

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado

**COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS
DE PROFESSORES-ARQUITETOS:
um estudo em três universidades da cidade de Belo Horizonte**

Raquel Ferreira Roquete

Belo Horizonte
2009

Raquel Ferreira Roquete

**COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS
DE PROFESSORES-ARQUITETOS:
um estudo em três universidades da cidade de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Professora Doutora Kely César Martins de Paiva

Linha de pesquisa: Relações de poder e Dinâmica das organizações.

Área de concentração: Organização e estratégia

Belo Horizonte
2009

R786c

Roquete, Raquel Ferreira

Competências profissionais de professores - arquitetos: um estudo em três universidades da cidade de Belo Horizonte. / Raquel Ferreira Roquete. – Belo Horizonte: FNH, 2009. 136 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kely César Martins de Paiva
Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes,
Programa de Pós-graduação em Administração

1. Competência profissional. 2. Professores - Formação. 3. Ensino – Aspectos pessoais e éticos. I. Paiva, Kely César Martins de. II. Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título

CDD: 371.11



**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **RAQUEL FERREIRA ROQUETE**

Matrícula: 770114

LINHA DE PESQUISA: RELAÇÕES DE PODER E DINÂMICA DAS ORGANIZAÇÕES

ORIENTADOR(A): Prof^a. Dr^a. Kely César Martins de Paiva

TÍTULO: **COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES ARQUITETOS: Um estudo em três Universidades da cidade de Belo Horizonte.**

DATA: 03 de agosto de 2009

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Kely César Martins de Paiva
ORIENTADORA (Faculdade Novos Horizontes)

Prof^a Dr^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
(Faculdade Novos Horizontes)

Prof. Dr. Diogo Henrique Helal
(FJN)

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão na Dissertação de Mestrado, área de concentração: Organização e Estratégia, de autoria de Raquel Ferreira Roquete, sob a orientação do (a) Prof. (a)Dr(a) Kely César Martins de Paiva, apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada: "Competências Profissionais de Professores-Arquitetos: um estudo em três universidades da cidade de Belo Horizonte", contendo 135 páginas.

Dados da revisão:

Ortográfica

Redação

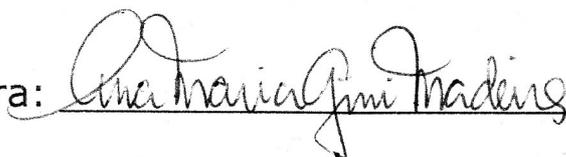
Normalização bibliográfica

Início: 21/07/2009 Término: 26/07/2009

Belo Horizonte, 27 / 07 / 2009.

Prof.(a): Ana Maria Gini Madeira

Assinatura: _____



A todos que possam usufruir deste trabalho daqui para frente...

AGRADECIMENTOS

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Após diferentes momentos desta longa trajetória, torna-se impossível nomear todos aqueles a quem eu gostaria de externar meus agradecimentos, no entanto cabem aqui alguns reconhecimentos específicos.

Aos meus pais, por zelarem pela minha educação, sem poupar esforços.

Ao meu pai, pela paz e serenidade com que me confortou diante dos obstáculos na reta final... Obrigada também pelos “versos que se perdem na procura” em Desejo de Dizer...

A minha mãe, pelo incentivo e pelo exemplo de competência profissional docente.

A Heliani, pela habilidade em incentivar silenciosamente ouvindo...

A minha orientadora, professora Doutora Kely César Martins de Paiva, em especial e com enorme gratidão, por me acolher durante a jornada, acreditando na realização deste trabalho e o incentivando. Pela confiança, pelo estímulo, pela exigência sempre discreta (mas firme), pelo empréstimo da sua biblioteca particular, pela amizade construída e pela paciência diante das minhas fraquezas, sempre ajudando com seu sorriso doce e alegria contagiante. Por último, mas não menos importante, minha admiração por suas competências profissionais.

Às professoras Doutoradas Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo e Talita Ribeiro da Luz, meus sinceros agradecimentos, pelas preciosas contribuições durante a banca de Qualificação, fundamentais para fortalecer a execução deste trabalho.

A todos os professores-arquitetos partícipes, pelas entrevistas concedidas. Aos que me receberam sem colocar tantas dificuldades, minha deferência.

Às bolsistas Sthefania Navarro, Michelle Dutra e Daiane Lima, pela preciosa colaboração, suavizando o caminho até a reta final. Ah... E ao nosso “tempo”...

Não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. Infelizmente, nem todos os professores apaixonados dão-se o direito de partilhar sua paixão, nem todos os professores curiosos conseguem tornar seu amor pelo conhecimento inteligível e contagioso. A competência aqui visada passa pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoa.

(PERRENOUD, 2000, p. 38)

O arquiteto deveria ser instrumentado com conhecimento de vários ramos de estudo e tipos de aprendizagem.

(VITRUVIUS, 1960, p. 26)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar como são desenvolvidas as competências profissionais de professores-arquitetos do corpo docente do Curso de Arquitetura de três universidades mineiras, na percepção deles próprios. Com esse fim, foi realizada uma revisão da literatura acerca dos principais conceitos de competência e sua gestão, voltada para o exercício da profissão de arquiteto e para a profissão docente, especificamente, além de uma caracterização da profissão de arquiteto. O modelo de competência profissional de Paiva (2007) foi adotado para pautar a análise, em função de sua adequação ao objetivo. Formado pela reunião de competências compostas por saberes variados, o conceito de competência profissional utilizado no modelo integra as competências cognitivas/conhecimento, funcionais, comportamentais/pessoais, éticas/valores e políticas. Já a pesquisa empírica, descritiva e essencialmente qualitativa, foi realizada com dezesseis professores-arquitetos, sendo nove da PUC-MG, quatro da Universidade FUMEC e três da UFMG, os quais participaram de entrevistas com roteiro semi estruturado, cujos dados foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo. Após uma breve apresentação das universidades e de seus cursos de arquitetura abordados indiretamente neste estudo, os sujeitos entrevistados foram caracterizados em termos de dados demográficos e funcionais. Ao identificar as competências dos professores universitários como docentes e arquitetos, pode-se perceber como central, na competência profissional, a competência cognitiva/conhecimento, seguida da competência funcional e dos demais componentes: as competências comportamentais ou pessoais, as éticas e as políticas. É importante frisar a interconexão entre elas quando da caracterização do trabalho do arquiteto e do ser docente. Em relação aos professores-arquitetos conhecerem, compreenderem, absorverem e responderem às exigências prescritas em resoluções e decretos da LDB/96, a maioria desconhece a legislação. No que se refere às políticas de gestão de pessoas empreendidas pela IES no sentido do desenvolvimento das competências docentes, o resultado foi instigante, pois poucos deles utilizam tais políticas de forma plena, indicando brechas cujas origens não foram esclarecidas. Quanto ao último objetivo específico, referente às políticas empreendidas por instituições de interesse coletivo (CREA-MG, SINARQ-MG, SINPRO-MG) e as relações destas com os sujeitos abordados, deve-se salientar que apenas o SINPRO-MG deteve uma maioria de posicionamentos positivos, sendo que, em termos de contribuições efetivas para o desenvolvimento de competências profissionais dos docentes, nenhuma delas pareceu ser atuante. Note-se que as questões relativas ao altruísmo e ao gosto pela profissão tiveram destaque nas falas dos entrevistados. Diante de limitações percebidas no estudo, sugestões para investigações futuras foram listadas. Por fim, convém observar que a pesquisa realizada contribuiu para uma reflexão dos próprios sujeitos abordados, já que alguns deles perceberam, ao longo das entrevistas, que são participantes de um sistema bem mais amplo e que, muitas vezes movidos por seus próprios interesses, desconsideram os da coletividade da qual fazem parte, contribuindo pouco, ou mesmo negativamente, para a formação, o desenvolvimento e o reconhecimento de suas competências no âmbito das profissões que exercem.

Palavras-chave: Competências profissionais. Professor. Docência. Arquiteto Arquitetura.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze how the professional competences of professor-architects of the teacher's team of the Architecture Course of three Minas Gerais' universities are developed, in their own perception. A literature review concerning the main concepts of competences and its management, directed toward the professional scope and the teaching profession was made, specifically, by a characterization of the architect profession. The Paiva model (2007) was adopted to fulfill the analysis, thanks to its adequacy to the objective. Formed by the gathering of competences composed by various areas of knowledge, the professional competence concept used in the model integrates competences such as cognitive/knowledge, functional, behavioral/personal, ethic/values and political. The empirical, descriptive and essentially qualitative research was carried through with sixteen professor-architects, being nine from PUC-MG, four from University FUMEC and three from UFMG, which had participated in interviews with a semi-structured script, whose data were analyzed using the content analysis technique. After a brief description of the universities, and its architecture courses, from an indirect point of view in this study, the interviewed subjects were characterized in terms of demographic and functional data. When identifying the competences of the university professors while professors and architects, one can perceive, as main, in the professional competence, the cognitive competence/knowledge, followed by the functional competence and other component, namely the behavior or personal competences, the ethic and the politic. It is important to emphasize the interconnection between them when characterizing the work of the architect and of the teacher. As for the professor-architects to know, to understand, to absorb and to answer to the prescribed requirements in resolutions and results of the LDB/96, the majority is unaware of the legislation. As for the human resources management policy undertaken by the IES, in the direction of the development of the teaching competences, the result was presented as relatively positive, as only a few of them use such policies in its full form, indicating breaches whose origins had not been clarified. As for the last specific objective considered at the beginning of this study, referring to the policies undertaken by institutions of collective interest (CREA-MG, SINARQ-MG, SINPRO-MG) and its relations with the approached subjects, it must be stressed that only the SINPRO-MG withheld a majority of positive positioning, being that, in terms of effective contributions for the development of professional competences of the professors, none of them seem to be operative. Note that the questions on altruism and on the liking for the profession had prominence in the interviewed speech. Facing the limitations perceived in the study, suggestions for future investigations had been listed. Finally, it must be observed that, perhaps, the major contribution of this research has been to provide the approached subjects an opportunity for reflection, as some of them perceived throughout the interviews that they are participants of a larger system and that, many times moved by their own interests, disregarding the ones of the collectivity which they are part of, contributing little, or even negatively, to the formation, the development and the recognition of the competences in the professional scope that they exert.

Keywords: Professional competences. Teacher. Teaching . Architect. Architecture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema das Vias do Desenvolvimento das Competências.	26
Figura 2 – Modelo de Competência Profissional proposto por Cheetham e Chivers, adaptado por Paiva (2007).	31
Figura 3 – Triângulos das relações professor e educação.	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por universidade.	71
Gráfico 2 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por sexo.	71
Gráfico 3 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por faixa etária.	72
Gráfico 4 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por estado civil.	72
Gráfico 5 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por renda média mensal.	73
Gráfico 6 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por nível de titulação.	73
Gráfico 7 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por tempo total de docência.	74
Gráfico 8 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por tempo de docência na universidade em que foi entrevistado.	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões Organizacionais da Competência.	24
Quadro 2 - Glossário das Principais Noções de Desenvolvimento das Competências.	27
Quadro 3 - Competências como Componentes de Perfis Profissionais.	29
Quadro 4 - Competências Centrais e Grupos de Habilidades da “Competência Profissional”.	32
Quadro 5 - As ilusões da Prática Docente.	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Opinião sobre o que é ser professor.	77
Tabela 2 - O que é ser professor aqui nesta instituição.	82
Tabela 3 - Satisfação com o trabalho na instituição em que atua como professor.	85
Tabela 4 - O motivo da escolha de exercer a profissão docente.	87
Tabela 5 - Vantagens, recompensas e desvantagens de ser professor.	90
Tabela 6 - O exercício da profissão de arquiteto e da profissão docente.	92
Tabela 7 – Considera-se mais professor ou ser mais arquiteto.	93
Tabela 8 – A organização das duas profissões na visão dos entrevistados.	94
Tabela 9 - A atividade profissional influencia a atividade acadêmica.	96
Tabela 10 – A atividade acadêmica influencia a atividade de arquiteto.	97
Tabela 11 - O que é competência profissional para os professores-arquitetos.	99
Tabela 12 - As características de um professor competente.	102
Tabela 13 - As características de um arquiteto competente.	105
Tabela 14 - Como a IES colabora com o desenvolvimento das Competências.	107
Tabela 15 - A relação dos entrevistados com o SINPRO-MG.	109
Tabela 16 - A relação dos entrevistados com o SINARQ-MG.	110
Tabela 17 - A relação dos entrevistados com o CREA-MG.	112
Tabela 18 - Percepções dos entrevistados quanto às exigências e decorrências da LDB/96.	115
Tabela 19 - Como aprendeu a ser professor.	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEA - Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo
AC - Análise de Conteúdo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CF/88 - Constituição Federal
CHA - Conhecimentos, Atitudes e Habilidades
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CREA-MG – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Minas Gerais
IES - Instituições de Ensino Superior
EI - Escritório de Integração
EMAU - Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo
FACE - Faculdade de Ciências Empresariais
FHC - Faculdade de Ciências Humanas
FEA - Faculdade de Engenharia e Arquitetura
FUMEC – Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura
IAB-MG - Instituto de Arquitetos de Minas Gerais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996
MEC- Ministério da Educação e Cultura
NEPPG - Núcleo de Extensão, de Pesquisa e Pós-Graduação
PNE - Plano Nacional de Educação
PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SESu - Secretaria de Educação Superior
SME - Sociedade Mineira de Engenheiros
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINARQ-MG - Sindicato dos Arquitetos de Minas Gerais
SINPRO-MG – Sindicato dos Professores de Minas Gerais
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivos	17
1.1.1 Objetivo geral	17
1.1.2 Objetivos específicos	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Competência	20
2.1.1 Competência e Competência Profissional	25
2.1.2 Competência Profissional Docente	33
2.2 Profissão e Docência no ensino superior	41
2.2.1 Profissão Docente	51
2.2.2 Profissão Arquiteto	55
3 METODOLOGIA	61
3.1 Caracterização da pesquisa	61
3.2 Unidades de Observação e de Análise	61
3.3 Coleta de dados	63
3.3 Análise dos dados	64
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	66
4.1 As Instituições de Ensino Superior e o Curso de Arquitetura	66
4.1.1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	66
4.1.2 Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)	67
4.1.3 A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	68
4.2 Caracterização dos sujeitos entrevistados	70
4.3 Resultados das entrevistas	75
5 CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	134
Apêndice A – Questionário de Identificação dos entrevistados	134
Apêndice B – Roteiro de Entrevistas	135

1 INTRODUÇÃO

A função docente nas universidades tem sido exercida “por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento” e, dentre eles, encontram-se “os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana”, trabalhando em ambas as profissões de modo paralelo (BEHRENS, 1998, p. 57). No entanto, Cunha e Leite (1996, p. 87) afirmam que “os professores ligados às profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), porque não são eles que os projetam valorativamente”.

Devido às mudanças ocorridas no mercado, “o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque” (MOROSINI, 2001, p. 21). No entanto, de acordo com Wood Jr. e Picarelli Filho (2004, p. 104), “nessa era de mercados globais e competição acirrada, em que a informação e o conhecimento são fatores críticos de sucesso, o desenvolvimento dos colaboradores passou a ser crucial”, justificando o interesse em torno da noção de competência.

Nesse contexto, a Educação no Brasil não se portou como exceção, tendo sido necessária uma reorganização do ensino superior no país. Esse rearranjo ocasionou fortes impactos para as Instituições de Ensino Superior (IES), particularmente para as universidades. A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB/96, de 20 de dezembro de 1996, de acordo com Ramos (2006, p. 125), “integrou a noção de competência à reforma educacional”, implicando algumas alterações e fazendo crescer a demanda por professores cada vez mais qualificados e titulados.

Nesse contexto educacional, particularmente diante do panorama do ensino superior no Brasil, torna-se necessário que todo docente, independentemente de sua formação e/ou área de atuação, desenvolva e administre suas competências.

Dutra *et al.* (2008, p. 10) constatam que “a abordagem das competências tem sido alvo de intensos debates a respeito de suas reais condições de operacionalização e adequação aos problemas das organizações”. Diante do exposto, no que diz respeito à Educação Superior, Morosini (2001, p. 21) defende que:

[...] um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também.

Dessa forma, apesar da simplicidade aparente do conceito de competência, sua aplicação prática implica complexidade (DUTRA *et al.*, 2008). Entretanto, a noção de competência, conforme salienta Sant’Anna (2008), apesar de não ser recente, constitui, no presente, uma ideia relativamente remota, no entanto re-conceituada e re-valorizada. Nesse sentido, vale lembrar que os estudos acerca do tema competência se intensificaram a partir dos anos de 1980, quando a competência ainda era considerada apenas como um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes presentes em cada indivíduo.

Em função da disseminação das noções de competência nas últimas décadas do Século XX, em diversos contextos da sociedade e diante dos múltiplos usos e significados que surgem para o termo, torna-se importante compreender como o modelo tem sido apropriado na esfera docente (PAIVA, 2007), principalmente considerando-se o cenário pós LDB/96.

As formas de organização e gestão da produção e do trabalho têm sofrido mudanças e ajustes, não apenas no universo empresarial, mas também na esfera da educação. Assim, Machado (2007) salienta que as novas formas de organização do trabalho passam a requerer novas competências comportamentais de participação e integração na dinâmica de produção. Sabendo que as IES passam por um processo de transformação, Campos (2007) considera adequada, de acordo com os novos tempos da era do conhecimento, a introdução de novas técnicas e métodos de gestão nas universidades.

Considerando a especificidade da realidade brasileira, Machado (2007) alega que a prática das competências implica um grande desafio, tanto para os gestores, equipes escolares e trabalhadores, quanto para a sociedade de um modo geral, uma vez que pressupõe mudanças nos modos de organização dos sistemas: educativo, de organização social e de organização do trabalho.

Assim, diante da perspectiva apresentada, percebe-se por que

[...] pensar na formação e no desenvolvimento de competências dos professores universitários torna-se uma reflexão necessária, já que se trata de uma parcela de uma categoria profissional – professor universitário – que possui características singulares, tendo em vista a atual situação das instituições de ensino superior e, dentre elas, a universidade, no que tange à gestão de competências (PAIVA, 2007, p. 28).

O Brasil passou por diversas mudanças no setor da educação nas últimas décadas e, por isso, pode-se observar uma crescente demanda por profissionais (principalmente professores) mais qualificados.

No entanto, de acordo com dados do censo da Educação Superior de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de Instituições de Ensino Superior está decrescendo, e a integração de instituições (seja por fusão ou por compra) é uma das razões dessa tendência. Contudo, o declínio observado no ritmo de crescimento das IES não influenciou a oferta de vagas, o número de ingressos, matrículas e concluintes; ao contrário, houve um crescimento relativamente maior desses parâmetros. Em relação à organização acadêmica, verificou-se um aumento de 2,8% no número de universidades no período de 2006 a 2007 (INEP, 2008).

Quanto à arquitetura, especificamente, de acordo com as informações da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2009), o exercício profissional dos arquitetos urbanistas é regulamentado por lei no Brasil desde 1933. Hoje, a regulamentação se dá através da Lei 5194/66 (responsabilidade técnica) e da responsabilidade social no Código de Ética (letra "n" do Art. 27 da Lei nº 5194/66 e Resolução nº 205/71 do CONFEA que adota o Código de Ética Profissional).

Além da legislação que regulamenta esses profissionais, exigências curriculares e competências profissionais são previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo (CNE-CES, 2006) e por instituições de interesse coletivo como o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, CREA, relacionadas às construções, aos conjuntos arquitetônicos e monumentos, à arquitetura de interiores, ao urbanismo, planejamento físico, urbano e regional, desenvolvimento urbano e regional, paisagismo e trânsito para o exercício das atividades de supervisão, orientação técnica, coordenação, planejamento, projetos, especificações, direção e execução de obras, ensino, assessoria, consultoria, vistoria, perícia e avaliação (CREA-MG, 2009).

No caso específico da profissão de Arquiteto, as mudanças têm gerado uma proletarização da categoria, fato que corrobora os estudos de Durand (1972) sobre os arquitetos, que verificou à época, notória tendência desses profissionais “em omitir a sua condição de empregado, ou a não revelar a real importância dela na composição de sua renda pessoal, quando exerce simultaneamente atividades por conta própria e assalariada” (DURAND, 1972, p. 102).

Assim, somando-se os embates e desafios da profissão docente face às suas exigências pós LDB/96, e às peculiaridades da profissão de arquiteto, diante da proletarização que vem sofrendo, o problema de pesquisa deste estudo resume-se às dificuldades de formação e desenvolvimento de competências profissionais quando do exercício das duas profissões concomitantemente, no caso, com foco na profissão docente. Assim, a pergunta que norteou esta pesquisa foi: como são desenvolvidas as competências profissionais de professores-arquitetos, na percepção deles próprios?

Para responder tal questionamento, foram traçados os objetivos descritos a seguir.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo principal deste estudo consiste em analisar como são desenvolvidas as competências profissionais de professores-arquitetos, do corpo docente do Curso de Arquitetura de três universidades da cidade de Belo Horizonte, na percepção deles próprios.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo central desta investigação, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- a) Identificar as competências profissionais dos professores universitários;
- b) Relacionar essas competências diante destas duas funções (docente e arquiteto) exercidas pelos entrevistados;
- c) Descrever e analisar como os professores-arquitetos compreendem, absorvem e respondem às exigências prescritas em resoluções e decorrências da LDB/96;
- d) Descrever e analisar como as políticas de gestão de pessoas empreendidas pela IES relacionam-se com as percepções individuais e coletivas de desenvolvimento de competências profissionais docentes, na percepção dos próprios professores-arquitetos;
- e) Descrever e analisar como as políticas empreendidas por instituições de interesse coletivo: Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Minas Gerais (CREA-MG), Sindicato dos Arquitetos de Minas Gerais (SINARQ-MG) e Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO-MG), relacionam-se com as opções individuais e

coletivas de desenvolvimento de competências profissionais docentes, na percepção dos próprios professores-arquitetos.

A relevância do estudo proposto pauta-se em três argumentos:

- a) Acadêmico: apesar de terem sido realizadas inúmeras pesquisas sobre competências, a conexão entre a docência e a profissão de formação dos sujeitos pesquisados se apresenta ainda incipiente na literatura no campo da Administração, o que fez este estudo colaborar nesse sentido, em especial por considerar o exercício de duas profissões concomitantemente;
- b) Profissional: o estudo forneceu dados para rever a atuação profissional e contribuir para maior reconhecimento das profissões envolvidas. Conforme explicitado no referencial teórico, os professores universitários apresentam deficiências em sua formação pedagógica que comprometem sua competência profissional como docentes, bem como os arquitetos vivenciam problemas específicos da profissão;
- c) Institucional: o estudo gerou dados que podem contribuir para rever a participação de instituições envolvidas na gestão de competências com vistas a fortalecer o sistema de competências, conforme enunciado por Ramos (2006).

Visando a uma maior compreensão dos assuntos tratados, o Capítulo 2 está subdividido em seis partes e aborda um marco teórico cujo objetivo é apresentar uma interação entre tais constructos.

Na primeira parte, o conceito de competência é apresentado no panorama das concepções de alguns autores e é traçado um diálogo que dimensiona pontos convergentes e divergentes entre eles.

Na segunda, a intenção é apresentar a noção do termo competência na forma de pensar o papel e o desempenho dos indivíduos em suas profissões.

A seção seguinte descreve as abordagens da literatura a respeito do reconhecimento das competências na docência.

Na quarta parte, breves considerações sobre o que é profissão e uma reflexão sobre o saber-fazer-pesquisar do profissional da educação superior.

Na quinta parte são descritas as formas de avaliação do ensino universitário diante da legislação brasileira: MEC, LDB/96, bem como o regimento da profissão do arquiteto a partir do CREA-MG; uma visão dos órgãos de apoio à profissão do arquiteto (SINARQ-MG) e à profissão do professor (SINPRO-MG), além das políticas de gestão de pessoas, empreendidas pelas IES.

Na última seção do Capítulo 2, apresenta-se a profissão de arquiteto de acordo com a visão de profissionais e de universidades que ministram o curso.

O Capítulo 3 apresenta os caminhos metodológicos adotados para a consecução da presente investigação e, em seguida, no Capítulo 4, são feitas a apresentação e a análise dos dados coletados.

Por fim, no Capítulo 5, são destacadas as conclusões sobre os resultados obtidos e as recomendações para a academia, as instituições de ensino e os docentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, é apresentado um panorama dos principais conceitos de competência e sua gestão, voltada para o âmbito profissional e na profissão docente, especificamente, além de uma caracterização da profissão de arquiteto.

2.1 Competência

Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar pessoa qualificada para realizar algo. Seu oposto ou antônimo não apenas implica a negação dessa capacidade, mas também guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sintetizar que a pessoa encontre-se ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 18)

O propósito deste tópico é estabelecer o conceito de competência no panorama das concepções de alguns autores e traçar um diálogo que dimensione pontos convergentes e divergentes entre eles.

Nos anos 80, a instabilidade em decorrência de grandes transformações envolvendo os mais diversos setores, colocou a realidade brasileira em um cenário de grandes mudanças, um tanto quanto inconstante. Todavia, perceber essas mudanças e ter competência para se adaptar aos novos cenários torna-se uma exigência para o profissional dos tempos modernos (RAMOS, 2006).

As relações sócio-econômicas foram extremamente afetadas no cenário da globalização e, diante das diversas mudanças, tornou-se indispensável para as organizações se estruturarem a fim de atender o mercado cada vez mais exigente e competitivo. Esse fato inclui um reconhecimento das competências existentes e o delineamento de políticas e práticas de gestão de pessoas, visando especificamente às competências profissionais a serem formadas e desenvolvidas. Um uso ampliado do conceito de competência na gestão de pessoas integra os objetivos estratégicos

da empresa com “maior envolvimento dos gestores na administração de pessoas e melhor avaliação das repercussões de suas decisões” (DUTRA, 2004, p. 35).

No estágio de reestruturação do sistema capitalista, a valorização do modelo de competências ganhou novo significado e, segundo Machado (2007), passaram a ser valorizadas as competências que permitem integrar de forma rápida e eficaz o pensamento e a ação na solução dos problemas e demandas da organização. A partir disso, a autora descreve algumas das questões que se colocam à gestão do trabalho por competências.

A primeira questão colocada pela autora é que o uso da noção de competência está situado em um quadro político de gestão estratégica de interesses sociais e profissionais quanto ao uso da força de trabalho, na qual os sujeitos têm diferentes possibilidades de realização de suas motivações. A segunda questão diz respeito a como se podem medir as competências, se estas são interpretadas de diferentes formas e se variam conforme o contexto e as exigências. Já na terceira questão, a autora esclarece que a gestão do trabalho por competências não se aplica a toda e qualquer relação de trabalho, uma vez que os padrões de organização da produção e dos mercados de trabalho são variáveis. Por fim, a quarta questão expõe a contradição existente entre o caráter individualizado da gestão do trabalho por competências e a ênfase que os novos métodos dão para a importância da interação social da organização (MACHADO, 2007). Dessa forma, a questão da competência profissional necessita ser aprofundada.

Ficher *et al.* (2008) escrevem que o conceito de competência foi proposto pela primeira vez, de forma estruturada, por David McClelland¹ em 1973 com o intuito de substituir os testes de inteligência por competência nos processos de seleção de pessoas nas organizações. A partir dessa data, os trabalhos apresentados nas décadas de 70, 80 e 90, definem competência ora como “um conjunto ideal de qualificações para que a pessoa desenvolva uma *performance* superior em seu trabalho, sendo

¹ McCLELLAND, David C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, p. 1-14, jan. 1973.

[...] um *cluster* de conhecimentos, *skills* e atitudes relacionadas que afetam a maior parte de um *job* (papel ou responsabilidade), que se relaciona com a *performance* do *job*, que possa ser medido contra parâmetros bem aceitos, e que pode ser melhorada através de treinamento e desenvolvimento (FICHER *et al.*, 2008, p. 34).

No Brasil, a abordagem acima foi associada à ideia de perfil de Conhecimentos, Atitudes e Habilidades (CHA). Para Picarelli (2002, p. 219), “competência é o conjunto de características percebidas nas pessoas que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes que levam a um desempenho superior”.

Segundo Parry (1996, p. 50), competência também se refere a esse conjunto e afeta a maior parte do trabalho de um indivíduo, relacionando-se ao desempenho no trabalho, podendo “ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio do treinamento”.

Já Boog (2002, p. 263) define competência “como um conjunto de características por nós desenvolvidas que resulta no encantamento de todos aqueles com quem nos relacionamos”.

Zarifian (2001) concentrou sua definição de competência na reação do trabalhador diante de situações complexas. Assim, considera competência a capacidade do profissional de tomar iniciativas e assumir responsabilidades diante de situações novas e inesperadas, muito presentes nos cenários de competitividade globalizada.

Para explicar sua definição, o autor defende que “a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p. 74).

O que conta, na competência, não é a posse de um saber, nem mesmo a posse de competências de fundo. O que conta é sua utilização efetiva “sob iniciativa” e a previsão de suas consequências diretas. E toda utilização pressupõe transformação. É isto o que faz da competência uma realidade difícil de formalizar, de estabilizar, de enclausurar em uma linguagem descritiva. A essência da competência, se podemos dizer, é sua mobilidade e plasticidade (ZARIFIAN, 2001, p. 193).

Por plasticidade das competências, Zarifian (2001, p. 100) entende “sua capacidade de se reformular em função de oportunidades e de mudanças de situação profissional.” Dessa forma, o autor acredita que desenvolver uma competência de serviço é saber e também, conseguir prever quais serão os impactos, tanto diretos como indiretos, no modo como o serviço executado trará benefícios a seus destinatários.

E embora seja fundamentada em saberes, a construção das competências não pode ser equivalente à qualificação profissional, uma vez que “a competência relaciona-se com a capacidade de mobilizar conhecimentos/saberes junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da formação, da qualificação e da experiência social” (DESAULNIERS, 1997, p. 54).

Zarifian (2001) explica que o conceito de competência individual extrapola a qualificação, pois “refere-se à capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso” (ZARIFIAN, 2001, p.111).

Esta perspectiva alinha-se à definição de Fleury e Fleury (2001, p. 21): para esses autores, competência é “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”.

Ferreira (2005) complementa ao citar os valores que são agregados com uma atuação competente:

o valor social agregado à organização poderá surgir por meio da responsabilidade social; o valor econômico pode ser agregado ao indivíduo mediante o retorno proveniente do reconhecimento de suas competências, isto se reflete no valor do seu salário ou no seu contrato de trabalho ou serviço (FERREIRA, 2005, p. 129).

De acordo com Ruas (2001, p. 247) o conceito de competência, no ambiente acadêmico, foi proposto por Prahalad e Hammel (1990)², segundo os quais: “(...) o

² PRAHALAD, C. K; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, p. 79-81, maio/junho, 1990.

conceito de competência constitui-se na própria ação e não existe antes dela. Não existe competência no vazio, mas apenas a competência no ato”.

Picarelli (2002) entrelaça o conceito de competência com o conhecimento aprendido e esquematiza as competências em três dimensões: organizacional (entendida como a ação que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis, (quando é o caso); funcional (a competência é a capacidade de equipes fazerem alguma coisa) e as dimensões individuais/gerenciais (competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir certa tarefa ou responsabilidade, em uma determinada situação). O QUADRO 1 explica melhor essas dimensões:

Quadro 1 - Dimensões Organizacionais da Competência

Dimensões	Noções	Abrangência
Essenciais	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
Funcionais	São as competências específicas de cada uma das áreas vitais da empresa (vendas, produção, por exemplo).	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais.	Apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização. É o caso das competências gerenciais.

Fonte: Ruas, 2001, p. 248.

A noção de competência está na forma renovada de pensar o papel e a *performance* do trabalho nas organizações – seria a capacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos e capacidades numa condição específica. O método de intervenção para a geração, difusão, sistematização e compartilhamento de competências no âmbito das organizações, apresentado pelo autor, visa a reduzir as defasagens entre conhecimentos e capacidades desenvolvidos em programas de treinamento e formação de longa ou média duração ou o desenvolvimento de competências gerenciais (RUAS, 2001).

Gramigna (2007, p. 25) faz um desdobramento das competências em três grupos: as diferenciais, as essenciais e as básicas, as quais estabelecem vantagem competitiva

para as empresa. As primeiras são as mais estratégicas, pois estão ligadas ao estabelecimento da missão empresarial, ou seja, “são constituídas por um conjunto de capacitações que auxiliam a empresa a alcançar resultados e fazer o diferencial no mercado”. As essenciais identificam-se e definem-se como aquelas que devem ser percebidas pelos clientes e as básicas percebidas no ambiente interno para o estímulo da produtividade (GRAMIGNA, 2007).

Dessa forma, o conceito de competência, ao se disseminar pelo meio empresarial, tornou-se também uma questão de atributo necessário para a profissionalização, o que é apresentado a seguir.

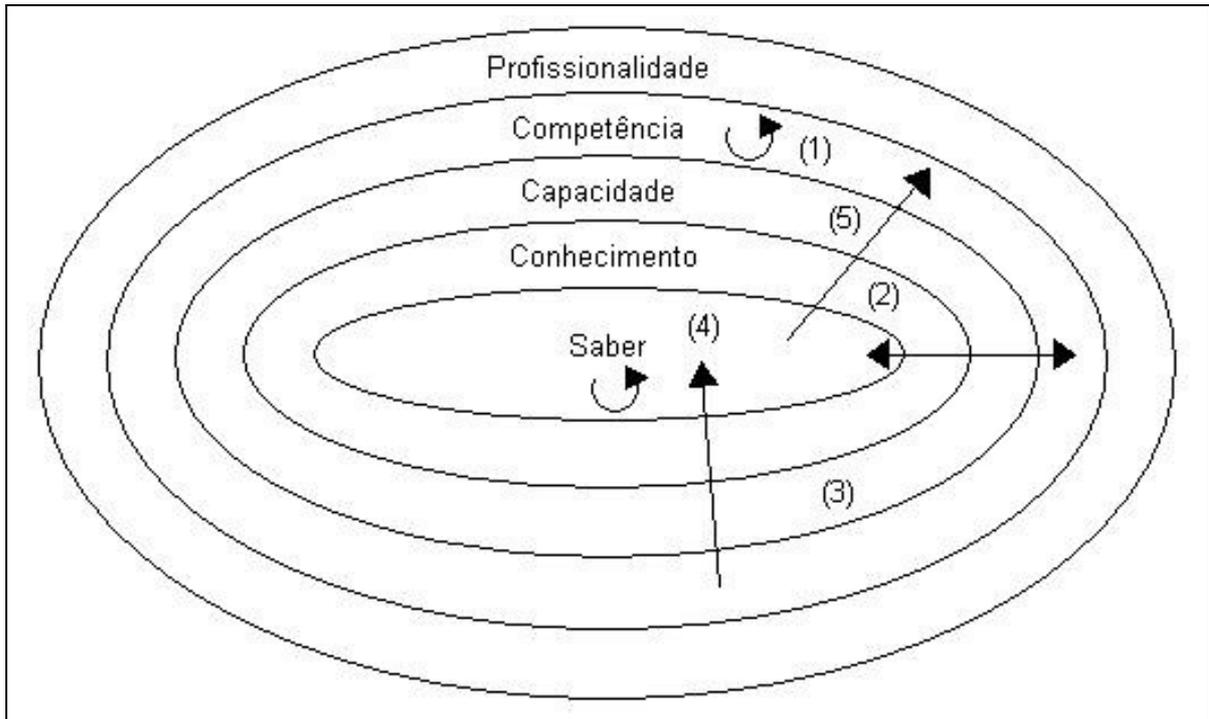
2.1.1 Competência e Competência profissional

Chamamos de institucionalização de sistemas de competências o processo por meio do qual diversos sujeitos sociais implementam ações concretas baseadas na noção de competência, conferindo, assim, materialidade ao deslocamento conceitual. Essa institucionalização tem ocorrido mais expressivamente mediante reformas no sistema educativo, crescimento e diversificação da oferta em educação profissional. (RAMOS, 2006, p. 71).

A intenção desta seção é apresentar a noção do termo competência na forma de pensar o papel e a *performance* dos indivíduos em suas profissões.

A competência para Wittorski (2004) é a combinação de cinco componentes (cognitivo, cultural, afetivo, social e praxiológico), articulados em três níveis (individual, social e organizacional). Desta forma, o autor dissertou sobre a prática de desenvolvimento de competência como um processo individual e coletivo de produção de competência em situação profissional, fornecendo um esquema das cinco vias de seu desenvolvimento, conforme mostra a FIG. 1.

Figura 1 – Esquema das Vias do Desenvolvimento das Competências



Fonte: WITTORSKI, 2004, p.83

O propósito do esquema das cinco vias do desenvolvimento das competências é melhor compreender como são produzidas e transformadas as competências. Uma vez que, a partir dele, tem-se a representação de cinco diferentes processos de profissionalização, já que “em seus percursos profissionais e pessoais, os indivíduos engajam-se em diferentes formas de desenvolvimento de competências, que podem levá-los a certos hábitos de aprendizagem” (WITTORSKI, 2004, p. 89).

De acordo com Wittorski (2004), durante esses cinco processos de desenvolvimento das competências são produzidos diferentes tipos de saberes, tais como: saberes de ação (na ação; sobre a ação; e saberes para a ação) e saberes teóricos.

Detalhando, a primeira via de desenvolvimento das competências é representada pela formação no trabalho, que versa sobre a “lógica da ação”. A segunda refere-se à formação alternada, e discute sobre a “lógica da reflexão e da ação”. A terceira remete às condições adotadas pela organização e considera a “lógica de reflexão sobre a ação”. A quarta corresponde a uma definição antecipada de novas práticas e aborda a “lógica de reflexão para a ação”. Enquanto na quinta via, “os saberes teóricos adquiridos na formação são integrados em conhecimentos pelos indivíduos

e alimentam capacidades que tomarão a forma de competências diferentes em razão das situações encontradas” (WITTORSKI, 2004, p. 84).

O autor também formulou um glossário com as principais definições e conceitos acerca da noção de competência, conforme apresentado no QUADRO 2.

Quadro 2 - Glossário das Principais Noções de Desenvolvimento das Competências

Ação (operação)	Sequência de operações elementares e mentais ou gestuais.
Capacidade	Competência descontextualizada, disposição para agir, potencialidade de ação.
Competência	<p>Competência coletiva: co-elaborada na interação interpessoal. Competência compartilhada: socializada num grupo de indivíduos. Competência de ação ou de resultado: pensada na ação, conduta voltada para a realização de uma ação não ancorada na realização de uma análise de sua ação; reagrupa saber-fazer ou competência incorporada, competência método. Competência de processo: realização de uma análise de sua própria ação (exemplo: análise da prática). É uma competência método, voltada para a análise de sua ação e não para a análise de uma ação ou situação. A competência de processo se realiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - antes da ação (análise antecipada de sua ação); - durante a ação, durante a produção de uma competência de ação (análise em curso de ação); - depois da ação (análise retrospectiva de sua ação). Ela é uma via que permite a produção de metacompetências. <p>Competência dominada ou intelectualizada: quando de sua produção, é objeto de uma conscientização (pois é produzida pela interação ação-reflexão).</p> <p>Competência específica: sua produção se realiza numa classe limitada de situações.</p> <p>Competência incorporada: saber-fazer produzido na/pela ação e não dissociável da ação.</p> <p>Competência individual: produzida e mobilizada pelo indivíduo sozinho, em interação com as características físicas da situação.</p> <p>Competência método/metodológica: prática de um método (exemplo: resolução de problema), para realizar uma ação.</p> <p>Competência transversal: sua produção se realiza numa classe ampla de situações.</p>
Conhecimento	Processo de interiorização individual/coletiva dos saberes.
Identidade	Designada como sendo a de um indivíduo (produzida por uma análise social): reagrupa conhecimentos, capacidades e competências, e também valores que se atribuem a um indivíduo. Identidade usada/vivida pelo indivíduo: a imagem que o indivíduo tem de si mesmo, de suas capacidades de ação. Essa imagem trata dos conhecimentos, capacidades e competências que ele detém.
Metacompetência	Consciência de suas competências e capacidade para administrá-las (combiná-las, escolhê-las). A produção de uma metacompetência é facilitada pelo desenvolvimento de uma capacidade para analisar a própria ação, as próprias condutas (competências de processo) em direção à gestão das competências.
Metaconhecimento	Conhecimento que se tem dos próprios conhecimentos.
<i>Performance</i>	Resultado da prática produzida (que mobiliza uma competência subjacente), que é objeto de uma avaliação social.
Prática	Ação ou conjunto de ações observáveis, que, por inferência, permitem identificar uma competência.

	Prática de desenvolvimento de competência: processo individual/coletivo de produção de competência em situação.
Profissão	Ofício regulamentado, objeto de um procedimento de entrada, de regras, de sanções, de dispositivos de formação específica. Profissionalidade: conjunto das competências reconhecidas socialmente como aquelas que caracterizam uma profissão. Profissionalismo: eficácia na realização da profissionalidade (no que diz respeito ao critério fixado por uma organização). Profissionalização: processo de produção das competências que caracterizam uma profissão.
Saber	Saber: enunciado comunicável, julgado socialmente verdadeiro. Saber de ação: reagrupa os saberes na ação, saberes sobre a ação e saberes para a ação. Saber-fazer: competência não reconhecida: permanece implícita, tácita, pois é produzida na atividade e não reconhecida socialmente. Saber na ação: produzido durante a ação, não conscientizado. Saber para a ação: produzido por uma reflexão antecipadora de mudança. Prefigura novos esquemas de ação. Saber sobre a ação: produzido por uma reflexão retrospectiva sobre a ação. Saber teórico: reagrupa os saberes disciplinares, não produzidos na ação, sobre a ação ou para ela.
Transferência	- a outras situações: ação = produção/transformação da competência. - a outras pessoas: comunicação da ação = transformação da ação em saber que é objeto de uma comunicação (em direção a um saber compartilhado).

Fonte: Wittorski, 2004, p. 92.

Deve-se observar que a ideia de capacidade relaciona-se ao saber e ao conhecimento, entrelaçada com o conceito de competência. Assim, de acordo com o esquema proposto na FIG. 1, a finalidade da profissionalização é a transferência da capacidade e não de competências, pois são situações diversas que geram uma ação (ação = produção/transformação da competência) a outras pessoas (comunicação da ação = transformação da ação em saber), que é objeto de uma comunicação, em direção a um saber compartilhado (WITTORSKI, 2004).

A chance de sucesso na carreira, segundo Gramigna (2007), é o domínio de determinadas competências que estão diretamente ligadas a um perfil profissional. Assim, a autora enumera quinze tipos de competências como componentes de perfis profissionais, conforme mostrado no QUADRO 3.

Quadro 3 - Competências como Componentes de Perfis Profissionais

Competências	Características
1. Auto-desenvolvimento e gestão do conhecimento	Capacidade de aceitar as próprias necessidades de desenvolvimento e de investir tempo e energia no aprendizado contínuo.
2. Capacidade de adaptação e flexibilidade	Habilidade para se adaptar oportunamente às diferentes exigências do meio, sendo capaz de rever sua postura diante de novas realidades.
3. Capacidade empreendedora	Facilidade para identificar novas oportunidades de ação e capacidade para propor e implementar soluções aos problemas e necessidades que se apresentam, de forma assertiva e adequada ao contexto.
4. Capacidade negocial	Capacidade para se expressar e ouvir o outro, buscando o equilíbrio e soluções satisfatórias nas propostas apresentadas pelas partes.
5. Comunicação e interação	Capacidade para interagir com as pessoas, apresentando facilidade para ouvir, processar e compreender a mensagem. Facilidade para transmitir e argumentar com coerência e clareza, promovendo <i>feedback</i> sempre que necessário.
6. Criatividade e inovação	Capacidade para conceber soluções inovadoras, viáveis e adequadas para as situações apresentadas.
7. Cultura da qualidade	Postura orientada para a busca contínua da satisfação das necessidades e superação das expectativas dos clientes internos e externos.
8. Liderança	Capacidade para catalisar os esforços grupais de forma a atingir ou superar os objetivos organizacionais, estabelecendo um clima motivador, a formação de parcerias e estimulando o desenvolvimento da equipe.
9. Motivação e energia para o trabalho	Capacidade de demonstrar interesse pelas atividades que vai executar, tomando iniciativas e mantendo atitude de disponibilidade.
10. Orientação para resultados	Capacidade de trabalhar sob a orientação de objetivos e metas, focando os resultados a alcançar.
11. Planejamento e organização	Capacidade para planejar as ações para o trabalho, atingindo resultados por meio do estabelecimento de prioridades, metas tangíveis, mensuráveis e dentro de critérios de desempenho válidos.
12. Relacionamento interpessoal	Habilidade para interagir com as pessoas de forma empática, inclusive diante de situações conflitantes, demonstrando atitudes assertivas, comportamento maduro e não combativo.
13. Tomada de decisão	Capacidade para selecionar alternativas de forma sistematizada e perspicaz, obtendo e implementando soluções adequadas diante de problemas identificados, considerando limites e riscos.
14. Trabalho em equipe	Capacidade para desenvolver ações compartilhadas, catalisando esforços por meio da cooperação mútua.
15. Visão sistêmica	Capacidade para perceber a interação e a interdependência das partes que compõe o todo, visualizando tendências e possíveis ações capazes de influenciar o futuro.

Fonte: Elaborado a partir de GRAMIGNA, 2007, p. 44-45.

Paiva (2007) propôs um conceito de gestão de competências e o descreve como sendo um

[...] conjunto de todos os esforços individuais, sociais, coletivos e organizacionais no sentido da formação e do desenvolvimento de

competências e metacompetências, fundamentados na reflexão do sujeito na e sobre sua própria ação, propiciando resultados em termos macro, micro e parciais, observáveis pelo indivíduo e por terceiros. (PAIVA, 2007, p. 57)

Desse modo, as competências profissionais e sua gestão estão intrinsecamente conectadas às profissões que os sujeitos abraçam e à forma como tais atividades produtivas se integram no espaço organizacional onde se efetivam. Percebe-se a competência profissional desenvolvida a partir de atividades profissionais solicitadas por meio de habilidades e saberes. Assim, Paiva (2007, p. 46) propõe um conceito de competência profissional, concebendo-o como “a metarreunião de maneira singular e produtiva de competências compostas por saberes variados”. Ou seja, descreve a competência profissional como a

[...] mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário) (PAIVA, 2007, p. 45).

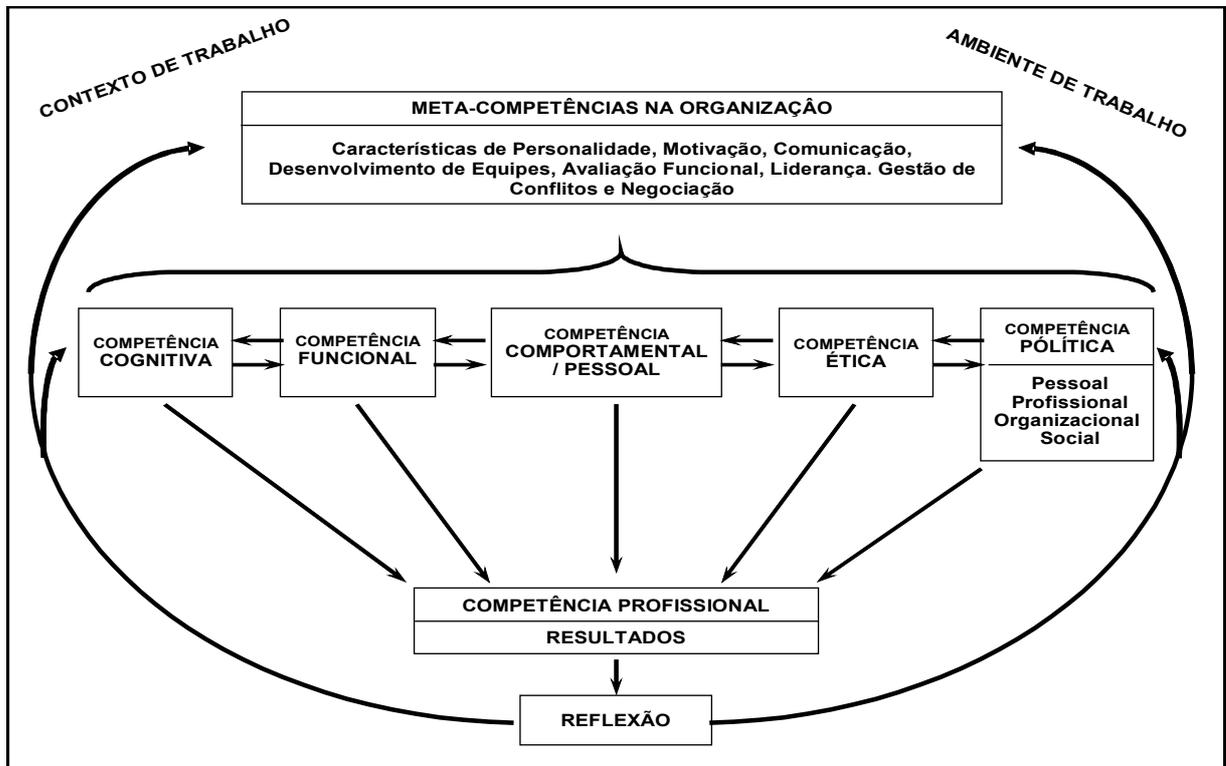
Esse conceito foi desenvolvido por Paiva (2007), a partir da ampliação do modelo de Cheetham e Chivers (1996³; 1998⁴; 2000⁵), conforme mostrado na FIG. 2.

³ CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, 20(5), 20-30, 1996.

⁴ CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner. **Journal of European Industrial Training**, 22(7), 267-276, 1998.

⁵ CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**, 24(7), 374-383, 2000.

Figura 2: Modelo de Competência Profissional proposto por Cheetham e Chivers, adaptado por Paiva (2007)



Fonte: PAIVA, 2007, p. 45.

No núcleo do modelo, em síntese, quatro componentes centrais, são evidenciados juntamente com os respectivos grupos de habilidades. Nessa mesma direção, considerando o ambiente de atuação do professor, Paiva (2007) adiciona a competência política ao modelo, por entender que as relações de poder são “inerentes a qualquer estrutura organizacional” (PAIVA, 2007, p. 46), conforme o QUADRO 4.

Quadro 4 - Competências Centrais e Grupos de Habilidades da “Competência Profissional”

Competências Centrais	Grupos de habilidades
Competência cognitiva/ conhecimento	Competência técnica/teórica/especialista (conhecimento formal base de profissão); conhecimento tácito/prático (dificuldade de articular ou passar, sempre ligado à <i>performance</i> de funções particulares); conhecimento procedural (rotinas básicas – como, o quê, quem, quando etc.); conhecimento contextual (organização, setor, geografia, base de clientes etc.); e aplicação de conhecimento (habilidades de síntese, transferência e conceitualização).
Competência funcional	Específica da ocupação (conjunto de funções específicas da profissão); processual/organizacional/ administrativa (planejamento, monitoramento, implementação, delegação, evolução, administração do próprio tempo etc.); mental (capacidade de ler/escrever, de operar com números, de diagnosticar, habilidades em tecnologia de informação, etc.); e física (coordenação, destreza manual, habilidades de digitação, etc.).
Competência comportamental ou pessoal	social/vocacional (autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidades de escuta e interpessoais, empatia, foco em tarefa etc.); e intraprofissional (coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional etc.).
Competência ética/valores	Pessoal (aderência à lei e aos códigos morais ou religiosos, sensibilidade para necessidades e valores de terceiros, etc.); e profissional (adoção de atitudes apropriadas, adesão a códigos profissionais de conduta, auto-regulação, sensibilidade ambiental, foco em cliente, julgamento ético, reconhecimento dos limites da própria competência, dever em manter-se atualizado e em ajudar no desenvolvimento de neófitos na profissão, julgamentos sobre os colegas, etc.).
Competência política	pessoal (percepção acerca dos jogos políticos inerentes às organizações, daqueles relacionados às pessoas individualmente e dos derivados dos interesses particulares do profissional, etc.); profissional (adoção de comportamentos apropriadas à manutenção do profissionalismo, etc.); organizacional (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes estruturais e normativas de poder na organização onde desenvolve suas atividades produtivas, etc.); e social (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionais e afetivas de poder, etc.).

Fonte: PAIVA, 2007, p. 43-44.

O modelo ainda considera as variáveis personalidade e motivação, pois ambas influenciam decisões pessoais do fazer ao buscar uma concepção mais consistente do conceito de competência profissional.

Além de atentar para os resultados da atividade profissional (macrorresultados), de um grupo de atividades específicas (microrresultados) e de uma atividade específica (resultados parciais), o modelo ainda considera tanto os aspectos processuais e dinâmicos, como os individuais, coletivos e sociais do sujeito (PAIVA, 2007).

Tendo em vista os sujeitos pesquisados (professores-arquitetos), a próxima seção detalha competência profissional docente.

2.1.2. Competência Profissional Docente

[...] a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. (MASETTO, 1998, p. 13)

Neste tópico, ao se dar prioridade ao reconhecimento das competências na docência, tem-se o propósito de rever o que os autores estão desenvolvendo sobre o tema nas relações do professor universitário em relação ao seu papel de educador.

A docência universitária, segundo Zabalza (2004) tem contradições em relação aos parâmetros de identidade sócio-profissional. Em suas palavras:

É frequente nós, professores universitários, nos identificarmos assim: “sou professor universitário”, na medida em que isso é sinal de status social. Todavia, esse reconhecimento (ao menos no que se refere a seus componentes docentes) é secundário na hora de avaliar os elementos a partir dos quais se constrói e desenvolve-se essa identidade (ZABALZA, 2004, p. 107).

Zabalza (2004) desenvolve um raciocínio sobre a dimensão profissional do docente universitário, ressaltando que a formação, como matemático, biólogo, médico, arquiteto ou qualquer outra profissão, talvez seja a forma mais comum de uma identificação, visto que o sentido do que sentem sobre o que são e sobre o que sabem (os livros que lêem ou escrevem, as conversas profissionais, os congressos que frequentam ou os colegas com quem se relacionam) está na especialidade e não no conhecimento da docência, propriamente dito.

Criar um significado próprio vinculado à docência, entretanto, significa que cada profissional pode ter um domínio científico sobre a sua especialidade. A verdade é que “como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos”, afirma Zabalza (2004, p. 108), o que leva a sociedade a analisar o papel docente na universidade em termos de “profissionalização” do professor, não bastando apenas conhecimentos e competências próprias da formação universitária, mas envolvendo, também, preparação específica, requisitos de ingresso na docência e preocupações para futuros planos de carreira profissional.

Assim, aos professores universitários são atribuídas basicamente três funções: o ensino, a pesquisa e a administração. Desenvolvem-se na carreira docente, a partir desse trio de funções, outras novas relacionadas à busca de financiamento, negociações de projetos de pesquisa e convênios com empresas e instituições, por exemplo. A carreira docente incorpora, ainda, relações institucionais na forma de representar como docente e universidade participam, criam e mantêm uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas ou instituições, mesmo no âmbito internacional (ZABALZA, 2004).

Zabalza (2004), então, faz suas críticas ao volume de tarefas impostas à docência, pois essa “deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores”, para se tornar um caminho para pesquisas exigidas neste mundo de constantes transformações.

Os dilemas profissionais dos docentes universitários recaem, dessa forma, na tendência em trabalhar sozinhos sob a proteção da iniciativa pessoal e da liberdade científica (individualismo); na busca incessante da pesquisa como critério de avaliação profissional (publicação de artigos e trabalhos científicos); na restrição do conhecimento a atividades dentro do marco profissional e de especialização própria do docente (comportamento generalista/especialista), que leva os professores a desenvolverem pesquisas em conteúdos especializados e atuais, com uma incessante necessidade de entender as inovações; e ao questionamento quanto a ensinar bem ou formar bons alunos em um novo paradigma da educação universitária, que exige dos professores um equilíbrio entre “não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente”, máxima da pedagogia para fazer

da nova educação um processo de ensino/aprendizado no qual haja participação tanto dos docentes quanto dos alunos (ZABALZA, 2004).

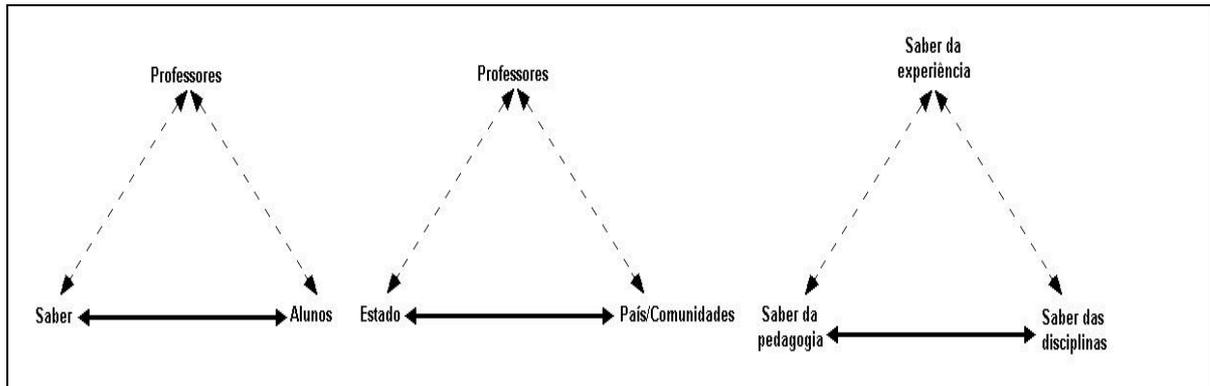
A profissionalização do docente, nesse sentido, está intrinsecamente relacionada ao fazer individual da profissão e de um trabalho em equipe, da orientação para o mercado de trabalho, do planejamento da aprendizagem e da didática, da recuperação da dimensão ética da profissão (ZABALZA, 2004).

As autoras Pimenta e Anastasiou (2002) e Brito e Purificação (2008) também corroboram as reflexões de Zabalza (2004), quando destacam que as metodologias de ensino, em relação à comunicação e às técnicas de ensino da atualidade, estão pautadas pelos pressupostos da construção e produção, pelo processo de valorização da relação entre professor, aluno, matéria em estudo, objetivos de ensino e finalidades da educação.

E é isso que leva ao conceito profissional de um docente universitário: o “professor reflexivo”. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), esse professor, que supõe significativas alterações nas condições de seu trabalho, está diante do fato de que a educação é fator de humanização, já que ela prepara os indivíduos para participar na estruturação da própria civilização, tendo em vista o desenvolvimento de toda a humanidade. Desse modo, o compromisso do professor competente é com o “homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação”. O professor de hoje, não deve “prescindir da ciência, nem da tecnologia”, com as quais deve instrumentalizar-se para melhor lutar pela causa da educação (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 47).

Nóvoa (1995) apresenta três triângulos para representar as relações do professor com a educação: o pedagógico, o político e o do conhecimento (FIG. 3).

Figura 3 - Triângulos das relações professor e educação



Fonte: NÓVOA, 1995, p. 9.

O triângulo pedagógico organiza-se nos vértices professores, alunos e saber. “A ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos”, afirma Nóvoa (1995), quanto à união entre professores e alunos, os processos relacionais e formativos, e a união entre os alunos e o saber representa a lógica de aprendizagem.

O triângulo político tem as figuras dos professores, do Estado e do país/comunidades. Nesse triângulo, Nóvoa (1995, p. 9) ressalta a importância do relacionamento desses atores para que ocorra uma organização adequada do sistema educativo, principalmente após a privatização do ensino, que constituiu uma das prioridades nos anos 1990.

No entanto, o interesse em uma ideia de uma educação a “serviço dos clientes”, mesmo que de forma consensual, trouxe certa ambiguidade para o real sentido da educação. Não se pode “pautar o ritmo educativo por uma lógica de mercado” e “impor às escolas critérios de eficácia que não levam em linha de conta a especificidade do trabalho pedagógico”. Nesse “ciclo histórico dos Estados docentes, e dos professores funcionários”, mesmo que os países tenham um poder de gerir os assuntos educativos, os professores não podem deixar de ser os atores mais privilegiados (NÓVOA, 1995, p. 9).

O triângulo do conhecimento apresenta três tipos de saberes: o saber da experiência, atribuído aos professores; o saber pedagógico, relacionado à

pedagogia como ciência especialista da educação; e o saber das disciplinas, sendo o professor especialista dos diferentes domínios do conhecimento.

Nos períodos de inovação educacional há uma certa tendência para valorizar a ligação dos professores aos especialistas pedagógicos. Nos momentos mais conservadores procura-se juntar o saber da experiência ao saber das disciplinas. Atualmente, o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor de um saber científico (da pedagogia ou das outras disciplinas (NÓVOA, 1995, p. 9).

A partir dessa apresentação, Nóvoa (1995, p. 188) apresenta uma conclusão sobre o sistema de ensino em relação ao presente e ao futuro. O homem moderno, que vive em um “tempo de fascínio pela imagem, pelo espetáculo” ou pelas aparências, está perdendo ou quebrando o sentido de estabilidade e segurança (sobrevivência).

Uma consciência da imprevisibilidade leva à repressão do desejo de participação e convida ao isolamento. O professor vive no seu cotidiano de trabalho essas contradições, atordoado com discursos de valores de democratização, cooperação e solidariedade, ao mesmo tempo em que lhe é exigida uma atuação hierarquizada (mestrados e doutorados nas áreas em que atuam), imposições da concorrência e a competição no mercado de trabalho (NÓVOA, 1995).

Guimarães (2004, p. 21) defende que “há saberes da profissão docente distintos de outras profissões” e que os processos de formação “se projetam em saberes profissionais, por sua vez impregnados de uma visão de identidade de profissão”.

O conceito de competência, na educação, de acordo com Neri (2005, p. 16), está relacionado à formação das pessoas, ao desenvolvimento de habilidades e a atitudes, “razão pela qual sua definição é um conjunto de habilidades e comportamentos dos indivíduos, passível de treinamento.”

Ao dissertar sobre o exercício da docência como uma atividade profissional, Zabalza (2004, p. 108) percebe seus desafios e suas exigências quando evidencia que “são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.”

Zabalza (2004, p. 109) afirma, diante do exposto, que, conseqüentemente, “assim como qualquer outro ramo profissional, a docência exige: conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreiras profissional, etc.”

Do ponto de vista da formação dos professores, ao se eleger a docência universitária, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 132) asseguram um movimento de valorização da educação, mas

[...] ao lado dessa valorização dos professores, no entanto, assiste-se a uma tentativa de deterioração da profissão docente, mediante a política de competências, que simplifica os processos formativos à medida que define essa profissão como amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas.

Nessa perspectiva, para Ibiapina (2007), o termo competência profissional está diretamente relacionado ao saber fazer bem, ou seja, exercer bem a função docente. Sendo assim, um saber-fazer de qualidade só pode ser consolidado quando o professor consegue articular, na prática, as quatro dimensões da educação: técnica, política, ética e estética. Dessa forma,

[...] o professor é competente quando utiliza os saberes internalizados, posicionando-se diante de uma situação real que se apresenta como desejável e necessária. O saber, o fazer e o dever são atributos necessários à construção da profissionalidade docente. Esses atributos quando articulados no exercício da função docente, no agir concreto dos professores e da sua ação pedagógica, representam a competência para a docência (IBIAPINA, 2007, p. 8).

As competências não são adquiridas de um dia para o outro: elas devem ser arquitetadas constante e concomitantemente ao exercício da profissão docente. Nesse sentido, “no aprendizado da profissão de professor, não basta o saber específico e o saber da experiência, é preciso saber articular esses saberes na realidade concreta de sala de aula, associando-o a outros saberes como o saber ser e conviver”, considerando que tal processo não ocorre descolado de uma realidade social, acontecendo, portanto, no bojo de outras práticas mais amplas, que conta com o envolvimento de outros atores sociais (IBIAPINA, 2007, p. 11).

Por fim, em relação ao conceito de competência e sua apropriação no ambiente docente, pode-se perceber que apesar das opiniões dos diferentes autores acerca da noção de competência, há uma constante necessidade em compreender que as competências, de maneira geral, mostram-se essenciais para o futuro do profissional, uma vez que desenvolver e administrar competências consiste em uma construção imprescindível nos dias atuais. Decorre daí a necessidade de se pontuarem alguns aspectos fundamentais da gestão de competências profissionais.

Vista sob esse ângulo, “outra forma de manutenção de competências profissionais e de fortalecimento da profissão é a participação dos professores em eventos científicos (congressos, encontros, colóquios, seminários etc.) e também voltados para sua área de atuação na profissão de origem” (PAIVA, 2007, p. 137). Nesse sentido, no caso de um professor, “desenvolver uma competência de serviço é procurar saber (e calcular o impacto) como os conhecimentos que se transmitem poderão ser utilizados e aproveitados pelos estudantes” (ZARIFIAN, 2001, p. 141).

Dessa forma, a gestão de competências acadêmicas não ocorre apenas no contexto individual, mas também no coletivo, ou seja, no âmbito da profissão. E, de acordo com Paiva (2007), outra instância que tem influência na gestão de competências e no profissionalismo docente é a universidade.

Dessa maneira, a universidade onde o professor desenvolve suas atividades finda por ser um determinante de suas relações tanto no que tange aos demais atores sociais envolvidos como aos professores e recursos de que se dispõe. Assim, as IES se relacionam indiretamente com as opções individuais e coletivas de formação e desenvolvimento de competências profissionais docentes (PAIVA, 2007, p. 195).

Nesse sentido, Machado (2007) ressalta que a materialização destas estruturas subjetivas ricas, variáveis e hipotéticas ocorreria mediante articulação e mobilização adequadas, dentro de um contexto particular, de um conjunto diversificado de recursos: tecnologias, informações, saberes, conhecimentos, habilidades, relacionamentos, atitudes, valores e, assim sendo, um acontecimento marcado por empossar conteúdos, formas, sentidos conforme o espaço, os contextos e o tempo em que ocorre.

Por essa razão, a competência representa um potencial de intervenção que se manifesta na realidade concreta. Competência, portanto, não é algo acabado, está sempre em processo de atualização/construção, não sendo possível afirmar que uma pessoa atingiu o nível máximo de competência. (IBIAPINA, 2007, p. 6).

No caso do sistema profissional na universidade, Zabalza (2004) afirma que ele é muito peculiar diante da necessidade de o professor, neste nível de ensino, ter que elaborar uma identidade profissional em torno de produções científicas ou de atividades produtivas que possam gerar mérito acadêmico. Nesse contexto, o nível de formação oferecida aos alunos fica como uma variável de menor importância. O sentido formativo essencial nas universidades perde para a sobrevivência e o *status*, tanto do professor, como da instituição.

Quanto às dimensões básicas que definem um professor universitário, Zabalza (2004) enumera a dimensão profissional, a pessoal e a administrativa. Na primeira, o professor universitário está preocupado em como construir uma identidade profissional e com os parâmetros que deve seguir diante dos dilemas e das necessidades de formação inicial e permanente. Na dimensão pessoal, o tipo de envolvimento e compromisso é ligado às características pessoais tais como sexo, idade, condição social, dentre outros, e às fontes de satisfação e insatisfação no trabalho. Na dimensão administrativa, o professor universitário está ligado às condições contratuais, seleção e promoção, incentivos e toda a obrigação do cumprimento da carga horária, horários etc. (ZABALZA, 2004).

Assim, com base nessas dimensões, conclui-se que a carreira docente é uma questão profissional e pessoal. São escolhas que levam os docentes a se ver na obrigação de trabalhar e estudar ao mesmo tempo; de ser um administrador, pois conhecer bem sua própria disciplina é uma condição fundamental, bem como de analisar e resolver problemas; de selecionar estratégias metodológicas adequadas e os recursos que mais proporcionarão impactos na aprendizagem dos alunos, bem como a organização de ideias, informações e tarefas para os estudantes, com uma capacidade intelectual invejável (ZABALZA, 2004).

Além disso, uma competência apreciável no docente na universidade é a comunicação. Saber dar explicações claras e, identificar o que o aluno já sabe (ou o

que ele necessita saber), ser capaz de estimular a aprender, a pensar, a trabalhar e, mesmo a transmitir paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, levam os professores universitários a se envolverem com diferentes conteúdos e propósitos formativos (ZABALZA, 2004).

Assim, várias competências são exigidas dos professores universitários no conceito de profissionalização, que estão diretamente ligadas aos alunos e ao modo como agir para que eles aprendam o que se pretende ensinar. Dessa maneira, serão aprofundadas, em seguida, as profissões alvo deste estudo, docência e arquitetura, com ênfase na primeira, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, explicitados anteriormente.

2.2 Profissão e Docência no ensino superior

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece a capacidade de decidir. (SEVERINO; PIMENTA, 2002, p. 13)

Nesta seção são apresentadas considerações sobre o conceito de profissão, a profissionalização do docente na universidade e o exercício simultâneo de duas profissões, no caso, professor e arquiteto.

Tendo em vista as similaridades entre a pesquisa aqui proposta e a desenvolvida por Paiva (2007), optou-se por utilizar seu conceito de profissão, a saber:

[...] um conjunto de atividades produtivas desenvolvidas por um grupo de pessoas que possuem conhecimentos específicos, validados academicamente e reconhecidos socialmente, mediante instrumentos regulatórios formais e informais que são compartilhados coletivamente, garantindo elevado grau de autonomia no exercício de suas atribuições, movidas em certo nível por altruísmo (PAIVA, 2007, p. 63).

Conforme apontado por Ramos (2006), o que os sociólogos designam como profissionalização, nada mais é do que um “processo pelo qual ocupações adquirem o *status* de profissão, devendo-se esclarecer o caráter historicamente contingente

desse processo e suas formas e variações em diferentes sociedades” (RAMOS, 2006, p. 51).

Segundo Rodrigues (2002, p. 7), “as profissões existentes são classificadas no que respeita às suas características, ao seu modo de funcionamento e organização, com o objetivo de verificar em que medida se aproximam ou afastam do modelo”.

[...] a sociedade concede às profissões autonomia em troca de capacidade de controle; recompensas e prestígio em troca de competência; monopólio através de licenças em troca das melhores prestações de serviços. É a sociedade que confere poder às comunidades profissionais, que oferecem como contrapartida principal uma procura constante de elevação dos níveis de formação dos seus membros. (RODRIGUES, 2002, p. 11).

Sob essa ótica, Rodrigues (2002) diferencia profissões de outras ocupações ao defender que

[...] as profissões são consideradas como uma espécie particular de ocupação, distinguindo-as o fato de constituírem comunidades unidas por valores e a mesma ética de serviço à comunidade, cujo estatuto resultaria de um saber científico e prático aplicado na identificação e resolução de problemas. Tais comunidades (entendidas como grupos reais) seriam sustentadas por estruturas constituídas por instituições de formação de nível superior, por associações de pares e por sistemas de credenciais. (RODRIGUES, 2002, p. 131)

A respeito do profissionalismo docente, Morosini (2001) analisa a profissão de professor na universidade frente aos desafios impostos pelo mundo moderno e assinala como um desses grandes desafios o fato de não haver uma identidade única entre os professores.

A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro: temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes (MOROSINI, 2001, p.31).

O profissionalismo docente, para Sacristán (1995⁶, p. 65, citado por GUIMARÃES, 2004, p. 29) é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto

⁶ SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Assim, o processo de reflexão resulta na compreensão da realidade e é possível perceber por que

[...] a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas, a experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 199)

Ainda sobre a formação universitária, Vasconcelos (1998, p. 92) identifica como fundamental para o exercício da função docente que o “profissional completo” tenha as seguintes formações:

- a) formação técnico-científica;
- b) formação prática;
- c) formação política;
- d) formação pedagógica.

Dessa forma, este “profissional completo”, segundo a autora, seria aquele que abrange todos os aspectos da competência profissional de um educador.

Nessa mesma perspectiva, Behrens (1998) faz uma classificação do corpo docente presente em praticamente todas as universidades, dividindo-o em:

- a) profissionais de diferentes áreas do conhecimento com dedicação integral à docência;
- b) profissionais atuantes no mercado de trabalho específico com algumas horas semanais de dedicação docente;
- c) profissionais docentes das áreas de pedagogia e das licenciaturas, atuantes não só na universidade como no ensino básico;
- d) profissionais da área da educação e das licenciaturas, que atuam na universidade em tempo integral.

A partir dessa classificação, que combina as perspectivas do professor-profissional e do profissional-professor, a autora confirma a dificuldade das universidades em ajustar seu corpo docente às demandas que esse tipo de instituição impõe.

Frente ao exposto, Behrens (1998) conclui que

[...] a preocupação essencial não seria optar por um grupo, mas buscar compor o quadro docente com profissionais de todos os grupos citados, garantindo a diversidade e a riqueza de todos os profissionais envolvidos. O universo de conhecimento mesclado por representantes de todos estes grupos enriquece a oferta dos currículos dos cursos (BEHRENS, 1998, p. 61).

Considerando o exercício simultâneo de duas profissões e a atual conjuntura do ensino superior no país, Paiva e Melo (2006) analisaram, em professores universitários, como se dá a relação entre profissão e identidade. As autoras perceberam que esses profissionais se esforçam para desenvolver seu poder profissional⁷ e

[...] a visão de si próprios encontra-se focada na atividade acadêmica, ou seja, em função da sua (segunda) opção profissional, da sua dedicação e de tudo o que implica tais decisões, inclusive daquilo que excluíram em virtude de tal escolha. Mais do que “estar professor”, os entrevistados ressaltaram os aspectos vocacionais e altruístas, explicitando que “são” professores (PAIVA; MELO, 2006, p. 10)

No ensino superior, a docência demanda não só o domínio do conhecimento “como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão” (MASETTO, 1998, p. 13).

Dessa forma, ao discorrer sobre o aspecto político-pedagógico do profissionalismo da atividade docente no ensino superior, percebe-se que

[...] até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Donde a presença significativa desses profissionais compoendo os corpos docentes de nossas faculdades e universidades (MASETTO, 1998, p. 11).

⁷ Segundo Freidson (1998, citado por Paiva, 2007) determinadas profissões são embebidas de um “poder profissional” que é derivado do conhecimento formal criado, legitimado, transmitido e aplicado no interior e no exercício da profissão.

No Brasil, o sistema educacional é controlado pelo governo federal, através do Conselho Federal de Educação, que institui “critérios de licenciamento das escolas superiores, fiscaliza seu funcionamento, estabelece currículos mínimos e, de maneira geral, formula a política de ensino superior do país sem qualquer ingerência notável das associações profissionais” (DINIZ, 2001, p. 66).

Dessa forma, as universidades exercem dupla função, de acordo com Diniz (2001, p. 67): “o diploma é, legalmente, instrumento bastante para atestar a aptidão profissional; quanto ao licenciamento para o exercício da profissão, ele depende apenas do registro no respectivo órgão (estatal) de fiscalização (conselhos regionais)”.

Sob essa perspectiva, Masetto (1998) defende que a sociedade tem se sensibilizado para valores éticos, políticos e sociais e alguns profissionais se veem obrigados a rever sua formação que mostra que

[...] só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 1998, p. 11).

Behrens (1998, p. 64) concorda com Masetto (1998) e acrescenta que, em função das mudanças exigidas pelo mundo moderno, percebe-se a necessidade de constante qualificação e que os professores “precisam tornar-se reflexivos sobre sua ação docente” para o encontro da competência.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 84) fazem uma reflexão sobre o fazer do profissional da educação em contato com os saberes sobre educação, principalmente sobre a didática contemporânea que, após a terceira revolução industrial, tem como novo desafio a leitura prática social de ensinar com base nos aspectos pedagógicos, encontrando instrumentos que auxiliem os profissionais-professores a “se interrogarem e alimentarem suas práticas”.

Para tanto, as autoras apresentam as seguintes citações de Houssaye (1995)⁸ e Suchodolski (1979)⁹:

A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz (HOUSSAYE, 1995 citado por PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 84).

[...] o conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas válidas para “hoje e amanhã”, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. (SUCHODOLSKI, 1979 citado por PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 84).

Em seguida, as autoras ressaltam que existem “ilusões”, quanto ao que se tem praticado na formação do professor, em relação a esses saberes da educação e da pedagogia. QUADRO 5.

Quadro 5 – As ilusões da Prática Docente

Ilusões	Caracterizações
Ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar	“Eu sei o assunto; conseqüentemente, sei o fazer da matéria.”
Ilusão do saber didático	“Sou especialista na compreensão do como-fazer-saber este ou aquele saber disciplinar, portanto, posso deduzir o saber-fazer do saber.”
Ilusão do saber das ciências do homem	“Sou capaz de compreender como funciona a situação educativa; posso então, esclarecer o saber-fazer e suas causas”
Ilusão do saber pesquisar	“Eu sei como fazer compreender, mediante este ou aquele instrumento qualitativo e quantitativo; por isso, considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação.”
Ilusão do saber-fazer	“Sei como se faz; por isso, sou qualificado para o fazer-saber”

Fonte: Elaborado a partir de PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 85.

A contribuição da teoria pedagógica, dessa forma, pode valorizar as ações desenvolvidas pelo professor na sala de aula e contribuir para sua permanente construção, como aprendiz “perpétuo” dessa profissão.

⁸ HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques**. Les sciences de l'éducation: quel intérêt pour Le praticien?, Paris: INRP, n 334, p. 28-31, 1995.

⁹ SUCHODOLSKI, Bogdan. **Tratado de pedagogia**. 4. ed. Barcelona: Península, 1979.

Diante dessas considerações, buscou-se revisar, à luz de autores da Pedagogia, o conceito de educação e as abordagens do processo de ensino-aprendizagem, quanto à construção do conhecimento.

Educação pode ser conceituada como um procedimento que visa influir direta ou indiretamente na aprendizagem do outro, buscando a formação dos membros de uma sociedade. Nesse processo, estão envolvidos todos os aspectos que integram a personalidade, ou seja, os traços afetivos, os cognitivos e os volitivos. Aprender significa incorporar os conhecimentos em um saber pessoal e é esse processo que o pedagogo visa diagnosticar nos sintomas presentes e nas dificuldades, fazendo uma análise da escola como um lugar onde deve acontecer o estímulo ao conhecimento e à aprendizagem. No entanto, é preciso distinguir se a educação é só transmissão de conceitos sistematizados, sem significado, ou se vincula os conhecimentos ao desejo de saber dos alunos, possibilitando assim transformá-los, para atitudes pessoais e profissionais de dignidade (SCOZ, 1994).

De acordo com Libâneo (1997), a noção de multieducação, que está na essência de cada indivíduo, refere-se à educação como uma prática social extremamente complexa, quando se verifica que cada teoria, isoladamente, pouco poderá solucionar ou reduzir problemas enfrentados a apenas uma dimensão. Nas escolas, as intenções educativas institucionalizadas correspondem à orientação, à condução e à determinação de como se aprende, o que se aprende e por que se aprende.

O processo educativo formal-institucional diz-se sistêmico porque implica uma dinâmica de princípio (ou entrada, como inserção do aluno no processo), de desenvolvimento (ou processo educativo propriamente dito) e de finalização (ou saída, como alcance das metas estabelecidas), sendo os resultados controlados e avaliados em função das entradas estipuladas no início do processo (SALVADOR, 1994; MIZUKAMI, 1995; ARANHA, 1996; DOLTO, 1998).

Considera-se como processo espontâneo aquele que, muito embora, também provoque mudanças comportamentais, não possui na sua estrutura uma dinâmica e atualização que usem metas e conduções planejadas (SALVADOR, 1994; MIZUKAMI, 1995; ARANHA, 1996; DOLTO, 1998).

Cabe destacar também outra característica fundamental de qualquer abordagem sistêmica: a interdependência entre seus elementos integrantes. No caso do processo educacional, embora em nível teórico não seja difícil perceber essa necessidade (pela dependência recíproca entre os elementos de entrada e os elementos de saída), na prática, criar condições para que essa interdependência venha a ser reconhecida é um dos grandes desafios da administração desse processo (SALVADOR, 1994; MIZUKAMI, 1995; ARANHA, 1996; DOLTO, 1998).

A aquisição de um conhecimento implica diagnosticar a etapa ou nível de assimilação em que se encontra o discente. Desse modo, é preciso realizar previamente esta avaliação de maneira que os conteúdos possam ser sequenciados (SALVADOR, 1994; MIZUKAMI, 1995; ARANHA, 1996; DOLTO, 1998).

Deve-se observar que os objetivos formativos estão relacionados com os valores agregados aos instrutivos, pois eles implicam tanto a aquisição de conhecimentos e de habilidades promovidas pelo instrutivo, como a caracterização de objetivos profissionalizantes, produtivos, filosóficos, políticos, éticos ou estéticos dirigidos à formação da personalidade integrada do indivíduo (SALVADOR, 1994).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), o professor, mesmo refletindo sobre seu fazer, não vai encontrar como profissional as respostas de que precisa para a prática da docência no contexto da sala de aula. A sua identidade profissional no ensino superior está longe de se relacionar apenas a sua profissionalização em determinada área do conhecimento. A maioria dos professores ingressa na docência sem qualquer processo formativo ou conhecimentos das ciências da educação (o que é aprendizagem, o que é didática de ensino, etc.) e também, muitas vezes, sem ter escolhido conscientemente ser professores.

Mesmo que tenham sido oriundos da área de educação, com a oportunidade de discutirem elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, os profissionais tiveram, em sua formação, ensinamentos que foram, de forma geral, orientados a alunos de outras faixas etárias, com objetivos de formação diferenciados daqueles da formação profissional universitária e, assim, o

professor não foi capacitado a ensinar na educação superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Em relação à situação dos arquitetos como professores universitários, autores como Malard (2005), Leite (2007), Duarte *et al.* (2007) e Vargas (2007) fazem observações significativas quanto ao saber-ensinar projetos de arquitetura. De acordo com Malard (2005), com o recente crescimento do número de teses de mestrado e doutorado em Arquitetura, a discussão sobre projetos de pesquisa em arquitetura e urbanismo tornou-se uma questão relevante dentro do universo acadêmico. Além disso, some-se isso ao fato de a Arquitetura não possuir tradição em pesquisa científica e a dificuldade em definir projetos de pesquisa torna-se ainda maior.

Entretanto, os profissionais de arquitetura não são menos capazes por isso. Os professores de teoria e história, por exemplo, tornaram-se grandes pesquisadores, visto que lidam, na maior parte do tempo, com a teoria. Já os professores de projeto lidam, praticamente o tempo todo, com a prática, a avaliação e a orientação de projetos (MALARD, 2005).

Tendo isso em mente, o ideal, para o professor de arquitetura, seja ele da área teórica ou da área prática, é que esteja apto a lidar com ambas as áreas: tanto a prática, quanto a teórica. Um profissional portador dessa competência estará apto a embasar suas críticas melhor e/ou estará apto a projetar melhor a partir de uma análise bem estruturada (MALARD, 2005).

A linha que diferencia um projeto técnico de uma pesquisa em projeto é tênue.

[...] o projeto começa com a existência de um problema de arquitetura. Partimos de um problema (ou situação-problema) que precisa de uma solução arquitetônica; elaboramos hipóteses de projeto (tentativas de solução); eliminamos aquelas que não resolvem o problema (considerados todos os seus aspectos estéticos, tecnológicos e funcionais) e escolhemos aquela que nos parece ser a melhor. Para a eliminação das soluções ruins (ou dos erros) nós usamos a crítica. Fazemos arquitetura por tentativa e eliminação de erros, tal qual um cientista faz ciência (MALARD, 2005, p. 90).

A produção de conhecimento no universo do projeto de arquitetura origina um processo de pesquisa, e esse projeto sempre surgirá de um problema de cunho metodológico, estético, tecnológico, ou teórico (MALARD, 2005).

Dessa forma, a pesquisa em arquitetura deve evoluir para que não foque questões triviais, mas para que se torne uma ferramenta poderosa, capaz de dar respaldo à evolução da Arquitetura. Assim, o papel do pesquisador é gerar conhecimento científico e não conhecimento técnico e de projeto. O pesquisador deve ter a capacidade de gerar conhecimentos aplicáveis para que os arquitetos possam resolver seus problemas com as melhores soluções aplicáveis (MALARD, 2005).

Leite (2007, p. 127) concorda com Malard (2005) quando afirma que “com algumas exceções, o professor de arquitetura não está preparado para *ser professor*”.

Mesmo que tenham títulos de mestre e doutor, os *professores-arquitetos* recebem conhecimentos mais detalhados em alguma área específica da arquitetura e do urbanismo, mas não um aprendizado de como *ser professor*, uma vez as pós-graduações em arquitetura e urbanismo não estão voltadas para este fim. (LEITE, 2007, p. 125)

Duarte *et al.* (2007, p. 14) ressaltam que anteriormente os professores de projeto de arquitetura e urbanismo eram, em sua maioria, “profissionais liberais dotados de um saber-fazer, mas não necessariamente de um saber-ensinar projetos de arquitetura”. No entanto, a crescente demanda dos arquitetos, por uma educação continuada, tem cooperado com a busca por melhoria das “práticas profissionais dos arquitetos tanto na concepção dos projetos quanto no ensino”, provocando

a proliferação de programas e cursos, bem como de mestrados profissionalizantes é representativa dessa nova tendência. Além disso, a melhoria do ensino de graduação passa, necessariamente, pela melhoria do ensino dos cursos de pós-graduação, lugares destinados por excelência, à formação de novos quadros de docentes e pesquisadores da área (DUARTE *et al.*, 2007, p.14).

E nessa constante reflexão crítica sobre o “ensinar”, o “pensar” e o “fazer” arquitetura, os programas de pós-graduação e a conseqüente renovação do ensino nas faculdades de graduação levaram o paradigma da universidade para o aspecto social, coincidindo com o papel ético do arquiteto-urbanista. E nesse sentido, a

democratização do saber e do poder sobre as decisões relativas ao projeto estão sendo discutidas na atuação do docente (DEL RIO, 2007; DUARTE *et al.*, 2007).

As relações de conhecimento e habilidades do campo profissional do arquiteto, na visão de Vargas (2007, p. 104), se dão na confecção de um projeto. Como síntese, na realidade, um projeto “depende de fatores, nos quais a maturidade do indivíduo tem papel fundamental”. E como docente, passar isso para o aluno depende das duas atuações: do professor (na condição de agente preparador) e na dedicação do aluno no reforço de seu repertório e exercício do fazer. Nas palavras da autora: “o professor é aquele que, mais do que transmitir conhecimento ou informações, desperta no aluno o interesse pelo saber” (VARGAS, 2007, p. 108).

Nos dias atuais, a alta velocidade de trânsito de novas informações dificulta sua absorção e “o professor deixa de ser um indivíduo capaz de deter todo e qualquer conhecimento específico sobre um determinado assunto” e seu grande desafio está em como transmitir o conhecimento, ou seja, “é na forma de transmissão do conhecimento que reside o grande distanciamento entre o ensino e a aprendizagem” (VARGAS, 2007, p. 111).

Assim, convém aprofundar o estudo da profissão docente em função da legislação básica no Brasil, determinada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e órgãos de regulamentação e apoio à profissão do arquiteto.

2.2.1 Profissão Docente

[...] O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos ‘outros’. Isto se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131)

Esta seção apresenta breves considerações sobre a legislação vigente relacionada à fiscalização do profissional da educação nas universidades e à proteção do trabalho, proporcionada pelos sindicatos de classes. Os sujeitos deste estudo, professores-arquitetos, são regulamentados pela legislação brasileira na área da Educação (MEC, LDB/96) e por regimentos da classe profissional, como o CREA-MG. Quanto aos órgãos de proteção e apoio ao trabalhador, a profissão de arquiteto conta com o SINARQ-MG, enquanto a de professor, com o SINPRO-MG.

Em relação aos professores universitários, a legislação que rege suas atividades provém do MEC e da LDB/96. No Brasil, a partir da década de 90, o professor de ensino superior passou a ser avaliado a partir de critérios delineados pelo Estado. Essa avaliação tem seu marco no exame da diversa legislação produzida na década de 1980, iniciada pela Constituição Federal (CF/88) e nas sucessivas Medidas Provisórias, passando pela nova LDB, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por vários decretos que se tornaram um progresso no reconhecimento legal da importância da avaliação associada à ideia de melhoria da qualidade do ensino, o que proporcionou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) formular o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir das competências delineadas pela Secretaria de Educação Superior (SESu).

No seu art. 43, Inciso I a VII, a LDB/96 institui que é desígnio da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (SINAES, 2009, p.1).

Conforme a LDB/96, uma universidade “se caracteriza por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores” (BRASIL, 1996).

O PNE, editado por meio da Lei nº 10.172, estabeleceu, para cada nível educacional, um “diagnóstico”, “diretrizes” e “objetivos e metas”. Nas diretrizes específicas para a educação superior e para a regulação de seu sistema, destaca-se a ênfase dada aos processos e à avaliação, com os seguintes objetivos:

- 1) Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;
- 2) Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, da extensão e, no caso das universidades, também da pesquisa;
- 3) Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições públicas e privadas;
- 4) Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação;
- 5) A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infra estrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos (SINAES, 2009, p.1).

A SESu tem a responsabilidade de “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior”. Suas competências são:

- a) planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior;
- b) propor políticas de expansão e de supervisão do ensino superior, em consonância com o Plano Nacional de Educação;
- c) promover e disseminar estudos sobre a educação superior e suas relações com a sociedade;
- d) promover o intercâmbio com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais;
- e) apoiar técnica e financeiramente as instituições de ensino superior;
- f) articular-se com outros órgãos e instituições governamentais e não governamentais, visando à melhoria da educação;

- g) atuar como órgão setorial de ciência e tecnologia do Ministério para as finalidades previstas na legislação que dispõe sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
- h) zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação superior (SINAES, 2009, p. 1).

Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem as seguintes finalidades:

- 1) organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- 2) planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- 3) apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- 4) desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- 5) subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- 6) coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- 7) definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- 8) promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- 9) articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais e estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral (INEP, 2009, p. 1).

A Lei 8.405/92 definiu, também, os órgãos de direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade: subsidiar o Ministério da Educação no que diz respeito à articulação das políticas na área de Pós-Graduação; avaliar e coordenar esses cursos no país; e estimular (através de bolsas de pesquisa) a formação de profissionais “altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado” (SINAES, 2009).

A profissão de professor universitário tem no SINPRO-MG um apoio às questões da qualidade de vida desse trabalho, em situações em que as instituições de ensino possam ganhar vantagens em detrimento do seu corpo docente.

Segundo Mattos Júnior (2009), o novo papel dos sindicatos é o de assumir uma posição mais política da representatividade da classe e de seus afiliados, através da

concessão de benefícios e/ou participação no dia-a-dia da vida organizacional, visando melhorar aspectos como o clima e o desenvolvimento de competências.

A necessidade de que se estabeleça uma cultura pró-ativa nos sindicatos brasileiros visa obter algum tipo de antecipação aos problemas, e quanto a isso alguns sindicatos e associações de classe já estão acordando e fazendo valer o princípio da sinergia em diversas organizações de diferentes tipos e níveis (MATTOS JÚNIOR, 2009, p. 1).

De acordo com o SINPRO-MG, os dilemas e as perspectivas da educação superior no Brasil estão sujeitos ao abandono da lógica neoliberal, sem investimentos em educação. O painel "Educação Superior em Minas Gerais" discutiu a educação para os próximos dez anos e, a partir de uma proposta de democratizar e ampliar os debates sobre o ensino no País, sugeriu: cobrar recursos públicos e a participação da sociedade; refletir sobre as aspirações da sociedade no que se refere ao ensino; entender as razões pelas quais há falta de professores qualificados nas universidades estaduais; definir caminhos para o crescimento e desenvolvimento das universidades com critérios mais claros na criação e homologação de novos cursos superiores pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e uma melhor forma de financiamento estudantil (SINPRO-MG, 2009).

Em função de profissionais atuantes em suas especialidades serem valorizados no exercício da profissão docente, cabe apresentar algumas peculiaridades da profissão de arquiteto.

2.2.2 Profissão Arquiteto

Pensar em arquitetura e o urbanismo humanista implica, portanto, reavermos a capacidade de imaginar futuros modelos de homens, sociedades e cidades que lhes sejam convenientes e condizentes ao que devemos ser e ao que pensamos como o "humano do homem". Descrever cidades, explicar cidades ou pensá-las no futuro apenas como o desdobrar de nossa condição empírica presente e seguindo uma lógica causal, a partir dos dados atuais, é abolir a imaginação que confere ao Humanismo o seu vigor, a sua paixão, a sua persuasão e a sua capacidade de transformar os homens e o mundo em torno de uma ideia do que desejamos ser e de um mundo melhor do que temos. (BRANDÃO, 2005, p. 49)

Este tópico pretende apresentar uma definição do que é o exercício da arquitetura, as Diretrizes Curriculares da formação universitária do arquiteto, bem como a visão do que é arquitetura nas propostas de universidades mineiras que oferecem o curso.

Embora seja difícil definir, de maneira prática, sem se aprofundar no significado do termo, a Arquitetura “consiste no projeto, planejamento e construção de edificações, através de conhecimentos amplos em tecnologia, sociedade e arte” (CREA-MG, 2007).

Quanto à fiscalização da profissão de Arquiteto, o Decreto nº 23.569, do dia 11 de dezembro de 1933, instituiu o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura – CONFEA e o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – CREA, fixando, assim, suas atribuições. Fica a cargo do Conselho Federal de Engenheiros e Arquitetos – CONFEA, ao qual são subordinados os Conselhos Regionais, o controle e a fiscalização das atribuições profissionais.

Em relação ao campo de atuação da Arquitetura, de acordo com a habilitação específica, podem ser enquadrados nesta modalidade os arquitetos, os arquitetos urbanistas, os urbanistas e os engenheiros-arquitetos. Desse modo, no que tange à atuação do profissional junto ao Sistema CONFEA/CREA-MG e à sociedade, pode-se dizer que os arquitetos “criam, projetam, organizam e constroem as edificações residenciais, de serviços, comerciais e industriais, adequando-as ao meio ambiente e às condições culturais, sociais e econômicas de um determinado grupo social” (CREA-MG, 2007).

Atuam, ainda, no desenvolvimento de estudos, planos e projetos que visam promover o crescimento e a revitalização harmoniosa das áreas urbanas, suburbanas e rurais, levando em consideração aspectos geográficos, sociais, econômicos e ambientais. Elaboram planos gerais objetivando a melhor utilização do espaço por parte de uma comunidade, definindo a localização de áreas residenciais, comerciais, industriais e recreativas. (CREA-MG, 2007, p. 1).

As Diretrizes Curriculares da Portaria nº 1.770 - MEC, de 21 de dezembro de 1994, que consideram as recomendações dos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e da Comissão de Especialistas de Ensino de

Arquitetura e Urbanismo da Secretaria de Educação Superior deste Ministério, fixam diretrizes para o conteúdo mínimo do curso. A saber: matérias de fundamentação, matérias profissionais e trabalho final de graduação, sendo que “as áreas de estudo correspondentes às matérias de fundamentação e às matérias profissionais não guardam entre si qualquer exigência de precedência” (UFRRJ, 2009, p. 1).

A Resolução CNE/CES no. 06 de 02 de fevereiro de 2006 contém as diretrizes curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, reafirmando os conteúdos da antiga portaria 1770/94. Em consonância com a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA), esse documento reúne a legislação atual sobre o ensino dessa profissão, sistematizando as Leis, Resoluções e Portarias.

A regulamentação da profissão de arquiteto foi também objeto do Decreto 23.569 de 11 de dezembro de 1933, que estipulava como condição geral para o exercício da profissão a posse de um diploma outorgado por uma escola de ensino superior. Assim, o mesmo decreto que regulamenta o exercício da profissão, em seu artigo 30, define como atribuições do arquiteto ou engenheiro-arquiteto:

a) estudo, projeto, direção, fiscalização e construção de edifícios, com todas as suas obras complementares; b) o estudo, projeto, direção, fiscalização e construção das obras que tenham caráter essencialmente artístico ou monumental; c) o projeto, direção e fiscalização dos serviços de urbanismo; d) o projeto, direção e fiscalização das obras de arquitetura paisagística; e) o projeto, direção e fiscalização das obras de grande decoração arquitetônica; f) a arquitetura legal, nos assuntos mencionados nas alíneas "a" a "c" deste Artigo; g) perícias e arbitramentos relativos à matéria de que tratam as alíneas anteriores. (CREA-MG, 2007).

Posteriormente, foram aprovadas outras leis e resoluções relacionadas às atribuições dos arquitetos: a Lei nº 5.194 de 24/12/1966 (que atribui ao CONFEA o poder de regulamentar a Lei através de resoluções), a resolução 0218 do CONFEA de 29/06/1973 (que estabelece as atividades referentes às competências do arquiteto ou engenheiro-arquiteto e do urbanista) e a resolução nº 1.010 de 22/08/2005 (“sobre a regulamentação da atribuição de títulos profissionais, atividades, competências e caracterização do âmbito de atuação dos profissionais inseridos no Sistema CONFEA/CREA, para efeito de fiscalização do exercício profissional”) (CREA-MG, 2007).

A visão do profissional arquiteto para as entidades de ensino superior que oferecem o curso de Arquitetura e Urbanismo à sociedade brasileira apresentam, em seus objetivos principais, formar profissionais com amplos conhecimentos.

Essa formação inclui conceber os espaços físicos da paisagem urbana, das edificações e dos objetos expressos através de projetos, modelos e detalhamentos, além da promoção da vivência e desenvolvimento da criatividade. Deve-se observar, assim, a multidisciplinaridade de conhecimentos dessa formação, pelo aprofundamento de fundamentos culturais, históricos e socioeconômicos, bem como da assimilação dos meios técnicos de execução aplicada à prática de projetos (UFRRJ, 2009).

Em relação à prática profissional, o arquiteto tem como atividades principais: edificação e construção; projeto urbano; pesquisa e preservação do patrimônio histórico; desenho industrial; paisagismo e ambiente, ou seja, a elaboração de projetos para conforto ambiental, de espaços residenciais ou de trabalho, bem como de grandes espaços, como indústrias, *shopping centers*, e grandes edifícios (UFRRJ, 2009).

A UFMG (2009) acrescenta como atividades do arquiteto supervisão, coordenação e orientação técnicas; estudo, planejamento, projeto e especificação; estudo de viabilidade técnico-econômica; assistência, assessoria e consultoria; direção, execução e fiscalização de obra e serviço técnico; vistoria, perícia, avaliação, arbitramento, laudo e parecer técnico.

O campo de trabalho do Arquiteto Urbanista pode incluir, além da atuação como profissional liberal, a construção civil, os órgãos que atuam no planejamento urbano e na melhoria da qualidade de vida da população e do tráfego nas cidades e a prestação de serviços de consultoria através de grandes empresas. (UFMG, 2009; UFRRJ, 2009).

Segundo a UFRRJ (2009), na formação de um arquiteto e urbanista, existe uma relação de habilidades que devem ser transmitidas ao estudante durante o curso:

- Conhecimento adequado da história e teoria da arquitetura, bem como das artes, tecnologia e ciências humanas correlatas;
- correto conhecimento das artes plásticas, entendendo sua influência na qualidade do projeto arquitetônico;
- habilidade em relação a projetos urbanos e aspectos de sua gestão, bem como as habilidades específicas envolvidas;
- conhecimento adequado em relação ao planejamento e às habilidades específicas envolvidas nos seus processos;
- conhecimento adequado em arquitetura paisagística, compreendendo as habilidades específicas envolvidas;
- habilidade de criar projetos de arquitetura, seja de edificações, de urbanismo e de arquitetura paisagística, que satisfaçam tanto os requisitos estéticos quanto os técnicos;
- compreensão da profissão e o papel do arquiteto na sociedade, em particular na preparação de informações que levem em consideração fatores sociais;
- compreensão das relações entre as pessoas e as edificações, entre as edificações e seu entorno e da necessidade de relacionar as edificações e seu espaço urbano à escala e às necessidades humanas;
- domínio da comunicação oral, escrita, dos meios gráficos de representação, bem como, da compreensão dos métodos de investigação e da preparação de sínteses de um projeto arquitetônico;
- compreensão do projeto estrutural, e de problemas construtivos e de engenharia, associados ao projeto das edificações;
- compreensão das interrelações entre o projeto urbano e os aspectos técnico-construtivos e de engenharia urbana associados;
- conhecimento adequado dos problemas físicos e tecnológicos e da função das edificações, de modo a resolver o projeto arquitetônico das mesmas com condições internas de conforto e proteção contra o clima;
- conhecimento adequado dos problemas físicos e tecnológicos envolvidos em projetos urbanos, de modo a elaborar soluções que levem em consideração o conforto ambiental urbano;
- conhecimento adequado do planejamento, coordenação e execução de obras de edificações, urbanismo e arquitetura paisagística;
- habilidades projetuais necessárias a satisfazer os requisitos dos usuários das edificações no conjunto de restrições impostas por fatores do custo e da legislação edilícia;
- conhecimento adequado da indústria, da organização, dos regulamentos e dos procedimentos envolvidos na tradução de conceitos projetuais em edificações e planos integrados no planejamento geral;
- conhecimento adequado da organização e da operação de sistemas de produção de projetos de edificações, urbanismo e arquitetura paisagística e
- compromisso com a ética profissional e o desenvolvimento da capacitação de operar em campos multi e transdisciplinares (UFRRJ, 2009, p. 1).

O pleno exercício das competências acima descritas, ou seja, possibilitar o entendimento da realidade como uma rede de relações complexas, estimular o desenvolvimento do raciocínio, da percepção dos limites das teorias e das técnicas e buscar continuamente pelo conhecimento e por sua construção, são os propósitos orientados pela referida instituição de ensino para os profissionais arquitetos (UFRRJ, 2009).

Quanto à proteção dos profissionais arquitetos, a entidade de classe que exerce essa função é o Instituto de Arquitetos do Brasil – IAB, e em Minas Gerais, o IAB-MG. O objetivo dessas entidades é proteger os interesses culturais, sociais, políticos, econômicos e de lazer dos associados, além de integrar, desenvolver e valorizar a profissão e o profissional, “contribuindo para o aprimoramento tecnológico, científico, sócio-cultural e econômico da sociedade” (CREA-MG, 2007).

Já o SINARQ-MG foi constituído para “coordenar e proteger a categoria profissional dos arquitetos e urbanistas, nas relações de trabalho, direitos e atribuições” (CREA-MG, 2007).

Apesar da existência de toda essa estrutura de formação e fiscalização do trabalho do arquiteto a partir da legislação vigente, Königsberger e Almeida (2003) afirmam que são poucos os arquitetos que têm conhecimento das implicações legais de sua atividade profissional, o que tem relação direta tanto com o arquiteto em si, como com o docente de Arquitetura.

Diante disso e em função dos objetivos da pesquisa de campo desta dissertação, na próxima seção é apresentada a metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

Este capítulo apresenta as escolhas metodológicas adotadas para a consecução da pesquisa, caracterizada como pesquisa de campo, de natureza empírica e descritiva, com abordagem qualitativa.

A abordagem da investigação foi qualitativa, pois oferece ao pesquisador a possibilidade de escolha para lidar com categorias analíticas e explicativas que extrapolam os dados quantitativos (MELO *et al.*, 2007).

A abordagem qualitativa possibilita a participação, a compreensão e a interpretação do pesquisador, com base na discussão “da coligação e correlação de dados interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos” e conforme afirma Michel (2005, p. 33), “na pesquisa qualitativa o pesquisador participa, compreende e interpreta”.

Quanto à pesquisa descritiva, Michel (2005) ressalta que seu objetivo é extrair do ambiente natural os fatos e os fenômenos de interesse da pesquisa que nele ocorrem e analisá-los à luz de suas influências, com base nas referências conceituais.

3.2 Unidades de Observação e de Análise

As unidades de observação deste estudo foram os professores dos cursos de Arquitetura de três universidades da cidade de Belo Horizonte e os protocolos das mesmas no que diz respeito ao papel do professor. A unidade de análise foram tais professores.

Para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, foram utilizados os critérios de acessibilidade e conveniência (VERGARA, 2005), de acordo com sua disponibilidade em participar das entrevistas e levando em conta sua formação acadêmica em Arquitetura.

Quanto à escolha das Instituições de Ensino Superior selecionadas, alguns critérios de intencionalidade (VERGARA, 2005) foram estabelecidos, dentre eles: o tipo de instituição (Universidade), possuir o curso (Arquitetura) e sua localização (Belo Horizonte).

A escolha da instituição *Universidade* foi feita por seu papel de “desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado” (MOROSINI, 2001, p. 22).

Desse modo, foram selecionadas a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG e a Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura – Universidade FUMEC.

Um total de dezesseis professores-arquitetos participaram desta pesquisa, sendo nove da PUC-MG, quatro da FUMEC e três da UFMG. Para preservar seu anonimato, os mesmos foram cognominados durante a pesquisa de E1 a E16.

Além das universidades escolhidas, com suas políticas e práticas pedagógicas internas e de gestão de pessoas, no presente estudo o Estado é representado pela legislação pertinente (LDB/96), e as entidades de classes consideradas foram CREA-MG, SINARQ-MG e SINPRO-MG, de acordo com o modelo de Paiva (2007).

Assim, as reflexões sobre professores-arquitetos estão em consonância com o contexto de metacompetências e competências profissionais dos mesmos no ensino superior.

É importante lembrar que as cinco competências apresentadas (cognitiva, funcional, comportamental, ética e política) possuem os mesmos significados do estudo de Paiva (2007), já descritos no item 2.1.1 deste estudo.

3.3 Coleta de Dados

Os dados foram coletados em dois momentos: em primeiro lugar, foi realizado um levantamento documental no *site* de cada universidade e dos órgãos de classe, para obter informações sobre a instituição em que esses profissionais atuam, a legislação vigente sobre a educação brasileira, os sindicatos de classe e o conselho regional. Em seguida, por meio de entrevista e observação direta, foram coletados os dados a fim de identificar as competências dos professores-arquitetos e seus modos particulares de desenvolvimento.

As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: primeiramente foi preenchido um Questionário de Identificação dos Entrevistados (APÊNDICE A), que continha questões a respeito de dados demográficos e funcionais dos entrevistados, seguido por um roteiro de perguntas semi estruturado (Roteiro de Entrevistas, APÊNDICE B), ambos inspirados em Paiva (2007).

O roteiro de entrevista direcionado aos professores-arquitetos continha dezesseis perguntas sobre: sua visão quanto ao desenvolvimento de suas competências profissionais, como componentes do corpo docente das três universidades mineiras escolhidas; suas competências como profissional arquiteto; sua compreensão e respostas às exigências prescritas em resoluções e decorrências da LDB/96, bem como participação e benefícios da filiação a órgãos como CREA-MG, SINARQ-MG e SINPRO-MG; e nas políticas de gestão de pessoas empreendidas pelas instituições em que atuam como docentes.

A escolha por entrevistas semi estruturadas se deu pelo fato de proporcionarem ao entrevistador melhor entendimento do ponto de vista dos entrevistados. Nesse tipo de entrevista, “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em

qualquer direção que considere adequada; permite explorar mais amplamente uma questão” (MICHEL, 2005, p.45).

De acordo com Gil (1999), a entrevista é um modo de interação social e especificamente uma forma de diálogo assimétrico, pois uma das partes (pesquisador) procura coletar dados e a outra (entrevistado) constitui a fonte das informações necessárias.

Por fim, a observação direta “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p.164), ou seja, seus objetos de análise.

3.4 Análise dos Dados

Os dados coletados por meio do levantamento documental foram analisados pela técnica de análise documental.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo (AC) (BARDIN, 1977), uma vez que esta abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens. Para a autora, AC é definida como um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Os dados foram organizados e tratados adotando-se o esquema de três etapas desenvolvido por Melo (1991)¹⁰, que compreende a preparação, a tabulação e a análise ou categorização temática.

De acordo com Melo *et al.* (2007), o tratamento dos dados na tabulação e análise mantém os critérios de repetição e relevância (BARDIN, 1977), nos quais são destacadas as reincidências nos relatos e a essência do fenômeno estudado, respectivamente. Enquanto a última etapa ocorre

[...] a partir de releituras de todas as entrevistas e de extração de temas e ideias que muitas vezes extrapolam o roteiro e se manifestam como alvo de preocupação dos entrevistados merecendo destaque e possibilitando a construção de uma planilha temática. (MELO *et al.*, 2007, p. 70).

Dessa forma, na apresentação dos resultados deste estudo, uma série de tabelas apresenta as respostas dos professores-arquitetos com o objetivo de dar uma visão ampla e, ao mesmo tempo, objetiva e resumida das entrevistas.

A apresentação e a análise dos dados coletados são realizadas a seguir.

¹⁰ MELO, M. C. O. L. **A Estratégias do trabalhador informático nas relações de trabalho**. Tese (Professor titular) – FACE, UGMG. Belo horizonte, 1991.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 As Instituições de Ensino Superior e o Curso de Arquitetura

Neste item é apresentado um resumo sobre as três universidades abordadas no estudo.

4.1.1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Primeira Instituição de Nível Superior do Estado de Minas Gerais, já funcionava desde 1839, na cidade de Ouro Preto, antiga capital do Estado. Fundada em 1927, como instituição privada, subsidiada pelo Estado, a Universidade de Minas Gerais (UMG) esteve submetida à esfera estadual até fins da década de 40, quando foi federalizada. A partir do ano de 1965 passou a se chamar Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nome adotado até os dias de hoje (UFMG, 2009).

Ainda como UMG, na década de 1940, recebeu patrimônio territorial (extensa área na região da Pampulha, em Belo Horizonte), para a construção da Cidade Universitária, onde foram erguidos, a partir dos anos de 1960, os prédios que receberam a maioria das unidades acadêmicas da comunidade universitária na cidade (UFMG, 2009).

Hoje em dia, a UFMG é considerada uma IES de referência para a sociedade brasileira e continua em expansão, atuando em outras cidades do interior do Estado de Minas Gerais (UFMG, 2009).

A Escola de Arquitetura da UFMG foi fundada em 05 de agosto de 1930 (Lei nº 971). Não só no Brasil, como também na América Latina, foi a primeira escola de arquitetura a oferecer conhecimento e profissionalização em arquitetura, a partir de

“um ensino autônomo com relação às antigas escolas de Filosofia, Belas-Artes ou Politécnicas”, que formava o “arquiteto artista” (UFMG, 2009).

Visando à formação de arquitetos-urbanistas, a escola de Arquitetura e Urbanismo da UFMG oferece, ao longo do curso, disciplinas em diferentes áreas, entre outras: “representação gráfica e expressão arquitetônica; teoria, história, patrimônio cultural, engenharia estrutural e tecnologia da Arquitetura e do Urbanismo; planejamento arquitetônico, urbano e regional” (EA/UFMG, 2009).

Uma vez que a escola forma arquitetos-urbanistas,

o objetivo desse curso é preparar profissionais aptos a entender a Arquitetura como espaço construído, em sua dimensão urbana e ambiental. É função do arquiteto, atuar no sentido de utilizar os avanços da técnica e da arte como promotores da qualidade de vida, do equilíbrio ecológico e do bem-estar geral. Dessa maneira, cabe ao profissional o desenvolvimento de projetos, construção e manutenção de edificações, conjuntos arquitetônicos e monumentos, arquitetura paisagística e de interiores, planejamento físico, local, urbano e regional, e demais serviços correlatos. (EA/UFMG, 2009.)

4.1.2 Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)

Fundada em 1965, a Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), que tem por finalidade manter instituições de ensino superior, foi credenciada como Centro Universitário, pelo Decreto Estadual N.º 40.910, de 4 de fevereiro de 2000, quando se completaram os 35 anos de suas mantidas: Faculdade de Ciências Empresarias (FACE), Faculdade de Ciências Humanas (FCH) e Faculdade de Engenharia e Arquitetura (FEA) (FUMEC, 2009).

Em 2004, a instituição foi credenciada como Universidade FUMEC, passando assim, a atender às funções de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, oferta 23 cursos de Graduação, um curso sequencial de formação específica, 38 de Pós-Graduação *lato sensu*, três cursos de Mestrado, um de Doutorado e dois cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, disponíveis na modalidade à distância, pela Portaria Ministerial N.º 2.401, de 5 de julho de 2005 (FUMEC, 2009).

Um dos cursos de Especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*) oferecido pela instituição, intitulado *Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*, objetiva capacitar profissionais com diploma de curso superior para exercer a docência no ensino superior, permitindo um “aprofundamento dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais à compreensão e à intervenção nos fenômenos educativos contemporâneos, por meio de variados procedimentos didático-metodológicos” (FUMEC, 2009, p. 1).

De acordo com a FUMEC (2009), embora conte com um número aproximado de 15.000 alunos, 540 professores e 320 funcionários técnico-administrativos, por meio de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e de uma proposta de gestão participativa, ela investe na capacitação de pessoal, com a criação de cursos que visam, integrar professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, reafirmando sua missão de

formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade social, portadores dos valores de justiça e ética, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção nos diversos setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira (FUMEC, 2009, p.1)

O curso de Arquitetura e Urbanismo da FEA foi fundado em 1997 e apresenta uma proposta de formação voltada para as questões sociais, culturais, ambientais e principalmente éticas. Além disso, o curso conta com um Setor de Integração Acadêmico-Profissional (SIAP) “que coordena as atividades de estágio curricular, orientando o aluno por meio de pesquisas e estudos, e as ações de inclusão no mercado, informando aos já graduados sobre oportunidades de trabalho” (FUMEC/FEA, 2009, p. 1).

4.1.3 A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

A Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG) foi reconhecida oficialmente em dezembro de 1958, na cidade de Belo Horizonte. Outorgado pelo Vaticano, em 1983 recebeu o título de Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

A PUC Minas (PUC-MG), através de uma estrutura *multicampi*, está presente em diversas regiões do Estado de Minas Gerais, com sedes em Belo Horizonte (Barreiro, Coração Eucarístico, Praça da Liberdade, São Gabriel), Betim, Contagem, Poços de Caldas (Sul), Arcos (Centro-Oeste), Serro (Alto Jequitinhonha) e Guanhães (PUCMINAS, 2009).

A instituição conta com 56 cursos de Graduação, 17 programas de Mestrado e seis de Doutorado, além de outros 287 cursos, tais como os de aperfeiçoamento e extensão do Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior (PREPES), os cursos de especialização do Instituto de Educação Continuada (IEC) e os cursos de ensino à distância da PUC Minas Virtual (PUCMINAS, 2009).

A comunidade da PUC-MG conta com 56.751 estudantes (sendo 47.281 alunos de graduação, 8.182 de especialização, 1.097 de mestrado e 191 de doutorado), 2.312 professores e 1.682 funcionários distribuídos entre seus *campi*/unidades (PUCMINAS, 2009).

Em relação ao curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC-MG, fundado no ano de 1993, pode-se perceber uma ênfase nas temáticas sustentabilidade, inclusão social e tecnologia da construção, com o objetivo de “formar sujeitos com autonomia intelectual, capacidade crítica e criativa, aptos a elaborar diagnósticos, definir diretrizes de planejamento e propor soluções projetuais e executivas, em escalas arquitetônica, urbana e regional”, os quais recebem o título de Arquiteto Urbanista (PUCMINAS, 2009, p.4).

Ao buscar interfaces entre o conhecimento teórico e prático, o curso dispõe de estágios supervisionados, realiza atividades complementares e de expansão, além de manter diversos com instituições brasileiras públicas e privadas, e instituições estrangeiras de diversos países para intercâmbio de alunos (PUCMINAS, 2009).

Projetado para receber as instalações necessárias ao curso, o prédio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo abriga desde 2007 os “ateliês de projeto; ateliês-laboratórios informatizados; laboratórios de informática, conforto ambiental,

maquetes, fotografia e materiais de construção; e Canteiro de Obras para aulas práticas” (PUCMINAS, 2009).

Desde 1993, o departamento do curso oferece cursos de pós-graduação em áreas como “representação gráfica, planejamento ambiental urbano, teoria e crítica de arquitetura, arquitetura de interiores, gestão de empreendimentos em arquitetura e construção, e recuperação de áreas urbanas degradadas” (PUCMINAS, 2009).

Alguns destaques do curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC-MG são o Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo (EMAU), dirigido pelos próprios alunos sob orientação de professores; o Núcleo de Extensão, de Pesquisa e Pós-Graduação (NEPPG), que coordena vários projetos de pesquisa e extensão; o Escritório de Integração (EI), programa que congrega os projetos de extensão universitária; a Semana da Arquitetura, evento anual preparado pelo Diretório Acadêmico do curso; além do Fórum “O Ensino de Arquitetura e a Formação do Arquiteto” e o “Seminário de Extensão e Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo” (PUCMINAS, 2009), dois acontecimentos realizados todos os anos e destinados à comunidade.

4.2 Caracterização dos sujeitos entrevistados

Nesta seção são apresentadas as informações obtidas por meio das respostas dos professores-arquitetos ao Questionário de Identificação dos Entrevistados (APÊNDICE A), dirigido a eles no início da entrevista.

Em relação à distribuição dos professores-arquitetos por universidade em que trabalham, dos 16 entrevistados, nove exercem suas atividades na PUC-MG, quatro na Universidade FUMEC e três lecionam na UFMG (Gráfico 1).

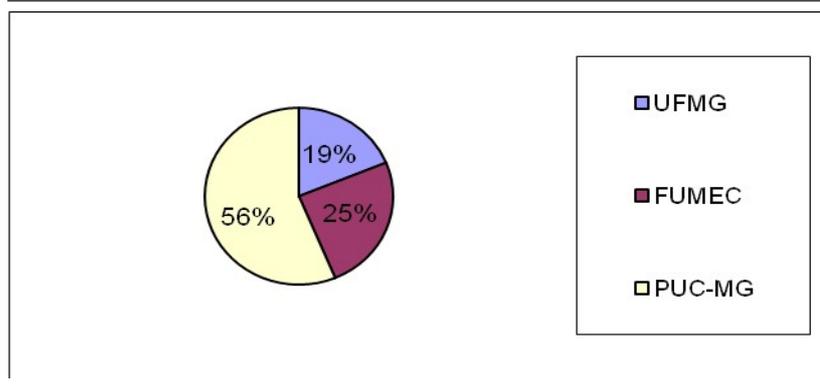


Gráfico 1 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por universidade.
Fonte: Respostas dos entrevistados.

Em relação ao sexo, foram entrevistados 12 homens e quatro mulheres. Dados em valores percentuais são apresentados no Gráfico 2.

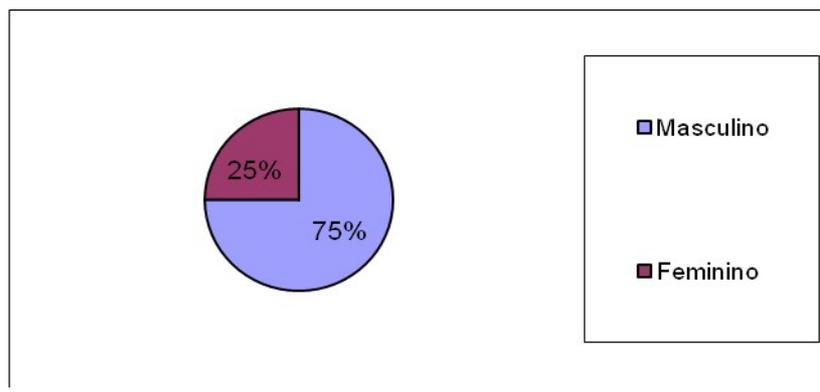


Gráfico 2 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por sexo.
Fonte: Respostas dos entrevistados.

Quanto à faixa etária dos 16 professores entrevistados, seis têm idade entre 51 e 55 anos, três estão entre os 41 e 50 anos, dois na faixa de 36 a 40 anos, dois deles têm mais de 66 anos, um professor está na faixa de 31 a 35 anos, um na de 61 a 65 anos e um na de 56 a 60 anos. A partir do Gráfico 3 é possível verificar esses valores em percentuais.

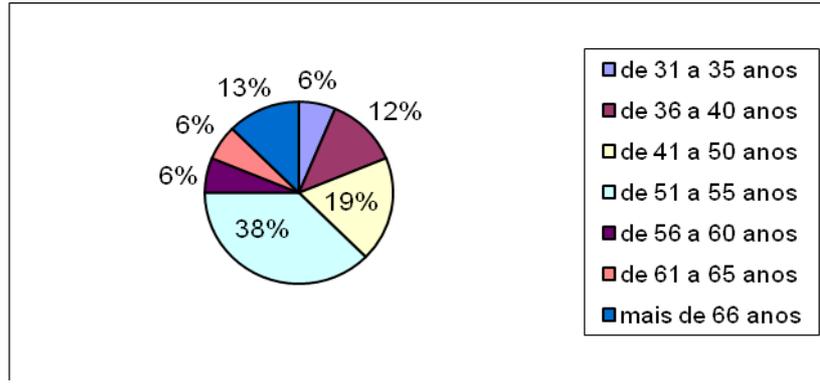


Gráfico 3 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por faixa etária.
Fonte: Respostas dos entrevistados.

No que diz respeito ao estado civil dos entrevistados, 10 (a maior parte deles) são casados, quatro estão desquitados, divorciados ou separados e dois encontram-se solteiros. O Gráfico 4 permite visualizar essa divisão em valores percentuais.

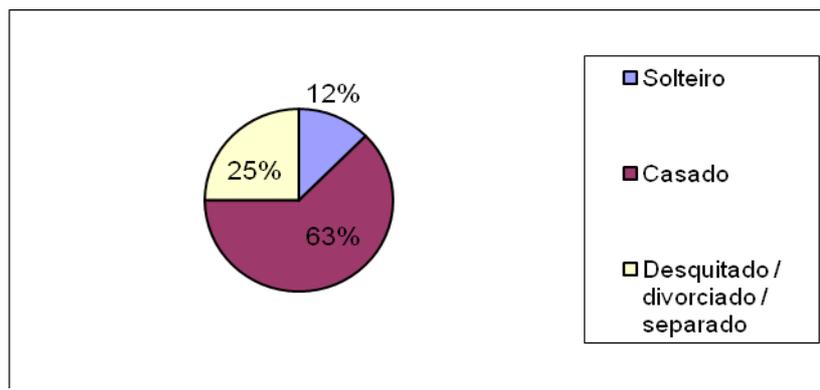


Gráfico 4 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por estado civil.
Fonte: Respostas dos entrevistados.

Em relação à renda mensal dos profissionais entrevistados, quatro recebem entre R\$4.000,00 e R\$5.000,00, um recebe entre R\$5.000,00 e R\$6.000,00, três recebem entre R\$6.000,00 e R\$7.000,00, dois têm renda entre R\$7.000,00 e R\$8.000,00, um recebe entre R\$8.000,00 e R\$9.000,00, um entre R\$9.000,00 e R\$10.000,00, e quatro recebem mensalmente acima de R\$10.000,00, conforme ilustrado no Gráfico 5, em valores percentuais.

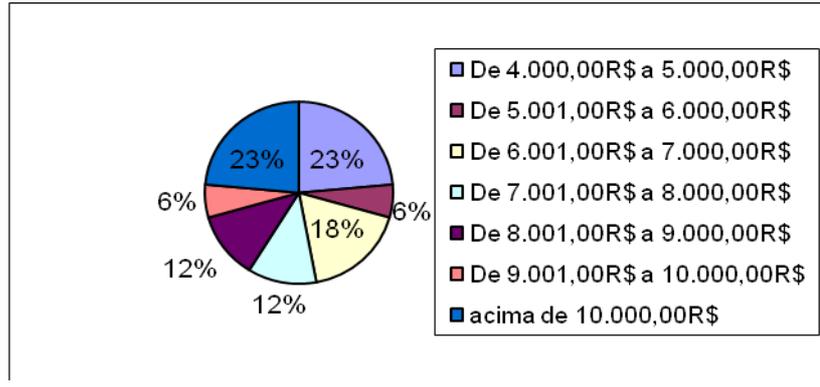


Gráfico 5 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por renda média mensal.

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Em relação ao nível de titulação dos professores-arquitetos entrevistados, 10 professores possuem o título de mestre; quatro são doutores, um é especialista (Pós-Graduação), enquanto um é pós-doutor. A distribuição em valores percentuais pode ser vista no Gráfico 6. Para fins dessa distribuição, foi considerada apenas a última titulação. Entretanto, vale ressaltar que dos 10 professores com mestrado, nove deles têm também especialização, e os quatro doutores também possuem mestrado.

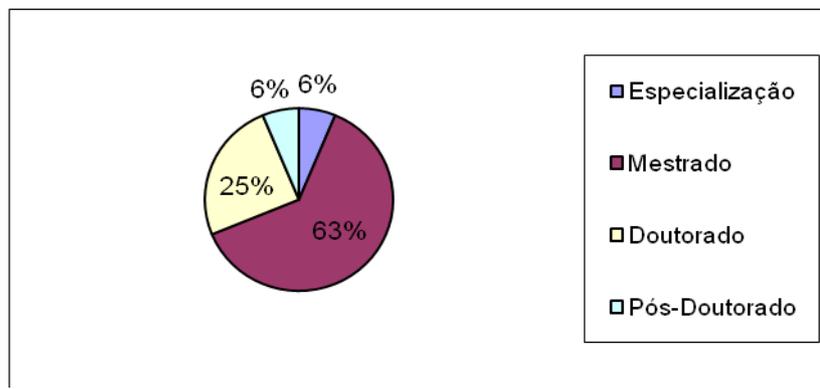


Gráfico 6 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por nível de titulação.

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Quanto ao tempo total de docência, o grupo de professores-arquitetos entrevistados é recente no meio acadêmico, uma vez que mais da metade exerce a docência há menos de 15 anos, sendo que dois a exercem entre cinco e 10 anos, sete entre 10 e 15 anos. Entretanto, dois têm entre 15 e 20 anos de docência, um entre 20 e 25

anos, três entre 25 e 30 anos e um é professor há mais de 30 anos. O Gráfico 7 mostra a distribuição percentual.

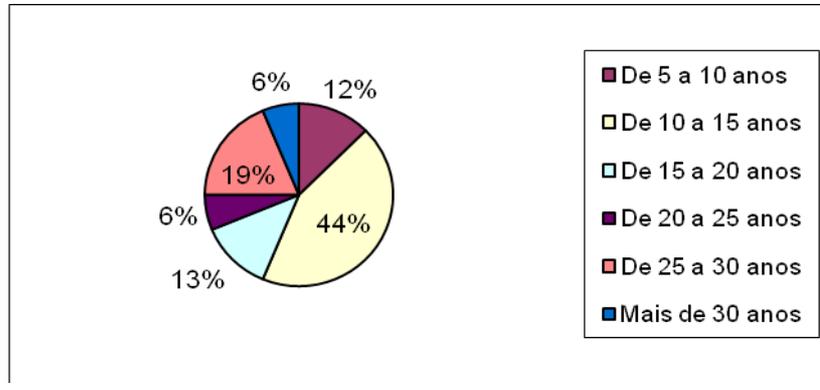


Gráfico 7 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por tempo total de docência.

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Em relação ao tempo de docência na universidade em que foram entrevistados, oito (metade) deles estão na instituição entre 10 e 15 anos, três, há menos de 5 anos, dois entre 5 e 10 anos e apenas um entre 15 e 20 anos. Valores em percentuais dessa distribuição podem ser visualizados no Gráfico 8.

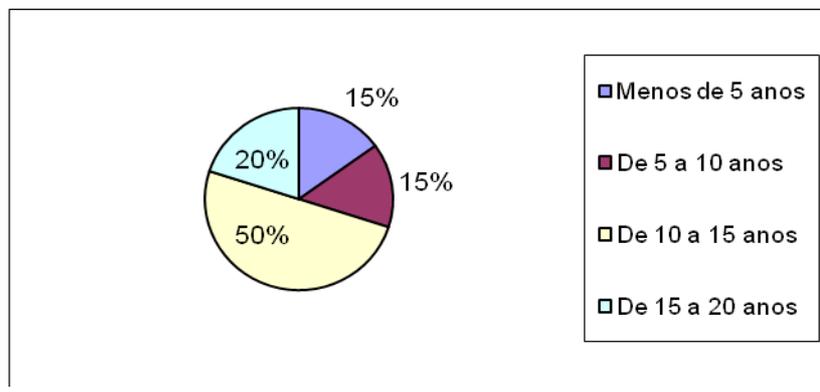


Gráfico 8 - Percentual de professores-arquitetos entrevistados, por tempo de docência na universidade em que foi entrevistado.

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Em relação à formação acadêmica em Arquitetura e Urbanismo, 93,75% dos entrevistados (15 professores) possuem Graduação pela EA-UFMG (Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais) e 6,25% (um professor) no Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.

No que diz respeito à especialização, 62,5% dos entrevistados (10 professores) têm essa titulação, sendo que três deles possuem duas especializações. Vale ressaltar que quatro desses 10 professores realizaram sua especialização no exterior.

Em relação ao mestrado, 87,5% dos entrevistados (14 professores) possuem essa titulação, sendo que seis em áreas diferentes: um em Geografia e cinco em Engenharia Civil. Quanto à formação no exterior, três professores fizeram mestrado nessas condições.

Quanto ao doutorado, 25% dos entrevistados (quatro professores) possuem a titulação, sendo dois deles realizados em outras áreas (Geociência e Engenharia) e um em instituição de ensino no exterior. Apenas 6,25% (um professor) têm titulação de pós-doutorado, tendo sido realizado na área de Arquitetura e no exterior (Itália). Tudo isso indica um grau de ecletismo na formação dos professores-arquitetos entrevistados.

Os sujeitos entrevistados, portanto, caracterizam-se por uma maioria que leciona na PUC-MG, homens, na faixa etária entre 51 e 55 anos, casados, têm uma remuneração mensal entre R\$4.000,00 e R\$5.000,00 ou mais de R\$10.000,00, com título de mestres, com tempo total de docência e de docência na universidade em que foram entrevistados entre 10 e 15 anos, formados na graduação em universidade pública (UFMG) e sendo mestres na sua área de especialidade.

4.3 Resultados das entrevistas

Ao longo das entrevistas, as experiências compartilhadas pelos professores-arquitetos forneceram dados significativos para a descrição e análise de como são desenvolvidas as competências profissionais de professores-arquitetos do Curso de Arquitetura e Urbanismo das universidades UFMG, PUC-MG e FUMEC, em Belo Horizonte.

Quando perguntados sobre o que é ser professor, 50% dos professores-arquitetos entrevistados disseram que “É transmissão de conhecimento” e 37,5% “Ajudar a pessoa a buscar seu próprio conhecimento”. Essas e outras respostas estão sintetizadas na Tabela 1, em que se relacionou cada uma das respostas às competências componentes da competência profissional, segundo o modelo adotado (PAIVA, 2007).

Tabela 1 – Opinião sobre o que é ser professor.

Respostas	Competências	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
		(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Transmitir conhecimento.	Cog, Func	3	5	-	8	50%
Ajudar a pessoa a buscar o próprio conhecimento.	Comp	2	4	-	6	37,5%
Ensinar, mostrar, abrir os caminhos para o seu estudante aprender.	Cog, Func, Comp, Ética	2	3	-	5	31,25%
Compartilhar/dividir conhecimentos.	Cog, Func, Comp	1	1	3	5	31,25%
Ensinar.	Cog, Func	-	4	1	5	31,25%
Trabalhar junto com/Estar junto/Ter contato/Acompanhar.	Comp	-	3	1	4	25%
Ensinar e também aprender.	Cog, Func	-	1	3	4	25%
Ter uma missão, um sacerdócio.	Comp, Ética	1	1	1	3	18,75%
Levar o incentivo para despertar no aluno a curiosidade, motivá-lo.	Comp, Ética	-	3	-	3	18,75%
Passar a informação de forma satisfatória para o aluno.	Cog, Func, Comp	1	2	-	3	18,75%
Estar sempre atualizado.	Cog	-	3	-	3	18,75%
Ser mediador de conhecimento.	Cog, Func, Comp, Ética, Pol	-	1	1	2	12,5%
Assumir o compromisso.	Comp, Ética, Pol	-	2	-	2	12,5%
Ter responsabilidade.	Func, Comp, Ética, Pol	-	2	-	2	12,5%
Dar, introduzir o conhecimento básico.	Cog, Func	1	1	-	2	12,5%
Ter domínio limitado, não saber tudo.	Cog, Func, Comp, Ética, Pol	1	1	-	2	12,5%
Ajudar a discernir, compreender, assimilar o conteúdo.	Cog, Func, Ética	-	1	1	2	12,5%
Ajudar na formação das pessoas.	Comp, Ética	-	2	-	2	12,5%
Exercitar a reflexão.	Cog, Comp	-	1	1	2	12,5%
Buscar informação, conhecimento.	Cog	1	-	1	2	12,5%
Ter didática.	Cog, Func, Comp	1	1	-	2	12,5%
Ser um educador também.	Comp, Ética, Pol	-	1	-	1	6,25%
Ser mãe, empreender um esforço hercúleo.	Cog, Comp, Ética	-	1	-	1	6,25%
Ter função de orientador.	Cog, Func, Ética, Pol	1	-	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Deve-se ressaltar que grande parte das respostas dos entrevistados faz referência a mais de uma competência, o que confirma o modelo de Paiva (2007) quanto “à intercomunicação e à interpenetração das competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política” (PAIVA, 2007, p.125).

Quando perguntados sobre o que é ser professor, os entrevistados citaram as competências cognitiva (Cog) e comportamental (Comp) mais vezes, seguidas das competências funcional (Func) e ética.

Nesse resultado, a competência cognitiva/conhecimento (Cog) parece ser a mais exigida dos professores-arquitetos, uma vez que apareceu em 50% das respostas, o que demonstra como os professores percebem o papel de ensinar a partir do conhecimento formal básico proveniente de sua formação na profissão arquiteto. Além disso, as respostas indicam a importância do conhecimento prático, procedural, do conhecimento contextual e da aplicação desses conhecimentos aliada à competência funcional (Func), que é específica da ocupação de uma profissão.

No entanto, ajudar a pessoa a buscar o próprio conhecimento, ensinar, mostrar, abrir os caminhos para o seu estudante aprender, compartilhar/dividir/ensinar conhecimentos e ainda, trabalhar junto com/estar junto/ter contato/acompanhar são competências comportamentais ou pessoais (Comp) e competências volitivas (Ética) importantes e também exigidas dos professores-arquitetos.

Buscando-se entender a prática profissional da arquitetura a partir da coleta de dados sobre o curso, pode-se perceber que ser professor é ensinar aos alunos o que as instituições entendem como conteúdo programático das disciplinas de seus cursos.

Alguns professores-arquitetos que trabalham na UFMG se posicionaram de forma semelhante no que tange à amplitude da profissão:

Ser professor pode ser muitas coisas... É tentar transmitir o conhecimento e principalmente abrir caminhos para o seu estudante para ele saber aonde que vai pesquisar, estudar sobre determinado assunto. É porque professor

nenhum tem o domínio completo do tema que ele está dando aula. [...] O domínio dele é sempre limitado (E1-Prof-UFMG).

Ser professor é igual sacerdócio. É você buscar informação, buscar conhecimento e transmitir, conseguir transmitir. [...] e conseguir transmitir isso, que é uma das coisas mais difíceis. Passar a informação de forma [...] satisfatória para o aluno (E12-Prof-UFMG).

Os professores da PUC-MG foram os que se posicionaram de forma mais significativa e humanista quanto ao conceito de ser professor:

Responsabilidade de passar o conhecimento que você adquiriu e exercitar a reflexão. É igual mãe. É um esforço hercúleo que a gente faz de vez em quando... (E3-Prof-PUC).

[...] acho que é quase uma introdução ao conhecimento. Para que a pessoa, a partir disso, possa descobrir como aprender mais, como buscar o conhecimento. Se a gente consegue isso como professor, está muito bom, não é? (E5-Prof-PUC).

Despertar no aluno a curiosidade para [...] ele poder buscar as coisas que ele acha que são importantes para desenvolvimento da profissão (E6-Prof-PUC).

É ter compromisso [...] na formação dessas pessoas. [...] é ter um compromisso de ser um educador também (E7-Prof-PUC).

Do ponto de vista didático, da sensibilização e da motivação para o conteúdo que você precisa passar. [...] Mas eu acredito também numa parcela importante que é da formação ética, da formação das bases conceituais [...]. Então, eu acho que é um pouco essa combinação dessas duas missões, vamos dizer, de informar e de formar o profissional com uma inserção na sociedade (E9-Prof-PUC).

É dividir conhecimento. Não acho que seja só transmitir conhecimento. A minha sensação é que eu aprendo muito mais com os alunos do que os alunos comigo. Detesto aquela relação de o professor num pedestal numa redoma de vidro, intocável, sabe? Eu acho que nós temos que estar é junto, no mesmo patamar, no mesmo nível, discutindo, dividindo experiências [...] (E10-Prof-PUC).

É ensinar. Fazer com que os alunos aprendam e tenham interesse pelo que eles tão pretendendo fazer no futuro como profissão (E11-Prof-PUC).

[...] eu sempre digo que professor é aquele que conta a mesma história cada vez de uma maneira diferente [...] porque as pessoas são diferentes. [...] hoje mudou muito o que é ser professor. Porque antes professor era aquele que tinha a informação e passava a informação [...] hoje a informação está muito mais disponível. Então as pessoas [...] sentem [...]

menos necessidade de... As pessoas, às vezes, nem prestam muita atenção, os alunos e tal, nas informações, porque eles sabem que a hora que eles precisarem eles vão buscar a informação, não é? Mas eu acho que o professor, [...] o diferencial hoje do professor é ele estar, por exemplo, é, processando a informação, ajudando a processar a informação, e também é... [...] o grande lance do professor é você ter o contato com o aluno, acompanhar o aluno... Assim... Ter conhecimento das dificuldades pessoais dele, eu acho que essa proximidade é que faz muito mais a, atividade didática. Você chegar no aluno, conviver com ele, não é? Entender as coisas, e entender o processo dele, não é, de absorver as coisas, o conhecimento, as tarefas (E13-Prof-PUC).

Você ter como massa crítica de trabalho o aluno, e não a matéria em si. É um paradoxo, quer dizer, tem que transformar o aluno – essa massa crítica de trabalho – sem perder a ligação com o objetivo, que seria o projeto (E14-Prof-PUC).

A questão do compartilhamento do conhecimento foi a mais indicada entre os professores da Universidade FUMEC:

Ser professor é ser mediador de conhecimento. Para mim sempre foi muito clara a diferença entre professor e mestre. Eu acho que o mestre é alguém que tem um domínio aí, vira uma referência, mais como um consultor, de alguma maneira. Acho que o professor é mais fazedor... é trabalhar junto com. [...] é uma missão mais corpo-a-corpo. [...] é uma coisa mais laboral, eu acho (E4-Prof-FUMEC).

Ser professor é compartilhar conhecimentos que a gente vai reunindo durante a jornada [...] não só profissional como ao longo da vida mesmo [...] porque acaba a gente compartilhando isso também (E8-Prof-FUMEC).

Acho que ser professor é compartilhar. Porque ensinado a gente acaba aprendendo mais do que ensinando (E15-Prof-FUMEC).

É você compartilhar os seus conhecimentos com as outras pessoas. E no caso de você ser um professor profissional, com uma turma de alunos que [...] estão buscando aquela profissão, [...] então para mim é um compartilhamento. É [...] a maneira de você pesquisar, [...] e até gerar pensamentos que vão até te ajudar tanto na aula quanto na vida profissional. Porque eu não sou só professor (E16-Prof-FUMEC).

Nota-se a partir desses resultados uma forte percepção da transmissão de conhecimento presente no auto conceito desses professores atrelado à observância da missão do professor, como se ele fosse uma ponte para o aluno buscar seu próprio conhecimento ou, com o conhecimento transmitido, achar um caminho para a sua necessidade intelectual.

Dessa forma, para os professores entrevistados, exercer a docência é ter a habilidade de ensinar o conhecimento adequado da história e teoria da arquitetura, bem como das artes, da tecnologia e das ciências humanas correlatas, o que inclui a compreensão da profissão e o papel do arquiteto na sociedade. É ainda ensinar o aluno a criar projetos de arquitetura, seja de edificações, de urbanismo e de arquitetura paisagística, que satisfaçam tanto os requisitos estéticos quanto os técnicos, além de passar conhecimentos sobre a ética profissional e o desenvolvimento da capacitação de operar em campos multi e transdisciplinares.

Em relação ao sentimento de ser professor em sua Instituição, 50% dos professores entrevistados responderam que gostam muito de trabalhar no local, 43,75% disseram que os principais motivos são o excelente nível da instituição, a liberdade de ação, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estas outras opiniões são expostas na Tabela 2, que da mesma forma que a anterior, apresenta a análise de cada resposta à luz do modelo adotado, de maneira a relacioná-las às competências específicas componentes da competência profissional.

Tabela 2 – O que é ser professor aqui nesta instituição.

Respostas	Competências	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
		(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Gosto muito de trabalhar aqui.	Comp	-	5	3	8	50%
Liberdade de ação.	Comp, Ética, Pol	1	3	3	7	43,75%
Ter ensino, pesquisa e extensão.	Func, Ética, Pol	2	3	2	7	43,75%
A equipe de trabalho (professores) é boa.	Comp	-	2	3	5	31,25%
Boa condição de ensino	Func, Pol	1	1	3	5	31,25%
Trabalhos das disciplinas se complementam. Sintonia entre profs.	Func, Ética, Pol	-	4	1	5	31,25%
Construir um universo educacional para que os alunos possam ser os beneficiados.	Cog, Ética, Pol	-	3	1	4	25%
Um lugar onde tenho boas oportunidades de desenvolver meu trabalho.	Func, Pol	-	1	3	4	25%
A universidade é compromissada com as questões sociais.	Ética, Pol	-	3	-	3	18,75%
A gente se sente valorizado.	Comp, Pol	-	-	2	2	12,5%
É muito gratificante.	Comp, Pol	-	1	1	2	12,5%
Salário razoável, aceitável	Func	1	-	1	2	12,5%
Campus multidisciplinar, clima de discussão muito interessante e produtivo.	Func	-	2	-	2	12,5%
É muito prazeroso.	Comp	-	1	-	1	6,25%
Lidar com alunos nível acima dos de outras univers. particulares.	Func	1	-	-	1	6,25%
Lidar com alunos mais exigentes.	Cog, Comp Func, Pol	-	-	1	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Quanto ao sentimento de ser professor em sua Instituição, os entrevistados confessaram que gostam muito de trabalhar “aqui”; têm liberdade de ação; as universidades escolhidas têm ensino, pesquisa e extensão e oferecem uma boa condição de ensino; que a equipe de professores é boa; que os trabalhos realizados nas disciplinas se complementam, com sintonia entre os professores; que a construção de um universo educacional para beneficiar os alunos é observada pelos docentes; que cada universidade é um lugar com boas oportunidades de desenvolver o trabalho ou passar o compromisso com as questões sociais.

Dessa forma, as variáveis de personalidade, motivação, comunicação, desenvolvimento de equipes, avaliação funcional, liderança, gestão de conflitos e negociação apresentadas, a partir das metas de competências nas organizações, obtiveram uma visão positiva da prática da docência em Arquitetura na UFMG, PUC-MG e Universidade FUMEC, de acordo com os relatos dos entrevistados.

No entanto, deve-se notar uma maior preocupação dos professores com a competência política (Pol), que aparece com frequência nas respostas. Dois professores-arquitetos que trabalham na UFMG se posicionaram da seguinte forma:

Ser professor na Federal [...] é um pouco diferente de ser professor nas escolas particulares, porque é uma escola [...] em que você tem mais liberdade de ação [...] sob ponto de vista mais formal, burocrático, [...] você não está dentro de uma unidade produtiva, que tem que gerar lucro, e que tem receita, e que, portanto, tem determinados compromissos com seus consumidores (E1-Prof-UFMG).

Na Federal é um lugar [...] que tem como diferencial, a pesquisa e extensão. [...] a Federal, realmente é um lugar bem apropriado para isso [...] a gente consegue ser cientista também (E12-Prof-UFMG).

Os professores-arquitetos da PUC-MG opinaram de forma enriquecedora a respeito da questão referente ao compromisso da Instituição de Ensino Superior com a satisfação de seu público interno no trabalho, bem como com o atendimento de seus clientes (os alunos). No que tange à característica confessional da universidade, o compromisso da PUC-MG com o social, na percepção positiva dos professores entrevistados, pode ser percebida nos relatos descritos abaixo:

Eu acho que a PUC ela tem um discriminante como universidade, com relação às universidades privadas [...] é uma universidade compromissada com certas questões que fazem parte dessa vocação de ser universidade católica. Ser professor aqui é diferente de ser professor nas outras universidades particulares. [...] esse envolvimento que a universidade tem com a sociedade. É uma universidade particular, mas ao mesmo tempo tem a questão social que é muito forte (E7-Prof-PUC).

Ser professor aqui na PUC é muito interessante [...] porque [...] essa responsabilidade, vamos dizer, do ensino com a formação de cidadãos e de cidadãos atuantes, numa perspectiva de mudança social (E9-Prof-PUC).

A universidade ela tem muito forte a questão do tripé que é: ensino, pesquisa e extensão. A PUC ela tem uma preocupação e a Arquitetura da PUC, isso é mais evidenciado ainda, que muito mais importante do que

formar um profissional tecnicamente preparado para entrar no mercado de trabalho, é formar um profissional tecnicamente preparado para enfrentar o mercado, porém, humano, ético e cidadão. [...] A gente forma não só o profissional, forma o ser humano, forma a pessoa (E10-Prof-PUC).

Os professores da Universidade FUMEC se posicionaram de uma forma mais voltada para o mercado de trabalho. Observem-se alguns de seus relatos:

A FUMEC é uma empresa muito potente e, que oferece boas condições de trabalho. Com liberdade de você poder propor coisas. Então é uma empresa que a gente se sente valorizado (E4-Prof-FUMEC).

Ser professor na FUMEC é muito gratificante porque é uma escola onde eu tenho tido boas oportunidades de desenvolver meu trabalho como professor (E15-Prof-FUMEC).

A coordenadora que fundou o curso [...] convidou arquitetos que estavam trabalhando com a profissão, produzindo arquitetura [...] para dar aula no segmento de projeto [...] (E16-Prof-FUMEC).

Essas considerações sobre as características de cada universidade alvo da pesquisa estão em consonância com o que essas instituições objetivam alcançar em seus papéis de promoção de ensino com qualidade, lembrando os dizeres de Dutra (2004) sobre o uso ampliado do conceito de gestão de pessoas, para integrar os objetivos estratégicos da empresa com maior envolvimento de pessoas e repercussões positivas de suas decisões.

Há também em jogo a competência política da equipe das universidades como uma estratégia para os interesses sociais e profissionais quanto ao uso da força de trabalho dos docentes e de realização de suas motivações, como apresentado em Machado (2007).

Quando questionados sobre a satisfação de trabalhar na instituição, 100% dos entrevistados responderam que estão satisfeitos. Entende-se que as três instituições pesquisadas são lugares agradáveis para se trabalhar, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Satisfação com o trabalho na instituição em que atua como professor.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Sim.	3	9	4	16	100%
Estou muito satisfeito.	-	6	2	8	50%
É uma boa instituição de ensino.	1	3	2	6	37,5%
Tem um clima de trabalho muito bom.	-	4	2	6	37,5%
Pelos colegas de trabalho.	-	4	2	6	37,5%
A gente tem obtido bons resultados.	-	3	-	3	18,75%
Possibilidade de ensino, pesquisa e extensão.	1	2	-	3	18,75%
A gente tem liberdade de ação.	-	2	1	3	18,75%
Pelo retorno do meu trabalho.	-	2	-	2	12,5%
A gente consegue se realizar como professor.	-	2	-	2	12,5%
A gente se sente valorizado.	-	1	1	2	12,5%
Remuneração é boa.	-	-	2	2	12,5%
Não 100% satisfeito, mas acho que 90%.	-	1	-	1	6,25%
Você sente que faz parte de uma equipe.	-	1	-	1	6,25%
Eu me sinto em casa.	-	1	-	1	6,25%
Tem-se uma estabilidade, segurança.	-	1	-	1	6,25%
É um lugar privilegiado de trabalhar.	-	-	1	1	6,25%
É completamente diferente dos outros lugares.	-	1	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Deve-se notar que a ideia da gestão de competências, no sentido de que estão intrinsecamente conectadas ao espaço organizacional onde se efetivam, fica clara a partir da Tabela 3.

Para os professores entrevistados, ter um clima de trabalho muito bom (37,5%), ter bons colegas de trabalho e obter bons resultados relaciona-se com os dados apresentados na Tabela 1 (Opinião sobre o que é ser professor), no sentido da percepção da competência política do modelo de Paiva (2007) no exercício profissional.

Entendendo-se que as relações de poder são inerentes a qualquer estrutura organizacional, conforme visto em Paiva (2007), a adoção de comportamentos apropriados para a manutenção do profissionalismo da equipe e para as ações voltadas para o domínio ou fluência das fontes estruturais e normativas de poder da organização, faz das universidades escolhidas um lugar privilegiado para se

trabalhar, com alto grau de satisfação dos docentes. Quatro relatos de professores que trabalham na PUC-MG e na Universidade FUMEC ilustram essas percepções:

[...] fui convidada pra substituir um professor aqui na PUC [...] e eu me envolvi de uma certa forma com a disciplina, e eu vi que era completamente diferente do outro lugar. E que aqui eu tinha uma possibilidade de realmente, é... Mostrar o quê que eu achava da, sabe, o quê, como que deveriam as coisas ser, como que eu poderia participar. Que eu me envolvi, mais completamente. Ai eu acabei fazendo o concurso (E6-Prof-PUC).

Estou justamente porque a PUC permite não somente se limitar ao ensino, mas também é uma instituição que trabalha as outras duas componentes que fazem parte da ambição universitária, que é a extensão e a pesquisa (E7-Prof-PUC).

A PUC tem um clima de trabalho muito bom, muito cooperativo. Então é um ambiente muito, além de amigável, um ambiente acima de tudo de cooperação. Você sente realmente que você faz parte de uma equipe e, e isso facilita o trabalho das pessoas [...]. Eu gosto muito de trabalhar aqui, me sinto muito em casa (E9-Prof-PUC).

Para a vida docente, a FUMEC é um lugar privilegiado de trabalhar. Você tem uma estrutura bacana, você tem uma boa remuneração, você tem respeito, você tem valorização, você tem oportunidade de propor coisas. [...] e o curso de arquitetura especificamente dentro da FUMEC tem muita visibilidade [...] (E4-Prof-FUMEC).

A partir do último relato, pode-se perceber a peculiaridade do sistema profissional na universidade, conforme estudos de Zabalza (2004), em função da necessidade de o professor universitário ter que elaborar uma identidade profissional em torno de produções científicas ou de atividades produtivas que possam gerar mérito acadêmico, o que o liga ainda à dimensão administrativa, por meio de condições contratuais, seleção e promoção, incentivos e toda a obrigação do cumprimento da carga horária, horários, etc.

Quanto aos motivos da escolha da profissão docente, as opiniões foram divididas. As opiniões dos entrevistados variaram de uma escolha consciente, por gostarem da profissão de professor, até a uma questão de estabilidade de emprego. Os percentuais mais altos foram 37,5% para a decisão consciente; 37,5 % para a escolha a partir de uma experiência prévia na área de ensino; 37,5% por acaso, 35% por incentivo de outros professores; e 31% responderam não ter escolhido propriamente a profissão, situação que foi simplesmente acontecendo (Tabela 4).

Tabela 4 – O motivo da escolha de exercer a profissão docente.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Porque eu gosto. / Eu sempre gostei de ensinar.	1	4	1	6	37,5%
Comecei dando aula particular. / Sempre tive uma ligação, desde a graduação, como monitor, etc.	1	4	1	6	37,5%
Por acaso.	-	3	3	6	37,5%
Por incentivo de outros professores.	-	3	3	6	37,5%
Eu não escolhi exatamente.	-	3	2	5	31,25%
Eu nunca imaginei ser professor.	-	3	2	5	31,25%
Foi uma coisa que foi acontecendo...	-	3	1	4	25%
Pela oportunidade de troca com os alunos.	1	2	1	4	25%
Isso incentiva a gente a sempre se manter atualizado.	2	1	-	3	18,75%
Porque é um modo de retroalimentar a prática.	1	1	1	3	18,75%
Tem uma tradição familiar.	1	1	-	2	12,5%
À medida que fui me qualificando, trilhei esse caminho.	-	2	-	2	12,5%
É vocação.	-	1	1	2	12,5%
Foi a profissão que me escolheu.	-	-	1	1	6,25%
Por uma questão de estabilidade de emprego.	-	1	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Os relatos descritos a seguir confirmam as proposições de Tardif (2002, p. 64) sobre os saberes usados pelos professores, tanto no contexto profissional quanto em sala de aula, ou seja, de estarem “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

Venho de família de professores, quer dizer, [...] tem uma tradição disso aí... E, gosto imensamente de dar aula. A principal razão é esta daí! (E1-Prof-UFMG).

Eu não escolhi exatamente, [...] à medida que eu fui fazendo a minha especialização, e depois o mestrado, eu fui percebendo que eu tava sendo preparada para a docência! E à medida que eu comecei a dar aula, fui sentindo que eu gostava, e que eu ia adquirindo mais habilidade e foi acontecendo... Eu tinha consciência de que eu estava trilhando esse caminho [...], mas não foi uma escolha no momento, [...] foi uma escolha que foi acontecendo à medida que eu fui exercendo essa atividade (E3-Prof-PUC).

Eu sempre gostei de ensinar. Dava aulas de inglês quando adolescente, depois [...] durante a universidade fui monitor várias vezes (E9-Prof-PUC).

Eu acho que tem um veio familiar. E o profissional liberal passa por sazonalidade, [...] eu quis ter um emprego. [...] e acho que ser professor é bom que você pode, [...] dosar o número de horas que você vai trabalhar (E13-Prof-PUC).

A partir destes depoimentos e também nos que se seguem, verificam-se motivos variados para a escolha do envolvimento dos arquitetos com a profissão docente e pode-se observar um paradoxo entre o fato de essa escolha nunca ter sido pensada e a existência do gosto latente de ensinar, demonstrando a percepção de Pimenta e Anastasiou (2002) de que grande parte dos professores no ensino superior ingressa na carreira docente sem nenhum processo formativo e, muitas das vezes, sem ter escolhido ser professores.

Porque eu sempre achei que é um modo de retroalimentar a prática (E2-Prof-UFMG).

Não seria dom, porque eu tive que buscar esse dom. Sempre estar junto com os alunos, incentiva a gente a sempre se manter atualizado (E12-Prof-UFMG).

Comecei a trabalhar como professor ainda muito novo, dando aulas particulares. Então, foi um início do aprendizado de como ser professor (E5-Prof-PUC).

Eu nunca imaginei que eu ia ser professor. Um dia me chamaram pra dar aula. Eu não achava que eu tinha o dom de ser professor, mas acabei aprendendo e gostando (E11-Prof-PUC).

Completamente por acaso. Comecei a enfrentar esse desafio de estar em sala de aula (E4-Prof-FUMEC).

Eu acho que foi uma coisa, assim, espontânea mesmo. É vocação. É uma vocação mista, por isso que eu entrei nessa, nesse ramo, vamos dizer assim, da docência superior que mescla prática e teoria. Então eu sempre tive escritório e sempre tive vida acadêmica (E8-Prof-FUMEC).

Deve-se notar, assim, que a competência profissional pode ser adquirida ao longo de uma experiência vivida a partir da oportunidade de uma nova profissão, devendo-

se ressaltar a diferença entre profissão e ocupação, de acordo com Rodrigues (2002). As profissões são consideradas uma espécie particular de ocupação, mas se distinguem pelo fato de unir valores e a mesma ética do serviço à comunidade, impregnadas de um saber científico e prático aplicado na identificação e resolução de problemas.

Interessante salientar ainda esses depoimentos

Na verdade, foi a profissão que me escolheu. Eu achava que o professor era um arquiteto frustrado. Ser professor era você ser um profissional frustrado (E16-Prof-FUMEC).

Não seria dom, porque eu tive que buscar esse dom. Sempre estar junto com os alunos, incentiva a gente a sempre se manter atualizado (E12-Prof-UFMG).

Convém observar que a partir do início da “ocupação”, todos os entrevistados, mesmo que não tenham escolhido a docência como primeira profissão, acreditam que essa pode ser considerada um desafio, que incentiva o profissional de qualquer área a sempre se manter atualizado ou retroalimentar a prática pela oportunidade de troca de informações no meio acadêmico. Este fato, a longo prazo, tende a contribuir positivamente para o processo de profissionalização da coletividade.

Dessa forma, a aquisição dos saberes e seus modos de integração no trabalho docente evidenciam a missão social da universidade, como visto em Tardif (2002), que afirma que a universidade sempre tentou dar conta do “pluralismo do saber profissional”, pois essas organizações de ensino formam indivíduos com saberes específicos para trabalharem na sociedade.

Em relação às vantagens e recompensas de ser professor, 50% consideram como vantagens do exercício profissional o fato de se manterem atualizados e de conviverem com pessoas mais jovens.

Quanto às desvantagens de ser professor, a percepção do desinteresse dos alunos e a falta de comprometimento das novas gerações apresentaram um percentual de 43,75% (Tabela 5).

Tabela 5 - Vantagens, recompensas e desvantagens de ser professor.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Vantagens					
Você se mantém atualizado.	1	5	2	8	50%
Convívio com pessoas mais jovens.	1	4	3	8	50%
A troca com o aluno.	2	3	1	6	37,5%
Ajudar no desenvolvimento intelectual do aluno.	1	3	1	5	31,25%
Oportunidade de contato com muita gente.	1	2	-	3	18,75%
Do ponto de vista prático, ter um emprego.	-	1	1	2	12,5%
Recompensas					
O retorno, o reconhecimento.	2	3	-	5	31,25%
Questão dos valores humanos.	-	-	1	1	6,25%
Desvantagens					
Desinteresse dos alunos; a falta de comprometimento das novas gerações.	-	3	4	7	43,75%
O tempo de dedicação.	-	5	-	5	31,25%
Má, baixa remuneração.	2	2	-	4	25%
Desvalorização do professor.	2	1	-	3	18,75%
Desgastante, trabalhoso.	-	2	-	2	12,5%
O ambiente acadêmico é muito vaidoso.	-	-	1	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Quanto às principais vantagens e recompensas de ser professor, são registrados aqui alguns relatos:

[...] é um trabalho que estimula intelectualmente. É um retorno imediato. Por outro lado é extremamente desgastante. A gente sempre sente que fez mais, trabalhou mais do que, do que aquilo que a gente está recebendo. Todo esse trabalho que é um trabalho que, mesmo a gente adquirindo experiência, ele é um trabalho constante (E3-Prof-PUC).

Uma grande vantagem eu acho, uma enorme vantagem, que é a gente poder conviver com gente mais nova. Eu acho que faz aumentar na gente a tolerância, a percepção de como as coisas mudam [...] eu acho muito bom. [...] Eu gosto mesmo dessa convivência com os alunos [...] é vantajoso porque recicla a gente (E5-Prof-PUC).

A seguir, o relato de um professor-arquiteto da Universidade FUMEC, que também merece atenção, ressalta o desafio profissional, visto como vantagem da profissão:

[...] eu acho que não é mérito nenhum, ter passado na minha disciplina alguém que tem facilidade [...] porque essa pessoa não precisou de mim pra muita coisa. Foi só para orientar [...]. Agora o que me interessa mesmo é

aquela faixa intermediária [...] que tem alguma dificuldade e você consegue então ser útil, porque [...] ali existe uma utilidade do professor (E4-Prof-FUMEC).

E quanto às desvantagens de ser professor, são apresentados os seguintes depoimentos:

As desvantagens são de outra natureza [...] a gente vê [...] reduzir a importância do professor. [...] Sendo conhecido isso como trabalho, não é? Aliás, eu tava esperando que você me perguntasse: “professor, além de ensinar, o senhor trabalha?” (E7-Prof-PUC).

Ganha-se pouco, trabalha-se muito, mas tem uma compensação assim, que é legal! Acho que é por isso que muita gente associa a cachaça [...] (E9-Prof-PUC).

[...] as desvantagens é que, às vezes, o ambiente acadêmico é muito vaidoso [...] existe um poder no saber, que é uma coisa que eu não sabia que existia. Que gera um ambiente, às vezes, com uma política interna muito desnecessária, a meu ver [...] muitos professores se fecham dentro do ambiente acadêmico achando que aquilo ali é o mundo inteiro [...] e eu acho que não é aí. Eu gosto de “correr por fora” [...] descobrir [...] porque o universo da escola é isso. E o universo do saber, do conhecimento é imenso (E16-Prof-FUMEC)

Deve-se notar que, em qualquer profissão, existem vantagens e desvantagens no dia-a-dia. Manter-se atualizado; conviver com pessoas mais jovens, trocando informações; e ajudar no desenvolvimento intelectual do aluno, são apontados como vantagens que deixam, de certa forma, as desvantagens do ganhar pouco (aliado ao estereótipo de que o professor trabalha pouco ou “só da aula”). O tempo de dedicação exclusiva muitas vezes pode até atrapalhar o lado arquiteto do professor, bem como o desinteresse dos alunos percebido pela falta de comprometimento das novas gerações, não interferem no gosto de ser professor, ou melhor, como “na cachaça” de ser professor, como relatado acima.

Em relação ao exercício da profissão de arquiteto, registrou-se o índice de 100% das respostas, visto que, ser arquiteto foi pré-requisito para a escolha dos professores a serem entrevistados.

Deve-se observar, no entanto, que dois entrevistados responderam “Sim, mas eventualmente” quanto ao exercício da profissão de arquiteto. Isso pode ser

explicado pelo fato de que, atualmente, dois deles não exercem a profissão como arquiteto projetista, ou seja, são arquitetos (nas áreas de urbanismo e de planejamento) e funcionários de órgãos públicos, a saber, Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA). (Tabela 6).

Tabela 6 – O exercício da profissão de arquiteto e da profissão docente.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Sim	3	9	4	16	100%
Eventualmente.	-	1	1	2	12,5%

Fonte: Respostas dos entrevistados

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Em relação a esse resultado, vale ressaltar duas frases de professores da FUMEC e da PUC-MG:

[...] menos arquiteto, muito mais professor (E4-Prof-FUMEC).

Exerço a profissão de arquiteto com o objetivo justamente de me manter atualizado já que eu dou também disciplinas de projeto arquitetônico (E7-Prof-PUC).

Quando perguntados se eles se consideravam mais professores ou arquitetos, a maioria dos entrevistados relatou que exerce as duas profissões concomitantemente (Tabela 7).

Tabela 7 – Considera-se mais professor ou mais arquiteto.

Mais professor ou mais arquiteto.	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
As duas profissões ao mesmo tempo.	3	6	2	11	68,75%
Arquiteto.	1	4	1	6	37,5%
Cada profissão em um espaço diferente (professor em sala de aula e arquiteto em escritório).	3	1	1	5	31,25%
Professor.	-	2	1	3	18,75%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Os comentários abaixo demonstram os sentimentos em relação às duas escolhas profissionais, que parecem se integrar totalmente, quando cada um percebe uma realização no que faz, mesmo que exista um limite para as horas de trabalho entre o fazer da arquitetura e o fazer docente no ensino superior:

Não acho que seja mais professor ou mais arquiteto! Acho que na sala de aula eu sou completamente professor e no escritório mais, completamente arquiteto, muito mais arquiteto (E1-Prof-UFMG).

[...] quando eu estou na sala de aula eu sou mais professor, quando eu estou no escritório eu sou mais arquiteto (E2-Prof-UFMG).

Eu acho que mais arquiteto, mais arquiteto [...] quer dizer, eu não sei onde está exatamente esse limite, mas se for considerar em horas de dedicação, eu dedico mais tempo à minha profissão na empresa, à profissão mesmo. Agora sempre há um diálogo enorme (E5-Prof-PUC).

Atualmente, muito mais professora do que arquiteta. [...] não estava compensando [...] o desgaste era muito grande. E eu preferi me dedicar mais à universidade, do que ao escritório (E6-Prof-PUC).

[...] são duas dimensões que se integram completamente. Então, me considero tanto arquiteto como professor (E7-Prof-PUC).

[...] eu sou um equilíbrio entre essas duas coisas. Mas eu não me sinto professor, não! Eu me sinto mais arquiteto (E14-Prof-PUC).

Eu sou mais arquiteto. Eu fui ser professor, porque eu sou arquiteto. Se eu não tivesse a minha prática, eu não poderia dar aula porque eu dou aula em cima de uma experiência [...] não tem diferença [...] se você é professor ou você é arquiteto, chega uma hora que aquilo ali tudo junta [...] acho que essa divisão, nem é boa porque o cara pode até não dar aula em uma faculdade tal, mais ser um grande professor. O arquiteto Sérgio Bernardes, por exemplo, ele não dava aula em escola nenhuma, mas uma conversa com ele era uma aula (E16-Prof-FUMEC).

Quanto à questão de como os professores se organizam em suas duas profissões, os resultados apresentaram percentuais bem significativos (Tabela 8). Praticamente a maioria dos entrevistados respondeu que essa organização se dá de forma

tranquila, o que mostra, mais uma vez, integração com o exercício da docência neste campo do saber.

Tabela 8 – A organização das duas profissões na visão dos entrevistados.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Bem definidos. Aula em sala de aula, trabalho no trabalho.	1	5	2	8	50%
Não tem muita dificuldade.	2	1	4	7	43,75%
Ajusto os horários tranquilamente.	2	1	3	6	37,5%
Divido meu tempo entre as demandas.	1	2	2	5	31,25%
Sempre tem um terceiro turno ou finais de semana para a elaboração e correções de provas, trabalhos, etc...	-	4	1	5	31,25%
Consigo me organizar.	-	2	3	5	31,25%
Meu compromisso de horário é primeiramente com a aula.	1	2	1	4	25%
É complicado administrar o tempo.	-	3	-	3	18,75%
Eu me dedico mais à atividade docente do que à atividade profissional.	-	2	1	3	18,75%
As manhãs são dedicadas à docência e a tarde e noite à atividade profissional.	-	-	2	2	12,5%
Tento concentrar o que tenho a fazer da escola, nos horários que estou na escola.	-	1	-	1	6,25%
Não tenho espaço para imprevistos...	-	1	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Os relatos a seguir ilustram as respostas dos entrevistados:

[...] são atividades que se complementam, pela própria natureza delas [...] agora, administrar em termos de tempo, em termos de carga de trabalho, é complicado [...] a docência é [...] um trabalho que a gente sempre tenta ter [...] um terceiro turno também [...] (E3-Profª-PUC).

A gente como professora, não é só dentro da sala de aula. Tem muito mais do que sala de aula. A preparação de aula, a pesquisa, [...] a correção de trabalhos [...] (E6-Profª-PUC).

Deve-se notar que as competências analisadas nas primeiras tabelas e também nesses resultados apontam para uma reflexão do entrevistado sobre os limites de duas ações distintas, podendo-se perceber todo um perfil de capacidade para selecionar alternativas de forma sistematizada e perspicaz, ao obter e programar

soluções adequadas diante de problemas identificados, considerando limites e riscos, como sugere Gramigna (2007).

Pode-se inferir que quanto à atividade educacional, os entrevistados sabem que educação é um procedimento que visa influenciar direta ou indiretamente a aprendizagem do outro e promover a formação dos membros de uma sociedade.

No caso, a relação professor/aluno, de acordo com Scoz (1994), vincula-se com aos conhecimentos e à prática do primeiro. Um arquiteto não poderia dar aula sem a sua prática e é a partir dessa experiência que dar aulas pode possibilitar transformá-lo, assim como seu aluno, rumo a atitudes pessoais e profissionais de dignidade.

Esses resultados evidenciam a classificação das profissões quanto a suas características, a maneira de exercê-las e sua organização, com o objetivo de verificar em que medida se aproximam ou se afastam de um modelo (RODRIGUES, 2002).

O conceito de profissão desenvolvido por Paiva (2007, p. 63), como “um conjunto de atividades produtivas desenvolvidas por um grupo de pessoas que possuem conhecimentos específicos, validados academicamente e reconhecidos socialmente”, permite refletir sobre o fato de os professores-arquitetos garantirem um elevado grau de autonomia e organização no exercício de suas atribuições, movidos em certo nível por altruísmo, encaixando-se também nas reflexões sobre a ação docente, sugeridas por Behrens (1998).

Em relação à atividade profissional exercer influência sobre a atividade acadêmica, 75% dos entrevistados disseram receber muita influência da atividade profissional; 56,25% acreditam na influência ao repassar a experiência do fazer do arquiteto para os alunos; e 43,75% ressaltaram a importância de trazer experiências reais, da prática profissional e das situações do dia-a-dia do escritório para a sala de aula e refletir sobre elas (Tabela 9).

Tabela 9 – A atividade profissional influencia a atividade acadêmica.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Influencia muito.	3	5	4	12	75%
Procuro passar a minha experiência, da minha vida prática do dia-a-dia para os alunos.	3	2	4	9	56,25%
É fundamental a experiência no escritório, no dia-a-dia do escritório, para ajudar os alunos em algumas situações.	3	1	3	7	43,75%
De trazer experiências reais pra sala de aula e refletir sobre elas.	-	3	4	7	43,75%
É um caminho um pouco o contrário.	-	1	1	2	12,5%
Minha experiência prática vai ser complementada com a atividade acadêmica, que exige uma reflexão sobre essa prática.	-	1	-	1	6,25%
Influencia muito pouco.	-	1	-	1	6,25%
É o problema da prática e teoria.	-	1	-	1	6,25%
Porque o que eu vivo em sala de aula, poucas vezes me alimenta para o meu fazer especificamente.	-	-	1	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Diante do discurso dos entrevistados, observou-se uma concordância com os estudos de Paiva (2007, p. 86), no sentido de os professores sentirem “uma valorização da sua experiência profissional como base pragmática e legitimadora para sua experiência acadêmica”. As respostas mais significativas em relação a essa questão foram:

Eu acho que os problemas que acontecem no escritório, de projeto, acabam gerando, ampliando a minha capacidade crítica diante dos problemas que os alunos trazem. Então eu posso responder melhor, identificar mais problemas nas soluções que eles trazem, por já ter vivenciado alguns desses problemas no escritório (E2-Prof-UFMG).

Eu acho que um grande erro que as universidades estão, não só as universidades, as escolas de uma maneira geral, tão cometendo é esse: de querer sempre que as pessoas se dediquem muito a dar aula. [...] Então eu acho que dificulta muito porque as pessoas não têm tempo de exercer a profissão. [...] acho que o arquiteto tem que exercer a profissão para poder, [...] passar essa experiência, ou, envolver as pessoas [...] (E3-Profa-PUC).

[...] na FUMEC a gente tem uma filosofia de preparar os nossos alunos para enfrentar o mercado [...] e eu acho que o arquiteto, ou qualquer profissional, que não tenha uma atividade na profissão, não quer dizer que ele vá ser mau professor, eu quero dizer que, de repente, ele não tem uma experiência prática para passar para os alunos. A FUMEC tem essa característica [...]

de dar ênfase nos profissionais [...] a maioria dos professores lá são profissionais que atuam no mercado. [...] e eu acho que é muito bom. [...] Então, eu acho que é importantíssima a atuação profissional para o professor de arquitetura (E15-Prof-FUMEC).

Eu fui dar aula nas disciplinas de projeto por causa de uma prática (E16-Prof-FUMEC).

Em relação à influência da atividade acadêmica sobre a atividade profissional, 75% responderam positivamente e as opiniões sobre esse posicionamento residem no fato de que as duas profissões se complementam, principalmente no sentido de troca de conhecimentos e interação com grupos de pessoas com propósitos diferentes. No entanto, 6,25% acreditam que não haja influência (Tabela 10).

Tabela 10 – A atividade acadêmica influencia a atividade de arquiteto.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Influencia.	2	6	4	12	75%
Da mesma forma, uma influencia a outra.	1	4	2	7	43,75%
Me mantém atualizado.	1	6	-	7	43,75%
Me obriga a estudar.	1	2	1	4	25%
Influencia no sentido da reflexão.	-	1	2	3	18,75%
Amplia o repertório da minha ação, na prática de projeto.	1	1	-	2	12,5%
Influencia de forma muito positiva.	1	-	1	2	12,5%
A atividade acadêmica te abre um mercado e um leque de contatos, que você teria só com o escritório.	1	-	-	1	6,25%
A vida acadêmica te exige interagir com outros grupos, o que é muito interessante.	1	-	-	1	6,25%
A percepção dos jovens das coisas me influencia na atividade profissional.	-	1	-	1	6,25%
Acho que não influencia.	-	1	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Em relação a profissão docente influenciar a profissão de formação, os relatos legitimam os resultados encontrados em Paiva (2007, p. 110), quanto aos professores ressaltarem que “a experiência prática que é repassada ao alunado e a atualização contínua de seus saberes como conseqüências positivas e necessárias das suas atividades acadêmicas na profissão extra-acadêmica”. As opiniões que reforçam essa análise podem ser ilustradas pelos seguintes relatos:

[...] a atividade acadêmica tem um aspecto muito interessante que ela te abre um mercado, te abre um leque de contatos, muito maior do que você teria só com um escritório de arquitetura (E1-Prof-UFMG).

Ampliando o repertório da minha ação, na prática de projeto (E2-Prof-UFMG).

Eu seria uma profissional extremamente insatisfeita, eu diria até frustrada, se uma dessas duas atividades não existisse na minha vida [...] (E3-Prof-PUC).

A percepção dos jovens das coisas [...] me influencia na atividade profissional, [...] quando eu estou fazendo um projeto, eu penso nisso, o quê que, [...] o pessoal mais novo está buscando [...] porque é uma forma da sociedade está se renovando, naquela busca por uma nova arquitetura, [...] uma referência [...] (E5-Prof-PUC).

A gente está ensinando e está aprendendo [...] é uma coisa biunívoca. É uma troca [...] a atividade acadêmica e a atividade profissional elas são interdependentes, então, é difícil separar uma da outra, para quem é professor (E15-Prof-FUMEC).

Deve-se notar nesses resultados, a concordância com os aspectos ressaltados por Malard (2005) quanto ao fato de a Arquitetura não possuir tradição em pesquisa científica (principalmente na área de projeto) e à dificuldade em definir projetos de pesquisa para a formação do aluno.

Quanto à reflexão crítica sobre o “ensinar”, o “pensar” e o “fazer” arquitetura, de acordo com Del Rio (2007), Vargas (2007) e Duarte *et al.* (2007), os programas de pós-graduação e a consequente renovação do ensino nas faculdades de graduação levaram o paradigma da universidade para o aspecto social, coincidindo com o papel ético do arquiteto-urbanista.

Em relação ao que os entrevistados entendem por competência profissional, novamente a competência cognitiva/conhecimento (Cog) obteve o primeiro lugar (50% das respostas), seguida pelas competências funcional (Func); comportamental/pessoal (Comp); ética/valores (ética) e pela competência política (Pol), com um percentual de 34,5% (Tabela 11).

Tabela 11 – O que é competência profissional para os professores-arquitetos.

Respostas	Competências	UFMG (3)	PUC (9)	FUMEC (4)	TOTAL	
					Absoluto	Percentual
Capacidade de atender às exigências do cliente da melhor maneira.	Func	-	6	2	8	50%
Ser competente é também estar atento a questões como: ética, seriedade, prazo, desempenho, controle de qualidade, compromisso, comprometimento etc.	Cog, Func, Comp, Ética, Pol	-	4	2	6	37,5%
Corresponder à expectativa do cliente.	Func	-	4	1	5	31,25%
Atualização constante.	Cog, Ética, Pol	1	2	1	4	25%
Conduzir o trabalho em conjunto com o cliente.	Func, Comp, Ética	-	2	1	3	18,75%
Exercício satisfatório do que se espera tecnicamente do exercício profissional.	Cog, Func	-	3	-	3	18,75%
Saber-fazer.	Func	1	3	-	1	6,25%
Capacidade de executar, seja via experiência ou via conhecimento.	Func	1	-	-	1	6,25%
Atribuições que se tem.	Func	-	-	-	1	6,25%
Ser competente é ser sempre surpreendente.	Func, Comp	-	1	-	1	6,25%
Ter qualidade, preço, prazo e segurança.	Cog, Func, Comp, Ética, Pol	-	1	-	1	6,25%
O mais importante da competência é você conseguir ser bem sucedido no relacionamento humano.	Comp, Ética, Pol	-	-	1	1	6,25%
Saber lidar com o nosso objeto de conhecim., de forma honesta e ética.	Cog, Func, Ética	-	-	1	1	6,25%
Competência técnica, mas também comp. política e comp. ética.	Cog, Ética, Pol	-	-	1	1	6,25%
Estar qualificado p/ responder questões.	Cog, Func	-	-	1	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Conforme a Tabela 11, a Competência Funcional (Func) apresentou um percentual de presença em 50% dos relatos, uma vez que a especificidade da ocupação de arquiteto é a principal competência profissional para os entrevistados. Ainda assim, as outras quatro competências cognitiva/conhecimento (Cog); comportamental ou

pessoal (Comp); ética/valores (Ética) e política (Pol) também forma lembradas nos relatos registrados.

Competência profissional [...] é um processo de trabalho, de formação contínua [...] um processo de estar estudando, estar aprendendo, estar se aperfeiçoando, no caso específico de arquitetura, tecnologias, técnicas de construção, exigências específicas, de melhorias de acessibilidade, por exemplo, é um novo item que está entrando cada vez mais na arquitetura. Então toda essa parte, além do seu próprio conhecimento teórico, que também é muito importante você manter [...] a competência da arquitetura [...] significa você ler, ver revistas, você viajar, ver o que está acontecendo em termos de arquitetura [...] vivenciar porque [...] qualidade deste ambiente que foi construído, que se gerou, é o que vai dar a definição se é ou não uma boa arquitetura (E1-Prof-UFMG).

Saber-fazer (E2-Prof-UFMG).

Competência [...] é a capacidade de executar [...] por via de conhecimento, via de experiência [...] não só fazendo um prédio, um projeto, mas executar uma pesquisa, uma nova teoria (E12-Prof-UFMG).

Compromisso e ética [...] cumprir prazo [...] respeitar a demanda e ouvir o que está sendo solicitado [...] ser competente é estar atento àquilo que está sendo demandado de você enquanto profissional. E eu não consigo ver [...] como competente aquele profissional que tem conhecimento. Mas que [...] não deixa passar [...] ou não compartilha, não disponibiliza aquele conhecimento (E3-Prof-PUC).

[...] a competência profissional [...] é a contribuição do arquiteto para melhoria daquilo que está sendo pedido [...] contribuir para a sociedade, para a cidade [...] para a melhoria do espaço público (E5-Prof-PUC).

Competência profissional [...] eu acho que é um exercício satisfatório do que se espera tecnicamente do exercício profissional [...] e equilíbrio também, no lidar com as pessoas, o respeito profissional com as outras áreas de conhecimento, a capacidade de diálogo (E9-Prof-PUC).

Assim, pode-se inferir que a percepção dos sujeitos entrevistados quanto às cinco competências está de acordo com o que Boog (2002) define como competência: um conjunto de características desenvolvidas pelos indivíduos, que resulta no encantamento de todos aqueles com quem se relacionam e, ainda, com a definição de Zarifian (2001), que define competência como a faculdade de outorgar a mobilização de redes de atores em torno das mesmas situações.

Nesse sentido, compartilhar é também assumir áreas de corresponsabilidade, pois o “que conta, na competência, não é a posse de um saber, nem mesmo a posse de

competências de fundo. O que conta é sua utilização efetiva ‘sob iniciativa’ e a previsão de suas consequências diretas. E toda utilização pressupõe transformação. É isso o que faz da competência uma realidade difícil de formalizar, de estabilizar, de enclausurar em uma linguagem descritiva. A essência da competência, se podemos dizer, é sua mobilidade e plasticidade” (ZARIFIAN, 2001, p. 193).

Essa descrição está em consonância com a definição de Fleury e Fleury (2001, p. 21): para esses autores, competência é “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”.

Quando perguntados sobre as características de um professor competente e como elas são desenvolvidas no dia-a-dia, diversas opiniões foram observadas: 31,25% responderam que um professor competente é dinâmico; 31,25% acreditam que ele deve ter uma boa capacidade de comunicação; 31% citaram a característica da empatia com os alunos e 31,25% a capacidade de sensibilizar, envolver e motivar alunos (Tabela 12).

Tabela 12 – As características de um professor competente.

Respostas	Competências	UFMG (3)	PUC (9)	FUMEC (4)	TOTAL	
					Absoluto	Percentual
É dinâmico.	Comp	2	2	1	5	31,25%
Capacidade de comunicação é fundamental.	Func, Comp	-	3	2	5	31,25%
Empatia com os alunos.	Comp, Ética, Pol	-	2	3	5	31,25%
Sensibiliza, envolve, motiva os alunos.	Comp, Ética, Pol	1	2	2	5	31,25%
Está sempre se atualizando.	Cog	1	3	-	4	25%
Questões como disciplina, horário e controle do ambiente da sala de aula.	Func, Comp	-	2	2	4	25%
É competente quando o aluno aprende.	Func	-	2	2	4	25%
Sinaliza fontes, dá direções.	Func	1	2	1	4	25%
Responsabilidade, compromisso.	Comp, Ética	-	1	2	3	18,75%
Que apresenta caminhos, nunca soluções.	Cog, Func, Comp	1	1	-	2	12,5%
Ter conhecimento técnico e vivência do que vai ensinar.	Cog, Func	-	1	1	2	12,5%
Dá retorno do trabalho por escrito para o aluno.	Func, Ética	1	1	-	2	12,5%
Quando sua ação transcende a sala de aula.	Ética	-	1	1	2	12,5%
É aquele que tem o prazer pelo que faz.	Comp	1	-	-	1	6,25%
Sabe aliar: ensino, pesquisa e extensão.	Cog, Func	-	1	-	1	6,25%
Tem objetivo, uma metodologia e uma didática.	Cog, Func, Comp	-	1	-	1	6,25%
Relacionamento humano.	Comp, Ética, Pol	-	-	1	1	6,25%
Ter coragem para apontar problemas.	Comp, Ética, Pol	-	-	1	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Nesse resultado, pode-se associar o conceito de competência com o conhecimento aprendido, de acordo com Picarelli (2002). As três dimensões das competências: organizacional (entendida como a ação que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis, quando é o caso, funcional (a competência é a capacidade de equipes fazerem alguma coisa) e as dimensões individuais/gerenciais (competência

é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação) foram percebidas nos relatos dos professores-arquitetos aos responderem quais as características de um professor competente e como cada um deles desenvolve essas características no seu dia-a-dia.

Esse resultado suscita a observação de Ramos (2006), para quem o conceito de sistemas de competências trata de um processo que envolve coletividade e ações concretas baseadas na noção de competência em um contexto educativo. E que recaem no sentido de profissionalização conceituada por Wittorski (2004), como ofício regulamentado, objeto de um procedimento de entrada, de regras, de sanções, de dispositivos de formação específica, acrescido de profissionalidade (conjunto das competências reconhecidas socialmente como aquelas que caracterizam uma profissão) e profissionalismo (a eficácia na realização da profissionalidade, no que diz respeito ao critério fixado por uma organização). Assim, os professores sentem a competência do mesmo modo que o conceito dado por Fleury e Fleury (2001), já citado anteriormente.

Capacidade e habilidades não faltam aos professores-arquitetos entrevistados, em sua própria percepção. A partir dos relatos expostos, pode-se dizer que no perfil desses profissionais, encontram-se algumas das características pessoais de indivíduos competentes, como componentes de perfis profissionais, como apontados por Gramigna (2007).

É saber identificar problemas e virtudes em uma determinada situação apresentada pelo aluno. E apontar, o simples desdobramento para essas virtudes, apresentar referências similares que ele possa buscar e pesquisar para aprimorar o raciocínio dele e [...] apontar deficiências e problemas que ele consiga, ele mesmo, encontrar as soluções para elas, mas nunca apresentar as soluções. (...) [Eu desenvolvo estas características] Tentando me segurar para não projetar na hora que eu estou ensinando (E2-Prof-UFMG).

Responsabilidade com a própria atividade [...] com o exercício da atividade, compromisso de como está disponibilizando esse conhecimento, tornando esse acesso mais fácil, mais tranquilo, mais prazeroso, [...] mais difícil de ser digerido, de ser assimilado. Então, eu acho que um papel também do professor competente é traduzir [...] esses conceitos e trabalhar com eles de uma forma mais fácil, mais leve [...] (E3-Prof-PUC).

Uma coisa que eu acho muito importante no professor é ele saber ouvir as dúvidas do aluno (E5-Prof-PUC).

Eu acho que um professor competente é aquele que sabe aliar ensino, pesquisa e extensão. Em atividade de ensino, aliar extensão e pesquisa. Em atividade de extensão, aliar o ensino e a pesquisa. Em atividade de pesquisa, aliar extensão e o próprio ensino. Então, acho que isso é um professor competente, um professor que tem essas três dimensões integradas entre si, e equilibradas (E7-Prof-PUC).

Eu acho que capacidade de comunicação [...] empatia com os alunos, estabelecer um ambiente de diálogo, e ter a capacidade de conduzir esse diálogo para os objetivos do conteúdo e a discussão que se pretende fazer em sala de aula (E9-Prof-PUC).

Professor basicamente tem que saber aonde que ele quer chegar [...] então você tem que ter um objetivo, uma metodologia e uma didática. A partir desses três processos, você costura o final da história [...] se o aluno dá a resposta você entende que a competência foi alcançada (E11-Prof-PUC).

Eu acho que a competência do professor é reconhecer, dentro de sala de aula, os alunos que têm muito talento [...] aqueles alunos que têm um talento mediano [...] e aqueles alunos que não têm talento [...] e como trabalhar essas três categorias de uma forma humana. Uma competência inclusive, de conduzir, o *time* da aula, o *time* do ciclo, o *time* do grupo [...] outra competência importante dentro de sala de aula é conseguir transitar entre autoridade e a rebeldia [...] A competência do professor está muito ligada [...] ao relacionamento humano e, como que ele se posiciona diante das diferenças (E4-Prof-FUMEC).

Em relação às características de um arquiteto competente e como elas são desenvolvidas no dia-a-dia, foram citadas pelos entrevistados: atualização constante (31,25%); saber passar a informação para o cliente (31,25%); entender sua contribuição como profissional além do projeto (31,25%); não só o conhecimento teórico (31,25%); pensar nas consequências de um projeto arquitetônico para o espaço urbano (25%), entre outras respostas presentes na Tabela 13.

Tabela 13 – As características de um arquiteto competente.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Atualização constante.	1	4	-	5	31,25%
Saber passar a informação para o cliente.	1	3	1	5	31,25%
Entender que sua contribuição vai além do projeto propriamente dito.	-	4	1	5	31,25%
Não é só conhecimento técnico.	-	3	2	5	31,25%
Pensar nas consequências do seu projeto para o espaço urbano - cidade.	-	2	2	4	25%
Você não achar que o projeto é seu.	1	1	1	3	18,75%
Compreender o que o cliente quer.	-	2	1	3	18,75%
Aquele que consegue com que o cliente fique satisfeito.	-	3	-	3	18,75%
Induzir o cliente à reflexão.	-	2	1	3	18,75%
Inovador.	-	1	1	2	12,5%
Responsável.	-	-	2	2	12,5%
Consegue resolver os problemas que são colocados.	-	1	1	2	12,5%
Identificar e hierarquizar o problema mais importante.	1	-	-	1	6,25%
Ter um senso enorme de autocrítica, nunca achar que sua obra é perfeita.	1	-	-	1	6,25%
Capacidade de síntese e espacialização das suas intervenções, ideias, propostas.	1	-	-	1	6,25%
É até ser um pouco de psicólogo.	-	1	-	1	6,25%
É aquele que consegue ter “a arte enquanto percepção, técnica enquanto construção, e a ciência enquanto conceito”.	-	1	-	1	6,25%
Tem a ver com a qualidade dos seus clientes.	-	-	1	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Diante da discussão sobre “o caráter individualizado e individualizante da gestão de competências” no âmbito da profissão, conforme apresentado por Paiva (2007), note-se que os entrevistados separam o “ser competente” em cada uma das profissões abraçadas, indicando que ainda permanece uma fissura cognitiva quanto às relações de dependência entre elas, as quais, no cotidiano dos sujeitos foram relatadas como complementares. Nesse sentido, alguns trechos das entrevistas merecem destaque:

Saber hierarquizar o problema que está colocado, para buscar a solução. A arquitetura não tem uma regra, uma receita que você vai resolver todos os projetos com aquela mesma receita, então se você não consegue ter um domínio sobre o problema, se você não sabe qual é o seu problema e não consegue hierarquizar e problematizar a situação, você não vai conseguir dar uma resposta consistente [...] a questão principal no trabalho do arquiteto, é identificar o problema e saber hierarquizar qual é o problema principal, que conduz à solução (E2-Prof-UFMG).

[...] arquiteto, assim como o professor não pode parar no tempo [...]. A prática profissional e a prática do ensino são atividades que evoluem. Então [...] o arquiteto competente é um arquiteto que se mantém atualizado. Em todas as questões que tem a ver com a prática profissional (E7-Prof-PUC). Eu acho que o arquiteto competente ele tem que conseguir fazer síntese [...] ter [...] capacidade de transformar síntese em uma possibilidade de intervenção, de mudança [...] capacidade de síntese e capacidade de espacialização das suas intervenções, das suas ideias [...] (E9-Prof-PUC).

Você faz um projeto para um cliente e ele aceita, na hora que ele assimila a ideia e consegue viver bem naquele espaço [...] está realizada a sua proposta (E11-Prof-PUC).

O arquiteto competente é uma definição de arquitetura: “a arte enquanto percepção, técnica enquanto construção, e a ciência enquanto conceito (E14-Prof-PUC).

Em relação aos benefícios e políticas das IES para o desenvolvimento das competências e se os entrevistados já foram beneficiados por alguma política das universidades em que trabalham, a Tabela 14 apresenta uma diversidade de respostas, devendo-se salientar que apenas quatro entrevistados não receberam nenhuma colaboração institucional até o dia da entrevista.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Existe estímulo à pesquisa e à capacitação profissional.	1	6	2	9	56,25%
Já fui beneficiado de alguma forma.	-	4	1	5	31,25%
Ideal seria que a gente tivesse mais estímulo.	-	4	1	5	31,25%
Nunca fui beneficiado.	1	3	-	4	25%
Realizando eventos cursos, palestras, congressos, etc.	2	-	1	3	18,75%
Fui beneficiado: programa de capacitação de docentes.	-	3	-	3	18,75%
Atividades acadêmicas fora da sala de aula.	1	-	1	2	12,5%
Fui beneficiado: para apresentar trabalho em congresso.	-	1	1	2	12,5%
Tenho acréscimo de salário devido a minha titulação.	-	2	-	2	12,5%
É uma instituição que te dá muito estímulo.	-	-	2	2	12,5%
Através do intercâmbio de pessoas de outras instituições.	1	-	-	1	6,25%
Fui beneficiado: com licença sem vencimento.	-	1	-	1	6,25%
Falta maior suporte físico para realização de pesquisa.	-	-	1	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Estes dados são instigantes, pois percebeu-se que as IES possuem políticas de gestão de pessoas relacionadas ao desenvolvimento dos professores; no entanto, elas são pouco utilizadas pelos sujeitos em toda sua extensão, por motivos que não foram explicitados. Os seguintes relatos merecem ser mencionados:

No caso, particularmente da UFMG, há um estímulo grande à pesquisa e ao aperfeiçoamento profissional com especializações, mestrado, doutorado... e atividades acadêmicas fora da sala de aula (E2-Prof-UFMG).

Acho que [...] é falha no sistema, talvez no sistema educacional superior brasileiro, que é esse de não considerar o profissional-professor, que tem experiência não acadêmica, mas uma grande experiência como profissional. Isso não é considerado [...] acho que é um problema (E5-Prof-PUC).

[...] através do programa permanente de capacitação de docentes, eu ganhei algumas horas durante cinco anos de trabalho no meu doutorado. Quer dizer, eu nunca fui dispensado para fazer doutorado, mais tive ajuda de custo, através do ingresso no programa. Tive horas semanais para dedicar (E9-Prof-PUC).

[...] é uma instituição que dá combustível. Se você tiver energia, ela enche seu tanque (E4-Prof-FUMEC).

Esses dados mostram que as instituições possuem uma série de políticas que podem ser utilizadas pelos professores para desenvolverem suas competências profissionais e os motivos de não o fazerem ou não buscarem tais benefícios não foi explicitado pelos professores pesquisados. De qualquer forma, o sistema de desenvolvimento de competências mais amplo apresentado por Ramos (2003) parece apresentar fissuras no que tange à participação das instituições de ensino superior abordadas.

As Tabelas 15, 16 e 17 apresentam os resultados da percepção dos professores-arquitetos em relação ao SINPRO-MG, SINARQ-MG e CREA-MG, órgãos a que eles podem estar ligados.

No que diz respeito à filiação, à participação, aos benefícios de participar e às contribuições do sindicato para o desenvolvimento das competências docentes dos entrevistados, em relação ao Sindicato dos Professores de Minas Gerais – SINPRO-MG, 68,75% apreciam essa participação; 50% acreditam que participam pagando as anuidades; 37,5% não acreditam existir qualquer tipo de contribuição do sindicato; 31,25% veem o sindicato como um apoio e 31,25% já receberam bolsas de estudos para os filhos (Tabela 15).

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Sim, eu participo.	-	7	4	11	68,75%
Participo pagando.	-	5	3	8	50%
Não sei, não acho que existam contribuições do sindicato para desenvolvimento das nossas competências.	-	3	3	6	37,5%
Não participo.	3	2	-	5	31,25%
Benefício é você ter uma assistência, um apoio.	-	3	2	5	31,25%
Bolsas de estudos para filhos são um benefício.	-	2	3	5	31,25%
Não tenho maior participação.	-	3	-	3	18,75%
É um sindicato atuante.	-	1	2	3	18,75%
Acompanho um pouco lendo e-mails, mensagens...	-	2	-	2	12,5%
Não vejo maiores benefícios.	-	1	1	2	12,5%
Ainda não participo.	1	-	-	1	6,25%
Já fui sindicalizado, hoje não mais.	-	1	-	1	6,25%
Contribuições: tive uma bolsa do sindicato para pagar, custear, parte do meu doutorado.	-	1	-	1	6,25%
Tenho grande simpatia pelo SINPRO.	-	-	1	1	6,25%
As contribuições são totais, desde que eu saiba utilizar deles.	-	1	-	1	6,25%
Acho importante. Sem sindicato é uma loucura!	-	1	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Dentre as diversas razões para se associar ao SINPRO-MG, a questão mais apreciada pelos entrevistados foi a de caráter financeiro, como as bolsas de estudos para os filhos, convênios e planos de saúde.

Acompanho, leio o que vem, mas não tenho maior participação [...] Tem um benefício muito prático, eles têm bolsas de estudos e os meus filhos [...] usufruíram dessas bolsas (E5-Prof-PUC).

No entanto, observaram-se motivos de filiação referente a aspectos legais do sindicato, conforme relatos a seguir:

[...] é um sindicato super atuante. Eu me sinto muito protegido por eles, então eu posso trabalhar em paz [...] delego a eles a responsabilidade sobre a condução e eu acho que fazem com competência [...] é um sindicato que eu me sinto confortável (E4-Prof-FUMEC).

[...] o sindicato dos professores ele tem uma atuação bastante nítida [...] é um sindicato presente (E8-Prof-FUMEC).

[...] é uma coisa muito bacana o trabalho do SINPRO [...] é organizadíssimo. É um negócio incrível.

Quanto à filiação, à participação, aos benefícios e às contribuições para o desenvolvimento das competências profissionais e docentes dos entrevistados, relativos ao Sindicato dos Arquitetos de Minas Gerais – SINARQ-MG, 68,75% não participam e nem receberam benefícios; 31,25% afirmaram ser filiados e 31,25% não sabem quais as contribuições do sindicato para as suas competências (Tabela 16).

Tabela 16 – A relação dos entrevistados com o SINARQ-MG.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Não	3	6	2	11	68,75%
Sim.	-	3	2	5	31,25%
Não sei quais as contribuições do sindicato para o desenvolvimento das nossas competências.	-	3	2	5	31,25%
Participo pagando. Contribuição monetária.	-	3	1	4	25%
Não vejo nenhum benefício em participar.	-	3	-	3	18,75%
Não sei exatamente quem o sindicato dos arquitetos representa.	-	1	2	3	18,75%
Não sei quais os benefícios de participar.	-	1	1	2	12,5%
Os benefícios de participar de qualquer sindicato.	-	-	2	2	12,5%
Não sei se existe alguma vantagem em sindicalizado ou não.	-	-	1	1	6,25%
Acho importante ter um sindicato.	-	-	1	1	6,25%
Não participo muito.	-	-	1	1	6,25%
Não tenho nenhuma atuação.	-	1	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Notou-se que o SINARQ-MG é pouco representativo junto aos professores-arquitetos pesquisados, principalmente em função da sua baixa legitimidade social.

Os comentários mais ilustrativos das entrevistas sobre o SINARQ-MG foram:

[...] o sindicato dos arquitetos é um sindicato muito pequeno, muito difícil até, porque tem arquiteto em todo tipo de coisa, tem arquiteto funcionário público, arquiteto profissional liberal, arquiteto professor, arquiteto empresário [...] então eu acho que ele realmente não representa ninguém, ou melhor, eu não vejo quem ele representa exatamente (E5-Prof-PUC).

O sindicato dos arquitetos [...] um sindicato esquizofrênico. Por que ele está defendendo quem? Interesse do arquiteto trabalhador, dono de empresa, ou um arquiteto funcionário público? [...] é um sindicato que ele é patronal e de empregados ao mesmo tempo (E9-Prof-PUC).

Uma das grandes reclamações que eu tenho como arquiteto é a gente ter uma das classes mais desunidas enquanto classe. Nós não temos um sindicato forte, nós não temos [...] um conselho regional que defende [...] os interesses [...] dos arquitetos [...] (E10-Prof-PUC).

O sindicato dos arquitetos eu acho que ele é uma ficção, é uma ficção. É uma ficção porque ele não tem representatividade, não tem uma expressão mesmo. Então, é uma ficção (E8-Prof-FUMEC).

[...] um problema é que os arquitetos são muito desorganizados nesse ponto [...] da união da classe [...] pela característica de individualismo [...]. Mas eu acho importante, mesmo sem ser muito ativo, eu acho que tem que ter (E16-Prof-FUMEC).

Quanto à participação no CREA-MG e aos benefícios advindos desse órgão, bem como sua contribuição para o desenvolvimento das competências profissionais e docentes dos entrevistados, 93% dos professores-arquitetos da pesquisa fazem parte do conselho e 31,25% afirmaram serem suas contribuições “nulas”; 81,25% disseram que se limitam a pagar as anuidades; 43,75% deles as pagam porque isso é obrigatório (exigência legal); 43,75% dos entrevistados não vêm nenhum benefício em participar; 31,25% deles disseram que não têm noção do que sejam as contribuições do conselho para os profissionais. Outros depoimentos são apresentados na Tabela 17.

Tabela 17 – A relação dos entrevistados com o CREA-MG.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Sim.	3	8	4	15	93,75%
Pago. Participo apenas monetariamente. Pagando.	2	7	4	13	81,25%
Porque é obrigatório, por exigência legal.	3	2	2	7	43,75%
Não vejo nenhum benefício em participar.	2	2	3	7	43,75%
É uma instituição arrecadadora. / É um órgão eminentemente arrecadador.	1	2	2	5	31,25%
Não existem contribuições do conselho para o desenvolvimento das nossas competências.	1	2	2	5	31,25%
Não tenho a menor noção de quais possam ser as contribuições do conselho para os profissionais.	-	2	3	5	31,25%
As vezes, O CREA faz algumas reuniões e debates, mas não vejo maior contribuição que isso.	-	2	-	2	12,5%
Não.	-	1	-	1	6,25%
O único benefício é a regulamentação associada à fiscalização.	1	-	-	1	6,25%
Os benefícios são pequenos.	-	1	-	1	6,25%
Devem ter contribuições, mas eu não sei quais.	-	1	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

O cunho arrecadador do CREA-MG foi enfatizado pela maioria dos professores-arquitetos, percebendo-se um certo desconforto quando nas entrevistas, já que esta instituição é a mais representativa para eles. Os comentários principais sobre o CREA-MG foram:

Acho que o único benefício do CREA hoje é a regulamentação profissional, associada à fiscalização [...] você ter um sistema que assegura à sociedade, que aquele profissional é um sujeito habilitado para resolver o problema dele. E isso é o que o conselho faz (E2-Prof-UFMG).

[...] eu sou obrigado, mesmo que como professor, eu sou obrigado a ser filiado ao conselho regional da minha categoria (E4-Prof-FUMEC).

O CREA é obrigatório [...] mas eu acho que o CREA tem uma cobrança exagerada. [...] é uma burocracia complicadíssima e desnecessária [...] é uma instituição arrecadadora [...] não vejo outro sentido para o CREA (E5-Prof-PUC).

Contrariado mas participo [...] é um órgão eminentemente arrecadador [...] eu odeio o CREA (E9-Prof-PUC).

O único conselho, a única profissão que você paga para trabalhar é a nossa (E10-Prof-PUC).

[...] tem que fazer uma ART de professor [...] registrar que você é professor no CREA [...] (E16-Prof-FUMEC).

Em relação aos órgãos de apoio às profissões, constata-se que os profissionais entrevistados apreciam o SINPRO-MG por causa de sua imagem de proteção à classe dos professores. Isso pode ser percebido em algumas expressões como: acompanhar as atividades do órgão, trazer benefícios práticos (bolsas de estudos oferecidas aos filhos de professores), ser um sindicato super atuante, competente e sempre presente.

Em relação ao SINARQ-MG, a maioria dos entrevistados não é a ele filiada e ainda desconhece quem o sindicato realmente representa, alegando que são profissionais das mais diversas áreas de atuação.

Já em relação ao CREA-MG, a maioria dos professores-arquitetos entrevistados, registraram enorme insatisfação, principalmente com suas obrigações relativas ao pagamento abusivo das Anotações de Responsabilidade Técnica – ART¹¹. No caso específico do conselho, os arquitetos entrevistados acreditam ser um órgão de proteção majoritária aos engenheiros e muitos manifestaram interesse no Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU, 2009), cujo projeto de lei se encontra tramitando no Congresso Nacional visando regulamentar o exercício da arquitetura e urbanismo.

Da mesma forma que no caso das universidades, essas instituições de interesse coletivo parecem não atender às demandas da coletividade que, a princípio, representam, indicando fissuras mais amplas no sistema de competências profissionais conforme delineado por Ramos (2006), o qual deveria incluir indivíduos, organizações e o Estado no mesmo projeto, o que não ocorre, pelo menos nos caso dos sujeitos pesquisados.

¹¹ Criada pela Lei Federal 6496/77, é um registro do contrato feito entre o profissional e o cliente, exigido pelo conselho, que define obrigações contratuais e identifica os responsáveis pelos projetos.

Em relação às exigências legais (prescritas na LDB/96 e diretrizes curriculares do curso) para o professor de arquitetura e como os entrevistados cumprem tais exigências, 50% responderam que não sabem dessas exigências; 31% não conhecem a Lei; 18,75% acrescentaram que as exigências são que os professores tenham mestrado e/ou doutorado, mas também acreditam que é um equívoco que não haja evolução na carreira sem haver titulação e/ou o importante é que o professor tenha o CREA-MG (Tabela 18).

Tabela 18 – Percepções dos entrevistados quanto às exigências e decorrências da LDB/96.

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
Eu não sei quais são essas exigências.	2	5	1	8	50%
Que eu saiba as exigências iniciais (ser graduado em arquitetura), e no mais, seguir as normas da casa.	1	1	3	5	31,25%
Eu não conheço essa Lei.	1	1	1	3	18,75%
Essas exigências são as da instituição, que hoje, exige que o professor tenha mestrado e/ou doutorado.	-	2	1	3	18,75%
Acho que tem uma série de parâmetros: cumprir horário, pontualidade, rendimento etc.	-	1	1	2	12,5%
Acho que é um equívoco que não haja a possibilidade de uma evolução na carreira, sem haver a titulação.	-	2	1	2	12,5%
Em termos de exigências legais, só sei que exigiram que o professor tivesse o CREA.	-	1	-	2	12,5%
Eu conheço as atribuições profissionais que regulamentam a profissão de arquiteto, acredito que essas que são as obrigatórias na formação do arquiteto, são obrigatórias para o professor.	1	-	1	1	6,25%
Eu faço meu papel de professor, e acho que estou cumprindo essas Leis e Diretrizes.	-	1	-	1	6,25%
As exigências que a gente faz cumprir são as do MEC, e as da própria instituição, e cada uma tem a sua.	-	1	-	1	6,25%
Temos um projeto pedagógico que a gente cumpre rigorosamente isso.	-	1	-	1	6,25%
Hoje eu acho que existem umas exigências maiores, quanto a você estar sempre se atualizando.	-	1	-	1	6,25%
Acho que são as exigências de toda instituição. As exigências administrativas, as exigências éticas, e as exigências pedagógicas.	-	1	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Deve-se salientar aqui as principais dificuldades que os professores-arquitetos entrevistados têm quanto ao conhecimento das leis que regem a educação brasileira. Isso, possivelmente, reside no fato de que a maioria desses docentes não frequentou um curso para aprofundar os conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o ensino superior, como é o caso da Pós-Graduação oferecida pela Universidade FUMEC. Este curso, “Práticas Pedagógicas no Ensino Superior”, tem o objetivo de capacitar profissionais para o exercício da docência no ensino superior, de acordo com os ideais da formação dos professores que são exigidas pela LDB/96, segundo a qual universidade “se

caracteriza por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores” (BRASIL, 1996).

Essas considerações são comprovadas nos seguintes relatos:

Eu realmente não conheço a lei [...] (E1-Prof-UFMG).

Eu não conheço as exigências legais da LDB, para o professor, [...] eu conheço as atribuições profissionais que regulamentam a profissão de arquiteto, que estão descritas na LDB. Que devem constar nos currículos obrigatórios. Eu acredito que, no mínimo, essas que são as obrigatórias na formação do arquiteto, são obrigatórias para o professor (E2-Prof-UFMG).

[...] o que a gente tem acompanhado, [...] são exigências do MEC, e da própria instituição [...] de atualização do currículo, de revisão mesmo, do currículo, carga horária das disciplinas, [...] atendendo às exigências para o curso de Arquitetura (E3-Prof-PUC).

[...] as exigências elas são as exigências da instituição, que hoje, por exemplo, exige que o professor tenha mestrado e em algumas cadeiras, o doutorado (E5-Prof-PUC).

Não sei te responder quais são as exigências legais para o professor de arquitetura [...] eu sei que [...] em termos de exigências legais, exigiram que o professor tivesse o CREA (E7-Prof-PUC).

[...] eu não sei quais são essas exigências [...] não sei mesmo [...] desconheço o que a LDB prevê para a atuação do professor, mas vejo hoje uma transformação muito grande [...] onde a maioria dos professores tem titulação [...] e não necessariamente prática profissional [...]. Acho que é legal a escola ter um equilíbrio entre aqueles de formação mais acadêmica, teóricos, mais ligados à pesquisa [...] e aqueles que serão bem vindos porque têm larga experiência profissional [...] acho que um bom curso de arquitetura, ele não vai poder prescindir de nenhuma das duas qualidades. Mais eu não sei o quê que é exigido (E9-Prof-PUC).

[...] faço meu papel de professor, acho que estou cumprindo as Leis e Diretrizes, mas eu não sei de cor para te falar o quê que posso cumprir como exigência [...] vou ter que estudar a Lei de novo (E11-Prof-PUC).

Eu acho que são as exigências de toda instituição. São as exigências administrativas, as exigências éticas, e as exigências pedagógicas (E14-Prof-PUC).

[...] as diretrizes e bases ela exige que seja arquiteto. E o MEC também criou um critério, de que para você ser professor na universidade, a

universidade tem que ter um percentual de professores titulados [...] (E8-Prof-FUMEC).

Eu só sei que para dar aula eu tive que pagar a Anotação de Responsabilidade Técnica ao CREA, para dar aula! Chegamos nesse ponto. Você pagar uma Anotação de Responsabilidade Técnica, para dar uma aula é o cúmulo [...] (E15-Prof-FUMEC).

Finalmente, em relação a como o sujeito aprendeu a ser professor, questão que finalizou a entrevista, 68,75% dos entrevistados afirmaram que aprenderam pelo fazer; 50% pela prática do dia-a-dia; 37% com outros professores; 37% disseram que não existe treinamento para a profissão, nem mesmo uma disciplina, um curso para esse aprendizado; 25% responderam que aprenderam com os alunos; e 25% ressaltaram que esse aprendizado é feito “na marra” (Tabela 19).

Respostas	UFMG	PUC	FUMEC	TOTAL	
	(3)	(9)	(4)	Absoluto	Percentual
O dar aula é uma coisa que você aprende fazendo. É um trabalho que você aprende fazendo. Na prática.	2	6	3	11	68,75%
No dia-a-dia.	1	4	3	8	50%
Com outros professores.	1	4	1	6	37,5%
A gente não se prepara para ser professor, não temos um treinamento. Não existe uma disciplina, um curso em que você aprende a dar aula.	1	3	2	6	37,5%
Com a intuição, experimentando, auto-aprendizado.	-	3	2	5	31,25%
Com os alunos.	-	3	1	4	25%
É meio na marra. Na luta. A duras penas...	1	1	2	4	25%
Com o tempo.	1	1	1	3	18,75%
Cada um vai encontrando seu jeito.	-	2	1	3	18,75%
No cotidiano de uma sala de aula.	-	3	-	3	18,75%
Tem que gostar porque é um trabalho que te exige.	1	1	-	2	12,5%
O curso de Letras feito anteriormente ajudou.	-	2	-	2	12,5%
Com a vida.	-	1	-	1	6,25%
A gente vai se reinventando o tempo inteiro.	-	1	-	1	6,25%
Eu virei professor, eu não me formei professor.	-	-	1	1	6,25%
Foi um aprendizado progressivo.	-	-	1	1	6,25%
Principalmente ensinando.	-	1	-	1	6,25%
De susto.	-	-	-	1	6,25%
A gente acha que já sabe passar a informação.	1	1	-	1	6,25%
Tem gente que nasce, mas eu tive que construir essa carreira.	1	-	-	1	6,25%

Fonte: Respostas dos entrevistados.

Nota: A soma total dos valores percentuais pode ser superior a 100%, uma vez que os entrevistados podem ter dado mais de uma resposta ou assinalado mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

O resultado pode ser analisado com base em Pimenta e Anastasiou (2002), que ressaltam estar a identidade do professor longe de ser um processo de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas, visto que a maioria dos professores do ensino superior ingressam na profissão sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido prévia ou conscientemente ser professor.

Essas considerações foram comprovadas pelos relatos dos entrevistados:

Na verdade não existe uma disciplina, um curso que você aprende a dar aula. Na verdade, o dar aula é uma coisa que você aprende fazendo [...] você tem que gostar, porque é um trabalho que te exige (E1-Prof-UFMG).

Com um professor que eu tive [...] que tinha um compromisso, que eu achava muito interessante, que ele falava assim: “a mínima obrigação que o professor tem, é de estar na sala de aula na hora que está marcada o início da aula e sair na hora que termina a aula, e tem que no mínimo, no primeiro dia de aula, trazer um programa de curso, impresso, bem resolvido, claro para os alunos, e, no mínimo, analisar todos os trabalhos dos alunos e, no mínimo, devolver o trabalho comentado por escrito (E2-Prof-UFMG).

Na verdade, eu acho que professor deveria ter um preparo maior, em termos de didática, de acompanhamento. Porque você vai aprendendo na sala de aula, usando a sua intuição, a sua percepção [...] tentando daqui, experimentando dali [...] se adaptando (E3-Prof-PUC).

Eu acho que você vai aprendendo com o tempo [...] você vê o quê que está funcionando bem, que é interessante e [...] o que você acha que não está funcionando você vai mudando, e vai experimentando [...] a gente tem que estar sempre experimentando coisa diferente (E6-Prof-PUC).

[...] principalmente ensinando [...] mas eu me capacitei muito também nesta área quando fui fazer obtenção de novo título na Faculdade de Educação [...] ajudou na capacitação prática (E9-Prof-PUC).

Na luta [...] no dia-a-dia. [...] Mas eu fui aprendendo com a simplicidade do dia-a-dia, do cotidiano com os alunos [...] tentando fazer sempre o melhor possível (E11-Prof-PUC).

Completamente empírico. E eu acho que isso é uma grande loteria, na verdade. Eu acho que até irresponsabilidade. A nossa academia de graduação ela é formada por profissionais que formaram profissionais e que viraram professores [...] a gente não se prepara para ser professor, a gente não tem um treinamento para isso, [...] nenhuma qualificação [...]. Então a visão que cada um tem da sua missão como professor é muito uníssona, é muito individual, muito pessoal (E4-Prof-FUMEC).

A duras penas [...] porque a bem da verdade [...] a não ser quem faz esses cursos de licenciatura, ninguém estuda para ser professor [...] na realidade a gente aprende é vivendo, é vivendo como professor, com as experiências que a gente vai tendo ao longo da magistratura (E15-Prof-FUMEC).

Deve-se observar que a dificuldade em reunir conhecimentos sobre a prática do ensino superior está ligada à noção de multieducação, como visto em Libâneo (1997).

5 CONCLUSÃO

Ao analisar como são desenvolvidas as competências profissionais de professores-arquitetos do corpo docente do Curso de Arquitetura de três universidades mineiras, na percepção deles próprios, pode-se dizer que o objetivo do estudo foi alcançado diante das considerações a seguir.

Uma revisão sistematizada da literatura, voltada para o âmbito profissional e para a profissão docente, especificamente, além de uma caracterização da profissão de arquiteto foi apresentada para o entendimento dos principais conceitos de competência e sua gestão.

Já a pesquisa empírica, descritiva e essencialmente qualitativa, foi realizada com dezesseis professores-arquitetos, sendo nove da PUC-MG, quatro da Universidade FUMEC e três da UFMG, os quais participaram de entrevistas com roteiro semi estruturado, cujos dados foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo.

Após uma breve descrição das universidades e dos cursos abordados indiretamente no estudo, foram caracterizados os sujeitos entrevistados. Esses formam um grupo com uma maioria que leciona na PUC-MG, homens, na faixa etária entre 51 e 55 anos, casados, têm uma remuneração mensal entre R\$4.000,00 e R\$5.000,00 ou mais de R\$10.000,00, com título de mestres, com tempo total de docência e de docência na universidade em que foram entrevistados entre 10 e 15 anos, formados na graduação em universidade pública (UFMG) e com mestrado em sua área de especialidade.

Ao identificar as competências dos professores universitários como docentes e arquitetos, pode-se perceber como central a competência cognitiva/conhecimento (Cog), que foi citada em 50% das respostas à pergunta sobre o conceito de “ser professor” e está de acordo com a percepção de que seu papel é ensinar a partir do conhecimento formal básico da profissão de arquiteto, do conhecimento prático, procedural, do conhecimento contextual e da aplicação desses conhecimentos aliada à competência funcional (Func), que é específica da ocupação de uma

profissão. No entanto, ajudar a pessoa a buscar o próprio conhecimento, ensinar, mostrar, abrir os caminhos para o estudante aprender, compartilhar/dividir/ensinar conhecimentos e ainda, trabalhar junto com/ estar junto/ter contato/ acompanhar, são competências comportamentais ou pessoais (Comp) e competências de valores (Ética) que também foram encontradas nas respostas dos entrevistados. Quanto à competência política (Pol), essa foi mencionada nas respostas às perguntas que os fizeram refletir sobre a liberdade de ação, a oportunidade de participarem de pesquisa e extensão e as melhorias das condições de ensino para os alunos dentro das universidades em que trabalham. Dessa forma, as variáveis personalidade, motivação, comunicação, desenvolvimento de equipes, avaliação funcional, liderança, gestão de conflitos e negociação, apresentadas a partir dos comportamentos adotados nas organizações, obtiveram uma visão positiva na prática da docência da UFMG, PUC-MG e Universidade FUMEC.

Quanto à relação dessas competências frente às duas profissões exercidas pelos entrevistados, pode-se inferir que eles entendem que educação significa um procedimento que visa influenciar direta ou indiretamente a aprendizagem do outro e buscar a formação dos membros de uma sociedade. Por isso, quando responderam a respeito da influência de uma profissão sobre a outra (exercidas conjuntamente), 75% dos entrevistados disseram que há grande influência, 56,25% disseram que a influência está na procura de passar a experiência do fazer do arquiteto para os alunos e 43,75% ressaltaram a importância de trazer experiências reais para a sala de aula e refletir sobre as mesmas.

Em relação aos professores-arquitetos conhecerem, compreenderem, absorverem e responderem às exigências prescritas em resoluções e decretos da LDB/96, 50% responderam que não sabem dessas exigências; 31% não conhecem a Lei; 18,75% acrescentaram que as exigências são mestrado e/ou doutorado para os professores, mas também acreditam que é um equívoco não haver evolução na carreira sem haver titulação; e 12,5% acreditam que o importante é que o professor tenha o registro do CREA-MG.

Em relação às políticas de gestão de pessoas empreendidas pela IES, relacionadas com as percepções individuais e coletivas de desenvolvimento de competências

profissionais docentes, na percepção dos próprios professores-arquitetos, o resultado foi relativamente positivo, pois poucos utilizam tais políticas de forma plena, o que indica brechas cujas origens não foram esclarecidas.

Quanto ao último objetivo específico proposto, referente às políticas empreendidas por instituições de interesse coletivo (CREA-MG, SINARQ-MG, SINPRO-MG) e suas relações com os sujeitos abordados, deve-se ressaltar que apenas o SINPRO-MG obteve uma maioria de posicionamentos positivos e que, em termos de contribuições efetivas para o desenvolvimento de competências profissionais dos docentes, nenhuma delas parecer ser atuante; ao contrário, os entrevistados revelaram desconhecimento de suas atribuições nessas instituições, o que evidencia, mais uma vez, fissuras na perspectiva de formação mais ampla de competências e, de fato, mais coletiva.

Uma contribuição da dissertação é a percepção de que, mesmo que os docentes entrevistados revelem uma realidade individualizante no que tange à sua formação de competências, a questão do altruísmo se faz maciçamente presente, o que indica que o caminho rumo à profissionalização da categoria ainda é arenoso e pautado mais em sentimentos de satisfação do que, realmente, em um projeto profissional mais consistente.

Algumas limitações deste estudo são discutidas a seguir. Em primeiro lugar, as dificuldades de agendamento das entrevistas com os professores, o número de professores que desmarcaram as entrevistas e algumas respostas repetitivas para diferentes perguntas. Em segundo lugar, o fato de a análise ter sido realizada apenas em três universidades da cidade, embora o curso de Arquitetura, em Belo Horizonte, seja oferecido em outros espaços acadêmicos, menos estruturados, como os Centros Universitários. Independentemente disso, convém ressaltar que a competência docente também se faz presente nesses outros espaços e que outros esforços de pesquisa podem ser envidados.

Dessa maneira, outro trabalho com um escopo maior do que o deste poderia ampliar o universo de pesquisa para outras instituições em que o curso de Arquitetura é

ofertado, gerar dados que permitam tecer comparações com os aqui apresentados e ampliar o conhecimento sobre as competências dos professores-arquitetos.

Além disso, na área da Educação, estudos mais aprofundados devem ser realizados sobre o tema Andragogia, como por exemplo, uma revisão de aprendizagem contínua dentro das universidades, já que o termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em oposição à Pedagogia, que se refere à educação de crianças. A relevância desses estudos se deve ao fato de que as questões da educação, do conhecimento e da aprendizagem das pessoas são vistas na literatura específica de educação como formas de criar referências para facilitar a avaliação e a reorganização de ações dentro das instituições de ensino.

O objetivo desses novos estudos seria adquirir uma compreensão mais refinada de como o processo pedagógico no ensino superior exige competências profissionais específicas e, ao caminhar para conexões com outras temáticas, buscar um aprofundamento em relações diversas, como competências e comprometimento, competências e produtividade, competências e identidade, entre outras possibilidades cujas pistas se encontram nos relatos dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Ressalte-se que, por meio desta dissertação, avançou-se no que foi proposto por Paiva (2007) em termos de ter-se expandido a análise para outros professores de outras profissões de formação, percebido a importância do componente “competência política” na competência profissional e, ainda, a ambigüidade que reveste a gestão de competências quando do exercício simultâneo das duas profissões consideradas.

Por fim, convém observar que a principal contribuição desta pesquisa tenha sido propiciar uma reflexão nos próprios sujeitos abordados, já que alguns deles perceberam, ao longo das entrevistas, que participam de um sistema bem mais amplo e que, muitas vezes movidos por seus próprios interesses, desconsideram os da coletividade das quais fazem parte e contribuem pouco, ou mesmo negativamente, para a formação, o desenvolvimento e o reconhecimento de suas competências no âmbito das profissões que exercem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO
Disponível em: <http://www.abea.arq.org.br/?class=Diretrizes&method=onListarDiretrizes>
Acesso em: 3 de fevereiro de 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo contemporâneo. p. 57-68. In: MASETTO, Marcos T. (org.) **Docência na universidade**. – 3. ed. - Coleção Práxis. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BENEDITO, Vicente *et al.* La formación universitaria a debate. Barcelona. Universitat de Barcelona, 1995. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

BOOG, Gustavo; BOOG, Madalena. (orgs.) **Manual de gestão de pessoas e equipes**: estratégias e tendências. São Paulo: Editora Gente, 2002.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Gestão baseada nas competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. Dissertação de mestrado em Administração. Brasília: UnB, 1999.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Arquitetura e humanismo: do humanismo de ontem à arquitetura de hoje. IN: MALARD, Maria Lúcia (ORG.) **Cinco textos sobre arquitetura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 21-61.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. 2 ed. Curitiba: Ibepx, 2008.

CAMPOS, Daniela Cristina da Silveira. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Viçosa, MG, 2007. Disponível em: <http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/44/TDE-2007-06-26T142517Z-582/Publico/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2008.

CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo. Disponível em <<http://www.cau.org.br>> Acesso em: 20 de janeiro de 2009.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FUMEC.
Disponível em: <<http://www.fumec.br/fumec/index.php> > Acesso em: 5 de abril de 2009.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FUMEC
Disponível em: <http://www.fumec.br/cursos/graduacao/arquitetura.php>
Acesso em: 10 de julho de 2009.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent Professional practice. In: **Journal of European Industrial Training**. v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. In: **Journal of European Industrial Training**. v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of Professional competence. In: **Journal of European Industrial Training**. v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CNE-CES – Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6, de 2 de fevereiro de 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_06.pdf> Acesso em 20 de janeiro de 2009.

CREA-MG – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Manual do Arquiteto. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.crea-mg.com.br>> Acesso em: 20 de janeiro de 2009.

CUNHA, Maria Isabel da e LEITE, Denise B. C. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. 95 p.

DEL RIO, Vicente. Considerações sobre a universidade e o seu papel social: a participação de alunos em projetos urbanos reais. O caso da Cal Poly San Luis Obispo. In: DUARTE et al. **O Lugar do Projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria Ltda; FAU UFRJ, 1ª edição, 2007. 65-84.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. **Formação, competência e cidadania**. *Educ. Soc.* [online]. 1997, v. 18, n. 60, pp. 51-63. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a3.pdf>> Acesso em: dezembro de 2008.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revan, 2001. 192p.

DOLTO, F. **Os caminhos da educação**. SP: Martins Fontes, 1998.

DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; AZEVEDO, Giselle; BRONSTEIN, Lais (orgs). **O Lugar do Projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria Ltda; FAU/ UFRJ, 1ª edição, 2007. 536p.

DURAND, José Carlos Garcia. **A profissão de arquiteto: estudo sociológico**. Rio de Janeiro: CREA – 5ª Região, 1972.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004. 208p.

DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto Lima. (Orgs.) **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.

ESCOLA DE ARQUITETURA DA UFMG

Disponível em: <http://www.arq.ufmg.br/> Acesso em: 15 de julho de 2009.

FACULDADE DE ENGENHARIA E ARQUITETURA/FUMEC

Disponível em: <<http://www.fea.fumec.br>> Acesso em 15 de julho de 2009.

FERREIRA, José. Reflexões sobre o conceito de competências. In: NERI, Aguinaldo (Org.) **Gestão de RH por competências e a empregabilidade: reflexões, cuidados**

e orientações para os principais processos associados à gestão de RH. – 2.ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 126-158.

FICHER, André Luiz *et al.* Absorção do conceito de competências em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. Cap. 2. IN: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto. **Competências: conceitos, métodos e experiências.** São Paulo: Atlas, 2008, p. 31-50.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. Construindo o Conceito de Competência. **RAC** – v. 5 - Edição Especial – Dezembro de 2001.

FRANCO, Juliana Patrícia de Lima . **Vida de arquiteto.** Disponível em:<http://www.ufmg.br/copeve/cursos_2005/arquitetura.htm> Acesso em: 16 de Maio de 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 5. ed. - São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004. 128p.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão de talentos.** 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques.** Les sciences de l'éducation: quel intérêt pour Le praticien?, Paris: INRP, n 334, p. 28-31, 1995.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Formação e competência para a docência: práticas inovadoras. - ISSN 18089097. In: **III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares,** 2007, João Pessoa. Globalização e interculturalidade: currículo, espaço em legítimo. João Pessoa : EDUFPB, 2007. p. 1-13.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>

KÖNIGSBERGER, Jorge; ALMEIDA, Lízia Manhães de. **O arquiteto e as leis:** manual jurídico para arquitetos. ASBEA – Associação Brasileira dos escritórios de Arquitetura, 2003.

LEITE, Maria de Jesus de Britto. Formar ou informar? Sobre o aprendizado do arquiteto. In: DUARTE et al. **O Lugar do Projeto:** no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria Ltda; FAU UFRJ, 1ª edição, 2007. 121-130.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e modernidade:** presente e futuro da escola. In: Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Lucília R. S. Usos sociais do Trabalho e da Noção de Competência. In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (Orgs.) **Organização, Trabalho e Gênero.** São Paulo: Senac, 2007, v.p. 277-312.

MALARD, Maria Lúcia. **Alguns problemas de projeto ou de ensino de arquitetura.** IN: (ORG.) MALARD, Maria Lúcia (ORG.) Cinco textos sobre arquitetura. Belo Horizonte: editora UFMG, 2005, p. 80-114.

MASETTO, Marcos T. (org.) **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998. 112p.

MATTOS JÚNIOR, Edson Gil de. **O novo papel dos sindicatos.** Disponível em: http://www.administradores.com.br/artigos/o_novo_papel_dos_sindicatos/452/
Acesso 17 de junho de 2009.

McCLELLAND, David C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, p. 1-14, jan. 1973.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. **Estratégias do trabalhador informático nas Relações de Trabalho.** Tese – FACE, UFMG, Belo Horizonte, 1991.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; PAIVA, Kely César Martins de;

MAGESTE, Giselle de Souza; BRITO, Maria José Menezes de; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. Em busca de técnicas complementares de pesquisa qualitativa no campo da Administração. p. 67-79. In: GARCIA, Fernando Coutinho; HONÓRIO, Luiz Carlos. (Coord.) **Administração - Metodologia - Organizações - Estratégia**. – 2. ed. – Curitiba: Editora Juruá, 2007. 248p.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo. Atlas, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N. **As abordagens do processo de ensino**. São Paulo: EPU, 1995.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. – 2.ed. ampl. – Brasília: Plano Editora, 2001. 163p.

NERI, Aguinaldo (Org.) **Gestão de RH por competências e a empregabilidade**: reflexões, cuidados e orientações para os principais processos associados à gestão de RH. 2 ed. rev. atual. São Paulo: Papirus, 2005.

NÓVOA, Antônio. Prefácio à segunda edição. IN. NÓVOA et al. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIVA, Kely César Martins de. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Administração) – CEPEAD – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Professores profissionais ou Profissionais professores? Refletindo sobre identidades e profissão acadêmica em universidades. In: Colóquio Internacional sobre Poder Local, X, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: CIAGS/UFBA, 2006.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes **Competências, gestão de competências e profissões**: perspectivas de pesquisas Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552008000200004&script=sci_arttext Acesso em: 3 de junho de 2009.

PARRY, Scott B. The quest for competencies. In: **Training**, p. 48-56, July, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICARELLI, Vicente. Gestão por competências. In: BOOG, Gustavo; BOOG, Madalena. (orgs.) **Manual de gestão de pessoas e equipes**. São Paulo: Gente, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Disponível em? <http://www.pucminas.br/portal/index_padrao.php?pagina=72> Acesso 10 de junho de 2009.

PRAHALAD, C. K., HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, p. 79-81, maio/junho, 1990.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998. 282p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. 320p.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. – 2. ed. – Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Cláudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. IN: FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JUNIOR, M.M (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 242-248.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SALVADOR, Cesar Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANT'ANNA, Anderson de Souza. O movimento em torno da competência sob uma perspectiva crítica. In: HELAL, Diogo Henrique; GARCIA, Fernando Coutinho; HONÓRIO, Luiz Carlos (coords.). **Gestão de pessoas e competência: teoria e pesquisa**. Curitiba: Juruá, 2008.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMETA, Selma Garrido IN: PIMETA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. v. 1. Apresentação da Coleção. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-19.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE MINAS GERAIS (SINPRO/MG) **Minas participa de debate sobre Plano Decenal de Educação**. disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?IdCanal=122&IdMateria=932>> Acesso em: 14 de julho de 2009.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/avaliacao/sinaes.pdf>> Acesso em: 2 de março de 2009.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Tratado de pedagogia**. 4. ed. Barcelona: Península, 1979.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Disponível em: <http://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml> Acesso em: 10 de julho de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Curso de Arquitetura e urbanismo. Disponível em: <http://www.ufmg.br/copeve/cursos_2005/arquitetura.htm> Acesso em: 16 de maio de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ. **Curso de Arquitetura e Urbanismo**: perfil profissional. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/institutos/it/dau/perfil.htm>> Acesso em: 16 de maio de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO –UFRRJ. Disponível em:<<http://www.ufrrj.br/institutos/it/dau/perfil.htm>> Acesso em: 3 de junho de 2009.

UNIVERSIDADE FUMEC. Pós Graduação: *Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* Disponível em: UNIVERSIDADE FUMEC, Disponível em:<http://www.fumec.br/cursos/especializacao/praticas_pedagogicas.php> Acesso em: 13 de junho de 2009.

UNIVERSIDADE FUMEC. História. Disponível em:<História <http://www.fumec.br/fumec/index.php>> Acesso em: 13 de junho de 2009.

VARGAS, Heliana Comin. Ensino/Aprendizagem em Arquitetura e Urbanismo: mitos e métodos. In: DUARTE et al. **O Lugar do Projeto**: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria Ltda; FAU UFRJ, 1ª edição, 2007. 97-112.

VASCONCELOS, Maria Lucia Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. p. 77-93. In: MASETTO, Marcos T. (org.) **Docência na universidade**. – 3. ed. - Coleção Práxis. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2005.

VITRUVIUS, Marcus Pollio. The ten books on architecture. New York: Dover, 1960. Republicação da 1ª ed. em inglês originalmente publicada pela Harvard University Press em 1914, tradução para o inglês, do original em latim, por Morris Hicky Morgan.

WITORSKI, Richard. Da fabricação das competências. Cap. 4. IN: TOMASI, Antônio (ORG.) **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas: Papyrus, 2004, p. 75-92

WOOD JR, Thomaz; PICARELLI FILHO, Vicente. (coordenadores). **Remuneração e carreira por habilidades e por competências**: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo. 3. ed. - São Paulo: Atlas, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

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

APÊNDICE A – Questionário de Identificação dos Entrevistados

SEXO	a) Feminino	b) Masculino
FAIXA ETÁRIA		
a) Até 25 anos	b) 26 a 30 anos	c) 31 a 35 anos
d) 36 a 40 anos	e) 41 a 50 anos	f) 51 a 55 anos
g) 56 a 60 anos	h) 61 a 65 anos	i) Acima de 66 anos
ESTADO CIVIL		
a) Solteiro	b) Casado	c) Desquitado / Divorciado / Separado
d) Viúvo	e) União estável	f) Outro
RENDA MÉDIA		
a) Até 1.000,00 R\$	b) De 1.001,00 R\$ a 2.000,00 R\$	
c) De 2.001,00 R\$ a 3.000,00 R\$	d) De 3.001,00 R\$ a 4.000,00 R\$	
e) De 4.001,00 R\$ a 5.000,00 R\$	f) De 5.001,00 R\$ a 6.000,00 R\$	
g) De 6.001,00 R\$ a 7.000,00 R\$	h) De 7.001,00 R\$ a 8.000,00 R\$	
i) De 8.001,00 R\$ a 9.000,00 R\$	j) De 9.001,00 R\$ a 10.000,00 R\$	
k) Acima de 10.000,00 R\$		
FORMAÇÃO ACADÊMICA		
1) Graduação:	IES:	Ano Conclusão:
2) Especialização:	IES:	Ano Conclusão:
3) Mestrado:	IES:	Ano Conclusão:
4) Doutorado:	IES:	Ano Conclusão:
5) Pós-Doutorado:	IES:	Ano Conclusão:
TEMPO DOCÊNCIA		
TOTAL:	anos	
NESTA IES:	anos	
NESTE CARGO:	anos	
ATIVIDADES ACADÊMICAS (Média do último ano)		
1) Aulas:		
Graduação	h/a	nº turmas:
Pós- Graduação	h/a	nº turmas:
2) Orientações:		
Graduação	h/a	nº turmas:
Pós- Graduação	h/a	nº turmas:
3) Extensão:		
() não	() sim.	Qual?
4) Pesquisa:		
() não	() sim.	Qual?
5) Atividade Administrativa: (coordenador de curso / chefe de departamento):		
() não	() sim.	Qual?
OUTRA ATIVIDADE PRODUTIVA?		
() não	() sim.	Qual?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

1. Em sua opinião, o que é ser professor?
2. E o que é ser professor, aqui nesta IES?
3. O (a) senhor (a) está satisfeito de trabalhar aqui? Por quê?
4. Por que o (a) senhor (a) escolheu exercer a profissão docente?
5. Em sua opinião, quais são as vantagens e recompensas de ser professor? E quais as desvantagens?
6. O (a) senhor (a) exerce a profissão de arquiteto (a) também?
7. O (a) senhor (a) é mais professor (a) ou mais arquiteto (a)?
 - a) Como o (a) senhor (a) organiza as duas profissões?
 - b) Como sua atividade profissional influencia sua atividade acadêmica?
 - c) Como sua atividade acadêmica influencia sua atividade profissional?
8. O que o (a) senhor (a) entende por competência profissional?
9. Quais são, na opinião do (a) senhor (a), as características de um professor (a) competente?
 - a) Como o (a) senhor (a) desenvolve essas características no seu dia-a-dia?
10. E as características de um arquiteto competente?
 - a) Como o (a) senhor (a) desenvolve essas características no seu dia-a-dia?
11. Como a Instituição de Ensino Superior colabora com o desenvolvimento das competências do seu corpo docente?
 - a) O (a) senhor (a) já foi beneficiado por alguma dessas políticas? Como?
12. O (a) senhor (a) é filiado (a) ao sindicato dos professores (SINPRO)?
 - a) Como o senhor (a) participa?
 - b) Quais são os benefícios de participar?
 - c) Na opinião do (a) o senhor (a), quais as contribuições do sindicato para o desenvolvimento das suas competências docentes?
13. O (a) senhor (a) é filiado (a) ao sindicato dos arquitetos (SINARQ-MG)?
 - d) Como o senhor (a) participa?
 - e) Quais são os benefícios de participar?
 - f) Na opinião do (a) o senhor (a), quais as contribuições do sindicato para o desenvolvimento das suas competências profissionais e docentes?
14. O (a) senhor (a) participa do conselho profissional (CREA)?

- a) Como o senhor (a) participa?
- b) Quais são os benefícios de participar?
- c) Na opinião do (a) o senhor (a), quais as contribuições do conselho para o desenvolvimento das suas competências profissionais e docentes?

15. Quais são as exigências legais (prescritas na LDB-96, diretrizes curriculares do curso etc.) para o professor de Arquitetura?

- a) Como o (a) senhor (a) faz para cumprir tais exigências?

16. Como o (a) senhor (a) aprendeu ser professor (a)?