

Professor Universitário: O Sentido do seu Trabalho e o Desenvolvimento de Novas Competências em um Mundo em Transformação

Autoria: Tamára Cecilia Karawejczyk, Vania Estivaleta

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo refletir e identificar algumas facetas do sentido do trabalho do professor universitário, suas competências e subjetividades e estabelecer novas relações com o saber, acenando para o desenvolvimento de novas competências que geram novos modos de trabalhar e de viver. Optou-se por realizar um estudo exploratório, em uma universidade privada do Rio Grande do Sul, focando especificamente um centro de ensino ligado às Ciências Econômicas. A coleta dos dados foi realizada através de entrevistas individuais semi-estruturadas, com professores deste centro. Na análise dos dados, privilegiaram-se as questões relacionadas ao sentido do trabalho do professor universitário, suas competências e subjetividades. No desenvolvimento deste estudo, nota-se a dificuldade do professor em adquirir novas competências e saberes, uma vez que o mesmo consome a subjetividade através do processo de individuação, gerando incertezas quanto a sua identidade e o seu trabalho.

1. Notas Introdutórias

Na medida em que um novo século desponta, os estudos e as práticas organizacionais incorporam novas práticas e terminologias que afetam o conhecimento sobre as organizações. Atentando para isto, autores como Burrell e Morgan (1979) e Esterby-Smith et al (1999), dizem que as teorias organizacionais são baseadas numa filosofia da ciência e numa teoria da sociedade. Assim dito, a teoria social aponta uma mudança nas visões de homem e mundo contemporâneo, onde o paradigma moderno é substituído pelo pós-moderno, influenciando desta forma a construção dos saberes organizacionais, através dos processos de transformação e interpretação da realidade social, traduzindo-se como conversações múltiplas dentro da arena organizacional (CLEGG e HARDY, 1998).

As repercussões disto, seja para os pesquisadores organizacionais, seja para a própria construção da teoria organizacional, é a abertura de novas perspectivas de estudo, onde se pode conjugar temas e interesses, com o pressuposto de não se ter a pretensão de adotar a análise “correta”, “única” ou “verdadeira” sobre as organizações, mas sim, incluir novas possibilidades de análise e olhares, onde a imaginação, a invenção e o impensável podem ter lugar e caracterizar novos modos de entender um mesmo objeto de estudo.

São com estes pressupostos que se delimita o objeto de estudo deste artigo, que pretende não apenas descrever um conhecimento teórico, mas também lançar múltiplos olhares e reflexões sobre a temática escolhida, havendo uma legítima conversação entre teoria e reflexão, entre conhecimento científico, pesquisador e objeto de estudo.

Assim, este artigo procurará estabelecer relações e conversações entre o sentido do trabalho e o desenvolvimento de competências do professor universitário. Por que gerar conhecimento sobre estes temas conjuntamente? É inegável que as universidades são organizações complexas (HARDY e FACHIN, 1996; MAIOCHI, 1997) e que diferem de outros tipos de organização, porém uma universidade privada é também uma instituição de serviço e se distingue das empresas privadas, pelo foco do seu negócio (MAIOCHI, 1997), necessitando sobreviver e se adaptar ao segmento e região em que atua, sob pena de desaparecer enquanto instituição. Neste sentido, os docentes são chamados a repensarem sua atuação dentro e fora da sala de aula, principalmente através do desenvolvimento de novas competências com relação ao seu trabalho e no novo contexto de universidade que se delineia.

A tecedura conceitual deste artigo, não procura dispor hierarquicamente dos temas, como se um tivesse maior importância sobre o outro, mas sim, oferecer um ponto de

partida e um ponto de chegada, cabendo ao pesquisador a difícil tarefa de recortar, separar, juntar, entrelaçar e direcionar os conceitos sobre os mais variados pontos de vista e abordagens, pois toda a reflexão está enraizada em uma prática histórica particular e dentro de um trabalho específico (CHARTIER, 1991).

Assim, este trabalho pretende iniciar uma discussão sobre estes temas, considerando a articulação entre novos saberes e competências no trabalho docente, principalmente aquele que atua no âmbito das ciências econômicas.

2. Mudanças no mundo contemporâneo

O momento atual caracteriza-se por ser um período de grandes desafios para a sociedade humana. Desafios estes, que se caracterizam pela preparação e superação das próprias dificuldades apresentadas em se lidar com a complexidade do mundo (MORIN, 1996; 2001). A emergência de novas realidades, tais como a globalização, a sociedade em rede, as cadeias, as tramas produtivas e a economia global, juntamente com discussões a respeito de governança e os avanços tecnológicos, impulsionam discussões sobre mudanças de paradigmas em todos os níveis da sociedade e do conhecimento humano e, principalmente, as relacionadas às atuais sustentações epistemológicas do mundo moderno e pós-moderno.

Porém que forças são criadas? E quais as novas configurações que elas produzem? Pode-se concluir que, uma das forças que vigoram hoje é o **capitalismo**, enquanto modo de produção, porém revigorado, sob a égide de um novo paradigma, o pós-industrial. Aponta-se uma outra força, o modo de desenvolvimento **informacional**, que como diz Castells (2000), modela as próprias forças destes novos princípios de sentido, fazendo surgir novas forças produtivas de interação, controle e transformação social, diferentes da era anterior, moderna e industrial.

As novas configurações que emergem destas forças, influenciam a gestão das organizações. Destacam-se cinco configurações, a primeira a ser apresentada é a **globalização**. A partir da década de 80, a internacionalização das economias capitalistas a gerou, sendo que o intercâmbio e as trocas nos mercados internacionais de produtos e serviços é sua principal característica. A influência mais imediata na gestão das organizações acontece, provavelmente, através da organização da produção dos bens e serviços e na colocação destes nos mercados globais, além disto, há também uma maior circulação de capitais invisíveis, auxiliados pelos meios eletrônicos.

A segunda configuração é a **revolução tecnológica**. Esta é uma das configurações que rompem com o paradigma anterior, o moderno, pois fornece bases para a estruturação de uma nova lógica de pensamento. Com relação a gestão das organizações, as principais mudanças ocorrem tanto no formato organizacional quanto na lógica da gestão, pois a partir da tecnologia da informação, das redes e teias informacionais, as organizações atingem limites antes inimagináveis, rompendo limites entre o espaço e o tempo e a velocidade ganha destaque no mundo dos negócios.

A terceira configuração é a **competitividade**. Em um cenário de globalização e revolução tecnológica, a competitividade passa a ter um novo sentido, com a introdução das empresas transnacionais, onde através da formação de *networks*, as antigas multinacionais dão vez às empresas que fazem negócios com marcas e redes globais, gerenciadas como organizações sem fronteiras geográficas. Antigos concorrentes aliam-se para fazer frente aos mercados e consumidores globais e as cadeias produtivas ordenam-se em novas lógicas organizacionais. Estrategicamente, as organizações rumam à flexibilidade e ao desenvolvimento e à gestão de novas competências.

A quarta configuração é a **governança**. A redefinição das dimensões do público e do privado tomam conta dos discursos na atualidade e, neste sentido, somos confrontados com um novo desafio, o da governança, que segundo Guimarães e Martin (2001,p.13) seria “ a coordenação entre os atores (na administração pública, na gestão empresarial, na gestão

ambiental, na política econômica) interdependentes, de forma a lidar com as questões da ação coletiva e da cooperação”. Esta noção, torna-se referência, ponto de discussão e influência, na gestão das organizações, quando da noção de governança corporativa (interfirmas); governança setorial (governo e sociedade civil); e, governança em rede global.

Por último, a quinta configuração diz respeito ao **ser humano**. Como elemento fundamental desta conjuntura de forças que faz surgir estas configurações, o ser humano passa a ser integrado e até descoberto, como ponto fundamental da gestão das organizações. A nova sociedade do conhecimento necessita dele, não mais para operar mecanicamente máquinas e equipamentos, através da intercambialidade de peças e pessoas nas organizações, mas sim para que através do pensar, sentir e agir possa mover forças que despontam nas organizações do século XXI.

Assim, estas novas configurações apresentadas influenciam direta e profundamente no gerenciamento das organizações. Ray e Rinzler (1993) colocam que conhecemos bem o velho paradigma do mundo dos negócios, o paradigma burocrático, até porque ainda vivemos nele, porém o novo paradigma, o pós-burocrático, apresenta desafios de aplicação do conhecimento adquirido, porque ele ainda é um processo em construção e não um produto acabado.

2.1 Tramando a complexidade destas novas configurações para o mundo do trabalho

As novas configurações apontadas no item anterior trazem consigo novas formas e arranjos organizacionais, conhecidos na literatura como um novo paradigma pós-industrial ou também chamado de pós-burocrático (HARVEY, 1989; COSTA, 2000). A perspectiva que engendra este paradigma dentro da reestruturação produtiva, se configura através de dois modelos que vigoraram no século XX, a produção em massa e a produção enxuta. Como o mundo do trabalho, tem reagido em face de estas mudanças? Pochmann (1999, p.36-37) procura problematizar esta questão apresentando a seguinte perspectiva.

As principais características do processo de reestruturação capitalista, estão diretamente relacionadas aos ganhos de produtividade e de competitividade e à redução do emprego. De um lado, postos tradicionais são eliminados por força dos investimentos em novas tecnologias, na racionalização das técnicas de produção e em novas formas de gestão de recursos humanos. De outro lado, os empregos permanecem ou são criados também acabam afetados com a incessante busca por maior produtividade e competitividade e mais qualidade dos produtos. Em outras palavras, a necessidade de progressivos ganhos de produtividade, imposta pela concorrência desregulada, leva a novos e frequentes programas de redimensionamento dos empregos nas empresas.

Assim, os efeitos que levaram à redução dos postos tradicionais apontadas por Pochmann (1999), produtividade e competitividade, são os mesmos que afetam a criação dos novos postos, gerando um paradoxo para o mundo do trabalho, porém, quando se analisa as principais modificações da natureza, significado e conteúdo do trabalho, além das alterações das relações e mercado de trabalho, constatamos que este paradoxo tem um entendimento ampliado e toma rumos diferentes.

Com relação à **natureza do trabalho**, Antunes (2001), Cocco (2000), Baumann (2001) e Pochmann (1999), apesar de utilizarem termos diferentes em suas discussões sobre o assunto, falam das mutações da natureza do trabalho, que passaria de uma natureza material para uma de caráter imaterial, onde se estabelece um privilegiamento da dimensão intelectual e abstrata, do conteúdo informacional e de conhecimento aplicado ao trabalho.

Com relação ao **significado do trabalho**, Pochmann (1999) e Enriquez (1999), analisam que o significado do trabalho deixou o trabalhador com as habilidades obsoletas, individualista e com diminuição dos laços de solidariedade entre quem tem trabalho e quem não tem, além de promover uma psicologização dos problemas, segundo palavras de Enriquez (1999), pois quando permanecem na organização aqueles que são considerados como de excelente performance, os demais (desempregados) são considerados como perdedores e culpados pela situação do desemprego, individualizando os problemas e fazendo com que os

trabalhadores não se dão conta de que há também questões estruturais por trás do desemprego.

Com relação ao **conteúdo do trabalho**, Antunes (2001), Cocco (2000), Baumann (2001) e Pochmann (1999), também não expressam uma posição única. Antunes (2001), Baumann (2001) e Pochmann (1999), acreditam que as contradições entre o trabalho como meio para subsistência da satisfação das necessidades coletivas e individuais ainda não foi ressignificado. Já, por outro lado, Cocco(2000,p100) é mais otimista, pois acredita que “...a nova organização do trabalho solicita sempre mais a subjetividade operária...sua capacidade independente de intervenção, sua imaginação, sua criatividade, bem como sua flexibilidade”, relacionando estas características ao que ele chama de dimensões do trabalho vivo.

E por último, com relação às **relações e mercado de trabalho**, Antunes (2001), Pochmann (1999) e Dupas (2000), trazem questões como a precarização das relações trabalhistas e do mercado de trabalho neste novo paradigma, pois como o mercado de trabalho está mais flexível, devido às exigências de reestruturação organizacional, são sentidos novos efeitos como: ampliação da qualificação na contratação da mão-de-obra (independente do setor contratante); redução do emprego estável; aumento das ocupações informais, ampliação do setor de serviços como empregador de mão-de-obra, dimensões de diversidade; heterogeneidade e complexidade da classe trabalhadora, como consequência direta para as relações de trabalho; descentralização das negociações sindicais; e, diminuição da participação dos sindicatos e dos sindicalizados no país.

Diante do exposto nesta seção, no cenário que molda as novas forças e configurações, indaga-se. Como as universidades irão dar conta destas mudanças, principalmente as relacionadas com o mundo do trabalho? No sentido de subsidiar esta discussão, emergem alguns elementos para análise.

1. Velocidade e renovação de saberes: antigamente o conhecimento levava um tempo considerável até ser classificado como obsoleto. Eram lançadas estratégias de acúmulo de informações (estoque), tendo essas um longo ciclo de vida em boa parte da vida das pessoas. O pressuposto do conhecimento era de que os mais velhos detinham maior conhecimento do que os jovens, pois conseguiram estocar mais informações. A principal transformação ocorrida neste sentido é sobre como o conhecimento se renova, ou seja, ao invés de ser visto como algo a ser acumulado e armazenado, ele está mais para um fluxo constante, substituindo velhos saberes por novos com uma velocidade surpreendente. Assim, vive-se hoje uma nova relação tempo-espaco-velocidade, do homem e seus saberes.
2. Mudanças na natureza do trabalho: muitos falam sobre o deslocamento da centralidade e do sentido do trabalho (ANTUNES,2001; COCCO,2000; BAUMAN, 2001). O que isto significa no contexto em análise? Antigamente, homens e mulheres aprendiam uma profissão para toda a vida, com possibilidades de emprego garantido (quase vitalício) e com poucas mudanças no seu conteúdo. As principais transformações em curso referem-se à idéia de que a atividade profissional é mais uma transação de saberes e competências, do que o desempenho de atividades prescritas em um manual de cargos. O aprendizado torna-se contínuo e necessário à sobrevivência no mundo do trabalho.
3. Avanços da tecnologia: as novas tecnologias transformam, ampliam e redirecionam a cognição humana, onde a memória estoque perde espaço para a memória cibernética. Surge um novo tipo de memória, a coletiva e virtual, com novas formas de acesso à informação.

Embora não há conclusões sobre estas discussões, um dos elementos presentes aqui é a dificuldade do professor universitário em se apropriar de novas competências e saberes

quanto ao seu trabalho, pois o que é apontado acima gera incertezas quanto à sua identidade enquanto docente e sobre o seu trabalho.

2.2 A influência das mudanças para as Universidades

As mudanças na visão de mundo e de homem na contemporaneidade, apontadas na seção anterior, afetam diretamente a gestão das instituições de ensino e o papel dos professores universitários.

Porém, a complexidade das instituições de ensino superior, bem como a natureza do foco do seu negócio, não permite a incorporação de práticas econômicas e empresariais através de um esvaziamento das dimensões políticas e sociais da educação e do ensino, pois parafraseando Nóvoa (1995, p.16) ao se referir às organizações escolares “[...] são uns tipos muito particulares, que não podem ser pensadas como[...]uma fábrica ou oficina”, porque as análises sobre este tipo de organização adquirem valor quando conectadas a estas dimensões.

De maneira a tecer considerações sobre a Universidade, destacam-se três momentos históricos. Em primeiro lugar, **antes do golpe de 64**, considera-se a questão educacional e da gestão universitária, basicamente, sobre um enfoque técnico e comportamental, apesar disto inicia-se uma estruturação hierárquica, com a proposta de fortalecer um modelo institucional com a criação da figura da reitoria, mas sem grandes preocupações em como administrar de forma mais eficaz a Universidade. No **período do golpe militar**, pode-se dizer que há a institucionalização de um modelo burocrático de gestão, com a finalidade de controlar a ação dos intelectuais pelos militares e, somente, após o período do golpe militar, na **década de 80**, há uma maior preocupação em profissionalizar a gestão universitária.

As universidades são organizações complexas (HARDY e FACHIN, 1996; MAIOCHI, 1997) e como tal, posicionar e caracterizar a gestão universitária no contexto atual tem, como ponto de partida, estabelecer relações entre a complexidade e a multiplicidade, retomando aqui as contribuições de Morin (1996; 2001).

Morin (1996;2001) é o autor contemporâneo que melhor expressa a complexidade, pois segundo ele, designamos algo como complexo, para o que não podemos explicar e como a simplicidade não dá mais conta de explicar o mundo, surge aí o desafio da complexidade. Para tanto, Morin (2001) explica que existe muito mau entendimento sobre o que é a complexidade, pois ela tanto é vista como **receita** (prescrição da era moderna da qual não conseguimos ainda nos livrar) ou como **completude** (na qual esquecemos a incompletude, o multidimensional e a incerteza, diferindo da ordem do determinismo).

A complexidade trazida por Morin foge da ordem do determinismo, da unicidade, da linearidade, onde só há uma única resposta, um único caminho, uma única maneira de se fazer as coisas. A diversidade ajuda a construir a unidade e as partes, unindo o global e o local. Sendo assim, as organizações constituem um sistema, a partir de elementos diferentes e o todo organizado é algo mais do que a soma das partes, porque faz surgir qualidades que antes não existiam e são emergentes. Esta qualidade de auto-organização dos seres vivos, significa tanto a auto-regulação, que pode ser traduzida pela estabilidade quanto pela incerteza, que caracteriza a desordem e representa a instabilidade (MORIN,2001).

O pensamento é complexo e sistêmico, porque se move em direção a outras características, até então ditas e faladas. Nesta noção, há um número incalculável de interações e interinterações, de ações e de retroações, que acabam produzindo um emaranhado de atividades neste sistema, tal trama, muitas vezes sem a possibilidade de visualizar o início, o meio e o fim. Nessa perspectiva, quando se pensa em gestão universitária é necessário transcender as relações entre o econômico e a educação, na construção de novas competências e saberes, na visão complexa e multicultural de mundo e homem, pois segundo Nóvoa (1995, p.16) “ Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela

compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”.

Assim, as universidades como organizações complexas e instituições de serviço, tem como desafio examinar e entender as melhores práticas de gestão aplicadas à ela, levando em conta os seus produtos e serviços, a eficiência e eficácia organizacional e o papel dos gestores neste processo.

Baldrige et al (1971) esclarece que organizações do tipo universidade tem variações significativas quanto a clientes, tecnologia, habilidades dos trabalhadores, estrutura e estilo de coordenação e relacionamento com seu ambiente externo. Estes autores apresentam, ainda, cinco características específicas como (a) **objetivos ambíguos**, como a universidade presta muitos serviços (ensino, extensão, pesquisa, relacionamento com a comunidade, administração da estrutura física, apoio a cultura), a pergunta “ qual o objetivo da universidade?” apresenta muitas vezes respostas não consensuais dentro da própria universidade; (b) **serviços ao cliente**, as pessoas que entram na organização como clientes (alunos) sofrem um processamento dentro da universidade, que age sobre eles e depois são devolvidos à sociedade. Como na educação superior, os clientes são completamente capazes de falar por si mesmos, buscando ter voz e vez no processo decisório da universidade, a tomada de decisão fica mais complexa e menos sujeita à uma lógica racional; (c) **tecnologia**, como as universidades lidam com pessoas, fica difícil estabelecer uma tecnologia simples para este tipo de organização, pois se, às vezes, as faculdades e universidades não sabem claramente o que estão fazendo, elas, freqüentemente, não sabem como fazê-lo; (d) **profissionalismo**, ao tentar lidar com objetivos ambíguos e tecnologia complexa, são empregados profissionais altamente qualificados para dar conta disto, no caso os professores, que precisam usar um amplo repertório para lidar com os seus “clientes”; (e) **vulnerabilidade ambiental**, o ambiente externo afeta as universidades no seu grau de autonomia, ou seja, quando as organizações estão separadas do seu ambiente externo, os valores e normas exercem um papel dominante para moldar o caráter e a gestão da organização. Por outro lado, quando há fortes pressões externas, a autonomia operacional é seriamente reduzida, mudando significativamente os padrões de gestão.

Nóvoa (1995) especifica que o funcionamento de uma organização educacional é o compromisso entre a interação da sua estrutura formal e das interações produzidas no seu interior, nomeadamente através de grupos de interesses distintos. Com relação aos que têm que ser gerenciados estabelece-se três grandes áreas de atenção, ou seja, a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social da universidade. Porém, afirma-se que hoje a Universidade confrontam-se com desafios e crises, sendo elas, (i) (re)criar uma nova centralidade para a educação, dentro de uma agenda de pós- modernidade, devido às mutações que o trabalho vem sofrendo ao longo dos anos e, (ii) o ensino ser oxigenado pela pesquisa. Neste sentido, pesquisar deve gerar uma aprendizagem do tipo “aprender a aprender”, onde ensinar e pesquisar estão intrinsecamente relacionados (DEMO, 1999).

2.3 As influências das mudanças para o trabalho do professor universitário: em busca de novas competências

As transformações e mutações em curso, no que diz respeito à Universidades, mencionadas na seção anterior, trazem implicações relevantes para a educação e principalmente para os professores que são os principais responsáveis por alavancar o processo de aprendizagem e provocar novas relações com o saber e a geração de novos conhecimentos. Os maiores desafios que as organizações educacionais enfrentam é os gerenciamentos sustentados das mudanças, exigindo dos professores uma maior preparação para a conscientização da pluralidade cultural da realidade em que vivem, questionando estereótipos e preconceitos e pautando suas práticas pedagógicas nos universos culturais daqueles que chegam às escolas (CANEN, 1996).

Nesse processo de mudanças, vale ressaltar a contribuição de Moggi (1999) ao apresentar um modelo que tem se revelado como âncora para conduzir processos de mudança de forma eficaz. O autor faz analogia do ser humano com as organizações, onde a organização só se desenvolve se as pessoas que a compõem se desenvolverem e vice-versa. Sendo assim, um processo de mudanças, para Moggi (1999), deve contemplar o desenvolvimento do ser humano em três níveis: o pensar, o sentir, o querer ou agir.

Diante desta realidade, há necessidade por parte das organizações educacional da busca de subsídios para se repensar o desenvolvimento de competências dos professores, tornando-as coerentes com as mutações e renovações em andamento no sistema educativo.

Para isto, torna-se relevante um melhor entendimento do conceito de competências, já que o mesmo tem assumido diferentes significados e tem sido um dos mais discutidos dos últimos tempos.

Ruas (2001, p.3) apresenta as dimensões organizacionais da noção de competências trabalhando a idéia de competências organizacionais ou essenciais (inclui a dimensão corporativa) e competências individuais (inclui a dimensão gerencial). O autor ressalta que o desempenho das organizações depende da efetividade da articulação desses dois níveis e, embora exista distinção conceitual entre ambas, na dinâmica do desempenho organizacional elas estão estreitamente associadas.

As competências individuais incluem também as competências gerenciais que, para Ruas (2001, p.16), são “a capacidade (de equipes) 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”. O autor salienta que a adoção de uma das abordagens existentes sobre competências gerenciais deve ser definida de acordo com os objetivos de sua aplicação e não como uma decisão teórica.

Essa concepção é reforçada por Le Boterf (1997, p.22) ao mencionar que

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

Analizadas as definições citadas acima, é importante destacar que o conceito de competências está relacionado ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, quando colocados em prática, possibilitam diferenciar às pessoas umas das outras. Observa-se, entretanto, que o conceito de competência vai além do conceito de qualificação meramente. Para Zarifian (2001), este conceito está relacionado à capacidade da pessoa de compreender e dominar novas situações de trabalho e, principalmente, de ser responsável e reconhecido por isso.

Nesse sentido, destacam-se os estudos de Fleury & Fleury (2001, p.21) ao mencionarem que “as competências são sempre contextualizadas”. Para os autores “os conhecimentos e o *know how* não adquirem status de competências a não ser que sejam comunicados e trocados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere competência”. Segundo a visão de Fleury & Fleury (2001, p. 21) a definição de competências está “associada a verbos como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”, como se pode visualizar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Competências do Profissional

Saberes	Conceituações
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher e decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles

Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir
	informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelo outro.
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 riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isto, reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas

Fonte: FLEURY & FLEURY. Estratégias Empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001, p.22.

Para os professores universitários, esta contribuição pode ser considerada relevante à medida que, como diz Levy (1998), vivemos uma situação de conhecimento fluxo e não mais estoque e a própria atividade profissional passa a ser uma atividade de transação de saberes.

Essas mudanças exigem o repensar de competências do professor universitário, pois é preciso aprender, transmitir e, acima de tudo, inventar novas formas de trabalhar, construindo totalidades e ao mesmo tempo, como salienta Levy (1998) utilizando nosso *know-how* na produção coletiva de inteligência na singularidade.

Em face dessas reflexões e ao momento em que estamos vivendo, em que a competitividade é um fator essencial para a sobrevivência das organizações, o mapeamento de competências vem se delineando como um caminho inevitável no processo de preparação e gestão de pessoas, numa constante produção de subjetividade.

Rolnik (1996, p.01) salienta que

O contorno de uma subjetividade delineia-se a partir de uma composição singular de forças, um certo mapa de sensações. A cada novo universo que se incorpora, novas sensações entram em cena e um novo mapa de relações se estabelece, sem que mude necessariamente a figura através da qual a subjetividade se reconhece.

No campo da educação em que se vive o dilúvio das informações (LEVY, 1998), são exigidas novas relações com o saber, novas formas de trabalho e o desenvolvimento de novas competências para que os professores possam lidar com o “conhecimento fluxo” e não mais estático, onde se tem que aprender a compartilhar conhecimento o tempo inteiro. Perrenoud (2000, p.71) reitera essa concepção ao postular que “ensinar é reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas. É também estimular o desejo de saber”.

Em face disto, torna-se relevante destacar a contribuição de Guattari & Rolnick (1986, p.337) ao abordar os modos de consumir a subjetividade através dos processos de individuação e singularização que, segundo o autor:

Pode oscilar entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe; ou uma relação de expressão de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização.

O processo de individuação refere-se ao consumo da subjetividade tal como ela se apresenta e, no processo de singularização cada sujeito a consome de seu modo particular, possibilitando dessa forma, a criatividade e a transformação. Nessa perspectiva, alguns

questionamentos suscitam reflexões como: estão os professores consumindo a subjetividade através dos processos de individuação ou singularização? Em que sentido esses modos de subjetivação relacionam-se com o desenvolvimento de competências? Como os professores percebem os modos de subjetivação?

Nesse sentido, é importante destacar a distinção de sujeito e subjetividade. Fonseca (1995, p.19) esclarece que subjetividade significa “a produção no registro do social, relação direta com a contingência sócio-histórica que afeta o indivíduo. (...) O sujeito está no mundo. O mundo está no sujeito. O indivíduo aparece, então, como suporte para o consumo da subjetividade.” A autora reforça que a produção de subjetividade provoca a auto-regulação do modo de pensar, ver, sentir e agir do sujeito, manifestando-se como naturalização do arbitrário, alimentando-lhe a ilusão de centralidade de sua própria existência, vontade, razão e consciência.

3. Estudo exploratório

Realizou-se um estudo exploratório junto a alguns professores universitários do centro de ciências econômicas de uma universidade do Sul do país. Esta instituição é uma Universidade privada, localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, com mais de quatro décadas de dedicação ao ensino superior. Criada em 1969 e reconhecida em 1983, conta hoje com 2.359 colaboradores e no primeiro semestre do ano de 2001, nos seus 41 cursos de graduação haviam se matriculado em torno de 30.000 alunos. Encontra-se dividida em seis unidades, denominadas Centros, que compreendem um conjunto de áreas de conhecimento e aplicação, em que são preservados os referenciais teóricos dos campos de conhecimento que originam as disciplinas curriculares de seus cursos de graduação e pós-graduação.

A delimitação da coleta de dados incluiu um centro de ensino, ligado às ciências econômicas, entrevistando-se 6 professores dos cursos de graduação em administração de empresas - habilitações em comércio exterior e recursos humanos e economia. Dos entrevistados, três são do sexo feminino e três são do sexo masculino, sendo que quatro dos entrevistados possuem mais de 10 anos de experiência como professor universitário, um possui sete anos e o que atua há menos tempo nesta área possui três anos de experiência. Pode-se observar que somente dois do total de entrevistados não trabalham em outro local nem exercem outro tipo de atividade profissional além da docência.

Classifica-se este estudo como exploratório já que, segundo Tripodi (1981), permite ao pesquisador aumentar a experiência em torno de um determinado fenômeno. A idéia principal de um estudo exploratório é desenvolver idéias e hipóteses referentes ao objeto estudado.

O objetivo principal deste estudo foi identificar algumas das facetas do sentido do trabalho do professor universitário, suas competências e subjetividade e estabelecer reflexões sobre as novas relações com o saber, acenando para o desenvolvimento de novas competências. Através de discussões e leituras sobre este tema, gerou-se alguns questionamentos e interrogações, que são:

- Quem é o professor universitário hoje?
- Quais as competências individuais que um professor precisaria ter?
- Qual o sentido do trabalho universitário para o professor?

As entrevistas individuais semi-estruturadas tinham por roteiro os questionamentos e as interrogações descritos acima, foram gravadas e logo após transcritas, com a permissão dos entrevistados. A transcrição das entrevistas foi revisada pelas pesquisadoras, constituindo-se em dados de análise.

A análise dos dados foi um dos momentos difíceis da construção desse trabalho, pois era preciso destacar e separar de todas as informações coletadas, o que era mais relevante, deixando claro ao leitor as posições assumidas pelos entrevistados. As entrevistas individuais foram desconstruídas e reconstruídas nas seguintes categorias: a) o sentido do trabalho para o professor universitário; b) o desenvolvimento de novas competências para o professor

universitário. Essas categorias incluem trechos das falas dos entrevistados.

3.1 Resultados

3.1.1 O sentido do trabalho para o professor universitário

As transformações do mundo do trabalho reforçam a importância da figura do professor no processo educacional. Por outro lado, o sentido do trabalho está se modificando face às novas relações com o saber, rompendo-se o paradigma de que o professor é o detentor do conhecimento e da sabedoria, para um mundo de compartilhamento e renovação de saberes. Levy (1998) salienta que o maior papel do professor não é transmitir o conhecimento, mas provocar o estudante a aprender e a pensar e animar a inteligência coletiva dos grupos.

Essas transformações foram evidenciadas na fala dos professores entrevistados à medida que revelaram modificações no seu modo de pensar e agir ao mencionar que “... quando eu fui para a sala de aula eu usava o mesmo modelo que eu tinha aprendido no treinamento empresarial (...) eu era muito autoritária, não via o modo como meus alunos pensavam (...) depois com o tempo eu fui aprendendo” (fala do professor).

Diante do exposto, observa-se a clara intersecção do trabalho com a esfera da subjetividade, o que obriga, muitas vezes, o professor a modificar seu modo de ser e de agir frente às situações apresentadas. Isto, por sua vez, amplia a concepção do trabalho como papel ontológico apenas, para uma compreensão social que possibilita a autotransformação do próprio ser que trabalha, reforçando a importância do trabalho como fonte de realização do ser social (ANTUNES, 2001).

Ao abordar-se o sentido do trabalho na visão do professor universitário, convém destacar alguns aspectos apontados por um professor pertencente ao Centro de Ciências Econômicas da Universidade em questão, como o fato de enxergar a atividade docente como um complemento da atividade “profissional”. Foi mencionada também uma maior exigência no exercício da profissão, o que faz com que se busque o equilíbrio entre as atividades que são desenvolvidas na Universidade e fora dela, já que, muitas vezes, o professor acaba utilizando parte de seu tempo livre para qualificar a atividade docente. Essa questão foi evidenciada por um entrevistado ao dizer que: “(...) eu preciso ter esses dois vínculos, em algum momento parece que fica difícil mantê-los, porque o meu sucesso como professor exige dedicação, atenção e, eu começo a ter dificuldade hoje em viver esses dois mundos com plenitude, começa a ser um fator de stress (...)”.

Parece estar evidente nesta fala a contribuição de Antunes (2001) ao abordar a conversão do “tempo livre” em tempo de consumo para o capital, onde o indivíduo é impelido a capacitar-se para melhor competir no mercado de trabalho.

Convém destacar a fala de um professor quando diz que

(...) os relacionamentos da empresa são sempre subalternos, subordinados ao interesse da empresa, portanto essa dimensão humana é minimizada e por outro lado na Universidade eu não vejo competição, às vezes eu vejo por idéias, às vezes tem as vaidades dos professores, etc, mas acho que tudo é infantilidade, na verdade todo mundo está procurando um objetivo maior, né?(...)

Outra questão pertinente nessa fala refere-se à intensa competitividade existente no campo empresarial, que acaba, muitas vezes, sendo manifestada de forma dissimulada no meio acadêmico.

Esse tipo de fala pode estar escondendo um tipo de cegueira apontado por Bavcar (apud Tessler, 1998), que impede a percepção de que a competitividade no meio acadêmico é tão intensa quanto a do meio empresarial, sendo muitas vezes um manifesto de uma estratégia defensiva ou de fuga por parte do professor. A realidade e as exigências que o trabalho docente impõe enfatizam a intensa competição por poder, por maior número de orientações a

trabalhos científicos, por menor tempo na orientação x conclusão de trabalhos, por maior número de publicações, por uma maior participação em cargos administrativos, por um número menor de turmas na graduação e por um aumento de carga horária na pós-graduação.

3.1.2 O desenvolvimento de novas competências para o professor universitário

As mudanças e transformações que estão ocorrendo na natureza e no conteúdo do trabalho geram o desenvolvimento de novas competências e transações de saberes. Antigamente, as competências eram facilmente explicitadas em normas e manuais evidenciando-se o caráter prescritivo de realização de uma tarefa. As descrições e especificações de cargos reforçam este caráter. Atualmente, o desenvolvimento de competências tem assumido uma dimensão significativa à medida que contribui para a formação e o desenvolvimento das pessoas e para uma mudança no seu modo de pensar, ser e agir no contexto de trabalho.

Lançando um olhar sobre as falas manifestadas pelos professores, pode-se observar que não existe clareza no que se refere ao conceito do que realmente significa o termo “competência”. Os entrevistados sentiram dificuldades em responder esta questão, o que demonstra que apesar deste tema encontrar-se presente no contexto empresarial, sua operacionalização necessita ser mais bem difundida e consolidada.

Ao serem questionados sobre as competências que um professor universitário deve possuir para exercer sua atividade, os mesmos revelaram que:

(...) deve ser competente, ter disponibilidade para falar com os alunos, domínio do conteúdo, capacidade de liderança, ser criativo, buscar novas maneiras de inventar este público, vontade de vencer, constante atualização, competência técnica, didática e pedagógica, gostar de estudar, ter conhecimento, ser flexível, ser agente de mudanças, ter experiência profissional, (...)

As falas dos professores reduziram a noção de competência meramente à questão técnica, esquecendo-se da dimensão interpessoal, fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. Apenas dois professores, do total de entrevistados, quando abordaram a dimensão interpessoal, não a consideraram em sua amplitude focando apenas na habilidade propriamente dita, como pode ser observada na seguinte fala: “(...) uma das competências do professor tá nesse modo de ele se relacionar com as pessoas de uma forma profissional”.

Tomando a contribuição de Fleury & Fleury (2001, p.22) de que as competências devem servir como fonte de valor para o indivíduo e a organização, procurou-se, com base no quadro 1, sintetizar a percepção dos entrevistados.

Quadro 2 – Síntese dos resultados sobre a questão da competência

Saber agir	Na Universidade existe valores maiores do que o simples ganho material - <i>Professor, 21 anos docente</i>
Saber mobilizar	Na Universidade não preciso ficar brigando por recursos. Ela dá recursos de assessoria, de apoio do pessoal da educação. Tenho mestrado pago integralmente pela instituição - <i>Professor, 21 anos docente</i>
Saber comunicar	Professor tem que facilitar a aprendizagem dos alunos. Não adianta eu saber para mim se não souber transmitir. - <i>Professor, 21 anos docente</i> Professor tem que ter disponibilidade para falar com os alunos, não pode ser uma pessoa tímida - <i>Professora, 19 anos docente</i> Além do saber o professor também tem que transmitir isto - <i>Professora, 3 anos docente</i>
Saber aprender	O grande desafio que eu vejo para o professor é a constante atualização. Se vou ministrar uma discipli

	na, tenho que conhecer os fundamentos teóricos e a relação com a prática. <i>Professor, 21 anos docente</i> Tem que ter domínio de conteúdo e...novas maneiras de inventar esse público - <i>Professora, 19 anos docente</i> Professor implica num conhecimento, no saber - <i>Professora, 3 anos docente</i>
Saber comprometer-se	Temos que sair da maturidade do professor e entrar nas dificuldades e imaturidades do aluno - <i>Professor, 21 anos docente</i>
Saber assumir responsabilidades	Tenho uma função administrativa e me atrapalho um pouco...a gente não tem poder para fazer tudo e mesmo que tivesse poder, tem o elemento humano... você tem uma opinião das pessoas, então tem que haver um grande processo de negociação. <i>Professor, 21 anos docente</i>
Ter visão estratégica	O ambiente universitário é excelente. Você só convive com pessoas interessantes que sempre tem alguma coisa para te ensinar. <i>Professor, 21 anos docente</i>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base em Fleury & Fleury (2001).

Complementando o quadro acima, a fala de um professor demonstra a indissociabilidade da subjetividade da dimensão social, do gênero, da família com a noção de competência.

(...) eu como mulher, casada, com dois filhos adolescentes, que trabalho em um centro que só funciona a noite, então isso tem alguns pontos negativos, né? A distância da família, eu como to num cargo de gestão, eu to dividindo, né? Parte do dia estou aqui, basicamente todas as tardes e todas as noites, então a minha família eu os vejo pela manhã. Os meus filhos, pela manhã estão estudando, então retorna e vou vê-los novamente, só no outro dia de manhã (...) e eu acho que não só para mim mas, para a mulher de um modo geral, nós estamos cada vez mais sendo cobradas, né? Então a gente é cobrada no ambiente de trabalho e é cobrada em casa, pelo filho, pelas ausências, pelo marido, né?

Essa fala, por sua vez, reforça que a subjetividade deve estar conectada às mais diversas “dimensões da vida social e histórica, combinando fluxos heterogêneos, semióticos, sociais e materiais” (Neto, 2000, p.108). Como se pode perceber a subjetividade é um tema complexo, essencialmente ligado aos aspectos sociais, materiais e históricos que constituem e circundam o sujeito, pois, como salienta Fonseca (1995, p. 19) “o sujeito está no mundo e o mundo está no sujeito”.

Retomando-se a contribuição de Rolnik (1996) de que a subjetividade delinea-se a partir de um certo mapa de sensações, evidencia-se aqui a fala de um professor ao colocar que (...) eu via a atividade da aula no início como um prazeroso complemento, eu via assim como atividade complementar interessante onde eu ia me relacionar, eu ia conhecer pessoas, esse tipo de coisa, (...) eu via a atividade de professor universitário como um relax da atividade profissional (...) hoje isso mudou, ela é parte, é a metade, é mais do que a metade da minha atividade profissional, então hoje ela se tornou um compromisso muito mais sério (...).

A fala desse professor nos dá a idéia de como ele percebe este mapa de sensações, estabelecendo novas relações e vislumbrando uma outra forma de encarar a atividade docente. Nesse processo de entendimento da subjetividade, observa-se como o trabalho, especialmente neste caso, o trabalho do professor universitário, se enreda na vida do sujeito e se expande como rizomas, passando a constituir-se e embrenhar-se no seu modo de ser, pensar, agir, sonhar e amar (Repollo, Medeiros & Fonseca, 2000).

Outro ponto importante a ser considerado, refere-se ao modo de consumir a subjetividade através dos processos de individuação e singularização, propostos por Guattari (1986).

O discurso dos professores revela o consumo da subjetividade através do processo de individuação, pulverizando formas de pensar e agir, de acordo com determinados padrões, neutralizando formas próprias e singulares de construção de um novo mundo. A descrição que um professor faz de como conduz suas atividades em sala de aula reforçam esta questão:

(...) a gente tá muito viciado naquele padrão convencional do ensino, professor conduzindo todo o processo, através de aula expositiva, né? (...) eu me ressinto também, vamos dizer assim, de adotar outras práticas didáticas, outros métodos de ensino.

Essa fala, por sua vez, reflete o processo de individuação no consumo da subjetividade que acaba, muitas vezes, modelando o indivíduo num processo alienante que impede a criação de novas formas de (re) pensar o trabalho através da formação e desenvolvimento de novas competências. Deste modo, pode-se indagar: que professor se constrói a partir de formas de trabalhar e de competências que já estão, de certa forma, dadas *a priori*?

4. Discussão dos resultados

Os resultados deste estudo exploratório apontam para um repensar sobre o sentido do trabalho docente e o desenvolvimento de novas competências. Ao responder os questionamentos e interrogações, pode-se constatar que:

- Muitas vezes a atividade docente no âmbito das ciências econômicas, principalmente em uma universidade privada é um complemento de atividade e renda;
- Existe uma falta de clareza por parte dos docentes entrevistados sobre distinções entre qualificação profissional e a noção de competência;
- As modificações no mundo do trabalho acabam por gerar inquietações e modificações no modo de pensar e agir sobre o trabalho docente;
- O trabalho docente enreda-se na vida profissional e pessoal do professor universitário.

Assim, as transformações em curso desafiam o professor universitário, mais especificamente o ligado ao ensino das ciências econômicas, a equilibrar o seu trabalho profissional com o trabalho docente, exigindo na atuação destes papéis uma mobilização e entendimento quanto aos diferentes recursos de competência que precisa mobilizar. Como o mundo do trabalho tem sido arranjado de forma diferente neste início de milênio, é imprescindível a atualização constante dos saberes do seu campo de atuação, sem descuidar dos fundamentos teóricos metodológicos inerentes.

Um dos aspectos apontados por este estudo, é a falta de entendimento por parte dos entrevistados, sobre a noção de competência, pois ainda estão apegados ao conceito de qualificação formal para o bom desempenho do cargo (titulação e tempo docente). Com relação a isto, as noções de competência e qualificação se distinguem em detrimento de todas as mudanças já apontadas e essas “ expressões[...] ocupam lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes gentes e instituições sociais” (MANFREDI, 1998, p.14).

Toma-se a compreensão da noção de qualificação, ancorada nas questões do capital humano e a preocupação com o nível educacional e formativo do contingente de trabalhadores. A escolaridade aqui relacionada à qualificação formal, passa a ser um requisito fundamental para o exercício das funções, indicando, também, o grau de desenvolvimento humano nas sociedades modernas (AZEVEDO, 1994). Infere-se que esta concepção de qualificação formal está relacionada diretamente com questões educacionais, ancoradas nos enfoques macroeconômicos que privilegiam as dimensões do desenvolvimento econômico e do crescimento e diversificação do mundo do trabalho formal e suas relações com os sistemas de educação (MANFREDI, 1998).

Manfredi (1998) comenta que estas noções de qualificação serviram de parâmetros e pressupostos em um modelo de organização do trabalho do tipo taylorista-fordista e que tinha como modelo e concepção as descrições de uma matriz de cargos e funções.

Esta concepção de qualificação tem como matriz o modelo *job/skills* definido a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho e previamente estabelecida nas normas organizacionais da empresa, de acordo com a lógica do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho. Na ótica deste modelo, a qualificação é concebida como sendo “adstrita” ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador (MANFREDI, 1998, p.18).

Esta concepção de qualificação formal ficava restrita ao cargo/função de cada trabalhador, onde a ascensão profissional estava relacionada diretamente a um credenciamento escolar formal, ou seja, quanto mais o trabalhador estudava e obtinha os graus inerentes a este estudo, mais ele ascendia na sua carreira profissional e ocupava posições na hierarquia da organização em que se encontrava. Porém, com a crise e mudanças impostas ao mundo do trabalho, este tipo de concepção não consegue dar conta das novas exigências de um novo tipo de organização do trabalho, mais enxuto e flexível, surgindo assim a noção de competência. Porém, a sua inserção no mundo empresarial é oriunda do discurso dos últimos dez anos, na França, nascida da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades a partir de novas situações de trabalho, onde a noção de qualificação não conseguia mais dar conta por si só de todas as situações associadas ao bom desempenho dos trabalhadores. Esta nova noção, a de competência, também está associada a um modelo de organização de trabalho qualificante, onde o indivíduo passa a fazer o seu cargo, através da incorporação de novas competências (HIRATA, 1994; TANGUY, 1997). No Brasil, a noção e o uso do termo competência, ganha força no final dos anos 90, passando a incorporar os discursos empresariais, educacionais e de formação do trabalhador.

Assim, este estudo nos leva a algumas indagações e reflexões. Quais seriam as competências que os professores universitários deveriam desenvolver neste novo século? Que tipos de habilidades, conhecimentos e atitudes estão sendo esperados dos professores? Estarão eles preparados, em termos de qualificação e competências, para enfrentar às exigências da pós-modernidade?

5. Considerações Finais

No presente estudo, procurou-se refletir sobre o sentido do trabalho do professor universitário, suas competências e subjetividade, estabelecendo relações com os novos saberes do século XXI, utilizando-se para isto um estudo de caráter exploratório. Com base no aprendizado deste estudo, mostra-se interessante a ampliação do grupo de entrevistados, a fim de verificar convergências e divergências sobre as questões levantadas aqui.

As questões aqui levantadas e discutidas, também nos remetem a compreensão de um novo papel para o professor universitário, que de uma época de lousas – lembranças de um professor tradicional – onde o saber e a sabedoria eram guardados e transmitidos por ele, passamos as infovias, que metaforicamente representam um modo de construir os saberes através das redes, malhas e tramas pós-modernas.

O sentido do trabalho e o desenvolvimento de competências do professor universitário representam um novo modo de construção do professor desejado. No desenvolvimento desse estudo nota-se a dificuldade do professor em adquirir novas competências e saberes, uma vez que o mesmo consome a subjetividade através do processo de individuação, gerando incertezas quanto à sua identidade e o seu trabalho.

Morin (2001) em entrevista a um jornal contribui para esta reflexão destacando que para ser um bom professor hoje a pessoa precisa “do amor, do prazer... Amor do conhecimento, prazer do ensino, amizade dos alunos. O candidato a educador precisa saber que a sua profissão não se funda nas coisas inanimadas – máquinas e objetos – mas sim, nas pessoas e nos saberes, que são coisas vivas e fecundas”.

Face ao exposto, fica aqui o desafio para a academia de refletir sobre estas questões, em consonância com os envolvidos direta e indiretamente com a Universidade, na procura do enriquecimento do próprio trabalho universitário.

6. Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001.
- AZEVEDO, Janete M. L. de. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, vol.15, n. 49, p. 449-467, dez. 1994
- BALDRIDGE, V. Alternatives model of governance in Higher Education. In: BIRNBAUM, Robert (org.) **Organization and governance in Higher Education**. Masachussets: Ginn Custon Publishing, 1971.
- BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.
- BERGER, Peter. **The Homeless Mind**. New York: Random House, 1973.
- BURRELL, Gibson, MORGAN, Gareth. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London, Heinemann, 1979.
- CANEN, Ana. **Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: Eixo na formação de Professores**. Tese desenvolvida e defendida no Departmen of Education, University of Glasgow, 1996.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000 (a era da informação: economia, sociedade e cultura, vol.1)
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n.5, p.173-191,1991.
- CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia. **Introdução: Organização e Estudos Organizacionais**. In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia, NORD, Walter(org.). Handbook de estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1998, p. 27-57.
- COCCO, Giuseppe. **Trabalho e cidadania: produção e direitos na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTA, Achyles Barcelos da. Inovações e mudanças na organização industrial. In: **ensaios FEE**, Porto Alegre, v.21, n.2, p.7-31, 2000.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- EASTERBY-SMITH, Mark et al. **Pesquisa Gerencial em Administração**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ENRIQUEZ, Eugene. Perda do Trabalho, Perda da Identidade. In: NABUCO, Maria Regina, NETO, Antônio Carvalho (org.). **Relações de Trabalho Contemporâneas**. Belo Horizonte: PUC/IRT/Minas, 1999, p.69-88.
- FLEURY & FLEURY. **Estratégias Empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FONSECA, Tânia Galli. **Trabalho e Subjetividade. Educação, Subjetividade e Poder**. Porto Alegre, v.2, p.18-21, abr. 1995.
- GUATTARI, F. & ROLNICK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo, MARTIN, Scott (org.) **Competitividade e Desenvolvimento: atores e instituições locais**. São Paulo: Senac, 2001.
- HARDY, Cynthia e FACHIN, Roberto. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira: teorias e casos**. Porto Alegre: Editora UFRGS/PPGA, 1996

HARVEY, David. **A condição pós moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social**. São Paulo: Loyola, 1989.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: LE BOTERF, G. **De La Compétence**. Les Editions d'Organisation. Paris: 1997

LEVY, Pierre. **Ciber Cultura e novas relações com o saber**. Palestra proferida em 1998 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MAIOCHI, Neusa Fátima. As organizações universitárias e o processo de decisão. In: FINGER, Almeri (org.) **Gestão das Universidades: novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – dimensões conceituais e políticas. In: **Educação & Sociedade**, ano XIX, n. 64, p.13-49, set. 1998

MOGGI Jair. Processo de Mudança. In: BOOG, Gustavo [org.] **Manual de Treinamento e Desenvolvimento**. São Paulo: Makron Books, 1999. p. 35-63.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. (a). Cruzada de Heróis Anônimos pelo Planeta. In: **O Estado de São Paulo**, Domingo, 4 de fevereiro, 2001.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHINITMAN, Dora (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.274-289.

NETO, João Leite Ferreira. **Subjetividades Contemporâneas: algumas contribuições de Deleuze**. PLURAL. Ano VI. Nº 13. Belo Horizonte: FUMEC, 2000.

NÓVOA, António (coord.) As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1995

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: contexto, 1999.

RAY, Michel, RINZLER, Alan (org.) **O novo paradigma nos negócios: estratégias emergentes para liderança e mudança organizacional**. São Paulo: Cultrix, 1993.

REPOLLO, C. T., MEDEIROS, F.B., FONSECA, T.M.G. **O Trabalho como dispositivo de Subjetivação - Hierarquia e Controle no Poder Judiciário: um Estudo de Caso**. In: FONSECA & FRANCISCO [Org] **Formas de Ser e Habitar a Contemporaneidade**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

ROLNIK, Suely. **Novas Figuras do Caos: Mutações da Subjetividade Contemporânea**. Texto apresentado em mesa-redonda no III Congresso Internacional de Semiótica. PUCSP, 04/09/1996.

RUAS, R. **A gestão das competências gerenciais e a aprendizagem nas organizações**. Documento preliminar, PPGA/UFRGS, POA, Mimeo, 2ª Versão, 32 p., 2001.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. RODÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (org.) **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, Papirus, p.167-197, 1997

TESSLER, Élida. **Evgen Bavcar: cegueiras e alguns paradoxos quase invisíveis**. Porto Arte, Porto Alegre, v.9, n.17, 1998.

TRIPOLDI, Tony, et al. **Análise da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.