirar as lições da experiência, saber transformar sua ação em experiência, saber descrever como se aprende, saber agir em circuito duplo de aprendizagem.
- saber envolver-se, ou seja, saber envolver sua subjetividade, saber assumir riscos, saber empreender e ética profissional .

Neste estudo não será analisada a gestão de competências, mas o desenvolvimento de competências profissionais como oportunidade de ganho social, portanto, o foco não será a organização, mas os indivíduos que buscaram consolidar uma formação profissional em um mestrado profissional em gestão e estratégia em negócios, as competências que construíram e os ganhos sociais que alcançaram.

O conceito de competência adotado nessa dissertação resulta da combinação dos propostos por Bitencourt, Zarifian e Le Boterf: competência como um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, a partir da interação com outras pessoas (BITENCOURT, 2001), que possibilitam o indivíduo a saber

agir e reagir com pertinência, saber combinar recursos e mobiliza-los em um contexto, saber transpor, saber determinar e interpretar indicadores de contexto, saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis, saber aprender e aprender a aprender, saber envolver-se, saber assumir riscos e saber empreender e ter ética profissional (LE BOTERF, 2003). A competência se materializa na maneira como o indivíduo enfrenta as situações do trabalho, por isso envolve o desejo do indivíduo de colocar seus saberes em prática, no ato de tomar início e assumir responsabilidades diante das situações com as quais se depara (ZARIFIAN: 2001).

Essa lógica muda radicalmente o comportamento social dos indivíduos no âmbito do trabalho.

2.5. Competência Como Valor Social

O trabalho e a vida social têm sido impactados pela sociedade globalizada e pelo modo de produção capitalista, que tem aprofundado as desigualdades sociais e econômicas, concentrando o poder econômico e agravando a questão social (SARSUR, 2007).

Contrapondo-se ao olhar dos autores que reforçam os valores da sociedade capitalista, Gentili (2003) caracteriza o tempo em que vivemos como um tempo marcado por desilusões e “desencantos”, decorrentes da perda de expectativas, sentimentos herdados do século XX, subprodutos do pragmatismo. O autor aponta como razões para esse desencanto:

O século que acaba determinar foi um dos mais brutais e sangrentos da história humana. O canto da sireia dos avanços tecnológicos e científicos não fez mais do que nos lembrar a profundidade de uma barbárie que não parece disposta a nos abandonar (GENTILI, 2003:11).

Para um tempo com grandes promessas de melhoria de qualidade de vida, a partir do desenvolvimento científico e tecnológico, o século XX trouxe consigo a aumento das desigualdades. O desemprego se transformou em um atributo estrutural do capitalismo contemporâneo (GENTILI, 2005).

Analisando as transformações pelas quais o mundo do trabalho vem passando, Teixeira et al (2005) esclarecem que as organizações vivem sob o impacto de variáveis como a sociedade do conhecimento e da informação e a hipercompetitividade, que atuam diretamente sobre elas, num ritmo acelerado, causando grandes impactos na gestão de pessoas e mudando o design dos cargos a partir da incorporação de conhecimentos novos e mais abrangentes à maioria dos trabalhos.

Continuando, os autores apontam as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho. A primeira delas refere-se ao regime de trabalho, o indivíduo pode trabalhar para mais de um empregador, em regime parcial e temporário. A segunda traz como contorno a gradual desconfiguração do cargo em sua forma tradicional, a partir de uma perspectiva que alia a missão, as tarefas específicas e permanentes e as transitórias e diversificadas. A terceira mudança decorre da base tecnológica sofisticada, que está acarretando a extinção de cargos menos qualificados e a criação de cargos com maiores qualificações. A quarta mudança refere-se à migração do emprego em virtude do fenômeno da globalização. A quinta mudança aponta para novas formas de flexibilização do trabalho, ou seja, novas formas de organização, duração e contratação, onde há exigência de trabalho em equipe multidisciplinar, cargo compartilhado (comum na Europa e EUA), teletrabalho (o trabalho é feito a distância)

multifuncionalidade, ou seja, empregados com competência passam a exercer mais de uma função, horário flexível, banco de horas, ano flexível, jornada parcial e a sexta, refere-se a um novo tipo de profissional, capaz de atender a sociedade do conhecimento e o forte impacto da TI na organização.

Na esteira dessas transformações aparecem estudos que apontam os impactos negativos da terceira revolução industrial, tais como a precarização do trabalho a partir de práticas como a terceirização, a subcontratação, a queda dos postos de trabalhos, a substituição do homem pela máquina; afetando a qualidade dos vínculos empregatícios, estabelecendo padrões de qualidade de trabalho inferiores. O acúmulo de trabalho e as novas regras do capital estão provocando a perda de identidade social dos próprios indivíduos (SARSUR, 2007).

Aliado a precarização está a exclusão de uma massa de indivíduos do mercado de trabalho, ou empregos de baixa qualidade e mal remunerados. O desemprego de longa duração tem criado um espaço social marcado pela marginalização dos indivíduos, trazendo conseqüências psicológicas, sociais e culturais e, sobretudo, agravando o quadro social e econômico do país, visto que trabalhadores expulsos do mercado de trabalho não conseguem facilmente sua inserção no mercado.

Os indicadores apontam para o fato de que os trabalhadores mais qualificados terão estabilidade e que uma massa de trabalhadores, que ficam localizados na periferia no mercado, será compelida, por uma forte competitividade, a disputar espaço de trabalho, acentuando as desigualdades.

Portanto, o tempo aponta para a exigência de qualificação profissional. Entretanto, Sansur (2007) convida à reflexão: “[...] *qualifica-se o trabalhador para mantê-lo produtivo para as empresas, ou com a perspectiva de estimular a sua cidadania e seu permanente crescimento?*” (SARSUR, 2007:35). A resposta a esta questão irá conduzir a diferentes enfoques.

Para Fleury (2001) as competências devem agregar valores tanto para os indivíduos, quanto para as empresas. Para as organizações, deve agregar valor econômico e para os trabalhadores, valor social.

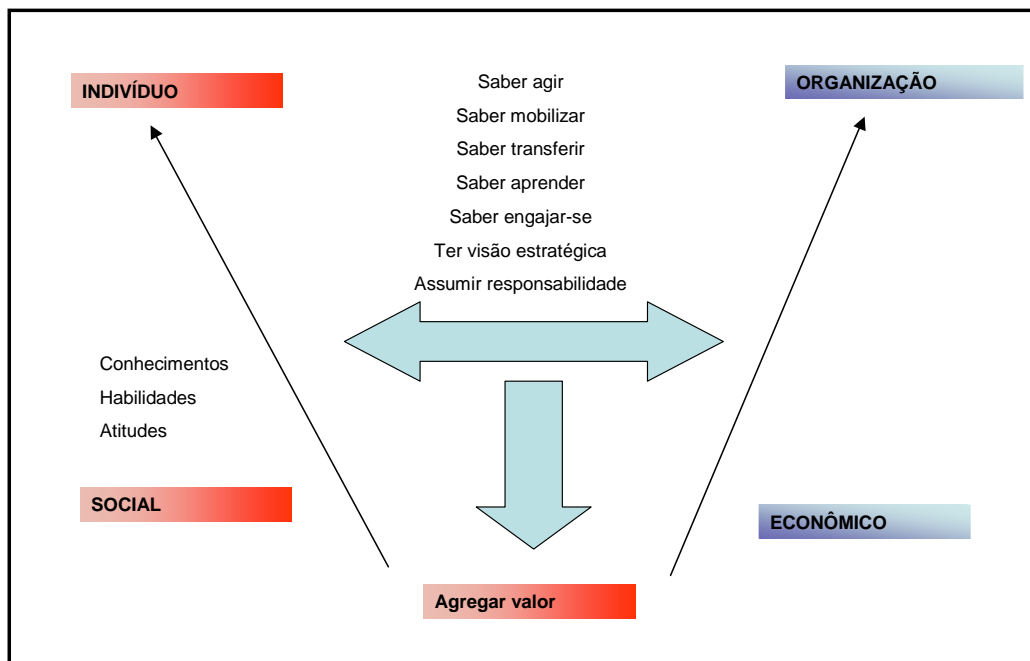


Figura 1: Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização
 FONTE: SARSUR, 2007 apud FLEURY e FLEURY, 2001.

Esses autores preconizam a integração do desenvolvimento econômico da empresa com o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, agregando valor social para os trabalhadores (ZARIFIAN, 2001, FLEURY, 2001).

Seguindo essa linha de integração, para mensurar o ganho social que o desenvolvimento de competências produz, Sarsur (2007) construiu um modelo com categorias e subcategorias para nortear a avaliação do ganho social, a partir da leitura de diversos estudiosos sobre competências. Classificou o ganho social em três categorias: funcionais, comportamentais e pessoais que, unidas, fornecem o conceito de ganho social.

O autor afirma que tradicionalmente, o olhar e a aplicação da gestão de competências vêm recaindo sobre o ponto de vista da competência da organização, de modo a identificar as *core competences* -competências essenciais da empresa- os resultados desejados, deixando de dar atenção, em proporção equivalente, aos ganhos efetivos para os trabalhadores.

Zarifian (1996:), defende a idéia de que “[...] *o desenvolvimento de competências é antes de tudo, criar as melhores condições possíveis para que os trabalhadores aceitem assumir responsabilidades e mobilizar subjetivamente [...]*”. O entendimento das competências, a partir de uma visão reflexiva do trabalho, alarga o conceito para os aspectos sociais rompendo com a visão tradicional, taylorista e burocrática, de trabalhador como um ser passivo que executa funções inerentes ao seu cargo. O autor alerta sobre a incompatibilidade entre o modelo taylorista e o de competências e sobre o equívoco de se construir modelos de competências a partir do paradigma taylorista (SARSUR, 2007).

Este estudo fundamenta em Sarsur (2007) o conceito de ganho social:

[...] um conjunto de aspectos que favorecem o desenvolvimento do trabalhador como ser humano, em sua dimensão mais ampliada: como pessoa, como profissional e como cidadão. Portanto, não é somente o desenvolvimento do indivíduo que conta, mas a sua inserção na sociedade e os impactos que causa a partir de suas ações [...] (SARSUR, 2007:11).

Essa autora categorizou os ganhos em três categorias. Na categoria funcional avalia a percepção que o indivíduo tem da sua carreira, o desenvolvimento, a remuneração, o conhecimento - capacidade cognitiva -, a compreensão conceptual da organização. Essa categoria foi construída a partir da leitura de autores como Bitencourt (2001), Dutra (2001, 2004), Fleury e Fleury (2001 a), Le Boterf (1995 a.b.2003), Maclelland (1973), Zúñiga (1998), dentre outros.

A categoria comportamental avalia a percepção sobre a participação, o auto desenvolvimento, comunicação e *feedback*, realização profissional. Sasur tomou como referência para construir essa categoria Bitencourt (2005), Barbosa (2005), Cheetham e Chivers (1996, 1998), Dutra (2001, 2003), Fleury e Fleury (2001 a) Le Boterf (2003) e Zúñiga (1998).

A categoria pessoal avalia a identidade, o significado do trabalho, o equilíbrio pessoal e profissional, o interesse social e os valores. Os autores que nortearam a construção dessa categoria foram: Bitencourt (2005), Cheetham e Chivers (1996, 1998) Lévy-Leboyer (1997), Le Boterf (2003), Perrenoud (1999), Sandberg (1994) e Zarifian (2001).

Quadro 3: categorias e subcategorias definidas para caracterizar os possíveis ganhos sociais do sistema de gestão de competência por competências para trabalhadores.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	COMPONENTES
F U N C I O N A L	Carreira	<ul style="list-style-type: none"> Perspectiva de crescimento funcional (carreira sem fronteira) sem necessariamente haver dependência em um empregador
	Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> Investimento da organização no processo de crescimento (formação integral)
	Remuneração	<ul style="list-style-type: none"> Ganhos em termos de renda e benefícios diretos e indiretos, atuais ou potenciais Incremento da valorização no mercado de trabalho.
	Conhecimento Capacidade Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Busca de soluções criativas e viáveis Capacidade de pensar estrategicamente Capacidade de aplicar e transferir conhecimentos Capacidade de tomar decisões Capacidade de adaptação (conhecimento em movimento)
	Compreensão conceptual da organização	<ul style="list-style-type: none"> Entendimento de sua inserção como parte do conjunto da organização Clareza dos propósitos organizacionais e do impacto de sua atividade sobre as demais e sobre os resultados.
Autores de referência: Bitencourt (2001), Dutra (2001, 2004), Fleury e Fleury (2001 a), Le Boterf (1995 a.b.2003), Maclelland (1973), Zúñiga (1998), dentre outros		

FONTE: SARSUR (2007: 102)

Quadro 4: categorias e subcategorias definidas para caracterizar os possíveis ganhos sociais do sistema de gestão de competência por competências para trabalhadores.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	COMPONENTES
C O M P O R T A M E N T A L	Participação	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de posicionar-se e manifestar opiniões e idéias • Capacidade de integração social e sentimento de pertencimento e adesão ao grupo • Trabalho em equipe em termos de cooperação e compartilhamento
	Auto desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência dos aspectos profissionais e pessoais a desenvolver num processo de crescimento contínuo, tendo em vista investimentos direcionados • Atenção com o próprio crescimento e amadurecimentos permanente
	Compreensão e feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de ouvir e manifestar-se de maneira adequada em prol do próprio desenvolvimento e de terceiros com os quais se relaciona
	Realização profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização e reconhecimento pessoal e profissional • Satisfação no trabalho • Visão da contribuição do seu trabalho para si mesmo, para o grupo, para a organização • Status pessoal e orgulho pela recuperação da imagem da empresa no mercado, com efeitos positivos na auto-estima • Segurança quanto às perspectivas de emprego na organização e no mercado global, ambiente saudável e condições de trabalho adequadas para desenvolvimento das atividades.
Autores de referência: Bitencourt (2005), Barbosa (2005), Cheetham e Chivers (1996,1998), Dutra (2001,2003), Fleury e Fleury (2001 a) Le Boterf (2003) e Zúñiga (1998).		

FONTE: SARSUR (2007: 102)

Quadro 5: categorias e subcategorias definidas para caracterizar os possíveis ganhos sociais do sistema de gestão de competência por competências para trabalhadores.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	COMPONENTES
P E S S O A L	Identidade Significado do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de reflexão e crítica sobre si, os outros e as situações compreendendo-se como ser social, político, profissional e como sujeito • Capacidade de compreender-se como ser e político inserido nu, grupo social ampliado • Integração com seu entorno= visão global de si mesmo e da atividade/função
	Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de lidar com pressões de tempo e qualidade • Administração das próprias responsabilidades de modo a conciliar interesses pessoais e responsabilidade na organização
	Interesse social e valores	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de julgamento ético e autocrítica • Respeito ao outro e ao coletivo • Capacidade de relacionamento em distintos grupos de maneira saudável e com a perspectiva de conhecimento próprio e do grupo • Atenção e cuidado com o outro e com o meio ambiente • Consciência do seu papel como cidadão.
Autores de referência: Bitencourt (2005), Cheetham e Chivers (1996, 1998) Lévy-Leboyer (1997), Le Boterf (2003), Perrenoud (1999), Sandberg (1994) e Zarifian (2001).		

Portanto, o que está em questão é a reflexão sobre o significado do trabalho e a relação existente entre o trabalho e o trabalhador; a análise sobre o custo que os trabalhadores estão tendo que pagar para se adaptarem a esse processo contínuo de adequação às novas exigências laborais, compreendendo o momento histórico e econômico contemporâneo e como este trabalhador se encontra submetido ao contexto econômico.

CAPÍTULO III

IDENTIDADE SOCIAL

CAPÍTULO III

IDENTIDADE SOCIAL

Considerando que a presente investigação envolve a percepção que os alunos possuem sobre a experiência vivida no mestrado, as mudanças ocorridas e os ganhos que o mestrado proporcionou em suas vidas, esse capítulo apresenta os estudos pioneiros da psicologia social, visto a relevância para a análise e discussão dos resultados.

3.1. As Contribuições da Psicologia Social para a Compreensão do Comportamento Grupal

Segundo Pisani (1996), a explicação sobre a conduta humana sempre despertou interesse entre estudiosos e leigos, visto que o seu comportamento se dá no ambiente social, e é fortemente influenciado por ele. O estudo científico do relacionamento interpessoal, ou seja, da influência recíproca entre as pessoas, da forma pela quais as pessoas pensam sobre outras pessoas e como se influenciam mutuamente definem o objeto de estudo da psicologia social.

A vida cotidiana é demarcada pela vida em grupo, cujo processo de institucionalização começa com o estabelecimento de regularidades comportamentais.

A instituição é um valor ou regra social reproduzida no cotidiano com estatuto de verdade, que serve como guia básico de comportamento e de padrão ético para as pessoas, em geral. A instituição é o que mais se reproduz e o que menos se percebe nas relações sociais (BOCK, 1999:217).

A concepção de que as instituições e as sociedades são ambientes pensantes porque tanto indivíduos quanto grupos pensam, é recente. A capacidade de construir significados a partir da teorização da realidade social é uma prova de que os indivíduos não se limitam a receber e processar informações. Os estudos da psicologia social européia assentam-se na tríade formada pelas relações intergrupais, as identidades sociais e as representações sociais (VALA, 2000).

3.2. A Construção da Identidade Social

Segundo Paiva (2007), a análise de como se dá a aquisição da identidade pode ser feita a partir de diferentes abordagens. Uma delas provém dos autores da escola de Chicago, que tem como expoentes Theodore Sarbin, autor da teoria do papel e Sheldon Styker, autor da teoria da identidade. Esses autores construíram suas teorias a partir da concepção do interacionismo simbólico, expressão que designa estudos voltados para o processo pelo qual se constituem os *“me’s(mim, moi) do individuo na interação com outras pessoas por meio*

dos símbolos, isto é, das palavras e jogos” (PAIVA, 2007:78).

Na teoria do papel de Theodore Sarbin (PAIVA, 2007) a identidade psicossocial é resultado de diferentes papéis que um indivíduo desempenha e da avaliação desse desempenho pelos membros do grupo. Esses papéis são avaliados pelos integrantes do grupo produzindo na pessoa avaliada, emoções ligadas ao respeito e à auto-estima, consolidando ou enfraquecendo a identidade psicossocial. Os papéis são conferidos pela posição em que o indivíduo se encontra e, como as posições se modificam com o tempo, ora se é filho, ora esposa, ora funcionário, os papéis vão se modificando num movimento constante de avaliação de desempenho (PAIVA, 2007).

A teoria da identidade de Sheldon Stryker (PAIVA, 2007) interessa-se pelo “grau de individualidade que distingue as identidades sociais”. Partindo do pressuposto de que os indivíduos desempenham diferentes papéis, reserva espaço para traços de personalidade.

Vasconcelos et al (2003) esclarecem que, para os teóricos do interacionismo simbólico a socialização primária é vista como a base da identidade de um indivíduo, visto que é na infância que o indivíduo internaliza os valores. Entretanto, esclarecem que esse processo é dinâmico e que por isso, a interiorização de normas e valores se prolonga por toda a vida.

É em função desses valores e crenças que os indivíduos tomam decisões e agem no mundo. Entretanto, ao contrário dos seres inanimados, os indivíduos têm a possibilidade de interromper os movimentos, olhar para o alto e dar passos para a sua liberdade, esclarecem Vasconcelos et al (2003).

A Teoria de Festinger (apud VASCONCELOS et al, 2005) sobre dissonância cognitiva é um exemplo da não passividade do ser humano nesse processo. Para essa teoria, os indivíduos utilizam estratégias cognitivas para se livrarem de desconforto psicológico decorrente de cognições dissonantes. Diante de um impasse entre os seus valores e a situação vivenciada, o indivíduo poderá adotar novos valores, contestando seus valores e crenças decorrentes de socializações anteriores, ou mudar a situação, de modo a eliminar o desconforto psicológico.

Outra abordagem vigente na psicologia social para explicar como a identidade é construída, vem dos teóricos da escola de Bristol, sendo seus expoentes: Henri Tajfel, autor da teoria da identidade social e John C. Turner, autor da teoria da autoprotoprotipicalidade. Esses autores têm como objeto de estudo a relação entre os grupos sociais (PAIVA, 2005).

A teoria da identidade social de Tajfel (apud PAIVA, 2005) construída a partir de pesquisas com percepção social é considerada, no cenário atual, um dos modelos mais importantes. Tajfel entende a identidade psicossocial como decorrente da percepção de pertença a um grupo e de não pertença a outro. Essa teoria explica a identidade social a partir de três conceitos: o da categorização social, o da identidade social e o da comparação social (CABECINHAS et al, 1997, PAIVA, 2005).

Ao analisar a teoria de Tajfel, Del Prette (2003) esclarece que para compreender o ambiente, o ser humano lança mão de processos cognitivos. Como resultado, vai organizando o seu ambiente, classificando segundo a lógica da semelhança e da diferença. Separa os objetos e pessoas por meio da categorização, sendo que as pessoas são categorizadas segundo critérios de valor. Esse processo de categorização realça o exercício do julgamento das condições necessárias para um indivíduo pertencer a determinado grupo social. A consequência desse processo é a separação da sociedade em diferentes grupos sociais. Ao ordenar o ambiente social, o indivíduo vai criando e definindo o seu lugar na sociedade, construindo a identidade social dos membros do grupo.

A categorização cognitiva e emocional possibilita ao indivíduo a percepção de que ele pertence, de que está filiado a um conjunto de pessoas que se diferenciam de outras por determinadas características. Esse é o processo de identidade social, o que “compreende aquela parte do autoconceito do indivíduo que se deriva do reconhecimento de filiação a um (ou vários) grupo social, juntamente com o significado emocional e de valor àquela filiação” (DEL PRETTE, 2003 cita TAJFEL, 1982:63).

O conceito de identidade social pode ser definido como constituindo o conhecimento ou a consciência, por parte do indivíduo, de que pertence a certos grupos sociais, juntamente com o reconhecimento da significação emocional e valorativa de que essa pertença se reveste para o sujeito (SENOS, 1997:124).

Na teoria de Tajfel, esclarecem Cabecinhas et al (1997) os indivíduos buscam construir uma identidade social positiva mediante a comparação ancorada em valores sociais dominantes.

Portanto, a identidade social é resultado da consciência de pertença a um grupo (*in-group*). Além de pertencer ao grupo, o indivíduo tem necessidade de desenvolver uma discriminação positiva, que é satisfeita a partir da comparação social. Caso essa pertença não seja percebida como positiva, o indivíduo irá lutar para manter ou para obter uma identidade social positiva, que poderá ser por meio de uma diferença reconhecível aos outros grupos, a partir de valores sociais dominantes (SENOS, 1997).

Ao comparar o seu grupo (*in-group*) com os demais grupos (*out-groups*) o indivíduo adquire distintividade positiva fortalecendo sua auto-estima e dos demais componentes do *in-group*. Portanto, o caráter positivo de um grupo é estabelecido no contexto social e é decorrente da necessidade de discriminação positiva. Essa discriminação positiva advém da comparação social, onde os indivíduos lutam para obter ou manter uma identidade social positiva (SENOS, 1997).

Continuando, o autor esclarece que quando o grupo revela incapacidade para proporcionar uma identidade social positiva, o indivíduo lança mão de estratégias como: mobilidade individual, competição ou valorização competitiva ou criatividade social. Por meio da mobilidade social, irá procurar novos grupos de pertença, por meio da comparação tenderá a procurar formas de superação e pela criatividade pensará em estratégias novas de diferenciação. Caso não seja possível mudar de grupo, o indivíduo tentará melhorar a posição que o grupo desfruta da sociedade (DEL PRETTE, 2003, SENOS, 1997).

Vala (2000) reforça que a construção da identidade social pressupõe a análise de dois processos: o da categorização social e o da comparação social. Na visão da categorização social, Tajfel entende identidade social como o “*reconhecimento da pertença a certos grupos ou categorias sociais, reconhecimento esse que é acompanhado de significações emocionais e avaliativas*” (VALA 2000:496). Para Brown, um grupo existe quando “*duas ou mais pessoas se definem como membros de uma categoria, e quando a existência dessa categoria é reconhecida por, pelo menos, um outro*” (VALA, 2000:496). Contudo, essa visão é redutora e cognitiva. Ela não considera o aspecto exterior da constituição do grupo. Essas perspectivas são conhecidas como sociocognitivas, visto que o grupo existe quando os indivíduos integram na sua autodefinição a pertença a uma categoria social.

Outra forma de analisar é entender que os grupos são resultantes de ações discursivas, por essa razão, são formações simbólicas que não correspondem às suas posições na estrutura social.

As identidades sociais e os grupos não são essências ou entidades, são construções sociais essencializadas e objectivadas, no processo de construção social do

conhecimento sobre os fenômenos sociais e os grupos humanos (VALA, 2000:497 cita ALLPORT, 1954, ROTBARTH e TAYLOR, 1992, CORNEILLE e LEYENS, 1994).

Considerando que o processo de categorização possibilita a compreensão de como os grupos se constroem, segundo Gonzalez Rey (2007), o ser humano vive suas experiências dentro de sistemas interativos. O indivíduo não é resultado somente da dinâmica familiar, mas de uma vida social com história e que produz sentido subjetivo.

O homem não se constitui apenas do suporte biológico. Por meio das interações com o meio, desenvolve as características humanas como a linguagem e a cognição, em especial a sua identidade.

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, construída por meio de interações com familiares, amigos, parentes, ampliando-se para outros círculos com pessoas com posições e regras sociais diferenciadas (LAURENTI e BARROS, 2000).

Os autores salientam que a identidade é o ponto de referência a partir do qual surge o conceito de si e a imagem de si. Desde o seu nascimento o ser humano aprende os papéis que deve desempenhar, ou como deve se comportar para ser atender às expectativas da sociedade.

Os estudos de Newcomb (apud CORNICK, 1989) sobre papel social esclarecem que o papel social consiste de expectativas a cerca de como devemos nos comportar de acordo com a função que exercemos no grupo ou o status. Dada a natureza e a amplitude das relações interpessoais, uma pessoa desempenha múltiplos papéis: na escola, na família, no trabalho. Além dos papéis sociais, é definido um conjunto de deveres e obrigações inerentes a uma determinada situação social, acrescida da reputação, honra, fama, categoria social que uma pessoa tem. O papel social e o status contribuem para o sentimento de identidade que cada pessoa tem de si (CORNICK, 1989).

Esses personagens são partes constitutivas da identidade. Ao se apresentar diante de uma situação, comportam-se de uma maneira, e, nesse momento, as outras identidades estão ocultadas. Portanto, a identidade é resultado de uma multiplicidade de papéis.

Ainda dentro desse raciocínio, os autores esclarecem que a identidade refere-se ao conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais que se constrói ao longo da vida, permitindo ao homem traçar caminhos, mudar rotas e alterar pré-destinações.

Esse movimento caracteriza o processo de construção permanente da identidade pessoal, fundindo quem sou eu agora, com quem fui eu ontem (BOCK, 1999).

Segundo Vasconcelos et al (2008), o reconhecimento dos outros é um dos elementos fundamentais na construção da identidade do indivíduo. Para sustentar essa idéia, os autores apresentam o entendimento de Dejours (1993) sobre a importância do reconhecimento do grupo social na formação da identidade, ou seja, o reconhecimento dos pares e do grupo social influi na percepção que o indivíduo desenvolve de si próprio e no sentido que atribui à sua experiência.

Em qualquer grupo social é possível identificar o status de cada membro, bem como o papel que lhe cabe desempenhar. O sentido dado para status, nesse caso, refere-se ao prestígio desfrutado por um membro do grupo. Esse prestígio pode ser tal como o indivíduo o percebe, status subjetivo, e pode ser do consenso do grupo cerca desse indivíduo. Ao perceber resultados gratificantes por parte dos membros do grupo, o indivíduo terá uma elevação no seu nível de status subjetivo. Assim, um grupo de professores universitários dará relevância

para professores que possuem titulação, publicação e pouca para professores que não possuem títulos.

Isso acontecerá porque ao pertencer a um grupo profissional, o indivíduo tem normas e valores que determinam seu papel no grupo.

As normas podem ser definidas como as expectativas gerais, com caráter obrigatório, para todos os membros que desempenham um papel em uma organização. Os valores são as razões justificadas e as aspirações ideológicas mais generalizadas dentro da organização (PISANI et al, 1996: 132).

Portanto, as normas determinam a conduta esperada, apropriada e sancionada, a partir dos valores escolhidos como norte.

Pisani et al (1996) esclarecem que as pessoas possuem grupos de pertinência, ou seja, àqueles aos quais pertence e grupos de referência, ou seja, aquele que a pessoa aspira a pertencer, e que por isso, valida seus comportamentos e atitudes, num movimento constante de construção de identidade. A diferença fundamental entre esses grupos está no fato de que a pertinência em um grupo não significa que a pessoa concorda com as suas normas e valores.

Pode-se dizer, segundo Vala (2000) que ao responder quem sou eu, o indivíduo não só se define em termos de categorias como no da comparação social, no sentido de produzir percepções semelhantes ao do seu grupo de pertença e de referência.

Para Le Boterf (2003), a auto-imagem é modelada nas relações humanas. O potencial de um indivíduo está na crença que ele possui sobre o que os outros esperam que ele seja capaz de realizar. Portanto, a expectativa dos outros e a do próprio indivíduo delineiam as suas ações.

A auto-imagem- ou *self concept*- é uma imagem construída ao longo das experiências da pessoa. Essa síntese das experiências passadas se estruturam em função do sistema de valores do indivíduo e de seu meio de pertença. Ela é dinâmica, pois se modifica a partir das situações encontradas. A partir da representação de suas próprias competências, o indivíduo chegará a esse julgamento, que é a estima de si (LE BOTERF, 2003:150 apud LÉVY-LEBOYER, 1993).

Continuando o autor cita Carl Rogers para frizar a importância da “consideração positiva de si”, visto que para ter um funcionamento ótimo, o indivíduo deve ser capaz ter uma imagem de si coerente com o que ele realmente é. Portanto, a competência reconhecida representa um guia seguro. Ao reconhecer-se capaz, o indivíduo aplica seus conhecimentos no meio externo. Um profissional seguro é capaz de assumir riscos cujos resultados serão aceitos pelo grupo de pertença.

Na qualidade de seres lançados no mundo- para retomar a expressão de Heidegger- agimos, com muita frequência, não em função de uma decisão, mas de uma maneira de ser...Quando o sujeito se encontra sob forte imposição temporal, ele não dispõe de tempo necessário para pôr em prática todo o procedimento de estudo e problema, nem para forjar para si as representações necessárias... Os planos cessam onde começa o trabalho de descida das corredeiras (LE BOTERF, 2003: 148-150).

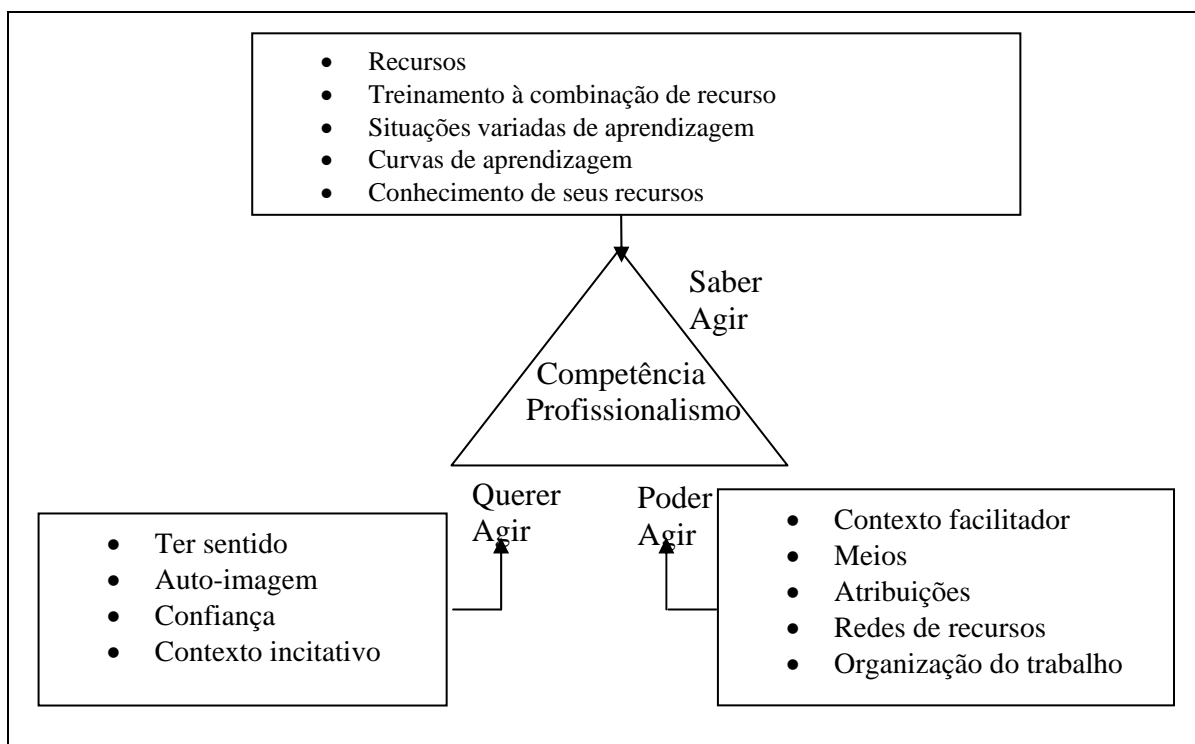
Concluindo, as pressões e expectativas dos diferentes grupos em que uma pessoa interage, as pressões internas de seus valores pessoais e o contexto sócio histórico em que essa pessoa vive, constroem em um movimento contínuo e permanente a sua identidade social. Como concluiu Kurt Lewin, “o grupo a que pertence o indivíduo é a base de suas

percepções, ações e sentimentos” (TELES, 1990:119).

Esta dissertação adota de Moira Lopes o conceito de Identidade Social como construções feitas no discurso. As identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos. Elas são construídas nas práticas discursivas onde os indivíduos se engajam. Têm como base a categorização e a comparação social

O quadro a seguir resume o papel da identidade social no desenvolvimento de competências:

Quadro 6 Competência: uma resultante do saber agir, de um querer agir e de um saber agir



Quadro elaborado por Le Boterf, 2003:160. Competência uma resultante do saber agir, de um querer agir e de um saber agir.

O quadro esclarece o papel da auto-estima, da construção de uma identidade social como um dos pré-requisitos para o agir com competência. Com isso, conclui-se que a construção de competências é um processo de responsabilidade compartilhada onde estão envolvidos os indivíduos, o seu grupo e a empresa onde trabalham.

CAPÍTULO IV

MATERIAL E MÉTODOS

CAPÍTULO IV

MATERIAL E MÉTODOS

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou uma narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e o outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.

(Pessoa, 1994 citado por Turato, 2003:437)

Tendo em vista o fato de que os métodos qualitativos oportunizam trocas, permitindo entender e interpretar os sentidos e significações que as pessoas dão aos fenômenos, por meio de técnicas de observação e entrevistas em profundidade (TURATO, 2003), optou-se pela adoção do método qualitativo como caminho metodológico para identificar a percepção dos alunos sobre os ganhos sociais que o - PPGEN - Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios proporcionou.

Essa opção metodológica representou uma grande ruptura epistemológica. Transpor o modelo proposto pelas Ciências Naturais implicou em tempo, leitura e altas doses de paciência por parte minha orientadora na espera da desconstrução da crença de que o conhecimento científico encontra-se somente nos métodos quantitativos que lançam mão de provas estatísticas para comprovar sua validade. Ao entender que o método científico representa **o modo** como o pesquisador construiu o conhecimento, como chegou aos resultados e que ele pode ser qualitativo quanto quantitativo, sem com isso invalidar as descobertas feitas, o trabalho começou a fluir. Superar essa dificuldade representou para a pesquisadora um grande ganho intelectual.

A necessidade de estudar o particular e em profundidade, enfatizando a diferença, o individual e a contextualização deste particular têm levado estudiosos a buscar outros caminhos, diferentes dos percorridos pela ciência hegemônica, de base positivista, que fragmenta o ser humano (TURATO, 2003).

Segunda Camatta (2005) a pesquisa qualitativa é hoje considerada, nos estudos dos fenômenos educacionais, uma das abordagens mais adequadas na construção do conhecimento científico. Com a evolução dos estudos na área da educação percebeu-se que são poucos os fenômenos que podem ser submetidos a uma abordagem analítica, que estuda as variáveis envolvidas em um determinado fenômeno, isolando-as. Em Educação, elas estão tão imbricadas que fica difícil isolar aquelas que estão envolvidas no fenômeno e, mais ainda, apontar com clareza quais delas seriam responsáveis por determinado efeito. Continuando, Camatta enfatiza ainda os aspectos que valorizam o uso da pesquisa qualitativa sistematizada por Bodgan e Bicken (1994 48-51):

A fonte direta dos dados é o ambiente natural, dado que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre e o investigador é o principal instrumento, pois no papel de um intérprete, cabe-lhe a construção de uma

certa leitura dos acontecimentos; b) interessa, sobretudo o processo; c) o significado é de importância vital, pois interessa, sobretudo apreender as perspectivas dos participantes, as suas experiências subjetivas e aceder às dinâmicas internas das situações (CAMATTA, 2005:23 apud BODGAN e BICKEN 19941).

O objetivo de identificar a percepção dos alunos sobre os ganhos sociais que alcançaram a partir do Mestrado Profissional conduziu essa pesquisa para os pressupostos da metodologia qualitativa. A esse olhar metodológico aliou-se a opção pela pesquisa bibliográfica, descritiva e de opinião. As pesquisas bibliográficas e a documental foram realizadas em fontes primárias, livros e revistas que fundamentam o tema, sítios de Internet, conforme as Referências Bibliográficas apresentadas ao final dessa dissertação.

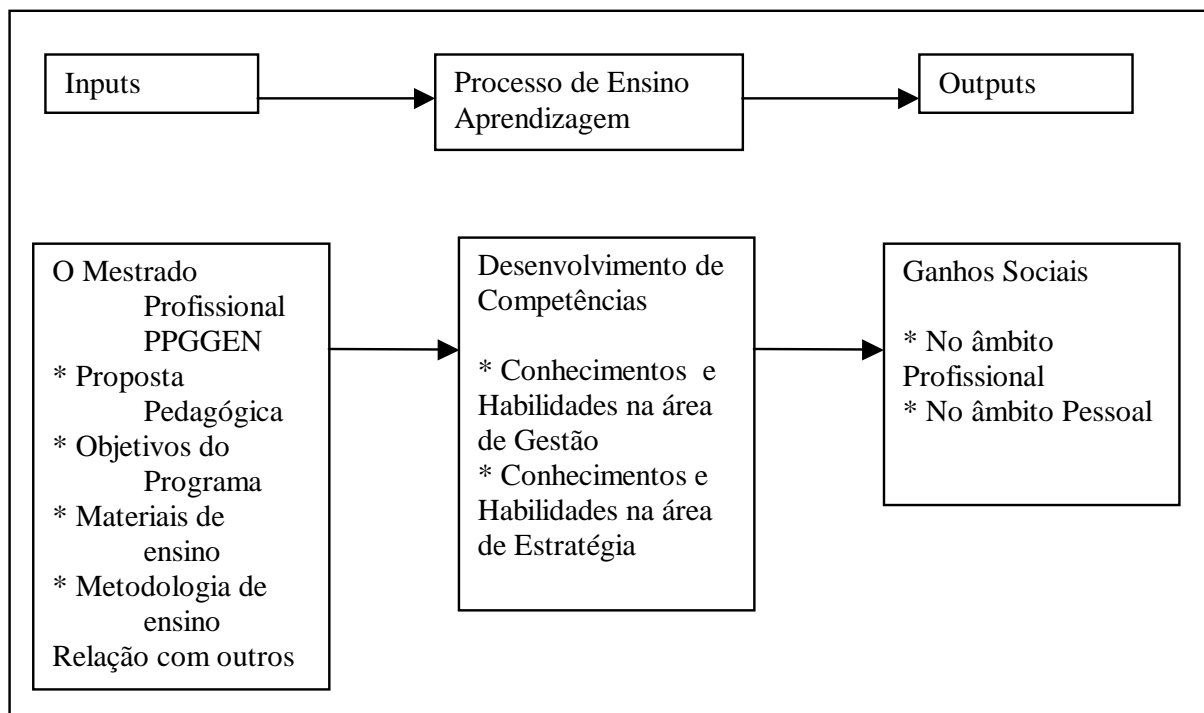
O interesse pelo assunto surgiu durante uma entrevista realizada entre a pesquisadora e a coordenadora do PPGEN Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios, ficando definido o objeto do estudo e o campo teórico do trabalho, em função da motivação despertada e da relevância do assunto. Na ocasião, ficaram alinhavados os objetivos, a área de abrangência e o grupo que seria investigado.

A partir desse momento iniciou-se a construção do modelo investigativo a ser seguido. A definição do problema de pesquisa decorreu de um processo indutivo, pautado na entrevista realizada com a coordenadora do Mestrado Profissional e na conversa informal com alguns alunos do Programa. A sua identificação e delimitação foram fruto de uma imersão nas condições que condicionam o problema, visto que a pesquisadora integra o corpo de alunos de uma das turmas da experiência do convênio.

Segundo Turato (2003), o fato de o pesquisador estar envolvido emocionalmente com seu objeto de estudo não invalida uma pesquisa científica, apenas pressupõe cuidados como disciplina intelectual, perfeição técnica, criatividade, capacidade de indagar, criatividade e ética. Isto por que o observador se constitui num instrumento de captação do fenômeno e esse instrumento deve estar calibrado, ou seja, deve ser capaz de deixar entre parênteses seus pontos de vista para poder ver o novo.

Para maior clareza do que seria estudado, foi elaborado um modelo tridimensional, que tomou como base o modelo proposto por Tuckman (2000) para classificar e selecionar um problema.

Figura 2: Modelo tridimensional para problematizar a questão de estudo



FONTE: Modelo científico de Tuckman (2000).

O modelo permitiu clarear o fenômeno a ser estudado, os ganhos sociais, subsidiando a definição do problema e os pressupostos.

O entendimento de que investigar os ganhos sociais, proporcionados pelo Mestrado Profissional da UFRRJ significava avaliar os impactos do Mestrado Profissional na formação de seus alunos direcionou a pesquisa bibliográfica no sentido da gênese, natureza e dos fins da pós-graduação, especialmente dos Mestrados Profissionais. O resultado da pesquisa pontuou que um dos objetivos do mestrado profissional é o de formar profissionais aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado dos egressos dos cursos de mestrado que visam um aprofundamento de conhecimentos e técnicas de pesquisa científica, tecnológica e artística. Portanto, um profissional capaz de aplicar concreta e especificamente soluções capazes de mudar o patamar do conhecimento existente naquele campo de saber (QUELHAS et al, 2005).

Após a delimitação do problema, foi realizada uma criteriosa revisão bibliográfica em literatura pertinente ao estudo inclusive pesquisas publicadas por outros pesquisadores, com vistas à elaborar todos os aspectos estruturais da pesquisa, quer seja: a validação do problema, a formulação das proposições, as expectativas de resultados, e a elaboração do instrumento de coleta de dados, capaz de captar as revelações e os ocultamentos, o significado manifesto e o que permaneceu oculto na fala dos alunos selecionados para a entrevista.

Parte da trajetória estava desenhada. Os estudos realizados na área de desenvolvimento de competências profissionais completaram o cenário dos referenciais teóricos que contextualizaram o modelo que definiu o problema de estudo: *Os alunos do Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios da UFRRJ obtiveram ganhos sociais a partir do desenvolvimento de competências? Que tipo de ganhos obtiveram?*

As questões foram construídas em cinco blocos:

1. informações gerais sobre o respondente
2. avaliação da experiência no Mestrado Profissional
3. mudanças percebidas
4. conceito de competência
5. identificação do ganho social

A elaboração das questões tomou como referencial a bibliografia consultada e a metodologia proposta por Sarsur (2007) sobre o ganho social.

Os cuidados com o *setting* de entrevista obedeceram às recomendações de Turato (2003) de modo a reduzir a ansiedade natural da pesquisadora e facilitar a fluidez. A entrevista iniciou com um *rapport* que incluiu a explicação dos objetivos do empreendimento científico, do termo de consentimento, do uso da gravação e da possibilidade de recusa, cuidados que visaram reduzir a ansiedade psicológica frente ao novo e às fantasias referentes a uma possível invasão da privacidade dos respondentes. Para assegurar o conforto físico e a privacidade, as entrevistas aconteceram em espaço reservado e com acomodações adequadas.

O material colhido foi gravado eletronicamente em MP3 e a transcrição da fala foi feita pela própria pesquisadora. Foram feitas duas entrevistas preliminares com vistas ao rearranjo das questões e aculturação da pesquisadora à nova situação proposta.

A pesquisa envolveu alunos das duas turmas resultantes do convênio da UFRRJ com o UBM nos anos de 2005 e 2006, totalizando 43 alunos matriculados.

A amostra foi selecionada seguindo os critérios de amostragem por variedade de tipos, definidos por Turato (2003). Tendo como máxima o princípio de que só é viável conhecer parte do universo, foi selecionada uma amostra, extraída da população total. A seguir, o quadro 06 apresenta os critérios da amostragem.

Quadro 7: critérios da amostragem

Amostra por variedade de tipos	Critérios
Por sexo	Masculino/ Feminino
Por profissão	Docentes/ Não-docentes e misto
Por turmas	Turma 1 e Turma 2

A definição da quantidade de elementos da amostra seguiu o critério da saturação, ou seja, quando os conteúdos começaram a se repetir, sem que houvesse acréscimos significativos aos objetivos desta pesquisa, foi feito o corte nas entrevistas.

Portanto, a escolha dos sujeitos respeitou os critérios da amostragem de tipos e o da amostragem proposital, intencional ou deliberada. Os sujeitos foram escolhidos a partir da disponibilidade para participar da entrevista e das contribuições que fariam aos pressupostos do trabalho. Tais condições se respaldam nos critérios de homogeneidade necessária que visa a assegurar características comuns entre os elementos da amostra e em tipos diversificados, de modo a capturar as eventuais semelhanças e diferenças entre os sujeitos (TURATO, 2003).

Considerando que o tamanho da amostra pode variar de 06 a 15 entrevistados, o número final de entrevista, após a saturação, foi de 12 entrevistados.

A mostra foi composta por oito homens e quatro mulheres, 27,9% do universo pesquisado, respeitando os critérios de seleção da amostra por variedade de tipos e o da exaustividade dos temas.

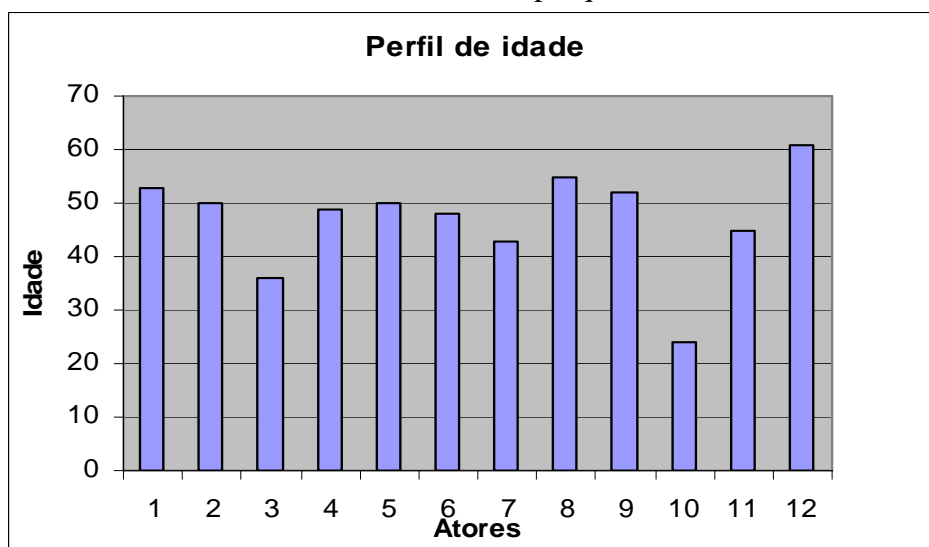
A tabela 1 demonstra as características dos indivíduos entrevistados. Relativas a idade, sexo e exercício profissional, sendo que 83% da amostra, além da função de docente, exerce funções profissionais, fora do ambiente educacional.

Tabela 1 - Composição da amostra

	Homens	Mulheres	%	Docentes	%	Não docentes	%
Primeira turma	5	1	50%	06	50%	-	
Segunda turma	3	3	50%	04	33,33%	02	16,66%
Total	8	4	100%	10	83,3%	02	16,6%

A idade dos atores pesquisados variou de 24 a 61 anos de idade, sendo que a maior concentração ficou entre 43 e 53 anos de idade, conforme apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1: Idade dos pesquisados



Para assegurar a validação dos resultados obtidos foram tomados cuidados no planejamento dos métodos, das técnicas, procedimentos e supervisão com acompanhamento constante da orientadora e do co-orientador, por meio de discussões dos resultados preliminares e a medida que iam sendo constituídos.

Os resultados e os dados obtidos a partir das entrevistas foram tratados segundo a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin onde o sentido contido nas entrevistas pode ser trabalhado com a finalidade de entender o significado e assegurar a validade e cientificidade dos dados e dos conteúdos. As categorias emergiram do discurso dos indivíduos

pesquisados constituindo grandes grupos de categorias mais amplas, sendo submetidas à análise temática de conteúdo visando a conhecer o que está por trás das palavras; o sentido da comunicação, por meio de um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

A análise de conteúdo implicou em três momentos: o da pré-análise, o da exploração do material e o do tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 1995, Ferreira¹⁵, 2008).

Na etapa da pré-análise foram transcritas todas as entrevistas de modo a organizar o material e elaborar os indicadores com vistas à interpretação final. Esse momento, chamado por Bardin de “leituras flutuantes”, obedeceu às seguintes regras: exaustividade – esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; representatividade – a amostra representou o universo; homogeneidade – os dados foram obtidos por meio de entrevista, seguindo o mesmo protocolo-e exclusividade – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

A primeira abordagem do material coletado deverá constituir nas chamadas leituras flutuantes, uma expressão que usamos em analogia ao famoso conceito psicanalítico de atenção flutuante. Tal atenção flutuante está aqui entendida como um modo psicanalítico de escutar, o qual não deve privilegiar a priori, qualquer elemento do discurso dele, o que implica que deixe funcionar mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente e suspenda as motivações que dirigem habitualmente a atenção (LAPLANCHE e PONTALIS, 1991, apud TURATO, 2003: 444).

A leitura flutuante proporcionou o contato profundo com o material gerando impressões e orientações na pesquisadora, permitindo que os alvos da leitura ganhassem corpo e forma. Dando prosseguimento, foram destacados frases, temas e palavras referentes às questões norteadoras ou à proposição inicial, e organizados em unidades de categorias, para análise temática (FERREIRA, 2008).

Em seguida, na etapa da exploração do material, os dados brutos formam categorizados, ou seja, classificados em conjuntos, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (BARDIN, 1995).

A codificação do material coletado implicou nos seguintes procedimentos: na escolha das unidades de registro por palavra e por frase, conforme a natureza da pergunta; na adoção da regra de contagem das unidades de análise a partir da presença, a intensidade e a ordem de aparecimento e na escolha de categorias mais amplas, onde foram reunidas as unidades de palavras e frases. As categorias amplas foram escolhidas em função dos temas presentes nos depoimentos.

Para agrupar os elementos comuns estabelecidos em categorias, foram seguidas duas etapas: a do inventário -isolando os elementos comuns -e a da classificação - repartindo os elementos e impondo certa organização à mensagem.

Os dados foram tratados a partir das inferências orientadas pelos assuntos discutidos nos capítulos 1, 2 e 3, permitindo a indução para se investigar os ganhos obtidos.

¹⁵ FERREIRA, Berta. Análise de conteúdo. Disponível em <http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm> acessado em 01 de março de 2008.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos por meio da análise de conteúdo das entrevistas, discutindo-os a partir da bibliografia apresentada nos capítulos I, II e III.

A crença de que as pesquisas qualitativas não visam à generalização de resultados, mas dar possibilidades para generalizações de novos conceitos e pressupostos levantados em uma pesquisa, irá permear todo o tratamento das informações coletadas.

A investigação da percepção de um objeto por um grupo envolve uma contextualização, isto é, a caracterização dos atores e a relação destes com o objeto em foco.

Neste caso, a pesquisa envolveu alunos das duas turmas resultantes do convênio da UFRRJ com o UBM nos anos de 2005 e 2006, totalizando 43 alunos matriculados. A mostra foi composta por oito homens e quatro mulheres, 27,9% do universo pesquisado, respeitando os critérios de seleção da amostra por variedade de tipos e o da exaustividade dos temas.

5.1. O Conteúdo Verbal das Entrevistas

A entrevista foi marcada pela cordialidade e pelo desejo de colaborar. Em algumas perguntas foi observado silêncio, indecisão ou insegurança em relação ao tema a ser abordado e certo grau de timidez para falar, mas que logo foi superado, após o *rapport*.

A avaliação da experiência do mestrado envolveu a técnica de uma pergunta indutora, semi-estruturada.

A seguir a análise do conteúdo verbal das entrevistas gravadas e transcrita integralmente para análise.

Questão 1: Motivos para Fazer o Mestrado Profissional

Segundo Tillish (2007) nossas crenças direcionam nossas escolhas. Por essa razão, a questão 1 “**O que te levou a buscar o Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios, oferecido pela UFRRJ?**” objetivou identificar o tipo de crença que motivou a decisão de buscar um Mestrado Profissional.

Para analisar o conteúdo da questão 1, inicialmente foram levantadas as unidades de análise ou categorias, conforme a ocorrência. Foram encontradas trinta e duas categorias ou unidades de análise, segundo o critério de repetição e de diferenciação. Após a codificação, tais categorias foram reduzidas a um conjunto de quatro categorias mais amplas, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 2
Categorização das respostas dos participantes à questão 1

Categories	freqüência	porcentagem
Conhecimento	14	44%
Titulação	8	25%
Oportunidade de cursar	7	22%
Empregabilidade	3	9%
Total	32	100%

As quatro categorias inventariadas-a busca de conhecimento, a titulação, a oportunidade de cursar e a empregabilidade-demonstraram os motivos que levaram os entrevistados a buscarem o Mestrado Profissional.

A tabela 3 apresenta o resumo geral da categorização das respostas.

Tabela 3
Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 1

Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • buscar conhecimento • aplicar conhecimento na atual atividade • desenvolver na área • aperfeiçoamento profissional
Titulação	<ul style="list-style-type: none"> • consolidar como profissional do ensino superior • obrigatoriedade de titulação • necessidade de ter mestrado • fiz um mestrado não reconhecido • exigência do MEC • ingresso na carreira acadêmica
Oportunidade de cursar	<ul style="list-style-type: none"> • acesso próximo do interior • convênio • incentivo da coordenação do curso de graduação
Empregabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • oportunidade • crescimento profissional e pessoal • ser da área de gestão

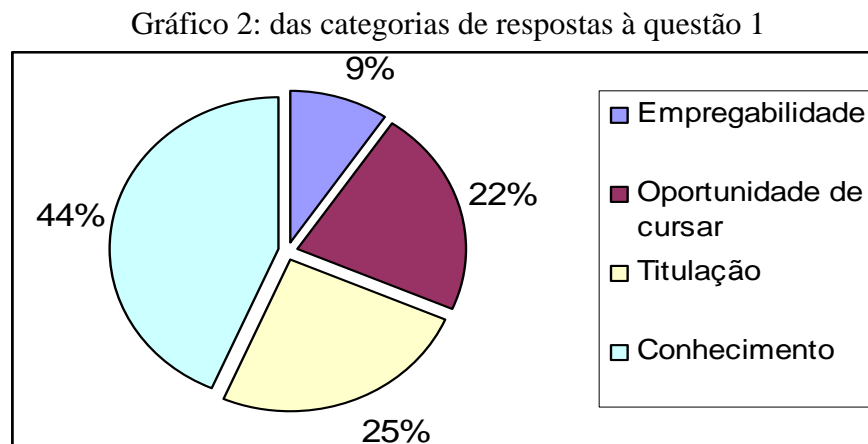
Na categoria busca de conhecimentos, a de maior freqüência, foram agrupados conteúdos que versaram sobre capacitação, aperfeiçoamento profissional, aplicação dos conhecimentos na atual atividade, aprofundar conhecimentos e complemento da formação.

Na categoria titulação, foram agrupados os conteúdos que se referiram a obrigatoriedade do Ministério da Educação, a realização de um mestrado anterior não reconhecido e a exigência institucional.

Na categoria oportunidade de cursar foram agrupados os conteúdos referentes a acesso próximo ao interior, convênio, incentivo da coordenação do curso de graduação.

E, na categoria empregabilidade foram agrupadas as ocorrências: garantir espaço no mercado e novas perspectivas profissionais.

O gráfico 2 demonstra as categorias levantadas:



A análise do gráfico dois e das tabelas dois e três permitem perceber que 44% dos entrevistados buscaram o Mestrado Profissional almejando a obtenção de conhecimento. Os entrevistados perceberam no Mestrado Profissional uma oportunidade para obtenção e ampliação de conhecimentos capazes de serem aplicados na atual atividade, permitindo o aperfeiçoamento profissional. Além disso, os dados apontaram que os entrevistados buscaram conhecimentos motivados pelo desejo de se desenvolverem na área de gestão e estratégia.

Essa inferência pode ser confirmada no conteúdo das entrevistas a seguir:

E1: “Buscar mais conhecimento para que possa aplicar na atual atividade”

E6: “Na verdade, eu fui fazer mestrado profissional para aprimorar minhas competências. Não fui fazer para ter um título. Para aprender aplicar no meu trabalho”.

A procura por uma formação em nível de Mestrado Profissional como meio para alcançar aperfeiçoamento profissional, com vistas à aplicação desses conhecimentos na atividade exercida vem confirmar o diagnóstico do presidente da Capes, Abílio Baeta, sobre a necessidade de formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem, preferencialmente, um aprofundamento de conhecimentos e técnicas de pesquisa científica (BARROS et al, 2005).

Le Boterf,(2003), atribui ao desejo de buscar o conhecimento, com vistas ao desenvolvimento profissional, ao contexto de crise de desemprego e da evidente busca pela competitividade. Tal noção é fruto da convergência de interesses tanto dos assalariados, a partir da consciência de que precisam revelar um conjunto de competências em um cenário de mobilidade profissional e de busca de emprego, quanto dos empregadores em função da competitividade que precisam alcançar. Os conteúdos de algumas entrevistas possibilitaram constatar essa concepção:

E4: “Busquei o mestrado porque precisava profissionalizar a minha gestão. Precisa incorporar conhecimentos de gestão e estratégia no meu dia-a-dia. No meu trabalho as coisas mudam rapidamente. O cenário está a cada dia mais competitivo e não dá pra brincar de ser gerente”.

E5: “A procura no mestrado era, não só uma necessidade para garantir um espaço no

mercado, mas era também para ter mesmo.”

E8: “Dentro da área de nutrição a maior oportunidade de trabalho é na área de gestão, gestão de restaurante. Então, achei que fazendo esse, seria interessante...Estou começando uma nova carreira e um novo caminho tem que ser percorrido”.

Por vezes, o conteúdo das entrevistas esteve ancorado na necessidade de titulação, a segunda categoria com frequência de 25%. Os entrevistados perceberam a titulação como sendo uma exigência do Ministério da Educação, como uma obrigatoriedade da instituição de ensino onde lecionavam, como a porta de entrada para se consolidar como profissional do ensino superior:

E2 “Ao buscar o mestrado, primeiro pela titulação... O mestrado é a porta de entrada para você se consolidar como profissional de ensino, por meio do aperfeiçoamento profissional”

E3: “Ingresso na carreira acadêmica”

E4: “Então, primeiro em função das exigências da instituição e do MEC- Ministério da Educação e Cultura-“

E11: “A coordenadora do meu curso me convidou por causa da necessidade de titulação”

Visto que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro celebrou um convênio com o UBM, essa motivação é natural, uma vez que 83,3% dos entrevistados além de exercerem funções em empresas, atuavam como docentes em cursos de graduação.

A terceira categoria levantada, com 22% de frequência, foi a oportunidade de cursar. A localização privilegiada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, interior do estado, e o horário de funcionamento do programa criaram oportunidade de acesso para profissionais que residem e trabalham nos municípios de Barra Mansa, Volta Redonda e Piraí.

Finalmente, os resultados apontaram a empregabilidade como a quarta categoria, com 9% de frequência. O mestrado representou, para alguns, uma nova etapa na vida profissional, visto estarem se aposentando e dando início a uma nova carreira.

E9: “Porque pretendo fazer consultoria”.

Questão 2: A Experiência no Mestrado Profissional

Segundo Nóvoa (1999), um bom planejamento curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos proporcionam aos alunos experiências pedagógicas, habilitando-os a emitirem pareceres, sem por em causa a competência dos professores.

Partindo desse princípio é que se elaborou essa questão, cujo objetivo foi o de conhecer como os entrevistados avaliaram a experiência no Mestrado Profissional, de modo a chegar aos ganhos que obtiveram. A inferência é se a experiência foi enriquecedora, se foi capaz de desenvolver competências, então proporcionou ganhos para os alunos, ganhos sociais.

A análise da questão 2: **fale-me de sua experiência no Mestrado Profissional, como o avalia?** produziu setenta e cinco categorias que foram reduzidas a um conjunto de quatro categorias mais amplas, a partir dos critérios de repetição e de diferenciação, conforme descrito na Tabela 4.

Tabela 4
Categorização das respostas dos participantes à questão 2

Categorias	Frequência	Porcentagem
Resultados produzidos	32	42%
Aspecto didático-pedagógico	19	26%
Restrições/dificuldades	13	18%
Sentimentos despertados	10	14%

As quatro categorias inventariadas-resultados produzidos, aspectos didático-pedagógico, restrições/dificuldades e sentimentos despertados-demonstraram os grandes temas que foram abordados na análise da experiência.

A tabela 5 apresenta o resumo geral da categorização das respostas, a partir das categorias e das unidades de análise, após a fusão das unidades de análise comuns em categorias mais amplas.

Tabela 5
Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 2

Resultados produzidos	<ul style="list-style-type: none"> • conhecimentos adquiridos, • aplicação dos conhecimentos no campo profissional, • melhoria no exercício profissional • crescimento pessoal decorrente do convívio com colegas e professores.
Aspecto didático-pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • metodologia, • os critérios avaliativos, • contribuições das disciplinas
Restrições/dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • organização curricular, • volume de atividades, • prazo para cumprimento das tarefas.
Sentimentos despertados	<ul style="list-style-type: none"> • sentimento de bem-estar produzido.

A categoria resultados produzidos, foi a que de maior frequência. Nessa categoria foram agrupadas trinta e duas categorias que versaram sobre conhecimentos adquiridos, aplicação dos conhecimentos no campo profissional, melhoria no exercício profissional e crescimento pessoal decorrente do convívio com colegas e professores.

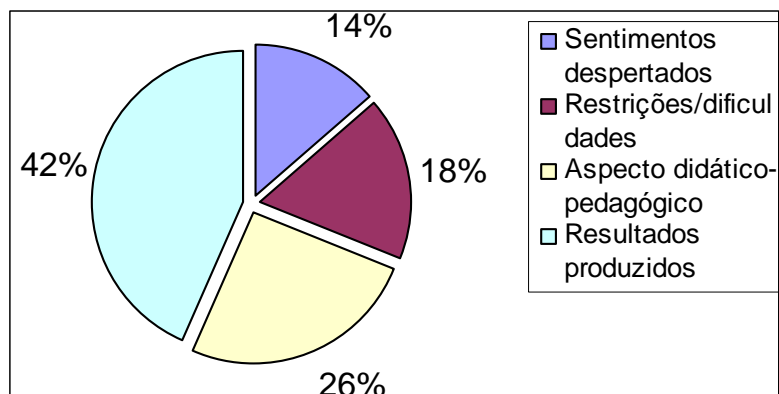
Na categoria aspectos pedagógicos, foram agrupadas dezenove categorias que pontuaram a metodologia, os critérios avaliativos, contribuições das disciplinas.

Na categoria restrições e dificuldades, foram agrupadas treze categorias. As restrições apresentadas referiram-se a organização curricular, volume de atividades, prazo para cumprimento das tarefas.

Na categoria sentimentos, foram agrupadas dez categorias referentes ao sentimento de bem-estar produzido.

O gráfico 3 demonstra as categorias levantadas:

Gráfico3: categorias de respostas à questão 2



42% dos entrevistados perceberam o mestrado como uma experiência que produziu resultados tangibilizados no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, mudanças de atitude e de postura. Esses dados permitiram inferir que os entrevistados avaliaram a experiência a partir das mudanças produzidas em suas vidas, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional.

E3: “Eu classifico a minha formação como muito boa, apesar de não ser especificamente da área, porque adquiri muitos conhecimentos... acrescentou muito na minha formação original. Classifico muito bom para excelente.”

E6: “Em termos de formação, achei que foi muito interessante, aprendi bastante. Os professores são muito bons... o mestrado atingiu minhas expectativas, pois pude aplicar muitas coisas em prática”

E5: “Hoje, quando alguém me procura para executar um serviço, sei exatamente como puxar dele informações necessárias para estabelecer um roteiro de ação... e saber equilibrar a expectativa dele. Apesar da empresa esperar uma receita, é aí que chega os conhecimentos aprendidos. Você já mostra que existe um método e que você não é um fazedor de milagre, você não vai chegar e ser o chama, o pajé.”

E8: “A experiência foi fantástica em todos os sentidos, crescimento profissional, humano e como pessoa”.

A análise do gráfico três e das tabelas quatro e cinco nos remetem ao conceito de Le Boterf. Segundo esse autor (2003) a competência para ser desenvolvida precisa de recursos externos, de modo a permitir ao indivíduo a construção do saber transpor, do saber a aprender a aprender, do saber combinar recursos e mobilizá-los. Para ser competente, um indivíduo precisa instrumentalizar seus recursos pessoais e os recursos do meio de maneira pertinente.

Exige, também, a disponibilidade pessoal de ‘querer’ aprender, movimento interno que supõe amadurecimento pessoal e humildade. Sabe-se que abrir-se para o novo é difícil, porém mudar atitudes é ainda mais penoso. Significa mobilizar modelos mentais cristalizados dando espaço para novos *approaches* sobre a realidade pessoal e organizacional. O maior ganho incremental dessa competência está em desenvolver a capacidade de flexionar e re-combinar conceitos e práticas segundo novas bases.

Ao longo de sua história, a escola tornou-se especialista em ensinar conteúdos separados, em focar sua atenção mais no funcionamento cognitivo dos seus alunos, desconsiderando suas complexidades e, sobretudo, de que o homem é um ser histórico e que suas ações no mundo produzem transformações que comprometem todas as pessoas.

O modelo empregado para compreender o universo foi linear, sempre buscou relações de causa e efeito, resultando no surgimento de uma visão simplista dos fatos, se isso acontece é porque aquilo provocou. Essa visão impregnou os currículos escolares que adotaram como estratégia de ensino separar, compartimentar e isolar ao invés de unir os conhecimentos. As complexidades se tornaram invisíveis, os grandes problemas humanos desapareceram ao se estudar isoladamente cada situação humana, social, econômica e ambiental (MORIN, 2001).

Ao desprezar a visão sistêmica, a interdependência existente entre todos os elementos, a instituição educacional produziu um novo homem, obcecado pelo rigor científico, pelo método, pelos procedimentos, porém sem sagacidade para perceber a amplitude de seus atos em termos globais. Preocupado com resultados imediatos, desconsiderou que o mundo é um tecido, e, que cada fio que o compõe tem sua função e se relaciona com a posição de todos os outros fios. Mexer em um fio significa mexer em todos os outros e alterar a configuração total desse tecido (GENTILI, 2003, PETRÁGLIA, 2001).

A lógica da competência se opõe a esse modelo. Segundo Zarifian (2001), a competência resultada de saberes mobilizados em situação de trabalho. Esses saberes dependem dos saberes de uma sociedade, dos saberes científicos e tecnológico, dos saberes que circulam no sistema educativo e das conexões que as empresas estabelecem entre si. A capacidade de flexionar e recombinar os conceitos é que faz da competência um ganho para o indivíduo, muito mais do que para a empresa. Esses conhecimentos externos, construídos socialmente, se transformam em competências pessoais.

A segunda categoria que emergiu dos depoimentos foi a referente aos aspectos didático-pedagógico, referentes às condições de ensino, que são externas ao aluno, que possibilitaram a construção de competências, demonstrando claramente que a linearidade do modelo tradicional de ensinar e aprender foi rompida. Os entrevistados relataram que a metodologia adotada oportunizou reflexões sobre a relação entre as práticas profissionais e as teorias, que os critérios avaliativos e as disciplinas foram responsáveis pelo sucesso alcançado. Esses aspectos são confirmados nos fragmentos a seguir:

E1: “A maneira como os módulos foram conduzidos, o que aprendi com os colegas nas apresentações, tudo isso foi um aprendizado, somou para a minha competência e vai ser aplicado no meu dia-a-dia... O estudo de cases ajudou... Pude assimilar e trazer para dentro da minha vida profissional”.

E1: “Conseguí transpor os conteúdos para a prática”.

E8: “No princípio foi um pouco chocante acostumar com a metodologia. Foi uma forma inovadora de apresentar os conteúdos... No começo foi um pouco difícil encarar as formas de avaliação do mestrado, que são bem diferentes das da graduação. Na graduação a gente trabalha de uma maneira tradicional”.

E2: “As disciplinas me ajudaram em uma reflexão... eu tinha alguns modelos na cabeça... eu era treinado para tomar decisões. Eu era muito prático”.

E4: “Acabei descobrindo algumas habilidades que a gente não desenvolvia”.

E9: “Eu acho que a metodologia foi boa, me deu conhecimentos muito amplos, melhorou os conhecimentos que tinha”.

A diferença básica entre o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional está na implícita busca de aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos, por parte deste último, a uma realidade organizacional. Envolve o aluno tanto na dimensão pessoal quanto profissional. Para o corpo docente desses mestrados profissionais coloca-se o desafio de equalizar de forma efetiva a relação teoria-prática. A formação de parcerias com organizações públicas e privadas com vistas à realização de pesquisas e projetos comuns tende a minorar consideravelmente o peso dessa formação basicamente acadêmica.

As experiências relacionadas à pesquisa revelaram-se presentes em todas as entrevistas.

E1: “Fiz duas graduações e uma pós e em nenhuma delas tive que fazer artigo... tive uma dificuldade enorme para produzir um artigo”.

E2: “Muitas habilidades que a gente desenvolve profissionalmente, elas carecem de uma visão mais aprofundada, principalmente voltada para a pesquisa... pude desenvolver, produzir artigos, fazer análises mais acadêmicas que práticas. Essa visão científica, de trabalho científico eu não tinha. Pude pegar a fundamentação teórica,, pegar e ir para o campo da pesquisa, comparar os experimentos com a fundamentação teórica e, com base nisso, fazer conclusões, fazer novos insights e a partir daí, comprovar ou não.”

A terceira categoria, com 18% de frequência, englobou as restrições e dificuldades. Alguns entrevistados apontaram a questão da distribuição do tempo como uma das restrições e ou dificuldades.

E9: “O tempo é muito pesado para uma pessoa trabalhar, fazer a cadeira, fazer todas as leituras, fazer artigos e ainda avançar na dissertação”.

E6: “A única observação é que nós trabalhamos, eu acho muito puxado, principalmente para quem leva a sério. Deveria alargar mais, a dissertação deveria ter mais tempo”.

É notória a dificuldade que os profissionais de mercado enfrentam ao serem exigidos no foro científico da elaboração de artigos e trabalhos acadêmicos, tais como a dissertação. A lógica organizacional está muito mais direcionada a promoção de ações de rápido efeito corrigindo questões pontuais, muitas das quais focadas nos efeitos, e não nas causas. A relação positiva entre os esforços empreendidos versus a efetividade dos resultados, necessária tanto em um mestrado profissional quanto acadêmico, leva tempo a ser desenvolvida. Internalizar o novo ritmo exige aceitar uma nova forma de apreensão e registro das leituras a serem realizadas, exige disciplina espartana no uso do tempo escasso e foco no tema a ser investigado. Caracteriza-se como um processo que envolve profunda reflexão e imersão sobre as questões do problema de pesquisa escolhido, desenvolvendo a capacidade de pensar profundamente antes de construir a decisão do caminho a ser trilhado.

No fundo, o que está em questão é a formação da atitude científica: saber procurar a informação, saber selecionar/refugar o material que interessa; saber combinar com flexibilidade conceitos, muitas vezes trazidos de outra seara do conhecimento, que podem dialogar para uma melhor compreensão do objeto de estudo que se deseja conhecer.

Outros apontaram dificuldades relacionadas à organização:

E9: “Eu acho que poderia ter sido melhor. Coisas que vamos percebendo. A última palestra deveria ter sido a primeira, a que falou sobre pesquisa, como seria a preparação, o tipo de dedicação necessária, a forma de leitura, então, algumas coisas que pudesse ser invertida”.

E10: “Como o mestrado profissional é em gestão e estratégia, claro que não era para voltar em conceitos da graduação, mas eu acho que a discussão deveria ter sido mais voltada para estudos de casos empresariais e aprofundar essas discussões para o que acontece no âmbito das empresas. Muitos professores voltaram a conceitos que vi na graduação”.

E11: “Ele não foi nem técnico nem acadêmico. Acho que deveria ter tido, desde o início a definição da linha de pesquisa, dos livros que deveria ler. Teve uma hora que fiquei perdida”.

E3: “Dava a impressão de que muitas disciplinas estavam sendo jogadas sem uma organização lógica”.

Outros a dificuldades pessoais:

E1: “Tive dificuldade enorme para produzir artigo”.

Ao analisar as insatisfações, chamou atenção o fato de que os alunos que apresentaram maior restrição à organização curricular foram os que não possuíam graduação em administração (E3, E9, E11), situação que deve ser vista com ressalva já que outras questões devem também colaborar para as percepções acima declaradas. Entre estas, vale chamar a atenção para a natureza dos mestrados profissionais. Particularmente os Mestrados Profissionais em Gestão constituem experiências *work in progress*, porque os resultados que se pede exige o acompanhamento próximo das circunstâncias do mundo organizacional, situação nem sempre facilitada aos acadêmicos.

De outra parte, as críticas formuladas foram bastante pontuais haja vista a reformulação do Programa implementada a partir de 2008, que redundou no delineamento de três linhas de pesquisa, reformulação da grade curricular e enxugamento do corpo docente. Veja-se, a este respeito, o site reformulado do Programa.

Finalmente, na quarta categoria estão os sentimentos despertados. A experiência foi considerada como geradora de satisfação, expressões como gostei muito, me deu confiança, aprendi bastante, foi uma experiência fantástica, valeu a pena, faria tudo outra vez, são comprovações dessa avaliação positiva do programa.

E1: “A vivência com outros profissionais e com os mestres me enriqueceu muito”.

E12: “O mestrado foi muito bom para mim. Ele me deu novos horizontes, me abriu a cabeça... me deu a oportunidade de conversar e dialogar com colegas”.

E9: “O mestrado foi fantástico. Eu adorei”.

Segundo Gomes (2003: 193) *“uma revolução dos clientes está em andamento, marcando uma mudança fundamental em como as pessoas vêem o processo educativo e os serviços educacionais”*. Os MP’s têm uma missão a cumprir. Dada sua natureza e as cobranças que recaem sobre as práticas até aqui desenvolvidas, cabe aos docentes do Mestrado Profissional da UFRRJ dar sentido ao material colhido nas entrevistas, de modo a encaminhar os processos de construção social da identidade desse mestrado profissional.

Entende-se que a construção social da identidade dos MP’s não se efetiva pela oposição ao Mestrado Acadêmico que, por ser imutável precisou do MP para atender anseios sociais. Tampouco é pela complementaridade: o aluno de MP não precisa de complementação para fazer o doutorado. A construção é pela contribuição do MP ao contribuir para a construção de novas estruturas do conhecimento que dêem suporte à formação de profissionais aptos a elaborar novas técnicas e processos.

Questão 3: Mudanças Percebidas

Partindo dos pressupostos de Le Boterf (2003) que conceitua competência e descreve os saberes necessários, essa pergunta teve como objetivo compreender as mudanças ocorridas, os saberes desenvolvidos, de modo a inferir o desenvolvimento de competências de gestão e estratégia, a partir do mestrado profissional.

A Questão 3: **O mestrado produziu mudanças em você? Fale-me sobre elas**, produziu sessenta e sete categorias que foram reduzidas a um conjunto de quatro categorias mais amplas, a partir dos critérios de repetição e de diferenciação, conforme descrito na Tabela 6.

Tabela 6
Categorização das respostas dos participantes à questão 3

Categorias	Frequência	Porcentagem
Âmbito Profissional	24	36%
Âmbito Pessoal	22	33%
Âmbito Científico	13	19%
Âmbito das Relações Interpessoais	8	12%

As quatro categorias inventariadas - âmbito profissional, âmbito pessoal, âmbito científico e âmbito das relações interpessoais- demonstraram os grandes temas que foram abordados na análise da experiência.

A tabela 7 apresenta o resumo geral da categorização das respostas, a partir das categorias e das unidades de análise, após a fusão das unidades de análise comuns em categorias mais amplas.

Tabela 7
Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 3

Âmbito Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • maneira de realizar o trabalho • aplicação no trabalho • novos desafios • promoções e propostas
Âmbito Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • cognição • valores • prestígio • tomada de decisão • segurança • postura • auto-estima • pensar antes de agir • filiação
Âmbito Científico	<ul style="list-style-type: none"> • produzir artigos • hábito de leitura
Âmbito das Relações Interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar em equipe • liderança

A categoria Âmbito Profissional, foi a que de maior frequência. Nessa categoria foram agrupadas vinte e quatro categorias que versaram sobre: maneira de realizar o trabalho,

aplicação no trabalho, novos desafios e promoções e propostas.

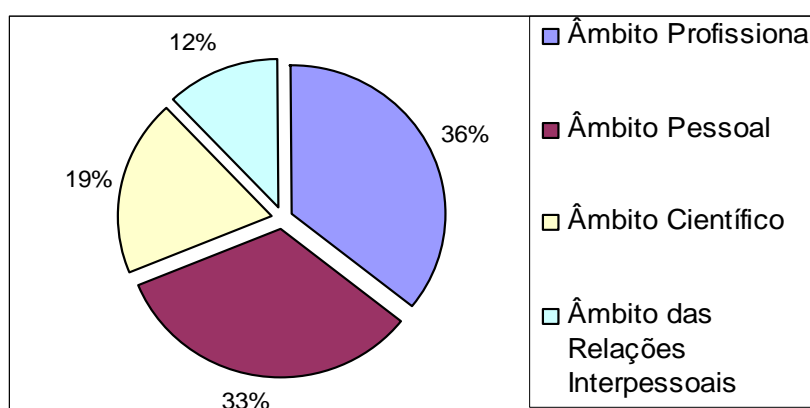
Na categoria Âmbito Pessoal, foram agrupadas vinte e duas categorias que pontuaram mudanças cognitivas, nos valores, prestígio, tomada de decisão, segurança, postura, auto-estima, pensar antes de agir e na filiação.

Na categoria Âmbito Científico, foram agrupadas treze categorias que versaram sobre produzir artigos e hábito de leitura.

Na categoria Âmbito das Relações Interpessoais, foram agrupadas oito categorias referentes a trabalhar em equipe e liderança.

O gráfico 4 demonstra as categorias levantadas:

Gráfico 4: referente à questão 3



Mudanças no Âmbito Profissional

A leitura do Gráfico quatro e das tabelas seis e sete permitem inferir que o programa desenvolveu competências, baseado no conceito adotado nessa dissertação: competência é um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, a partir da interação com outras pessoas (Bitencourt, 2001), que possibilitam o indivíduo a saber agir e reagir com pertinência, saber combinar recursos e mobiliza-los em um contexto, saber transpor, saber determinar e interpretar indicadores de contexto, saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis, saber aprender e aprender a aprender, saber envolver-se, saber assumir riscos e saber empreender e ter ética profissional (LE BOTERF, 2003). A competência se materializa na maneira como o indivíduo enfrenta as situações do trabalho, por isso, envolve o desejo do indivíduo de colocar seus saberes em prática, no ato de tomar início e assumir responsabilidades diante das situações com as quais se depara (ZARIFIAN: 2001).

As mudanças relatadas nos âmbitos profissional, pessoal, científico e interpessoal permitiram compreender que os entrevistados adquiriram conhecimentos e habilidades relacionadas a gestão e estratégia.

36% das frequências recaíram sobre mudanças no plano profissional. Os entrevistados relataram que adquiriram saberes teóricos e procedimentais que os habilitaram ao saber-fazer de sua profissão. Foram capazes de realizar planejamento estratégico, gestão de recursos

humanos com foco em resultados, usar de estratégias de marketing, usar de estratégias de negociação, implantar novas metodologias de trabalho considerando melhoria nos processos, a partir de uma visão empreendedora.

O planejamento do processo de formação propiciou espaços reflexivos sobre as grandes questões que afligem o mundo moderno, principalmente as conseqüências de um capitalismo que gerencia o mundo a partir de uma visão do lucro a qualquer preço. O programa favoreceu um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, associando a modernidade técnica com saberes éticos.

Os fragmentos a seguir permitem comprovar que os entrevistados adquiriram conhecimentos e habilidades, que os tornaram capazes de saber agir e reagir com pertinência:

E6: “Estou participando de dois grupos de trabalho em minha empresa.: planejamento estratégico e um de alta performance. A gente leva contribuições do que estudou, dos autores modernos.”

E6: “Fiz um projeto de incorporação onde apliquei conhecimentos para o sucesso da incorporação. Precisavam de alguém para tocar a nova instituição, precisei aplicar conhecimentos de negociação, de planejamento estratégico... precisei gerenciar pessoas, insatisfações...as pessoas acreditaram em minha causa.”

E3: “Planejamento estratégico e marketing me ajudaram a me organizar, traçar metas. Isso aí eu incorporei no meu dia-a-dia e no meu estilo de gestão”.

E11: “Como eu trabalho com a área administrativa e financeira, o que foi colocado sobre gestão mudou, com certeza o meu trabalho. Passei a focar mais a gestão ,me interessar mais pelo assunto gestão”.

E3: “Eu era muito desorganizado. Eu aprendi o que separar, dosar, colocar prioridade, direcionar o lançamento de cursos, saber qual o cliente certo, acho que é isso”.

Os depoimentos permitiram ainda evidenciar que a proposta do Mestrado Profissional da UFRRJ possibilitou aos entrevistados a aplicação, em um campo profissional definido, de conhecimentos e métodos científicos atualizados (GAZZOLA, 2005), a partir de uma visão horizontal dos saberes de gestão e estratégia e de reflexões interdisciplinares em busca do enfrentamento dos problemas concretos, utilizando, de forma direcionada, o conhecimento existente para equacionar tais problemas.

Mudanças no Âmbito Pessoal

As mudanças ocorridas no âmbito pessoal apontam para a teoria da identidade social de Tajfel. Segundo esse autor, a identidade social é decorrente da percepção de pertença a um grupo e de não pertença a outro. Ao comparar o seu grupo (*in-group*) com os demais grupos (*out-groups*) o indivíduo adquire distintividade positiva fortalecendo sua auto-estima e dos demais componentes do *in-group* (SENOS, 1997).

As mudanças no âmbito pessoal foram responsáveis por 33% das freqüências, sendo essa a segunda categoria. Nela foram agrupadas unidades de análise referentes a: valores, prestígio, cognição, tomada de decisão, segurança, postura, auto-estima , pensar antes de agir

Os fragmentos a seguir demonstram a distintividade positiva:

E9: “Pessoalmente mudou, mexeu até com os meus valores. O aluno que começou o mestrado saiu com uma visão mais abrangente... Passei a refletir sobre qualidade de vida e vou mudar minha vida pessoal e profissional”.

E3: “Amadureci muito como cidadão, como pessoa”.Passei a ter maior flexibilidade

para negociar com as pessoas.”

E12: “Hoje eu não tomo uma decisão tão brusca como a gente toma na empresa, de imediato. Penso mais na hora de tomar decisões, em função da bagagem que adquiri”.

E5: “Justamente por ter estudado, aprofundado tudo, volta e meia empresas me pediam para fazer planejamento estratégico e eu não tinha confiança. Recusava com desculpas. Agora meto a cara e faço. Já tenho um planejamento estratégico encomendada para julho. A titularidade me dá um prestígio no mercado. Quando você mostra o seu currículo em uma empresa...”.

E9: “Aconteceram mudanças em minha vida profissional e pessoal. Eu notei uma diferença do antes e do depois na minha postura em sala de aula e na minha postura como gerente. Reúno muitos gerentes para reunião, para discussão e houve comentários na sala com relação a percepção na mudança da forma de eu conduzir as reuniões com o grupo. Achei muito legal!”.

E4: “Eu transferi a aprendizagem para os meus alunos e usei na consultoria e na prefeitura”

A experiência no mestrado produziu mudanças na forma de perceber o mundo e a si mesmo. Os conteúdos da maior parte das disciplinas recaíram sobre problemas sociais como fome, distribuição de rendas, corrupção, escassez de recursos, poluição, descaso, violência, apontando para a gestão com foco na responsabilidade social, comprometendo as organizações com a construção de uma cidadania corporativa. Apontaram para um novo paradigma gerencial, capaz de sustentar as práticas de gestão e estratégia das empresas não somente com os lucros, mas, sobretudo, em valores calcados em uma ética planetária, na cidadania e na responsabilidade social.

E9: “Com relação a valores, conhecimentos, aí vou além da competência. Como falei a matéria da Nogueira foi reflexiva. Me levou a pensar em uma grande revolução onde você faz as coisas certas de maneira gradual... a questão da inclusão, do respeito ao meio ambiente”.

A vivência no mestrado também produziu mudanças na identidade social de seus alunos, fato explicado pelos conceitos de categorização e comparação social. Os alunos perceberam que passaram a pertencer a um novo grupo, de que estavam filiados a um conjunto de pessoas que se diferenciam de outras por determinadas características, proporcionando sentimento de bem-estar, fortalecendo a auto-estima.

E1: “Mudei muito...Eu senti um reconhecimento, aumentou minha auto-estima, eu senti que passei a me respeitar mais, a reconhecer que eu tenho um potencial elevado, que é reconhecido pelos meus colegas, encontrei uma tribo que pensa de uma forma parecida com a minha.”

Considerando que Le Boterf (2003) afirma que o potencial de um indivíduo está na crença que ele possui, delineando suas ações, o MP do PPGEN produziu o desenvolvimento de uma identidade positiva. Contribuiu para que seus alunos passassem a sentir segurança em mobilizar seus conhecimentos no meio onde atuam. Um profissional seguro é capaz de assumir riscos cujos resultados serão aceitos pelo grupo de pertença.

Entretanto, não há como garantir que os alunos agirão com competências, mas os resultados permitem inferir que houve o desenvolvimento de competências. Que o MP proporcionou saberes capazes de levar o aluno a agir e a querer agir, restando ao local onde desempenham suas funções a permitir o agir.

Mudanças no Âmbito Científico

19% das frequências recaíram na categoria âmbito científico. Os dados nos remetem a um dos objetivos do Mestrado Profissional, que é o de assegurar o aprofundamento de conhecimentos e técnicas de pesquisa científica ou profissional e a afirmação de Neto (2005). Esse autor esclarece que os Mestrados Profissionais devem formar para o mundo profissional, a partir da imersão na pesquisa aplicada, proporcionando a formação científica e profissional necessária.

Os fragmentos a seguir deixam claro essa competência adquirida.

E2: "Mudanças? Há sim, produzir artigos... pegar a fundamentação teórica, pegar e ir para o campo da pesquisa, comparar experimentos com a fundamentação teórica, com base nisso tirar conclusões, fazer novos insights e a partir daí comprovar ou não o que se está estudando".

E4: "Eu produzia muito material didático para sala de aula. Tenho um site meu, mas não focado em desenvolver pesquisa científica...apanhei para escrever artigos... escrevia para passar para os alunos, mas não para tornar público, em congresso, ou seja, produção de conhecimentos."

E11: "Eu não tinha nenhum contato com a parte científica. Não me interessava por trabalho científico. Eu não lia trabalho científico. Recebi uma premiação de monografia".

E12: "Desenvolvi a competência de escrever, passei a escrever artigos".

Segundo Zarifian (2001:145), "*na aprendizagem de competências não se pode desprezar a dimensão do conhecimento*". Considerando que os saberes teóricos representam um dos pilares da competência e que são recursos que devem ser mobilizados para um agir com pertinência, as competências ancoradas no conhecimento científico possibilitaram aos entrevistados a vivência do saber transpor, ou seja, saber memorizar múltiplas situações e soluções, saber distanciar-se, funcionar "em dupla direção", saber utilizar seus metacomentos para modelizar, saber determinar e interpretar indicadores de contexto, saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis. Possibilitaram, ainda, a vivência do saber aprender e aprender a aprender, ou seja, saber tirar as lições da experiência, saber descrever como se aprende, saber agir em circuito duplo de aprendizagem.

Ao serem desafiados a cada crédito a produzirem conhecimentos, os entrevistados saíram da posição de reprodutor de conhecimentos, para o de construtor de conhecimentos capazes de modificar a prática profissional. Foram estimulados a questionar seus métodos de trabalho, por meio de atitude reflexiva, inclusive a própria atividade profissional. Exercitaram a criatividade, buscou no mundo profissional experiência que poderiam ser interpretada à luz de teorias e se permitiram sugerir formas mais adequadas de se alcançar resultados.

Mudanças no Âmbito das Relações Interpessoais

12% das unidades de análise apresentaram mudanças no âmbito das relações interpessoais. Segundo Zarifian (2001), a lógica da competência está diretamente relacionada com o exercício da cidadania, ao saber ser. Ela pressupõe o comunicar-se no interior de equipes de trabalho e entre ocupações diferentes; o entender os problemas e as obrigações dos outros, a interdependência e a complementaridade, o entender a si mesmo e avaliar sua própria ação sobre os outros, para poder trabalhar em equipe, redes ou em projetos, a compartilhar normas mínimas de justiça.

Os fragmentos a seguir demonstram essa competência:

E1: “Adquiri habilidades, conhecimentos...trabalhar em equipe”

E4: “Estou aprendendo a trabalhar em uma equipe multidisciplinar, trabalhar em um ambiente novo e aceitar desafios”.

E5: “Desenvolvi competências de relacionamento, para a gente se relacionar com pessoas, ter postura diante das outras pessoas que você não é o melhor que ninguém”.

Le Boterf (2003: 124) reforça que “*as aptidões ou qualidades pessoais são os recursos mais difíceis de expressar e de descrever, no entanto, não devem ser negligenciados.*” A capacidade de escuta, as atitudes de acolhida, a capacidade de iniciativa, a tenacidade, são capacidades cada vez mais requeridas nos ambiente profissionais. Essas capacidades são reconhecidas no saber agir, no saber relacionar-se com as pessoas.

Diante do exposto, pode-se inferir que o Mestrado Profissional desenvolveu competências de gestão e estratégias em seus alunos, fato que pode ser comprovado nas constatações de mudanças ocorridas nos alunos.

A oportunidade de convívio com diferentes profissionais proporcionou mutações no código genético das empresas onde os alunos atuam. Por meio do convívio com diferentes profissionais, foi possível compartilhar diferentes experiências, ampliar os olhares e pensar em outras formas de políticas e estratégicas competitivas.

Questão 4: O Conceito de Competências

A competência não está no posto de trabalho ou na descrição das atividades de uma determinada função, ela só se revela nas ações do indivíduo. Portanto, é preciso que o indivíduo deseje mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes, que são construídos no contexto social e nas comunicações que os nutrem de todos os lados, tomando iniciativa, assumindo responsabilidades em uma situação de trabalho, num constante movimento de envolvimento com o que faz, mobilizando redes, compartilhando as implicações da situação, assumindo campos de co-responsabilidade.(ZARIFIAN, 2001).

A análise da questão 4 , **como você define uma pessoa competente**, produziu trinta e quatro categorias que foram reduzidas a um conjunto de 04 categorias mais amplas, a partir dos critérios de repetição e de diferenciação, conforme descrito na Tabela 8.

Tabela 8
Categorização das respostas dos participantes à questão 4

Categorias	Frequência	Porcentagem
Conhecimentos	11	42%
Resultados	10	38%
Relacionamento com pessoas	2	12%
Busca de soluções	3	8%

As quatro categorias inventariadas - conhecimentos, resultados, relacionamento com pessoas, busca de soluções-demonstraram os grandes temas que foram abordados na análise da experiência.

A tabela 9 apresenta o resumo geral da categorização das respostas, a partir das categorias e das unidades de análise, após a fusão das unidades de análise comuns em categorias mais amplas.

Tabela 9
Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 4

Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • saber transmitir • ter conhecimentos • possui saber teórico
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • traz resultados • é proativa • aceita desafios • visão de futuro • aplica os conhecimentos • cumpre prazos
Relacionamento com pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • sabe lidar com as pessoas • transmite segurança
Busca de soluções	<ul style="list-style-type: none"> • vai além do básico

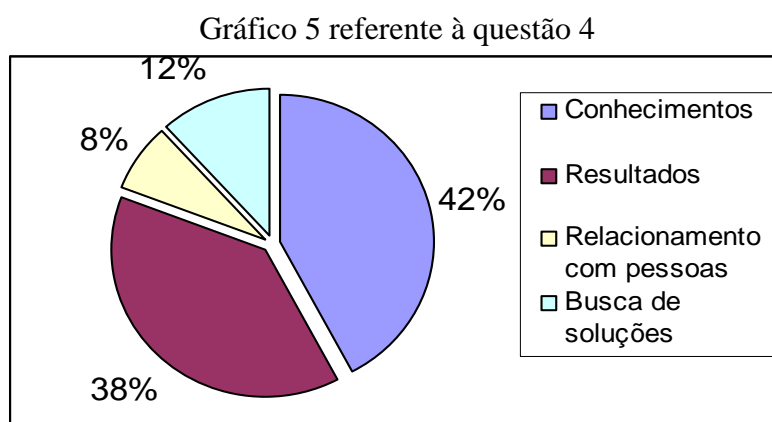
Na categoria conhecimentos, a de maior frequência, foram agrupados conteúdos que versaram sobre saber transmitir, ter conhecimentos, possuir saber teórico.

Na categoria resultados, foram agrupados os conteúdos que se referiram a trazer resultados, ser proativo, aceitar desafios, possui visão de futuro, aplica os conhecimentos e cumprimento dos prazos.

Na categoria relacionamento com pessoas, foram agrupados os conteúdos que se referiram a saber lidar com pessoas e transmitir segurança.

E, na categoria busca de soluções, foram agrupadas as ocorrências relativas a ir além do básico, do exigido.

O gráfico 5 demonstra as categorias levantadas:



A competência foi percebida pelos entrevistados como sendo decorrente de

conhecimentos, dos resultados alcançados, das relações interpessoais e da busca de soluções.

Em algumas entrevistas notou-se insegurança em responder o que é para você uma pessoa competente, entretanto, ao longo de todas as entrevistas, ficou patente que para todos ser competente é ser capaz de aplicar conhecimentos no trabalho, de modo a alcançar os objetivos empresariais, por meio de resultados, Ficou claro ainda que ser competente é ter visão de futuro, é aceitar desafios, é buscar soluções por meio das pessoas e dos processos.

A percepção dos alunos está ancorada no modelo francês, onde ser competente é saber lidar com o inesperado, portanto a questão não está nas características do cargo, mas na capacidade da pessoa mobilizar conhecimentos para agir com pertinência. *“A competência refere-se à capacidade da pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e comunicar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso”* (FLEURY, apud ZARIFIAN, 1994).

Como exemplo, temos os fragmentos a seguir:

E9: “Competente é aquela pessoa que faz bem aquilo que se espera da pessoa. Se eu tenho uma determinada atribuição e eu cumpro essa atribuição de forma eficiente, eficaz, enfim, com resultado bom, eu sou taxado de competente. Só que acho que vai um pouco além, porque na verdade por trás de tudo está o ser humano, está o encantamento...que deve superar o que se espera dele.”

E2: “É aquela que está habilitada para exercer a profissão e ao mesmo tempo possui habilidades para executar aquela tarefa com inteligência, maestria, perfeição”

E3: “É uma pessoa que consegue trazer resultados, que sabe lidar com gente”.

E12: “É aquela que dá conta, com as ferramentas e com os meios que tem. É aquela que consegue atingir metas com os recursos financeiros e humanos que tem. Não basta conhecer, tem que ter resultados. Tem que enxergar o futuro”.

E5: “É aquela pessoa que sabe fazer a sua tarefa e está atenta nas questões que estão ao seu redor”

Uma das características do profissional do novo milênio é saber mobilizar e combinar, de modo pertinente, um conjunto de recursos para administrar uma situação complexa. Essa mobilização pressupõe recursos pessoais e recursos do meio. Para mobilizar recursos pessoais, o profissional necessita de saberes, de saber-fazer, de aptidões, de experiência acumulada e de recursos do meio. Portanto, ser competente é saber agir, saber escolher uma conduta, uma estratégia, ao invés de apresentar respostas condicionadas. Ser competente não é resultante somente do saber agir e poder agir, mas, sobretudo, do querer agir (LE BOTERF, 2003).

Questão 5: Ganhos Percebidos

Para Fleury (2001) as competências devem agregar valores tanto para os indivíduos, quanto para as empresas. Para as organizações, deve agregar valor econômico e para os trabalhadores, valor social.

Foi a partir dessa premissa que nasceu o objeto desse estudo: analisar os ganhos sociais que o Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios, oferecidos pela UFRRJ, proporcionou aos seus alunos, a partir do desenvolvimento de competências.

Ao longo de toda a análise dos resultados pode-se afirmar, junto com os entrevistados, que o PPGEN desenvolveu competências, e que, sobretudo, proporcionou ganhos sociais aos seus alunos. À medida que a entrevista ia caminhando, os alunos foram percebendo os

ganhos. O que a princípio parecia ser uma avaliação do Programa, logo se transformou em uma oportunidade para refletir sobre a trajetória feita e os ganhos alcançados.

A análise da questão cinco: **você obteve ganhos no mestrado?** produziu setenta e cinco categorias que foram reduzidas, a partir dos critérios de repetição e de diferenciação, a um conjunto de três categorias mais amplas, conforme descrito na Tabela 10.

Tabela 10
Categorização das respostas dos participantes à questão 5

Categorias	Frequência	Porcentagem
Na carreira	49	66%
Pessoal	16	21%
Científicos	10	13%

As três categorias inventariadas-na carreira, pessoal e científicos-mostram os grandes temas que foram abordados na análise dos ganhos obtidos.

A tabela 11 apresenta o resumo geral da categorização das respostas, a partir das categorias e das unidades de análise, após a fusão das unidades de análise comuns em categorias mais amplas.

Tabela 11
Resumo Geral da Categorização das respostas dos participantes à questão 5

Ganhos na carreira	<ul style="list-style-type: none"> • perspectiva de crescimento, • empregabilidade, • novos mercados • desenvolvimento: a instituição investiu na capacitação com bolsa parcial ou total. • remuneração • conhecimentos de gestão e estratégia • compreensão da organização • titulação
Ganhos Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • identidade profissional • participação • habilidade de ouvir • comunicação • credibilidade • segurança • realização pessoal
Ganhos Científicos	<ul style="list-style-type: none"> • produzir artigos • hábito de Ler

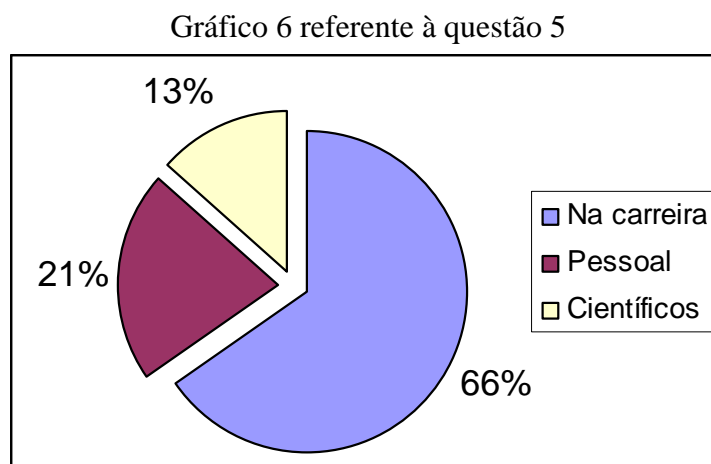
A categoria ganhos na carreira foi a que de maior frequência. Nessa categoria foram agrupadas quarenta e nove categorias que versaram sobre: perspectivas de crescimento, empregabilidade, novos mercados, desenvolvimento, remuneração, conhecimentos de gestão

e estratégia, compreensão da organização e titulação.

Na categoria ganhos pessoais, foram agrupadas dezesseis categorias que pontuaram ganho no quesito identidade profissional participação, habilidade de ouvir, comunicação, credibilidade, segurança e realização pessoal.

Na categoria ganhos científicos, foram agrupadas treze categorias que versaram sobre produzir artigos e hábito de leitura.

O gráfico 6 demonstra as categorias levantadas:



Ganhos na Carreira

A análise do gráfico seis e das tabelas dez e onze permitem a inferência de que os entrevistados perceberam que os ganhos na carreira foram significativos: 66 % das citações referiram-se a ganhos em termos de carreira.

Considerando que essa dissertação assumiu como foco central a idéia de ganho social “*como um conjunto de aspectos que favorecem o desenvolvimento do trabalhador como ser humano, em sua dimensão mais ampliada: como pessoa, como profissional e como cidadão. De que não é somente o desenvolvimento do indivíduo que conta, mas a sua inserção na sociedade e os impactos que causam a partir de suas ações[...]*”, proposto por Sarsur (2007:11), pode-se inferir que o mestrado proporcionou ganhos aos seus alunos.

Os ganhos referentes à carreira, como profissional, podem ser observados nos depoimentos a seguir:

E5: “Quando terminei o mestrado apresentei meu currículo no SEBRAE. Hoje trabalho no SEBRAE com núcleos associativos. O resultado é que as escolas que pertencem a esse núcleo tiveram um aumento de 30% no faturamento”.

E9: “Meu currículo hoje, quando mostro, mesmo não tendo terminado o mestrado, as pessoas vêem a titulação e exclamam OH!!!!!!!. Uma pessoa de outra faculdade disse que meu currículo está muito acima do padrão da região, inclusive para um contador”.

E11: “Quando você coloca em seu currículo que é mestre e você vai participar de uma concorrência, as pessoas começam a te ver de uma maneira diferente”.

E1: “Me tornei mais atraente para o mercado. O título me oportunizou uma proposta para dar aulas em curso de pós-graduação”.

Os ganhos aqui assinalados surpreendem, principalmente devido ao fato de ser um Mestrado Profissional ainda em construção e que, à época, ainda tateava em busca de sua identidade.

Seja como for, os depoimentos nos levam a concordar com Hamel e Prahalad (1995). Segundo esses autores o maior combustível do futuro não é o dinheiro, mas a energia intelectual e emocional de cada funcionário. Diante disso, pode-se inferir que a experiência do mestrado proporcionou aos seus alunos competências capazes de abrir portas para oportunidades no mercado atual e futuro. Possibilitou uma maior inserção na sociedade e causou impactos na comunidade por meio de ações profissionais, conforme relatados.

E3: “Fui chamado para trabalhar na Volks, optei por ficar na área de pesquisa e fui promovido”.

E5: “Ganhos na carreira, em termos de mercado. Tive propostas de outras instituições, da UNIMED, houve um fluxo de chamada de clientes”.

E5: “Hoje eu posso dizer que 70% do que investi já recuperei em aulas na pós-graduação, coisa que não tinha oportunidade porque não tinha mestrado”.

E4: “Tive ganhos em termos de remuneração, passei a ganhar como mestre. Abriu novos campos. Hoje estou seguro para pegar novas áreas”.

E5: hoje trabalho no SEBRAE com núcleos associativistas. Foi quando terminei o mestrado que comecei, trabalho com núcleos de escolas, lan house, agências de publicidade, padarias. A escola disse que teve um aumento de 30% do faturamento. Lan house e publicidade, posicionamento e visibilidade no mercado. Eles ainda não estão na fase de mensurar ganhos. Fizemos um evento, encontro sul fluminense de lan house, e o resultado foi que outros grupos de um município vizinho me procurou para fazer um trabalho”

Os resultados são louváveis, porém é preciso cautela para comparar tais resultados com a qualificação média dos profissionais da região, não somente em termos formativos, como inclusive em níveis de desenvolvimento profissional. Este é assunto para outra pesquisa. Como ganho para o Programa, entretanto, a confirmação de que, mesmo pouco estruturado, o mestrado já buscava atender às demandas profissionais.

Outro ganho apontado foi a titulação. Os estudos da Psicologia Social são necessários para entender os sentimentos despertados. Segundo Rodrigues (2001), em qualquer grupo social é possível identificar o status de cada membro e o papel por ele desempenhado. O sentido dado para status, nesse caso, refere-se ao prestígio desfrutado por um membro do grupo, à sua imagem social. Esse prestígio pode ser tal como o indivíduo o percebe, status subjetivo, e pode ser do consenso do grupo acerca desse indivíduo. Ao perceber resultados gratificantes por parte dos membros do grupo, o indivíduo terá uma elevação no seu nível de status subjetivo. Assim, a posse da titulação de mestre elevou o status dos entrevistados, oportunizando a construção de uma identidade nova, fundada em requisitos de competência profissional e de pertencimento a um grupo de profissionais que possuem esse atributo.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 2001, o meio acadêmico passou a encarar a titulação como prioridade. O Ministério da Educação aprovou decretos, resolução e portarias enfatizando a importância da titulação e da experiência profissional como um dos critérios para a autorização e o reconhecimento dos cursos de graduação. Os entrevistados que exercem também a função de docentes tiveram esse ganho em suas carreiras.

Os ganhos de conhecimentos nos remetem a Perrenoud (2001). Esse autor define a competência como sendo a capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Portanto, não há como uma pessoa demonstrar competências sem ter conhecimentos relacionados com o seu fazer diário.

E9: “O conhecimento foi muito maior. Hoje tenho muito mais conhecimentos e pude aplicá-los na Caixa e nas minhas aulas”.

E3: Pelo mestrado adquiri habilidades e conhecimentos que me habilitam a trabalhar na parte de gestão... consegui uma base teórica com o curso”.

E12: “Ganhos eu tive, porque adquiri mais conhecimentos. Eu acho que para mim isso foi o mais importante”.

E4: “Hoje estou bem melhor. Estou bem melhor na questão dessa visão mais ampla, uma visão holística que passei a ter, entender todo o processo e não apenas a parte. Você saber que tem uma contribuição aqui, mas o impacto dessa contribuição no todo. Isso é interessante, pois eu não me preocupava com a visão do todo, mas do processo que eu cuidava.”

E2: “Aprendi muito em estratégia”. “Meu próprio trabalho passou a ser melhor do que antes”.

As entrevistas permitiram inferir que o desenvolvimento competências agregou ganhos na carreira, comprovados pelo reconhecimento profissional materializado na remuneração ou na promoção, comprovados ainda no desenvolvimento de conhecimentos gerenciais e compreensão da organização, dotando os alunos de um perfil de empregabilidade.

Como resultado, pode-se concluir que o mestrado produziu ganhos sociais visto ter proporcionado o desenvolvimento dos alunos como ser humano, em sua dimensão mais ampliada: como pessoa, como profissional e como cidadão, oportunizando a inserção na sociedade, com resultados comprovados.

Ganhos Pessoais

A formação gerencial vai além da perspectiva de novos conhecimentos, pressupõe uma nova forma de agir e de pensar. Os novos desafios da gestão exigem uma visão contextualizada de mundo, visto que a concorrência reinventa o cenário socioeconômico, exigindo de seus gestores a capacidade de reinventar o seu setor. Para que haja o rompimento com as regras do passado, um novo modelo de cidadania precisa ser construído. Os profissionais precisam desenvolver valores pessoais pautados no interesse social e coletivo, precisam adotar um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, de modo a dotar o trabalho de um novo significado.

E10: “O mestrado provocou mudanças em mim. Eu sou uma pessoa mais crítica, de olhar as coisas de uma outra forma, foi um amadurecimento”.

E6: “O curso me deu esse olhar, saber ouvir, entender, não achar que sou melhor que os outros”.

E7: “O mestrado, além do título, aprendi muito, aprendi a ter uma olhar diferente, a ser mais crítica, em outras ocasiões mais moderada”.

E9: “O (nome do entrevistado) que começou o mestrado saiu um (nome do entrevistado) com uma visão mais abrangente”.

E11:” Na família, a família se orgulha muito, a tia faz mestrado, traz alegria. A família toda reconhece, acha isso maravilhoso, todo mundo me dá atenção por conta do mestrado. Dizem: nossa, eu não sei como você agüenta. É uma conquista”.

Segundo Le Boterf (2003), para mobilizar seus recursos, o indivíduo precisa ter uma representação positiva de si mesmo. Pode-se inferir que essa representação positiva foi construída durante o curso, na relação estabelecida com os professores e colegas de turma. A metodologia adotada, seminários, congressos e discussões dirigidas, foi-se desenvolvendo autoconfiança, oportunizando ganhos pessoais. Essa representação positiva está clara no

fragmento a seguir:

E8: “Eu senti um reconhecimento, aumentou minha auto-estima, eu senti que eu passei a me respeitar mais, a reconhecer que eu tenho um potencial elevado que é reconhecido pelos meus colegas”.

Motta (1999) esclarece que o excelente domínio técnico não é suficiente para os indivíduos que exercem função gerencial. O aprendizado gerencial envolve entre outras coisas, habilidades comportamentais. Pode-se, portanto, inferir que o mestrado desenvolveu competências nessa área, produzindo ganhos para os seus alunos.

A titulação e as competências adquiridas proporcionaram sentimentos de segurança, de realização pessoal, de credibilidade, de identidade profissional, de reconhecer que o outro é portador de verdades, e que por isso deve ser ouvido. Tendo em vista que a competência não está no posto de trabalho, mas no indivíduo, o desenvolvimento do fortalecimento da auto-estima dos entrevistados oferece a possibilidade de inferir que eles estão aptos a assumirem responsabilidades.

E7: “Um título de mestre te abre portas. Hoje um título de mestre da Rural não é o mesmo que ser mestre de outra instituição. Isso, na minha vida profissional, teve grande resultado”.

E5: “O mestrado me deu segurança para trabalhar e a certeza de que o que fazia estava certo”.

Ganhos Científicos

Além dos ganhos previstos por Sarsur (2007), o mestrado proporcionou ganhos científicos, fato que nos remete aos objetivos de um Mestrado Profissional.

E12: “Hoje eu penso muito também na área científica, de como é feita a coisa”.

E11: “Quando a gente é muito prática, a gente diz: eu sei fazer. Hoje eu sei fazer, mas alguém escreveu, pesquisou, comprovou. Essa diferença aconteceu. Eu não fazia isso. Passei a buscar na teoria o que se faz na prática. Passei a questionar ou a comprovar determinados procedimentos”.

E1: “Fiz duas graduações e uma pós e não tive como tarefa produzir artigo... tive uma dificuldade enorme de produzir artigo. Adquiri habilidade de produzir artigo”.

E5: “Hoje leio uma média de 3 a 4 livros por mês. Esse hábito peguei na dissertação. Quando estou lendo, não acho que estou perdendo tempo.

E2: “Produzir artigos, fazer análise acadêmica... uma visão mais aprofundada de pesquisa é que faltava e pude desenvolver, produzindo artigos”.

Os depoimentos oportunizaram inferir que os entrevistados foram capazes de construir significados a partir da teorização da realidade social, não se limitando a receber e processar informações.

De acordo com Quellhas et al (2005), os Mestrados Profissionais são direcionados para profissionais. Os conteúdos devem enfatizar a aplicação na prática profissional e as atividades de pesquisa devem ser contempladas nas disciplinas e na dissertação. Ao longo de vinte e quatro meses os alunos foram desafiados e produzir artigos, a elaborar planos de negócios, e a analisar estratégias de empresas consolidadas no mercado. Esse foi mais um ganho confirmado nos depoimentos dos entrevistados.

E2: “Meus artigos na área de tomada de decisão me ajudaram a fazer tomadas de decisão no meu trabalho, aqui dentro. Minha dissertação foi voltada para o meu trabalho”.

E8: “Meus artigos foram voltados para a área onde atuo que é a nutrição. Apliquei na escola onde trabalho... Estou escrevendo sobre o local de trabalho e o estresse.. Fiz um levantamento com meus alunos sobre a visão empreendedora e vou fazer uma parceria com o SEBRAE para capacitar meus alunos a começarem seu próprio negócio”.

E8: “Eu sempre quis escrever alguns livros dentro da minha área técnica, mas eu me senti incapaz de colocar no papel. Em virtude dessa massacrante produção de artigos que tivemos que fazer, estou louca para terminar o mestrado e começar a escrever um livro.”

Finalmente, Sarsur (2007) reforça a crença de que a qualificação de um profissional deve ser realizada não apenas com o intuito de mantê-lo produtivo, mas também, para estimular a sua cidadania e seu permanente crescimento.

E5: “Tive bons retornos. O desafio é o doutorado. Vou fazer antropologia do consumo”.

Portanto, por meio da análise de conteúdo foi possível confirmar que os alunos das duas turmas do convênio celebrado entre a UFRRJ e o UBM obtiveram ganhos sociais, confirmando a proposição que norteou essa dissertação, respondendo favoravelmente ao problema levantado.

CONCLUSÕES

No Brasil, como em muitos outros países, assiste-se a um interessante paradoxo: multiplicam-se os discursos sobre a autonomia, sobre a construção de projetos político-pedagógicos ancorados nas realidades locais, mas aumentam os *controles remotos*, como diz Licínio Lima. Publicam-se Parâmetros Curriculares Nacionais que apelam à diferenciação pedagógica mas avalia-se de modo estandardizado. [...] Haja a coragem política de encontrar outros modelos de avaliação da qualidade das aprendizagens e das instituições, descentralizando responsabilidades e, sobretudo, valorizando tanto os percursos e os processos como os resultados, acreditando na iniciativa e nas potencialidades transformadoras do ser humano.

(António Teodoro, citado por Camatta, 2007:155)

O estudo dos ganhos sociais sugere que o PPGEN desenvolveu competências nos alunos entrevistados e que os mesmos obtiveram ganhos sociais com o mestrado. Essa constatação permite afirmar que os objetivos da pesquisa foram atendidos, a questão de estudo respondida e o pressuposto validado. Foi possível construir categorias para analisar as competências, identificar os ganhos, as principais contribuições, as mudanças ocorridas e a percepção dos alunos sobre a experiência no Mestrado Profissional.

Nos capítulos anteriores procurou-se integrar a formação em Mestrados Profissionais, a partir da perspectiva do desenvolvimento de competências, com a conquista de ganhos sociais, proporcionando desenvolvimento pessoal e profissional para os seus egressos.

Esta etapa destina-se a produzir resultados e sínteses parciais e uma argumentação final, tomando os depoimentos dos entrevistados e a análise documental e bibliográfica que sustentaram o estudo dos ganhos sociais que os alunos do PPGEN- Mestrado Profissional em Gestão e Estratégias em Negócios da UFRRJ.

As origens dos cursos de mestrado voltados para área profissional encontram-se na concepção da pós-graduação brasileira, no Parecer 977 relatado por Newton Sucupira.

A partir do diagnóstico sobre a urgência na expansão do ensino superior brasileiro, com vistas à capacitação de mão-de-obra para os postos de trabalho, a Capes se estruturou por meio de dois programas: Universitário e Quadros Técnicos e Científicos.

Entretanto, a necessidade de expansão do sistema de ensino superior alterou essa concepção inicial, a de formação de Quadros Técnicos e Científicos, direcionando os esforços da agência para a formação de quadros docentes e pesquisadores.

As idéias de Humbolt sobre ensino e pesquisa e a crença de que o modelo acadêmico asseguraria a formação profissional consolidaram esse modelo de qualificação acadêmico-científica imprescindível à carreira acadêmica.

O cenário que levou a Capes a destacar como política principal à capacitação dos docentes universitários mudou. A urgência do Brasil alcançar autonomia, a partir da formação de recursos humanos de alto nível de formação, produziu impactos na pós-graduação, alterando as estratégias da agência. Acrescentou a esse cenário a constatação de que uma parcela significativa de mestres egressos exercia suas atividades profissionais em setores não acadêmicos, indicando a necessidade de flexibilizar o modelo adotado de mestrado com qualificação para a carreira acadêmica.

Com novas concepções de trabalho e de trabalhador, a pós-graduação brasileira empreendeu uma ruptura no modelo vigente, remontando as origens da pós-graduação, de modo a assegurar a formação de profissionais altamente qualificados. Como resultado, surgem oficialmente, em 1995, os Mestrados Profissionais.

Sem entrar no mérito das resistências que a introdução do MP's provocaram, essa modalidade passou a ter como finalidade o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades capazes de permitir ao profissional enfrentar problemas concretos, de forma direcionada e interdisciplinar, a partir de uma visão horizontal dos saberes consolidados em sua área, constituindo-se em uma oportunidade de aproximação entre a universidade, campo social e profissional, elevando a produtividade das empresas, aumentando a competitividade das regiões, estados e país.

A adoção desse novo modelo implica na desconstrução do modelo de mestrado vigente, até então, e na construção de um novo modelo de formação profissional. Por essa razão, a lógica da competência torna-se relevante e atual.

As características do Mestrado Profissional e as evidências das transformações decorrentes do processo de globalização direcionaram a pesquisa bibliográfica dessa dissertação para a lógica da competência como concepção de formação de profissionais que atuam em mercado.

A evolução do conceito de competência permitiu concluir que o conceito ainda está em fase de construção, apesar dessa idéia ter começado a ser debatida entre administradores e psicólogos no contexto organizacional, a partir de 1973 com McClelland.

A visão inicial de competência como sinônimo de desempenho superior levou Boyatzis a identificar conjuntos de características que definem um desempenho superior. Esse autor pensa competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, como um estoque de recursos que o indivíduo possui. Entretanto, a noção está ancorada no modelo de qualificação que percebe os resultados a partir dos requisitos do cargo.

Com a velocidade das mudanças, um novo perfil profissional começa a despontar, não sendo mais possível assegurar o sucesso da contratação de pessoal somente pelos atributos do cargo. É então que emerge, em 1990, um novo conceito de competência, proposto por Zarifian. O autor parte da constatação de que o século XXI tem três características essenciais: evento, comunicação e serviços. Essas características deslocam o conceito de competências calcado nas características do cargo para o indivíduo, visto que será ele que terá que mobilizar e combinar os conhecimentos que possui para agir com pertinência.

Em 2003, Le Boterf constata o maremoto semântico do conceito e afirma que a lógica da competência ainda está em construção. Apresenta o conceito de competência como resultado da formação do indivíduo, que envolve a sua formação individual, sua formação educacional e sua experiência profissional.

No cenário brasileiro, pesquisadores como Bitencourt, Fleury e Sarsur avançam nos estudos da competência, oferecendo resultados surpreendentes da aplicação da gestão por competência nas empresas.

As idéias de Fleury e Sarsur sobre competências como ganho para empresa e para os indivíduos completaram o referencial teórico sobre competências.

Essas considerações direcionaram a pesquisa realizada com egressos das turmas de 2005 e 2006 do PPGEN, objetivando avaliar se o Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia proporcionou ganhos sociais aos seus alunos, a partir do desenvolvimento de

competências. Os resultados sugerem algumas conclusões.

A primeira delas foi a de que os motivos que levaram os entrevistados a procurarem o mestrado foram à busca de conhecimentos capazes de serem aplicados em seu campo profissional; a titulação; a oportunidade de cursar, em função do horário de funcionamento do curso e da localização da UFRRJ e a empregabilidade que alcançariam com a formação.

Essas motivações apontam para a urgência da universidade debelar as crises instaladas no seu interior, sobretudo, a crise hegemônica, tão bem defendida por Boaventura de Souza Santos. Os MP's representam a possibilidade da universidade se aproximar dos outros agentes que produzem conhecimentos/pesquisa, restabelecendo seu status de instituição capaz de apresentar soluções para o mundo das empresas. Esse passo não fere a liberdade acadêmica. Ao contrário do que possa parecer, ao dialogar com as empresas, a universidade cumpre o seu papel na construção de um país que se encontra solapado por globalizações contraditórias, proporcionando formação profissional, tornando os indivíduos aptos a participarem no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Essas motivações reforçam ainda o caráter de urgência de formação de profissionais com conhecimentos e habilidades adequados ao enfrentamento de problemas concretos no âmbito profissional, elevando a produtividade das empresas, aumentando a competitividade das regiões, dos estados e do país.

Tendo em vista que a própria Capes entende o sistema educacional como fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira e que compete à pós-graduação a tarefa de capacitar profissionais para atuarem em diferentes setores da sociedade com saberes suficientes para modernizar o país, ao adotar o modelo do MP um novo salto é dado provocando uma ruptura no sistema educacional brasileiro, preenchendo a lacuna de formação de profissionais de alto desempenho.

Os motivos apontados para a procura do MP confirmam a necessidade de formação de profissionais de alta qualificação para o mundo profissional. O país precisa investir também na capacitação de profissionais. As universidades devem entender que os cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado não têm foco voltado para a formação profissional, que são voltados, principalmente, para a capacitação de professores que atuam no ensino superior.

A segunda conclusão foi a de que a avaliação da experiência no mestrado focou os resultados produzidos, os aspectos didáticos pedagógicos, as restrições e dificuldades e os sentimentos despertados.

Os entrevistados aprovaram a experiência, visto que ela atendeu às expectativas ou às motivações que os atraíram a buscar formação nessa modalidade de curso *stricto sensu*. Além de provocar mudanças significativas em suas vidas, a partir dos conhecimentos adquiridos, puderam aplicá-los em seus trabalhos, melhoraram o desempenho profissional, cresceram como pessoa, em função das discussões oportunizadas pelas disciplinas e do relacionamento com colegas e professores.

Apontaram a falta de tempo como o maior obstáculo vivido, fato que desafia as instituições proponentes de MP's a reverem suas metodologias, sobretudo, as avaliações, garantindo a inarredável manutenção dos níveis de qualidade dos cursos à altura dos padrões de cursos *stricto sensu*, flexibilizando a forma de apresentação de trabalho final de cada crédito ou disciplina e até mesmo da dissertação, uma vez que os parâmetros para análise de MP's prevêm a exigência de trabalho de conclusão final com outras modalidades, dentre elas, a de projeto técnico ou cases de aplicação do conhecimento científico no próprio ambiente profissional.

Além desse obstáculo, alguns entrevistados salientaram que embora todos os docentes estivessem dotados com a mais alta qualificação em termos de titulação e de conhecimentos, a maior parte deles possuía pouca ou quase nenhuma experiência profissional. Fato que aponta para a necessidade de maior intercâmbio entre os MP's e os setores profissionais.

Por ser uma experiência nova, é plenamente compreensível essa dificuldade, visto que os docentes que atuam nos MP's foram 'formados' segundo os modelos do Mestrado Acadêmico e do Doutorado para pesquisa. Os MP's, sobretudo o PPGEN, estão em fase de construção. Iniciativa inovadora, ainda estão buscando diferenciar o perfil dos egressos.

A terceira conclusão decorre das mudanças percebidas pelos entrevistados. Os entrevistados perceberam mudanças nos âmbitos profissional, pessoal, científico e no das relações interpessoais.

As mudanças apontadas no âmbito profissional apontam que o MP possibilitou o desenvolvimento de competências de Gestão e Estratégia, acarretando modificações que vão desde a maneira de realizar o trabalho até a segurança para aceitar novos desafios.

No âmbito pessoal, as mudanças foram sentidas tanto nos aspectos cognitivos quanto nos afetivos. Os entrevistados perceberam mudanças na maneira de pensar, nos valores, na postura, na forma de tomar decisões, sentiram que houve alteração na auto-estima e perceberam uma filiação no grupo que pertencem.

No âmbito científico, passaram a produzir artigos e adquiriram hábito de leitura científica. O agir empírico, cartesiano, foi substituído pelo agir científico, profissional.

Finalmente no âmbito das relações interpessoais, passaram a trabalhar em equipe e a entender o papel da liderança no desempenho profissional.

Os resultados permitiram perceber que o MP oportunizou mudanças que vão além do desenvolvimento de saberes teóricos e saberes relacionados ao saber fazer, proporcionando saberes relacionados ao saber ser. Por essa razão é que se adotou como título para essa dissertação: Mestrado Profissional: Desenvolvimento Pessoal e Profissional, uma análise dos ganhos sociais. Em um curto espaço de tempo, pode-se adquirir saberes diferenciados, mudar o sentimento interno, perceber-se integrado a um grupo profissional e verificar os resultados da aplicação desses saberes na vida profissional.

A quarta conclusão decorre do conceito de competência. Os entrevistados perceberam a competência como sendo decorrente de conhecimentos, dos resultados alcançados, das relações interpessoais e da busca de soluções. Não ficou muito claro que a competência não está apenas nos conhecimentos, mas, sobretudo, no desejo de cada profissional de querer mobilizar os diferentes saberes que possui, assumindo iniciativas e correndo os riscos emanados dessas iniciativas.

Entretanto, ao falar sobre as mudanças que viveram, os entrevistados demonstraram que assumiram riscos ao aceitarem novos projetos, ao acolherem novos desafios profissionais, ao buscarem novos mercados.

A quinta conclusão foi a de que os entrevistados obtiveram ganhos na carreira, ganhos pessoais e ganhos científicos, confirmados pela questão três do protocolo de entrevista, que teve como objetivo saber as mudanças que sentiram a partir do mestrado, como sinal de que mudar significa ganhar ou perder algo.

O MP proporcionou a ampliação da base cultural de seus alunos, foi além da simples profissionalização. Foi capaz de promover e emancipar seus alunos, perturbando-os, retirando-os de seus hábitos, de suas zonas de conforto, da sensação do conforto dos saberes

profissionais que já possuíam, tomando consciência de novos saberes, movendo-os para diante, emancipando-os, tirando-os do “sono dogmático”, termo Kantiano, abrindo caminho para a maturidade e para a autonomia profissional.

Essa mudança paradigmática da Capes incita novos estudos e deve ser conduzida com grande seriedade, porque os MP's representam a possibilidade do Brasil desenvolver pesquisas em suas próprias empresas, indo de encontro com a tendência homogeneizante de implantação de cases de sucesso de nações dominantes, resistindo a adoção de modelos internacionais, abrindo espaço para o fortalecimento nacional, a partir da criação de referencial teórico brasileiro, fortalecendo a identidade nacional.

Esse estudo não se esgota aqui. Novos questionamentos surgiram ao longo da análise e discussão dos resultados, apontando para novos estudos. Dentre eles a necessidade de estudar se há correspondência entre a percepção dos alunos com a dos professores, visto que a comprovação da competência não se dá apenas na esfera dos alunos, mas, sobretudo, no mobilizar recursos no ambiente de trabalho. Pontapé inicial, essa pesquisa convida a um estudo longitudinal com os alunos a cerca das facilidades e dificuldades que encontraram no âmbito de trabalho para agir com competência, para aplicar todos os saberes que construiu ao longo desses dois anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABMES- *Políticas para a Educação Superior Propostas do setor privado*. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/Home/index.asp>>, Acesso em 03 de março de 2008.
- ADIZES, I. *Gerenciando mudanças. O poder da confiança e do respeito mútuos na vida pessoal, familiar, nos negócios e na sociedade*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1995.
- APCN- *Mestrado Profissional* 2005. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2,n.4,p. 162-165,jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.
- ARAÚJO, M. S T. e AMARAL, L. H. *Impactos do mestrado profissional em ensino de ciências e matemática da Unicsul sobre a atividade docente de seus estudantes: do processo de reflexão às transformações na prática pedagógica*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.3, n.5, p. 1, jul 2006. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2008.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARROS, E. C. et al. *O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2,n.4,p. 124-138,jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2008.
- BENAVENTE, A. *Mudança e estratégias de mudança: notas sobre a instituição escolar*. In: *Revista de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa*, Lisboa, v. 1, n.2, 1987.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BITENCOURT, C. C. *A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional*. RAE • VOL. 44 • Nº 1, JAN/MAR/2004
- BITENCOURT, C. C. *A gestão de competências gerenciais. A contribuição da aprendizagem organizacional*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.Porto Alegre, 2001.
- BOCK. A.M. et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999
- BOTELHO,M. das G. B. *Novas tendências nas universidades brasileiras*. Teias:Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.Plano Nacional de Educação / Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.
- _____. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, DF, 2004.

_____. Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprovado em 3-12-65.

BUARQUE, C. *A universidade numa encruzilhada*. UNESCO e MEC, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/univerencruzilhada/mostra_documento>. Acesso em 10 de janeiro de 2008.

CABECINHA, R. et al. *Identidade social e estereótipos sociais de grupos em conflito: um estudo numa organização universitária*. IN: Cadernos do Noroeste, v 10 (1), Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, pp 411-426).

CAMATTA, S. M. M. *Avaliação Institucional em Instituições de Ensino Superior: uma análise de experiências de três tipos de Instituições – pública, privada e profissional*. 1998. 66 f. Monografia (Especialização em Avaliação Educacional) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.

CAPDEVILLE, G. IN: ROCHA, C.H e GRANEMANN, S.R.(org.). *Gestão de Instituições Privadas de Ensino Superior*. São Paulo:Atlas, 2003.

CAPES. Portaria 80/98 de 16 de dezembro de 1998.

CARVALHO, J.C.P. *Etnocentrismo:inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas*. Palestra proferida nos Seminários de Cultura, Escola e Cotidiano Escolar - FEUSP – 1996.

CASTELLS, S.M. (2000) *La era de la información*, v.3.Madrid, Alianza Editorial, 1996.

CEPAL *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Caracas, 2001. Apostila apresentada no Mestrado de Educação Desenvolvimento Pessoal e social da Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias, Portugal, 2001.

CORNICK, M.A.C.P e SAVOIA, M.G. *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill,1989.

CORTESÃO, L e STOER, S.R. *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Portugal Portão: Edições Afrontamento,1999.

DEL PRETE, A. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, Vozes, 2001.

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez editora, 1996 UNESCO/MEC

DRUCKER, P. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. 3.ed. São Paulo: Pioneira,1996.

DRYDEN, G. e VOS, J. *Revolucionando o aprendizado*. São Paulo: Makron Books, 1996.

FELTES, H. P. de M. e BALTAR, M. A. R. *Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2,n.4,p. 72-79, jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2008.

FERREIRA, B. *Análise de conteúdo*. Disponível em:<<http://www.ulbra.br/psicologia/psidicas-art.htm>>. Acesso em 01 de março de 2008.

FICHER, T. *Mestrado profissional como prática acadêmica*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2, n.4,p. 24-29, jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm> Acesso em 20 de

janeiro de 2008.

FLEURY, M. T. e OLIVEIRA JR, M. de M. *Gestão estratégica do conhecimento. Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, M. de J. e REIS, G. A. *A identidade cindida de Alice*. Resenha IN Revista ACOALFA plp: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa. São Paulo, ano 2,n3, 2007.

FRANCISCO, A. C. et al. *Fatores críticos de sucesso na aquisição de competência no estágio curricular supervisionado: o caso dos cursos de engenharia do CEFET-PR*. *Revistão Gestão Industrial*, v 01,n.01 p.25-38,2005, ISSN 1808 0448

FRANCO, É. *Da idéia da universidade à universidade de idéias*. Palestra proferida na aula inaugural do curso MBA em ciência Gerenciais oferecido pelo Centro Universitário de Barra Mansa, UBM.

FRANKL, V. *Em busca de sentido*. 17. ed. São Leopoldo, Editora Sinodal; Petrópolis, Vozes, 2003.

GENTILI, P. e A, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GENTILI, P. A. A. (Org.); SILVA, T. T. da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, P. (Org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1997.

GOMES, D. D. MBA *Educação escola que aprende*. Rio de Janeiro/OR Editor Produtor Editor, 2003.

GRAMIGNA, M. R. *Jogos de empresa*. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HAMEL, G. e PRAHALAD, C. J. *Competindo pelo futuro. Estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro:Campus, 1996.

HIRATA, H. *Entre trabalho e organização, a competência*. IN: ZARIFIAN, P. *Objetivo competência. Por uma nova lógica*. São Paulo:Atlas,2001.

LE BOTERF, G. L. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*.Porto Alegre: Artmed, 2003.

LINS, R et al. *O mestrado (profissional) em ensino*. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, n.1, jul 2004. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2008.

MOITA L. IN : MAXWELL, L.E. *Construindo uma teoria: identidade como fator social*. PUC-Rio- Certificação Digital nº 0310734/CA. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/7226_6.PDF?NrOcoSis=20641&CdLinPrg=pt>. Acesso em 12 de julho de 2008.

MELO, K. V. A. e OLIVEIRA, R. R. *Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional*. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v.2,n.4,p. 105-123, jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm>.

Acesso em 20 de janeiro de 2008.

MIGLIAVACCA, E.M. *A psicanálise e a universidade- pesquisa*. Psicologia USP vol.12.n 2. São Paulo, 2001. Disponível em e captura em 21 de janeiro de 2008.

Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 977 CES, de 03 de dezembro de 1965.

MOREIRA, M.A. *O mestrado (profissional) em ensino*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2, n.1,p., jul 2004. Disponível em:<http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 2.ed. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA, P. R. *Gestão contemporânea: a ciência e arte de ser dirigente*. 10.ed. Rio de Janeiro, Record, 1999.

MOURA E CASTRO, C. *A hora do mestrado profissional*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2,n.4,p. 16-23, jul 2005. Disponível em:<http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2008.

_____. *As atrapalhadas do ensino superior*. Disponível em:<http://arquivoetc.blogspot.com/2005/05/claudio-de-moura-castroa-outra-reforma_07.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

MOURA, M C C e BITENCOURT, C C. *A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais*. ERA-eletrônica. V.5,n.3, jan/jun.2006. ISSN 1676-5648

NÓVOA, A. (coord) *As organizações escolares em análise*. 3.ed.Lisboa, Portugal: Editora Dom Quixote:1999.

NETO, S J L et al. *Mestrado no Brasil- a situação e uma nova perspectiva*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2,n.4,p. 139-144, jul 2005. Disponível em:<http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

NETO, S. P. *Novas perspectivas em recursos humanos. Material elaborada para o curso Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. UFFRJ.

NETTO, F P e NETO, J C . *Historia do pensamento administrativo*.v.2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

OLLER, C et al. *Parâmetros para avaliação de mestrado profissional*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2,n.4,p. 151-155, jul 2005. Disponível em:<http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2008.

ORSO, P J. *O surgimento tardio da universidade brasileira*. ETD- Educação temática Digital. Campinas, v.3,n.1,p.1-13, dez 2001.

PACHECO, L et al. *Capacitação e desenvolvimento de pessoas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PAIVA,G. J. *Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea*. Psico v.38,n.1, pp 77- 84, jan./abr. 2007.

Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional- 2002. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2,n.4,p. 156-161, jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

PEREIRA, M A. *Gestão por competências Estudo de caso em indústrias químicas no Brasil*. Disponível em: <<http://www.marco.eng.br/publicacoes/2005%20-%20ENEGEP%20-%20Compet%20Ind%20Quimica.pdf>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2008.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETRAGLIA, I. C. *Edgar morin. A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIQUET, R et al. *Mestrado profissional: proposta polêmica no sistema brasileiro de pós-graduação- o caso do planejamento regional e urbano*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2,n.4,p. 30-37, jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

PIRES, H F. *Universidade : a dialética do mercado e da sociedade*. Artigo publicado na Revista Advir, ASDUERJ- Rio de Janeiro, n 9, 1996, ISSN 1518-3769.

PISANI,E. et al. *Temas de psicologia social*. 2.ed.Petrópolis,RJ:Vozes,1996.

QUELHAS, O L G et al. *O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2,n.4,p87-104, jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2008.

RIBEIRO, R J. *O mestrado profissional na política atual da capes*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2, n.4, p. 8-15, jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

RODRIGUES, A. et al. *Psicologia social*. 20 ed. Petrópolis,RJ:Vozes,1999.

ROMÃO, J. E. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez 2002.

ROQUE ET AL. *Uma visão sistêmica do uso da noção de competências na avaliação de aprendizagem em cursos a distância*. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/173-TC-D4.htm>> Acesso em 23 de fevereiro de 2008.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS. C M. *Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil*. Educação & Sociedade, v.24, n. 83campinas, agot, 2006. ISSN 0101-7330.

SARSUR, A M. *Gestão por competências: a percepção de ganho social do trabalhador*. Tese apresentada ao departamento de administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SENOS, J. *Identidade social, auto-estima e resultados escolares*. Análise pedagógica, 1997,1(XV): 123-137

- SEVERINO, A. J. *Metodologia de trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SHULTZ, D e SHULTZ, S E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Thomsom Learnig, 2006.
- SILVEIRA, V O e PINTO, F C de S. *Reflexões sobre o mestrado profissional*. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.2, n.4, p. 38-47, jul 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/10/Sumario_n4.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.
- SOUZA, P. N. P. *LDB e Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- STOER, S e CORTESÃO, L. *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento. Porto, Portugal, 1999.
- TACHIZAWA, T. e ANDRADE, R.O.B. *Gestão de instituições de ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- TELES, A.X. *Psicologia organizacional. A psicologia na empresa e na vida em sociedade*. São Paulo: Ática, 1990.
- TEIXEIRA, G M et al. *Gestão estratégica de pessoas*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2005.
- TEODORO, A. *Globalização e educação Políticas educacionais e novos modos de governança*. São Paulo: Cortez: instituto Paulo Freire, 2001.
- TRAMONTIN, R. *Ensino superior: uma agenda para repensar seu desenvolvimento*. Educação Brasileira. Revista do CRUG. V.18. N36, jan/jul, 1996.
- TRINDADE, H (organizador) *Universidade em ruínas*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.
- TURATO, E.R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, RJ; Vozes, 2003.
- VALA, J e MONTEIRO, M.B. (Coord). *Psicologia social*. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2000.
- VASCONCELOS, I. F, CRUBELLATE, J.M. A (des)construção social da identidade: mudanças no trabalho e suas implicações para a identidade do trabalhador reflexivo. Disponível em: <fgvsp.br/.../Papers/0347_Desconstrucao_da_Identidade_-_IBERO2003.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2008
- VILAS BOAS, A A et al. *Em busca do perfil do egresso do profissional de administração-diagnóstico do programa de mestrado profissional em gestão e estratégia em negócios – PPGEN da UFRRJ*. Projeto e sub projeto de pesquisa fase II. Seropédica, RJ, junho de 2006.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência*. Por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXO A
Protocolo de entrevista

I- Perfil do respondente.

Idade: _____ Graduação: _____

Tempo de experiência profissional _____

Tempo que exerce sua atual atividade profissional _____

Tempo do atual vínculo empregatício _____

Tipo de empregador () Público () Privado() Outros _____

Atividade da organização em que trabalha _____

Cargo atual _____

Número de subordinados na sua equipe _____

II O que te levou a buscar o Mestrado?

III Fale-me de sua experiência no Mestrado Profissional. Como você a avalia?

IV O mestrado produziu mudanças em você? Fale-me sobre elas.

V Como você define uma pessoa competente?

VI Você obteve ganhos no mestrado?

ANEXO B



UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa ***PERCEPÇÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA DE GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS DA UFRRJ E OS GANHOS SOCIAIS QUE FORAM AGREGADOS***, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Nome da pesquisa: da ***PERCEPÇÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA DE GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS DA UFRRJ E OS GANHOS SOCIAIS QUE FORAM AGREGADOS***

Pesquisador(a) responsável: Rosali Gomes Araújo Maciel

End. Av. Argemiro de Paula Coutinho, 280/aptº 204

:

Tel.: 98251645

Pesquisadores participantes:

Dr^a Heloisa G. Peixoto Nogueira- UFRRJ

Dr. Marcos de Souza Aguiar- UFRRJ

OBJETIVOS: Analisar os impactos da experiência do convênio do mestrado profissional em Gestão e Estratégia em Negócios, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ, focando o olhar investigativo nas duas turmas dos anos de 2005-2006, a partir da percepção de seus alunos sobre as competências adquiridas e o ganho social produzido

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Iremos conversar sobre as mudanças que aconteceram em sua vida pessoal e profissional a partir do Mestrado Profissional oferecido pela UFRRJ. Os dados serão analisados à luz da análise de conteúdo e poderão ser publicados em revistas e congressos, sempre respeitando o sigilo e a sua privacidade..

RISCOS E DESCONFORTOS: o resultado poderá sinalizar que não existiram ganhos para os alunos.

BENEFÍCIOS: Com esse estudo espera-se avaliar, a partir da análise das competências e dos valores agregados nos alunos das duas turmas, se a experiência fora de sede do Mestrado Profissional da UFRRJ possibilitou a transferência de conhecimentos científicos, com vistas ao desenvolvimento social e econômico da região do Médio Paraíba, a elevação do nível de escolarização, a melhoria da qualidade do ensino de graduação, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante a oportunidade de acesso, melhorando a vida da sociedade brasileira.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: (garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, os dados não serão divulgados).

Assinatura do Voluntário

Barra Mansa, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador Responsável