

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA  
CURSO DE MESTRADO**

**CONTRIBUIÇÕES DAS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS DOS  
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE SEUS  
PAPEIS SOCIAIS**

**ALEXANDRA ANDREIS**

**CAXIAS DO SUL  
2015**

**ALEXANDRA ANDREIS**

**CONTRIBUIÇÕES DAS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS DOS  
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE SEUS  
PAPÉIS SOCIAIS**

Dissertação de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Ademar Galelli

**CAXIAS DO SUL  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

A559c Andreis, Alexandra, 1987-  
Contribuições das competências organizacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul para a implementação de seus papéis sociais / Alexandra Andreis. – 2015.  
160 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia, anexos e apêndices.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2015.  
Orientador: Prof. Dr. Ademar Galelli.

1. Responsabilidade social da empresa – Rio Grande do Sul. 2. Escolas públicas – Organização e administração. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. I. Título.

CDU 2. ed.: 005.32(816.5)

Índice para o catálogo sistemático:

- |   |                |
|---|----------------|
| 1. Responsabilidade social da empresa – Rio Grande do Sul                   | 005.342(816.5) |
| 2. Escolas públicas – Organização e administração                           | 37.014         |
| 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul | 37.018.591     |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

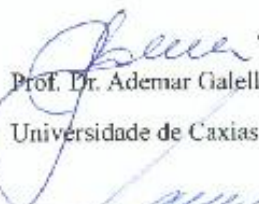
**“Contribuições das Competências Organizacionais dos Institutos Federais de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul para a Implementação de seus Papéis  
Sociais”.**

Alexandra Andreis

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Administração, Área de Concentração: Administração da Produção

Caxias do Sul, 30 de abril de 2015

Banca Examinadora



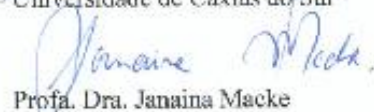
Prof. Dr. Ademar Galelli (orientador)

Universidade de Caxias do Sul



Prof. Dr. Paulo Fernando Pinto Barcellos

Universidade de Caxias do Sul



Prof. Dra. Janaina Macke

Universidade de Caxias do Sul



Prof. Dra. Edi Madalena Fracasso

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A minha família, alicerce da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar meu caminho, iluminando meus passos, orientando minhas escolhas e colocando sempre pessoas especiais em minha vida.

Aos meus amados pais, por sempre estarem ao meu lado, por me ensinarem quais são os valores que importam em nossas vidas.

À Universidade de Caxias do Sul, pelo apoio ao meu desenvolvimento profissional e ao programa de Pós-Graduação em Administração, pela oportunidade.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela oportunidade e apoio financeiro.

Ao professor Dr. Ademar Galelli, meu orientador, pelo profissionalismo e dedicação, pela serenidade diante das dificuldades que surgiram, por todos os ensinamentos compartilhados e, principalmente, pelo incentivo ao longo dessa caminhada.

Aos professores da banca de qualificação e, antecipadamente, aos professores da banca de defesa: Dr. Paulo Fernando Pinto Barcellos, Dra. Janaina Macke e Dra. Edi Madalena Fracasso por compartilharem seus conhecimentos e pelas contribuições que possibilitam o crescimento pessoal e profissional.

Aos Pró-Reitores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul, pela disponibilidade em participar da pesquisa.

Aos meus colegas do mestrado, pelos bons momentos em que construímos experiências e conhecimentos. Agradeço pela parceria, amizade e motivação, que foram fundamentais para mim.

Aos meus colegas de trabalho do IFRS, um agradecimento especial pelo companheirismo e por compartilharem comigo esse desafio.

## RESUMO

No atual ambiente educacional, em meio à complexidade que permeia as instituições de ensino, fica evidente a importância de gerenciar essas entidades de maneira eficiente, para que consigam atingir seus objetivos estratégicos. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados para atender às demandas e necessidades sociais e regionais, valorizando a integração com a comunidade. Nesse cenário, a questão da responsabilidade social surge como uma das obrigações dessas instituições. O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as competências organizacionais dos três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul e as contribuições destas competências para a implementação da responsabilidade social dessas instituições. Como método, foi efetuada uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório-descritivo. A estratégia utilizada foi a de estudo de caso único, com três unidades de pesquisa e, como técnica de coleta de dados, foram utilizadas análise documental e entrevistas em profundidade. A análise de conteúdo foi realizada com auxílio do software Nvivo. Como resultado da pesquisa, identificou-se sete competências organizacionais necessárias ao cumprimento dos objetivos estratégicos dos IFs e seus resultados esperados. Os resultados sugerem que essas competências organizacionais estão relacionadas com os preceitos da responsabilidade social e, quando executadas em sua plenitude, contribuem para que os IFs adotem em seu planejamento e em suas ações, práticas que promovam a inclusão social, a formação completa, por meio do desenvolvimento das competências profissionais e dos valores de cidadania em seus alunos, e também o desenvolvimento social e econômico das regiões onde estão inseridos. Um dos achados do estudo foi a constatação de que os IFs precisam, nesse momento de sua trajetória histórica, consolidar seu papel e suas funções por meio de reflexão e debates com a comunidade acadêmica sobre sua Lei de Criação nº 11.892/2008, para amadurecimento de suas ações. Também destaca-se que este estudo contribui na expansão do conhecimento no que se refere ao posicionamento estratégico dos IFs em relação à responsabilidade social.

**Palavras-chaves:** Competências organizacionais. Institutos Federais. Responsabilidade social.

## ABSTRACT

Taking into consideration the inherent complexity of current educational institutions, efficient management is of the highest importance. The Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) were created to serve social and regional needs, with a particular focus on integration with the community. Social responsibility emerges as one of the obligations of these institutions. The present study looked at the organizational skills of the Federal Institutes of Education, Science and Technology in the state of Rio Grande do Sul and the identified and analyzed the level of implementation of social responsibility in these institutions. Research of a qualitative and exploratory-descriptive nature was conducted as a methodology. Multiple-case studies were considered and documentary analysis and detailed interviews were utilized for data collection. The content analysis was performed by Nvivo software. This research resulted in seven organizational skills being identified as necessary for the fulfillment of the strategic goals for the IFs. The results suggest a connection between organizational skills and the precepts of social responsibility. When this approach is fully adopted by the IFs in their planning and actions, the result is social inclusion, the development of professional skills, increase in values of citizenship in the students, and the social and economic development of the region. In order to mature as institutions, the study discovered that at this point of historical transition and with the creation of Law n° 11.892/2008, IFs need to consolidate and reflect on their social roles and engage in discussion with the academic community at large. It also highlighted the strategic position of IFs in terms of their ability to increase social responsibility.

**Keywords:** Organizational skills. Federal Institutes of Education, Science and Technology. Social responsibility.



## LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
IES	Instituições de Ensino Superior
IFFarroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RBV	<i>Resources Based View</i> (Visão da firma baseada em recursos)
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Estratégia-Competência.....	42
Figura 2 - Pirâmide da responsabilidade social .....	53
Figura 3 - Processo de análise dos dados .....	69
Figura 4 - Processo de gestão por competências de Brandão e Bahry (2005).....	72
Figura 5 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	77
Figura 6 - Distribuição dos sujeitos sociais por tempo de serviço na Rede Federal .....	83
Figura 7 - Distribuição dos sujeitos por tempo no cargo de Pró-Reitor .....	83
Figura 8 - Distribuição dos sujeitos sociais por grau de formação acadêmica.....	84
Figura 9 - Compromissos sociais dos IFs com seus alunos e com a comunidade.....	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos de competência.....	27
Quadro 2 - Competência e significados.....	30
Quadro 3 - Programas de melhoria na gestão pública.....	45
Quadro 4 - Dimensões da responsabilidade social por Mendonça (2002).....	54
Quadro 5 - Conceitos sobre responsabilidade social de uma IES.....	56
Quadro 6 - Protocolo da pesquisa documental.....	65
Quadro 7 - Quadro-resumo dos aspectos metodológicos.....	69
Quadro 8 - Modalidades de cursos ofertados pelos IFs.....	78
Quadro 9 - Demonstrativo dos câmpus do IFRS e suas localizações.....	79
Quadro 10 - Demonstrativo dos câmpus do IFSUL e suas localizações.....	80
Quadro 11 - Demonstrativo dos câmpus do IFFarroupilha e suas localizações.....	81
Quadro 12 - Relação dos entrevistados.....	82
Quadro 13 - Exemplos de cursos técnicos ofertados pelos IFs do estado do Rio Grande do Sul.....	97
Quadro 14 - Exemplos de cursos de nível superior ofertados pelos IFs do estado do Rio Grande do Sul.....	97
Quadro 15 - Missão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	100
Quadro 16 - Missão, visão e objetivos estratégicos dos IFs.....	112
117	
Quadro 17- Competências organizacionais necessárias e seus respectivos resultados esperados.....	116
Quadro 18 - Quadro-resumo das competências organizacionais identificadas.....	119

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA .....	18
1.2	OBJETIVOS DO ESTUDO .....	21
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>21</b>
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	21
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....</b>	<b>26</b>
2.1.	COMPETÊNCIAS .....	26
<b>2.1.1</b>	<b>Conceituação sobre competências.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Competências Individuais.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Competências Coletivas .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1.4</b>	<b>Competências Organizacionais .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1.5</b>	<b>Gestão por competências na administração pública brasileira.....</b>	<b>45</b>
2.2	RESPONSABILIDADE SOCIAL .....	51
<b>2.2.1</b>	<b>Conceituação sobre Responsabilidade Social .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Responsabilidade social de uma IES.....</b>	<b>56</b>
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>61</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	61
3.2	COLETA DE DADOS .....	65
<b>3.2.1</b>	<b>Instrumento de coleta.....</b>	<b>67</b>
3.3	PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS .....	67
<b>3.3.1</b>	<b>Mapeamento de Competências.....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>74</b>
4.1	ORGANIZAÇÕES PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	76
<b>4.1.1</b>	<b>Caracterização dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia .....</b>	<b>76</b>
4.1.1.1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul .....	79

4.1.1.2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense.....	81
4.1.1.3	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha .....	81
4.2	SELEÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA.....	82
4.3	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	83
4.4	A RESPONSABILIDADE SOCIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS .....	85
<b>4.4.1</b>	<b>Percepções sobre responsabilidade social nos IFs .....</b>	<b>86</b>
4.4.1.1	Políticas e práticas de inclusão social nos IFs.....	90
4.4.1.2	Inserção regional e o desenvolvimento econômico e social.....	93
4.4.1.3	Relações do IFs com o setor público, o setor produtivo e o mercado de trabalho.....	98
4.4.1.4	Formação integral.....	99
4.4.1.5	Sinopse sobre as orientações estratégicas referentes à responsabilidade social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul.....	100
4.5	CONSOLIDAÇÃO DO PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	103
4.6	COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS .....	108
<b>4.6.1</b>	<b>Compreensão sobre competências .....</b>	<b>108</b>
<b>4.6.2</b>	<b>Competências organizacionais .....</b>	<b>111</b>
4.6.2.1	Análise documental para mapeamento das competências organizacionais.....	111
4.6.2.2	Análise das entrevistas para mapeamento das competências organizacionais.....	113
4.6.2.3	Competências identificadas.....	115
4.7	COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS E A RESPONSABILIDADE SOCIAL NOS IFs.....	118
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS .....</b>	<b>129</b>
5.1	CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS DO ESTUDO .....	132
5.2	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO ESTUDO .....	134
5.3	LIMITAÇÕES E DIFICULDADES DO ESTUDO .....	135
5.4	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....	136
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>13952</b>
	<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PRÓ-REITORES .....</b>	<b>157</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO A - OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL DE ACORDO COM O PLANO DE AÇÃO DO ANO DE 2013.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO B - OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL DE ACORDO COM O PLANO DE AÇÃO DO ANO DE 2014.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO C - OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA DE ACORDO COM O PLANO DE AÇÃO DO ANO DE 2014. ....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir da transformação e/ou integração das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Centro Federal de Educação Tecnológica e das Escolas vinculadas às Universidades Federais de todos os estados.

A RFEPCT está presente em todos os estados brasileiros. Até o final de 2014, contava com 562 unidades em funcionamento (MEC, 2014a) e, no final de 2013, contabilizou a matrícula de 989.478 estudantes em cursos regulares (MEC, 2013). Esses Institutos Federais configuram-se como sendo o modelo institucional adotado para serem os representantes da Política social de educação profissional e tecnológica vigente no país (PACHECO, 2011). Atuam por meio da oferta de cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria integrados com o ensino médio; licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas (30% das vagas), podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados (PACHECO, 2011).

A Lei de criação nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) dos IFs institucionalizou o compromisso desses Institutos Federais de atuarem e desenvolverem seus contextos regionais. O inciso 6º trata das finalidades e características dos Institutos Federais e explica em seus artigos I, II e IV, o seguinte texto:

**I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**; (grifo nosso)

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de **geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais**; (grifo nosso)

IV - orientar sua **oferta formativa** em benefício da **consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no **mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural** no âmbito de atuação do Instituto Federal. (grifo nosso).

Ainda na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), na seção III, o Artigo 7º trata dos objetivos dos Institutos Federais, entre os quais destacam-se:

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, **estendendo seus benefícios à comunidade**; (grifo nosso)

IV - **desenvolver atividades de extensão** de acordo com os princípios e finalidade da educação profissional e tecnológica, **em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais**, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; (grifo nosso)

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à **emancipação do cidadão** na perspectiva do **desenvolvimento socioeconômico local e regional**. (grifo nosso).

Fica caracterizada, dessa forma, a relevância da missão dos Institutos Federais quanto às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão no processo de aproximação com a sociedade, em colaborar para o desenvolvimento local e regional, buscando integrar-se com as demandas da sociedade, como parte integrante de seu papel social.

Para Machado (2011), neste momento, os Institutos Federais passam por um período de consolidação de sua identidade institucional, e são desafiados a identificar as parcerias estratégicas, a aprender a explorar suas potencialidades, buscar novas oportunidades, entender e familiarizar-se com os aspectos culturais, territoriais, físicos, socioeconômicos e políticos das mesorregiões de sua área de abrangência. Para tal, essas instituições passam por uma fase de transformação, para adequarem-se às novas demandas da sociedade e da gestão da educação, sendo válida a adoção de novas técnicas e métodos mais modernos de gerir, deixando de lado práticas amadoras e buscando profissionalizar a gestão (CAMPOS, 2007).

Cabe, nesse momento de reflexão, abordar que as instituições de ensino são consideradas estruturas complexas por fatores como: prestarem serviços especializados, executarem múltiplos tipos de tarefa atendendo a diversos públicos, alto grau de formalização em suas atividades e, principalmente, trabalharem com o conhecimento (MEYER JR, 2007; DA COSTA, 2011). Além disso, estão situadas em um mercado exigente, onde a qualidade dos serviços prestados é vista como um diferencial competitivo. Quando as organizações estão situadas nesses ambientes complexos, a formação e o desenvolvimento de competências, como combinação de saberes múltiplos, passam a ser necessários (LE BOTERF, 2003) para que as organizações possam corresponder às expectativas do mercado e de seus usuários.

Segundo Bitencourt (2001), a gestão por competências pode ser tratada como uma forma de inovação na maneira de gerir pessoas, como uma alternativa para desenvolver e aprimorar as condições de competitividade da organização, por meio da formação contínua das pessoas, e como contribuição para a mudança de atitude em relação às práticas do trabalho. A gestão por competências apresenta-se como uma forma de gestão que objetiva conduzir a organização para o alcance de suas estratégias de maneira mais clara e orientada. Busca, por meio da maximização das qualidades de cada funcionário, transformar a gestão de recursos



humanos em uma ferramenta para alavancar os resultados, aumentar o desempenho dos funcionários e suas equipes e, conseqüentemente, manter e potencializar a vantagem competitiva da organização (BITENCOURT, 2001).

A gestão pública, de maneira geral, tem se preocupado com formas de melhorar a eficiência de seu desempenho, pois percebeu que há uma inter-relação entre o desempenho econômico e o funcionamento confiável da administração pública (SANTOS, 2003; KAMARCK, 2004; AMARAL, 2006).

Ao abordar-se especificamente o universo das instituições de ensino, percebe-se que tanto as públicas quanto as privadas precisam criar mecanismos que garantam a profissionalização da gestão para administrarem com eficiência suas estruturas. Esses Institutos Federais necessitam começar a refletir sobre como administrar uma instituição federal de ensino, isto é, quais são as formas de gerir o seu desenvolvimento de modo organizado e sustentável, de maneira a garantir sua eficiência, percebendo e valorizando a importância de seus cargos gerenciais e de suas competências organizacionais nessa tarefa (CAMPOS, 2007; PEREIRA; SILVA, 2011; ANDRADE, 2012). Grande parte dessa melhoria na gestão está vinculada à forma como a organização consegue gerir e valorizar, de maneira mais eficiente, suas competências organizacionais.

A introdução de competências na administração pública pode fornecer as condições para que as instituições federais de ensino consigam adaptar-se ao cenário de transformações e mudanças (GUIMARÃES, 2002; AMARAL, 2006; CAMPOS, 2007; ANDRADE, 2012). Atualmente, existe um consenso na aceitação do valor das competências para a construção de uma vantagem competitiva, porém as organizações ainda encontram dificuldade para identificar e avaliar essas competências na prática (KING; FOWLER; ZEITHAML, 2002). Nesse sentido, Carbone (2000) aborda que o mapeamento de competências organizacionais nas organizações públicas, além de promover um melhor entendimento sobre os conhecimentos, competências e comportamentos que sustentam a base da organização, consegue identificar indicadores de capital intelectual, que podem auxiliar a organização a orientar seus planos estratégicos e, principalmente, sua política de gestão e desenvolvimento de recursos humanos.

Ao falar-se sobre instituição de ensino superior (IES), seus papéis e suas contribuições à sociedade, principalmente tratando-se de Institutos Federais de Educação, tendo em vista suas finalidades citadas na Lei de Criação nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008): “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos** com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no **desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;** (grifo nosso)”, o tema

responsabilidade social surge como necessário para conhecer-se o real papel de uma IES, principalmente de caráter público, na sociedade e na região em que atua.

Existe o entendimento de que a IES necessita ser socialmente responsável, isto é, seu papel deve ir além da formação de profissionais e transmissão de saber científico. A IES precisa engajar-se com maneiras de auxiliar o desenvolvimento de uma região de forma ética e responsável com a qualidade de vida da sociedade que a rodeia (VOLPI, 1996).

A introdução da temática da responsabilidade social no âmbito das IES surgiu inicialmente com as atividades de marketing das instituições particulares, sendo uma consequência das práticas e da preocupação das empresas particulares com a responsabilidade social (CALDERÓN, 2006). Em nível público, foi incluída há menos tempo, no ano de 2004, quando o governo federal passou a avaliá-la no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio da Lei nº 10.861/2004 (CALDERÓN, 2006).

Abordar a responsabilidade social é importante e necessário dentro das IES, pois permite que as instituições reflitam sobre sua gestão e seu verdadeiro papel na sociedade contemporânea (CALDERÓN, 2006), podendo assumir e trabalhar lacunas e falhas em suas atividades.

Expostos esses fatores, a missão institucional dessas instituições, que se demonstra conceder importância às demandas sociais, as peculiaridades regionais e a evidência da gestão por competências como uma nova maneira de profissionalizar a administração; chegou-se à definição do problema de pesquisa deste estudo: quais são as competências organizacionais dos IFs e quais as contribuições que elas propiciam para a implementação da responsabilidade social dessas instituições? A partir da resposta a esse problema de pesquisa, pode-se desenvolver esses institutos de maneira organizada e, como consequência, contribuir para a maior qualidade dos serviços prestados por esses órgãos públicos à comunidade.

## 1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Segundo dados oficiais do site do Ministério da Educação (MEC, 2014a), a RFEPCT possui 105 anos de história no Brasil, porém não era denominada com essa nomenclatura de maneira oficial. Sua trajetória iniciou em 1909, quando foram criadas pelo presidente da República daquele período, Sr. Nilo Peçanha, as 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET's). A rede foi criada a princípio para atender as classes econômicas menos favorecidas e, a partir da década de 1980, diversificaram seus programas e cursos para elevar os níveis de qualidade e atender às novas demandas do mercado. Com o foco voltado ao desenvolvimento de novas

tecnologias para a produção e também para a prestação de serviços. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. De 2002 até o final de 2014, incluindo no somatório as escolas que foram federalizadas, o número chegou a 562 unidades da RFEPCT, com oferta de 600 mil vagas para alunos (MEC, 2014b).

Os IFs são estruturados em formato multicâmpus, isto é, na forma de vários câmpus em cidades diferentes e uma reitoria. Quanto à sua natureza, são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008), porém, além da oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação como as universidades, atuam também na formação básica, técnica e tecnológica, oferecendo cursos de qualificação de curta duração e técnicos (PACHECO, 2011). Esses Institutos Federais procuram inserir-se nas localidades onde estão instalados e têm a obrigação de trazer retorno à sociedade, por meio da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e de políticas voltadas às necessidades e demandas regionais.

O processo de expansão das instituições de ensino superior no Brasil caracteriza-se pela sua interiorização (BARREYRO, 2008; EHRENSPERGER, 2009; FERREIRA, 2012; QUEIROZ et al., 2013), onde a atenção é destinada às necessidades locais daquela comunidade. Os IFs, nesse seu curto tempo de existência, estão abrindo câmpus em cidades mais distantes das capitais, que antes não tinham acesso à educação técnica ou superior.

A interiorização da educação caracteriza-se como um dos desafios desses Institutos Federais, junto com o foco no alcance geográfico e a verticalização do ensino por meio da oferta de cursos, desde a educação básica, como cursos de ensino técnico concomitantes com ensino médio, passando pela graduação, até cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, de acordo com as demandas da região. Essas características especiais exigem estruturas e competências organizacionais diferenciadas, para que se consiga viabilizar uma instituição de ensino que mantenha seus alunos motivados a permanecerem no interior, ao invés de irem em busca de outras oportunidades de ensino e emprego em cidades maiores, como as capitais.

O estado do Rio Grande do Sul conta com três Institutos Federais: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFarroupilha). Juntos eles atingem o total de 38 câmpus, situados em diferentes cidades, e destinam seus esforços para atender as mesorregiões situadas nos seus entornos.

Meyer e Murphy (2003) salientam o papel da gestão dentro de uma instituição de ensino, pois o êxito dessas organizações depende da adoção de um novo entendimento sobre sua gestão, quando a instituição busca substituir o amadorismo por profissionalismo e consegue perceber

que a administração eficiente de recursos humanos, físicos, financeiros e logísticos são as condições necessárias para a sua sobrevivência. Brandão (2012) encontra-se em sintonia com esse entendimento, ao abordar que a competência, quando elevada ao nível organizacional pode ser compreendida como um atributo da organização, tornando-a mais eficaz e permitindo a consecução de seus objetivos estratégicos.

Esses mesmos autores chamam a atenção para que as instituições de ensino comecem a adotar em suas práticas administrativas medidas comumente utilizadas em empresas privadas. Como por exemplo, aumento da transparência com a sociedade, preocupação com a imagem externa e desenvolvimento de seus gestores, para que estes consigam manter a visão de empresa, voltando sua preocupação para a qualidade e a excelência de seus serviços (MEYER; MURPHY, 2003). Desta forma, há indícios que a adoção de práticas administrativas inovadoras, como a gestão por competências, contribuem para que as instituições de ensino tenham gestores cada vez mais competentes e qualificados.

Na visão de Pereira e Silva (2011), o gestor público tem condições de guiar a organização para o alcance de seus objetivos por meio de um caminho seguro. Para os autores, esses profissionais podem ser vistos como os principais agentes na condução das transformações dos processos de trabalho e na implantação de mudanças na gestão de pessoas. Além disso, desempenham papel fundamental no processo de transposição das competências individuais, encontradas nos servidores e em si próprios ao nível das competências organizacionais, associadas aos elementos da estratégia competitiva da organização: visão, missão, objetivos (PEREIRA; SILVA, 2011). Assim, há evidências de que podem contribuir na identificação e no desenvolvimento de competências organizacionais, para que as atividades das instituições federais de ensino ocorram em plenitude, possibilitando que essas entidades tornem-se agentes de transformação social.

Todavia, caso os gestores não conheçam as competências organizacionais de suas instituições de maneira clara, podem ser prejudicados na execução plena de suas atribuições. Isso pode levar a uma conduta desalinhada dos objetivos organizacionais e os resultados alcançados podem não ser os esperados. Para Dutra (2004), quando as pessoas que fazem parte da organização conhecem as competências organizacionais, suas entregas são embasadas no que é essencial à entidade, pois elas têm clareza do que a organização espera de suas atividades.

A falta de alinhamento entre as competências existentes na organização faz com que os gestores e funcionários não estabeleçam relação entre as atividades e a perspectiva estratégica da organização, impossibilitando que haja coerência entre o planejado e o executado (DUTRA, 2001). Dutra (2004) complementa ao afirmar que, por esse desalinhamento, ficam

impossibilitadas de articular princípios e políticas de gestão, tornando-os incoerentes entre si, e desarticulados com as estratégias da organização.

Cabe a esses gestores, na execução de suas atribuições gerenciais, trabalhar para que os objetivos organizacionais sejam implementados integralmente e com atenção à questão da responsabilidade social que permeia uma IES. A responsabilidade pública de uma instituição consiste, no cumprimento, e na superação das obrigações legais decorrentes de suas atividades (TINOCO, 2001).

Nesse sentido, Ullrich (2009) aborda que a teoria busca compreender e reconhecer a responsabilidade social como um fator de contribuição das organizações ao desenvolvimento social e regional, sendo associada ao desenvolvimento sustentável de uma região. A IES precisa integrar o conhecimento teórico com as informações e os conhecimentos gerados pela comunidade para, com isso, sensibilizar os alunos quanto aos problemas sociais, a fim de que eles sintam-se capazes de envolverem-se com práticas de responsabilidade social (VOLPI, 1996). Nesse sentido, a responsabilidade social de uma IES refere-se à sua participação no processo de desenvolvimento da própria sociedade, seja econômico ou social.

Considerando-se a importância do papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e a importância das competências organizacionais para o atingimento dos objetivos estratégicos dessas instituições, indaga-se: quais são as competências organizacionais dos IFs e quais as suas contribuições para o cumprimento do papel social da instituição?

## 1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo como base a delimitação do problema de pesquisa, bem como do tema, este trabalho pretende alcançar os objetivos propostos a seguir.

### 1.2.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo geral identificar e analisar as competências organizacionais dos três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul e suas contribuições para a implementação do papel social dessas instituições.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Como formas para atingir o objetivo geral proposto, apresentam-se os objetivos específicos necessários para a concretização do estudo:

- a) analisar o posicionamento dos IFs e suas principais orientações estratégicas, em relação à responsabilidade social;
- b) caracterizar como os conceitos de competências são compreendidos entre os ocupantes da alta direção dos três IFs;
- c) identificar e analisar quais são as competências organizacionais necessárias aos IFs;
- d) analisar a contribuição das competências organizacionais para a implementação da responsabilidade social dos IFs.

Tendo sido apresentada a questão de pesquisa e os respectivos objetivos, geral e específicos, seguem as razões que justificam o desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A RFEPCT tem expandido sua atuação e encontra-se em processo de construção de sua identidade, isto é, está em fase de consolidação de seus objetivos educacionais e sociais, visando demonstrar, de maneira mais clara e de forma mais objetiva, seu retorno à sociedade, observando suas finalidades institucionais (MACHADO, 2011). Esse período de consolidação de sua identidade pode ser atribuído, principalmente, ao seu curto tempo de existência. Nestes cinco anos, a RFEPCT cresceu de forma exponencial em todo território nacional. No Rio Grande do Sul, atingiu o total de aproximadamente 30.000 alunos, com 38 câmpus (16 câmpus pertencentes ao IFRS, 8 câmpus ao IFFarroupilha e 14 ao IFSUL), com cerca de 4.183 servidores, entre técnicos e professores concursados, conforme dados do site governamental Portal da Transparência (2014a).

Este período inicial foi caracterizado pela melhoria da infraestrutura, abertura de novos câmpus, captação de servidores técnicos e docentes, e também para estruturar as diretorias de gestão de pessoas. Porém, houve pouco tempo e estrutura para estes Institutos trabalharem com a formação e capacitação dos servidores, uma vez que o foco principal era expandir, de maneira rápida, a quantidade de câmpus e a captação de alunos.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2014b) o projeto de expansão da Rede Federal encerrou no final de 2014, propiciando às instituições um novo momento em suas atividades. Isto é, após o período inicial de construção, abertura de câmpus, contratação de

servidores e captação de alunos, é tempo de focar na capacitação e qualificação do corpo técnico desenvolvendo suas competências em todos os níveis: organizacional, coletivo e individual.

Desde 2006, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), por meio do Decreto 5.707/2006 (BRASIL, 2006), que abrange todas as instituições da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Entre as principais diretrizes desse Decreto, que normatiza a gestão de pessoas na área pública federal, está a valorização do desenvolvimento da gestão por competências. Com o objetivo principal de melhorar a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão. Dentre os instrumentos elencados no referido Decreto, está a implantação de um sistema de gestão por competências, ficando a cargo de cada órgão público mapear suas competências e implantar seu sistema.

Assim, aprofundar o tema das competências organizacionais no contexto dos IFs é, além de uma obrigação de adequação dos órgãos federais à legislação, uma oportunidade de melhoria que contribui para o desenvolvimento do órgão, para a capacitação dos servidores e, conseqüentemente, para a eficácia dos serviços entregues pela administração pública federal.

As competências somente podem ser constatadas quando aplicadas a situações profissionais, quando colocadas em ação (RUAS, 2005; AMARAL, 2006). Logo, cada órgão público, neste caso os IFs, deve identificar, avaliar e desenvolver aquelas competências necessárias às suas atividades, uma vez que o desenvolvimento dos servidores públicos e das estruturas organizacionais torna-se necessário para o planejamento e execução de suas ações. Segundo Dutra (2004), quando a organização alicerça sua política de gestão de pessoas em uma linha como a gestão por competências, consegue obter coerência e consistência em seus processos e práticas.

Fleury e Fleury (2001), reafirmam a importância das competências na execução das estratégias, pois há uma relação de interdependência entre as estratégias e as competências, na qual as estratégias adotadas pela organização definem quais são as competências necessárias e vice-versa, não existindo uma ordem padrão, mas sim, um ciclo onde uma fase alimenta a outra.

Por meio de leituras relacionadas aos temas gestão por competências, e gestão em instituições de ensino, percebe-se que há a necessidade de desenvolvimento da capacidade de gestão dessas instituições de ensino (CAMPOS, 2007; ÉSTHER, 2007; QUINTIERE; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012), para a profissionalização da sua administração. Ao pesquisar-se especificamente o papel das instituições de ensino superior e sua relação com a sociedade, surge o entendimento da necessidade de estarem preocupadas e envolvidas com seu papel social (VOLPI, 1996; CALDERÓN, 2006, 2011; ESCRIGAS; LOBERA, 2009; HERRERA, 2009;

SILVA, 2008; CANDAL, 2013). Há também evidências de que é possível, por meio da gestão por competências, aperfeiçoar o desenvolvimento e o desempenho desses órgãos (ZARIFIAN, 2001; FLEURY; FLEURY, 2004; CAMPOS, 2007; BITENCOURT, 2009), permitindo a adoção de práticas profissionais alinhadas aos objetivos organizacionais.

O conceito de responsabilidade social em uma instituição de ensino superior está alinhado ao de desenvolvimento regional, político e social (DESROCHERS, 2003; CALDERÓN 2006, 2008; FELDMAN; BRAMWELL; WOLFE, 2008; HERRERA, 2009; CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011; CUNHA, 2011). As instituições públicas, por sua vez, não ficam fora desse contexto. Há preocupação por parte do governo e das próprias instituições de ensino para assumir esses novos papéis que estão sendo atribuídos, mas se observa que ainda não há estudos suficientes que se proponham a analisar o trabalho dessas instituições de ensino e sua contribuição para a responsabilidade social. Nesse sentido, Cunha (2011) salienta que a educação deve ser entendida como uma ferramenta que propicia o desenvolvimento da sociedade, atuando de duas maneiras: na formação de bons cidadãos e na preparação deles para a inserção no mundo do trabalho.

Nesse estudo, objetivou-se identificar e analisar as competências organizacionais dos IFs do Rio Grande do Sul e as contribuições dessas competências para o cumprimento de seu papel socialmente responsável. Conseqüentemente, há indícios que isso poderá acarretar uma melhora no desempenho dessas instituições, o que, por sua vez, resultará em melhorias nos serviços prestados à sociedade. Por meio do mapeamento de competências que cabem a esses institutos, buscou-se verificar qual a relação dessas competências com o cumprimento do papel social dos IFs, e verificar se existem diferentes percepções sobre as competências organizacionais.

Espera-se, com este trabalho, contribuir para a profissionalização administrativa e, por conseguinte, para o desenvolvimento dos IFs, por meio do subsídio de informações que podem auxiliar na tomada de decisão e no planejamento de projetos e ações, principalmente ao se pesquisar como a responsabilidade social é compreendida dentro de uma IES pública, tendo em vista o caráter ético e social atribuído de maneira intrínseca a essas instituições.

Nesse sentido, essa pesquisa pode contribuir para o aprofundamento do tema competências organizacionais e sua ligação com o alcance dos objetivos estratégicos de uma instituição de ensino; neste caso mais especificamente, o objetivo de cumprir seu papel socialmente responsável, buscando explicitar quais as interações existentes, as dificuldades encontradas e as lacunas a serem estudadas.



O tema gestão universitária é comum em estudos e publicações, porém o tema relacionado às competências organizacionais das instituições de ensino não possui esse mesmo volume de pesquisa. Diante dessas constatações, pesquisar as competências organizacionais desses IFs pode ser considerado oportunidade para discussão, com vistas a melhorar o entendimento de suas contribuições na sociedade local. Assim, do ponto de vista acadêmico, este trabalho acrescenta uma parcela de estudo à produção científica existente sobre a dinâmica e o papel das competências organizacionais em uma instituição federal de ensino em busca da consecução de seus objetivos estratégicos, e sobre a contribuição que os IFs podem fornecer à sociedade por meio de suas práticas socialmente responsáveis.

A escolha deste tema foi baseada na percepção de que as competências organizacionais podem auxiliar a organização a atingir seus objetivos de maneira mais planejada e coesa. Dessa maneira, faz-se necessário descobrir quais são as competências organizacionais desses IFs para que seja possível direcionar seus esforços para um melhor aproveitamento e desenvolvimento de suas capacidades e recursos.

## **2 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO**

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar a base teórica que sustenta este estudo, destacando os conceitos e aspectos mais relevantes relacionados aos temas de competências e responsabilidade social. Dessa maneira, o conhecimento acerca do tema da proposta de pesquisa tornou-se fortalecido pelas bases teóricas existentes.

### **2.1. COMPETÊNCIAS**

No que se refere às competências, o referencial aborda a conceituação de competências, as dimensões individuais, coletivas e, de maneira mais aprofundada, a dimensão organizacional.

#### **2.1.1 Conceituação sobre competências**

A noção de competência não é nova. No fim da idade média falava-se em competência, sendo associada à linguagem jurídica, relacionada ao poder concedido a alguém ou alguma instituição para apreciar ou julgar questões específicas (MULDER, 2007).

Na literatura, é possível perceber a existência de duas correntes teóricas (FLEURY; FLEURY, 2001; MOURA; BITENCOURT, 2006), uma atribuída à visão de autores norte-americanos como Spencer e Spencer (2003), Boyatzis (1982 apud FLEURY; FLEURY, 2001) e McClelland (1973 apud FLEURY; FLEURY, 2001), que entendem a competência como um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa (como conhecimentos, habilidades e atitudes). Sendo que, nessa corrente, o entendimento é de que a competência é percebida por meio de comportamentos esperados e observáveis em suas tarefas no trabalho, também podendo ser interpretada como um conjunto de características que credencia a pessoa a executar determinada tarefa e a organização a superar seus objetivos estratégicos.

A outra corrente, que é defendida por autores franceses (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), considera que as competências não estão vinculadas somente a atributos ou qualificações da pessoa e do cargo, mas sim à sua capacidade de realizações, por meio da mobilização de recursos em um contexto específico, ou seja, aquilo que o indivíduo produz ou realiza num determinado contexto.

O termo “competência” assumiu diversas interpretações aplicáveis ao contexto das organizações (DUTRA, 2004; FLEURY; FLEURY, 2004; RUAS, 2005; BITENCOURT; BARBOSA, 2010) tendo em vista principalmente o atual cenário de competitividade e a

aceitação por parte das organizações da necessidade e da importância de manter suas equipes de trabalho continuamente capacitadas. A gestão por competências contribui para a formação das pessoas e para que haja mudança de comportamentos nas práticas do trabalho (BITENCOURT, 2001). Dessa forma, permite que a organização consiga administrar e adaptar-se a essas novas demandas. Nesse contexto, o conceito de competência é utilizado como base para a construção de um modelo diferenciado e alternativo de gestão de pessoas (BITENCOURT, 2005; BRANDÃO; BAHRY, 2005). Para Carbone et al. (2005), a gestão por competências é definida como um modelo gerencial, voltado para o planejamento, a captação, o desenvolvimento e a avaliação das competências profissionais (individuais) e organizacionais necessárias para que as estratégias da organização sejam colocadas em prática.

Na concepção de Le Boterf (2003), competência ainda é um conceito em construção, que está sendo estruturado e estabelecido, tendo em vista que, mesmo sendo usual, existe uma diversidade de entendimentos e conceitos relacionados ao termo que causam dúvidas para sua compreensão e aplicabilidade. Além da compreensão de que a competência está relacionada às abordagens de desempenho e resultado, identificam-se também enfoques que a traduzem como mobilização de ativos (MOURA; BITENCOURT, 2006), isto é, o funcionário competente é aquele que consegue articular e mobilizar, seus conhecimentos e suas habilidades ao escolher a forma mais adequada, de realizar suas atividades, oferecendo resultado para a organização (RUAS, 2005).

Ainda, segundo Le Boterf (2003), as competências são constituídas pelos conhecimentos, habilidades e atitudes, chamados de recursos de competências, pois esses são essenciais para o desenvolvimento das competências.

Para Bitencourt e Barbosa (2010), a gestão de competências objetiva aproximar os objetivos organizacionais dos objetivos pessoais (profissionais). Bitencourt (2001) elaborou o Quadro 1, que sintetiza os conceitos e abordagens dos principais autores relacionados à área, que surgiram desde o início do uso do termo competências, no qual ficam demonstrados os principais conceitos e suas ênfases aplicáveis ao contexto das organizações.

A partir da leitura e interpretação do Quadro 1, elaborado por Bitencourt (2001), que diversos são os entendimentos e enfoques relacionados às competências. Contudo, quase na totalidade, estão associados aos resultados gerados pelo indivíduo em suas tarefas, por meio de seu desempenho, e na capacidade de colocar seus conhecimentos, habilidades e atitudes em prática no desenvolvimento de seu trabalho.

A necessidade de formação também emerge como necessária na visão de alguns autores. Mais comumente nas organizações, o entendimento mais disseminado remete ao

relacionamento entre conhecimentos, habilidades e atitudes (FLEURY; FLEURY, 2001; RUAS, 2005) e também a melhores resultados nas tarefas (FLEURY; FLEURY, 2001).

Torna-se clara a importância do alinhamento das competências organizacionais com a formação e capacitação dos funcionários, com vistas a permitir o melhor desempenho e viabilizar novas perspectivas para ambos. Logo, há necessidade do desenvolvimento das competências individuais estar alinhado com os objetivos e metas da organização.

Quadro 1 - Conceitos de Competências

<b>Autor</b>	<b>Conceito</b>	<b>Ênfase</b>
1. Boyatzis (1982, p. 23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização”.	Formação, comportamentos, resultados.
2. Boog (1991,p.16)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.	Aptidão, valores e formação.
3. Spencer e Spencer (1993, p. 9)	“A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”.	Formação e resultado.
4. Sparrow e Bognanno (1994, p. 3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa”.	Estratégias, ação e resultados.
5. Moscovici (1994, p. 26)	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade”.	Aptidão e ação.
6. Cravino (1994, p. 161)	“As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho”.	Ação e resultados.
8. Sandberg (1996, p. 411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos”.	Formação e interação.
9. Bruce (1996, p. 6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem”.	Aprendizagem individual e autodesenvolvimento.
10. Boterf (1997, p. 267)	“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”.	Mobilização e ação.
11. Magalhães et al. (1997, p.14)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”.	Aptidão e formação.

12. Perrenoud (1998, p.1)	“A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências”.	Formação e ação
13. Durand (1998, p.3)	“Conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito.”	Formação e resultados.
14. Hase et al. (1998, p. 9)	“Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções (...). A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões.	Ação e resultado.
15. Dutra et al. (1998, p. 3)	“Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (output) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (input)”.	Aptidão, resultados, formação.
16. Ruas (1999, p. 10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.	Ação e resultados.
17. Fleury e Fleury (2000, p. 21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.	Ação e resultados.
18. Hipólito (2000, p. 7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.	Formação, resultados, perspectiva, dinâmica.
19. Davis (2000, p. 1 e 15)	“As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho (...). São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho.”	Ação e resultados.
20. Zarifian (2001, p. 66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”.	Aptidão, ação, resultado.

21. Becker et al. (2001, p. 156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas”.	Formação e desempenho.
----------------------------------	--	------------------------

Fonte: Bitencourt (2001, p. 29).

Para Zarifian (2001), a grande diferença com a aceitação da gestão por competências é o deslocamento do foco da qualificação do cargo ou do posto de trabalho para a qualificação do indivíduo. Isso porque as situações vivenciadas nas organizações não são mais rotineiras e previsíveis, necessitando, de funcionários que estejam preparados e qualificados para reagir de maneira satisfatória às situações inesperadas e imprevisíveis. Esse autor introduz as noções de evento, comunicação e serviço, como sendo as três modificações fundamentais ocorridas no mundo do trabalho e que justificam a adoção do modelo de gestão por competências, como segue:

- a) noção de evento: aquilo que ocorre de forma não programada, de forma inesperada, alterando o desenvolver normal programado e a capacidade da organização de funcionar de forma rotineira, tendo em vista os novos problemas introduzidos pelo ambiente. Isto implicaria, obrigatoriamente, no sentido de que a competência não pode estar pré-definida na tarefa, mas sim que o funcionário precisa mobilizar recursos (capacidades) para resolver as novas situações que surgem em sua vida profissional. Trabalhar de maneira competente passa a ser gerir esses imprevistos, tendo condições de antecipá-los ou enfrentá-los. O foco passa a não estar mais na tarefa, mas sim no indivíduo;
- b) noção de comunicação: para que exista uma comunicação eficaz, é preciso entender o outro e a si mesmo. É preciso que haja um consenso sobre os objetivos organizacionais e sobre as normas comuns da gestão. É necessário que todos os funcionários conheçam as políticas da organização, sua missão, seus valores e seus objetivos;
- c) noção de serviço: atender um cliente interno ou externo da organização precisa ser considerado uma questão central e norteadora dentro da organização. Todos os funcionários devem compartilhar esse entendimento e trabalhar para realizá-lo de forma sinérgica.

A partir do entendimento de Zarifian (2001), o trabalho não é mais simplesmente um conjunto de tarefas associadas ao cargo, mas sim o resultado conectado de maneira direta à competência que o indivíduo precisa articular e desenvolver, tendo em vista que situações

profissionais que no passado ocorriam rotineiramente, cada vez mais, ocorrem de forma acidental, imprevisível e mutável (FLEURY; FLEURY, 2001).

Borges (2004, p. 47) reforça esse entendimento ao destacar que o trabalho não é mais composto por tarefas padronizadas, “mas torna-se uma sequência de eventos que se cruzam, modificam-se e ultrapassam o saber e a ação de um único indivíduo, mobilizando redes de atores”. Segundo Dutra, Hipólito e Silva (2000), Nisembaum (2000) e Brandão et al. (2010), a tendência no entendimento e na compreensão das competências está migrando para uma visão integradora, que procura definir a competência por meio da junção de concepções das referidas correntes francesas e norte-americanas, isto é, ao entender a competência como sendo uma mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes que são expressas pelo desempenho em um determinado contexto organizacional. Esse posicionamento é defendido por Fleury e Fleury (2004), que demonstram o entendimento em associar recursos pessoais ao contexto específico em que são utilizados, trazendo retorno econômico à organização e social à pessoa que o realiza.

Quadro 2 - Competência e significados

Competência	Significados
Saber agir	Saber o quê e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	Compreender processos, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência. Rever modelos mentais. Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188).

Ruas (2005) complementa, trazendo que, no ambiente de negócios, o foco é voltado para os resultados e não mais para a tarefa. Isso significa que, além do “saber fazer”, o funcionário deve deter a capacidade de identificar e selecionar o “como fazer”, com objetivo de adaptar-se à nova concepção de evento. As descrições dessas aptidões podem ser visualizadas no Quadro 2, criado por Fleury e Fleury (2001), onde sintetizam os significados das expressões utilizadas.

Ao analisar-se o Quadro 2, há o entendimento de que o conceito de competências abrange uma gama de saberes necessários ao indivíduo, que precisa saber por que faz determinada tarefa para ter condições de decidir qual a melhor forma de executá-la e quais

atributos precisa mobilizar, além de necessariamente ser responsável e comprometido com a organização e suas atribuições.

Para Fleury e Fleury (2004) e Ruas (2005), as organizações podem buscar na gestão por competências um modelo de gestão que permite trabalhar sob os dois enfoques: organizacional estratégico e práticas associadas à gestão de pessoas. Sob a perspectiva das práticas de gestão de pessoas, a gestão por competências pode contribuir na forma de planejar, captar, desenvolver e avaliar os funcionários nos diferentes níveis da organização. Na perspectiva mais estratégica, a gestão por competências atua no desenvolvimento das competências organizacionais, individuais e gerenciais, isto é, no desenvolvimento das competências necessárias para o atingimento dos objetivos estratégicos da organização.

Ruas (2005) complementa essa visão ao destacar que, nos trabalhos sobre competências, a efetividade da competência somente pode ser comprovada quando colocada em ação numa situação real de trabalho, sendo um ponto de convergência dentre a gama de entendimentos sobre o tema. Para Ruas (2005), a competência pode ser entendida como o resultado da mobilização de conhecimentos e capacidades. Esse entendimento vai além da compreensão básica de competências como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes, refletindo a importância de entendimento do tema de forma sistêmica, dispensando atenção às multifacetadas e multifuncionalidades na interpretação (OLIVEIRA, 2010).

Após revisão da literatura e devido à natureza pública dos IFs, onde não se busca o lucro ou valor econômico, e pelas especificidades das organizações públicas que possuem a burocracia como limitador e balizador de seus atos, o conceito de competências individuais escolhido para o presente trabalho, com base na apreciação da literatura e dos principais autores da área, é advindo da vertente norte-americana, que compreende a competência como um conjunto de qualificações ou características subjacentes às pessoas (conhecimento, habilidades e atitudes), onde a competência manifesta-se por meio de comportamentos em suas tarefas de trabalho que resultam em resultados superiores. Nesta concepção, as competências podem ser previstas e estruturadas de modo a se estabelecer um conjunto ideal de capacidades, que possibilita ao indivíduo desenvolver performance superior em seu trabalho. Para a competência organizacional o conceito adotado foi de Ruas (2005) que pode ser interpretada como o conjunto de capacidades e características (conhecimentos, habilidades, processos, mobilização de recursos) que permite à organização sobreviver e se diferenciar. É compartilhada e reconhecida entre todos os membros que compõem e se relacionam com a organização. Se configura dessa forma como uma característica da organização que a torna eficaz e possibilita a realização de seus objetivos estratégicos.



Os entendimentos de Boyatzis (1982), Boog (1991), Spencer e Spencer (1993), Moscovici (1994), Becker et al., (2008), citados no Quadro 1, possuem traços da corrente norte-americana que associa a competência ao conjunto de condições (conhecimentos, habilidades e atitudes) que credencia a organização ou o indivíduo a alcançar e mensurar desempenho e resultado superior em determinada tarefa; ligando o conceito de competências à ênfase em formação, comportamentos e resultados superiores. Todavia, tanto no referencial teórico de origem norte-americana quanto no de origem francesa, a existência de pontos convergentes, como a influência de aspectos subjetivos – tais como motivação, ética e confiança – associados à dinâmica das competências.

Quando a organização adota o modelo de gestão por competências, parte-se do pressuposto de que necessita dominar recursos específicos para alcançar um desempenho superior. Após a adoção do modelo de gestão por competências e da identificação inicial de suas competências organizacionais, a organização terá condições de identificar o *gap* entre as competências necessárias e as existentes em seus diversos níveis (individual, coletivo e organizacional), tendo em vista a realização dos objetivos organizacionais (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

No decorrer deste trabalho, será apresentada uma revisão conceitual sobre competências, nas dimensões: organizacionais, coletivas e individuais, a fim de estabelecer o referencial teórico que sustenta o desenvolvimento da pesquisa.

### **2.1.2 Competências Individuais**

Drejer (2000) vê as pessoas como o elemento mais importante no desenvolvimento das competências, comparando-as com as engrenagens que permitem que o sistema funcione; por serem associadas às pessoas, as competências são encaradas de maneira dinâmica e não estática, e são concretizadas por meio de seu desempenho. Le Boterf (2003) conceitua a competência como o resultado da soma de três fatores: a formação do indivíduo (sua biografia e socialização), suas experiências profissionais e sua formação educacional. O autor acrescenta que a competência individual resulta da mobilização por parte do indivíduo, de uma combinação de recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) e da aplicação desses recursos ao trabalho. Ainda, afirma que a competência individual manifesta-se quando o indivíduo assume responsabilidades nas situações profissionais complexas, buscando lidar com eventos inéditos, que ultrapassam as tarefas rotineiras. Nesse sentido, a pessoa competente seria aquela que sabe transformar seu conhecimento em ação, por meio da mobilização de seus

conhecimentos e atitudes na resolução de situações profissionais complexas e inéditas, isto é, eventos que não são esperados, padronizados ou rotineiros.

As competências profissionais são o resultado da união entre as características individuais e as qualidades requeridas pela organização e também pelo cargo. Uma visão compartilhada por diversos autores é o entendimento de que a competência será concretizada somente quando conseguir agregar valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (RESENDE, 2000; FLEURY; FLEURY, 2004; RUAS, 2005).

Outro conceito que surge na discussão de competências individuais segue esse mesmo entendimento. Para Dutra (2004), a competência só pode ser observada quando agrega valor à organização, ao que atribui o conceito de gerar entrega à organização. As entregas podem ser caracterizadas como melhorias em processos, produtos ou aumento no conhecimento da organização. Para um correto entendimento, é necessário compreender o conceito de entrega adotado por Dutra (2001), que corresponde aos atos, realizações e resultados que a organização espera e necessita de seus membros, ou seja, o nível de agregação de valor para a empresa ou negócio.

Segundo Dutra (2004), o fato de as pessoas possuírem determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, não é garantia de que elas agregarão valor à organização. O desempenho do funcionário depende do conjunto de recursos proporcionados pelo contexto organizacional, que possa oferecer sustentação para as práticas adequadas, isto é, que permita que o indivíduo consiga demonstrar e realizar toda sua competência. Nesse sentido, o desempenho é o resultado da relação entre as competências pessoais (individuais) e o ambiente organizacional no qual a pessoa atua (DUTRA, 2004; CARBONE et al., 2005).

Oderich (2005) complementa a visão de Dutra (2004), ao explicar que o desenvolvimento de competências individuais não leva obrigatoriamente à realização das competências organizacionais. É necessário que as organizações ofereçam as condições necessárias, isto é, infraestrutura, recursos financeiros, gestão e desenvolvimento de gestores e demais funcionários, para que haja a condução para tal.

### **2.1.3 Competências Coletivas**

Até o momento, as competências são estudadas com maior intensidade nos níveis organizacional e individual, assim, as competências coletivas configuram-se como um objeto de estudo para suprir uma lacuna teórica que busca entender como as competências em nível organizacional articulam-se até o nível individual (BONOTTO; BITENCOURT, 2006).

A partir dos anos 90, os gestores das organizações começaram a perceber e procurar modelos de gestão que valorizem as práticas coletivas e a sinergia gerada pelas equipes, com o objetivo de alcançar um objetivo comum compartilhado (ZARIFIAN, 2001). Com a necessidade de novos formatos de organização e de gestão, surge a possibilidade de novas abordagens teóricas, que consigam suprir as demandas desses novos arranjos e oferecer suporte para as estratégias e práticas organizacionais (BONOTTO; BITTENCOURT, 2006).

As competências coletivas referem-se à mobilização de estratégias, pessoas e recursos em torno de um mesmo objetivo. Não correspondem assim, à simples soma destes três, mas há algo maior, que gera resultados mais efetivos, maior comprometimento e sentimento de pertencimento ao grupo para as pessoas envolvidas na ação coletiva (BITTENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013).

Para Ruas (2005), competências coletivas são aquelas necessárias para realizar as funções básicas de uma empresa, como as áreas de produção, pesquisa e desenvolvimento, marketing, gestão de pessoas e gestão de recursos financeiros. Ruas (2005) argumenta que o nível funcional ou “competência de grupo” refere-se às competências necessárias para realizar as funções básicas da empresa e, por isso, são consideradas competências coletivas. De maneira mais objetiva, Bertolini e Macke (2014) abordam as competências coletivas como o resultado que emerge a partir da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais.

Para Retour e Krohmer (2011), as competências coletivas podem ser interpretadas de duas formas:

- a) saber-fazer próprio a um grupo de pessoas, que permite que um objetivo maior seja atingido, o que não seria possível com a simples soma das competências individuais dos participantes do grupo;
- b) por meio da troca de experiências e interações da equipe, consegue-se criar uma competência coletiva que se concretizará por ações realizadas de maneira individual.

Nessa mesma linha de raciocínio, Weick (1993) aborda que a origem da competência coletiva está no processo de *sensemaking* do grupo, ou seja, na habilidade do grupo de tornar significativa (dar sentido) a ação. Assim, o processo de *sensemaking* é considerado como o ponto central para o desenvolvimento das competências coletivas.

Klein e Bitencourt (2014), por sua vez, entendem que a interação estabelecida entre diferentes grupos de trabalho (intergrupo ou intragrupo) é uma forma que pode e deve desencadear o desenvolvimento de competências coletivas. Os autores abordam as reuniões de projeto como uma alternativa para estimular o desenvolvimento das competências, por serem espaços para os processos de *sensemaking* e também funcionam como coordenadoras e

organizadoras de diferentes bases de conhecimento dos indivíduos que buscam um objetivo comum.

Para Klein e Bitencourt (2014), de maneira geral e não aprofundada, são quatro elementos constitutivos das competências coletivas, a saber:

- a) *sensemaking*: é entendido como o processo coletivo de tornar significativa a ação, envolve o contexto, os papéis assumidos pelo grupo, a forma de comunicação e linguagem adotadas pelo grupo;
- b) entendimento compartilhado: a partir dos espaços de interação, a coordenação dos diferentes conhecimentos dos grupos em busca de um objetivo comum e do espírito coletivo;
- c) ação: que pode ser reflexiva, quando há reflexão sobre a ação; e não-reflexiva, quando a ação é a baseada em rotinas;
- d) abrangência: a noção de tempo ligada à experiência funcional e o espaço referente ao local em que a interação acontece.

Ainda, pode-se analisar as competências coletivas sob duas perspectivas: funcional e social (BERTOLINI; MACKE, 2014). A perspectiva funcional percebe as competências como um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes presentes nos setores, níveis ou processos. Analisa as macrofunções da organização, como produção, marketing e gestão de pessoas, como um desdobramento das competências organizacionais em diferentes níveis e setores dentro da organização (KLEIN; BITENCOURT, 2014). Na perspectiva social, o foco da análise passa a ser as relações entre os indivíduos da equipe e a construção de um senso coletivo, tornando-se maior que a simples soma das competências individuais. Por fim, pode ser compreendida como a sinergia entre as competências dos participantes do grupo, aliadas às interações sociais que são geradas nesse ambiente (BERTOLINI; MACKE, 2014).

Independente da lógica adotada, as duas definições abordam a lógica sistêmica, que procura entender as inter-relações entre as diversas variáveis que ocorrem entre grupos e equipes (BERTOLINI; MACKE, 2014).

Para Zarifian (2001), a competência coletiva surge em um grupo, uma equipe ou em uma rede de trabalho. Para que ela se concretize, é necessário que as pessoas que fazem parte daquele grupo compartilhem: entendimentos comuns, ao menos parcialmente; uma linguagem profissional e imagens operativas comuns. Ainda, precisam perceber a necessidade de cooperação (sentido de interdependência) entre os membros e serem guiados pelos mesmos envolvimento.

A competência deve ser flexível para responder às rápidas mudanças do ambiente externo, assim, pode oferecer condição à organização de manter sua capacidade de criar valor no mercado, mesmo que ocorram mudanças em preferências de consumo ou tecnologias (BERTOLINI; MACKE, 2014).

### **2.1.4 Competências Organizacionais**

O tema competências tem sido mais frequentemente abordado do ponto de vista individual do que na dimensão organizacional, tanto na academia quanto na prática das organizações (FISCHER; FLEURY; URBAN, 2008). A origem do interesse no tema competências organizacionais advém dos estudos teóricos da chamada visão da firma baseada em recursos (*resources based view*, RBV) conforme defendem Fleury e Fleury (2004). A RBV foi defendida pelos autores Penrose (1959), Wernerfelt (1984), Barney (1991) e Durand (1999), entre outros. Nesta visão, volta-se a atenção para o interior da organização, e sugere-se que a aplicação correta dos recursos é a principal fonte de vantagem competitiva da organização. Assim, a organização passa a ser vista como um portfólio de recursos: físico (infraestrutura), parte financeira, parte intangível (marca, imagem), organizacional (sistemas administrativos e cultura organizacional) e recursos humanos com suas capacidades intelectuais e de relacionamento (FLEURY; FLEURY, 2004; BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013).

A RBV enfatiza a importância da organização focar suas estratégias em um grupo específico de recursos, mais especificamente naqueles que garantam lucratividade no longo prazo. Ainda, a RBV analisa os recursos internos da empresa e apresenta a noção de competências como resultado de uma trajetória trilhada pela empresa ao longo do tempo. Assim, nessa visão, as competências são resultados das escolhas estratégicas, rotinas, investimentos em tecnologia, aprendizado e processos organizacionais. Logo, a RBV busca explicar as diferenças de desempenho por meio da eficiência das empresas; onde, na sua teoria, a vantagem competitiva sustentável deriva de recursos específicos que a organização detém, que seriam raros e superiores aos daqueles detidos pelos concorrentes (PETERAF; BARNEY, 2003).

Utilizando outras palavras, a diferença de desempenho entre organizações seria atribuída às diferenças dos recursos detidos por elas, bem como à sua capacidade de utilização. Os recursos são avaliados como superiores quando permitem à empresa produzir mais economicamente (otimizar o processo produtivo) e/ou satisfazer melhor os desejos dos

consumidores. Numa abordagem mais ampla, pode ser vista como a capacidade de adaptação efetiva da organização ao seu ambiente.

Há diferenças no entendimento de competência e recursos, sendo compreendido recurso como algo que a organização possui ou tem acesso, podendo ser temporário. A competência, por sua vez, é percebida como a habilidade para fazer alguma coisa, e é construída a partir de um conjunto de “blocos” denominados recursos (MILLS et al., 2002), onde são envolvidos neste processo, os recursos que a organização dispõe e a capacidade de utilizá-los da melhor maneira, gerando um diferencial.

Em 1990, Prahalad e Hamel (1990) divulgaram o estudo *The Core Competence of the Corporation*, acerca das competências organizacionais – um marco para que o interesse pelo tema tomasse maiores proporções (RUAS, 2005). No referido estudo, foi abordado que a alavancagem competitiva necessita, primeiramente, que a organização conheça seus potenciais internos para trabalhar e extrair vantagens competitivas de suas principais capacidades internas. Esses autores (PRAHALAD; HAMEL, 1990) elevam o conceito de competência ao nível organizacional, descrevendo-a como uma característica da organização, que torna-a eficaz e possibilita a realização de seus objetivos estratégicos. Assim, as organizações seriam capazes de conquistar mercados por meio da correta aplicação de suas competências essenciais, também intituladas por esses autores de *core competences*.

Na concepção de Prahalad e Hamel (1995), existem três características que definem as competências essenciais da organização: precisam ser difíceis de imitar; precisam possibilitar acesso a uma grande variedade de mercados, negócios e produtos e, por fim, contribuir de maneira significativa para que os clientes a percebam como um benefício nos produtos e serviços. Assim, na visão desses autores, a competência organizacional aparece com um enfoque estratégico na organização e está alicerçada em seu conceito de *core competence* ou também denominada de competência essencial.

Para Mills et al. (2002), as competências organizacionais vão além da preocupação com as competências essenciais trazidas por Prahalad e Hamel (1990), mas abordam que a competência é um fator variável e não um atributo, pois não é uma questão de domínio, mas sim do grau em que se manifesta naquela organização.

Prahalad e Hamel (1990) criaram o conceito de *core competence*, porém a maior parte das organizações não dispõe de tais características raras e excepcionais, e mesmo assim conseguem manter-se e diferenciar-se no mercado. A partir dessa constatação, surgiu o desdobramento do conceito advindo das *core competences* para o conceito das competências organizacionais (RUAS, 2005). Sendo “um conceito menos excludente, que nos permite

identificar competências que podem ser classificadas por contribuírem significativamente para a sobrevivência e/ou diferenciação das empresas” (RUAS, 2005, p. 44), em que as competências dividem-se em competências básicas, seletivas e essenciais – conceitos que serão discutidos de forma aprofundada no próximo tópico deste capítulo.

Ruas (2005) explica que a relação existente em cada nível de competências organizacionais não se caracteriza como um processo contínuo evolutivo. Isto é, por exemplo, uma competência básica não obrigatoriamente passará, com o tempo, a ser uma competência essencial; não existindo esse tipo de ascensão, podendo ser sempre uma competência básica que somente garanta a sobrevivência da organização, não tendo condições de tornar-se uma competência que diferencie a empresa das demais concorrentes.

A relação entre cada nível possui duplo sentido, ou seja, uma competência seletiva pode a perder esse *status* e passar a ser denominada como básica, devido a alterações no mercado ou modificações na própria gestão interna da competência em questão. Entende-se que os três tipos de competências (essenciais, seletivas e básicas) contribuem para a formação de uma visão mais abrangente, que congrega as competências da organização em diferentes condições de competitividade.

A competência organizacional pode ser entendida como uma competência que é executada por toda a organização, em seus diferentes níveis e departamentos, tornando-se um atributo representativo da instituição algo que demonstre a totalidade da essência da organização ou de pelo menos grande parte de sua essência; que transmita aos indivíduos com quem ela se relaciona (clientes, fornecedores, parceiros, instituições governamentais) a essência de sua atuação (CARBONE et al., 2005).

Para King, Fowler e Zeithaml (2002), muitas empresas não conhecem o valor de suas competências e, por outro lado, não percebem a ausência de outras competências que são importantes para o seu negócio, atrapalhando seu desenvolvimento. Em outras palavras, para o desenvolvimento da organização e o atingimento de seus objetivos estratégicos, é necessário que a empresa conheça quais competências deve possuir e quais recursos de competência deve mobilizar.

Ruas (2005) explica que, quando as competências organizacionais são definidas de maneira homogênea, a organização tem maior facilidade e rapidez de adequar-se a novas metodologias de trabalho e de melhorar a comunicação entre os diversos níveis da hierarquia organizacional. Logo, a adoção do entendimento de competências organizacionais passa a expressar as necessidades em termos de capacidades internas, e pode facilitar o fluxo de

comunicação e dos processos entre todos os níveis organizacionais. Sobretudo, para a realização de competências organizacionais, é essencial que existam gestores eficazes, que consigam conduzir a empresa em seu planejamento, pois para que a organização se mantenha e perpetue, é necessário que consiga identificar, construir e desenvolver novas competências que se adequem ao contexto, de maneira contínua (LEITE; PORSSE, 2005).

Segundo King, Fowler e Zeithaml (2002, p. 37), as competências são a “soma dos conhecimentos presentes nas habilidades individuais e nas unidades organizacionais”, demonstrando a importância de unir-se essas duas fontes para o desenvolvimento de competências em uma organização. Complementando, explicam que os recursos estratégicos fundamentais de uma organização são as habilidades e o conhecimento criados e vivenciados com as experiências ao longo do tempo. Dessa forma, por serem desenvolvidas dia após dia, com investimentos em aprendizagem, tornam-se difíceis de serem copiadas, tornando-se um diferencial.

Para Ruas (2005), a capacidade competitiva de uma organização está intimamente ligada à estratégia escolhida e à visibilidade das competências organizacionais. Neste sentido, Fleury e Fleury (2004) abordam a necessidade de haver alinhamento entre a concepção, estratégias e modelos de gestão, com o objetivo de conseguir-se diferenciais competitivos. Pois afirmam que a competitividade de uma organização pode ser determinada pela inter-relação dinâmica entre suas competências organizacionais e sua estratégia competitiva.

Para Ruas (2005), as competências organizacionais têm como base os elementos estratégicos da organização e, por consequência, envolvem as competências funcionais e individuais. Assim, é necessário que haja a articulação das competências organizacionais e individuais para a plena realização dos objetivos estratégicos.

De acordo com Ruas (2009 apud FURQUIM, 2011), para mapear as competências organizacionais, é necessário que haja conhecimento dos elementos do planejamento estratégico da organização: missão, visão, valores, objetivos, diretrizes, sempre observando o contexto organizacional e as especificidades da organização. Nesse sentido, Becker, Dutra e Ruas (2008) acreditam que, com a posse dos dados primários internos (observação, entrevistas em profundidade) e dos dados secundários (revisão bibliográfica, análise de documentos e análise de trabalhos acadêmicos), é possível identificar as competências organizacionais de uma organização.

Para a observação e mapeamento das competências organizacionais Ruas (2009 apud FURQUIM, 2011) propõe seis princípios a serem seguidos:

- a) seleção de quantidade pequena de competências organizacionais;



- b) conseguir sistematizar as ideias contidas nas competências organizacionais;
- c) homogeneidade na expressão de cada uma das competências organizacionais;
- d) conseguir integrar mais de uma diretriz estratégica ou ponto forte em cada competência;
- e) conseguir integrar as contribuições (entregas) das áreas e da gestão das competências individuais;
- f) identificar maneiras eficazes para contribuir com o desenvolvimento das competências organizacionais.

Dutra (2004), nesse sentido, discorre sobre a validade da organização conhecer suas competências, pois quando as pessoas que fazem parte da organização conhecem as competências organizacionais, suas entregas terão por base o que é essencial à organização, pois terão clareza sobre o que se espera de suas atividades. Os autores Prahalad e Hamel (1990) compartilham deste entendimento, abordando que o sucesso na implantação das estratégias organizacionais depende em grande parte da identificação e do desenvolvimento das competências da organização.

#### **2.1.4.1 Tipos de competências organizacionais**

Ruas (2005) estudou de forma extensiva as competências organizacionais, e as classificou como básicas, seletivas ou essenciais. Nesta classificação é demonstrada a configuração dos diferentes níveis de consistência das competências da organização.

Ruas (2005), a partir do conceito de Prahalad e Hamel (1990, 1995), propôs as seguintes classificações referentes aos níveis das competências organizacionais:

- a) competências organizacionais seletivas (função principal: trazer diferenciação): Também conhecidas como competências diferenciadoras, representadas pelas competências que viabilizam a diferenciação de uma organização em seu cenário competitivo. Reconhecidas pelos clientes como diferenciais em relação aos competidores, conferem à organização vantagens competitivas. Estão presentes em todas as áreas da organização, em formas e intensidades diferentes, seguindo o alinhamento das *core competences*;
- b) competências organizacionais básicas (função principal: permitir a sobrevivência): Constituídas pelas competências necessárias para a sobrevivência da empresa no mercado. Trata-se de competências coletivas que garantem a segurança e a

estabilidade de um negócio. Contribuem para a sobrevivência da organização no médio prazo, porém não para sua diferenciação;

- c) competências organizacionais essenciais (função principal: trazer a excepcionalidade): São fundamentais para a sobrevivência da organização e centrais em sua estratégia, também chamadas de *core competences*, diferenciam a organização no espaço de competição, contribuindo para uma posição de pioneirismo. São as competências que permitem que a organização possua características acima das demais concorrentes.

Essa classificação proposta por Ruas (2005) explica que nem todas as competências organizacionais respondem aos requisitos de *core competence*, isto é, nem todas são raras e excepcionais. Para o autor, a maioria das organizações não dispõe das competências essenciais (excepcionais), todavia, isso não significa que não sejam competitivas, pois as empresas adotam posicionamentos distintos dependendo o mercado em que atuam. Fleury e Fleury (2004, p. 47) reforçam essa ideia ao afirmarem que “a organização possui diversas competências organizacionais, localizadas em diversas áreas; destas, apenas algumas são as competências essenciais, aquelas que a diferenciam e que lhe garantem uma vantagem competitiva sustentável perante as demais organizações”.

Assim, não é somente a organização que detém uma competência rara que consegue se manter no mercado. Existem mais tipos de competências dentro da organização e todas são importantes. As instituições que adotam as competências organizacionais básicas, que são as focadas na sobrevivência, buscam a segurança e níveis de atendimento e resultados.

Já as organizações que optam pelas competências organizacionais seletivas, que são aquelas que diferem a organização das demais concorrentes, buscam diferenciar-se pelo atendimento aos seus clientes, ou pela qualidade de serviços e optam por trabalhar com as competências como forma de viabilizar e garantir tais resultados (RUAS, 2005).

Ruas (2005), a partir dos estudos de Prahalad e Hammel (1990), aborda que para ser considerada como uma competência organizacional, deve atender a três critérios de validação:

- a) agregar valor aos produtos e serviços e assim ser percebido pelos clientes, podendo ser um diferencial em qualidade, disponibilidade, diferenciação;
- b) oferecer acesso potencial a diversos mercados, negócios e produtos;
- c) ser de difícil imitação, o que manteria o diferencial da empresa por mais tempo no mercado.

Para Fleury e Fleury (2004), as competências organizacionais podem ser classificadas em três amplas categorias:

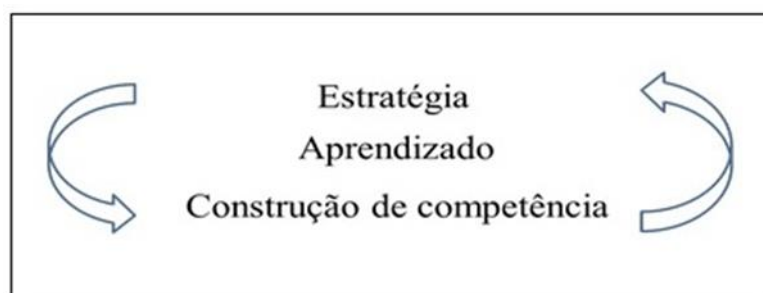
- a) excelência operacional: o fator de competição destas empresas está no custo de seus produtos. Possuem média qualidade e oferecem um melhor preço com um bom atendimento;
- b) inovação nos produtos: referentes àquelas empresas que se preocupam, dedicando seus esforços e investimentos em pesquisa e desenvolvimento, e procuram ofertar produtos inovadores;
- c) orientação a serviços: caracteriza empresas que trabalham com o desenvolvimento de soluções específicas para clientes especiais.

Considerando-se e respeitando-se as especificidades de cada classificação proposta pelos diferentes autores, percebe-se que as competências organizacionais estão ligadas ao cumprimento dos objetivos da organização e à sua estratégia, além de terem relação com as competências individuais.

Fleury e Fleury (2004, p. 46) abordam que “as estratégias são formadas a partir de recursos, e são elaboradas a partir de grupos de recursos – competências essenciais”; funcionando como um ciclo ininterrupto, onde as estratégias geram novos recursos e novas competências que serão analisadas e influenciarão a formulação da estratégia. A aprendizagem é intrínseca a esse processo. Dessa maneira, a competência organizacional é percebida como resultado da combinação dos recursos que uma organização dispõe e as competências individuais de seus funcionários.

Nessa concepção de Fleury e Fleury (2004), a soma das competências individuais de cada funcionário aos recursos que a organização dispõe resulta na formação das competências organizacionais. Fleury e Fleury (2004) demonstram o ciclo de formação das competências organizacionais, onde relacionam a formação de competências à definição da estratégia organizacional, conforme Figura 1.

Figura 1 – Ciclo de Estratégia-Competência



**Fonte:** Fleury e Fleury (2004)

Evidencia-se o valor das competências organizacionais como fonte de diferenciais e vantagem competitiva para as organizações. O caráter coletivo dessas competências orienta o desempenho da organização e dos diversos atores que a constituem.

A gestão por competências, vista sob um enfoque organizacional, visa atuar no conjunto de capacidades, habilidades e atitudes coletivas e individuais da organização com vistas ao alinhamento das competências com a estratégia organizacional (RUAS, 2009 apud FURQUIM, 2011).

Mills et al. (2002) também entendem que existem níveis de competências organizacionais diferentes das *core competences*, que são:

- a) essenciais: as competências e atividades mais elevadas, no nível corporativo, que são chaves para a sobrevivência da empresa e centrais para a sua estratégia;
- b) distintivas: aquelas competências e atividades que os clientes percebem e reconhecem como sendo diferenciadas de seus demais concorrentes, e assim estas competências conseguem prover vantagem competitiva;
- c) organizacionais ou unidade de negócio: referente àquelas competências e atividades-chaves que são esperadas de cada unidade de negócio da empresa;
- d) suporte: referente àquelas competências e atividades que são valiosas para apoiar diversas competências que a organização possui;
- e) dinâmicas: refere-se à capacidade de uma empresa de possuir suas competências flexíveis e dinâmicas, conseguindo adaptá-las ao longo do tempo. São diretamente relacionadas aqueles recursos que são importantes para a mudança.

Nisembaum (2000) classifica as competências em dois tipos: básicas (representam atributos necessários ao funcionamento da organização, porém não estão relacionadas aos diferenciais perceptíveis no que se refere à concorrência) e essenciais (relacionadas aos atributos diferenciadores que conseguem diferenciar a organização das concorrentes).

Zarifian (2001) diferencia as seguintes competências em uma organização, que acabam por configurar diferentes áreas de desenvolvimento de competências:

- a) competências sobre processos: dizem respeito aos conhecimentos sobre os processos de trabalho;
- b) competências técnicas: referem-se aos conhecimentos específicos necessários ao trabalho que deve ser realizado;
- c) competências sobre a organização: referem-se a saber e organizar os fluxos de trabalho;

- d) competências de serviço: implica aliar a competência técnica ao entendimento sobre o impacto daquele produto ou serviço sobre o consumidor final;
- e) competências sociais: implica ser responsável, ter autonomia e saber se comunicar; este tipo de competência está ligada às atitudes.

Quanto à sua relevância ao longo do tempo, conforme proposto por Sparrow e Bognanno (1993), as competências podem ser classificadas como emergentes (cujo grau de relevância e importância para a organização tendem a aumentar com o passar do tempo), declinantes (contrariamente às competências emergentes, tendem a diminuir sua importância para a organização com o passar do tempo), estáveis (permanecem importantes e relevantes para a organização ao longo do tempo) e por fim as transitórias (são importantes por um período específico, em momentos de crises e transições).

### **2.1.5 Gestão por competências na administração pública brasileira**

A partir da década de 90, houve alguns fatos significativos que impactaram a administração pública e sua gestão de recursos humanos: aumento significativo na criação de novos cargos em carreiras, greves e pressões em virtude de distorções na remuneração entre cargos e órgãos, além de estagnação salarial e desvios nas avaliações de desempenho. Essas situações impactaram de maneira decisiva a administração pública, e foram incentivadoras da busca efetiva de novas práticas para gerir e desenvolver seus servidores (PIRES et al., 2005).

Nessa mesma época, as empresas privadas já convergiam suas atenções e esforços para a gestão de pessoas, como alternativa para superar o clima de instabilidade e incerteza gerado pela economia globalizada. Essa visão moderna atinge a área pública e torna-se mais presente na administração pública a partir de 1990 (ANDRADE, 2012).

Igualmente, nesse período, percebeu-se que o modelo burocrático adotado pelo governo não garantia de maneira eficiente a rapidez, boa qualidade e o custo baixo para os serviços prestados à sociedade (BRESSER-PEREIRA, 1997; AMARAL, 2006; MELLO et al., 2012), pois o modelo burocrático torna a administração pública excessivamente autoritarista e excessivamente formalizada (SCHIKMANN, 2010).

A partir dessas constatações, os gestores das administração pública começam a pensar em um modelo mais moderno de gestão, sendo que o princípio da eficiência representa um dos resultados principais, e que merece atenção e esforços (SANTOS, 2003). Lima (2009, p. 2) complementa esse entendimento, ao explicitar que a administração pública começou nessa época a procurar novas maneiras de “dar à gestão pública as características da gestão

contemporânea – de excelência – sem, contudo, ferir sua essência pública”. Procurando buscar, maior transparência e eficiência em suas ações, e repensando suas práticas com o objetivo de valorizar e atender melhor seu cliente final, neste caso a sociedade.

Diante desse cenário de novas exigências impostas à gestão pública, a partir da década de 1990, o governo começou a trabalhar com programas para a melhoria da qualidade dos serviços prestados e a adequação dos serviços às necessidades e expectativas dos cidadãos. O Quadro 3 apresenta a evolução das medidas e políticas adotadas pelo governo federal.

Observa-se que desde 1990, a partir da criação do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP, implementado para estimular novas técnicas de produção, gestão e mudanças organizacionais no setor público; até o ano de 2005, o governo federal procurou maneiras de melhorar a eficiência da entrega de seus serviços. Os órgãos públicos, a partir desse novo entendimento de que a entidade pública precisa ser mais eficiente em sua gestão e conseguir entregar um serviço de melhor qualidade à sociedade, demonstram começar a perceber que a área de gestão de pessoas também precisa atualizar-se para atender a essa nova visão da gestão pública, diante da modernização do setor público com foco no cidadão.

Quadro 3 – Programas de melhoria na gestão pública

Ano	Programa	Objetivo
1990	Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP (Decreto nº 99.675/1990)	Promover a implementação de programas de qualidade e produtividade na administração pública federal.
1995	Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública - QPAP	Modernizar a gestão pública: por meio da introdução de novos conceitos e técnicas de gestão pública, baseados no desempenho, na redução ao mínimo dos erros e na participação dos servidores na definição dos processos de trabalho.
1995	Modelo de Excelência em Gestão Pública	Criar os critérios de excelência da gestão pública.
1998	Prêmio de Qualidade do Governo Federal - PQGF	Criar instrumento de avaliação da gestão pública, elaborado a partir dos critérios do QPAP
2004	Lançamento do livro: Gestão por competências em organizações de governo, organizado pela Escola Nacional de Administração Pública.	Auxiliar as instituições nacionais a conseguirem adotar práticas mais inovadoras e consistentes, principalmente a gestão por competências.
2005	Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – Gespública (Decreto nº 5.378/2005)	Melhorar a qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos e para o aumento da competitividade do país.
2006	Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (Decreto 5.707/2006)	Criar uma política com diretrizes específicas para a área de pessoal da administração pública, visando a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão.
2010	Avaliação da Gestão de Recursos Humanos no Governo – Elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE)	Realizar análise comparativa da situação da gestão de pessoas nas instituições públicas do Brasil com a experiência dos 31 países membros da OCDE.

		Concentra-se na gestão de competências como base para integrar práticas e políticas de gestão de recursos humanos nas metas e no desempenho do governo
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Nesse sentido, visando dar amparo e incentivo ao início dessas mudanças, o governo federal editou o Decreto nº 5.707/2006 (BRASIL 2006), responsável por estabelecer a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal. Esse decreto possui como instrumento principal e norteador o sistema de gestão por competências, e indica que todos os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional deveriam adotar esse método como referência. De acordo com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG, 2012, p.8), no contexto desse programa, “a competência pode ser entendida um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”.

Nesse momento, a gestão por competências passa a ser vista como algo viável, com apoio e liberação por parte do governo federal. Essa nova política, segundo Amaral (2006), estimula a aprendizagem e a disseminação do conhecimento, visa a inovação e a melhoria da gestão pública, além de buscar a qualidade de vida no trabalho e um alto grau de desenvolvimento das pessoas no ambiente de trabalho.

Porém, mesmo com essas intenções e esses programas de incentivos, de maneira geral, não ocorreram mudanças substanciais na forma de gerenciar as instituições públicas. Os principais avanços foram por meio de sistemas informatizados de gestão (LIMA, 2009). Diante desse cenário, surgiram dois desafios para a política de gestão de recursos humanos no serviço público: criar mecanismos que auxiliem a motivação dos servidores e alinhar as práticas da gestão de pessoas às estratégias das instituições e às normas e regulamentos impostos pelo governo.

Diante dessas constatações, observa-se a necessidade de elaboração de metodologias voltadas para o mapeamento das competências dessas instituições e dos servidores públicos, que podem propiciar melhorias dentro dessas organizações, tais como: valorização e profissionalização, flexibilidade e desenvolvimento pessoal; o que proporcionará aumento da qualidade, presteza e eficiência nos diversos setores das organizações públicas e nos serviços entregues à sociedade (OLIVEIRA, 2012).

Nessa mesma linha de entendimento, ainda em 2004, Fleury e Fleury (2004) abordaram que a gestão de pessoas por competências transforma-se em ferramenta de gestão, com probabilidades de ser propulsora do desenvolvimento organizacional também das organizações

públicas, considerando as questões específicas e particulares da cultura organizacional pautada na administração burocrática dos recursos humanos.

Segundo dados do Relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2010): “Avaliação da Gestão de Recursos Humanos no Governo, Brasil”, a gestão por competências é utilizada no setor público de países membros da OCDE. Alguns, como Canadá, Estados Unidos e Reino Unido utilizam-na há várias décadas, onde é utilizada e incorporada. Outros, como Bélgica, Finlândia, Holanda, Suécia e Estônia introduziram-na mais recentemente.

A experiência dos serviços públicos que têm adotado a gestão por competências há mais tempo, mostra que os modelos precisam ser revistos e reavaliados periodicamente para assegurar que eles permaneçam eficazes (HONDEGHEM; HORTON; SCHEEPERS, 2006). Para a OCDE (2010) o papel principal da gestão por competências é o fato de permitir que o governo trabalhe de forma mais sistemática e orientada para metas no planejamento da força de trabalho e dos investimentos em recursos humanos.

Para Guimarães (2002), é possível que o setor público adote a gestão por competências, porém, é necessário transpor os obstáculos advindos de estruturas burocráticas e hierarquizadas, com tendência ao engessamento e com uma cultura que não aceita mudanças facilmente. Sendo válido, para tal, romper com os modelos tradicionais de gestão e também com as questões culturais. Hondegheem, Horton e Scheepers (2006), nesse mesmo sentido, acreditam que a gestão baseada em competências pode ser utilizada no setor público, pois consegue clarificar os comportamentos necessários para a consecução dos objetivos organizacionais, facilitando, a execução dos planos institucionais.

Conforme Amaral (2006), a nova política de gestão de desenvolvimento de pessoas preconizada pelo Decreto 5.707/2006 (BRASIL, 2006), considera necessária a utilização da gestão por competências. A criação desse decreto caracteriza-se como fator de apoio à implementação da gestão por competências. Por ter sido criada via decreto presidencial, consegue ultrapassar a rigidez imposta pela legislação, que impede a implementação das inovações que não estiverem explícitas via lei. Também consegue transpor as barreiras da burocracia, como aborda Oliveira (2012), devido a maioria das organizações públicas ainda possuírem, uma cultura organizacional burocratizada e hierarquizada, com uma gestão de pessoas baseada em cargos e no controle do indivíduo, o que tem sido um obstáculo para a implantação do modelo de gestão por competências.

Após o decreto, cabe a cada instituição a identificação, avaliação e posterior desenvolvimento dessas competências. Assim, nos últimos anos, a gestão por competências nas



organizações públicas vem sendo debatida, e essas novas experiências e reflexões demonstram as mudanças que vêm ocorrendo na nova gestão pública, que busca maior eficácia em suas atividades e resultados (SOUZA, 2004).

Para Schikmann (2010), a gestão por competências na administração pública também permite que as organizações consigam pensar além da ênfase nas tarefas diárias e comecem a preocupar-se com um planejamento de curto, médio e longo prazo, valorizando, a ênfase no desempenho e nos resultados. As organizações públicas buscam, por meio de uma gestão estratégica de pessoas, desenvolver uma nova relação de trabalho entre os servidores e suas instituições, baseada na meritocracia, isto é, na avaliação de desempenho alicerçada nas reais capacidades e competências, o que há muito tempo é buscado no serviço público (ANDRADE, 2012).

Isso implica em romper com a cultura atual de gestão de pessoas e incorporar padrões de gestão desenvolvidos inicialmente para a área privada, com as devidas alterações e adequações para o setor público, buscando aumentar a eficiência e a qualidade na prestação de serviços.

Para Guimarães (2002), é imprescindível que a organização pública que deseja adotar a gestão por competências tenha três condicionantes:

- a) tenha definido de maneira clara sua missão, visão, seus objetivos e indicadores de desempenho (estes seriam os pontos balizadores);
- b) é necessário que a organização disponha de um ambiente que incentive a criatividade e a inovação, onde seus gestores possuam autonomia e sejam responsáveis;
- c) que haja coerência entre as políticas e as diretrizes de gestão, para que haja um alinhamento entre a intenção e as práticas.

Salles e Nogueira (2006) apontam como um benefício, que a gestão por competências na área pública pode alcançar, a valorização e profissionalização dos servidores, que podem ser estimulados por meio de novas formas de capacitação, treinamento e reorganização de carreiras.

Ainda, referente aos benefícios à área pública, Pires et al. (2005, p. 33) destaca uma relação de resultados alcançados, entre os quais salientam-se: clareza na definição dos requisitos para ascensão funcional, critérios mais claros para a escolha de cargos de confiança, possibilidade de melhoria na sistemática de remunerações vinculadas ao aperfeiçoamento e reconhecimento, definição de quais competências são determinantes para o desempenho da organização e criação de banco de talentos que permita a formação de sucessores para cargos críticos da organização.

Dessa forma, o desenvolvimento dos profissionais públicos passa a ser orientado pelo desenvolvimento das competências importantes para a organização, onde a gestão baseada em competências configura-se como uma alternativa inovadora de modernização da administração pública. Torna-se um modelo de gestão que atribui ao conhecimento a chave para a inovação e para a melhoria da gestão pública, além de envolver e comprometer os indivíduos permanentemente no seu desenvolvimento.

A adoção desse modelo de gestão pelo setor público tem como vantagem o fato de ser parte de um sistema maior de gestão organizacional. As ações são voltadas para atender os objetivos institucionais por meio do desenvolvimento das competências individuais e organizacionais, processo este que se concretiza por meio da aprendizagem (SOUZA, 2010). Amaral (2006) afirma que melhorar a gestão das políticas públicas não é somente uma demanda interna do serviço público, mas sim, uma necessidade para aumentar as condições de competitividade do país, de forma a garantir o desenvolvimento sustentável e a diminuição das desigualdades sociais.

Por ser um modelo que consegue explicar e trabalhar de maneira mais próxima à realidade vivenciada pelas organizações, o modelo de gestão de pessoas com base em competências tem sido adotado por várias organizações privadas e públicas (RUAS; DUTRA; BECKER, 2008). Feuerschütte et al. (2009) abordam que é possível adotar a gestão por competências na administração pública brasileira, com atenção às especificidades de seus processos de seleção, desenvolvimento de carreira e gestão; possibilitando adequar os processos internos às estratégias governamentais.

Devido ao modelo instituído de ingresso de profissionais ser via concurso público, a aplicação do modelo de competências nessa etapa é restrita; porém torna-se possível aplicá-lo no quadro de servidores existente, visando aspectos como: alocação do servidor nomeado conforme área de conhecimento; apoio na seleção para cargos de supervisão, coordenação e direção; ações de capacitação individual e coletiva; formas de avaliação de desempenho e melhorias no processo de planejamento das ações de gestão de pessoas (SILVA; MELLO, 2013).

No âmbito do serviço público, a adoção da gestão por competências difere da iniciativa privada em razão das especificidades de seus processos de seleção, desenvolvimento de carreira e gestão. No entanto, é aplicável e possibilita melhor adequar os processos internos às estratégias governamentais. Em havendo restrições para aplicação de práticas do modelo no ingresso ao serviço público, é factível sua aplicação no quadro de pessoal já agregado, com a

promoção de ações de formação e experiências para identificar competências dos funcionários e desenvolvê-las (FEUERSCHÜTTE et al., 2009).

Assim, parece ser possível afirmar que a abordagem de gestão por competências pode ser utilizada tanto para promover a prestação de um serviço público com maior qualidade, como para tornar os padrões de gestão dessas organizações públicas mais flexíveis e eficazes.

## 2.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL

No que se refere à responsabilidade social, para um melhor entendimento do caráter ético e social de uma IES, serão abordados o papel e as interações das IES neste processo.

### 2.2.1 Conceituação de Responsabilidade Social

Para Bittencourt e Carrieri (2005), a responsabilidade social origina-se do impacto e das influências, cada vez mais significantes, geradas pelas organizações na sociedade. Ao interferirem no meio ambiente, na infraestrutura urbana, no relacionamento humano e nas mudanças de valores culturais. As organizações, além de vínculos econômicos e financeiros, desempenham função social na comunidade onde estão inseridas e, por esse motivo, faz-se necessário que criem vínculos com a comunidade, no intuito de manter sua sobrevivência no mercado de maneira sustentável e ética.

O termo responsabilidade social possui diversas interpretações na literatura. Toldo (2002, p. 79) define ser socialmente responsável como saber “prever suas ações e realizá-las da melhor maneira possível, antecipando as consequências e o alcance de tais ações para o benefício de todos os seus públicos”, demonstrando assim o compromisso da empresa com seus funcionários, clientes, fornecedores, parceiros e também com a sociedade onde encontra-se inserida. Ashley (2002) também compreende a responsabilidade social, como um compromisso que uma organização deve firmar com a sociedade, concretizado por meio de atos e atitudes que tragam retornos à sociedade por meio da adoção de obrigações morais, que vão além das estritamente estabelecidas em lei e vinculadas às suas atividades.

A responsabilidade social corporativa baseia-se na noção de que as corporações possuem a obrigação de trabalhar para a melhoria do bem-estar social (FREDERICK, 1994) e sustenta dois argumentos principais desse conceito:

- a) existe um contrato entre a organização e a sociedade, que rege o comportamento dos negócios de acordo com os objetivos e interesses da sociedade;

- b) a empresa, por meio de seus negócios, reflete seus valores para a sociedade, demonstrando seu papel de agente moral dentro da sociedade.

Para Frederick (1994), a responsabilidade social vem sofrendo várias transições, passando por diferentes nomenclaturas:

- a) responsabilidade social corporativa: com enfoque mais gerencial, com ênfase na gestão das relações entre empresa e sociedade;
- b) retidão social corporativa: passando a incorporar uma ética normativa, ao propor padrões de comportamento desejáveis nas relações entre empresas e sociedade;
- c) desempenho social corporativo: mais orientado para resultados, com foco no impacto dos negócios para a sociedade.

As três diferentes abordagens destacam a importância do comprometimento da empresa com a sociedade, como maneira de reduzir os impactos causados e até de ressarcimento pelos recursos utilizados.

A responsabilidade social exige que a organização adote a preocupação social como parte de seus objetivos estratégicos, o que significa a manutenção de uma política de longo prazo com coerência entre valores e atitudes preocupadas com o impacto de suas ações na sociedade (TOLDO, 2002). Além disso, a adoção de práticas de responsabilidade social fortalece a imagem corporativa e torna a organização conhecida, não somente em seu mercado de atuação, mas também pela sociedade (TOLDO, 2002).

Cabe ressaltar nesse momento o conceito adotado pelo Instituto Ethos (ETHOS, 2014, p.1):

A atuação cidadã e responsável da organização deve considerar o seu envolvimento e os impactos de suas atividades sobre todos aqueles com os quais ela se relaciona: funcionários e suas famílias, clientes, fornecedores, o governo e a comunidade do entorno, entre muitos outros *stakeholders* (partes interessadas). A adoção de uma postura clara e transparente no que diz respeito a seus objetivos e compromissos fortalece a legitimidade social de suas atividades. **Adotar uma gestão socialmente responsável implica, necessariamente, atuar buscando trazer benefícios para a sociedade, propiciar a realização profissional dos empregados e promover benefícios para os parceiros e para o meio ambiente**, sem deixar de lado o retorno para os investidores.

Valoriza-se a importância da organização buscar benefícios à sociedade e aqueles que ela se relaciona. É pertinente, nesse momento, clarificar os entendimentos que separam as ações meramente filantrópicas das práticas e critérios que envolvem as atividades de responsabilidade social. A filantropia pode ser entendida como a ação social externa da empresa, que visa beneficiar a comunidade, tais como ações de caridade ou doações, porém sem se preocupar com a cadeia de negócios da organização, tais como clientes, funcionários, familiares (ETHOS,

2001). Para Mostardeiro (2002), pode ser definida como uma ação voluntária da organização em benefício da comunidade, realizada de forma pontual, e que gera pequenos benefícios à comunidade. Pode-se compreender, então, como práticas isoladas que a organização adota, sem incorporá-las à sua rotina.

Carvalho (2000) salienta que a filantropia demonstra a preocupação da organização em se envolver com práticas para uma sociedade mais justa, porém, ela é somente uma parte do todo, e não atua nas causas fundamentais dos desequilíbrios sociais, apenas ameniza os seus sintomas. De maneira homogênea, Melo Neto e Froes (2001) abordam as diferenças entre filantropia e responsabilidade social da seguinte maneira: a filantropia é apenas uma parte integrante da responsabilidade social, denotando um caráter paternalista; enquanto que a responsabilidade social possui um escopo maior e profundo, que deve refletir consciência social e dever cívico.

Quando a organização assume sua responsabilidade social, deve preocupar-se com valores diferentes e com um escopo maior, abrangendo seus processos de gestão, a maneira como os conduz e os impactos de suas ações junto aos públicos com as quais interage (MENDONÇA, 2002).

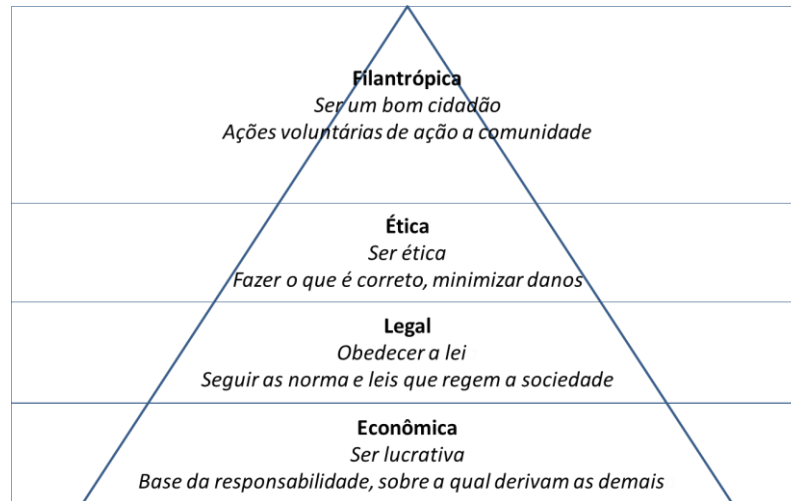
Para Mendonça (2002), a ética pode ser entendida como um saber que orienta o caráter das pessoas, quando vista sob o âmbito individual. Quando analisada na perspectiva social, deve ser um valor compartilhado entre todos os membros da sociedade. Com base na literatura explorada, é possível afirmar que há elos indissociáveis entre a ética e os preceitos da responsabilidade social, tornando-os interdependentes.

Para Mendonça (2002), é possível concluir que as organizações que assumem sua responsabilidade social e a praticam, precisam obrigatoriamente exercitar condutas norteadas por fundamentos éticos. A dimensão ética é apresentada por alguns autores, como Francisco Melo Neto e César Froes (2001), como a principal dimensão da responsabilidade social, ou seja, a ética pode ser considerada um pressuposto da empresa socialmente responsável, uma vez que o exercício da responsabilidade social está vinculado ao comportamento ético da organização.

No entanto, a responsabilidade social vai além da postura ética da organização, do assistencialismo e de simples ajuda à comunidade. Significa um trabalho de mudança de atitude e comportamento, tendo por consequência a consolidação de uma sociedade economicamente e socialmente mais justa. Esta consolidação pode ser estabelecida por meio de projetos sociais, como uma prática de comprometimento ao meio no qual está inserida (BITTENCOURT; CARRIERI, 2005).

Carroll (1991) apresenta quatro dimensões para a responsabilidade social, propondo a pirâmide da responsabilidade social (Figura 2).

Figura 2 - Pirâmide da responsabilidade social



Fonte: Adaptado de Carroll (1991)

A pirâmide proposta por Carroll (1991) divide a responsabilidade social nas dimensões econômica, legal, ética e filantrópica :

- a) dimensão econômica: refere-se a como a organização investe seus recursos no sistema social, isto é, precisa priorizar em manter equilíbrio entre os interesses de acionistas, clientes, funcionários, comunidade e ambiente físico; sempre considerando padrões éticos para a relação entre rentabilidade e comportamento;
- b) dimensão legal: caracteriza-se pelo cumprimento das legislações e normativas impostas pelo governo. Indicam apenas os padrões de conduta e não servem para determinar o que é ético ou antiético, pois todas as organizações têm o dever de cumprir tais normativas;
- c) dimensão ética: diz respeito ao padrão (regras, normas e expectativas) que é esperado da organização em termos de comportamentos e condutas frente à política de gestão de pessoas, gestão de recursos financeiros, à comunidade e à sociedade. Essa dimensão vai além do que está explicitado em lei, pois se refere ao que é certo ou errado, aceitável ou não. A organização que está nesse estágio deve ter consciência de suas obrigações com seus diversos níveis de *stakeholders*, e do impacto de suas ações sobre eles;

- d) dimensão filantrópica: essa dimensão avalia como as ações da organização melhoram a sociedade, em relação à qualidade de vida e formas de contribuição para as comunidades locais.

Para Carroll (1991), a responsabilidade social engloba esses quatro níveis. Sendo o nível mais básico caracterizado pelas responsabilidades econômicas, e o nível mais elevado pelas responsabilidades filantrópicas que envolvem a imagem da empresa cidadã, a empresa que se compromete com a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Os últimos dois níveis estão tomando cada dia maior proporção nas organizações, ficando o último nível a critério da empresa, pois é algo que a sociedade espera, porém não pode forçá-la para tal, pois são práticas que estão além das previstas e obrigadas legalmente à organização.

Numa perspectiva mais recente, Mendonça (2002) apresentou as dimensões da responsabilidade social como proposta para um instrumento de avaliação, pois percebeu que haviam dificuldades para as organizações avaliarem se suas práticas estavam em consonância com seus discursos. Nesse seu estudo, identificou seis dimensões, tendo em vista os atores sociais com os quais a organização envolve-se diariamente (Quadro 4).

Os conceitos e entendimentos sobre responsabilidade social organizacional convergem para uma compreensão de que as organizações necessitam buscar em suas práticas benefícios para a sociedade, devem propiciar a realização profissional de seus funcionários, promover benefícios para os parceiros e para o meio ambiente, demonstrando, com essas medidas, que agem de maneira comprometida com seus públicos.

Quadro 4 - Dimensões da responsabilidade social

Dimensões da responsabilidade social	
Dimensão	Objetivo
Estratégia e transparência	Procura avaliar como a organização apresenta e difunde, de maneira estratégica, suas práticas de gestão socialmente responsável e como a organização pratica uma gestão com transparência de estratégias e resultados, por meio do diálogo com as partes envolvidas.
Público interno	Como a organização manifesta sua preocupação com o bem estar de seus funcionários de maneira ampla.
Meio ambiente	Procura avaliar os possíveis impactos ambientais causados pelas atividades da organização. Busca identificar se a organização conhece esse impacto e como se preocupa em preveni-lo e minimizá-lo.
Fornecedores e consumidores	Para o autor, a organização é obrigada a oferecer aos seus clientes a mesma gama de benefícios e vantagens que recebe nas negociações com seus fornecedores. Avalia também as parcerias.
Comunidade	Se propõe a avaliar alguns pontos chaves na relação entre a organização e a comunidade, tais como: identificação,

	reconhecimento e caracterização dos aspectos sociais, crenças, padrões de conduta da organização que interagem com os meios de vida e organização social da comunidade, tipo e grau de mudança causado pela sua atuação na vida das pessoas, estabelecimento e gerenciamento de planos de ação que busquem a melhoria nos padrões de desempenho social da organização.
Governo e sociedade	Se propõe a avaliar como a organização age em seus relacionamentos e ações direcionados aos aspectos governamentais e sociais. Procura mensurar se a organização trabalha ativa e pró-ativamente na elaboração de programas, processos e propostas concretas de interesse público.

Fonte: Elaborado a partir de Mendonça (2002)

### 2.2.2 Responsabilidade social de uma IES

Para Tachizawa e Andrade (1999), as instituições de ensino devem ser guiadas pelos mesmos princípios que as demais organizações, isto é, satisfazer os anseios de seus clientes, nesse caso representado por seus alunos, por meio da prestação de serviços de qualidade em ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo básico de formar profissionais com todas as habilidades, competências e conhecimentos que as organizações daquele mercado necessitam e valorizam em seus profissionais. Para tal, devem estar em contato com o mercado para conhecerem qual o conjunto de habilidades que essas organizações necessitam que o profissional detenha e também avaliar posteriormente a qualidade do seu aluno egresso. Sendo essa a missão básica de uma IES.

Na perspectiva das IES, sejam elas públicas ou privadas, a responsabilidade social ocupa um papel importante na tomada de decisão, que se articula em favor da construção de uma nova consciência global. O papel social de uma instituição de ensino sempre esteve em sua essência, sendo que a responsabilidade social é apontada como elemento inerente a estas instituições (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011).

Todavia, com o advento da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional, foi concedida maior ênfase à responsabilidade social das instituições de ensino superior no Brasil, que passaram a ser avaliadas explicitamente nessa dimensão. Segundo Macedo (2005), há consenso em torno da ideia de que a IES não só pode, como deve, cumprir uma missão que ultrapassa os limites das suas finalidades tradicionais de produção, disseminação e conservação do conhecimento.

Para Garcia (2002), o papel público das organizações, atualmente, abrange mais que simplesmente gerar novos empregos, produtos e contribuir com o desenvolvimento regional.



No seu entendimento, as organizações, sejam elas privadas, públicas ou não governamentais (ONGs), precisam unir esforços para mudar a realidade social e diminuir a diferença entre as classes sociais. O Quadro 5 sintetiza o entendimento de diferentes autores sobre a responsabilidade social das instituições de ensino superior.

Quadro 5 – Conceitos sobre Responsabilidade Social de uma IES

Autor	Entendimento de Responsabilidade Social
Candau (1990)	Vislumbra dois papéis: construção e a transmissão do saber científico e a produção de um saber pluralista voltado ao papel social, provendo a sociedade de profissionais engajados em processos de intervenção social ativa.
Escotet (1990)	Propiciar formação integral do indivíduo, instigando a criatividade e a reflexão. Tornando-o capacitado para um mundo em constante transformação, capaz de criar novas respostas às necessidades da sociedade.
Berchen (1992)	Necessidade de formação de profissionais cujo preparo científico, aliado a uma sólida estrutura de valores, resulta em ações efetivas de transformação social.
Durham (2005)	Para este autor, a RS das IES seria mais restrita ao cumprimento da missão básica da universidade: produção e disseminação de conhecimentos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Não tendo que se preocupar com os problemas sociais, pois essas seriam finalidades do sistema educacional como um todo, e não uma atribuição específica da IES.
Franco e Morosini (2005)	Além de suas atividades básicas de ensino, pesquisa, extensão e formação do indivíduo, a IES precisa preocupar-se com a ética, o pensamento crítico e capacidade analítica, visando a formação de cidadãos responsáveis, conscientes da realidade social.
Vallaey (2006)	Vê a responsabilidade social das IES como uma possibilidade de formar cidadãos informados, com capacidade para reflexão e diálogo. Sendo que a IES deve ser um local que propicie e incentive esses momentos de debates e reflexões.
Wagenberg (2006)	Entende a RS das IES como uma dimensão que ultrapassa a formação acadêmica e profissional, pois além dessas atribuições básicas, deve contribuir para que o estudante aprenda a desenvolver seu pensamento, seu espírito crítico mostrando a realidade de um mundo e suas desigualdades.
Calderón (2006)	Para este autor, o conceito de responsabilidade social e de compromisso social dizem respeito à função social das IES, sobre o seu papel na sociedade brasileira. Já a extensão universitária, juntamente com o ensino e a pesquisa, possibilita que as IES cumpram a sua responsabilidade social.
Pereira (2007)	Para esta autora, a RS das IES vai além de projetos sociais realizados pela área de extensão, devendo privilegiar a contribuição da IES para a solução de problemas concretos, por meio de projetos de interação com a sociedade.
Dias Sobrinho (2008)	A responsabilidade social da educação superior preocupa-se na produção, socialização de conhecimentos científicos possuidores de méritos sociais e formativos.

Escrigas e Lobera (2009)	Além da formação profissional e científica, a IES precisa ensinar aos seus alunos sobre a condição humana e social, com consciência ética e comprometimento cívico.
Herrera (2009)	Significa o alinhamento entre os pilares fundamentais (ensino, pesquisa, formação) e a formação humana que permite que o aluno esteja preparado para as demandas e os problemas existentes no ambiente.
Vasilescu et al. (2010)	Trata-se da necessidade de reforçar o compromisso cívico e a cidadania, incentivando atitudes éticas dos alunos e docentes. Envolve a prestação de serviços sociais para a comunidade local, promoção de compromisso ambiental com vistas ao desenvolvimento sustentável local e global.
Cunha (2011)	As instituições de ensino técnico e profissional devem estar comprometidas com a formação de uma sociedade responsável e solidária, que busque desenvolver-se, preservar o meio ambiente; adquirir conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades práticas para garantir a sustentabilidade do planeta, visto que a responsabilidade social apresenta-se como uma estratégia para o desenvolvimento sustentável.
Silva (2011)	A IES que assume seu papel socialmente responsável busca propiciar uma formação mais ampla, abordando o conhecimento técnico-científico, mas também os princípios da ética e da cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

A partir da interpretação dos entendimentos dos autores elencados no Quadro 5, que a responsabilidade social das IES compreende o ensino, a pesquisa e a extensão, todavia, vai além da formação educacional do indivíduo e abrange questões de formação ética e social, e valoriza o diálogo com a sociedade. Há também, o entendimento que a IES precisa estar ciente das necessidades da região e trabalhar para supri-las. Pinto (2009) evidencia que a preocupação com a redução das desigualdades e a integração com os diversos setores da sociedade devem ser priorizadas pelas IES socialmente responsáveis.

Para Escrigas e Lobera (2009), é papel social das IES educar os cidadãos que construirão os sistemas sociais que serão deixados para as futuras gerações. Esses cidadãos partilharão valores com a sociedade, por meio do exercício de suas responsabilidades profissionais. Para tal, necessitam que, em sua formação, sejam instruídos sobre a condição humana e social, com consciência ética e comprometimento cívico. Os autores mencionam ainda que as instituições de ensino superior que buscam atuar de maneira socialmente responsável precisam incorporar a sustentabilidade em suas ações, podendo desempenhar dois papéis:

- a) trabalhar a formação de seus alunos com atitudes, conhecimentos e habilidades necessários para assegurar esse processo;
- b) desenvolver e fornecer conhecimentos que contribuam para a pesquisa e a prática, direcionadas à sustentabilidade.

Para Herrera (2009), a responsabilidade social das IES no século XXI significa a correspondência entre os objetivos fundamentais (ensino, pesquisa, formação) e o ambiente em que elas estão inseridas. Isto é, as IES precisam atuar de maneira a fazer com que o conhecimento (científico, tecnológico e humanístico) gerado esteja de acordo com as necessidades locais. As IES devem ficar atentas e alinhadas às necessidades nacionais e globais. Para essa autora, quando ocorre tal conexão, a instituição consegue desenvolver vínculos com o ambiente e trabalhar para suprir demandas da sociedade, em benefício da maioria.

Para Calderón (2008, p. 25), as instituições de ensino precisam executar quatro elementos para o cumprimento de sua responsabilidade social, que são:

- a) criatividade e coerência ético-pedagógica dos produtos e serviços;
- criação de produtos e serviços que vistos na sua globalidade institucional garantam a
- b) auto-sustentabilidade e a saúde financeira da IES;
- c) capacidade de acompanhar, de forma contínua e permanente, as demandas e as necessidades de seus mercados;
- d) desenvolvimento de ações de comunicação que possibilitem transmitir internamente, e para a sociedade, a sua verdadeira imagem institucional, ou seja, de uma organização socialmente responsável.

As regiões são cada vez mais vistas como entidades econômicas e, pelo motivo do conhecimento ser visto como a chave para a competitividade, a IES potencializa seu papel como um dos principais elementos para alcançar a competitividade regional. Um exemplo de ação importante de uma IES no desenvolvimento regional é que, ao ofertar cursos, observe se esses são condizentes com as necessidades de desenvolvimento da região (HUGGINS; IZUSHI, 2007). Segundo Huggins, Johnston e Steffenson (2008), o conhecimento torna-se uma parte cada vez mais importante nos processos de inovação e desenvolvimento de uma região e, nesse sentido, o papel das instituições de ensino superior (IES) aparece como primordial nos processos de inovação regional e nas políticas de desenvolvimento econômico.

Feldman e Desrochers (2003) e Fritsch (2002) compartilham do entendimento de que as instituições produtoras de conhecimento podem contribuir na condução de processos de desenvolvimento regional, sendo o saber gerado nas mesmas as principais fontes de conhecimento utilizável na busca de crescimento econômico. Esses autores (FELDMAN; DESROCHERS, 2003; FRITSCH, 2002) valorizam o conhecimento e a transferência de tecnologia como propulsores do desenvolvimento de uma localidade, assim as IES podem melhorar as capacidades de desenvolvimento e o desempenho econômico das regiões onde estão inseridas (FELDMAN; DESROCHERS, 2003; BRAMWELL; WOLFE, 2008).

Ainda, abordando as contribuições ao desenvolvimento regional, as IES possuem também o papel de atrair empresas para suas regiões de abrangência, pois a localidade que situa-

se ao redor de uma IES possui mão de obra de qualidade, com capital humano desenvolvido, fator interessante aos empresários (RIDDEL; SCHWER, 2003). Os programas de treinamento ofertados propiciam a atualização das competências da força de trabalho e da formação de recursos humanos, pontos necessários para o desenvolvimento das empresas e para o desenvolvimento regional. As IES atuam também como fator de atração para que a mão de obra qualificada não saia da cidade em busca de melhores condições, caracterizando esses papéis como uma demonstração do seu engajamento com a região (BRAMWELL; WOLFE, 2008).

Florida (1995) argumenta que uma função-chave das IES é produzir trabalhadores criativos que impulsionam o conhecimento e a economia. Vários fatores podem influenciar os efeitos gerados pelo conhecimento advindo das IES no desenvolvimento econômico. Por exemplo, o nível de aglomeração numa região influencia como o conhecimento gerado pela IES é utilizado de maneira eficaz, com base nas densidades das redes e na frequência de interação entre as empresas naquela localidade. Assim, a estrutura da economia regional, isto é, como a região está organizada na forma de seus arranjos produtivos, pode ser importante na determinação de quanto os conhecimentos gerados pela IES influenciam no desenvolvimento regional, pois os empresários são atraídos para as localidades onde existe criação de conhecimento significativo, infraestrutura adequada e mão de obra qualificada (FLORIDA, 1995).

Após analisar-se a missão básica das IES e a função intermediária, de promover o desenvolvimento regional, chega-se ao papel de transformação social, que é abordado por alguns autores na literatura. Candal (2013) cita que a educação superior no Brasil possui o importante papel de transformar a realidade social do país, por meio da construção de uma sociedade inclusiva com responsabilidade social, trabalhando aspectos relacionados ao desenvolvimento humano sustentável, e ocupa papel importante no crescimento e manutenção sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, Wagenberg (2006) defende que a IES realiza seu papel de transformar sociedades quando consegue constituir-se e atuar ao redor de um núcleo social, isto é, quando sai do isolamento e interage com a sua realidade (docentes, alunos, pesquisa, currículo) e com a realidade da sociedade (problemas sociais, globalização, desafios).

Carrizo (2006) enfatiza que o papel das IES torna-se cada vez mais estratégico, tendo em vista a valorização do conhecimento como força de transformação social, política, cultural e econômica. Dias Sobrinho (2008) destaca a necessidade das IES repensarem suas políticas de educação, de formação de recursos humanos, suas práticas de gestão universitária e a

capacidade pedagógica dos docentes para definirem, de maneira mais homogênea, sua missão e assim terem condições de executá-las, respeitando todas as dimensões que uma IES abrange.

Após revisão da literatura, será adotado para este estudo o conceito de responsabilidade social das IES descrito pela autora Herrera (2009), que define que cabem às instituições de ensino superior transformar os conhecimentos gerados dentro da instituição em retornos à melhoria da sociedade e ao desenvolvimento de cidadãos conscientes e responsáveis, críticos, participativos e solidários; por meio do alinhamento entre os pilares fundamentais de ensino, pesquisa, extensão e a formação humana- que permite que o aluno esteja preparado para as demandas e os problemas existentes no ambiente.

Para Herrera (2009, p. 41), a instituição socialmente responsável busca maior correspondência entre os seus objetivos fundamentais e o ambiente: “forma o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação (conhecimento científico, tecnológico, humanístico e artístico) e necessidades locais, nacionais e globais”, tendo como objetivo fundamental “promover a aplicação social do conhecimento, contribuindo assim para melhorar a qualidade de vida.”

A responsabilidade social nas IES inclui uma gama de ações e processos que objetivam responder às necessidades de seu ambiente de maneira adequada, respeitando os preceitos da ética e da sustentabilidade, e exige que as instituições se comprometam com a comunidade onde estão inseridas, procurando atender as suas necessidades para melhoria da qualidade de vida e da sustentabilidade de uma região.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para ser considerado científico e válido, o método precisa identificar as técnicas e os fluxos que possibilitem chegar ao conhecimento. Para Gil (2008), o método científico é o conjunto de procedimentos lógicos e técnicos, adotados pelo pesquisador, que serão utilizados na investigação científica dos fatos para se atingir o conhecimento. O pesquisador precisa preocupar-se que o método de pesquisa escolhido seja coerente com a formulação do problema de pesquisa e com os objetivos do projeto, indo além de simplesmente descrever as técnicas a serem utilizadas. Necessita-se, assim, demonstrar as conexões entre o referencial teórico que sustenta a pesquisa e os objetivos que se quer atingir (ROESCH, 1999).

Este capítulo tem por objetivo apresentar o método a ser utilizado na investigação do problema de pesquisa; o delineamento da pesquisa, descrevendo e delimitando o universo que foi estudado; bem como a respectiva técnica de coleta e análise de dados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No delineamento de uma pesquisa, o pesquisador necessita considerar os procedimentos metodológicos para investigar o problema que identificou, observando as diferenças entre a teoria e os fatos (GIL, 2008).

A presente pesquisa buscou reunir informações que permitiram descobrir quais são as competências organizacionais e as contribuições destas competências para a implementação do papel social dos três IFs do Rio Grande do Sul. Acredita-se que essas competências possam contribuir para a realização dos objetivos institucionais de maneira mais coesa, principalmente no que tange à responsabilidade social.

Tendo em vista o problema de pesquisa e seus objetivos gerais e específicos definidos, fez-se necessária a realização de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo. Foram buscadas informações sobre as características e definições estratégicas dos três IFs presentes no estado do Rio Grande do Sul, para aprofundamento do conhecimento acerca do problema de pesquisa abordado.

A estratégia utilizada foi a de estudo de caso. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso propicia um exame dos eventos contemporâneos, quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, onde as questões de “como” ou “por que” o estudo está sendo feito demonstram um conjunto de eventos contemporâneos, mas que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Dessa maneira, o estudo de caso permite entender a situação real de uma

forma mais completa, explicando, descrevendo, ilustrando e explorando situações que não possuem um único e claro conjunto de resultados (YIN, 2010).

O estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo de maneira profunda, em seu contexto real, especialmente quando os fenômenos e o contexto não são visivelmente evidentes (YIN, 2010). De acordo com Flyvbjerg (2006), o estudo de caso, por ser uma abordagem em profundidade, fornece ao pesquisador uma proximidade com o fato real, rica em detalhes, favorecendo a percepção e aprendizagem do pesquisador. Tem o propósito de oferecer uma visão global do problema ou a identificação de possíveis fatores que influenciam este, ou são influenciados por ele (GIL, 2008).

Dessa forma, o estudo de caso é escolhido quando se deseja pesquisar em profundidade uma situação da vida real, ou seja, que acontece no cotidiano, mas com vistas a entender também importantes condições contextuais que cercam esse fenômeno (GIL, 2008; ROESCH, 1999; YIN, 2010), fornecendo ao pesquisador uma visão geral do objeto dentro de seu contexto pesquisado (FLYVBJERG, 2006). A investigação que rodeia um estudo de caso enfrenta situações diferenciadas, com a existência de mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e possui múltiplas fontes de evidência, necessitando da triangulação desses dados para, assim, desenvolver as proposições teóricas que orientarão a coleta e a análise dos dados (YIN, 2010) com base em vários ângulos (ROESCH, 1999).

Para Yin (2010), o método do estudo de caso envolve três fases distintas:

- a) a escolha do referencial teórico, a seleção dos casos e desenvolvimentos de protocolos para coleta de dados;
- b) condução do estudo de caso e coleta de informações e o relatório dos casos;
- c) por último, a análise dos dados obtidos, interpretando-os e relacionando-os à teoria selecionada.

Por investigar os três Institutos Federais que compõem a RFEPCT no estado do Rio Grande do Sul, tal pesquisa fica caracterizada como um estudo de caso único com três unidades.

Escolheu-se a pesquisa qualitativa pela importância dos estudos das relações sociais, que permitem analisar as condições e as relações que se objetiva estudar. Para Flick (2004, p. 20), são quatro os aspectos essenciais de uma pesquisa qualitativa:

Escolha correta de métodos e teorias oportunas, no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

A pesquisa qualitativa adquire importância tendo em vista os novos contextos e novas perspectivas sociais originadas pelas mudanças constantes impostas à sociedade. Obrigam o pesquisador a utilizar técnicas analíticas, ao invés de partir de teorias para testá-las, sendo obrigatoriamente influenciadas por um conhecimento teórico anterior e possuir flexibilidade com a não submissão de regras precisas (FLICK, 2004). Para Merriam (2002), os métodos qualitativos de pesquisa permitem a compreensão e a explicação dos fenômenos sociais com o menor afastamento possível do ambiente natural, onde esses fenômenos ocorrem.

Quanto aos fins, esta pesquisa foi exploratória e descritiva. Exploratória pelo fato de existir pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o assunto específico de competências organizacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sendo que a pesquisa exploratória possui a finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008).

A pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno, podendo estabelecer relações entre variáveis, como no presente estudo, em que se procura descrever as percepções dos sujeitos sociais da pesquisa sobre as competências organizacionais dos IFs e as contribuições das competências para a implementação de sua responsabilidade social. As pesquisas descritivas também possuem por objetivo a descrição das características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relação entre as variáveis, salientando-se o estudo das características de um grupo, ou do objeto de pesquisa e da existência de relação entre as variáveis e sua natureza (GIL, 2008). Nesse sentido, o objeto de pesquisa foi descrito com o levantamento de fontes documentais e bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para elaboração do referencial teórico que sustenta este estudo. A pesquisa documental foi realizada a partir da busca em documentos oficiais, tais como manuais, regimentos, estatutos e também legislações pertinentes a esses Institutos, disponibilizadas nos sites institucionais e sites governamentais, onde serão obtidas informações sobre as metas, objetivos e ações estratégicas. Para Bardin (2000), o objetivo da análise documental é dar forma conveniente e armazenar, de maneira variável, organizada e de fácil acesso ao observador, as informações, de tal forma que se obtenha o máximo de dados, com o máximo de pertinência.

A coleta dos dados primários foi realizada por meio das entrevistas semiestruturadas presenciais com os sujeitos sociais da pesquisa. Esse tipo de pesquisa é realizado no local que dispõe de elementos para explicar determinado fenômeno estudado (VERGARA, 2005).



Entende-se, dessa forma, que esta pesquisa é tanto exploratória como descritiva, ou seja, uma pesquisa descritiva exploratória combinada. De acordo com Goulart (1998), a pesquisa exploratória auxilia a descritiva, pelo fato desta possuir como meta primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis; enquanto que a pesquisa exploratória classifica as ideias, conceitos e as relações entre essas variáveis, com a finalidade principal de fundamentar novos estudos. Desse modo, o investigador segue além de descrições quantitativas e qualitativas, na tentativa de conceituar as inter-relações entre os fenômenos observados. Tais estudos exploratório-descritivos combinados procuram descrever, de maneira completa, determinado fenômeno.

### 3.2 COLETA DE DADOS

A etapa de coleta dos dados foi planejada para ocorrer por meio de entrevistas em profundidade semiestruturadas e pesquisa documental junto aos três IFs investigados.

A coleta dos dados iniciou pela pesquisa documental, neste caso pela investigação de documentos institucionais, tais como: histórico, estatutos, regimentos, planos de desenvolvimento institucional, plano de ações, relatórios de auto-avaliação, como também as atualizações e notícias veiculadas nos sites dos IFs, relacionadas ao desenvolvimento da gestão administrativa e de pessoas.

Por se tratar de instituições públicas federais, é necessário que sejam observadas e também façam parte da análise as leis que as regem e normatizam. Para a avaliação da pesquisa documental, foi necessário observar os quatro critérios elencados por Flick (2004): a autenticidade da documentação analisada, sua credibilidade, representatividade e o seu valor, isto é, qual o retorno gerado daquela informação para a pesquisa.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico. Bardin (2000) aborda que o objetivo da análise documental é dar forma conveniente e representar de outro modo as informações, ou seja, armazenar sob uma forma variável e facilitar o acesso ao observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação, com o máximo de pertinência. Para a pesquisa documental, foi seguido um protocolo de análise, onde identificou-se quais documentos seriam analisados e como seriam analisados, isto é, sob quais critérios de análise, com o objetivo de deixar mais clara essa etapa (YIN, 2010), os quais estão demonstrados no Quadro 6.

Quadro 6 – Protocolo de Pesquisa Documental

Documentos a serem analisados	Órgão emissor	Crítérios de Pesquisa
Regimento interno e Estatuto.	IFSUL, IFRS, IFFarroupilha	Diagnóstico da instituição: história, programas desenvolvidos, infraestrutura, objetivos, missão, atribuições.
Plano de Desenvolvimento Institucional	IFSUL, IFRS, IFFarroupilha	Diagnóstico das estratégias institucionais: metas, estratégias e planos de ação.
Regulamentações Extraordinárias	IFSUL, IFRS, IFFarroupilha	Normas e instruções normativas referentes às metas institucionais, programas, descrição e atribuições aos setores.
Instruções Normativas	IFSUL, IFRS, IFFarroupilha	Normas e instruções normativas referentes às metas institucionais, programas e atribuições dos cargos.
Avaliação Institucional	IFSUL, IFRS, IFFarroupilha	Avaliação dos resultados das ações executadas em relação às metas.
Planos de Ação Anuais	IFSUL, IFRS, IFFarroupilha	Detalhamento das metas e ações para execução dos objetivos estratégicos.
Relatórios de Autoavaliação	IFSUL, IFRS, IFFarroupilha	Indicadores de desempenho, avaliação dos resultados.
Legislações (Leis, Decretos e Normas emitidas pelo Governo Federal) inerentes aos IFs.	Governo Federal	Orientações sobre os objetivos estratégicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Malhotra (2011) classifica a entrevista individual em profundidade como uma técnica essencial da pesquisa qualitativa, que objetiva descobrir as questões implícitas. Nesse tipo de entrevista, o respondente é induzido pelo pesquisador a explicar sobre suas atitudes, crenças e informações relacionadas ao tema que está sendo estudado.

Em relação à observação direta, Malhotra (2011) e Yin (2010) relatam a sua importância para complementar a coleta de dados, tornando-a outra fonte de evidências no estudo de caso. Será verificado, por meio da observação direta, os comportamentos, sinais, expressões, fatos e percepções durante as entrevistas e as visitas.

### 3.2.1 Instrumento de coleta

A elaboração do roteiro de pesquisa semiestruturada foi baseada no referencial teórico, procurou-se abordar no questionário aspectos práticos dos papéis impostos aos IFs: principais atribuições, papéis desempenhados, comportamentos desejados perante à comunidade acadêmica, à sociedade e frente às questões administrativas. Também, tentou-se investigar o posicionamento dos IFs frente ao seu papel social, investigar qual o entendimento dos Pró-Reitores sobre o conceito de competência, a identificação das competências organizacionais e quais as relações entre a responsabilidade social dos IFs e estas competências; e, por fim, como essas competências organizacionais contribuem para o objetivo estratégico de responsabilidade social.

O roteiro básico de questões para a aplicação da entrevista em profundidade semiestruturada encontra-se no Apêndice A, contendo dezenove questões semiestruturadas. Foi construído a partir dos objetivos específicos deste estudo, considerando-se o referencial teórico desenvolvido, abordando-se, além do tema competências organizacionais, a responsabilidade social relacionada às instituições de ensino superior.

Para elaboração do roteiro, utilizou-se, conforme Lakatos e Marconi (2010), um roteiro de pesquisa com questões semiestruturadas, relativas ao problema estudado, no qual o entrevistador tem liberdade para fazer as perguntas que julgar necessárias para a elucidação do problema, examinar razões ou motivações, esclarecer pontos específicos, porém não estando vinculado estritamente a uma estrutura formal. O questionário é uma ferramenta de observação direta extensiva, que se caracteriza pelo contato face a face e pelo roteiro de perguntas predeterminadas, o que permite uma flexibilidade para adaptação à necessidade de cada situação (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Salienta-se que o roteiro semiestruturado de pesquisa foi validado por três professores especialistas no mês de julho de 2014.

### 3.3 PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Merriam (2002), uma análise qualitativa, como o estudo em questão, geralmente pressupõe uma série de eventos, tais como: observações e anotações nas transcrições das entrevistas, comparações, segmentações e categorizações de dados. Portanto, a análise busca avaliar os documentos institucionais e a visão dos Pró-Reitores acerca das

competências organizacionais dos IFs e verificar quais e como estas se relacionam com a responsabilidade social inerente aos IFs.

Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2000), abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão de conteúdo de mensagens, com a finalidade de efetuar deduções lógicas e justificadas a respeito do tema pesquisado. A análise de conteúdo foi realizada com o auxílio da ferramenta Nvivo 10, um software para análise de dados qualitativos (QDA - *Qualitative Data Analysis*) produzido pela QSR International, sendo atualmente um dos softwares mais utilizados no Brasil (SANTOS, 2001). O software Nvivo 10 permite a análise de material resultante da aplicação de entrevistas semiestruturadas ou em profundidade, história de vida, história oral e gravações de grupos focais, através da codificação, categorização, indexação e organização desse material (SANTOS, 2001).

De forma geral, o uso dos programas para análise de dados qualitativos apresenta vantagens, dentre as quais se sobressaem: possibilidade de registro de todo o processo de investigação; possibilidade de pesquisas múltiplas sobre o mesmo material; economia de tempo e de custos; possibilidade de explorar, de forma acurada, o relacionamento entre os dados, estruturando de maneira formal e organizada a pesquisa, o que auxilia na construção conceitual e teórica dos dados (TEIXEIRA; BECKER, 2001).

A técnica de análise de conteúdo permite organizar e interpretar o volume considerável de informações geradas pela pesquisa, sendo uma técnica para tratamento de dados que objetiva identificar o que está sendo dito a respeito de um tema específico (BARDIN, 2000). A análise de conteúdo pode ser caracterizada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca classificar palavras, frases, ou mesmo parágrafos em categorias de conteúdo. Sua intenção é inferir conhecimentos relativos às condições de produção, dizendo respeito às causas ou antecedentes da mensagem e às consequências que um determinado enunciado provavelmente provocará. Essa análise pode ser operacionalizada a partir da procura de elementos comuns nas entrevistas, como também da consideração de todos os elementos relevantes relacionados ao problema de pesquisa (BARDIN, 2000). As etapas defendidas por Bardin (2000) para realização da análise de conteúdo compreendem:

- a) pré-análise (transcrição das entrevistas): consiste na escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final;

- b) exploração do material (leitura das transcrições e seleção das categorias de análise): trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto;
- c) tratamento e interpretação dos dados (redação e discussão dos resultados encontrados): nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de tornarem-se significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. De posse dessas informações, o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

Uma das características principais desse tipo de análise é a utilização de categorias para processamento das informações e obtenção dos resultados (FLICK, 2004), o que compreende: a definição dos materiais e seleção dos entrevistados; a análise da situação da coleta de dados, observando os participantes, a veracidade dos documentos analisados, a caracterização formal do material, por meio da gravação e transcrição das entrevistas; a definição da direção da análise para os textos selecionados – pode ser entendida como processo de simplificação, por meio da condensação e foco, em torno das questões a serem abordadas; e possuir sua base em teorias.

Segundo Bardin (2000), a categorização pode empregar dois processos diferenciados. No primeiro, as categorias são previamente estabelecidas como caixas para agrupar determinado material antes da transcrição das entrevistas e, no segundo processo, as categorias não são fornecidas, mas surgem durante a trajetória da análise, o que resulta em uma classificação analógica e progressiva dos elementos. As categorias necessitam possuir as seguintes características (BARDIN, 2000):

- a) exaustividade: todo o conteúdo significativo deve ser categorizado de acordo com os objetivos da pesquisa, isto é, nenhum dado significativo deve ficar sem ser classificado;
- b) exclusão mútua: os elementos não podem existir em mais de uma categoria;
- c) homogêneas: devem ser regidas por um único princípio de organização ou critério de classificação;
- d) pertinência: devem ser adaptadas e coerentes ao material escolhido e ao referencial teórico, isto é, a adequação refere-se aos objetivos da análise, à natureza do material que está sendo analisado e às questões que se pretende responder através da pesquisa;

- e) objetividade e fidelidade: as partes do material devem ser codificadas da mesma maneira.

A Figura 3 retrata o processo de análise dos dados da presente pesquisa, seguindo a conceituação de Flick (2004).

Figura 3 – Processo de Análise de Dados



Fonte: Elaborado a partir de conceituação de Flick (2004).

Para integrar as formas de pesquisa, foi utilizada a triangulação, ou seja, a junção das análises documentais, observação direta e entrevistas com auxílio do software NVivo. Por triangulação, entende-se o uso de diferentes tipos de dados para uma pesquisa. A triangulação pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos, consistindo em uma alternativa para a validação dos dados, de forma a ampliar o espaço, a profundidade e a coerência nas condutas metodológicas (FLICK, 2004).

Quadro 7 – Quadro-resumo dos Aspectos metodológicos

Objetivos específicos	Técnicas de coleta de dados	Análise de dados
Analisar o posicionamento dos IFs, suas principais orientações estratégicas, em relação à responsabilidade social	Análise documental e entrevistas semiestruturadas.	Análise de conteúdo por meio do Software Nvivo.
Caracterizar como os conceitos de competências são compreendidos entre os ocupantes da alta direção dos três IFs	Entrevistas semiestruturadas.	Análise de conteúdo por meio do Software Nvivo.
Identificar e analisar quais são as competências organizacionais dos IFs	Análise documental e entrevistas semiestruturadas.	Análise de conteúdo por meio do Software Nvivo.
Analisar a contribuição das competências organizacionais para a responsabilidade social dos IFs	Entrevistas semiestruturadas.	Análise de conteúdo por meio do Software Nvivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Os itens apresentados no Capítulo 3 deste estudo serão realizados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, para construção da análise dos resultados e conclusão da dissertação. No Quadro 7, demonstra-se o resumo dos aspectos metodológicos descritos neste capítulo.

Entende-se que, ao realizar triangulação, obtém-se dados mais confiáveis, pois há maior força e rigor na avaliação. Como vantagem do uso da triangulação, Yin (2010) cita que o uso de fontes múltiplas de evidência desenvolve linhas convergentes de investigação, visto que os achados ou conclusões são mais convincentes e acurados se baseados em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modo corroborativo.

### **3.3.1 Mapeamento de Competências**

De acordo com Brandão e Guimarães (2001), a gestão por competências representa um processo contínuo, que tem como etapa inicial a formulação da estratégia da organização, onde seriam definidas a missão, a visão e os macro-objetivos. Em seguida, a organização identificaria as competências organizacionais necessárias à concretização de seus objetivos, que possam auxiliá-la no planejamento de ações, e medidas adotadas para concretizar sua visão de futuro.

Os resultados da identificação de competências podem resultar em aplicações práticas, ou seja, contribuir para o desenvolvimento da organização (GUIMARÃES; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006). Assim, na visão desses autores, o diagnóstico de competências é o primeiro passo para subsidiar o processo decisório de organizações a respeito de estratégias, políticas de gestão em geral e de gestão de pessoas em particular, como práticas de ações de treinamento e desenvolvimento.

Cabe salientar que cada organização deve considerar as peculiaridades do seu negócio para definir seu próprio modelo de gestão de pessoas com base em competências. Podendo dessa maneira atender os objetivos institucionais, assegurar o alinhamento do modelo com a cultura e orientações estratégicas, garantir a maleabilidade diante de mudanças e estimular um ambiente de autodesenvolvimento, trabalho participativo e multifuncionalidade (APARECIDO, 2013; AMARAL, 2006).

Não há uma maneira única e certa para mapeamento de competências (BRANDÃO; BAHRY, 2005; RUAS, 2005; GUIMARÃES; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006), sendo parte da pesquisa a decisão de como fazê-la (GUIMARÃES; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006). A literatura aborda que não há quantidade de competências mínima ou máxima que uma organização deva possuir, pois varia de acordo com seus objetivos, valores e seu público-alvo. Não é indicado um número alto de competências, pois se torna complicado gerenciá-las. Conforme Leme (2005), o limite máximo deve estar entre 10 e 15 competências, enquanto Dutra (2002) indica que se deve limitar a quantidade de competências organizacionais de 7 a 12, para permitir o acompanhamento adequado.

Devido à existência de diversos métodos, técnicas e instrumentos, pode-se ter mais de uma trajetória para definir e mapear competências, tanto na dimensão individual como na institucional (BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003). Referente à escolha do método de mapeamento, Carvalho et al. (2009, p. 49) ressaltam que: “o mais importante no processo, independentemente dos recursos metodológicos e técnicos utilizados, é considerar a visão de futuro, a missão, os valores, as estratégias para o alcance dos objetivos e a cultura da organização ou da instituição como base para esse mapeamento”.

Para realizar a identificação de suas competências, a organização pode utilizar diversos métodos e técnicas de pesquisa social que auxiliam na realização de um diagnóstico, escolhendo aquele que melhor se adaptar à sua realidade e às características de seu negócio. A identificação das competências permite, também, a visualização das lacunas de competências e o planejamento de ações de desenvolvimento e treinamento profissional (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

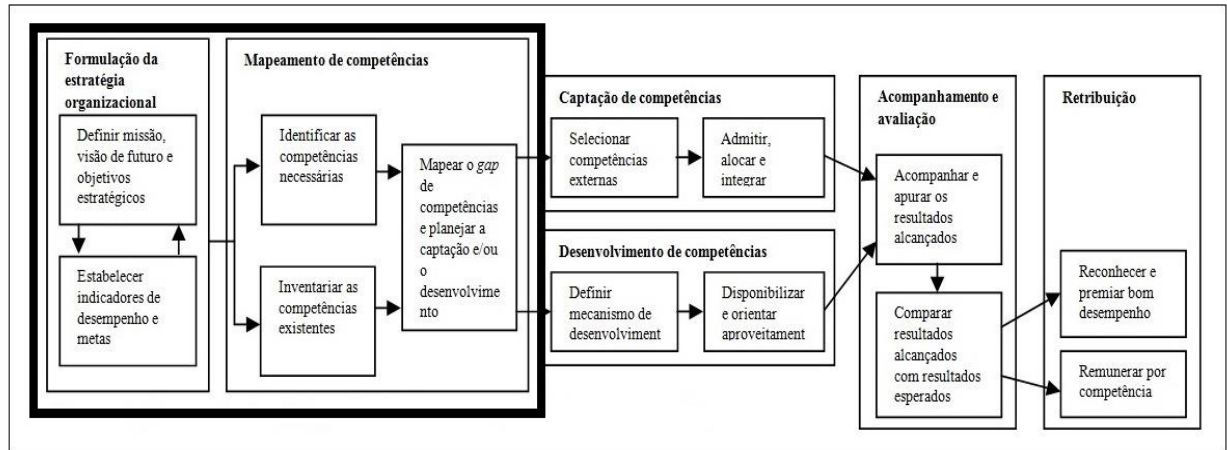
No mapeamento de competências, podem ser usadas diversas fontes de coleta de dados para a pesquisa: pesquisa documental, entrevistas em profundidade, grupos focais (entrevistas coletivas), observação e os questionários (CARBONE et al., 2005; CARVALHO et al., 2009).

Carbone et al. (2005) sugerem realizar inicialmente uma pesquisa documental, na qual se analisa o conteúdo da missão, da visão, dos objetivos e demais documentos relacionados à estratégia organizacional, configurando-se, assim, uma análise dos documentos que compõem o planejamento estratégico da organização. Essa análise de conteúdo visa estudar os elementos da estratégia da organização para buscar informações e indicadores que permitam ao pesquisador fazer inferências sobre as competências importantes para a concretização dos objetivos da organização, conforme propõem Brandão e Bahry (2005). Após esta fase, realiza-se a coleta de dados com pessoas chave da organização, para que então sejam comparados com os dados emergentes da análise documental, conforme sugerido por Bruno-Faria e Brandão (2003). De acordo com esses autores, esse método pode ser utilizado em organizações públicas e privadas.

Brandão e Bahry (2005) sugerem um método para mapeamento de competências, que se constitui como a primeira etapa do ciclo de uma gestão por competências (Figura 4).



Figura 4 – Método para mapeamento de competências de Brandão e Bahry (2005)



Fonte: Brandão e Bahry (2005).

O modelo escolhido para este estudo foi o proposto por Brandão e Bahry (2005) que consiste na análise da missão, visão, dos objetivos estratégicos, das metas e ações da organização e em seguida parte-se para a etapa de mapeamento de competências. O mapeamento inicialmente diagnostica quais são as competências necessárias. Num segundo momento a organização pode identificar quais são as competências existentes, e em seguida mapear o *gap* de competências a serem desenvolvidas. Nesse estudo foram somente identificadas as competências necessárias, por comporem o escopo deste trabalho. Não foi objetivo definir o *gap* de competências; sendo isto uma possibilidade de estudo futuro, a partir das competências identificadas nesse estudo inicial.

Para Bruno-Faria e Brandão (2003), a identificação das competências organizacionais antecede o processo de identificação das competências individuais relevantes aos profissionais de uma instituição. Dessa maneira, é necessário previamente identificar as competências da organização necessárias ao cumprimento do seu papel institucional, para, a partir delas, identificar as competências que os funcionários devem conhecer, saber fazer e ter iniciativa para realizar, considerando o alinhamento com a sua função institucional.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentadas a análise dos dados e a discussão dos resultados referentes aos achados da pesquisa.

A coleta dos dados documentais iniciou-se no mês de julho de 2014 e estendeu-se até outubro de 2014. As entrevistas foram pré-agendadas por meio do envio de carta de apresentação (Apêndice B), posteriormente confirmadas via contato telefônico e ocorreram *in loco* nas cidades de Bento Gonçalves, Santa Maria e Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul; cidades essas que sediam as reitorias dos IFs. As entrevistas foram realizadas no período de 25 de agosto a 26 de setembro de 2014, seguindo-se o roteiro semiestruturado (Apêndice A).

As entrevistas ocorreram em sessão única e particular com cada entrevistado, tiveram seus áudios gravados e posteriormente foram transcritas em sua íntegra, gerando o volume de 385 minutos de gravação de áudio e 51 páginas de transcrições. Todas as transcrições foram importadas para o software Nvivo 10.

No início de cada entrevista, o entrevistado foi informado dos objetivos da pesquisa, e a pesquisadora colocou-se à disposição para explicações sobre qualquer dúvida que poderia surgir no decorrer da entrevista.

Respeitando-se as três etapas da análise dos dados, pré-análise, exploração do material, e por fim tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 2004), iniciou-se a pré-análise dos dados. Houve a localização dos documentos que foram selecionados previamente para análise, conforme Quadro 9. Também nessa etapa, foram realizadas as transcrições das entrevistas, resultando no *corpus* para análise. Essa foi a primeira fase, onde houve a preparação do material para o início da análise.

Na fase de exploração, foram realizadas repetidas leituras dos materiais coletados, isto é, das entrevistas semiestruturadas em profundidade e dos documentos selecionados. Houve a compilação dos materiais das duas fontes de dados da coleta (entrevistas em profundidade e pesquisa documental), que foram importadas para o programa Nvivo10.

A partir da leitura sistemática, os textos analisados foram codificados para as categorias de análise existentes, e para as novas categorias que foram emergindo durante as análises, com o objetivo de criar códigos teóricos ou analíticos (GIBBS, 2009). Esse processo objetiva compreender o texto de forma alinhada aos objetivos do estudo. Dessa forma, iniciou-se a terceira fase da análise dos dados, a etapa de interpretação, onde procura-se dar um sentido às informações coletadas.

Nesta pesquisa, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo com categorização prévia, a partir do referencial teórico, e com a análise dos dados surgiram algumas categorias que não estavam elencadas inicialmente, por meio de uma classificação analógica e progressiva dos elementos. Quando as categorias são definidas previamente ao início da análise dos dados, a validade das categorias é construída a partir do referencial teórico. No caso da categorização ocorrer após as transcrições, isto é, as categorias emergirem dos dados, os argumentos da validade são construídos gradativamente. Uma categorização válida deve ser significativa em relação ao conteúdo dos materiais que estão sendo analisados, constituindo-se numa reprodução adequada e pertinente desse conteúdo (BARDIN, 2000). Depois de transcritas todas as entrevistas, e foi iniciado o processo de categorização.

As categorias prévias contemplam aspectos de dois eixos centrais que norteiam essa dissertação (competências e responsabilidade social), e são decorrentes do referencial teórico apresentado.

A temática competência foi guiada principalmente a partir dos estudos de Boyatzis (1982), Prahalad e Hamel (1990), Boog (1991), Spencer e Spencer (1993), Durand (1998), Bitencourt (2001), Brandão e Guimarães (2001), Fleury e Fleury (2001, 2004), Zarifian (2001), Le Boterf (2003), Ruas (2005), Becker et al. (2008), e Moura e Bitencourt (2006). Em relação à temática das Competências, questionou-se aos entrevistados, entre outras perguntas: Qual a finalidade dos IFs e seus principais objetivos estratégicos? Quais seriam as funções mais importantes contempladas (tanto administrativamente quanto academicamente) dentro de um IF? A partir desses questionamentos e dos demais constantes no questionário (Apêndice A), foram estabelecidas previamente as seguintes categoriais temáticas para a análise de dados: Compreensão do conceito de competências, Finalidades dos IFs, Competências organizacionais, Conhecimentos, habilidades e atitudes principais, Pontos fortes e Pontos fracos, Conquistas dos IFs. No entanto, com o decorrer da análise das entrevistas, foi identificado conteúdo pertinente a uma nova categoria temática do diagnóstico inicial, mencionada a seguir: Consolidação do papel dos IFs. Esta categoria surgiu para agrupar um tipo particular de dificuldade no alcance dos objetivos estratégicos dos IFs, relatada por todos os entrevistados, sendo considerada como categoria emergente do processo de análise.

Para a temática Responsabilidade Social, foram pré-estabelecidas as categorias teóricas: Compreensão do conceito de responsabilidade social, Orientações estratégicas nos IFs (cultura, planejamento, metas e ações), Relação com a sociedade e seus integrantes (políticas de integração e relacionamento com o empresariado, instituições e prefeituras), Relação com o público interno (políticas adotadas em gestão para os docentes e técnicos-administrativos),

Interações com meio ambiente, Interações com a comunidade (moradores da comunidade abrangida pela área de atuação), Interações com seus clientes (alunos e egressos). Essas categorias foram construídas principalmente a partir de estudos de Carroll (1991), Volpi (1996), Mendonça (2002), Bittencourt e Carrieri (2005), Calderón (2006, 2008), Escrigas e Lobera (2009), Herrera (2009), Calderón, Pedro e Vargas (2011) e Cunha (2011).

Durante o processo de categorização e análise documental, identificou-se a necessidade de criar uma nova categoria, denominada Qualificação (qualidade dos serviços entregues), pois durante as entrevistas emergiu como prioridade aos IFs prezar por ser referência de qualidade no ensino.

#### 4.1 ORGANIZAÇÕES PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram da pesquisa os três IFs que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do estado do Rio Grande do Sul: IFFarroupilha, IFRS e IFSUL. A escolha por investigar essas organizações, os IFs, ocorreu devido ao entendimento da importância dessas instituições no cenário educacional e para o desenvolvimento das regiões onde estão instaladas. A decisão de pesquisar três institutos, configurando-se como um estudo de caso único com três unidades, foi por acreditar-se que o estudo único, abrangendo três unidades agrega maior robustez ao projeto de pesquisa (YIN, 2010) e o pelo fato das instituições compartilharem do mesmo problema de pesquisa.

Escolheu-se trabalhar com três institutos situados no Rio Grande do Sul, devido às questões logísticas e temporais. A viabilidade de acesso presencial, disponibilidade de tempo e distâncias territoriais foram levadas em consideração, pois não seria possível estender esta pesquisa qualitativa a todos os IFs em nível nacional, em virtude do tempo necessário para executar e analisar as entrevistas. As instituições pesquisadas serão descritas nos próximos itens. Salienta-se que a pesquisadora é servidora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

##### 4.1.1 Caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Num total de 38 IFs em todo o país, com suas atuais 562 unidades, os IFs estão presentes nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado. Os territórios abrangidos pelos Institutos Federais são caracterizados por uma diversidade de características e de necessidades na área educacional. Essas demandas regionais diversificadas são o foco dos IFs, que valorizam a

educação em todos os seus níveis e contribuem com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Os IFs surgiram para viabilizar possibilidades de acesso à educação gratuita, com atenção às demandas regionais, às camadas sociais que necessitam de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo (MEC, 2014).

Os IFs possuem a seguinte definição, de acordo o Art. 2º da sua Lei de criação nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008):

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008).

Todos os Institutos Federais possuem sua hierarquia, normas, objetivos e metas explicitamente divulgados por meio dos documentos obrigatórios e norteadores de suas atividades, conforme segue:

- a) Estatuto: dispõe sobre a estruturação da instituição, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior. Também elenca as normas jurídicas que regulamentam o funcionamento da instituição;
- b) Regimento Geral: busca disciplinar a organização, definir as atribuições e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas. Objetiva complementar e normatizar as disposições constantes no Estatuto, além de estabelecer a dinâmica das atividades acadêmicas e administrativas, e também as relações entre os órgãos pertencentes aos institutos;
- c) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): é um instrumento de gestão, na forma de um documento onde ficam compilados e são apresentados os propósitos que norteiam as ações dos institutos pelo período de cinco anos, observando as disposições do Regimento Geral e do Estatuto. No PDI, define-se a missão, as metas, os objetivos e as estratégias, metodologias e os prazos por meio de cronogramas. Obrigatoriamente, deve ser construído de maneira coletiva e democrática por meio de comissões, subdivididas por temas, constituídas pelos seus próprios servidores docentes, técnicos administrativos e uma representação do corpo discente.

Por força de lei, a reitoria caracteriza-se como o órgão executivo superior desses institutos, exercido na figura máxima do Reitor. Visando a eficácia administrativa e como medida de descentralização, o Reitor delega atribuições executivas aos Pró-Reitores para a prática de atos nas áreas acadêmica e administrativa, sendo estes caracterizados como os

representantes executivos da administração superior. As atribuições e o papel de cada Pró-reitoria e de cada Pró-Reitor estão descritos no Regimento Geral de cada instituição.

Segundo dados divulgados no site governamental Portal Brasil (2014) em dezembro de 2013, a Rede Federal atingiu o total de 562 câmpus e 989.478 de matrículas, das quais, 27% são em formação inicial e continuada, 57% em cursos técnicos, e 19% em cursos de graduação e pós-graduação. A meta, até o final de 2022, é alcançar o total de 1000 câmpus em funcionamento. O número de matrículas nos cursos profissionalizantes de nível médio cresceu de 77.074, em 2008, para 534.853 no ano de 2013, o que corresponde a um aumento percentual de 693,95% nesse período, demonstrando a evolução da expansão rápida dos IFs. No ensino superior, o número de matriculados aumentou 27,6% entre 2010 e 2012, e a maioria das matrículas, cerca de 70%, foram efetuadas em municípios do interior. A Figura 5 mostra o mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Figura 5 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: MEC (2014b).

Os IFs têm autonomia para ofertar cursos desde a educação básica à educação superior, e pós-graduação. Possuem o papel de verticalizar o ensino otimizando a infraestrutura física e o quadro de pessoal (BRASIL, 2008). O Quadro 8 sintetiza os níveis de ensino ofertados e os formatos dos cursos.

Quadro 8 - Modalidades de cursos ofertados pelos IFs

<b>Cursos de qualificação</b>	<b>PROEJA</b>	<b>Cursos Técnicos</b>	<b>Cursos de graduação</b>	<b>Cursos de pós-graduação</b>
<p><b>Cursos de formação inicial e continuada (FIC):</b> são cursos de curta duração voltados ao aperfeiçoamento.</p> <p><b>*Pronatec</b> cursos técnicos e de qualificação ofertados para alunos que estejam matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino.</p> <p><b>*Curso de Formação de Docentes:</b> curso de formação que habilita para a docência na educação básica e para a educação profissional.</p>	<p><b>*PROEJA</b> destinado a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização.</p> <p>São três as possibilidades de oferta de cursos:</p> <p><b>*Ensino fundamental</b> Formação inicial e continuada ou qualificação profissional</p> <p><b>*Ensino médio</b> com qualificação profissional</p> <p><b>*Ensino médio</b> com Educação Profissional Técnica</p>	<p>Cursos de nível médio que objetivam capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo. Dividem-se em três modalidades:</p> <p><b>*Integrado:</b> para alunos que fazem o curso técnico juntamente com o ensino médio dentro do IF.</p> <p><b>*Concomitante:</b> para alunos que cursam o ensino médio em uma outra instituição de ensino, e o curso técnico no IF.</p> <p><b>*Subsequente:</b> destinado a alunos que já concluíram o ensino médio, e desejam obter uma profissionalização técnica no IF.</p>	<p>Podem ser ofertadas em três modalidades:</p> <p><b>*Cursos Superiores de Tecnologia:</b> formam profissionais de nível superior, denominados tecnólogos, com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços.</p> <p><b>*Licenciatura:</b> destinado à formação de professores para atuação nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.</p> <p><b>Bacharelado:</b> cursos superiores que formam profissionais para áreas específicas.</p>	<p>Podem ofertar cursos de pós-graduação nas modalidades:</p> <p><b>*lato sensu</b></p> <p><b>*stricto sensu.</b></p>

Fonte: Elaborado a partir da Lei nº 11.982 (BRASIL, 2008).

#### 4.1.1.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS, possui sua reitoria sediada em Bento Gonçalves –RS. Atualmente, conta com doze câmpus em funcionamento e cinco câmpus em processo de implantação, como demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9- Demonstrativo dos câmpus do IFRS e suas localizações

Quantidade	Nome da unidade	Cidade
1	Reitoria	Bento Gonçalves
<b>Câmpus em funcionamento</b>		
1	Câmpus Bento Gonçalves	Bento Gonçalves
2	Câmpus Farroupilha	Farroupilha
3	Câmpus Caxias do Sul	Caxias do Sul
4	Câmpus Ibirubá	Ibirubá
5	Câmpus Erechim	Erechim
6	Câmpus Osório	Osório
7	Câmpus Canoas	Canoas
8	Câmpus Rio Grande	Rio Grande
9	Câmpus Feliz	Feliz
10	Câmpus Sertão	Sertão
11	Câmpus Restinga	Restinga
12	Câmpus Porto Alegre	Porto Alegre
<b>Câmpus em implantação</b>		
13	Câmpus Viamão	Viamão
14	Câmpus Alvorada	Alvorada
15	Câmpus Rolante	Rolante
16	Câmpus Vacaria	Vacaria
17	Câmpus Veranópolis	Veranópolis

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (IFRS, 2009), o IFRS possui a seguinte missão e visão:

Missão: Promover a educação profissional e tecnológica gratuita e de excelência, em todos os níveis, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para formação humanista, crítica e competente de cidadãos, capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável da região.

Visão: Ser uma instituição de referência regional em educação, ciência e tecnologia buscando a formação de profissionais-cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Conforme dados retirados do último Relatório de Avaliação Institucional (IFRS, 2013) o IFRS contou com um total de 17.025 estudantes matriculados. A informação atualizada do quantitativo total de servidores vinculados a esse órgão, entre corpo técnico e docente, está em 1.525 servidores, segundo dados do site Governamental Portal da Transparência, em março de 2014 (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2014b). Atualmente, o IFRS oferece 25 cursos de nível superior, um curso de pós-graduação e 36 cursos técnicos de nível médio.



#### 4.1.1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense- IFSUL

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL possui sua Reitoria sediada em Pelotas-RS, e conta com dez câmpus em funcionamento e quatro câmpus em processo de implantação, como demonstrado no Quadro 10.

Quadro 10 - Demonstrativo dos câmpus do IFSUL e suas localizações

Quantidade	Nome da unidade	Cidade
1	Reitoria	Pelotas
<b>Câmpus em funcionamento</b>		
1	Câmpus Bagé	Bagé
2	Câmpus Camaquã	Camaquã
3	Câmpus Venâncio Aires	Venâncio Aires
4	Câmpus Charqueadas	Charqueadas
5	Câmpus Passo Fundo	Passo Fundo
6	Câmpus Pelotas	Pelotas
7	Câmpus Santana do Livramento	Santana do Livramento
8	Câmpus Sapucaia do Sul	Sapucaia do Sul
9	Câmpus Pelotas - Visconde da Graça	Pelotas
10	Câmpus Jaguarão	Jaguarão
<b>Câmpus em implantação</b>		
11	Câmpus Gravataí	Gravataí
12	Câmpus Lajeado	Lajeado
13	Câmpus Sapiranga	Sapiranga
14	Câmpus Novo Hamburgo	Novo Hamburgo

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional do ano de 2009 (IFSUL, 2009), o IFSUL possui a seguinte missão:

Missão: implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social.

Conforme dados retirados do Guia IFSUL de 2012 (IFSUL, 2012) – último Guia divulgado – no ano de 2012, o IFSUL possuía aproximadamente 9.000 estudantes matriculados. Conta com 1.623 servidores técnicos administrativos e docentes distribuídos em todas as unidades (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2014c).

#### 4.1.1.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFarroupilha

Esse instituto nasceu por meio da fusão e transformação do Centro Federal Tecnológico de São Vicente do Sul, Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos e Unidade Descentralizada de Santo Augusto. Segundo dados do Plano de

Desenvolvimento Institucional (IFFARROUPILHA, 2009), o IFFarroupilha possui a seguinte missão e visão:

Missão: Promover a educação profissional, científica e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

Visão: Ser referência em educação profissional, científica e tecnológica como instituição promotora do desenvolvimento regional sustentável.

Atualmente conta com dez câmpus, conforme descrito no Quadro 11.

Quadro 11 - Demonstrativo dos câmpus do IFFarroupilha e suas localizações

Quantidade	Nome da unidade	Cidade
1	Reitoria	Santa Maria
<b>Câmpus em funcionamento</b>		
1	Câmpus Alegrete	Alegrete
2	Câmpus Jaguari	Jaguari
3	Câmpus Júlio de Castilhos	Júlio de Castilhos
4	Câmpus Panambi	Panambi
5	Câmpus Santa Rosa	Santo Rosa
6	Câmpus São Borja	São Borja
7	Câmpus Santo Augusto	Santo Augusto
8	Câmpus São Vicente do Sul	São Vicente do Sul
9	Câmpus Santo Ângelo	Santo Ângelo
10	Câmpus Avançado Uruguaiana	Uruguaiana

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Segundo dados divulgados em março de 2014, a entidade possui atualmente, entre técnicos administrativos e docentes, 1.035 servidores (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2014d).

#### 4.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA

A amostra desta pesquisa foi formada pelos 15 servidores que compõem a alta administração estratégica das instituições apresentadas, isto é, ocupam a função de Pró-reitor nos três Institutos Federais – IFRS, IFSUL, IFFarroupilha – do estado do Rio Grande do Sul, conforme explicitado no Quadro 11.

A composição administrativa desses institutos foi estabelecida por meio de sua Lei de criação nº 11.982 de 2008, que disciplina todas as características e a estrutura organizacional desses órgãos. A referida Lei define que o órgão máximo dos IFs é caracterizado pela reitoria, composta por um reitor e cinco Pró-reitores. Define que, para o cargo de Pró-reitor, poderão ser nomeados servidores docentes ou de cargos com nível superior, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e

tecnológica. Esses cargos são nomeados pelo Reitor do respectivo IFs. A relação dos entrevistados é demonstrada no Quadro 12.

Quadro 12 – Relação dos Entrevistados

<b>Instituto</b>	<b>Cargo ocupado</b>
IFRS	Pró-Reitor de Administração
IFRS	Pró-Reitor de Ensino
IFRS	Pró-Reitor Extensão
IFRS	Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
IFRS	Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional
IFSUL	Pró-Reitor de Administração
IFSUL	Pró-Reitor de Ensino
IFSUL	Pró-Reitor Extensão
IFSUL	Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
IFSUL	Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional
IFFarroupilha	Pró-Reitor de Administração
IFFarroupilha	Pró-Reitor de Ensino
IFFarroupilha	Pró-Reitor Extensão
IFFarroupilha	Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
IFFarroupilha	Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Caracterizou-se, assim, como uma amostragem não-probabilística do tipo amostra por julgamento ou intencional, que se dá pela escolha deliberada dos elementos que compõem a amostra. Isto é, os elementos que compõem a amostra são escolhidos intencionalmente pelo pesquisador, por entender que possuem determinados critérios, como por exemplo, pertencer a um determinado grupo julgado como de interesse pelo pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 1996).

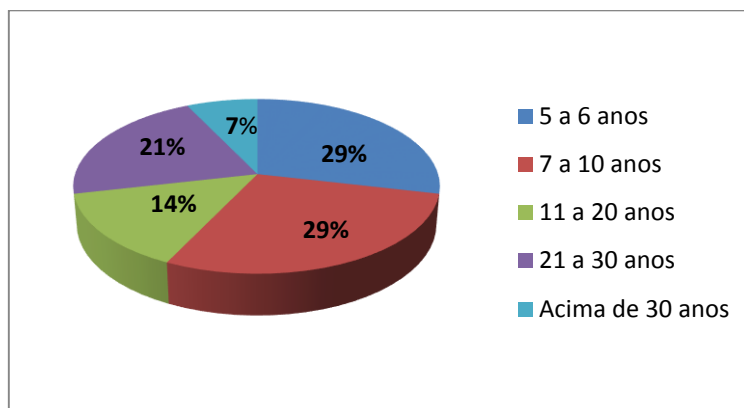
A escolha pelos ocupantes de cargos de alta direção estratégica desses três Institutos Federais justificou-se por querer entender a visão destes gestores que estão diretamente ligados à missão, visão, aos objetivos estratégicos, ao planejamento e as ações dos IFs, considerando-se também o valor da experiência gerencial dos ocupantes destas funções.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra planejada continha 15 Pró-Reitores, que representam a totalidade desse cargo nos IFs do estado do Rio Grande do Sul, porém, em virtude de indisponibilidade de agenda de um participante, tentou-se remarcar a entrevista algumas vezes sem sucesso, a pesquisa foi aplicada junto a 14 sujeitos sociais.

Apresenta-se a distribuição dos sujeitos sociais da pesquisa (Figura 6) por tempo de serviço na RFEPCT. Tendo em vista que a configuração dos IFs possui apenas seis anos, observa-se que todos entrevistados possuem no mínimo cinco anos de instituição e que dez deles (70%) trabalharam anteriormente na RFEPCT, em suas antigas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação, pois possuem acima de seis anos de RFEPCT.

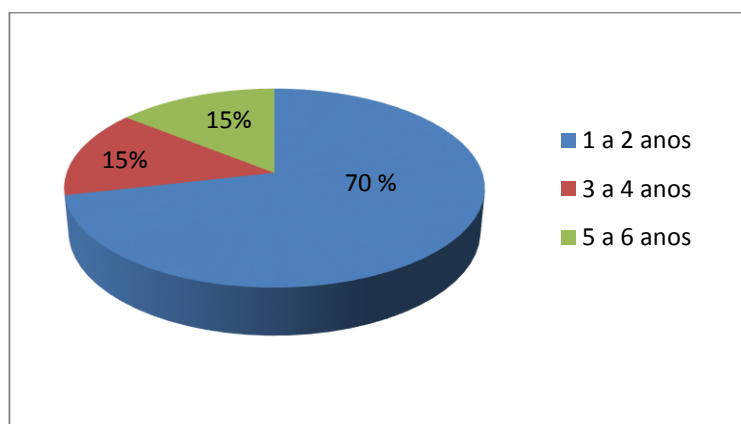
Figura 6 – Distribuição dos sujeitos sociais por tempo de serviço.



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Demonstra-se assim o valor da experiência e dos conhecimentos sobre o histórico e as características dos IFs, acumulados por esses gestores, característica importante para o profissional que assume cargos de alta gestão. Observa-se que os sujeitos sociais da pesquisa apresentam maturidade em seu perfil, retratada pela sua experiência profissional.

Figura 7 – Distribuição dos sujeitos por tempo no cargo de Pró-reitor

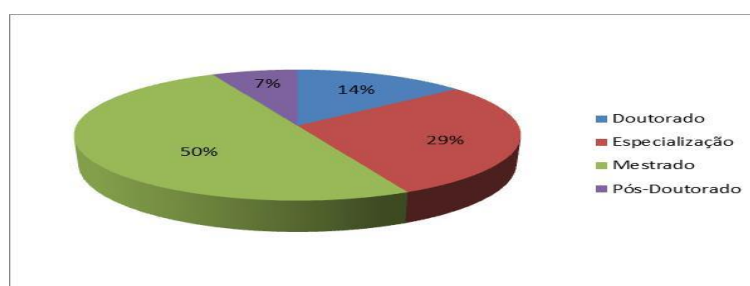


Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quanto ao aspecto relacionado ao tempo de cargo na função de Pró-Reitor (Figura 7), a maioria dos entrevistados (70%) possui de um a dois anos nesse cargo. A escolha do cargo de Pró-Reitor obedece aos requisitos estabelecidos em lei e são de livre escolha do Reitor, por tratarem-se de cargos de confiança, conforme regulamenta a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Quanto ao fator escolaridade, observa-se na Figura 8 que existe uma maior concentração de indivíduos com formação em nível de *stricto sensu* (71%) na soma dos níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado. O interesse em buscar qualificação é um ponto forte dentro da alta administração dos IFs.

Figura 8 - Distribuição dos sujeitos sociais por grau de formação acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Ao analisarem-se os documentos institucionais e as leis que regem essas instituições, existe um Programa de Capacitação dos Servidores. Observa-se que nesse programa há preocupação com a capacitação do corpo docente e técnico, por meio de incentivos à qualificação (cursos que visam a alteração de titulação: graduação, pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*) e a capacitação (cursos de curta duração, que objetivam capacitar o indivíduo para suas atribuições diárias) dos servidores. As práticas de incentivo são caracterizadas por: fornecimento de bolsas de estudos; concessão de afastamentos remunerados ou não, para cursos de qualificação; flexibilização da jornada de trabalho para estudantes e retribuições financeiras por títulos e capacitações realizadas.

O IFRS (2014, p. 1) declara como objetivo do programa de concessão de bolsas: “promover o desenvolvimento dos servidores, de forma a conciliar os interesses individuais e as metas institucionais, visando à melhoria de seu desempenho quanto as suas funções e compromissos para com o IFRS, por intermédio da oferta de bolsas de estudo”. Os IFs justificam essa política de incentivo como uma forma de facilitar e motivar a qualificação dos servidores, e assim acrescer qualidade aos serviços prestados.

#### 4.4 A RESPONSABILIDADE SOCIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL.

Neste tópico, buscou-se identificar e analisar o posicionamento estratégico dos IFs investigados em relação à responsabilidade social, suas políticas, práticas e como os gestores percebem essas práticas dentro de suas instituições. Nesse sentido, apresentam-se a seguir, com base nas fontes de dados escolhidas, as informações relativas a este tópico.

##### 4.4.1 Percepções sobre a responsabilidade social nos IFs

Este item foi desenvolvido com base na análise dos depoimentos obtidos e dos documentos selecionados.

Alguns entrevistados relatam e entendem que há uma preocupação explícita no planejamento estratégico de sua instituição e em suas ações, com a questão da responsabilidade social, principalmente na relação da instituição com a comunidade como aborda o entrevistado 4:

Vejo que há total relação entre responsabilidade social e os IFs, nosso PDI tem várias ações ali que preveem iniciativas de inserção na comunidade. A nossa extensão é muita aberta a participação da comunidade, nos eventos e nos cursos [...] existe uma preocupação de estarmos sempre em contato ouvindo a comunidade.

Todavia, há também alguns entrevistados que sugerem que há a oportunidade dos IFs atuarem de forma mais próxima às comunidades e ampliar o seu papel social, como aborda o entrevistado 1: “Os câmpus novos estão buscando muito mais vinculação com a sociedade, porque eles têm que buscar reconhecimento. A grande questão agora é fazer com que os câmpus mais antigos sejam induzidos a ter essa postura [...] e permitir uma aproximação da sociedade”. A fala desse entrevistado indica que os câmpus mais antigos e tradicionais, que possuem reconhecimento da comunidade, podem apresentar situação de conforto e por este motivo podem buscar menos entrosamento com a comunidade em suas políticas e ações.

Há a consciência por parte dos gestores entrevistados que existe espaço para crescer e desenvolver ainda mais as práticas de responsabilidade social, como aborda o entrevistado 12: “Acho que trabalhamos [com a responsabilidade social] em partes. Como trabalhamos muito segmentado, cada um se restringe às suas responsabilidades. Cada um tem um olhar segmentado, não vejo isso sendo unanimidade nos IFS, depende do gestor”. Essas diferenças de percepções, trazidas pelos entrevistados, podem sugerir que a preocupação social ocorre de maneira mais acentuada em algumas áreas e em outras não. Como relatado na fala do entrevistado 10:

É uma cultura, que está se criando aos poucos, não há um domínio pleno da comunidade acadêmica nesse aspecto [refere-se à responsabilidade social], é uma cultura que está se criando. Ainda não exercemos a pleno, mas estamos caminhando nesse sentido. Já avançamos, se compararmos o caso do PDI mesmo, o nosso primeiro PDI de cinco anos atrás e o PDI atual, a postura referente à comunidade ao nosso redor, nesse aspecto avançamos bastante.

O entrevistado 5 abordou esse mesmo tema, e tentou explicar essa carência de preocupação existente em alguns setores: “Uma questão no serviço público é que precisa ter um setor específico para cuidar de cada coisa. No caso da responsabilidade social, não tem alguém encarregado pra isso [...] todos devem se preocupar, mas muitos não se preocupam, porque não há um setor específico”. Esse posicionamento pode ser explicado tendo em vista as características da administração pública, que é burocratizada e gerida de maneira hierarquizada e padronizada. Por não haver uma área que cuide especificamente da questão da responsabilidade social, alguns setores e alguns servidores podem não se comprometer com a causa, considerando-se que geralmente nos órgãos públicos existe a cultura de preocuparem-se somente com as suas atribuições específicas e rotineiras, não tendo o olhar no macro ambiente (SCHIKMANN, 2010).

Todavia, segundo Calderón (2006), a responsabilidade social nas IES não se restringe a um único departamento ou setor, e sim, os valores devem permear todas as ações da instituição, porém isso não impede que exista, caso necessário, um departamento específico para administrar as práticas em cumprimento da responsabilidade social. Dessa forma, essa cultura de não preocupar-se por não estar nas atribuições de seu cargo, pode trazer prejuízos à implantação eficiente da lógica de responsabilidade social.

Nessa mesma linha, evidenciando preocupação com o problema da falta de compreensão pelos servidores de que todos devem empenhar-se com a questão da responsabilidade social, o entrevistado 12 abordou que é necessário trabalhar de maneira mais efetiva a questão de responsabilidade social dentro dos IFs, para que todos tenham conhecimento e se comprometam:

Como a nossa instituição é jovem, o nosso quadro de servidores é muito jovem e uma boa parte deles, estão entrando pela primeira vez no serviço público. E no nosso país, tem um entendimento distorcido do que é um serviço público [...] temos um responsabilidade enorme, somos feitos para servir o público. Eu acho que essa consciência, deve ser melhor trabalhada. Q que é um servidor público? Qual o papel de um servidor público e de uma instituição pública? Pra que ela existe? Quais são os objetivos, as características? Eu acho que a gente precisa fazer um trabalho de conscientização.

Essa preocupação converge ao defendido por Fachinelli et al. (2014), que abordam que todos os funcionários de todos os níveis devem estar engajados, não sendo restritos à cúpula

estratégica, para que a organização consiga obter sucesso em sua postura socialmente responsável.

Analisando a Lei de Criação dos IFs, Lei 11.892 (BRASIL, 2008), vê-se que ela está vinculada às diretrizes do conceito de responsabilidade social nas instituições de ensino e que os entrevistados entendem que a mesma aborda a responsabilidade social. O entrevistado 11 demonstra esse entendimento na afirmação: “Se praticarmos a Lei, em minha opinião, automaticamente a responsabilidade estaria contemplada, porque estaríamos atendendo demandas da sociedade, de ensino, de pesquisa e de extensão”. Esse entendimento é reforçado ao analisar-se as Finalidades e Características dos Institutos Federais, constante na referida Lei :

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Ao defender, de maneira explícita com a formação e qualificação dos cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, a Lei demonstra a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, tornando a educação como princípio fundamental do processo educativo para gerar soluções às demandas sociais e peculiaridades regionais.

O entrevistado 12 reforça esse entendimento: “Ao pé da letra da Lei 11.892, o conceito de responsabilidade social está bem implícito nela, na minha leitura da lei. As ações que forem criadas a partir da lei vão atender plenamente a questão da responsabilidade social. Em minha opinião, a lei é bem clara”. Assim, a implantação de um câmpus vinculado ao IFs deveria possuir estrito vínculo com os princípios da responsabilidade social, pois a Lei 11.892



(BRASIL, 2008) compromete-se com o desenvolvimento de uma educação profissional cidadã como diagnosticada-se nos seguintes trechos:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos** com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico** local, regional e nacional; (Artigo 6)

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e **à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico** local e regional; (Artigo 7)

Nesse sentido, a Lei defende a formação de profissionais éticos, preocupados com os princípios da cidadania e que tenham condições de contribuir para a construção de um país mais ético com uma educação que alcance diferentes grupos e espaços sociais.

No PDI do IFRS (IFRS, 2009, p. 124), há um tópico que trata unicamente do tema responsabilidade social. Onde destaca-se o seguinte trecho:

Como **instituição voltada para a** região na qual se insere, os projetos de ensino, pesquisa e extensão **nasceram da identificação das necessidades regionais, tanto sociais quanto econômicas**. Esse diálogo necessário com a sociedade promove a geração de conhecimentos novos, de tal forma que **permite ir introduzindo inovações para responder às necessidades da complexa realidade social e do mundo do trabalho**. Sendo assim, os IFs investigados **assumem sua função social que precisa equilibrar interesses políticos, econômicos e sociais**, estabelecendo **diálogo entre instituição e sociedade através da execução de projetos e programas de alcance social, tanto no âmbito da instituição quanto em seu entorno**. (grifo nosso).

Assim, demonstra-se que o IFRS, ao assumir sua responsabilidade social, como parte integrante de seu projeto educacional, torna-se um espaço para promover a formação integral e a cidadania responsável.

Também, cabe chamar atenção à maneira de construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) desses Institutos, que constitui-se de um documento escrito de forma democrática entre docentes, discentes e técnico-administrativos da instituição, no qual consta o conjunto de convicções que devem orientar as práticas de ensino e de aprendizagem. Essa preocupação com formas de ouvir e integrar as opiniões dos servidores para a formulação de planos, demonstra uma das formas desses IFs relacionarem-se com seu público interno. As interações com o público interno (docente, técnico-administrativo) também é parte integrante da responsabilidade social, seja nas práticas de gestão de pessoas, ou nas formas de participação dessas pessoas no planejamento e na execução das ações.

Partindo-se para a análise das ações de extensão, a Lei 8112/2008 (BRASIL, 2008), estabelece, como um dos objetivos dos IFs: “VII - desenvolver programas de extensão e de

divulgação científica e tecnológica”. Assim, torna-se relevante analisar como os IFs investigados tratam as práticas de extensão.

Nesse sentido, em seu PDI, o IFFarroupilha (IFFARROUPILHA, 2014c, p. 95) divulga a forma como as práticas de extensão são compreendidas:

A Extensão, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pretende **consolidar-se como espaço de aprendizagem e de contribuição para a sociedade, ao mesmo tempo em que procurará integrar a instituição no contexto da sua região de abrangência** [...] a Extensão do Instituto Federal Farroupilha organizar-se-á para desenvolver ações, baseadas em **projetos e em programas, voltadas para a resolução de problemas locais e regionais**. Assim, a Extensão dialogará com as várias interfaces da sociedade, **abrangendo os meios culturais, sociais, ambientais, políticos e técnicos**, sem atuar exclusivamente no repasse de informações técnicas. (grifo nosso).

Verifica-se que os IFs investigados buscam, por meio de suas práticas de extensão, fortalecer a sua relação com a comunidade, visto que as atividades de extensão propiciam a participação institucional em ações sociais que visam minimizar as condições de desigualdade e exclusão ainda existentes na sociedade.

Por meio da socialização de seus conhecimentos com a sociedade, os IFs têm a oportunidade de exercer a responsabilidade social, que lhes compete e efetivar o compromisso que assumiram, por meio da sua missão institucional, com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos através da educação.

O compromisso social dessas instituições investigadas torna-se visível na colaboração entre as instituições e a sociedade, através da transformação social, onde o formato de educação defendido pelos IFs pode atuar como transformador da sociedade, por meio da formação do indivíduo como profissional e como responsável pela sua cidadania. Como cita o entrevistado 1: “Eu acho que a principal questão é aproximar-se da comunidade [...] é romper os muros da instituição, se aproximar dos problemas da população”.

A orientação para a sociedade demonstra-se coerente ao entendimento de Pereira (2007) que prevê, como um dos papéis das IES socialmente responsáveis, a real contribuição à melhoria de problemas sociais enfrentados pela comunidade, por meio da interação das IES com a sociedade, buscando trazer soluções aos problemas enfrentados e às demandas da região.

Porém, em contradição ao abordado por Pereira (2007) e Calderón e Gomes (2012), da importância da responsabilidade social ser trabalhada em sala de aula – como forma do indivíduo desenvolver uma visão ampla e crítica das relações sociais – o ensino desta disciplina configura-se como pouco visível nos IFs investigados.

#### 4.4.1.1 Políticas e práticas de inclusão social nos IFs

Por meio das entrevistas e da análise documental, o interesse ao tema de inclusão social emergiu como uma característica desenvolvida nos IFs. Principalmente por meio de ações de incentivo à ampliação do acesso e de apoio à permanência.

Os IFs fornecem a assistência estudantil através da disponibilização de equipe multiprofissional, composta por assistente social, pedagogo e psicólogo (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009). Essa equipe possui o objetivo de acompanhar os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em seus aspectos sociais, pedagógicos e psicológicos, visando a sua permanência na instituição, bem como a melhoria de seu desempenho acadêmico. Por meio do acompanhamento individual desse aluno, composto de atendimentos privativos e em grupo, a equipe multidisciplinar realiza o acompanhamento e encaminhamento, quando necessário.

As políticas de atendimento ao discente permitem condições de igualdade de oportunidades entre os estudantes, e assim contribuem para a sua permanência na instituição, minimizando situações de evasão. No IFFarroupilha, a assistência estudantil desenvolve-se por meio das seguintes ações (IFFARROUPILHA, 2014c p. 153):

- I - Moradia estudantil;
- II - Segurança alimentar e nutricional;
- III - Auxílio financeiro aos estudantes;
- IV - Atenção à saúde;
- V - Promoção do esporte, cultura e lazer;
- VI - Apoio didático-pedagógico;
- VII - Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Cada um dos sete itens listados possui suas políticas e ações para suporte ao discente. As entrevistas abordaram que os IFs preocupam-se com formas de aumentar a retenção dos alunos em seus cursos, pois enfrentam um problema de evasão escolar em algumas regiões. Tendo em vista que um dos diferenciais dos IFs é ofertar ensino gratuito, muitos de seus alunos efetuam atividades profissionais no contraturno. Assim, os dados da pesquisa sugerem que esse aluno configura-se como um indivíduo especial, que necessita de atenção da instituição para permanecer motivado em sua formação.

Ademais, cabe ressaltar a Lei 10.861/2004 (BRASIL/2004), que trata dos requisitos de avaliação institucional, onde salienta-se a responsabilidade social como uma das dimensões a serem avaliadas:

III - a **responsabilidade social da instituição**, considerada especialmente no que se refere à **sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural**; (grifo nosso)

Nesse sentido, foi verificado, por meio da análise documental, programas, políticas e projetos que possuem o caráter social e que tratam mais especificamente de desenvolvimento econômico e social, inclusão social abordando diferentes grupos sociais (diferentes gêneros e diversidade sexual, pessoas com algum tipo de deficiência, populações afrodescendentes e da comunidade indígena, formação de alunos em idades especiais) e defesa do meio ambiente:

a) ações inclusivas que priorizam os seguintes grupos (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009):

- gênero e diversidade sexual: procuram acolher e estimular o diálogo sobre diversidade de orientações sexuais; trabalhando questões relacionadas ao corpo, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez na infância e na adolescência, à orientação sexual, à identidade de gênero são temas que fazem parte desta política. Entendendo-se que a escola é um espaço para formação de identidades, é necessário o acolhimento desses assuntos para a construção do conhecimento.
- pessoas com algum tipo de deficiência: por meio de atividades de inclusão, cada IFs possui seu Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que desenvolvem as ações de apoio aos estudantes e servidores que apresentem algum tipo de necessidade específica, englobando os aspectos: arquitetônico (adequação de estruturas às normas de acessibilidade); atitudinal (conscientização e sensibilização buscando eliminar preconceitos); comunicacional (adequação de códigos, sinais, sites, matérias informativos); metodológica (adequação de técnicas e abordagens); instrumental (adaptação de materiais e equipamentos); e programática (adequação das políticas e normas).
- étnica: busca desenvolver ações afirmativas e a valorização cultural, visando a inclusão das populações afrodescendentes e da comunidade indígena. Possuem o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas).
- valorização da diversidade de culturas, por meio de encontros e seminários.
- educação para jovens e adultos por meio do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), que trabalha com jovens e trabalhadores que não ingressaram ou não concluíram a educação básica.
- situação socioeconômica: buscam adotar medidas para promover a equidade de condições aos sujeitos em desvantagem social. Tais como auxílio-moradia, auxílio financeiro, segurança alimentar.

- b) programa Mulheres Mil: é uma iniciativa do governo federal que busca proporcionar condições de equidade e igualdade entre os sexos, autonomia nas condições de trabalho e combate à violência contra a mulher. Para tais resultados, os IFs ofertam cursos no intuito de proporcionar autonomia e alternativas para a inserção no mundo do trabalho, por meio da formação profissional e tecnológica, de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e as vocações econômicas das regiões (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009).
- c) o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), que abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, preocupam-se com as características dos jovens e adultos atendidos. Os cursos ofertados nesta modalidade articulam trabalho, ciência e tecnologia e objetivam que o aluno além de adquirir os conhecimentos científicos e profissionais, absorva conhecimentos políticos e culturais, tendo condições plenas de exercer sua cidadania (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009). Por meio do PROEJA, que capacita jovens e adultos que não tiveram a possibilidade de estudar anteriormente, os IFs propiciam uma formação profissional, com atenção especial a formação completa com valores éticos, proporcionando aos jovens e adultos trabalhadores possibilidades de inserção no mercado de trabalho, de manutenção de seus empregos. Objetivam, por meio dessa modalidade de ensino, o desenvolvimento do potencial produtivo e também desenvolver a autoestima desse aluno;
- d) Pró-funcionário nos IFs: o programa governamental Pró-funcionários visa a capacitação dos funcionários de escolas por meio da oferta dos cursos de formação inicial em nível técnico. O papel dos IFs nesse programa do governo federal é formar os tutores e os professores que atuarão na formação técnica, em nível médio, dos funcionários da educação pública (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009);
- e) criação de Plano de Gestão Ambiental (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009);
- f) avaliação pela comunidade externa: caracteriza-se por uma forma de avaliação onde a comunidade externa, instituições públicas e privadas que trabalham em parceria com os IFs, como as indústrias da região, prefeituras, bem como familiares de estudantes, avaliam os cursos, projetos de pesquisa e extensão,

formas de comunicação com a sociedade e a contribuição específica de cada câmpus para o desenvolvimento regional (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009);

- g) avaliação dos egressos: consiste em uma ferramenta online, onde os egressos dos IFs preenchem uma pesquisa que permite avaliar itens relacionados à inserção no mercado de trabalho, impacto no desenvolvimento regional, acompanhamento das necessidades de formação continuada, levantamento de demandas de eventos e cursos de extensão, monitoramento das necessidades de reformulação dos currículos dos cursos técnicos e de graduação (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009);
- h) cursos extracurriculares de formação inicial e continuada em área como meio ambiente, saúde e segurança e outros; e os cursos do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), entre outros (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009).

Existem projetos para facilitar o acesso e o ingresso, como o não pagamento de taxas para os processos seletivos, processo de seleção pública e o número de vagas adequado às demandas regionais e às especificidades de cada câmpus. Também há a adoção de processos seletivos com cotas para diferentes públicos e processos seletivos para cursos de formação inicial e continuada por meio de análise socioeconômica (IFFARROUPILHA, 2009, IFRS, 2009, IFSUL, 2009).

Observando a visão de responsabilidade social no sentido da educação inclusiva, verifica-se que os IFs investigados demonstram avanços nessa área com adesão aos programas citados e a oferta de cursos técnicos de formação inicial e continuada (FIC) para os trabalhadores que desejam aprender uma nova profissão ou aperfeiçoarem-se.

Com essas medidas, os IFs trabalham a inserção social desses indivíduos, com atenção aos aspectos emocionais e sociais; e também visam o desenvolvimento das regiões onde esses trabalhadores habitam, por meio da geração de renda e aporte de mão de obra para o setor produtivo.

#### 4.4.1.2 Inserção regional e o desenvolvimento econômico e social

A Lei de criação nº 11.892 (BRASIL, 2008) define que os IFs devem programar a oferta de seus cursos respeitando a seguinte finalidade:

IV - orientar sua oferta formativa em **benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados **com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal**.(grifo nosso).

Nesse sentido, ficam claras, na análise das entrevistas, algumas características que compõem a maneira dos Institutos Federais realizarem suas atividades, caracterizada pelo comprometimento com o desenvolvimento regional e pela permanência das pessoas na região. Como aborda o entrevistado 10: “A principal obrigação é atender as demandas da região, formar profissionais qualificados e, de forma mais ampla, cidadãos que tenham condições de alavancar o desenvolvimento da sociedade local [...]. De forma semelhante, posiciona-se o entrevistado 9:

Nós vamos atender, dar acesso aquelas demandas que atendem ao APLs. Depois de aplicar todo o conhecimento gerado nos IFs [...] justamente com o foco de desenvolver essas outras demandas regionais, que não somente a capacitação e a formação; o desenvolvimento local, usar as técnicas utilizadas em sala de aula, por exemplo, para desenvolver atividades profissionais para o pequeno produtor, o pequeno empresário.

A preocupação dos IFs com as demandas da sociedade e do empresariado, para abertura de novos câmpus e novos cursos, converge com o abordado por Tachizawa e Andrade (1999), de que uma instituição de ensino possui êxito em suas ações quando busca formar profissionais que sejam valorizados pelas organizações que os contratam.

Durante as entrevistas, foi abordado que o papel dos IFs é permitir uma transformação social, por meio da mudança das realidades da região que se situam ao seu redor, por meio da profissionalização dos alunos e do desenvolvimento regional. Como demonstrado na fala do entrevistado 2: “Eles [IFs] vêm pra trazer uma transformação social, as pessoas têm acesso à escola, uma escola pública com qualidade. Na maior parte dos municípios, é a única escola pública que pode chegar a nível superior”.

Este posicionamento do IFs, de buscar envolver-se com a comunidade ao seu entorno, encontra sintonia com os preceitos de Herrera (2009), de que quando a instituição adota uma visão comprometida com a formação e inclusão do cidadão no meio em que vive, demonstra estar alinhada aos preceitos da responsabilidade social. Os IFs procuram maneiras de aproximação com a sociedade, como aborda o entrevistado 12: “Se não olharmos para a comunidade e não pensarmos as nossas ações voltadas para aquilo que a sociedade precisa, estamos fadados a não termos importância e relevância nenhuma”. E ainda, pode-se perceber que procuram oferecer ao aluno os conhecimentos necessários, para que este se torne um cidadão atuante e responsável pelas mudanças que ocorrem na sociedade: “Sendo não só

partícipe [o aluno], mas também sendo um ator nas transformações e em toda comunidade”. (Entrevistado 3).

Evidencia-se assim, como um ponto norteador dos IFs, o foco na inserção regional, que poderia ser caracterizada como formas de envolver-se com a comunidade e com a região, por meio da definição de políticas que atentem para as necessidades e demandas regionais. Como pode ser exemplificado pela declaração do Entrevistado 12: “eu sempre procuro focar para a questão da interação com a sociedade, não é uma instituição isolada como são as universidades em alguns casos, não todas. Nós temos que ser diferentes, temos que buscar na sociedade, na comunidade os problemas e tentar resolvê-los”.

Um exemplo dessa preocupação com a inserção regional está nas formas de diálogo que os Institutos Federais tem com a sociedade. Como abordado pelo entrevistado 5:

Hoje, o Instituto não chega numa localidade onde vai se instalar sem antes dialogar com essa comunidade, saber qual a expectativa que eles tem da instituição chegando, quais as necessidades dessa sociedade e então a partir daí define o que irá fazer, então o compromisso é exatamente colaborar com o desenvolvimento dessas pessoas que compõem essa comunidade.

Outro exemplo dessa maneira de interação com a sociedade consta no PDI do IFRS (IFRS, 2009, p.35), onde destacam-se as audiências com a sociedade para definição das áreas que deveriam ser trabalhadas nos cursos do IFRS:

Em tais audiências, a comunidade foi ouvida indicando os eixos que devem pautar a implantação do câmpus. Em cinco audiências, ocorridas nos bairros de Alvorada, optou-se pelos eixos: Saúde e Segurança, Informação e Comunicação, Gestão e Negócio e Produção Cultural e Designer.

Para conhecer as demandas de cursos que a comunidade do entorno do câmpus precisa, os IFs realizam auditivas com a sociedade e seus entes: empresários, trabalhadores, estudantes, representantes dos poderes executivo e legislativo do município, representantes do governo do estado do Rio Grande do Sul. O objetivo dessas medidas é verificar quais são as demandas daquela região, conhecer as diversidades culturais e étnicas.

Os IFs procuram atender regiões que anteriormente não eram atendidas pelas universidades que se situam prioritariamente, nas capitais ou regiões metropolitanas. Exemplo deste entendimento se materializa na fala do entrevistado 10: “a ocupação dos espaços é muito importante, a interiorização [...] a Rede Federal era muito localizada nos grandes centros, com exceção das escolas Agrotécnicas. A interiorização foi uma grande conquista, levar essa educação de qualidade pra outras regiões”. A intenção de abrir câmpus novos em regiões situadas no interior encontra-se coerente com o abordado por Cunha (2011), de que a expansão



da educação permite condições de aumento da produtividade do trabalho dessas regiões, contribuindo para o crescimento econômico, o aumento de salários e a diminuição da pobreza.

Essa opinião é corroborada pelo depoimento do entrevistado 8: “A interiorização é de extrema importância, porque conseguimos chegar aonde a maioria das instituições públicas não consegue. Em relação a nossa infraestrutura, comparando com as redes públicas municipais, estaduais e federais, os IFs, têm uma infraestrutura enorme”. Na concepção dos IFs, o aluno, ao qualificar-se e adquirir uma profissão que seja demandada pela região e pelos APLs, tem maior potencial para permanecer no local de origem, não necessitando sair da sua região para buscar ascensão profissional, gerando renda e desenvolvimento à economia daquela localidade.

Ainda, abordando a questão da inserção regional, surge como necessário conhecer os APLs situados no entorno dos IFs. Nos PDIs (IFFARROUPILHA,2009; IFRS,2009; IFSUL, 2009) está declarado que há o entrosamento íntimo do câmpus ao perfil socioeconômico da cidade que o abriga. Essa afirmação concretiza-se por meio dos estudos dos APLs, que avaliam a situação econômica da região e verificam a estrutura dos principais setores para posterior planejamento e oferta dos cursos. Nesses estudos existe a preocupação de que haja vinculação dos cursos ofertados com a realidade socioeconômica regional. Como exemplo de práticas de estudo do perfil socioeconômico de uma região, cabe abordar o trecho extraído do PDI do IFRS (2009, p. 14):

A maior parte da estrutura do setor de serviços está associada às empresas da área de administração técnica e profissional (49,47%) e construção civil e serviços imobiliários (26,66%). Dessa forma, a distribuição dos Cursos Técnicos oferecidos segue a orientação da constituição econômica do município, que está de acordo com o perfil socioeconômico da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Como consequência das atividades, de pesquisa e análise da região e de seus APLs, há uma tendência à inserção do egresso no mundo do trabalho, pois há maior convergência entre os profissionais que a sociedade local pode absorver e os alunos que são formados pelos IFs. As demandas que emergem desses APLs devem ser trabalhadas dentro das instituições, e os conhecimentos devem ser revertidos em forma de resultados práticos à comunidade. Essa preocupação com a comunidade está alinhada com o entendimento de Calderón (2006), que aborda que a responsabilidade social de uma instituição, quando analisada sobre o prisma do desenvolvimento econômico e social, deve considerar, dentre outros aspectos, quais contribuições da instituição geram a inclusão social e a defesa dos direitos humanos.

Para articular essas funções, foi instituído o “Observatório do mundo do trabalho”, conforme dados do IFRS (2009), que realiza estudos e pesquisas do mundo do trabalho e também pesquisas de egressos dos cursos oferecidos. Essas ações demonstram harmonia com

o entendimento de Tachizawa e Andrade (1999), que defendem que o monitoramento dos egressos é uma medida essencial para as instituições de ensino.

A orientação em articular-se com o mundo do trabalho pode demonstrar o envolvimento com o desenvolvimento social. Já a busca por geração de trabalho e renda pode ser entendida como uma forma de promover o desenvolvimento socioeconômico.

Visto que cada câmpus atua em áreas geográficas e realidades socioeconômicas distintas, cada um possui sua respectiva oferta de cursos, de acordo com os resultados desses estudos, respeitando as diversidades e necessidades daquela região, como pode ser observado nos Quadros 13 e 14.

Quadro 13- Exemplos de cursos técnicos ofertados pelos IFs do estado do Rio Grande do Sul

IFSUL	IFRS	IFFarroupilha
Administração	Agricultura	Administração
Agroindústria	Agropecuária	Agricultura Familiar
Biocombustíveis	Cozinha	Agroecologia
Contabilidade	Enologia	Gastronomia
Eletromecânica	Eventos	Gestão de Turismo
Eletromecânica	Informática	Gestão Pública
Eletrotécnica	Plástico	Manutenção e Suporte em Informática
Informática	Serviços de Bar e Restaurante	Secretariado
Plásticos	Química	Sistemas de Energia Renovável
Secretariado	Zootecnia	Zootecnia

Fonte: PDI IFFarroupilha (2009); PDI IFRS (2009); PDI IFSUL (2009).

Quadro 14 - Exemplos de cursos de nível superior ofertados pelos IFs do estado do Rio Grande do Sul

IFSUL	IFRS	IFFarroupilha
Bacharelado em Meio Ambiente	Tecnologia em Vestuário	Bacharelado em Administração
Engenharia Química	Tecnologia em Eletromecânica	Tecnologia em Sistemas de Informação
Tecnologia Eixo Processos Industriais	Tecnologia em Mecânica	Engenharia Agrícola
Tecnologia em Sistemas para Internet	Tecnologia em Metalurgia	Tecnologia em Gastronomia
Tecnologia em Design de Moda	Tecnologia em Logística	Tecnologia em Produção de Grãos
Tecnologia em Informática	Tecnologia em Alimentos	Tecnologia em Agronegócios

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Cada Instituto Federal possui sua oferta de cursos de maneira singular, alinhadas às realidades de cada região, o que pode demonstrar as diferenças socioeconômicas entre uma localidade e outra.

Essas ações exemplificam as maneiras dos IFs gerarem conhecimentos que revertam em benefícios à comunidade e ao desenvolvimento econômico e social da região, e estão em sintonia com o abordado por Herrera (2009), ao atuar de maneira com que suas condutas em

ensino, pesquisa e extensão gerem conhecimentos que sejam utilizados em benefício das necessidades locais.

#### 4.4.1.3 Relações do IFs com o setor público, o setor produtivo e o mercado de trabalho

A relação dos IFs com o setor público, o setor produtivo e o mercado de trabalho demonstrou-se como um ponto valorizado pelos IFs. Como pode-se verificar no depoimento do entrevistado 11: “nossa função é sair de dentro dos nossos muros, ouvir o empresariado, ouvir a sociedade civil organizado, a associação de bairros, pequenos produtores, pra ouvir deles, quais são seus problemas e tentar chegar a soluções que eles precisam”. São diversas as ações e medidas adotadas que corroboram essa aproximação, como por exemplo (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009):

- a) contato com as organizações de classe e sindicatos, visando fornecer um fluxo contínuo e em desenvolvimento de vagas de estágio e empregos nas áreas de formação, com a remuneração pertinente;
- b) divulgação em jornais, revistas e sites, além de outras mídias, de oportunidades geradas dentro dos câmpus, tais como oferta de vagas, oportunidades de estágios e bolsas, política de transferência de alunos;
- c) visitas técnicas a empresas nas áreas dos cursos ofertados;
- d) convênios e termos de cooperação técnica firmados com empresas do setor público e privado para realização de estágios dos alunos;
- e) cessão de espaço de auditórios e salas de aulas para atividades culturais promovidas pelas prefeituras e demais instituições públicas.

A relação entre IFs, o setor público e o setor produtivo é de ajuda mútua, sendo que esses entes também colaboram com os projetos desenvolvidos nos IFs. Como, por exemplo, na doação de terrenos para construção de novos câmpus, com empréstimo de equipamentos, cessão de imóveis (IFRS, 2009).

Consta também em seus PDIs a preocupação em divulgar a pesquisa científica e tecnológica. Essa divulgação ocorre por meio de eventos, mostras científicas, concursos, apoio às iniciativas de registro de patentes. A busca de convênios com entidades que desenvolvam atividades de pesquisa e de ensino de pós-graduação visa facilitar o acesso dos discentes aos órgãos de fomento ao ensino e à pesquisa; buscam articular a pesquisa nas práticas de ensino em todos os níveis e modalidades e também fortalecer a formação dos discentes, ao mesmo

tempo em que incentivam a cultura de iniciação científica (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009).

Os incentivos ao empreendedorismo e ao cooperativismo ocorrem por meio de ações que fortalecem implantação de empresas júniores e de incubadoras tecnológicas. O projeto pedagógico dos cursos contém o propósito de integrar práticas de pesquisa que permitem estimular a inovação (IFRS, 2009; IFSUL, 2009).

#### 4.4.1.4 Formação integral

A busca pela formação completa é uma das características que se sobressaíram durante a análise dos dados. Os entrevistados abordaram que os IFs desejam, além de formar um profissional, preparar um cidadão que tenha condições de questionar as realidades e as situações vivenciadas na organização em que atua e na sociedade em que vive. Como exemplifica o entrevistado 3: "Nós temos uma visão de uma formação integrada, não só profissional, mas a gente quer dar uma formação como pessoa, como cidadão". Dessa maneira, surge como uma premissa dentro dos IFs, o desenvolvimento de valores éticos em seus alunos, para que estes comprometam-se com uma sociedade mais igualitária e com menores distorções econômicas e sociais.

Nesse sentido, os IFs, ao comprometerem-se com uma formação integral do cidadão, demonstram querer educar o aluno de forma que ele tenha uma visão voltada para as práticas éticas, refletindo sobre como suas ações enquanto profissional e cidadão interferirão na sociedade, conforme aborda o entrevistado 10: "associar o que a pessoa recebe da instituição com sua atuação dentro da sociedade como um todo é fundamental, e o fato de tu formares um cidadão pleno é importante para que a pessoa tenha condições, ao deixar a instituição, de exercer de forma plena sua profissão e cidadania".

Assim, parece que os IFs objetivam, por meio de suas práticas de formação completa, não só formar as competências profissionais do indivíduo, mas sim contribuir para que os alunos tornem-se cidadãos com condições de discutir e discernir as questões sociais e serem conscientes de como suas práticas profissionais podem interferir na sociedade, isto é, pessoas conhecedoras de seu papel e de sua responsabilidade social. Esse posicionamento demonstra-se em consonância com os entendimentos abordados por Franco e Morosini (2005), Calderón (2006, 2008), Wagenberg (2006), Escrigas e Lobera (2009) e Silva (2011), que valorizam a função de formação de valores sociais como parte da responsabilidade social das IES.

Através da análise da missão institucional dos três IFs investigados, constata-se a valorização da formação completa, ou seja, há a preocupação em formar não só um profissional, mas sim um profissional cidadão. É possível observar que temas como responsabilidade social e sustentabilidade encontram-se presentes em suas missões (Quadro 15).

Quadro 15 - Missão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

	<b>IFRS</b>	<b>IFFarroupilha</b>	<b>IFSUL</b>
<b>Missão</b>	Promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de <b>excelência</b> , em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as <b>demandas dos arranjos produtivos locais</b> , formando <b>cidadãos</b> capazes de <b>impulsionar o desenvolvimento sustentável</b> . (grifo nosso)	Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na <b>formação integral</b> do cidadão e no <b>desenvolvimento sustentável</b> . (grifo nosso)	Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a <b>formação integral</b> mediante o <b>conhecimento humanístico, científico e tecnológico</b> e que ampliem as possibilidades de <b>inclusão e desenvolvimento social</b> . (grifo nosso)

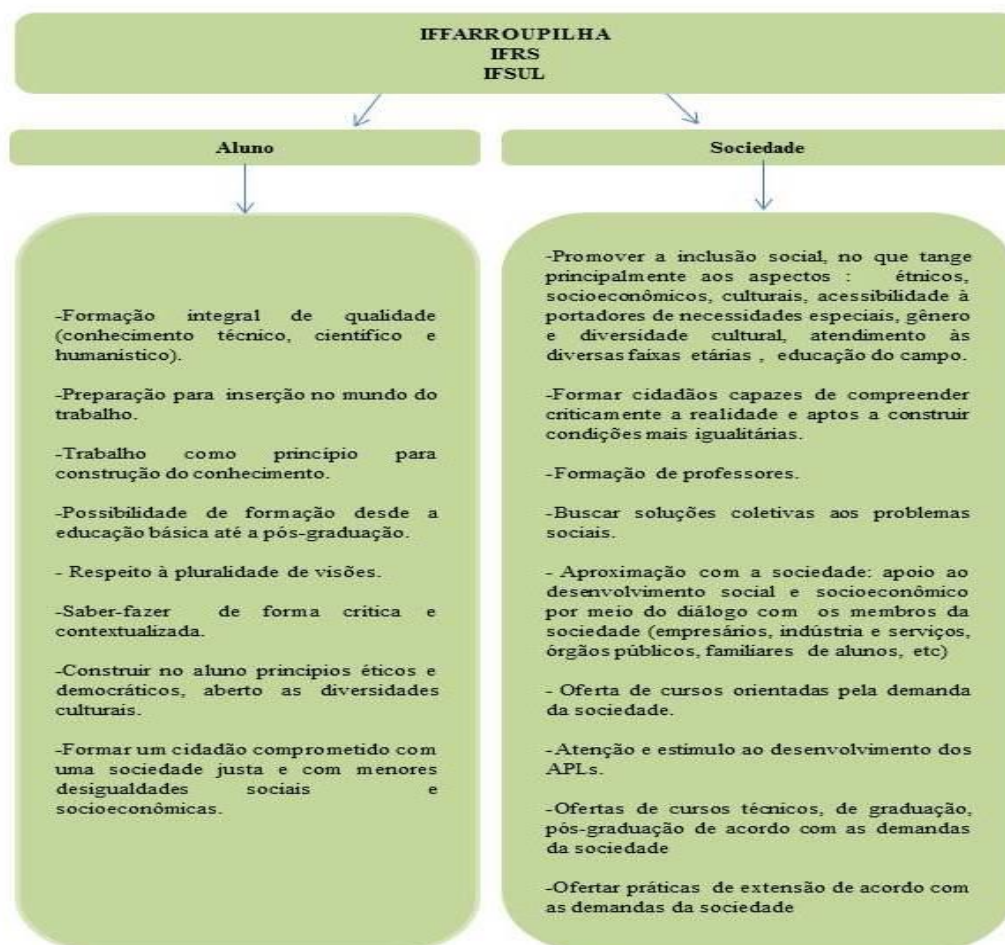
Fonte: IFFarroupilha (2009); IFRS (2009); IFSUL (2009).

Observa-se que, por meio da oferta de educação profissional de qualidade ou de excelência, como afirmado em suas missões, é papel dos IFs formar um profissional com as capacidades exigidas pelo mundo do trabalho, mas também que esse profissional adquira a formação humana e crítica, que tenha a capacidade de refletir e tirar conclusões do resultado de suas ações. Esse posicionamento encontra convergência com a abordagem de Cunha (2011), de que o desenvolvimento de análise crítica por meio da educação tem importância para que o profissional consiga desenvolver não apenas socialmente, mas que também auxilie o desenvolvimento econômico e político da região.

#### 4.4.1.5 Sinopse sobre as orientações estratégicas referentes à responsabilidade social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul.

Com base na análise das entrevistas e do material documental elencado no Quadro 6, apresentam-se a seguir a sinopse dos compromissos sociais firmados entre os IFs pesquisados com seus alunos e com a sociedade (Figura 9).

Figura 9 – Compromissos sociais dos IFs com seus alunos e com a sociedade



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Verifica-se que há uma lista de compromissos firmados entre os IFs e a sociedade, que vão além da função básica dos institutos de formar mão de obra qualificada e formação de professores, envolvendo a formação humanística do aluno, a articulação com a sociedade e seus diferentes entes e estudo dos APLs para um planejamento mais coerente das ações da instituição de ensino. Esses compromissos podem demonstrar o engajamento dos IFs com a responsabilidade social. A análise do PDI de cada instituto investigado nessa pesquisa demonstra que há o interesse de criar estratégias e ações que busquem estreitar os laços entre os IFs e a comunidade, gerando parcerias e conhecimentos que interferirão na qualidade de vida da população. Esse entendimento converge com o abordado por Cunha (2011), de que a educação é uma das ferramentas capazes de propulsionar o desenvolvimento de um país, por meio da formação do profissional crítico, que tem condições de gerar crescimento econômico, desenvolvimento social e melhoria da qualidade de vida.

Devido à complexidade e variedade de atribuições conferidas aos IFs, constatou-se que eles procuram formas participativas de elaborar seus planejamentos, ouvindo a comunidade escolar, composta por professores, técnicos em educação e alunos, bem como, a comunidade no seu entorno. Essas práticas estão alinhadas com a abordagem de Andrade (2012), que afirma que é necessário às IES um aperfeiçoamento constante em seus processos de gestão, assim sendo, o planejamento das ações deve ser pensado e planejado de maneira coletiva pelos diversos integrantes, com seus diferentes focos e interesses que trabalham e circulam nas instituições de ensino.

Todavia, durante a triangulação dos dados, percebeu-se que há o entendimento de que é necessário desenvolver, ainda mais, os processos de interação entre sociedade e instituição, como abordado no PDI do IFSUL (2009, p. 29): “A interação entre o IFSUL e os APLs, no entanto, ainda está aquém das necessidades de aplicação de ciência e tecnologia para a promoção de inovações que permitam aumentar a produção e competitividade dos APLs o desenvolvimento social da comunidade”. Com isso, os princípios norteadores da Lei de Criação e dos documentos regulatórios indicam que deve existir essa interação, todavia, na prática, ainda há oportunidade de aperfeiçoamento. O entrevistado 11 retrata esse entendimento:

Particularmente falando de ensino, acredito que ainda falhamos na abertura de cursos de que realmente a sociedade precise. Esse estudo de caso, de saber o que a comunidade precisa, acha que ainda falhamos um pouco. Ainda replicamos um modelo de pesquisa universitária, tendo muito a ver com a pesquisa acadêmica, e não que interesse à sociedade.

Demonstra-se, também, a preocupação com o estreitamento de parcerias público-privadas para que o conhecimento gerado nos IFs, quer seja científico, técnico ou humano, seja aproveitado de maneira plena pela sociedade. Também é necessário que as possibilidades existentes nos IFs – sejam elas de pesquisa, de abertura de cursos, de parcerias com indústrias, prefeituras, entidades – sejam melhores conhecidas por toda a comunidade e, em contrapartida para tal, esses IFs precisam ampliar a divulgação de suas ações, como aborda o entrevistado 11: “Os IFs, nesses anos iniciais, precisaram consolidar a marca [...] acabamos disputando espaço de mídia para poder consolidar uma marca [...] temos que fazer ainda com que o aluno conheça nossos cursos, que o empresário conheça a possibilidade de pesquisa aqui dentro”.

Essa consolidação da imagem dos IFs e a ampla divulgação das potenciais oportunidades que podem oferecer aos discentes, ao empresariado, às prefeituras e à comunidade local, tende a aumentar a possibilidade de êxito nas atividades, tanto na taxa de

ocupação dos cursos, quanto no uso dos conhecimentos gerados pela instituição, em benefício do empresariado e da sociedade.

#### 4.5 CONSOLIDAÇÃO DO PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Durante as entrevistas foram ressaltadas, em diversas falas dos entrevistados, a pouca idade dos IFs e a necessidade de consolidação da instituição, de entender seus reais objetivos e suas finalidades para que estes valores não se percam no processo de construção da instituição. Como pode ser exemplificado pela fala do entrevistado 3: “A gente vai ter que construir nesse momento dos cinco anos de criação dos IFs, nós precisamos trabalhar a questão de identidade, de fato o que é que nós somos?”.

Esse questionamento demonstra as dúvidas sobre o papel e forma de atuação dos IFs com seus alunos e na sociedade. Nesse contexto surge como um desafio debater o processo histórico, as finalidades que originaram sua criação, ou seja, para quais problemas é possível apresentar oportunidades de melhoria, e assim conseguir realizar a análise do contexto atual. Com esse realinhamento, há maior possibilidade de existir uma linha que conduza as suas ações, embasada em entendimentos homogêneos entre os servidores, sejam técnicos administrativos, docentes ou gestores, sobre os propósitos dos IFs.

Nesse atual momento histórico, conforme coletado nas entrevistas, há diferentes interpretações sobre quais as finalidades dos IFs, quais formas de ensino, pesquisa e extensão devem ser praticadas pelas instituições. Essa percepção demonstra que os IFs estão evoluindo no processo de maturidade organizacional, onde é necessário repensar as tarefas, fato que está alinhado com o abordado por Dias (2008), que ressalta que a globalização e as novas exigências e funções atribuídas as IES, como fatores alavancadores da necessidade de análise de suas funções e suas responsabilidades com relação à comunidade que está em seu entorno geograficamente, culturalmente e socialmente para atender as novas expectativas.

Uma questão que pode explicar essa dificuldade de homogeneidade na interpretação das obrigações e do real papel dos IFs é a percepção por parte dos entrevistados de que é necessário desvincular-se dos conhecimentos adquiridos durante as experiências em atividades profissionais anteriores. Conforme aborda o entrevistado 12: “Sempre soubemos, desde o início, pelos discursos da SETEC e do MEC, que nós não tínhamos que querer fazer o mesmo que a universidade ou atuar da mesma forma, não temos o mesmo papel das universidades [...] A pesquisa, a extensão é diferente”. Nesse sentido, segundo dados das entrevistas, a maioria do



quadro de docentes dos IFs é oriunda de universidades, e muitos desses docentes ainda estão com a cultura enraizada das práticas de ensino, pesquisa, extensão dessas instituições de ensino e não com a nova forma de administrar e educar, defendida pelo modelo dos IFs. Como é explicitado na fala do entrevistado 3: “É muito nova essa estrutura, os Cefets já tinham alguma liberdade acadêmica, mas só que a pressão vinda dos IFs para essa transformação é mais radical, institucional [...] é muito nova e, portanto, estamos montando uma identidade”.

Os entrevistados abordam que há diferenças entre os papéis dos IFs e das universidades: “ainda replicamos um modelo de pesquisa universitária, tendo muito a ver com a pesquisa acadêmica, e não que interesse à sociedade. Não estou dizendo que é melhor ou pior, mas é diferente do que a legislação nos pede, que seja algo mais focado” (Entrevistado 11).

O entrevistado 12 compartilha dessa percepção ao demonstrar que os IFs devem refletir sobre seu papel e se desvincular dos modelos adotados nas universidades: “Universidade nós nunca vamos ser, competirmos de igual, não chegaremos. Temos que fazer diferente, olhar para as questões que a universidade não olha, esse fazer pedagógico que a universidade não tem” (Entrevistado 12). Essa compreensão da necessidade de desvencilhar-se do padrão adotado pela universidade demonstra-se como parte do processo dos IFs, de aceitar fazer algo diferente, de acordo com suas particularidades (PACHECO, 2011).

Essas percepções sobre particularidades entre universidades e IFs encontram fundamento desde a análise inicial da Lei de Criação nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que aborda as particularidades dos processos de ensino, pesquisa e extensão, na Seção III que trata dos objetivos dos Institutos Federais, dos quais salientam-se:

III - **realizar pesquisas aplicadas**, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, **estendendo seus benefícios à comunidade**; (grifo nosso).

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, **em articulação com o mundo do trabalho** e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; (grifo nosso).

V - estimular e apoiar processos educativos que levem **à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão** na perspectiva do **desenvolvimento socioeconômico local e regional**; (grifo nosso).

Os trechos citados demonstram como foram planejadas as políticas de ensino, pesquisa e extensão para os IFs, sempre articuladas com o mundo do trabalho, buscando gerar soluções práticas e benefícios à comunidade, por meio do desenvolvimento socioeconômico e social.

O entendimento sobre as diferenças nas práticas entre os IFs e a universidade, parece convergir em três pontos pelos entrevistados. Um deles seria a proposta de formação completa

proposta pelos IFs, que engloba a parte científica, tecnológica e humanística, visando formar um profissional cidadão, conforme o seguinte depoimento ilustra:

Formação para o mundo, dificilmente uma instituição privada ou até mesmo a universidade consegue fazer, isso que na minha concepção é a ação mais importante que a formação básica traz [...] e isso não tem ninguém que possa fazer merchandising como os IFs, a Rede Federal faz isso com maestria, porque faz isso com excelência. (Entrevistado 9)

O outro ponto de convergência sobre as diferenças entre IFs e universidades, seria que a educação defendida pelos IFs precisa ter as práticas de trabalho como princípio formativo, conforme afirmação do entrevistado 3:

Eu acho que os IFs tem um papel importante na formação profissional e talvez com uma visão diferente da universidade. Temos uma diferença, que mostra as aplicações e enriquece o aprendizado, e forma o cidadão.

De acordo com a interpretação de alguns entrevistados, a Lei de Criação nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) indica que os IFs necessitam ter um cunho mais prático do que as universidades em seu tripé de ensino, pesquisa e extensão. Este cunho refere-se à orientação de suas práticas surgirem por meio das demandas da sociedade. Para o entrevistado 8, a maior conquista dos IFs é o processo de ensino que integra, de maneira indissociável, o conhecimento intelectual e as práticas profissionais:

[precisamos] superar a dicotomia entre trabalho braçal e trabalho intelectual fazendo com que a universalização do acesso ao ensino se concretize e que o ensino superior não seja visto como a única forma de realização profissional. A formação pelo trabalho é capaz de dignificar e produzir o desenvolvimento.

Na concepção dos gestores dos IFs, a superação da dicotomia entre trabalho e ensino faz com que as práticas profissionais enriqueçam o processo de ensino. Pacheco (2011) confirma que os IFs idealizam formar um profissional com conhecimento amplo, que transcenda as barreiras entre o ensino técnico e o científico, onde a prática profissional complementa o aprendizado.

A partir destes relatos, fica evidente que os IFs buscam formas de desenvolver um olhar pedagógico contextualizado com o mundo do trabalho e com as práticas sociais, para conseguir construir um conhecimento transdisciplinar que vá além da sala de aula. Este entendimento está sintonizado com o proposto por Machado (2011), que aborda que o conhecimento gerado pelos IFs deve ter relação com a situação local e regional dos territórios onde os IFs estão situados.

E por fim, o terceiro ponto de convergência seria a aproximação dos IFs com a sociedade. Na qual esta torna-se a orientadora das demandas de ensino, pesquisa e extensão dos IFs, como aborda o entrevistado 11:

A lei espera que saíamos de dentro dos nossos muros, ouvimos a sociedade, voltamos com a solução e passemos para o próximo problema. Não é fácil vencer isso, porque os professores têm enraizado a cultura da pesquisa acadêmica universitária, que é diferente.

Para os entrevistados, os IFs precisam trabalhar de maneira mais próxima da comunidade, ouvindo as demandas da sociedade. Para, a partir disso, planejar suas práticas educativas de pesquisa, ensino e extensão. Entendimento esse que está em consonância com Machado (2011), que aborda que o fundamental para os IFs é ouvir a comunidade para a definição das modalidades e prioridades na oferta de ensino, identificação de problemas de pesquisa e planejamentos de projetos e ações de extensão.

A aproximação com a sociedade também está alinhada com o abordado por Cunha (2011), pois quando a instituição de ensino assume sua responsabilidade social, passa a atuar de maneira positiva dentro da comunidade, agindo como um elo entre os conhecimentos gerados dentro da instituição e a comunidade, de forma a agregar valor social à vida dos indivíduos e à instituição, passando a ser atuante no desenvolvimento da região onde está situada.

A motivação principal para esses problemas de identidade e replicação de práticas universitárias são remetidas pelos entrevistados à questão da pouca idade dos IFs que foram criados em dezembro de 2008, como aborda o entrevistado 6:

Pode ser por causa da nossa pouca idade, temos de cinco pra seis anos, e temos ainda um processo muito forte de ingresso de novos servidores. O servidor não encontra uma identidade muito forte definida dentro do Instituto. A gente acaba reproduzindo o modelo que fomos formados, o modelo da academia.

Nesse momento, cabe lembrar o processo histórico pelo qual os IFs passaram. Os institutos possuem um curto período de existência sob a configuração de IFs, pois anteriormente a maioria deles eram Escolas Agrotécnicas, que posteriormente foram transformados em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, para depois chegarem ao status atual. Todavia, nessas fases anteriores eram em menor quantidade de unidades; conforme dados históricos de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2008 e 2010, houve a inauguração de mais 214 unidades. Foi a partir da Lei de Criação nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que houve a expansão do número de câmpus, de maneira rápida e exponencial. Assim, um dos fatores que também emergiu como influenciador da necessidade de

consolidação foi o processo de expansão, que ocorreu no período de 2008 até 2014. Os IFs iniciaram suas atividades em 2008 com 140 unidades e encerraram 2014 com 562 unidades (MEC, 2014a). O número de matrículas nos cursos profissionalizantes de nível médio cresceu de 77.074, em 2008, para 534.853 no ano de 2013, o que corresponde a um aumento percentual de 693,95% (MEC, 2013).

O crescimento exponencial da quantidade de matrículas e de IFs gerou a abertura de centenas de novos câmpus e novos cursos, bem como a necessidade de contratação de milhares de novos servidores, técnicos-administrativos e docentes. Com essa rápida expansão, houve pouco tempo e espaço para a capacitação dos novos servidores admitidos, e para a qualificação dessas novas estruturas, como explicitado pelo entrevistado 8: “A qualificação dessa expansão é urgente, isso é um ponto fraco e precisa ser pensando antes de continuar a expansão.”

Nesse sentido, as entrevistas indicam que os fatores de divergência de opiniões sobre a forma de atuação dos IFs, dificuldades de alinhamento entre a lei e as ações, podem ser associados à pouca idade dos IFs, que ainda precisam amadurecer suas estruturas internas, pois não tiveram tempo hábil para aprofundar essas práticas durante esses seis anos, que foram caracterizados por um período de abertura de novos câmpus e contratação da equipe de pessoal.

Essas percepções dos entrevistados demonstram o período histórico vivenciado pelos IFs. Momento de sua trajetória onde buscam a consolidação de sua identidade e encontram respaldo na abordagem de Machado (2011), que afirma que esse é um momento onde os IFs encontram-se desafiados a explorar suas potencialidades em busca do atendimento das demandas do desenvolvimento dos territórios em que se situam.

## 4.6 COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Neste subitem foi abordada a temática das competências organizacionais dentro dos IFs analisados, buscando conhecer como o conceito é entendido pelos Pró-Reitores investigados, a efetiva identificação das competências organizacionais e, por fim, analisar essas competências identificadas e a suas relações com a responsabilidade social desses institutos.

### 4.6.1 Compreensão sobre competências

Uma das questões norteadoras desse estudo e conseqüentemente um dos objetivos específicos foi identificar como a noção de competências é compreendida pelos gestores dos IFs, a partir das vivências, obrigações, contribuições, direitos e saberes existentes dentro dessas

instituições. Nesse sentido, quanto à apropriação do conceito de competências, percebeu-se que ainda surgem dúvidas e algum desconforto, pois alguns entrevistados não se sentiam confortáveis em relação a este tema.

Essas percepções corroboram o entendimento de Le Boterf (2003), de que o conceito de competências ainda é novo, que se encontra em fase de formação e construção, onde não há tanta familiaridade entre o meio acadêmico e a prática. Pode-se entender, nesse caso, que está em construção, por se tratar de um tema novo dentro das organizações públicas, onde já se aborda explicitamente a gestão por competências desde o ano de 2006, por meio do Decreto 5.707/2006 (BRASIL, 2006), mas ainda poucas instituições a adotaram como seu modelo de gestão de pessoas. Todavia, ainda é um conceito que possui diferentes formas de interpretação e de entendimento, devido as suas diferentes dimensões e níveis.

A maioria das percepções referentes ao entendimento do conceito de competências pairou sobre o conjunto de capacidades, habilidades e motivação dos servidores para realizar atividades profissionais e para resolver problemas. Como ilustra o depoimento do entrevistado 4: “Eu acho que a competência é conjunto de conhecimentos, de capacidades individuais, que permitem resolução de problemas e atuação em determinadas áreas”.

Nessa mesma linha de entendimento, cabe ressaltar que há a compreensão das competências como sendo um resultado da conjugação de conhecimentos, habilidades e atitudes, em busca de um resultado superior. Esse entendimento é reforçado pela fala do entrevistado 8: “Pra mim, a competência se manifesta por meio do servidor. O servidor competente é aquele que tem condições, tanto conhecimentos, como vontade, para desenvolver ou aperfeiçoar as habilidades em prol do bem comum do serviço público”.

Complementares a esses entendimentos, emergiu da pesquisa o entendimento de que a competência está relacionada à biografia do indivíduo, suas vivências e sua formação, como ilustra o seguinte depoimento:

Pode-se encarar a competência de duas formas: aquilo que a pessoa traz consigo, sua formação, sua história de vida, mas ao mesmo tempo também o exercício pleno da capacidade da pessoa. Às vezes, a pessoa tem uma formação ampla, uma condição de trabalho muito grande, mas não exercita plenamente aquela condição, eu acho que a competência, o ideal, seria que a pessoa exercesse plenamente a sua capacidade. (Entrevistado 10).

Esse entendimento é semelhante ao de Le Boterf (2003), que aborda a competência como o resultado da soma de três fatores: a formação do indivíduo (sua biografia e socialização), suas experiências profissionais e sua formação educacional.

Além da formação do indivíduo adquirida ao longo de suas experiências, a formação e a capacitação são vistas como necessárias, abordando-se que o servidor precisa ser devidamente

capacitado para conseguir desenvolver suas competências de maneira completa. Seguem falas que reforçam esse entendimento:

[competência] Tem a ver com as pessoas que se envolvem e apresentam as competências que o trabalho exige. Mas tem a ver com a formação, precisamos de pessoas que sejam qualificadas. Só a vontade não funciona, esbarra no processo, é preciso ter a formação. (Entrevistado 2).

Competências, cada um têm, de acordo com seus conhecimentos, inclusive dar solução as demandas novas, diariamente, que lhe são imputadas. Inclusive em função do próprio cargo. A pessoa tem que estar preparada, às vezes é evidente que a pessoa não tem todas as competências que lhe são necessárias e você tem que preparar essas pessoas. (Entrevistado 5).

[Competência] tem a ver com o desempenho do indivíduo no trabalho. Em todas as demandas diferentes que a organização exige dele. Às vezes a pessoa não foi preparada para desempenhar a função e isso interfere. (Entrevistado 6).

Com base nos depoimentos acima, um fato que emergiu, e cabe chamar atenção nesse momento, foi a questão da importância do servidor saber lidar com os eventos que surgem de maneira inesperada, caracterizada nas falas como: “dar solução às demandas novas diariamente, que lhe são imputadas”. Pode-se afirmar, a partir dessa leitura, que mesmo se tratando de instituições públicas e burocratizadas, existe a necessidade de lidar com eventos e incidentes imprevistos, tais como: novas legislações que exigem mudanças na maneira de administrar; novas demandas de ofertas de curso enviadas pela sociedade, programas de extensão, novos problemas sociais; novas atribuições impostas pelo governo federal, como por exemplo, a participação em programas como o Mulheres Mil e Pronatec, que exigem diferentes estruturas e maneiras de ensino. Esse fervilhar de eventos surge como desafio às rotinas e obriga a mobilização de competências para sua resolução. Percebe-se a importância de saber lidar com esses eventos, representados pelas novas demandas diárias impostas aos servidores e à instituição. Esse entendimento encontra alicerce em Zarifian (2001), que aborda a noção de evento como sendo um dos pilares de sustentação à noção de competências na gestão do trabalho, pois é necessário que os trabalhadores mobilizem suas competências para resolver as novas situações que surgem de maneira imprevista.

Ainda sobre os depoimentos acima, os valores comportamentais como disposição a aprender, motivação e pró-atividade, são entendidos como fundamentais no processo de competências.

Assim sendo, a noção de competências nos IFs investigados é entendida, tanto, em nível individual quanto organizacional, como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes aliados às experiências dos indivíduos e da organização, com o objetivo de alcançarem

resultados superiores em suas tarefas. O seguinte trecho do entrevistado 9 ilustra esse entendimento:

A instituição é competente no meu ver quando a atividade fim está sendo desenvolvida a contento de quem está demandando. Se o nosso objetivo é formar um estudante, cuidando o lado do mundo, a cooperação, a sustentabilidade; nós estaremos sendo competentes se realmente o aluno egresso carregue na sua bagagem tudo aquilo que nós dizemos que estamos fazendo, isso pra mim é competência organizacional.

Os entrevistados valorizam a capacitação e qualificação dos servidores como algo necessário para o aprimoramento das competências e para que o servidor consiga realizar as atribuições impostas pelo seu cargo. Esse entendimento encontra-se consonante com o abordado por Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993).

A partir dessas reflexões, pode-se inferir que a compreensão de competências individuais para esses Pró-Reitores está alinhada ao conceito escolhido nesta dissertação, de ser um conjunto de qualificações (tais como conhecimentos, habilidades e atitudes) adjacentes às pessoas, que permitem a elas realizarem uma tarefa ou lidarem como uma determinada situação (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982).

Todavia, o entendimento de ser necessário lidar com eventos novos também emergiu das entrevistas, que exigem que o servidor saiba mobilizar seus recursos de maneira a responder à essas novas demandas. Essa constatação pode demonstrar que há possibilidade da área pública, mesmo tendo em vista suas particularidades como a burocracia e o engessamento de algumas funções, avançar para a compreensão de uma perspectiva mais recente e integradora sobre as competências que é defendida por alguns autores (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; BRANDÃO et al., 2010; NISEMBAUM, 2000; FLEURY; FLEURY, 2004), que percebem a competência indo além das capacidades (conhecimento, habilidade e recursos), englobando o saber mobilizar esse estoque de características de maneira responsável, para atingir o melhor desempenho. Assim, há a associação das competências ao desempenho dentro do contexto organizacional.

#### **4.6.2 Competências organizacionais**

Verificaram-se, por meio da análise de conteúdo das entrevistas, e por meio da análise documental, as informações necessárias para o mapeamento das competências organizacionais necessárias ao atingimento dos objetivos estratégicos dos IFs. Com as entrevistas, foi possível complementar e comparar os dados coletados na análise documental sobre os objetivos, estratégias e ações dos IFs, de acordo com a visão e a experiência dos altos gestores.

Durante as entrevistas, buscou-se identificar a opinião dos entrevistados a respeito do papel dos IFs, seus deveres, saberes, pontos fracos, pontos fortes, suas relações com seus alunos e com a sociedade. Concomitante a isso, foi realizada análise dos documentos institucionais, onde se buscou verificar as convergências ou divergências.

#### 4.6.2.1 Análise documental para mapeamento das competências organizacionais.

A análise documental começou com a análise dos Planos de Desenvolvimento Institucionais dos IFs, para verificar quais são seus objetivos estratégicos, seus posicionamentos quanto à responsabilidade social e suas ações planejadas.

Em 2013, o IFRS realizou um levantamento dos elementos internos e externos que poderiam afetar positiva ou negativamente a conquista de seus objetivos – também conhecido como análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) – onde foram analisadas as suas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. Após a análise SWOT, o IFRS definiu os objetivos estratégicos de cada uma das suas áreas de ensino, pesquisa, extensão, administração e desenvolvimento institucional (IFRS, 2014).

O IFFarroupilha definiu seus objetivos estratégicos por meio da metodologia do *Balanced Scorecard*, que consiste em estabelecer objetivos estratégicos, visando medir o desempenho da organização por meio de indicadores quantificáveis e verificáveis. Assim, por meio desse método, definiram seus objetivos estratégicos nas cinco áreas estratégicas: ensino, pesquisa, extensão, administração e desenvolvimento institucional (IFFARROUPILHA, 2014c).

O IFSUL também possui seus objetivos estratégicos definidos nas cinco áreas, e essa informação foi construída de maneira democrática, ouvindo-se os câmpus em consonância com as metas e diretrizes de gestão da reitoria (IFSUL, 2009). Salienta-se que esses objetivos são reavaliados a cada cinco anos nos IFs, quando se reestrutura o próximo PDI, que sempre possui validade de 5 anos (BRASIL, 2008).

A análise da Lei de Criação 11.892/2008 (BRASIL, 2008) mostra as diretrizes dos IFs e ilustra a definição do negócio que pode ser considerada pelo Inciso I, do Artigo 6º: “ofertar **educação profissional e tecnológica**, em todos os seus níveis e modalidades, formando e **qualificando cidadãos** com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no **desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**.” Ao analisar-se esse trecho da lei supracitada, identifica-se que os IFs têm como negócio a educação profissional e como cliente os cidadãos.



Seguindo-se as etapas do modelo de mapeamento proposto por Brandão e Bahry (2005), conforme Figura 4 constante no Capítulo 3, que trata dos Aspectos Metodológicos, é necessário identificar a missão, visão de futuro e objetivos estratégicos para iniciar o processo de mapeamento de competências organizacionais. Nesse sentido, no Quadro 16 estão ilustradas essas informações.

Quadro 16 - Missão, visão e objetivos estratégicos dos IFs

	IFRS	IFFarroupilha	IFSUL
Visão	Ser uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia.	Ser excelência na formação de técnicos de nível médio e professores para a educação básica e em inovação e extensão tecnológica	Não localizada
Missão	Promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de <b>excelência</b> , em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as <b>demandas dos arranjos produtivos locais</b> , formando <b>cidadãos</b> capazes de <b>impulsionar o desenvolvimento sustentável</b> . (grifo nosso)	Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na <b>formação integral</b> do cidadão e no <b>desenvolvimento sustentável</b> . (grifo nosso)	Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a <b>formação integral</b> mediante o <b>conhecimento humanístico, científico e tecnológico</b> e que ampliem as possibilidades de <b>inclusão e desenvolvimento social</b> .(grifo nosso)
<b>Objetivos estratégicos de acordo com a Lei de Criação 11.892/2008, comum a todos os IFs.</b>	<p>a) ofertar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;</p> <p>b) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;</p> <p>c) realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;</p> <p>d) desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção,</p> <p>e) desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;</p> <p>estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;</p>		

	f) ministrar educação em nível superior;		
<b>Objetivos estratégicos conforme PDI e Plano de Ação</b>	Anexo 2	Anexo 1	Anexo 3

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Ainda, conforme Brandão e Bahry (2005), é necessário conhecer os indicadores de desempenho e as metas da organização, para em seguida mapear as competências. Os IFs investigados possuem suas metas e seus indicadores de desempenho definidos. Para cada um dos objetivos estratégicos listados nos Anexos A, B e C, os IFs possuem metas específicas que se encontram em seus “Planos de Ação” (IFFARROUPILHA, 2014a; IFRS, 2014a; IFSUL, 2013a). Os indicadores de desempenho estão descritos nos Relatórios de Autoavaliação (IFFARROUPILHA, 2014b; IFRS, 2014b; IFSUL, 2013b). Ambos os documentos são elaborados anualmente pelos IFs.

Após análise desses documentos e das informações sugeridas por Brandão e Bahry (2005) passou-se à análise das entrevistas.

#### 4.6.2.2 Análise das entrevistas para mapeamento das competências organizacionais

Ficam evidentes, na análise das entrevistas, algumas características acentuadas que compõem o espírito e a maneira dos IFs realizarem suas atividades, caracterizadas pelo comprometimento com a sociedade. Este espírito pode ser resultante da origem dos IFs, embasada em um processo centenário da educação profissional brasileira, criado para atender os menos favorecidos (MEC, 2014a; PACHECO, 2011), e que culmina com o atual processo de expansão da RFEPCT.

No que se refere às competências organizacionais que os IFs ainda devem desenvolver, os entrevistados, de maneira geral, afirmam que apesar do existente compromisso social da instituição, esta competência deve ser constantemente trabalhada com novos programas e buscando aumentar a interação do aluno com a sociedade, para que ele tenha maior contato com as questões sociais durante o seu processo de formação. Cunha (2011) confirma esse entendimento ao abordar que cabe à instituição estruturar seu processo educativo de maneira que sejam trabalhados no aluno dois âmbitos: a formação profissional com os conhecimentos técnicos, e a reflexão sobre as formas e o impacto da atuação desse cidadão na sociedade.

Outro ponto que veio à tona nas entrevistas com a necessidade de ser aperfeiçoado, diz respeito ao aprimoramento das práticas de gestão, como pode ser verificado na fala do entrevistado 11: “O que pode nos faltar ainda é essa mecânica, fluxos para aprovação de documentos. Uma melhor normatização para fixar prazos e os tramites necessários. Essa não regulamentação dos fluxos”. Existe a compreensão de ser necessário que os IFs preocupem-se com melhores práticas de administração, com o intuito de buscar eficácia e transparência em sua gestão.

O entrevistado 10 traz a seguinte colaboração a este tópico: “eu vejo que o planejamento não é de domínio amplo ainda, as pessoas não estão acostumadas a planejar com bastante antecedência, e na hora de suas ações não olham para o planejamento.” Dessa maneira, há indícios de ser necessário destinar tempo e esforços no sentido de buscar práticas mais consistentes, que garantam o alinhamento entre o planejamento e a execução. Este fator também pode ser um reflexo da pouca idade dos IFs, onde não houve tempo hábil para trabalhar esses aspectos de melhorias na gestão.

Partindo-se para a análise das funções, quando questionados sobre qual seria a função mais importante dentro de um IF, dois gestores entrevistados salientam a importância de todas as funções existentes dentro da organização, todavia acreditam que a função primordial da instituição é o ensino. Como cita o entrevistado 10: “Todos são importantes, mas eu ainda acredito que o mais importante seja o ensino, mesmo que tenha se dado uma importância maior à pesquisa e à extensão, é claro que é indissociável esse tripé. Mas quem puxa é o ensino, então pra mim o principal é o ensino mesmo”.

Essa visão é compartilhada pelo entrevistado 11:

A organização é fixada em um tripé: ensino, pesquisa, extensão e pela lei que nos cria [...] a coisa mais importante é a formação de recursos humanos, formação de pessoas, darem trabalho, dar emprego, para que a pessoa possa sobreviver, sustentar sua família e por consequência se eu quero fazer isso, o que é mais importante de tudo: o ensino; o que dá profissão é o ensino, não é a pesquisa e não é a extensão.

Entretanto, a maioria dos gestores entrevistados, mesmo compartilhando o entendimento de que a finalidade primordial dos IFs é o ensino, indica que, devido à complexidade e às múltiplas tarefas atribuídas a essas instituições, é necessário que haja uma sinergia entre as demais atividades de pesquisa, ensino, extensão e citam a gestão administrativa como fundamental para viabilizar que os processos ocorram em sua plenitude, e para que a instituição cumpra todas as suas obrigações. Como pode ser percebido nos relatos a seguir:

Nenhuma é mais importante, todas têm o mesmo grau de importância, porque uma não funciona sem a outra. A gestão é importantíssima, planejamento, orçamento, a gestão administrativa. O ensino é nosso carro-chefe, mas não é suficiente para dar conta das demandas, a pesquisa é muito importante e no meio disso tem a extensão que é o elo, que tem o papel de buscar as demandas e trazer os resultados do que o ensino e a pesquisa proporcionam. (Entrevistado 12).

A função primeira é o ensino, buscando comunidades que ainda não estão sendo atingidas, inseridas. Mas não consigo ver o ensino sem as outras áreas. A gente trabalha muito a formação integral do aluno. (Entrevistado 4).

Esses entendimentos encontram respaldo com o documento *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais* (2010, p. 35), emitido pelo MEC, que aborda que a educação para o trabalho praticada pelos IFs é “potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação”. Assim, a educação praticada nesses institutos é voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, que preocupa-se com os aspectos da inclusão e com maior equilíbrio social, indo além da simples formação de mão de obra.

#### 4.6.2.3 Competências identificadas

Com base na triangulação das informações coletadas iniciou-se a análise dos dados para a identificação das competências organizacionais necessárias aos IFs. O mapeamento de competências foi conduzido pelos princípios norteadores dos três IFs investigados: missão, visão de futuro, objetivos estratégicos, metas, indicadores de desempenho sugeridos por Brandão e Bahry (2005). Teve-se como dados secundários: documentos institucionais, leis que regem os IFs, os projetos estratégicos, e como fonte de dados primários foram analisadas as entrevistas semiestruturadas em profundidade realizadas com os pró-reitores.

Assim, com base no modelo de Brandão e Bahry (2005) conforme Figura 4 (p.73), foram identificadas sete competências organizacionais necessárias aos IFs, estando elencadas na coluna da esquerda, e na coluna da direita foram elencados os resultados esperados quando cada competência for realizada de maneira plena. As competências organizacionais identificadas podem ser visualizadas no Quadro 17.

Salienta-se que o processo de mapeamento de competências não é um processo estático e que a relevância de cada competência pode variar ao longo do tempo, devendo a organização analisar periodicamente seu contexto atual e suas estratégias, para adequação das competências organizacionais (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

Quadro 17– Competências organizacionais necessárias e seus respectivos resultados esperados

	<b>Competências organizacionais</b>	<b>Resultados Esperados</b>
1	Capacidade administrativa e pedagógica de ofertar educação profissional e tecnológica, em diferentes modalidades de ensino.	<p>a) oferta de educação profissional técnica de nível médio, por meio de cursos integrados ao ensino médio para alunos dos IFs; permitindo que o aluno curse o ensino médio juntamente com a educação profissional em uma única matriz curricular;</p> <p>b) oferta de educação profissional técnica de nível médio, por meio de cursos concomitantes para alunos que estão cursando o ensino médio em outras instituições;</p> <p>c) oferta de educação profissional técnica de nível médio, por meio de cursos subsequentes para alunos que concluíram o ensino médio e desejam adquirir competências de educação profissional;</p> <p>d) oferta de educação profissional de formação inicial e continuada (FIC), que são cursos voltados à formação de trabalhadores para sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho e para a o aperfeiçoamento de sua profissão;</p> <p>e) oferta de processos educativos de ensino de maneira verticalizada, desde a educação básica até a pós-graduação, buscando ofertar oportunidades de profissionalização para seu aluno;</p> <p>f) utilização em suas práticas de ensino do trabalho como princípio educativo para a construção do conhecimento.</p>
2	Promover a capacitação de professores.	<p>a) oferta de capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes da rede pública de ensino e demais docentes interessados na comunidade;</p> <p>b) oferta de capacitação aos docentes sobre inclusão escolar, que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; sejam elas sociais, culturais, cognitivas ou físicas;</p> <p>c) formação de professores com atenção às especificidades dos componentes curriculares da educação profissional.</p>
3	Capacidade de ofertar processos educativos de ensino, pesquisa e extensão com padrões reconhecidos de qualidade pela sociedade.	<p>a) manter padrões de qualidade em suas práticas, para se tornar referência de ensino nas regiões onde estão localizados no caso de câmpus novos, e manter a tradição da qualidade que os IFs advindos dos CEFETS herdaram;</p> <p>b) integração de ensino, pesquisa e extensão de maneira transdisciplinar em suas práticas educacionais, desde a formação básica até os cursos de pós-graduação;</p> <p>c) ações de extensão de acordo com as carências da região;</p> <p>d) realização e estímulo à pesquisa aplicada por meio da articulação da produção acadêmica ao setor produtivo;</p> <p>e) geração de tecnologia e inovação com a disseminação de conhecimentos, orientados pelas demandas emergidas pela sociedade;</p> <p>f) capacitação contínua de seu quadro de servidores: docentes e técnicos;</p> <p>g) construção, consolidação e divulgação da imagem institucional dos novos câmpus dos IFs aumentando o seu reconhecimento junto à sociedade;</p>

		h) construção de parcerias internacionais por meios de acordos de cooperação com outras instituições de ensino, que objetivam fortalecer a imagem e inserção institucional no cenário mundial.
4	Capacidade de gestão administrativa democrática transparente.	<p>a) gestão construída em princípios democráticos, ouvindo todos os envolvidos: discentes, docentes, técnicos administrativos e a comunidade.</p> <p>b) padronização de seus fluxos e procedimentos buscando maior transparência, agilidade e fiscalização das práticas;</p> <p>c) instituir padrões e critérios de qualidade dos serviços em cada uma das cinco áreas estratégicas: ensino, pesquisa, extensão, administração, desenvolvimento institucional;</p> <p>d) planejamento adequado da estrutura física, dos recursos e do corpo técnico para a otimização desses recursos disponíveis, em processos educativos verticalizados que envolvam a educação básica, profissional e cursos superiores.</p> <p>e) sensibilização dos servidores quanto ao seu papel como servidores públicos dos IFs e suas responsabilidades com a sociedade;</p> <p>f) reflexões e debates sobre o papel dos IFs na sociedade por meio de estudo aprofundado de sua Lei de Criação nº 11.892/2008.</p>
5	Capacidade de interagir com a comunidade externa para promover o desenvolvimento econômico e social da região onde os IFs estão inseridos.	<p>a) fomentar o desenvolvimento regional, por meio da alavancagem da capacidade produtiva das comunidades onde estas instituições estão inseridas, com o auxílio dos conhecimentos gerados dentro dos IFs;</p> <p>b) práticas educativas de ensino e pesquisa que favoreçam a consolidação e o fortalecimento dos APLs;</p> <p>c) planejamento de suas políticas e suas ações com vistas a permitir que haja maior interação entre a instituição e as demandas da sociedade; podendo assim estender benefícios à comunidade;</p> <p>d) apoio a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda;</p> <p>e) criação de canais de acesso da comunidade e seus entes (empresariado, sociedade, familiares de alunos, prefeituras, etc.) ao IFs para o diálogo;</p> <p>f) oferta de seus cursos - técnicos, graduação e pós-graduação - de acordo com as demandas da sociedade; sendo assim orientada pelo estudo das potencialidades locais e regionais do entorno dos IFs, como também da necessidade de mão de obra.</p> <p>g) propor soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais, incentivando o desenvolvimento científico e tecnológico, por meio da produção de conhecimento e disseminação de tecnologia;</p> <p>h) estímulo à capacidade empreendedora de seus alunos, que se caracteriza como uma possibilidade de geração de renda e autonomia do trabalho;</p> <p>i) estímulo ao cooperativismo, buscando o desenvolvimento econômico de uma região;</p> <p>j) acompanhamento do egresso, com objetivo de monitoramento de novas demandas de mundo do trabalho para formação em níveis subsequentes.</p>
6	Capacidade de formação completa do aluno: profissional,	a) processos educativos e de formação, pautado por valores éticos, humanos e de responsabilidade social; para que seus alunos adquiram respeito à pluralidade de visões, as diversidades sexuais, culturais e socioeconômicas; e resultem em cidadãos comprometidos com uma sociedade justa e igualitária;

	tecnológica, científica e humanística.	<p>b) fornecimento por meio de suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, em todos os níveis e modalidades, dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos necessários a um profissional capacitado;</p> <p>c) preparação do aluno, por meio de seus pilares (ensino, pesquisa e extensão) para o mundo de trabalho;</p> <p>d) realizar e estimular a pesquisa aplicada, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científicos e tecnológicos;</p> <p>e) estímulo à produção cultural.</p>
7	Promover educação inclusiva	<p>a) viabilização de maneiras de acesso às pessoas que não tiveram oportunidades de concluir sua formação na idade adequada;</p> <p>b) democratização e expansão das condições de acesso, por meio de processos seletivos públicos e gratuitos, que visam conceder condições iguais de acesso;</p> <p>c) ofertar políticas de assistência estudantil que buscam diminuir a evasão escolar e facilitar a permanência do aluno, por meio de auxílios nas áreas principais de moradia, alimentação, ajuda de custo, transporte, atividades poliesportivas.</p> <p>d) políticas especiais de acesso e permanência para indivíduos sociais em situação de vulnerabilidade social e econômica, pretos, pardos, indígenas;</p> <p>e) promoção de políticas de acesso e permanência, para alunos portadores de necessidades específicas;</p> <p>f) promoção de políticas de acesso e permanência às pessoas com necessidades educacionais específicas</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

#### 4.7 COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À RESPONSABILIDADE SOCIAL NOS IFS.

Neste subitem foi realizada a análise das contribuições das competências organizacionais identificadas para a realização da responsabilidade social dos IFS.

No decorrer da análise, percebeu-se que existe nesses IFS a intenção de trabalhar com responsabilidade social e desenvolver a aproximação com a comunidade, desde a análise inicial das finalidades e objetivos constantes na Lei de Criação dos IFS nº 11.892 (BRASIL, 2008), passando pela missão dessas instituições declaradas em seus PDIs, até os discursos e as práticas relatados pelos entrevistados.

Para análise das contribuições que as competências organizacionais identificadas apresentam às práticas de responsabilidade social dentro dos IFS, faz-se necessário retomar as competências organizacionais mapeadas anteriormente (Quadro 18).

Quadro 18 – Quadro-resumo das competências organizacionais identificadas

Competências organizacionais dos IFs	
1	Capacidade administrativa e pedagógica de ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino.
2	Promover a capacitação de professores.
3	Capacidade de ofertar processos educativos de ensino, pesquisa e extensão com padrões de qualidade reconhecidos pela sociedade.
4	Capacidade de gestão administrativa democrática e transparente.
5	Capacidade de interagir com a comunidade externa para promover o desenvolvimento econômico e social da região onde os IFs estão inseridos.
6	Capacidade de formação completa do aluno: profissional, tecnológica, científica e humanística.
7	Promover educação inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Analisando a primeira competência, “Capacidade administrativa e pedagógica de ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino”, percebe-se que, ao ofertar educação profissional de qualidade, a instituição pretende capacitar seus alunos para o mercado de trabalho, oferecendo as condições para que eles ingressem com maiores condições de competitividade no mercado de trabalho e consigam um emprego na região, pois a oferta de cursos dos IFs, conforme ficou destacado na pesquisa, deve estar orientada pelas demandas da região.

As diferentes modalidades de ensino profissional e tecnológico ofertadas pelos IFs podem demonstrar o interesse em atender aos diferentes públicos de alunos: desde aquele que está cursando o ensino médio na idade normal e pode cursar concomitante no período da tarde o curso técnico; passando por aquele que concluiu o ensino médio anteriormente e, depois de um tempo, decide voltar à sala de aula, em busca de qualificação pra profissão que já desempenha no mercado; até o aluno que encerrou o ensino técnico, retorna do mercado de trabalho e deseja profissionalizar-se em uma nova carreira. Assim, a oferta de diferentes modalidades de ensino, procurando atender a públicos distintos, representa a preocupação em capacitar os alunos e reinseri-los no mercado com suas competências desenvolvidas. Essa preocupação com a heterogeneidade dos públicos está em harmonia com abordado por Escrigas e Lobera (2009), como parte da função social das entidades de ensino com a sociedade ao seu entorno, pois a qualificação dos profissionais é um fator que gera riquezas e maior discernimento social.

Também, e não menos importante, agregam aquele profissional que não concluiu o ensino médio no período normal e que agora deseja qualificar-se em uma nova profissão ou



aperfeiçoar-se no seu ofício, por meio dos cursos de Formação Inicial Continuada (FIC). Essa modalidade de curso aumenta as chances de ingresso ou reingresso no mercado de trabalho para esses jovens e adultos trabalhadores, e contribui para a integração dos cidadãos que não tiveram oportunidades anteriores de acesso a uma formação profissional. De acordo com Cunha (2011), a oferta de cursos em modalidades como o FIC e o PROEJA demonstra que a instituição adota a responsabilidade social numa perspectiva de educação inclusiva, promovendo o acolhimento de jovens e adultos trabalhadores, ao desenvolver seu potencial produtivo e ao resgatar sua autoestima.

Quando os IFs afirmam que a construção do conhecimento é baseada no trabalho como princípio educativo, há o entendimento de que a formação para o trabalho fornece as condições para o profissional gerar conhecimentos, a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mesmo tempo em que gera os conhecimentos técnicos, desenvolve as competências necessárias para a formação do pensamento crítico e fornece ao profissional as condições de compreender e se comprometer com os problemas sociais enfrentados pela sociedade. A busca pela formação de um profissional consciente que se preocupe com uma sociedade mais justa e equilibrada demonstra uma das facetas da responsabilidade social nos IFs. Para Candal (2013), este é um dos papéis das instituições de ensino, que precisam se envolver na transformação das realidades sociais, por meio da formação de profissionais autônomos e emancipados, que se engajem no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e com menores desigualdades.

A segunda competência “Promover a capacitação de professores”, agrega dois objetivos específicos: formar professores para a educação básica, especialmente nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

A Lei de Criação dos IFS nº 11.892 (BRASIL, 2008) traz essa questão como uma das capacidades que os IFs devem possuir. Apesar disso, somente o entrevistado 8 falou sobre esta atribuição: “As funções dos IFs são proporcionar educação técnica de nível médio com qualidade e a formação dos professores”. Porém em análise aos PDI desses Institutos, percebeu-se que os três oferecem a formação de docentes na forma de “Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional” e “Formação de professores para a Educação Básica”, principalmente nas áreas de ciências e matemática.

A formação pedagógica dos professores para a educação básica torna-se uma função essencial para o bom funcionamento das escolas e dos municípios, visto a escassez de profissionais desta natureza, principalmente nas áreas específicas.

No que tange à formação de docentes para à educação profissional e tecnológica, devido à complexidade que permeia essa atuação, os IFs demonstram interesse de preparar os professores para o comprometimento com a articulação entre trabalho e educação, capacitando-os sobre as especificidades e peculiaridades pertinentes à educação básica e profissional.

A preocupação com a qualificação desses profissionais, que necessitam de um conjunto de competências distintos, encontra convergência com o defendido por Pacheco (2011), que destaca que o docente da educação profissional precisa dominar, além do trabalho puramente acadêmico, os conteúdos, técnicas laborais e metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade; e ainda com o abordado por Pereira (2011), de que a preocupação com a formação de professores para a educação profissional se faz necessária para atingir-se a expansão do ensino qualificado e alinhado aos princípios sociais, econômicos, culturais e científicos.

A terceira competência, “Capacidade de ofertar processos educativos de ensino, pesquisa e extensão com padrões reconhecidos de qualidade pela sociedade.”, demonstra duas preocupações dos IFs: em ser referência de qualidade em suas ações e a importância concedida na articulação de ensino, pesquisa e extensão.

A valorização do quesito “qualidade” veio à tona em todas as entrevistas realizadas. Os entrevistados citaram preocupar-se em ser referência de qualidade na região e modelo para as demais instituições de ensino. A valorização da qualidade está em linha com o abordado por Drucker(1984), que defende o cumprimento das funções básicas para as quais a organização foi criada como o cerne principal da responsabilidade social, que se caracteriza pelo cumprimento e pelo bom desempenho das funções definidas em sua missão, independente de quantas outras funções ela bem desenvolver. Assim, a educação com qualidade está intrinsecamente ligada ao conceito de responsabilidade social, enquanto instituição que se preocupa com a formação de cidadãos críticos e preocupados com a sociedade onde estão inseridos.

Calderón (2006) também confirma a importância da preocupação das IES com a excelência, ao abordar que o principal compromisso social das instituições de ensino é com a qualidade da educação, capaz de favorecer o desenvolvimento do indivíduo como ser humano, em sua dimensão mais ampliada: como pessoa, profissional, cidadão (político e social); e assim entende-se que o papel da educação está intrinsecamente ligado aos aspectos da responsabilidade social.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão surge como uma bandeira defendida dentro dos IFs, conforme a fala do entrevistado 12: “O ensino é nosso carro-chefe, mas não é suficiente para dar contas das demandas, a pesquisa é muito importante e no meio disso tem a

extensão que é o elo, que tem o papel de buscar as demandas e trazer os resultados do que o ensino e a pesquisa proporcionam”. Deste modo, é necessário haver a integração entre as três esferas para que haja o resultado adequado na qualidade do ensino defendido.

O ensino é considerado o norte de uma instituição de ensino, e dentro dos IFs é visto como uma função primordial. As principais políticas de ensino dentro dos IFs manifestam-se pelo compromisso com a educação profissional e a verticalização do ensino, isto é, oferta desde cursos de educação básica até cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, englobando educação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, graduações tecnológicas, engenharias, formação de docentes, avaliação constante de seus currículos, busca por formas de inclusão, acesso e permanência nos cursos.

No que tange à área de extensão, os IFs agregam a participação dos diferentes segmentos da sociedade, tais como: comunidade, empresas, órgãos, entidades e prefeituras. A extensão permite a aproximação com a sociedade, com seus desafios e suas demandas, e concede condições de inserção dos IFs no desenvolvimento das regiões, em nível local, regional e nacional. Conforme afirmação encontrada no PDI do IFRS (2009, p. 101), as atividades de extensão são “formas de diálogo permanente com a sociedade e revelam a decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada”.

Os IFs procuram envolver os discentes em atividades de extensão, por meio de cursos de capacitação, eventos, projetos esportivos, projetos sociais, cursos de formação inicial e continuada, estágios, inclusão digital, visitas técnicas, entre outros (IFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; PDI IFSUL, 2009).

Em relação à função de pesquisa, esta também deve possuir viés mais prático do que simplesmente teórico, sempre aplicado ao mundo do trabalho e respeitando a Lei de Criação nº 11.892 (BRASIL, 2008): “III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade. Assim, o acesso às práticas de pesquisa inicia na educação básica, pautada nos princípios científicos que visam contribuir para a construção da ciência, e devem ser baseados nas práticas empíricas e em problemas reais, que pretendem criar no aluno a capacidade de questionamentos diante das realidades. A pesquisa precisa estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas sempre visando estender os benefícios à sociedade.

De acordo o PDI do IFSUL (2009), a ação indissociável desse tripé conduz à formação plena do indivíduo, pois possui capacidade de formar profissionais aptos a atender os desafios da ciência e do desenvolvimento social. No PDI do IFSUL (IFSUL, 2009, p. 86) explica-se essa interdependência da seguinte forma:

A convergência entre ensino e a pesquisa é elemento fundamental para que ocorra a criação de novos processos de ensino e aprendizagem. O **ensino com extensão** oferece elementos para transformações no processo pedagógico, no qual professores e alunos constituem-se sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização e à aplicação do saber acadêmico. Em outros momentos, **a extensão intensifica sua relação com a pesquisa** que, utilizando-se de metodologias específicas, e compartilhando conhecimentos produzidos pela instituição, contribui para a melhoria das condições de vida da sociedade.

O IFRS (IFRS, 2009, p.100) aborda que “os saberes necessários ao trabalho conduzem à efetivação de ações do ensino e aprendizagem (construção dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade)”.

Dessa forma, na indissolubilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, os IFs buscam envolver-se com uma formação completa e mais fortalecida, com os benefícios de desenvolver o pensar crítico e independente, que as práticas de pesquisa e extensão agregam à construção do conhecimento, a partir do ensino da sala de aula.

A quarta competência, “Capacidade de gestão administrativa democrática e transparente”, refere-se à capacidade de gestão administrativa, pois surgiu na maioria das entrevistas como necessária para que a atividade fim da organização, que é o ensino, ocorra plenamente, pois as atividades da gestão interferem e envolvem todas as áreas, gerando impacto em todas as ações dos IFs.

A satisfatória gestão administrativa permite que o ensino, ocorra de maneira adequada por meio do suporte à parte operacional e de investimentos, tais como: compra de alimentos, construções e reformas de laboratórios, bibliotecas, compra de materiais, equipamentos para laboratório, contratação de serviços terceirizados para apoio como copeiragem, segurança, serviços de limpeza e intérpretes de libras. O planejamento da gestão administrativa permite que os recursos financeiros sejam destinados às áreas e projetos prioritários dentro dos IFs, nas cinco grandes áreas: administração, ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional; o correto gerenciamento dos recursos para tais ações; distribuição das tarefas e a criação de mecanismos de controle e de fluxo dentro da instituição, para que os processos ocorram conforme planejado. Envolve ainda o dimensionamento e a capacitação adequada dos servidores, como retratam as falas dos entrevistados:

Se a gestão tiver um bom planejamento consegue articular, que o aluno entre para fazer um curso de formação continuada e saía um doutor, eu acho que é importante. (Entrevistado 12)

A gestão é imprescindível, porque são engrenagens, se uma desse conjunto não funciona, as demais não vão funcionar. Temos que ter a compreensão disso, porque não há reitoria mais importante, todas fazem parte do mesmo contexto e na verdade o funcionamento deles tem que ser de forma harmoniosa. (Entrevistado 6)

Ainda, cabe ressaltar que em um ambiente com uma gestão democrática, é possível manter motivados os servidores da instituição, que terão um local de trabalho mais transparente. A gestão democrática significa ouvir os entes que estão envolvidos em cada decisão da instituição. Estes públicos normalmente são compostos pelos docentes, técnicos-administrativos, alunos e sociedade. Como aborda o entrevistado 11:

A gestão democrática, que acho que fazemos muito bem, o IF estabeleceu uma forma, que absolutamente todas as questões importantes da instituição são discutidas desde a base, quando se fala em base, desde lá no campus, todos os técnicos, todos os professores e mais todos os alunos do campus.

Com essa maneira coletiva de construção, permite-se que os documentos institucionais e as normativas sejam compostos a partir da análise de distintos pontos de vistas, ouvindo-se as diferentes demandas e interesses de cada público interessado, o que propicia maior possibilidade de acertos.

Entende-se que uma gestão satisfatória corresponde à uma maneira através da qual a organização gerencia adequadamente seus recursos financeiros, seu quadro de pessoal e planeja suas ações. Desta forma, consegue diminuir possíveis desperdícios e erros, e potencializar os resultados entregues aos seus alunos e à comunidade. Nesse sentido, essa competência aproxima-se do conceito de responsabilidade social, caracterizado pelo compromisso que as organizações socialmente responsáveis firmam com a sociedade, e é concretizada por meio de atos e atitudes que tragam retornos à sociedade por meio da adoção de obrigações morais, que vão além das estritamente estabelecidas em lei e vinculadas às suas atividades (Carroll, 1991). Ainda encontra consonância com o abordado pelo Instituto Ethos (2001), de que as organizações precisam ter a capacidade de ouvir os interesses das diferentes partes com as quais interage, e incorporá-las ao seu planejamento.

Na quinta competência, “Capacidade de interagir com a comunidade externa para promover o desenvolvimento econômico e social da região onde os IFs estão inseridos”, estão presentes aspectos relacionados à responsabilidade social, ao demonstrar preocupação com a comunidade e a articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais.

Essa competência exprime o comprometimento dos IFs com a comunidade no seu entorno e também o resultado que os IFs pretendem alcançar com suas práticas. Ainda, demonstra quais públicos pretendem atingir com suas ações, tais como comunidade,

empresariado, prefeituras, entidades públicas; e a maneira como ocorrerá essa troca de conhecimento, como por exemplo: reuniões com o empresariado para ouvir suas demandas, parcerias público-privada, convênios com outras instituições de ensino para parcerias e intercâmbios, programa de estágios, dentre outros. A busca de interação entre as instituições de ensino e a sociedade está presente nas abordagens de Calderón (2006), Pereira (2007), Escrigas e Lobera (2009), Herrera (2009), Cunha (2011) e Silva (2011), que afirmam a necessidade da instituição atender os anseios da sociedade e trazer retornos aos problemas existentes nesse ambiente.

As regiões atendidas pelos IFs situados no Rio Grande do Sul são marcadas por contrastes, têm suas particularidades socioeconômicas e diferentes potenciais produtivos (IFFARROUPILHA, 2009; IFRS, 2009; IFSUL, 2009). Muitas vezes, os IFs são a única opção de ensino gratuito, nas regiões do interior onde estão situados. Os IFs, ao procurarem se inserir nessas regiões, por meio da oferta de ensino (níveis técnico, graduação, pós-graduação, FIC, PROEJA) e cursos compatíveis com a necessidade local, podem melhorar a capacidade de qualificação profissional, e a capacidade produtiva da região por meio da geração de renda. Essas práticas condizem com a abordagem de Cunha (2011), de que as instituições socialmente responsáveis têm como desafio diminuir a crescente disparidade social e que reduzir essas desigualdades traduz-se na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (CUNHA, 2011).

A preocupação em articular-se com o mundo do trabalho demonstra o envolvimento com o desenvolvimento social, pois ao buscar formas de preparar o aluno para inserir-se no mercado de trabalho, e propicia também a sua inserção na sociedade, fato que encontra amparo em Silva (2008), autor que defende que a educação ocupa papel estratégico no desenvolvimento social e econômico de um país, pois desenvolve os conhecimentos necessários para a inserção social por meio do trabalho, e prepara as pessoas para o exercício do seu papel político na sociedade. A busca por geração de trabalho e renda também demonstra preocupação com o desenvolvimento socioeconômico, fator que Garcia (2002), ressalta ser uma característica fundamental da responsabilidade social, pois preocupar-se com a geração de novos empregos e produtos, pode contribuir ao desenvolvimento regional.

Segundo os entrevistados e conforme análise do PDI dos IFs investigados, a preocupação com o desenvolvimento econômico e social das regiões abrangidas pelos IFS inicia-se desde o momento do planejamento dos cursos que serão ofertados. Essa posição encontra-se convergente ao entendimento de um dos papéis da IES socialmente responsável, conforme Huggins e Izush (2007), que abordam que é uma das tarefas mais importantes para

uma IES que se preocupa com o desenvolvimento de uma região é verificar se seus cursos são condizentes com a demanda das empresas daquela localidade.

Feldman e Desrochers (2003) e Fritsch (2002) também partilham do entendimento de que as instituições produtoras de conhecimento podem contribuir na condução de processos de desenvolvimento regional, sendo o saber gerado nas mesmas a principal fonte de conhecimento utilizável na busca de crescimento econômico. As IES atuam também como fator de atração para que a mão de obra qualificada não saia da cidade em busca de melhores condições, caracterizando esses papéis como uma demonstração do engajamento da IES com a região (BRAMWELL; WOLFE, 2008).

A sexta competência, “Capacidade de formação completa do aluno: profissional, tecnológica, científica e humanística”, sintetiza o principal compromisso social dos IFs, pois engloba duas obrigações principais dessas instituições: formar um profissional capacitado com as competências que o mercado de trabalho exige e a função de preparar cidadãos comprometidos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ao declararem-se a favor da formação integral, pensando no aluno cidadão, os IFs orientam suas ações e práticas no sentido de promover a educação profissional e cidadã, planejam seus conteúdos curriculares e processos educativos (ensino, pesquisa e extensão) de maneira a formar um estudante com os saberes necessários para uma vida ética e responsável com a sociedade e com o meio-ambiente. Essa postura está de acordo com Cunha (2011), que afirma que é necessário que as IES abordem em seus processos de formação a perspectiva da formação do caráter socialmente responsável, para formar-se um cidadão que saiba agir em sociedade.

Sob análise macro dessa competência e da cultura dos IFs, há a expectativa de que os problemas sociais e éticos que afetam a sociedade e causam desigualdades sejam reduzidos, devido à formação de profissionais competentes e comprometidos com o seu meio social, permitindo o crescimento de toda a região.

A sétima competência identificada, “Promover educação inclusiva”, demonstra os valores dos IFs, que se preocupam em ser uma ferramenta de inclusão social.

Demonstra-se que os IFs adotam uma postura mais ativa na construção de uma instituição de ensino que permite acesso igualitário. Procura desenvolver uma consciência cidadã, que faça o aluno questionar os problemas vivenciados na sociedade, estimule-o a adotar respeito e valorização das diversidades, sejam elas étnicas, financeiras, culturais, de gênero ou sexuais, fortalecendo sua formação educacional com a valorização dos aspectos de inclusão. Esse posicionamento encontra amparo em Calderón (2008), que afirma que a inclusão social é

um dos pilares que sustenta as práticas de responsabilidade social das IES, pois consegue chamar ao diálogo pessoas que estavam à margem das oportunidades de qualificação.

Os IFs buscam, por meio de suas práticas inclusivas, oferecer condições de acesso ao aluno que estava excluído do processo educativo, tais como: indivíduos em situação de vulnerabilidade social e socioeconômica, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas e oriundas de escola pública, configurando-se como uma ferramenta para a construção de uma sociedade inclusiva com responsabilidade social. Esse posicionamento é defendido por Candal (2013), que salienta a importância das IES adotarem práticas inclusivas, que funcionam como transformadoras da realidade social, ao preocuparem-se com aspectos relacionados ao desenvolvimento humano sustentável, ocupando papel importante no desenvolvimento de uma sociedade. Volpi (1996) também corrobora o entendimento de que a instituição educacional deve procurar maneiras de promover e incentivar a igualdade nas relações sociais, e com isso, ser responsável pela melhoria da qualidade de vida da sociedade que a rodeia.



## 5 CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS

Esta pesquisa teve por objetivo principal examinar quais são as competências organizacionais dos IFs situados no estado do Rio Grande do Sul e a contribuição dessas competências para a implementação das práticas de responsabilidade social dentro dos Institutos. Ao finalizar esse estudo, sem ter a pretensão de esgotá-lo, considerando a complexidade dos temas abordados, pode-se, com base nos resultados obtidos, tecer as considerações apresentadas a seguir.

O primeiro objetivo específico se propôs a analisar o posicionamento dos IFs investigados, suas principais orientações estratégicas em relação à responsabilidade social. Conclui-se que a responsabilidade social faz parte da missão institucional dos IFs e é entendida como parte integrante de suas obrigações pelos seus gestores.

A responsabilidade social dentro dos IFs manifesta-se principalmente em práticas de: formação completa, aliando a formação de conhecimento técnico com a de valores humanísticos; ações inclusivas que buscam acolher e promover o respeito às diversidades; o fator qualidade como uma prioridade em suas práticas, tanto educacionais quanto administrativas; e por fim, mas não menos importante, a preocupação de aproximação com a sociedade e o desenvolvimento social e regional, onde captam-se as demandas da sociedade por meio de seu empresariado, APLs, prefeituras e comunidade local, que auxiliam o planejamento de novos cursos, de oportunidades de pesquisa, de criação de parcerias público-privado, e as práticas de extensão conforme as necessidades dessa localidade. Assim, o conhecimento gerado dentro dos IFs busca responder aos problemas originados na sociedade.

Os IFs defendem a formação de profissionais capacitados tecnicamente e com os valores humanísticos desenvolvidos. Desta forma, convergem seus esforços para que os alunos consigam ocupar vagas no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, gerem resultados positivos na sociedade e no meio com o qual interagem, sendo conscientes das consequências de suas ações profissionais e como cidadãos. Quando os IFs comprometem-se com a formação completa, praticam os preceitos da responsabilidade social ao preocuparem-se com os valores que serão repassados a esses alunos nos processos de ensino e pesquisa em sala de aula, e nos processos educativos externos, bem como no envolvimento dos discentes em práticas de extensão que os conduzirão em suas atividades profissionais e nas suas interações de cidadão com a sociedade.

As práticas de responsabilidade social dentro dos IFs abarcam ações inclusivas que buscam desenvolver nos alunos o respeito e a valorização às diversidades, sejam sociais,

sexuais, culturais, socioeconômicas, étnico-raciais e de grupos em vulnerabilidade. Visam ainda, promover condições igualitárias de acesso e de permanência com atendimento especial às pessoas portadoras de necessidades especiais, promovendo programas para a convivência e conscientização sobre a diversidade e com adequação de estruturas, processos educacionais e de comunicação, adequando-se à legislação de acessibilidade física e de prioridade de acesso; por meio da educação que incentiva a construção de uma sociedade que permita igualdade de condições para portadores de necessidades especiais e que valorize as diferenças físicas ou cognitivas.

A preocupação com a qualidade do serviço, e com a integração entre pesquisa, extensão e ensino desde a educação básica permite uma educação completa, onde uma etapa complementa a outra, com o objetivo de buscar um processo de formação de conhecimento integrado.

Elevar a qualidade como uma prioridade dentro da organização, demonstra-se como um pilar fundamental de responsabilidade social e ficou constatada essa preocupação dos IFs em ser referência de qualidade, preocupando-se com fatores administrativos como a capacitação dos servidores, com as práticas de gestão até por fim, a qualidade do ensino, das práticas de pesquisa e das ações de extensão realizadas.

A aproximação com a sociedade demonstrou-se como princípio norteador dos IFs, por meio de reuniões com a comunidade para oferta e planejamento de cursos, abertura de cursos, planejamento das ações de extensão, busca por parcerias para estágios, encaminhamento para vagas de emprego. Ainda nesse aspecto, o acompanhamento dos alunos egressos, para monitoramento de novas demandas de qualificação, emergiu como uma prática de responsabilidade social que pode ser ampliada e melhor desenvolvida.

O pouco tempo de existência dos IFs – apenas seis anos, associada à questão da cultura enraizada em parte do quadro de servidores que são oriundos de universidades geraram a necessidade de fortalecer e de consolidar o papel dos IFs. O que pode ser feito através do debate e reflexão sobre quais são as melhores formas de atuação as obrigações e compromissos com a sociedade e com os alunos. Acredita-se que com o aprofundamento da reflexão sobre o papel dos IFs, haverá maior coerência nas ações adotadas.

Ao findar o processo de pesquisa, e com base no conceito de responsabilidade social adotado para esse estudo defendido por Herrera (2009), que aborda que cabem às instituições de ensino superior transformar os conhecimentos gerados dentro da instituição para a melhoria da sociedade e o desenvolvimento de cidadãos conscientes e responsáveis, críticos,

participativos e solidários, é possível perceber que há uma relação entre os objetivos estratégicos dos IFs, seus discursos e suas ações com a responsabilidade social.

O segundo objetivo específico propôs-se a analisar como os entrevistados compreendem o conceito de competências, o que ainda é um tema que gera muitas interpretações dentro dos IFs. Os entrevistados abordam os diferentes focos das competências: formação e capacitação, ação e desempenho superior, mobilização de recursos pertinentes a uma situação, habilidades, aptidões em suas tarefas. De maneira geral, a noção de competências nos IFs é entendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, aliadas às experiências dos indivíduos e da organização, com o objetivo de alcançarem resultados superiores em suas tarefas.

A partir dessas constatações, pode-se inferir que a noção de competência compreendida pelos gestores estratégicos dos IFs pesquisados, está coerente com os conceitos elencados no meio acadêmico, e constantes no referencial teórico desse estudo de ser um conjunto de qualificações (tais como conhecimentos, habilidades e atitudes) adjacentes às pessoas, que permitem a elas realizarem uma tarefa ou lidarem como uma determinada situação. Contudo, cabe ressaltar que o entendimento parece estar avançando para uma perspectiva mais recente e integradora sobre as competências, que vê a competência indo além do conjunto de capacidades (conhecimento, habilidade e recursos), agregando a importância do saber mobilizar esse estoque de características de maneira responsável, para atingir o melhor desempenho. Porém salienta-se que ainda que esses entendimentos dentro dos IFs parecem ser superficiais e não homogêneos, cada gestor tem o seu ponto de vista, sendo ainda necessário analisá-los com cautela e melhor apropriar-se da temática antes da adoção da lógica da gestão por competências.

O terceiro objetivo específico possuía a intenção de identificar quais as competências organizacionais pertinentes aos IFs. Este objetivo foi concluído com êxito por meio das sete competências apontadas (Quadro 17), a partir do processo de análise documental e das entrevistas em profundidade.

Percebeu-se que houve uma convergência entre o que consta nas leis referentes aos IFs, em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais e demais documentos analisados com os discursos dos entrevistados. As competências identificadas retratam os objetivos, as finalidades, as atividades que os IFs investigados devem realizar. Esses pilares ficaram evidentes no processo de mapeamento de competências, onde cada competência retrata as funções mais importantes para o desenvolvimento das finalidades para as quais essas instituições foram criadas.

E por fim, no último objetivo específico planejou-se analisar as contribuições das competências organizacionais identificadas para a implementação do papel social dos IFs

investigados. Este item foi atendido em sua plenitude, ao entender-se que todas as sete competências identificadas continham relação com o conceito de responsabilidade social adotado para esse estudo. Assim, todas as sete competências identificadas auxiliam os IFs a cumprirem as dimensões de sua responsabilidade social.

É possível afirmar que o modelo de educação profissional adotado nesses IFs busca, de maneira geral, oferecer uma formação pautada na responsabilidade social, com o objetivo de formar cidadãos mais conscientes do seu papel na sociedade e que busquem uma sociedade mais igualitária.

A política de ensino defendida e executada pelos IFs propicia o contato das atividades acadêmicas com o meio social: empresariado, sociedade civil, associação de bairros, produtores, arranjos produtivos locais. Assim, os IFs do Rio Grande do Sul representam entidades com a missão de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da região, por meio da formação integral. Contudo, foi possível observar a necessidade de estreitar os laços entre os câmpus e a sociedade. Os entrevistados, no que refere às práticas de interação, demonstraram que a instituição tem a oportunidade de ampliar e reforçar suas relações com os entes da comunidade e aproximar mais o aluno das realidades sociais, para que ele consiga, entre outras coisas, aplicar e socializar seus conhecimentos técnicos nos problemas do empresariado.

Pode-se inferir ao final desse estudo que as competências identificadas estão profundamente relacionadas com a responsabilidade social, visto que cada uma trata de aspectos relacionados aos processos educativos praticados pelos IFs, que contemplam o ensino, as práticas de pesquisa e extensão, resultam na formação dos profissionais e cidadãos conscientes que atuarão na sociedade no futuro. Assim, essas competências, quando realizadas em sua plenitude, podem propiciar a esses IFs exercer sua responsabilidade social. Nesse contexto, a responsabilidade social refere-se ao compromisso assumido com os alunos, com a sociedade local e seus entes, em busca da melhoria das condições de desenvolvimento social e político desses profissionais, oportunidades trabalho, aumento de renda e desenvolvimento dessas regiões.

Os IFs, como instituição de ensino, assumem um papel fundamental no desenvolvimento de uma consciência de responsabilidade social em seus alunos, pois trabalham essa perspectiva em seus processos de formação. Verifica-se isso ao analisar que os alunos, a partir das atitudes e dos compromissos que foram trabalhados e desenvolvidos em sala de aula, serão os futuros multiplicadores desses valores na sociedade, em suas relações profissionais, no seu convívio familiar e social.

Os IFs fortalecem práticas socialmente responsáveis ao comprometerem-se com a formação completa do aluno e ao promoverem a inclusão dos indivíduos que estavam excluídos do processo educativo, caracterizando-se como uma ferramenta de apoio à melhoria dos aspectos sociais daquela região. Atuam de maneira indireta, mas com potencial para gerar impacto positivo no ambiente, acreditando-se que os conhecimentos gerados dentro dessas instituições agregam valor à vida social do aluno e da comunidade.

Fica confirmado pela pesquisa, com a análise da perspectiva de formação profissional com objetivo de buscar soluções técnicas e tecnológicas às demandas daquela região e a preocupação com a inserção na sua comunidade deste cidadão com as competências profissionais e humanísticas desenvolvidas, que as temáticas educação e responsabilidade social são inseparáveis, sendo a responsabilidade social parte integrante do processo educacional. Haja vista, ser papel da educação e do espaço educacional, não somente conceder as competências profissionais, mas se preocupar com a inserção desse egresso na sociedade, de propiciar a reflexão e a conscientização do impacto de suas ações na comunidade.

Assim, ao final do estudo, entende-se que os quatro objetivos específicos foram atendidos. Com isso, pode-se inferir que o objetivo geral de identificar e analisar as competências organizacionais dos três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul e suas contribuições para a implementação de seu papel social também foi atingido com êxito.

## 5.1 CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS DO ESTUDO

Aos IFs de um modo geral, e mais especificamente aos três IFs do estado do Rio Grande do Sul, os resultados desse estudo tornam-se pertinentes devido à compreensão de que os eles após analisarem as competências organizacionais identificadas nessa dissertação, podem refletir sobre suas ações; e futuramente esses achados podem ser compartilhados aos câmpus dos IFs estudados, inclusive aos novos que possam vir a surgir.

As competências mapeadas podem auxiliar os IFs a manter suas práticas alinhadas com os seus princípios de criação, fundamentados na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), respeitando os princípios da responsabilidade social inerente às IES e aos princípios de responsabilidade social estabelecidos nos ideais depositados na Lei de Criação, principalmente no que tange à formação humanística e educacional, e na interação constante com a sociedade.

Revelou-se, durante as análises, que os IFs possuem definidas suas metas e diretrizes estratégicas, cronogramas de monitoramento de resultados e indicadores de desempenho

estabelecidos. Isso demonstra que, mesmo com o curto período de existência, já existem ferramentas de suporte à gestão estratégica. De posse dessas informações, há uma noção mais clara dos elementos essenciais e necessários para seus processos e estruturas, o que propicia condições de identificar quais competências precisam mobilizar para realização de suas estratégias. Essas informações são necessárias e dão suporte caso a organização decida implantar futuramente a gestão por competências.

Espera-se que em trabalhos futuros possam ser analisadas periodicamente as propostas e ações dos IFs, bem como as competências identificadas nesse estudo, para permitir que tornem-se válidas; tendo em vista que a gestão de competências necessita que esses fatores estratégicos sejam avaliados conforme o contexto atual da organização, uma vez que é uma metodologia dinâmica que precisa estar alinhada à realidade atual para ter validade.

Acredita-se que a partir do conhecimento e divulgação das competências organizacionais identificadas possa ocorrer o fortalecimento do papel dos IFs e da importância do caráter social de suas ações. Nesse cenário, esse estudo tem condições de tornar-se uma ferramenta de auxílio no processo de consolidação que os IFs passam nesse momento de sua trajetória histórica, onde se expandem dos tradicionais câmpus para o interior dos estados, algumas vezes em instituições existentes, outras criando câmpus em regiões onde não havia nenhuma outra referência de ensino técnico ou superior.

Esses IFs possuem uma missão mais abrangente, e uma maior responsabilidade devido à autonomia a eles atribuída. Nesse sentido, conhecer quais competências organizacionais precisam desenvolver pode auxiliar seus servidores, conhecerem qual o seu papel nessa construção, e à organização para que consiga edificar suas competências coletivas e individuais, para que possam promover uma gestão eficaz e gerar resultados mais sólidos à sociedade.

A responsabilidade social surge como um desafio a ser enfrentado pelas instituições educacionais de um modo geral, tendo em vista o papel da educação em contribuir para minimizar as visíveis desigualdades sociais ainda existentes no país. Os IFs, por serem uma instituição de ensino e por ofertar educação profissional e tecnológica em diversos níveis, têm a responsabilidade de colaborar para a construção de uma sociedade mais consciente, por meio da formação de profissionais com espírito crítico desenvolvido, e com os valores de um cidadão ético e engajado com a melhoria da sociedade, que detém as condições de promover o desenvolvimento da sua comunidade. Dessa maneira, o fato de compreender que a responsabilidade social é inerente as práticas educacionais e que conhecer suas competências podem auxiliar esses IFs a obterem melhor desempenho, contribui para que essas organizações façam um melhor uso de suas potencialidades.

Outra contribuição que emerge como um resultado da pesquisa é a necessidade de consolidação do papel dos IFs, por meio do debate e da reflexão sobre quais suas obrigações e quais seus compromissos com a sociedade e com seus alunos. Essa carência de consolidação surgiu como necessária devido ao pouco tempo de existência dos IFS, e devido à cultura enraizada em parte do quadro de servidores que emigraram de universidades, podendo ser útil criarem espaços para debates, envolvendo os servidores técnicos-administrativos, docentes e toda a comunidade, com o objetivo de uniformizar o entendimento sobre as finalidades e os objetivos para as quais os IFs foram criados. Assim, a crise de identidade dos IFs demonstra-se como um ponto a ser melhor desenvolvido, porque afeta as decisões pedagógicas e os resultados que são entregues aos seus alunos e à comunidade como um todo. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade desses Institutos encararem o momento atual na perspectiva de novos desafios a serem transcendidos.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO ESTUDO

Esse estudo corrobora com os estudos realizados anteriormente (CALDERÓN, 2006, 2008; ESCRIGAS; LOBERA, 2009; HERRERA, 2009; SILVA, 2011, CANDAL, 2013), no sentido de confirmar que a responsabilidade social na IES deve ir além das esferas do ensino, pesquisa e extensão, pois deve oferecer, além da formação profissional, a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com as questões sociais. Ademais, evidenciou-se como função social criar práticas acadêmicas que envolvam o aluno com as questões sociais da região, com os aspectos de inclusão e respeito às diversidades para aprimorar a formação educacional desses alunos desenvolvendo competências técnicas em consonância com o mercado de trabalho e valores éticos, corroborando o abordado na literatura (CALDERÓN, 2002; CUNHA, 2011).

A pesquisa demonstrou também que os IFs acreditam estar entre suas funções a busca de formas para contribuir com o desenvolvimento das regiões onde estão inseridos, legitimando a corrente que defende tal relação na literatura (HUGGINS; FELDMAN; DESROCHERS, 2003; FRITSCH, 2002; IZUSHI, 2007; HUGGINS; JOHNSTON; STEFFENSON, 2008), por meio da formação de profissionais orientada pelas demandas do empresariado, e pela busca de inovações e soluções técnicas para os problemas enfrentados por essas organizações; sendo concebível um estudo futuro para avaliar como o empresariado percebe essa contribuição gerada pelas IES.

A pesquisa corroborou o entendimento de Machado (2011), de que os IFs encontram-se em um momento de consolidar sua identidade, devido ao processo histórico vivenciado e a

período de expansão, para melhor adequarem suas propostas ao exigido na sua Lei de Criação 11.892 (BRASIL, 2008).

Quanto ao tema competências organizacionais, esse estudo apresentou indícios que confirmam com os achados de Guimarães (2002), Campos (2007), Ésther (2007) e Andrade (2012), de que a gestão por competências pode auxiliar as instituições públicas de ensino a melhorarem sua gestão e as formas de planejamento e de execução de suas ações. E assim, conseguirão estabelecer critérios mais concretos para avaliar o desempenho de seus servidores, de cada setor dentro da organização e para entregar melhores resultados à sociedade. Também acredita-se que esse estudo é convergente aos realizados anteriormente por Fleury e Fleury (2001), Bitencourt (2005, 2009), de que quando a organização conhece suas competências pode aperfeiçoar seu desenvolvimento, pois permite a adoção de práticas profissionais alinhadas aos objetivos organizacionais.

Ademais, apresenta evidências que corroboram o abordado por Ruas (2005), autor que afirma que as competências organizacionais são norteadas pelos objetivos estratégicos, mas que precisam obrigatoriamente que haja envolvimento das competências dos indivíduos e as coletivas para a organização conseguir um desempenho superior, pois mostrou-se como necessário envolver todos os setores e funções para que os objetivos estratégicos sejam atingidos, bem como envolver e conscientizar o servidor de seu papel.

Todavia, demonstrou-se que atualmente dentro dos IFs é relativamente superficial o conhecimento sobre a temática de competências, e revelou-se como necessário o aprofundamento desse assunto dentro das instituições federais antes de uma possível implementação da gestão por competências, fato este que pode confirmar a importância de estudos nessa área.

### 5.3 LIMITAÇÕES E DIFICULDADES DO ESTUDO

Embora o objetivo principal tenha sido atingido, torna-se pertinente a explanação de algumas limitações desse estudo. Durante o desenvolvimento do trabalho foram encontradas algumas limitações, as quais poderão ser ultrapassadas em estudos posteriores com a continuidade do trabalho e a disponibilidade de tempo.

A primeira limitação desta pesquisa foi a extensão geográfica, limitada aos IFs do estado do Rio Grande do Sul e conseqüente a amostra ficando limitada a três institutos.

A segunda limitação encontrada foi a restrição de artigos e livros sobre o tema competências organizacionais em organizações públicas e essa restrição aumenta quando se



procura especificamente em IFs, devido a tratar-se de um tipo ímpar de instituição de ensino, com particularidades, como por exemplo a verticalização do ensino.

Outra dificuldade encontrada foi que se percebeu que os respondentes tinham pouco conhecimento sobre o assunto competências. Nesse sentido, durante os encontros, a entrevistadora colocou-se à disposição para clarificar dúvidas e questionamentos sobre os conceitos.

Apesar dessas limitações, o presente trabalho não perde o seu valor, como força de contribuição acadêmica para ampliar o debate teórico, assim como despertar o interesse das instituições de ensino públicas ou privadas para a descoberta e desenvolvimento de competências e um novo olhar sobre o seu papel socialmente responsável.

#### 5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Este estudo identificou quais as competências organizacionais necessários aos IFs do estado do Rio Grande do Sul e suas contribuições à implementação de seu papel social. Ao seu término, surgem novos *insights* que ficam como sugestões para complementar o estudo ou até mesmo auxiliar no avanço do entendimento sobre os conceitos trabalhados nessa dissertação. As seguintes sugestões surgiram durante o processo de criação e execução desse trabalho:

- a) considerando as especificidades e complexidades dos IFs, recomenda-se aprofundar esse estudo aumentando a amostra pesquisada para os demais estados;
- b) aprofundar o estudo das competências organizacionais dos IFs por meio da validação das competências mapeadas nesse estudo;
- c) ampliar o foco de percepção, com o objetivo de conhecer outros pontos de vista e vivências, ouvindo-se os alunos, os professores e a comunidade sobre quais seriam as competências organizacionais dos IFs e como elas contribuem para a responsabilidade social;
- d) avaliar se as matrizes curriculares dos cursos oferecidos pelos IFs estão em consonância com as diretrizes de formação integral propostas nos documentos de concepção: Lei de Criação nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) e nos Planos de Desenvolvimento Institucionais; para descobrir se existem possíveis *gaps* entre os princípios indicados nos documentos norteadores e a prática;

Foi percebida a importância concedida ao papel da gestão, representado pela figura dos Pró-Reitores dentro dos IFs, para correta tomada de decisão e na condução dos IFs. Dessa

forma, surge como oportunidade a pesquisa aprofundada do papel dos gestores e suas competências gerenciais nessas instituições.

Por fim, é relevante destacar novamente, a importância que os modelos de gestão escolhidos de uma organização possuem no seu direcionamento estratégico. A adoção de uma postura e práticas responsáveis são alicerces estratégicos para as IES. Estas, por conseguinte, contribuem para que as instituições de ensino consigam entregar serviços mais qualificados à sociedade.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 57, n. 4, p. 549-563, out./dez. 2006.

ANDRADE, A. R. Gestão estratégica de universidades: análise comparativa de planejamento e gestão. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD – ENANPAD, 27, Atibaia/SP. **Anais**. Atibaia, 2003.

ANDRADE, P. R. P. **Educação profissional na administração pública: desenvolvendo competências para atender as demandas da sociedade brasileira**, 2012. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), FGV, Rio de Janeiro, 2012.

APARECIDO, L. P. **Mapeamento de competências para profissionais celetistas de um laboratório de tecnologia público**. Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013.

ASHLEY, P. A. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARNEY, J. B. Firm Resource and Sustained Competitive Advantage. **Journal of Management**, v. 17, p. 99-120, 1991.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. MEC, Ministério da Educação, INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: 2008.

BECKER, G.; DUTRA, J. S.; RUAS, R. Configurando a trajetória de desenvolvimento de competências organizacionais. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Orgs.). **Competências: Conceitos, Métodos e Experiências**, 1. ed., São Paulo: Atlas, 2008, p. 51-80.

BERCHEM, T. A missão da Universidade na formação e no desenvolvimento cultural. **Temas Universitários I**. Porto Alegre: PUC/RS, 1992.

BERTOLINI, A. L.; MACKE, J. Elementos da competência coletiva do setor vitivinícola da Serra Gaúcha (RS/Brasil). **Perspectivas Contemporâneas**, v. 9, n. 1, p. 115-136, 2014.

BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**, 2001. Tese (Doutorado em Administração). Curso de Pós-graduação em Administração, UFRGS, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. A gestão por competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 132-149.

\_\_\_\_\_. Gestão por Competências: uma análise da mobilização entre competências, capacidades e recursos. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, p. 126-136, 2009.

BITENCOURT, C.; BARBOSA, A. C. Q. A gestão de competências. In: BITENCOURT, C (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2010, p. 238-264.

BITENCOURT, C.; AZEVEDO, D.; FROEHLICH, C. **Na trilha das competências: caminhos possíveis no cenário das organizações**. Porto Alegre: Bookman, 2013, 261p.

BITENCOURT, E.; CARRIERI, A. Responsabilidade social: ideologia, poder e discurso na lógica empresarial. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, p. 10-22, 2005.

BONOTTO, F.; BITENCOURT, C. C. Os elementos das competências coletivas em grupos de trabalho: a experiência da Copesul. **XXX Encontro Anual da ANPAD**. Salvador: ANPAD, 2006.

BOOG, G. G. **O desafio da competência**. São Paulo: Best Seller, 1991, 333p.

BORGES, M. E. S. Trabalho e gestão de si: para além dos recursos humanos. **Caderno de Psicologia Social no Trabalho**, São Paulo, v. 7, p. 41-49, 2004.

BRAMWELL, A.; WOLFE, D. A. Universities and regional economic development: The entrepreneurial University of Waterloo. **Research Policy**, v. 37, n. 8, p. 1175-1187, 2008.

BRANDÃO, H. P. Mapeamento de competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas. **São Paulo: Atlas**, 2012, 160 p.

BRANDÃO, H. P.; ANDRADE, J. E. B.; FREITAS, I. A.; VIEIRA, F. T. Desenvolvimento e estrutura interna de uma escala de competências gerenciais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 171-182, 2010.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto. **RAE**, v. 41, n. 1, p. 9, 2001.

BRASIL. **Decreto nº. 5707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 04 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm) >. Acesso em: 07 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, v. 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2014.

BRUNO-FARIA, M. de F.; BRANDÃO, H. P. Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 35-56, 2003.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista do Serviço Público. Brasília:** Fundação Escola Nacional de Administração, ano 48, n. 1, jan-abr, 1997.

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Revista Estudos**, Brasília, n. 36, p. 7-22, 2006.

\_\_\_\_\_. Doze Premissas para a Construção de uma Política Institucional de Responsabilidade Social nas IES. **Revista Responsabilidade Social**, n. 3, 2008. Disponível em: < [http://dia.abmes.org.br/downloads/revista\\_er\\_2007.pdf](http://dia.abmes.org.br/downloads/revista_er_2007.pdf) >. Acesso em: 30 maio 2014.

CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 39, p. 1185-1198, 2011.

CAMPOS, D. C. S. **Competências gerenciais dos pró-reitores de uma instituição de ensino superior:** um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa, 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, UFMG, Viçosa, MG.

CANDAL, D. Brazilian Technical Report on Higher Education and National Education Plans: Reflection Tools in Building an Inclusive Society. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 106, p. 557-569, 2013.

CANDAU, V. M. La universidad hoy: entre el “claustro” y la “palestra”. In: FRANCO, E. L.; OCHOA, C. F.; FLECHA, C.; TORRES, I. (Orgs.). **Lá función social de la universidad**. Madrid: Narcea, 1990, p. 47-54.

CARBONE, P. P. Cultura organizacional do setor público brasileiro: desenvolvendo uma metodologia de gerenciamento da cultura. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 2, p. 133-144, 2000.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D.; VILHENA, R. M. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005, 176 p.

CARRIZO, L. Conhecimento e responsabilidade social: ameaças e desafios para a universidade transdisciplinar. **Revista Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, ano 24, n. 36, p. 76-89, 2006.

CARVALHO, A. B. A determinação dos impactos e a gestão do desempenho social. **Revista Meio Ambiente Industrial**, p. 43-52, São Paulo: Editora Tocalino, 2000.

CARVALHO, A. I. D.; VIEIRA, A. S.; BRUNO, F.; MOTTA, J. I. J.; BARONI, M.; MACDOWELL, M. C.; SALGADO, R.; CÔRTEZ, S. D. C. (2009). Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação, Brasília: **ENAP**, 2009. 109p.

CARROLL, A. The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders. **Business Horizons**, [s.l.], v. 34, n. 4, p. 39-48, 1991.

CUNHA, W. M. A. C. Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável: O Papel do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. Programa de Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Pernambuco –UPE, 2011.

DA COSTA, R. N. R. **A Relação entre qualidade, motivação e comprometimento organizacional**: estudo de caso em uma universidade federal, 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, UCS, Caxias do Sul.

DIAS, G.; BECKER, G.; DUTRA, J. Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (orgs). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2012. p. 9-30.

DIAS, M. A. R. Utopia y comercialización en la educación superior del siglo XXI. In: DIAS, M. A. R. (Coord.). **Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI**: Lecciones de la conferencia mundial sobre educación superior. Madrid: CRUE, p. 11-44, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **Eccos Revista Científica**, v. 10, n. Esp, p. 67-93, 2008.

DREJER, A. Organizational learning and competence development. **The Learning Organization**, v. 7, n. 4, p. 206-220, 2000.

DRUCKER, P. F. The new meaning of corporate social-responsibility. **California Management Review**, v. 26, n. 2, p. 53-63, 1984.

DURAND, R. The relative contributions of inimitable, non transferable and non substitutable resources to profitability and market performance. **Goizueta Business School**. Atlanta: Emory University, 1999.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

DUTRA, J. S. **Gestão por Competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

\_\_\_\_\_. **Competências**: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S. HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 161-176, 2000.

EHRENSPERGER, R. M. G. **Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior-Brasil/Portugal**, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

ESCOTET, M. A. Visión de la universidad del siglo XXI: dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios. **Revista Española de Pedagogía**, p. 211-228, 1990.

ESCRIGAS, C.; LOBERA, J. Novas dinâmicas para a Responsabilidade Social. In: **Educação superior em um tempo de transformação**: Novas dinâmicas para a responsabilidade Social. Tradução Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 1-20.

ÉSTHER, A. B. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais**, 2007. Tese (Doutorado em Administração) - Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

ETHOS, Instituto de Empresas e Responsabilidade Social, 2014. **Valores, Transparência e Governança**. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/conteudo/gestao-socialmente-responsavel/valores-transparencia-e-governanca>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Indicadores de Responsabilidade Social Empresarial**, Versão 2001, São Paulo: Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, junho, 2001.

FACHINELLI, A. C.; RECH, J.; GIACOMELO, C. P.; BRANDT, G. B.; MANOZZO, M. T. Informação, comunicação e comprometimento: um desafio para o engajamento do público interno. **Revista Organicom**, v. 10, n. 19, p. 181-193, 2014.

FELDMAN, M.; DESROCHERS, P. Research universities and local economic development: Lessons from the history of the Johns Hopkins University. **Industry and Innovation**, v. 10, n. 1, p. 5-24, 2003.

FERREIRA, A. **Desenvolvimento Regional**: Limites e Possibilidades Institucionais – Um Estudo de Caso da Região do Vale do Paraíba, 2012. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, UFRJ, RJ.

FEUERSCHÜTTE, S. G.; NG, L. L. Y.; PADILHA, M. M.; RAQUEL, I.; RONCONI, L. F. A. **Competências e o novo serviço público**: As Atribuições dos Gestores da Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho e Habitação de Santa Catarina. II Encontro de Gestão de Pessoas e

Relações de Trabalho 2009. Disponível em:

<<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR217.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

FISCHER, L. A.; FLEURY, M. T.; URBAN, T. P. Cultura e competência organizacional. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Orgs.). **Competências: Conceitos, Métodos e Experiências**, 1. ed., São Paulo: Atlas, 2008, p. 106-125.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004, p. 160.

\_\_\_\_\_. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORIDA, R. Toward the learning region. **Futures**, v. 27, n. 5, p. 527-536, junho, 1995.

FLYVBJERG, B. Five misunderstandings about case-study research. **Qualitative Inquiry**, v. 12, n. 2, p. 219-245, 2006.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Gestão democrática e autonomia universitária: educação superior no Brasil e o Mercosul; In: SGUISSARDI, W.; FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.; **Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005, p. 29-54.

FREDERICK, W. C. From CSR1 to CSR2. **Business and Society**, v. 33, n. 2, p.150-164, 1994.

FRITSCH, M. Measuring the quality of regional innovation systems: a knowledge production function approach. **International Regional Science Review**, v. 25, n. 1, p. 86-101, 2002.

FURQUIM, V. D. **O papel das competências organizacionais na formulação da estratégia de gestão de pessoas em um empreendimento cooperativo**. Mestrado em Administração, dissertação, UFRGS, 2011, RS.

GARCIA, B. G. Responsabilidade social empresarial, Estado e sociedade civil. In: Instituto Ethos (Org). **Responsabilidade social das empresas: a contribuição das universidades**. São Paulo: Peirópolis, 2002. p. 13-36.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 200 p.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman, 2009.

GOMES, C. F.; CALDERÓN, A. I. Avaliação da Educação Superior: O que dizem as pesquisas em nível de mestrado e doutorado em torno do conceito de responsabilidade social das instituições de educação superior? **Anais do II Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**. Pontifícia Universidade Católica Campinas. 2012. Disponível em: <



[http://www.puccampinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2012/resumos/2012820\\_145326\\_323810019\\_res012.pdf](http://www.puccampinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2012/resumos/2012820_145326_323810019_res012.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

GOULART, I. Estudos exploratórios em Psicologia organizacional e do Trabalho. In: GOULART, I; SAMPAIO, J. R. **Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 3, p. 125-140, 2002.

GUIMARÃES, T. de A.; BRUNO-FARIA, M. de F.; BRANDÃO, H. P. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HERRERA, A. Responsabilidades sociais das universidades. In: **Educação superior em um tempo de transformação: Novas dinâmicas para a responsabilidade Social**. Tradução Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 41-42.

HONDEGHEM, A.; HORTON, S.; SCHEEPERS, S. Modelos de gestão por competências na Europa. **Revista do Serviço Público**. Brasília: ENAP, p. 241-258, Abr/Jun 2006. Disponível em: < [http://www.enap.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=2528](http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2528)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

HUGGINS, R.; IZUSHI, H. **Competing for knowledge: creating, connecting and growing**. London: Routledge, 2007, 215 p.

HUGGINS, R.; JOHNSTON, A.; STEFFENSON, R. Universities, knowledge networks and regional policy. **Cambridge Journal of Regions, Economy and Society**, v. 1, n. 2, p. 321-340, 2008.

IFFARROUPILHA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2009. Disponível em: <<http://blog.IFFARROUPILHA.edu.br/pdi/wp-content/uploads/2013/12/PDI-2009-2013-DO-IF-FARROUPILHA.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Autoavaliação Institucional**, 2014a. Disponível em: <[http://www.IFFARROUPILHA.edu.br/site/midias/arquivos/201461716471486201447151127843relatorio\\_final\\_cpa\\_autoavaliacao\\_2013\\_parte\\_i.pdf](http://www.IFFARROUPILHA.edu.br/site/midias/arquivos/201461716471486201447151127843relatorio_final_cpa_autoavaliacao_2013_parte_i.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação**, 2014b. Disponível em: <<http://www.IFFARROUPILHA.edu.br/site/conteudo.php?cat=243>>. Acesso em 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2014c. Disponível em: <[http://blog.iffarroupilha.edu.br/pdi/wp-content/uploads/2013/12/PDI\\_11-09-2014.pdf](http://blog.iffarroupilha.edu.br/pdi/wp-content/uploads/2013/12/PDI_11-09-2014.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2014.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2009**. Disponível em: <[http://www.IFRS.edu.br/site/midias/arquivos/201134212637145pdi\\_IFRS-2009-2013.pdf](http://www.IFRS.edu.br/site/midias/arquivos/201134212637145pdi_IFRS-2009-2013.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Avaliação Institucional**, 2013. Disponível em: <http://www.IFRS.edu.br/site/conteudo.php?cat=139&sub=644>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação**, 2014a. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014549281130520131112-plano\\_de\\_acao\\_2014-ifrs-completo-com\\_ibiruba.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014549281130520131112-plano_de_acao_2014-ifrs-completo-com_ibiruba.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Avaliação Institucional**, 2014b. Disponível em: <http://cpa.ifrs.edu.br/site/conteudo/index/id/174>. Acesso em: 23 dez. 2014.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2009. Disponível em: <[http://www.IFSul.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=32&Itemid=37](http://www.IFSul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=32&Itemid=37)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Guia IFSul**, 2012. Disponível em: <[http://www.IFSul.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=369&Itemid=120](http://www.IFSul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=369&Itemid=120)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação**, 2013a. Disponível em: <[http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=37](http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=37)>. Acesso em: 23 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Autoavaliação**, 2013b. Disponível em: <[http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=100](http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=100)>. Acesso em: 29 dez. 2014.

KAMARCK, E. **Government innovation around the world**. Faculty Research Working Papers Series, RWP04-010, Ash Institute for Democratic Governance and Innovation, Kennedy School of Government, Harvard University, 2004. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/apcity/unpan027047.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

KING, A. W.; FOWLER, S. W.; ZEITHAML, C. P. Competências organizacionais e vantagem competitiva: o desafio da gerência intermediária. **Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 1, p. 1-14, 2002.

KLEIN, M. J.; BITENCOURT, C. A emergência das competências coletivas a partir da mobilização de diferentes grupos de trabalho. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 19 - n. 63, p. 599-619, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Artmed, 2003, 278 p.

LEITE, J. B. D.; PORSSE, M. C. S. Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.;

BOFF, L. H. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 56-69.

LIMA, P. D. B. Perfil contemporâneo da capacidade de gestão dos órgãos e entidades da administração pública brasileira. In: **XIV Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Salvador, Brasil. 2009. p. 27-30.

MACEDO, A. R. O papel social da universidade. **Revista Estudos**, Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, n. 34, Brasília, 2005, p. 7-12.

MACHADO, L. R. S. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 352-375, Maio/Agosto, 2011.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: foco na decisão**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011, 496 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996, 296p.

MERRIAN, S. B. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MEC. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e Diretrizes**, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com_docman&task=doc_download)>. Acesso em: 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Apresentação dados da Rede Federal**, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=14846&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14846&Itemid=)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Rede Federal**, 2014a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Expansão da Rede Federal**, 2014b. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MELLO, S. P. T.; SILVA, F. M.; TORRES, I. A. C.; MARTINS, M. I. **A realidade sobre a gestão por competências no setor público federal: o que expressam os gestores**. In: XXIII Enangrad, Bento Gonçalves, 2012. Disponível em: <[http://xxiiienangrad.enangrad.org.br/anaisenangrad/\\_resources/media/artigos/adp/13.pdf](http://xxiiienangrad.enangrad.org.br/anaisenangrad/_resources/media/artigos/adp/13.pdf)>.

MELO NETO, F. P.; FROES, C. Gestão da responsabilidade social corporativa: O caso brasileiro. **Da filantropia tradicional à filantropia do alto rendimento e ao empreendedorismo social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MENDONÇA, R. R. S. **As dimensões da responsabilidade social: uma proposta de instrumento para avaliação**, 2002. Disponível em:

<<http://www.internetethos.org.br/Uniethos/Documents/AS%20DIMENS%C3%95ES%20DA%20RESPONSABILIDADE%20SOCIAL%20UMA%20PROPOSTA%20DE%20INSTRUMENTO%20PARA%20AVALIA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MEYER JR., V. A Escola como organização complexa. In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. **Políticas e gestão da educação superior**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2007, p. 231-261.

MEYER JR. V.; MURPHY, J. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária**, 2. ed., Florianópolis: INSULAR, 2003, 215 p.

MILLS, J.; PLATTS, K.; BOURNE, M.; RICHARD, H. **Competing through competences**. Cambridge University Press, 2002, 179 p.

MPOG - MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Guia da gestão da capacitação por competências**, 2012. Disponível em : <<http://www.gespublica.gov.br/biblioteca/pasta.2013-03-28.9924370611/guia-gestao-da-capacitacao-por-competencias%20%282%29.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

MOSTARDEIRO, M. Conceitos & Conceitos. **Revista Conexão Social**, n. 08. Porto Alegre: MTL Editora, 2002.

MOURA, M. C. C.; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 1, 2006.

MULDER, M. Competência – essência e utilização do conceito em ICVT. **Revista Europeia de Formação Profissional**, n. 40, v. 1, 2007, p. 5-23. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/40-pt.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

NISEMBAUM, Hugo. **A competência essencial**. São Paulo: Ed. Gente, 2000.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico, 2010. **Avaliação da Gestão de Recursos Humanos no Governo**. Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/noticias/srh/100520\\_estudo\\_OCDE.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/noticias/srh/100520_estudo_OCDE.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2014.

ODERICH, C. L. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 88-115.

OLIVEIRA, J. A. C. K. **A gestão de competências e sua articulação à gestão estratégica de recursos humanos: estudo de casos em organizações brasileiras e portuguesas**, 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, UFMG, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, J. I. **Gestão de Competências: impactos no desempenho de gestores de uma organização pública**, 2012. Faculdade Novos Horizontes. Dissertação (Mestrado em Administração), Programa de Pós-Graduação em Administração, Belo Horizonte, MG.

PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011, 122 p. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

PENROSE, E. T. **A teoria do crescimento da firma**. Tradutor: Tamás Szmrecsányi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006. Tradução de: **The theory of the growth of the firm**. John Wiley: New York, 1959.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. S. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE**: Rio de Janeiro, v. 9, p. 627-647, 2011.

PEREIRA, R. S. Responsabilidade social na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 2, n. 1, p. 113-126, 2007.

PETERAF, M. A.; BARNEY, J. B. Unraveling the resource-based tangle. **Managerial and Decision Economics**, v. 24, n. 4, p. 309-323, 2003.

PINTO, M. M. **Responsabilidade social em universidade comunitária**: novos rumos para a educação superior, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. PUCRS, Porto Alegre, RS.

PIRES, A. K.; PRATA, C. F.; SANTOS, D. M.; BRANDÃO, H. P.; MORAES, H.; CARVALHO, I. M.; MONTEIRO, J. C.; DIAS, C. J.; FILHO, J. V. E.; OLIVEIRA, M. M. S.; MARQUES, M. I. C.; AMARAL, P. A.; ARAUJO, P. B. C.; HASHIMOTO, R.; MACHADO, S. S.; DANTAS, V. C. **Gestão por competências em organizações de governo**: Mesa-redonda de pesquisa-ação. Escola Nacional Administração Pública (ENAP): Brasília, 2005. Disponível em :< <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/383> . Acesso em: 23 ago. 2014.

PORTAL BRASIL. **Ciência e Tecnologia**, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/12/rede-de-educacao-profissional-completa-cinco-anos>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Informações ao cidadão**, 2014a. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/OrgaoExercicio-istaOrgaos.asp?CodOS=15000>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Servidores civis e militares do poder executivo federal - por órgão de exercício do servidor - IFRS**, 2014b. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/OrgaoExercicio-ListaServidores.asp?CodOrg=26419>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Servidores civis e militares do poder executivo federal - por órgão de exercício do servidor - IFSUL**, 2014c. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/OrgaoExercicio-ListaServidores.asp?CodOrg=26436>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Servidores civis e militares do poder executivo federal - por órgão de exercício do servidor - IFFARROUPILHA**, 2014d. Disponível em: <

<http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/OrgaoExercicio-ListaServidores.asp?CodOrg=2642>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, maio/junho, 1990.

\_\_\_\_\_. **Competindo pelo Futuro**. Rio de Janeiro: Câmpus, 1995, 377 p.

QUEIROZ, F. C. B. P.; QUEIROZ, J. V.; VASCONCELOS, N. V. C.; FURUKAVA, M.; HÉKIS, H. R.; PEREIRA, F. A. B. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, Junho, 2013, p. 349-370.

QUINTIERE, R. C. B. C.; VIEIRA, F. O.; OLIVEIRA, R. T. Q. Competências gerenciais: desafios e perspectivas aos reitores das universidades federais do estado do Rio de Janeiro. **XVII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Cartagena, Colombia, 30 out. - 2 Nov. 2012. Disponível em : <<http://201.200.251.131/dgsc/documentos/cladxvii/vieirafe.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

RESENDE, E. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000, 224 p.

RETOUR, D.; KROHMER, C. A competência coletiva: uma relação-chave na gestão das competências. In: RETOUR, D. et al. (Org.). **Competências coletivas: no limiar da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 45-78.

RIDDEL, M.; SCHWER, R. K. Regional innovative capacity with endogenous employment: empirical evidence from the US. **The Review of Regional Studies**, v. 33, n. 1, p. 73-84, 2003.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, R. L. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 55-63, 2003.

\_\_\_\_\_. Gestão por competência: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão**: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 34-54.

RUAS, R. L.; DUTRA, J. S.; BECKER, G. V. Configurando a trajetória de desenvolvimento de competências organizacionais: um estudo de caso em empresa da cadeia automobilística. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M.T. L.; RUAS, R. **Competências**: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008, p.51-79.

SALLES, D. M. R.; NOGUEIRA, M. G. Carreiras no serviço público federal. In: BALASSIANO, M.; COSTA, I. S. A. **Gestão de Carreiras**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2006, p. 134-149.

SANTOS, A. C. **Princípio da eficiência da administração pública**. São Paulo: LTr Editora, 2003, 210 p.

SANTOS, J. V. As possibilidades das Metodologias Informacionais nas práticas sociológicas: por um novo padrão de trabalho para os sociólogos do Século XXI. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 116-148, jan/jun 2001.

SCHIKMANN, R. Gestão Estratégica de Pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. In: PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. S.; BERGUE, S. T. (Orgs). **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

SILVA, F. M.; MELLO, S. P. T. de. A implantação da Gestão por Competências: práticas e resistências no setor público. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT**, v. 2, n. 1, p. 110-127, 2013.

SILVA, S. M. de C. Ações de responsabilidade social desenvolvidas na extensão universitária: estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, I. A. Universidade e Responsabilidade Social. **Revista PUCRS Informação**. Ano XXXI, n. 38, mar./abr. de 2008. PUCRS: Porto Alegre, 2008.

SILVA, S. M. D. C. S. **Ações de Responsabilidade Social na Extensão Universitária: Estudo de Caso em uma Instituição Federal de Ensino Superior**. 2010. 179p. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão). Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.

SOUZA, C. R. **Gestão baseada em competências por órgãos e entidades públicas do Rio de Janeiro**. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Fundação Getúlio Vargas, FGV, RJ.

SOUZA, R. L. S. Gestão por competências no governo federal brasileiro: experiência recente e perspectivas. In: **IX CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**, Madrid, España, Nov, 2004.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. **International Journal of Selection and Assessment**, v. 1, n. 1, p. 50-58, 1993.

SPENCER, L. M.; SPENCER, P. S. M. **Competence at work: Models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TEIXEIRA, A. N.; BECKER, F. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 5, p. 94-114, 2001.

TINOCO, J. E. P. **Balço social: uma abordagem da transparência e da responsabilidade pública das organizações**. Editora Atlas, 2001, 243p.

TOLDO, M. Responsabilidade Social Empresarial. In: Instituto Ethos (Org). **Responsabilidade Social das empresas: a contribuição das universidades**. Peirópolis: Ed. Peirópolis, 2002, p. 71-102.

ULLRICH, D. R. **Responsabilidade social e desenvolvimento local: uma leitura da cooperação intersetorial em Blumenau (SC), enfocando os movimentos das organizações do núcleo RS/ACIB**, 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC.

VALLAEYS, F. Que significa responsabilidade social universitária. **Revista Estudos**, n. 36, p. 37, 2006.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005, 288p.

VOLPI, M. T. **A universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, 72p.

WAGENBERG, A. A urgência da responsabilidade social universitária. **Revista Estudos**, n. 36, p. 27-34, 2006.

WEICK, K. The collapse of sense making in organization: the man gulch disaster. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, n. 4, p. 628-652, 1993.

WERNERFELT, Birger. A resource-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 5, n. 2, p. 171-180, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010, 248 p.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Atlas, 2001, 200p.

ZENONE, L. C. **Marketing social**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- I. Explicar os objetivos do trabalho
- II. Garantir o sigilo / anonimato do respondente
- III. Solicitar permissão para gravação
- IV. Comunicar o tempo provável de entrevista
- V. Roteiro de perguntas
- VI. Agradecimento

**Objetivo:** Coletar informações e percepções que possibilitem um entendimento sobre as competências organizacionais dos IFs, bem como identificar quais as contribuições destas para a implementação do papel social dos IFs.

### Aspectos conceituais norteadores:

**Competências:** O conceito de competências adotado para o presente trabalho, com base na apreciação da literatura e dos principais autores da área, por se tratar de serviço público será o conceito advindo da vertente norte-americana que compreende a competência como um conjunto de qualificações ou características subjacentes às pessoas, onde a competência se manifesta por meio de comportamentos e resultados superiores.

**Competência organizacional:** Pode ser interpretada como o conjunto de capacidades e características (conhecimentos, habilidades, processos, mobilização de recursos) que permite à organização sobreviver e se diferenciar. É compartilhada e reconhecida entre todos os membros que compõem e se relacionam com a organização. Se configura dessa forma como uma característica da organização que a torna eficaz e possibilita a realização de seus objetivos estratégicos (RUAS, 2005).

**Responsabilidade social das instituições de ensino superior:** Denota a correspondência entre os objetivos fundamentais de uma IES (ensino, pesquisa, extensão) e o ambiente em que essas instituições estão inseridas, isto é, a IES precisa atuar de maneira a fazer com que o conhecimento (científico, tecnológico, humanístico e artístico) gerado esteja de acordo com as necessidades locais, e alinhado às necessidades nacionais e globais (HERRERA, 2009).

---

### Roteiro de perguntas

Dados do entrevistado:

**Identificação do perfil do entrevistado:** Sexo, Idade, Tempo de serviço neste instituto e neste cargo, Nível de formação acadêmica, Curso que se graduou, Tempo de serviço neste cargo.

Considerando a finalidade dos IFs e sua relação com a responsabilidade social, conforme Art. 6º, Inciso I da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

Questiona-se:

Objetivo específico	Questões	Autores
Identificar as principais orientações estratégicas da organização quanto à responsabilidade social	- Na sua percepção, há relação entre as atividades dos IFs e a responsabilidade social? Qual? Existe uma preocupação estratégica para implementação da responsabilidade social dentro dos IFs? (1)	Carroll (1991) Volpi (1996) Durham (2005) Franco e Morosini (2005) Calderón (2006,2008) Vallaes (2006)

	<p>-Como a responsabilidade social se manifesta nas práticas deste instituto? Isto é, existem programas, políticas ou ferramentas que se preocupam especificamente com a questão da responsabilidade social dos IFs?(2)</p> <p>-Quais as obrigações do IF com a comunidade abrangida por sua atuação? (3)</p> <p>-Quais as contribuições que o IF agrega à comunidade abrangida por sua atuação? (4)</p>	<p>Wagenberg (2006) Escrigas e Lobera (2009) Herrera (2009) Cunha(2011) Silva (2011)</p>
<p>Caracterizar como os conceitos de competências são compreendidos entre os ocupantes da alta direção dos três IFs</p>	<p>- O que você entende por competência individual? (5)</p> <p>-O que você entende por competência organizacional? (6)</p>	<p>Boyatzis (1982) Spencer e Spencer (1993) Fleury e Fleury (2001,2004) Bitencourt (2001) Zarifian (2001) Borges (2004) Ruas (2005) Becker, Dutra, Ruas (2008) Oliveira(2010)</p>
<p>Identificar e analisar quais são as competências organizacionais dos IFs</p>	<p>-Qual a finalidade dos IF e seus principais objetivos estratégicos do IF? (7)</p> <p>- Quais seriam as competências que um IF precisa deter para realizar suas finalidades institucionais? (8)</p> <p>- Na sua opinião, quais seriam as funções mais importantes contempladas (tanto administrativamente quanto academicamente) dentro de um IF? (9)</p> <p>--Por que os alunos escolhem os serviços disponibilizados pelo IF e não aqueles das demais instituições? O que o IF faz melhor do que as demais instituições? (10)</p> <p>-Quais as maiores conquistas dos IFs?(11)</p> <p>-Para você, quais são os pontos fortes dos IFs (tecnologias, conhecimentos, processos, gestão administrativa, recursos humanos, relacionamento, qualidade, etc)? E o que deveria melhorar ou ser melhor explorado (ameaças, fraquezas, oportunidades mal aproveitadas ? (12)</p> <p>-Os IFs possuem características, processos ou recursos que são difíceis de serem adquiridas, imitadas e substituídas? Aprofunde. (13)</p> <p>-Qual competência, você considera imprescindível o IF deter para sobreviver e se manter atrativo no mercado? (14)</p>	<p>Fleury,Fleury (2001, 2004) Ruas (2005) Carbone et al. (2005) Dutra (2007) Ruas (2008) Fischer, Fleury, Urban (2010) Furquim (2011) Bitencourt, Azevedo, Froehlich (2013)</p>

	<p>-Quais os recursos (naturais, tecnológicos, comunicação, financeiro, humanos,etc ) mais importantes existentes no IFs que contribuem para a realização das estratégias?(15)</p> <p>-Quais as capacidades que o IF possui que o permitem se destacar, agregar valor (podendo ser algum diferencial em qualidade, disponibilidade, diferenciação) ser diferente das demais instituições de ensino presentes no mercado? (16)</p> <p>-Na sua opinião, os IFs possuem alguma capacidade que seja excepcional, rara, exclusiva ou singular e que nenhuma outra instituição de ensino possua? Explique. (17)</p> <p>-Quais as competências que o IF ainda não tem, mas deveria ter para que suas atividades contribuam para o cumprimento da missão e finalidade organizacional dos IFs? (18)</p>	
<p>Analisar a contribuição das competências organizacionais para a responsabilidade social dos IFs</p>	<p>-Há algo que o IF poderia melhorar para cumprir de maneira plena seu papel social ? (19)</p>	<p>Carroll (1991)  Volpi (1996)  Durham (2005)  Franco e Morosini (2005)  Calderón (2006,2008)  Vallaey (2006)  Wagenberg (2006)  Escrigas e Lobera (2009)  Herrera (2009)  Cunha(2011)  Silva (2011)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

## APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PRÓ-REITORES

Bento Gonçalves, 15 de agosto de 2014.

Prezado (a) Pró-Reitor(a),

Vimos, por meio desta, solicitar sua colaboração na pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

O presente estudo de caso está sendo conduzido pela mestrandia Alexandra Andreis e orientado pelo doutor Ademar Galelli, fazendo parte do processo necessário à pesquisa de campo sobre o projeto de dissertação intitulado: Competências organizacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul e suas contribuições à implementação de seu papel social.

O objetivo principal deste estudo é a partir da identificação das competências organizacionais dos IFs fornecer um recurso que possa auxiliar a melhoria da administração e da gestão dessas instituições e também auxiliar a implementação estratégica de seu papel social.

A amostra escolhida para participar desta pesquisa foram os 03 IFs do estado do Rio Grande do Sul e os entrevistados serão os Pró-Reitores dessas instituições. Será realizada uma entrevista individual de aproximadamente 30 minutos.

Garantimos que os dados aqui obtidos serão sigilosos, não sendo divulgada a identidade de cada entrevistado, sendo intitulados como Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, etc; seu uso será estritamente acadêmico e os nomes das pessoas participantes não serão divulgados.

Desde já agradecemos sua participação,

Atenciosamente,

Alexandra Andreis  
Administradora / IFRS/Reitoria  
Mestrandia em Administração  
Programa de Pós-Graduação em Administração  
Universidade de Caxias do Sul / [www.ucs.br](http://www.ucs.br)  
Email: [alexandra.andreis@IFRS.edu.br](mailto:alexandra.andreis@IFRS.edu.br)  
Telefone: (54) 9634-5511  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9845134164934906>

ANEXOS

**ANEXO A - OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIOGRANDENSE (IFSUL) DE ACORDO COM O PLANO DE AÇÃO DO ANO DE 2013.**

1. Consolidar a expansão do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Fases I, II e III;
2. Realizar ações de extensão e relações comunitárias;
3. Aprimorar a formação continuada de servidores;
4. Aprimorar a educação profissional de nível médio;
5. Consolidar o ensino de graduação;
6. Consolidar a educação a distância;
7. Integrar ensino, pesquisa e extensão;
8. Ampliar e melhorar a infraestrutura;
9. Ampliar o quadro de servidores;
10. Melhorar a permanência e o êxito dos discentes no Instituto Federal;
11. Consolidar e ampliar as relações interinstitucionais: nacionais e internacionais;
12. Realizar avaliação institucional permanente;
13. Promover novas formas de acesso;
14. Aprimorar a formação inicial e continuada de trabalhadores;
15. Aprimorar os processos de gestão;
16. Consolidar a pesquisa e a inovação;
17. Melhorar as condições de trabalho e saúde dos servidores;
18. Aprimorar os serviços de biblioteca;
19. Consolidar e ampliar as ações inclusivas;
20. Consolidar o ensino de pós-graduação;
21. Efetivar a transformação do CEFET-RS em Instituto Federal Sul-rio-grandense;
22. Aprimorar os processos de informação e comunicação;
23. Subsidiar a expansão da Rede Federal e a adequação dos cursos existentes na Região Sul.

**ANEXO B - OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS) DE ACORDO COM O PLANO DE AÇÃO DO ANO DE 2014.**

Área de Gestão	Área Institucional	Objetivo Estratégico
<b>Administração</b>	Orçamento e Finanças	Proporcionar agilidade e transparência na gestão dos recursos e elaboração do orçamento.
	Licitações e Contratos	Proporcionar agilidade e transparência na gestão dos contratos e elaboração de processos licitatórios.
	Gestão de Pessoas	Promover a capacitação e o desenvolvimento dos servidores.
		Otimizar o quadro de pessoal.
	Administrativa	Administrar o patrimônio e os recursos materiais da instituição.
<b>Desenvolvimento Institucional</b>	Gestão do Conhecimento	Promover a sistematização dos dados e a disponibilização de informações estratégicas.
	Planejamento estratégico	Desenvolver a instituição estrategicamente
	Procedimentos, normas e regulações	Aprimorar a estruturação dos fluxos de trabalho e procedimentos, propondo a sua normatização.
	Projetos e obras	Otimizar a infraestrutura física dos Câmpus e da Reitoria.
	Tecnologia da informação e comunicação	Optimizar a infraestrutura tecnológica e de comunicação.
<b>Ensino</b>	Ensino Superior	Consolidar a educação de nível superior na instituição.
	Ensino Técnico e Educação profissional	Buscar a excelência no ensino técnico e na educação
	Assuntos Estudantis e Projetos Especiais	Planejar, coordenar e supervisionar a execução de atividades e projetos especiais de Educação Profissional.
	Educação a Distância.	Estruturar e desenvolver um programa institucional de Educação a distância.
	Articulação pedagógica	Promover a articulação pedagógica e a verticalização da educação
<b>Pesquisa</b>	Pesquisa	Promover a pesquisa e o desenvolvimento científico.
	Pós-graduação	Desenvolver um programa de pós graduação para o IFRS.
	Inovação Tecnológica	Impulsionar o desenvolvimento de novas tecnologias e processos
<b>Extensão</b>	Extensão	Desenvolver ações e programas de extensão.
	Comunicação	Promover a divulgação e a comunicação institucional com a sociedade.
	Observação do Mundo do Trabalho	Desenvolver metodologias de prospecção de demanda para ensino, pesquisa e extensão.
	Relações Internacionais	Estabelecer relações e convênios com instituições internacionais.

Fonte: IFRS (2014a, p.10)



**ANEXO C - OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFarroupilha) DE ACORDO COM O PLANO DE AÇÃO DO ANO DE 2014.**

1. Ministrará educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
2. Ministrará cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
3. Realizará pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
4. Desenvolverá atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
5. Estimulará e apoiará processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
6. Ministrará em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento.