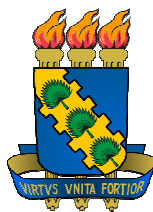


UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E
CONTABILIDADE - FEAAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E
CONTROLADORIA - PPAC
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO E
CONTROLADORIA - MAAC

JESUÍNA MARIA PEREIRA FERREIRA

GESTÃO INSTITUCIONAL E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS:
UMA ANÁLISE EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR – IPES

FORTALEZA - CE
2011



JESUÍNA MARIA PEREIRA FERREIRA

**GESTÃO INSTITUCIONAL E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS:
UMA ANÁLISE EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR – IPES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria (PPAC), Curso de Mestrado em Administração e Controladoria (MAAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria.

Orientador: Marcos Antonio Martins Lima, Dr.

FORTALEZA - CE
2011

JESUÍNA MARIA PEREIRA FERREIRA

GESTÃO INSTITUCIONAL E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: UMA ANÁLISE EM
INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR – IPES

Esta dissertação foi submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Administração e Controladoria, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Controladoria, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA E APROVADA EM: ___ / ___ / ___

Prof. Marcos Antonio Martins Lima, Dr.

Prof. Orientador - UFC

Profa. Sandra Maria dos Santos, Dra.

Membro da Banca Examinadora - UFC

Profa. Dinah dos Santos Tinôco, Phd.

Membro Externo da Banca Examinadora - UFRN

F441g Ferreira, Jesuína Maria Pereira
Gestão institucional e competências gerenciais: uma análise em
Instituições Privadas de Ensino Superior – IPES / Jesuína Maria Pereira
Ferreira. – 2011.
177 f., enc.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima
Área de concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de
Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo,
Departamento de Administração, Fortaleza, 2011.

1. Desenvolvimento das Competências Gerenciais 2. Ensino Superior I.
Lima, Marcos Antonio Martins (Orient.) II. Universidade Federal do Ceará
– Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria III. Título

CDD 658.408

À minha mãe, Rosa Maria, por sempre me ajudar na minha busca constante pelo desenvolvimento.

Em especial, ao meu pai (In memoriam), por seu exemplo de força e persistência.

À minha irmã, Jesuíla, por estar presente em todos os momentos com bom humor.

Aos meus amigos fiéis, presença constante nas minhas vitórias e sonhos.

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão ao fim da elaboração deste estudo representa o entendimento de que este não seria possível se realizado sozinho, embora, muitas vezes, o ato da leitura e da escrita seja solitário. Para chegar até aqui foi necessário a cooperação de muitas pessoas, dos autores que li, dos professores com quem estive, dos colegas de mestrado com os quais dialoguei. Todos eles ajudaram a amadurecer minhas ideias e a aprimorar os meus conhecimentos.

Quero agradecer inicialmente à Universidade Federal do Ceará (UFC), através da sua Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), e, principalmente, ao seu Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria (PPAC) pela valiosa oportunidade.

Agradeço a todos os professores e professoras pelos ensinamentos ao longo curso, em especial: Márcia de Luca, Augusto Cabral, Caubi Tupinambá, Barros Neto e Mônica Abreu, e também aos professores convidados, os quais eu tive uma enorme afinidade: Christiane Godoi e Rodrigo Bandeira-de-Melo.

Sou grata especialmente ao meu orientador e professor, Marcos Antonio Martins Lima, Dr., que me guiou nesta trajetória de escrita da dissertação através das suas sinceras observações e críticas cuidadosas no sentido de me auxiliar no processo de amadurecimento do texto acadêmico. Obrigada pela oportunidade de contar com suas orientações neste estudo, por confiar na minha capacidade de ir além e por me inserir também no meio acadêmico da pesquisa em Administração.

Às professoras Sandra Santos, Terezinha Maciel e Dinah Tinôco, pelas preciosas análises e contribuições que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos de aprendizados, espírito de companheirismo, lembranças de um período marcante na vida de todos nós.

Aos meus amigos e amigas mais próximos, que acompanharam esta trajetória marcada muitas vezes pelo empecilho de vê-los.

Aos funcionários da secretaria do mestrado, Cleverland, Izilda, Marta e Maruza, pelo apoio operacional sem o qual este trabalho não seria completo.

À Funcap, pela bolsa de estudo que me concedeu durante o curso de mestrado.

O empirismo e o racionalismo estão ligados, no pensamento científico, por um estranho laço tão forte como o que une o prazer à dor. Com efeito, um deles triunfa dando razão ao outro: o empirismo precisa ser compreendido; o racionalismo precisa ser aplicado. Um empirismo sem leis claras, sem leis coordenadas, sem leis dedutivas não pode ser nem pensado, nem ensinado; um racionalismo sem provas palpáveis, sem aplicação à realidade imediata não pode convencer plenamente. Prova-se o valor real de uma lei empírica fazendo dela a base de um raciocínio. Legitima-se um raciocínio fazendo dele a base de uma experiência.

Gaston Bachelard (1884-1962)

RESUMO

Fundamentado nas teorias da gestão de instituição de ensino superior e da competência gerencial, este trabalho tem como objetivo investigar o modelo de gestão institucional predominante e grau de utilização e de importância das competências gerenciais nas instituições privadas de ensino superior – IPES na cidade de Fortaleza-CE, segundo a percepção dos coordenadores de curso de graduação. Utilizou-se da metodologia quadripolar de De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1977), abordando as temáticas em questão de diferentes perspectivas através de um amplo projeto que envolveu os eixos epistemológico, teórico, morfológico e técnico. A epistemologia crítica de Bachelard (1968), a resenha histórica das competências e da educação superior no Brasil, além de suas origens, teorias e perspectivas críticas preenchem os campos epistemológico e teórico deste trabalho. No eixo morfológico, apresenta-se os principais modelos de gestão de instituições de ensino superior e de competências gerenciais que se apóiam na teoria antes esboçada no pólo teórico. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem predominantemente quantitativa, de caráter descritivo e exploratório. A coleta dos dados foi realizada por meio de 02 instrumentos, o questionário e a entrevista estruturada. O primeiro foi submetido ao tratamento estatístico por meio de técnicas descritivas e multivariadas, enquanto o segundo foi analisado através da técnica de análise de conteúdo (AC). Os principais resultados deste estudo apontaram que as IPES investigadas são relativamente jovens quanto ao seu tempo de atuação no mercado e que estas fazem uso de diversas características dos modelos de gestão institucionais investigados, mas, em geral, não se pode determinar a preponderância de nenhum deles, pois as respostas nesta seção se revelaram homogêneas. Quanto às competências gerenciais, a grande maioria obteve um alto grau de utilização e de importância, segundo a percepção dos coordenadores de curso. As competências gerenciais que mais se destacaram nestes dois itens foram: ter conhecimentos das exigências legais do Ministério da Educação - MEC, relacionar-se com pessoas, identificar e resolver problemas, gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso, colaborar com o desenvolvimento dos alunos, manter uma atitude de disponibilidade, orientar e elogiar pessoas e desempenhos e gerenciar e priorizar o tempo. A grande utilização e importância das competências gerenciais revelam indícios do “novo” mundo capitalista (GAULEJAC, 2007), no qual o poder gerencialista requer do profissional um alto desempenho (a utilização de um número ilimitado de competências), impossível de ser sustentado sem nenhuma consequência para o indivíduo.

Palavras-chave: Gestão de instituição de ensino superior. Competências gerenciais. Educação superior. Gestão por competência.

ABSTRACT

Based on the theories of tertiary education institutional management and theories of managerial competence, this work aims to investigate the predominant institutional management model and the degrees of usage and importance of the managerial competences in private tertiary education institutions - I.P.E.S. in the city of Fortaleza-, according to the perception held by the coordinators of graduate courses. The quadripolar methodology by De Bruyne, Herman & De Schoutheete (1977) approaching the subjects involved from various angles in a comprehensive project which encompassed the epistemological, theoretical, morphological and technical axes. Bachelard's critical epistemology (1968), the historical summary of competences in Brazil, besides its origin, theories and critical perspectives occupy both the epistemological and theoretical fields of this work. On the morphological axis, the main tertiary education institution management models and managerial competences founded on the theory beforehand sketched on the theoretical axis are shown. This is a quanti-qualitative approach survey with a descriptive and exploratory character. The data were collected by means of two instruments: a questionnaire and a structured interview. The questionnaire underwent a statistical treatment when various descriptive techniques were used. The interview was analyzed with a content-analysis technique (AC). The main results of this study showed that the investigated IPES are relatively young regarding their time of work in the market and that they use many characteristics from the investigated managerial models, but, in general, the preponderancy of any of them cannot be determined, as the answers in this section were homogenous. About managerial competences, the vast majority obtained a high degree of use and importance according to the perception of the course coordinators. The managerial competences that stood out the most in these two items were: to have knowledge of the legal demands by the Ministry Of Education-MEC, to deal with people, to identify and solve problems, to manage and execute the pedagogic and political project of the course, to collaborate with the development of the students, to keep an availability attitude, to guide and praise people and performances, and to manage and prioritize time. The wide use and importance of the managerial competences reveal features of a "new" capitalist world (GAULEJAC, 2007), in which the managing power requires from the professional a high performance (the use of a limitless number of competences) impossible to be sustained without any consequence to the individual.

Keywords: Management of tertiary education institutions. Management competences. Tertiary education. Management by competence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Quadripolar	23
Figura 2 – O conhecimento e seus elementos	28
Figura 3 – Fases dos ciclos de vida das organizações	79
Figura 4 – Modelo de gestão de IES	81
Figura 5 – Fluxo básico da IES	82
Figura 6 – Exemplo de Fluxo básico de uma IES típica	83
Figura 7 – Matriz de Posicionamento	86
Figura 8 – Modelo de Competências gerenciais de Parry	90
Figura 9 – Recursos de competência	92
Figura 10 – Configuração da proposta de desenvolvimento de competências gerenciais...	94
Figura 11 – Ciclo de aprendizagem organizacional: Swieringa e Wierdsma (1995)	96
Figura 12 – Conceitos do modelo de gestão de pessoas baseado em competências	99
Figura 13 – A competência e os papéis dos líderes no quadro de valores	101
Figura 14 – Transformação da informação em fatos	107
Figura 15 – Delineamento da pesquisa	112
Figura 16 – População e Amostra da pesquisa	118
Figura 17 – Faixa etária dos entrevistados	124
Figura 18 – Formação dos entrevistados	124
Figura 19 – Tempo de atuação na função de coordenador de curso	125
Figura 20 – Curso de graduação dos entrevistados	126
Figura 21 – Interseção entre as competências gerenciais muito utilizadas e muito importantes	145
Figura 22 – Interseção entre as competências gerenciais pouco utilizadas e muito importantes	146
Figura 23 – Interseção entre as competências gerenciais pouco utilizadas e pouco importantes	146
Figura 24 – Interseção entre as competências gerenciais pouco importantes e muito utilizadas	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos de competências	62
Quadro 2 – Dimensões da competência	69
Quadro 3 – As vinte e uma competência de Boyatzis	71
Quadro 4 – Proposta racionalista versus relativista	71
Quadro 5 – Descrição dos quadrantes da matriz de posicionamento	87
Quadro 6 – Dimensões organizacionais da competência	92
Quadro 7 – Os oito papéis de liderança gerencial e suas competências-chave	103
Quadro 8 – As cinco etapas do processo de aprendizagem	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de instituições por organização acadêmica	113
Tabela 2 – Evolução do número de instituições segundo categoria administrativa	114
Tabela 3 – Comparativo entre universidade e faculdade por região brasileira	115
Tabela 4 – Número de IES no Estado do Ceará por organização acadêmica e por categoria administrativa	116
Tabela 5 – Teste de confiabilidade e validade do questionário.....	122
Tabela 6 – Frequência de respostas dos entrevistados para o Modelo Finger	127
Tabela 7 – Frequência de respostas dos entrevistados para o Modelo Greiner	128
Tabela 8 – Frequência de respostas dos entrevistados para o Modelo Tachizawa e Andrade	129
Tabela 9 – Frequência de respostas dos entrevistados para o Modelo Freitas	130
Tabela 10 – Teste de normalidade dos dados	132
Tabela 11 – Estatística descritiva das médias dos modelos de gestão.....	133
Tabela 12 – Teste de homogeneidade de variâncias	133
Tabela 13 – Análise da Variância (ANOVA)	133
Tabela 14 – Teste de <i>Post Hoc</i> de comparação de médias	134
Tabela 15 – Resultados para o critério de utilização das competências gerenciais.....	138
Tabela 16 – Resultados para o critério de importância das competências gerenciais	140
Tabela 17 – Médias das respostas para os critérios utilização e importância	143
Tabela 18 – Competências gerenciais mais utilizadas e mais importantes apontadas durante a entrevista	148
Tabela 19 – Correspondência entre as competências gerenciais da entrevista e as competências gerenciais do questionário	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de conteúdo

AAAPA – Avaliação, Aprendizagem, Análise, Prática e Aplicação

AERH – Administração Estratégica de Recursos Humanos

BIT - Banco de Identificação de Talentos

CF – Constituição Federal

CNPF - *Conseil National du Patronat Français*

GERH – Gestão Estratégica de Recursos Humanos

IES – Instituição de ensino superior

IPES – Instituição privada de ensino superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MEDEF – *Mouvement des Entreprises de France*

RH – Recursos Humanos

SHRM – Strategic Human Resource Management

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Problemática	19
1.2 Justificativa	21
1.3 Objetivos	21
1.4 Hipóteses	22
1.5 Estratégia Metodológica	22
1.6 Estrutura da Dissertação	25
2 PÓLO EPISTEMOLÓGICO	26
2.1 Aspectos Gerais da Epistemologia de Gastón Bachelard	29
2.2 Bases Epistemológicas da Educação Superior	32
2.3 Bases Epistemológicas da Competência	39
3 PÓLO TEÓRICO	46
3.1 Teorias sobre a Gestão de Instituições Privadas de Ensino superior	46
3.2 As Abordagens Teóricas da Gestão de Pessoas	54
3.2.1 Abordagem Tradicional ou Clássica	54
3.2.2 Abordagem de Consultoria Interna	56
3.2.3 Abordagem Estratégica de Gestão de Pessoas	58
3.3 As Teorias das Competências e a Gestão de Pessoas	60
3.4 As Teorias das Competências Gerenciais	68
4. PÓLO MORFOLÓGICO	74
4.1 Modelos de Gestão de IES privadas	75
4.1.1 Modelo de Finger (1997)	77
4.1.2 Modelo de Greiner (1998)	78
4.1.3 Modelo de Tachizawa e Andrade (2006)	80
4.1.4 Modelo de Freitas (2006)	85
4.2 Modelos de Competências Gerenciais	88

4.2.1 Modelo de Parry (1996)	89
4.2.2 Modelo de Ruas (2001)	91
4.2.3 Modelo de Dutra (2001)	97
4.2.4 Modelo de Quinn et al (2003)	100
5. PÓLO TÉCNICO	106
5.1 Métodos e Técnicas de Pesquisa Empregados	108
5.1.1 Natureza e Caracterização da Pesquisa	108
5.1.2 Delineamento da Pesquisa	111
5.1.3 Definição do Ambiente da Pesquisa	112
5.1.4 População e Amostra da pesquisa	117
5.1.5 Coleta de Dados	119
5.1.6 Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados	122
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICES	168
ANEXOS	175

1 INTRODUÇÃO

Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996).

As instituições privadas de ensino superior, como toda organização, têm novas necessidades para sobreviver aos imperativos do mundo globalizado, e constantemente seus recursos físicos e humanos se re-estruturam para se adaptar às rápidas mudanças impostas pelo cenário contemporâneo. Nesse sentido, alguns autores (FINGER, 1997; GREINER, 1998; TASHIZAWA; ANDRADE, 2006 e FREITAS, 2006) tem se interessado em investigar e apresentar modelos de gestão institucional que orientem essas casas de ensino no sentido do seu desenvolvimento, demonstrando que a profissionalização da gestão das instituições de ensino superior (IES) tornou-se fator essencial para garantir a qualidade dos processos organizacionais e o alcance dos resultados.

Uma instituição de ensino superior tem o objetivo principal voltado para a educação superior, que visa preparar o indivíduo para descobrir, formular e ensinar a ciência, considerando as transformações da época” (LUCKESI et al.,1996). A expansão da educação superior e suas vertentes se deu em torno desse objetivo e assim, assistiu-se a uma acirrada disputa por candidatos para o preenchimento de vagas, além de problemas com a ociosidade, a desistência dos alunos, o trancamento de cursos, a saída por transferência para outras instituições e a inadimplência no pagamento das mensalidades (SOUZA, 1991).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam o imenso crescimento das casas de ensino superior. No ano de 1997, existiam 900 instituições de ensino superior, dessas, 689 privadas. Em 2008, o número total de IES saltou para 2.252 e a sua grande maioria era de instituição privada de ensino superior (2.016). As IES que conseguiram há poucas décadas atrás conquistar fatias importantes do mercado agora precisam se adequar a essa nova realidade.

Analisando os modelos de gestão institucional, os autores Tachizawa e Andrade (2006) apontam que as IES devem se preocupar com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com o problema do encolhimento da margem de lucro e com a necessidade de diminuir os custos operacionais, pois nesse mercado competitivo o equacionamento de tais questões é primordial.

Apesar de o seu modelo de gestão institucional ser diferente do modelo de Tachizawa e Andrade (2006), Finger (1997) também afirma que o desenvolvimento das organizações acadêmicas passou a exigir mecanismos de gestão mais eficientes. A

complexidade da instituição de ensino superior deve ser levada em conta, especialmente, porque esta se difere de outras empresas por precisar formatar produtos muitas vezes intangíveis, além de atender as demandas tecnológicas e sociais a partir da pesquisa direta. Para tudo isso, faz-se necessário um novo redesenho estrutural do seu modelo de gestão, mais ágil e mais eficiente. Deve-se repensar a instituição de ensino superior como organização comprometida com a transformação social e em revelar sua interface com a sociedade, procurando se adequar às novas realidades, onde a relação cliente/mercado/produto norteará o processo transformador. Com isso, estas instituições de ensino superior, devem se adequar, se estruturar e se adaptar ao crescimento da Educação Superior e priorizar questões como tecnologia da informação, comunicação e capacitação dos seus docentes e coordenadores/gestores.

Segundo Freitas (2006), é essencial que as IES desenvolvam competências internas para praticar uma gestão estratégica que valorize as decisões a partir de um consistente planejamento estratégico. Deste modo, as IES brasileiras que buscam vantagem competitiva e sustentabilidade em médio e longo prazos necessitam do entendimento correto do ambiente competitivo e do mapeamento das forças que definem este ambiente. Este autor (2006) entende que a instituição de ensino superior é inovadora e madura na sua capacidade de gerenciar as novas questões, que são muito mais complexas nos dias atuais. O emprego de modernas ferramentas de gestão, da coordenação do relacionamento com os alunos a partir de bases tecnológicas, da valorização de seus recursos humanos, do investimento em tecnologia acima da média, atendendo às demandas do mercado com mais rapidez e a exploração da sua marca através de modernos conceitos de marketing e mídia são características consideradas no processo de amadurecimento de uma IES. Desta maneira, para Freitas (2006), a competência de uma IES está ancorada em duas variáveis principais, a acadêmica e a inovação.

Por outro lado, através de uma perspectiva crítica, Gaulejac (2007) aponta para uma nova análise da gestão das organizações atuais. O autor (2007) acredita que o Fordismo e Taylorismo tomaram formas exacerbadas na contemporaneidade, assumindo novas nomenclaturas e racionalidades, tais como: capitalismo estético, pós-fordista, financeiro, neoliberal, pós-moderno, hipermoderno. Nestes novos tempos, a ciência e a razão trouxeram para o homem outros poderes: o homem tudo sabe, tudo pode, ao mesmo tempo é escravo de si mesmo, não caminha rumo à solidariedade e pode até mesmo ocorrer que os usos da ciência agravem a questão social, desumanizem as relações entre os homens, transformados em objetos de suas criaturas, como faz o gerencialismo no século XXI. Se o Gestor de IES

também recebe as influências do gerencialismo atual, poderá está passível de viver nesta época, na qual o homem basta por si mesmo. Nesse “novo” mundo capitalista, o poder gerencialista passa a se alargar e, assim, “os negócios” se desenvolvem com base na ética do resultado substituindo a moral, o que faz com que o projeto capitalista busque em si mesmo sua própria finalidade. Os conflitos gerados pelo poder gerencialista se apresentam no nível psicológico em termos de insegurança, de sofrimento psíquico, de esgotamento profissional de perturbações psicossomáticas, de depressões nervosas, o que torna quase impossível contestá-lo. Evidencia-se, então, que a única forma autêntica de organizar o mundo, racionalizando a produção, preocupando-se com produtividade e rentabilidade, seria proporcionando um melhoramento nas relações humanas e na vida social.

Em diferentes graus, todas as sucessivas transformações na gestão de uma instituição de ensino superior afetaram diretamente a função do coordenador de curso de graduação, exigindo um novo comportamento e possibilitando o desenvolvimento de novas competências gerenciais. Considerando esse enfoque, Tachizawa e Andrade (2006) colocam que as mudanças na função ocupada pelo gestor de uma IES nem sempre são explicadas claramente pela pós-modernidade, mas exige-se que essa função tenha uma postura orientada para técnicas e métodos da gestão administrativa. Os autores (2006) especificam que se espera do gestor uma postura que valorize o diálogo, a participação, que seja um agente de mudança, que tenha consciência da necessidade de aprender, suportar, guiar, influenciar e administrar essa mudança através de suas competências.

Para Ruas (2001), o desenvolvimento das competências gerenciais é percebido nos comportamentos e na utilização de recursos que resultam em serviços ou produtos de qualidade. Assim, a agregação de valor e a competitividade de mercado dos produtos e serviços representam o resultado visível da competência gerencial.

Spencer e Spencer (1993) discorrem sobre as competências específicas para as funções gerenciais, o que torna viável a identificação de recursos de competências e atributos, que podem ser utilizados para a seleção e avaliação de pessoas em postos de gerência e supervisão.

Boyatzis (1982), considerado como um dos primeiros autores a utilizar o termo competência gerencial, fala do seu significado como um conjunto de características e traços pessoais que fundamentariam o desempenho efetivo e/ou superior. Os melhores desempenhos, neste caso, seriam decorrentes da inteligência e da personalidade da pessoa e estariam respaldados pelos comportamentos passíveis de observação.

A identificação das competências gerenciais nas instituições de ensino superior e da forma como seu desenvolvimento ocorre tem sido motivo de estudo por parte de diversos pesquisadores, tais como: Andrade e Strauhs (2006); Walter, Rocha e Souza Domingos (2007); Maciel e Nogueira (2008); Almino Francisco et al. (2009). As práticas de desenvolvimento das competências gerenciais aplicadas a uma instituição de ensino superior tem contribuído para criar alternativas gerenciais que permitam o cumprimento de sua missão, culminando para um melhor desempenho gerencial e estratégico da instituição.

De todo modo, um modelo de gestão institucional ou de competências gerenciais é, segundo Faria (1995), um conjunto de práticas gerenciais orientado por uma visão de foco nos negócios, o qual determina a filosofia de administração da organização e o seu modo de funcionamento, contudo, de acordo com De Bruyne, Hermam, De Schoutheete (1977), o modelo representa uma realidade de um determinado momento e, sendo assim, está passível de transformação e mudança.

Em síntese, este estudo, inspirado nos diversos modelos e teorias sobre a gestão de instituição de ensino superior e das competências gerenciais visa contribuir, especialmente, para a sustentabilidade da gestão institucional das instituições privadas de ensino superior de Fortaleza-CE e para o desenvolvimento da profissionalização dos seus cargos gerenciais ao estudar e apresentar o modelo de gestão institucional mais empregado, segundo a percepção dos coordenadores de cursos, e as competências gerenciais mais utilizadas e mais importantes para o desempenho de suas atividades.

1.1 Problemática

O cenário atual demonstra que o modelo de gestão das IES necessita ser reestruturado para se adequar as exigências da contemporaneidade. É importante que a busca pela qualidade de ensino torne-se uma constante para as instituições de ensino superior, promovendo uma gestão que envolva todos os seus membros, inclusive dos coordenadores de curso. Estes, por sua vez, têm como função traçar objetivos e fixar metas de qualidade que garantam a sustentabilidade da instituição (KOTLER; FOX, 1994).

Deste modo, alguns questionamentos foram se delineando em torno de cada pólo. Nos pólos iniciais, os questionamentos suscitados nesta pesquisa, teórico e epistemológico, são: O que são competências? É possível estabelecer uma epistemologia das competências? O que é Educação Superior? Como a educação superior se desenvolveu no Brasil?

Essas reflexões levam a uma relação preliminar entre as competências e o Ensino Superior, com a intenção de se alcançar gradativamente, nos demais pólos, morfológico e técnico, a relação entre as instituições privadas de ensino superior e competências gerenciais através de teorias, métodos e modelos que se apliquem a esta pesquisa.

No pólo morfológico, tratou-se da Educação Superior no ambiente das instituições privadas de ensino superior (IPES) e o desafio se deu na busca de métodos que tragam o melhor conhecimento do fenômeno estudado, já que este passa pela racionalização dos fatos e delimitação de abrangência. Quanto às competências gerenciais, tinha-se a necessidade de se entender e delimitar os aspectos nos quais o tema é abordado, vislumbrando a viabilidade da pesquisa de campo. Todas essas diferentes perspectivas esboçadas no pólo morfológico promoveram a procura por modelos de gestão institucionais e modelos de competências gerenciais, baseados na realidade atual do mercado e na exigência de uma preparação técnica e comportamental (competências) por parte dos seus dirigentes para acompanhar e coordenar essa estrutura.

Neste cenário do pólo morfológico, questionou-se, o que é um modelo de gestão institucional? O que é um modelo de competências gerenciais? Quais modelos de ambas as temáticas devem ser considerados para este estudo?

Segundo Grillo (2001), o sucesso de uma instituição depende, fundamentalmente, do desempenho eficiente das pessoas, que têm a incumbência de liderar os diversos grupos que compõem a estrutura universitária. A importância do gestor de instituições de ensino superior como elemento que deve assegurar respostas rápidas as questões complexas, abrange habilidades e atitudes específicas no trabalho, ou seja, o desenvolvimento de suas competências. Esse desenvolvimento possibilitará que as práticas organizacionais sejam direcionadas para uma gestão mais efetiva, cujo resultado reflete-se em melhorias nos processos organizacionais.

Assim, de acordo com o panorama esboçado, a questão principal e norteadora desta pesquisa descritiva e exploratória é:

Qual o modelo predominante de gestão institucional e o grau de utilização e de importância das competências gerenciais nas instituições privadas de ensino superior (IPES) da cidade de Fortaleza-CE, segundo a percepção dos coordenadores de curso?

1.2 Justificativa

A sobrevivência e o desenvolvimento de uma instituição de ensino superior dependem da sua qualidade educacional conquistada e reconhecida como satisfatória a partir dos interesses de seus diversos atores (LIMA, 2008). Confirmado pelos dados do INEP do ano de 2008, o setor privado tem viabilizado o crescimento das IES no Brasil, pois se verifica que 90% destas instituições são privadas, retendo 74,9% das matrículas, 72,6% dos cursos superiores e 88,5% das vagas oferecidas. Dos 5.534.689 ingressos nas IES no ano de 2008, 3.081.028 são de IES privadas. Estes são dados que marcam a importância da Educação Superior privada no Brasil, como campo de pesquisa que necessita de estudos periódicos pela sua constante transformação no seu estilo de gestão institucional, gestão de pessoas e na forma como apreende e atende a sociedade.

Esse cenário traz consigo exigências para os gestores das IPES que passam a receber atenção pelo o seu desempenho e gerenciamento das questões pertinentes a instituição. Silva (2008a) afirma que as IES têm buscado uma maior profissionalização de seus cargos gerenciais, já que eles apresentam múltiplas tarefas aliadas à necessidade de conciliar a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica.

Em contrapartida, com o crescimento das casas de ensino superior no Brasil, a recente formação e a lentidão no desenvolvimento de profissionais para gerir estas instituições demonstra o quão essencial é o incremento de estudos científicos aplicáveis a este segmento e baseados nas características próprias dessas instituições.

Em síntese, este estudo visa contribuir, especialmente, para evidenciar o direcionamento de uma gestão institucional mais efetiva nas instituições privadas de ensino superior de Fortaleza – CE e para o desenvolvimento da profissionalização dos seus cargos gerenciais, em especial, o cargo de coordenador de curso. É importante também para o aprimoramento das práticas de trabalho e para o incremento de planos de desenvolvimento para os seus gestores.

1.3 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é investigar o modelo predominante de gestão institucional, e grau de utilização e de importância das competências gerenciais nas

instituições privadas de ensino superior (IPES) da cidade de Fortaleza-CE, segundo a percepção dos coordenadores de curso.

Os objetivos específicos e complementares ao objetivo geral são: (1) Verificar o modelo de gestão institucional predominante; (2) Averiguar o nível de utilização das competências gerenciais; (3) Averiguar o grau de importância das competências gerenciais.

1.4 Hipóteses

As demandas de mercado impõem ao coordenador de curso da IPES uma gestão institucional profissionalizada, que requer conhecimentos dos processos tanto na área acadêmica quanto na administrativa, tais como: procedimentos acadêmicos, reconhecimento de cursos, elaboração de currículos, alocação de professores, análise de concorrência, planejamento estratégico, orçamento, marketing, vendas, dentre outros (GARCIA, 2006).

Em complemento, torna-se essencial a promoção de uma maior profissionalização dos cargos gerenciais de uma IES, já que os mesmos têm em sua rotina múltiplas tarefas aliadas à necessidade de conciliar a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica (SILVA, 2008a). O desenvolvimento das competências mais utilizadas e mais importantes aos ocupantes dos cargos de gestão é decorrente do aperfeiçoamento contínuo e da exigência de qualidade nos serviços que atendem as questões atuais do mercado competitivo.

Desta forma, têm-se como hipóteses desta pesquisa:

- (1) O modelo de gestão institucional predominante é o de enfoque sistêmico.
- (2) Os coordenadores das IPES utilizam em sua grande maioria as competências gerenciais.
- (3) Os coordenadores das IPES atribuem um elevado grau de importância às competências gerenciais.

1.5 Estratégia Metodológica

Esta pesquisa foi constituída dentro da metodologia quadripolar de De Bruyne, Hermam e De Schoutheete (1977). Trata-se de um projeto sistemático, que preenche os contornos de cada pólo, utilizando-se de métodos e análises para a investigação das temáticas do modelo de gestão institucional e das competências gerenciais.

Para Lima (2008), o terreno da prática é estruturado através de quatro pólos distintos, mas que se interagem e se complementam como eixos de uma mesma prática metodológica: o pólo epistemológico, o pólo teórico, o pólo morfológico e, por fim, o pólo técnico, como pode ser observado na Figura 1.

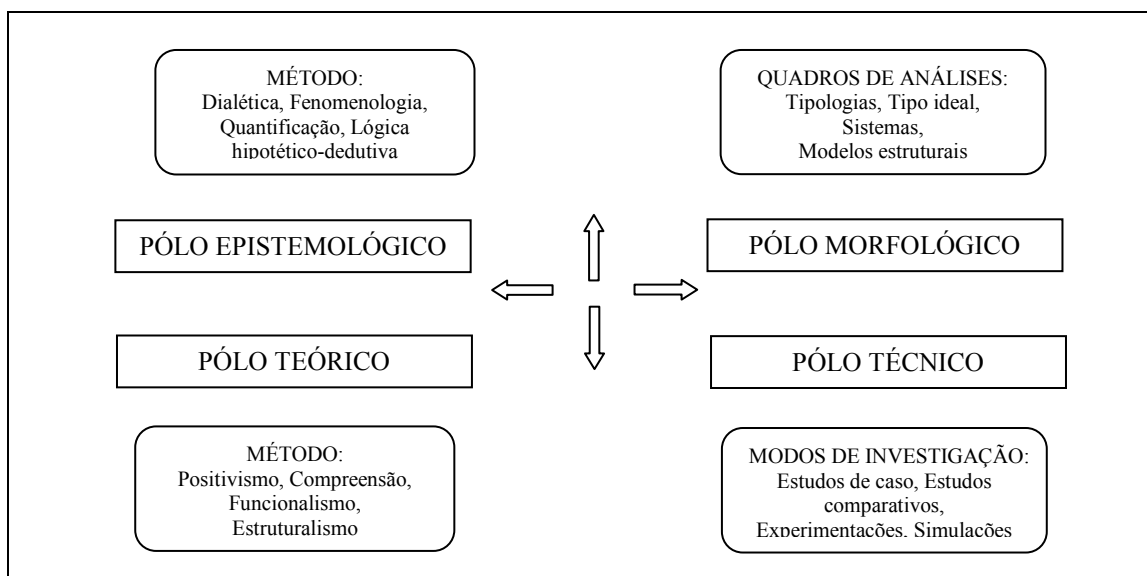


FIGURA 1 – Estrutura Quadripolar.

Fonte: Adaptado de De Bruyne; Herman; De Schoutheete (1977, p. 36).

A conceituação específica de cada pólo que completam o espaço metodológico deste trabalho é assim definida:

O pólo epistemológico exerce uma função de vigilância crítica. [...] Tem sua órbita uma gama de processos discursivos, de métodos muitos gerais que impregnam com sua lógica as abordagens do pesquisador. [...] O pólo considerado o motor interno de algum modo obrigatório, da investigação do pesquisador que, conscientemente ou não, coloca-se questões epistemológicas porque elas podem ajudá-lo a resolver seus problemas práticos e a elaborar soluções teóricas validas. [...] O pólo teórico guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. É o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos. [...] É o lugar de elaboração das linguagens científicas, determina o movimento da conceitualização [...]. O pólo técnico controla a coleta dos dados, esforça-se por constatá-los para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou. Exige precisão na constatação, mas sozinho não garante sua exatidão. O pólo morfológico é a instância que anuncia as regras de estruturação, de formulação do objeto científico, impõe-lhe uma certa figura, uma certa ordem entre seus elementos. Permite colocar um espaço de causação em rede onde se constroem os objetos científicos, seja como modelos/cópias, seja como simulacros de problemas reais [...] (DE BRUYNE; HERMAM; DE SCHOUTHEETE, 1977, p. 35-44).

Portanto, o campo de pesquisa é apreendido como um espaço dinâmico e dialético que possibilita o estudo e a interpretação dos fenômenos, a partir do desenvolvimento de uma prática científica que estabelece objetos de conhecimentos específicos e do rigor científico sobre estes objetos e fenômenos analisados, o que assegura a cientificidade do estudo (DE BRUYNE; HERMAM; DE SCHOUTHEETE, 1977).

Esta metodologia permite a análise do conhecimento como algo em constante construção, assim, a investigação científica requer tarefa imaginativa para repensar o já pensado através do uso da experiência (práxis), da revisão teórica e da análise crítica da produção científica dos investigadores.

O relacionamento dos dois grandes temas deste trabalho, a gestão de instituições de ensino superior e as competências gerenciais, inseridos nos estudos das ciências sociais e humanas, é demonstrado através da exploração nos espaços epistemológicos, teórico e morfológico, por meio de elementos que falam da sua origem, conceituação, métodos e modelos.

Na pesquisa de campo, apresentada através do eixo técnico, foi evidenciada a tipologia do estudo e suas características. Assim, este trabalho se propõe a ser de natureza descritiva e exploratória, e de caráter predominantemente quantitativo, tendo como objetivo principal investigar o modelo predominante de gestão, e grau de utilização e de importância das competências gerenciais nas instituições privadas de ensino superior (IPES) da cidade de Fortaleza-CE, segundo a percepção dos coordenadores de curso. A escolha das instituições será por acessibilidade.

A pesquisa exploratória, assim como as buscas bibliográficas e documentais realizadas no presente trabalho, tem em vista o conhecimento, a construção e o aprimoramento do projeto de investigação dos dois grandes temas deste estudo. O projeto foi desenvolvido especificamente com coordenadores de cursos de graduação do segmento educacional privado brasileiro, na cidade de Fortaleza.

Segundo Vergara (2007), a pesquisa exploratória admite uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado. A aproximação do fenômeno permitirá que ele seja descrito e de acordo com Triviños (1987, p. 110) um estudo é de natureza descritiva quando se propõe “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Já “a pesquisa descritiva caracteriza-se como um levantamento de características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/problema. É normalmente feita na forma de levantamentos e observações sistemáticas do fato/fenômeno/problema escolhidos” (SANTOS, 2002, p. 27).

1.6 Estrutura da Dissertação

Esta pesquisa foi constituída por duas grandes categorias, quais sejam, gestão de instituições de ensino superior e as competências gerenciais, que foram dissertadas em cinco seções, a seguir:

Esta Introdução composta pela relevância do estudo, problematização, objetivos, hipóteses, metodologia e estrutura da dissertação.

O pólo epistemológico, segunda seção do estudo, que engloba a Epistemologia crítica de Gaston Bachelard (1968), e ainda a epistemologia da Educação Superior (LIMA, 2008; MANACORDA, 1999; PILETTI, 2003 e SAMPAIO, 2000) e a epistemologia das competências (BARROS, 2010; LIMA, 2007; MARKERT, 2002 e BOURDIEU, 1983), tratando da origem e historicidade desses temas.

A seção seguinte compreende o pólo teórico, no qual se apresentam as teorias sobre a gestão de instituições privadas de ensino fundamentada nos autores Lima (2008), Gaulejac (2007) e Dias Sobrinho (2003); as abordagens teóricas sobre a gestão de pessoas e competências com destaque para a teoria de Marras (2000), Milkovich e Bourdeau (2000), Orlickas, (2001), Fleury e Fleury (2001), Dutra (2002), Zarifian (2001), Lê Boterf (2003) e Ruas (2001) e, por último, as diversas e complementares conceituações sobre as competências gerenciais, tais como as de Ruas (2001), Boyatzis (1982), Bittencourt (2001) e Motta (2001).

Os modelos que ajudaram na fundamentação da pesquisa científica foram delineados no pólo morfológico, compondo a quarta seção desta pesquisa. Logo, estarão presentes nesse item: os modelos de gestão em IES, os modelos de gestão por competências e os modelos de competências gerenciais. Ao todo foram analisados quatro modelos de gestão de IES: Finger (1997), Greiner (1998), Tachizawa e Andrade (2006) e Freitas (2006) e quatro modelos de competências gerenciais: Parry (1996); Ruas (2001); Dutra (2001) e Quinn et al. (2003).

No pólo técnico desenvolveu-se a pesquisa nas IES privadas da cidade de Fortaleza. Neste eixo, é descrito o delineamento da pesquisa, a população e amostra utilizadas, bem como os procedimentos de coleta de dados, os instrumentos empregados e, por fim, a apresentação e análise dos resultados, além das considerações finais acerca do estudo. O pólo técnico representa o campo da pesquisa exploratória e descritiva, visando “comprovar, demonstrar ou aperfeiçoar as idéias, conceitos e teorias admitidas nos pólos precedentes” (LIMA, 2008, p. 33).

2 PÓLO EPISTEMOLÓGICO

O ato de conhecer implica, de um lado, em transformação do objeto, em retificação das idéias, em construção dos fenômenos, o que faz da ciência fundamentalmente uma “fenomenotécnica”. De outro lado, implica no refazer-se constante e ininterrupto do sujeito que se retifica, afastando obstáculos e ilusões primeiras para alcançar em seguida a objetividade (BACHELARD, 1978).

O pólo epistemológico possui uma função importante na pesquisa científica, pois visa a estabelecer as condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e experimentação, ajudando a resolver problemas práticos por meio da elaboração de soluções teóricas válidas.

Através dos questionamentos epistemológicos busca-se a objetividade do conhecimento científico, rompendo-se com o senso comum para uma explicitação da problemática de pesquisa. Este processo se dá através da vigilância crítica que este pólo costuma exercer.

Para Martins e Theóphilo (2009), a epistemologia exerce um papel de questionamento crítico dos fundamentos e princípios das diversas ciências. É o ramo do conhecimento que estuda a natureza, os recursos e a validade do conhecimento. Na percepção de De Bruyne, Hermam e De Schoutheete (1977), a epistemologia apresenta tanto um caráter metacientífico quanto um caráter intracientífico, o primeiro efetua uma reflexão sobre os princípios, os fundamentos e a validade das ciências, e o segundo representa uma “ciência” intrínseca à própria ciência.

Corroborando com esse pensamento, Lima (2008) coloca que a epistemologia é o ramo da Filosofia que estuda a origem do conhecimento e as questões relativas à possibilidade e à validade deste conhecimento. É ela que avalia a consistência lógica da teoria e sua coesão fatural.

A epistemologia (do grego *episteme*: ciência, e *logos*: teoria ou estudo) é o ramo da filosofia que estuda a origem do conhecimento e as questões relativas à possibilidade e à validade deste conhecimento. Segundo Lima (2008, p. 52), a epistemologia é a “Teoria da Ciência, Teoria do Conhecimento ou Gnosiologia (do grego *gnosis*: conhecimento, e *logos*: teoria ou ciência); muito embora esses dois últimos termos sejam mais abrangentes”.

A epistemologia não se limita somente a narrar à história da Filosofia, seus métodos e sistemas filosóficos, já que a sua tarefa principal é a “reconstrução racional do conhecimento científico” (RABUSKE, 1987, p. 19 apud LIMA, 2008, p. 52). Revela-se ainda

como um campo do processo intrínseco ao fazer científico, o que demonstra que a epistemologia é “a mais antiga ciência da ciência”.

O resultado das convicções teóricas dos diversos autores demonstra que a história da ciência possui distintas interpretações, como a idéia de neutralidade e a divisão sujeito e objeto do conhecimento, revelando uma visão distorcida da ciência.

É por isso que, segundo Bunge (1980, p. 1), “a epistemologia necessita ser reflexiva e crítica também dos métodos científicos, penetrando o mundo da ciência a fim de criticá-lo para melhor compreendê-lo e construí-lo sempre, sem perder de vista o caráter não só cultural, mas também político da epistemologia em nossos dias”.

Sustentado na filosofia e na história do conhecimento, o pólo epistemológico é considerado o motor que impulsiona a pesquisa para o investigador. Portanto, é ele que procura garantir os parâmetros da produção científica. Tende a se ocupar, por um lado, do exame do processo de produção dos objetos científicos e, cuida, por outro lado, da análise dos procedimentos lógicos de validação e da proposição de critérios de demarcação para as práticas científicas (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

O suporte essencial do eixo epistemológico está em considerar que o pesquisador se vale da reflexão epistemológica na sua prática científica, ainda que, muitas vezes, de forma não consciente. [...] “Conscientemente ou não, coloca-se questões epistemológicas porque elas podem ajudá-lo a resolver seus problemas práticos e a elaborar soluções teóricas válidas” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 9).

Segundo De Bruyne; Herman e De Schoutheete (1977), a trajetória e o papel do eixo epistemológico estão não só em considerar a epistemologia à margem das ciências e como uma reflexão sobre os seus métodos, princípios, fundamentos e sua validade, mas também quando se admite o caráter intracientífico da epistemologia, ou seja, estabelecendo-se as condições de objetividade dos conhecimentos científicos como elemento intrínseco à própria ciência.

Epistemologicamente, ao longo do tempo, foram tratadas diversas questões, como por exemplo: pode a realidade ser conhecida? A verdade é relativa ou absoluta? O conhecimento é objetivo ou subjetivo? Quais fontes geram o verdadeiro conhecimento? Esses questionamentos demonstram que a consolidação do conhecimento é realizada através de um caminho de idas e vindas, muitas vezes, não linear, que se contrapõe ao positivismo, nesse sentido.

O passado “atravancado” da ciência é analisado na obra de Bachelard (1884-1962), quando ele trata do conceito de recorrência epistemológica, que significa que a

epistemologia recorre ao estudo do passado de uma ciência para interligá-lo ao seu momento atual. Acredita-se, nesse contexto, que o progresso da ciência é descontínuo e não um acúmulo de conhecimentos. A epistemologia trata, portanto, da análise da história da ciência, de como ela deve ser feita, visando à produção do conhecimento lógico e ideológico (BACHELARD, 1968).

Outro conceito apresentado na Epistemologia de Gastón Bachelard (1968) é o de *vigilância epistemológica*, como sendo uma atitude reflexiva de atuação direta sobre o método científico, que também conduzirá as reflexões sobre este estudo. Nesse caso, trata-se de uma função de controle e acompanhamento do progresso do pensamento na busca de objetividade científica e na eliminação ou minimização de conclusões imediatistas.

Os dois conceitos apresentados acima e outras características da Epistemologia Bachelardiana serão utilizados para fins desta pesquisa, evidenciando que os questionamentos sobre a essência do conhecimento demonstram que a razão não pode viver de generalizações, já que as suas aplicações são extraídas de partes limitadas da experiência.

O diálogo entre a história e a filosofia da ciência tende a contribuir para uma análise mais crítica da natureza e da construção do conhecimento científico. Nesse sentido, observa-se que a epistemologia se coloca a frente do problema do conhecimento.

Etimologicamente, o termo conhecimento vem do latim *cognoscere*: procurar saber, conhecer. Concorde-se com Lima (2008) que conhecimento é processo que acontece quando o sujeito – o sujeito que conhece ou que quer conhecer – apreende um objeto, o objeto do conhecimento. Estes dois elementos – sujeito e objeto – estão sempre presentes no conhecimento e o papel que se atribui a um ou ao outro pode variar, em maior ou menor avaliação, de acordo com a matriz filosófica na qual o processo do conhecimento está envolvido, o que pode ser observado na Figura 2.

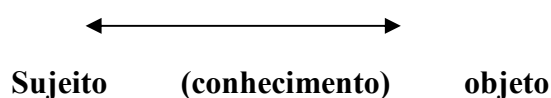


FIGURA 2 – O conhecimento e os seus elementos
Fonte: Adaptado de Cervo e Bervian (1996, p.7)

Segundo Bachelard (1978), a relação entre sujeito e objeto se dá através de um projeto:

No pensamento científico, a mediação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma de projeto. E dentro dessa perspectiva pode-se dizer que os fatos são interpretações que não se colocam em questão, geralmente porque se esquece (individual e coletivamente), por meio de que recorte (*découpage*) do mundo eles foram construídos (BACHELARD, 1978, p. 18).

Assim, o ato de conhecer exalta a criação e a invenção, pois não se reduz a repetição monótona e constante de verdades absolutas e imutáveis, que ao serem alcançadas se solidificam tornando-se um porto seguro na memória (BARBOSA; BULCAO, 2004).

É sobre esses fundamentos que o eixo epistemológico desta pesquisa será pontuado. Tem o objetivo de apresentar uma base de sustentação epistemológica para os pólos que virão (o teórico, o morfológico e o técnico) e permitir que a análise dos grandes temas deste trabalho, quais sejam, gestão de instituições de ensino superior e competências gerenciais, possa ser flexível, passível de questionamentos e de novas revisões e melhorias.

Deste modo, o pólo epistemológico trata das questões da vigilância crítica, da trajetória histórica do método científico e de algumas de suas inúmeras abordagens até se chegar ao pensamento apresentado pela Epistemologia Bachelardiana. É a partir dessa fundamentação epistemológica e metodológica que se buscará um estudo da epistemologia da educação superior e da competência, revelando as suas origens, sua historicidade e seus paradigmas.

2.1 Aspectos Gerais da Epistemologia de Gastón Bachelard

A obra de Gastón Bachelard (1884-1962) surge em um contexto em que a universalidade do pensamento vigente até o século XIX passa a ser questionada. Ao longo do tempo, a ciência necessitou lidar com o paradigma da verdade circunstancial, com a idéia de que intersubjetividade e a consensualidade não asseguram a certeza. Nesta conjectura, apresenta-se novos horizontes como a teoria da relatividade, a física quântica e as geometrias não-euclidianas que passam a repensar as relações entre sujeito e objeto, entre a razão e a experiência.

O perfil crítico, filosófico e epistemológico de Gastón Bachelard (1884-1962) apresenta uma nova forma de fazer epistemologia, mostrando a relação intrínseca desta com a

história das ciências e extrapolando os campos da epistemologia para alcançar outras áreas do saber como a educação, por exemplo (BARBOSA; BULCÃO, 2004).

Segundo Barbosa e Bulcão (2004, p. 21), o pensamento bachelardiano “aponta a necessidade de se refletir sobre as transformações que as ciências estavam sofrendo e que sugeriam a derrocada a priori da razão”. Portanto, a razão tem uma história e essa história demonstra que sua trajetória é descontínua e plena de obstáculos. Sendo desta maneira, Bachelard (1996) aponta que somente uma epistemologia que parta da reflexão da própria ciência pode se tornar adequada para expressá-la.

Na obra bachelardiana, a ruptura é uma mola propulsora do progresso do conhecimento científico, o que demonstra que a razão é instável e sempre aberta a questionamentos. A ruptura epistemológica é o processo de retificação do conhecimento ao longo da história; é um processo dialético de constantes análises, que demonstra que o conhecimento não pode ser avaliado por meio de acúmulos. Há duas maneiras em que a ruptura epistemológica pode ocorrer: uma, mediante as retificações de erros anteriores por meio de mudanças científicas que contradizem o passado, ou outra, via reorganização do conhecimento.

Nas palavras de Bachelard (1996, p. 120)

O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga seu passado, condenando-o. A sua estrutura é a consciência dos seus erros históricos. Cientificamente, pensa-se a experiência como retificação da ilusão comum e primeira.

Nesse processo, apresenta-se a descontinuidade existente entre o conhecimento científico e o conhecimento comum, pois a ciência não procede deste último, mas o contrário, ela se constrói através da negação da experiência primeira (BARBOSA; BULCÃO, 2004).

A ciência de hoje, para Bachelard (1996), não pretende mais descrever dados, mas, ao contrário, desenvolve uma epistemologia discursiva, através da qual é necessário um longo circuito racional e técnico para se compreender os dados obtidos. Nesse sentido, o objeto científico deixa de ser o dado para ser o resultado de elaborações teóricas e experimentais. O caráter de novidade do saber científico da atualidade veio demonstrar que a razão é variável e seus princípios, assim como seu próprio conteúdo, se transformam ao longo de sua trajetória de progresso.

Em suas análises sobre o procedimento das ciências contemporâneas, Bachelard (1996) apresenta a existência de um novo espírito científico e percebe a necessidade de uma

nova filosofia da ciência que “deve se constituir contra uma concepção clássica de razão e de realidade. Na concepção do antigo espírito científico, a razão e a realidade eram imutáveis” (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 28).

Para se instaurar, o novo espírito científico rompe com o senso comum no sentido de se distinguir deste, algo não realizado pelas ciências anteriores, pois essas representavam, em termos epistemológicos, uma continuidade do senso comum.

Entre o conhecimento comum e o conhecimento científico a ruptura nos parece tão nítida que estes dois tipos de conhecimento não poderiam ter a mesma filosofia. O empirismo é a filosofia que convém ao conhecimento comum. O empirismo encontra aí sua raiz, suas provas, seu desenvolvimento. Ao contrário, o conhecimento científico é solidário com o racionalismo e, quer se queira ou não, o racionalismo está ligado à ciência, o racionalismo reclama fins científicos. Pela atividade científica, o racionalismo conhece uma atividade dialética que prescreve uma extensão constante dos métodos (BACHELARD, 1978, p. 45).

O novo espírito científico não aceita a concepção de uma razão como algo imutável e de um real em si, pois para Bachelard (1996), a razão e o real são dois aspectos de uma mesma prática. A novidade do espírito científico é acrescentar uma luz mais ampliada de conhecimento aos limites do estado científico anterior.

O real científico deixa de ser o real captado, para ser “um conjunto de fenômenos produzidos por uma experiência e pensados segundo uma estrutura matemática” (BACHELARD, 1996, p. 29). Portanto, na Epistemologia Bachelardiana, o empirismo e o racionalismo se expressam através de um desenvolvimento dialético, pois ambos constituem perspectivas filosóficas diferentes, embora complementares (BARBOSA; BULCÃO, 2004).

Para o novo espírito científico, não se trata nem do empirismo nem do racionalismo como filosofias dicotômicas. No pensamento científico, empirismo e racionalismo estão ligados por um estranho laço, “tão forte como o que une o prazer à dor. [...] Com efeito, um deles triunfa justificando o outro; o empirismo necessita ser compreendido, e o racionalismo necessita ser aplicado” (BACHERLAD, 1978, p. 29).

Quando Bachelard (1951, p. 87) afirma que “é preciso inventá-los e não descobri-los”; o termo invenção vem a ser a nova função da ciência contemporânea. Esta perde o seu caráter reprodutor da realidade e passa a inventar uma nova realidade. À medida que a realidade científica é constituída, há uma nova produção teórica de conceitos.

Em geral, a Epistemologia de Bachelard tornar-se mais compreensível quando se parte do entendimento de alguns dos seus conceitos como: ruptura epistemológica e novo

espírito científico, já apresentados neste trabalho e, vigilância epistemológica e recorrência epistemológica, que serão vistas a seguir.

Na obra de Bachelard (1968), a recorrência epistemológica considera que a epistemologia recorre ao estudo do passado de uma ciência, interligando-o ao seu momento atual. É demonstrado que o passado da ciência é atravancado, ou seja, a ciência passa por um processo de idas e vindas para chegar ao conhecimento científico. Acredita-se, portanto, que o progresso da ciência é descontínuo e não um acúmulo de conhecimentos. A epistemologia trata da análise da história da ciência, de como ela deve ser feita, visando à produção do conhecimento lógico e ideológico (BACHELARD, 1968).

Juntamente ao estudo do passado atravancado da ciência, é necessário um percurso reflexivo chamado por Bachelard (1968) de vigilância epistemológica. Trata-se de uma atitude reflexiva de atuação direta sobre o método científico. É considerada uma função de controle e acompanhamento do progresso do pensamento na busca de objetividade científica e na eliminação ou minimização de conclusões imediatistas.

Para Lima (2008), a vigilância epistemológica apresentada na Epistemologia Bachelardiana é um comportamento que se insere na lógica do erro, modificando-a em uma lógica da inovação. Logo, acrescenta Bachelard (1968, p. 123), “o espírito científico vence os diversos obstáculos epistemológicos e se constitui como um conjunto de erros retificados”.

Os pontos fundamentais da obra de Bachelard apresentados nesta seção têm o objetivo de contribuir com as reflexões sobre gestão de instituições de ensino superior e as competências gerenciais, temas centrais desta pesquisa. Visa também à apresentação do conhecimento científico como inacabado, passível de questionamentos, e que pode ser reconstruído a partir da análise do seu passado não-linear.

2.2 Bases Epistemológicas da Educação Superior

Por se tratar de um tema bastante complexo, a educação superior sofrerá algumas delimitações neste estudo, sendo apresentado aqui a origem do termo, o entendimento da sua história institucional, em especial, da universidade, para melhor compreensão dos seus conceitos e das suas estruturas.

O termo educação (educar) vem do latim *educare*, por sua vez, ligado a *educare*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) e *ducere* (conduzir, levar), significando “conduzir para fora”, no sentido literal e sob a interpretação significa preparar o indivíduo para o mundo

(LIMA, 2007). A palavra superior tem como significado “o que está situado acima; mais elevado”, “que atinge grau mais elevado” ou “que ultrapassa os outros em dignidade, posição, mérito, qualidade” (VIANA, 2005). Assim sendo, ao buscar um significado para termo “educação superior”, pela sua gênese, teríamos “conduzir para cima, para um lugar mais elevado”.

As diferentes terminologias, conceituações e características da educação superior emergem das bases epistemológicas de como se dá o processo de compreensão de mundo e das relações sujeito-objeto que sustentam a toda e qualquer prática educativa. Partindo dessas considerações, apresenta-se não só o significado etimológico do termo, mas suas origens históricas e paradigmas.

A epistemologia direcionada a educação e, nesta pesquisa, direcionada a educação superior requer um estudo sobre as suas questões epistemológicas que tende a compreender o que ela é e as suas relações com a História e com o homem.

Neste caso, utiliza-se do método histórico-avaliativo, ancorado pela epistemologia contemporânea de Bachelard (1996) que tem o objetivo de realizar uma descrição histórica do objeto em investigação desde a sua gênese até os dias atuais.

Lima (2008) coloca que existem duas dimensões da educação superior, a educacional e a institucional, que devem ser compreendidas sob olhar dos obstáculos epistemológicos iniciados e superados ao longo da trajetória histórica do objeto, identificando os pontos de evolução e as variáveis epistemológicas, científicas, políticas, éticas e humanas.

De acordo com a sua trajetória histórica, o surgimento da educação coincide com o próprio surgimento do homem pela necessidade de transformar a natureza para sobreviver. A religião e a igreja também se fizeram presentes desde os tempos mais antigos, adotando a missão de educar pessoas através da doutrina religiosa. Foi com a invasão dos povos bárbaros ao Ocidente que a educação clássica cedeu lugar à educação religiosa.

Nasce, assim, a primeira universidade sob o comando da igreja católica e criada na Bolonha, em 1150, numa época na qual o conhecimento era privilégio de poucos. Apenas quem podia pagar se associava a outros interessados para contratar um professor sobre algum dos temas das chamadas “essências universais”, termos que deram origem ao nome “universidade”. No fim do século XII, a Universidade de Bolonha incorporou o primeiro curso de Direito com as disciplinas de retórica, gramática e lógica (MANACORDA, 1999).

A segunda universidade mais antiga é a Universidade de Paris (Sorbonne), fundada em 1214. O que se tinha antes disso eram os mosteiros que podem ser comparados às universidades, já que se inclinavam para o estudo da teologia, filosofia, literatura e eventos

naturais sob o ponto de vista da religião católica, mas que, por muito tempo, foram os responsáveis pela preservação da cultura e dos conhecimentos da época (MANACORDA, 1999).

O conhecimento, para a Igreja, foi por muito tempo relegado a uma tentativa de explicar o universo por meio de Deus e corroborar o que havia sido escrito nas Sagradas Escrituras. Contrariando o pensamento religioso sobre o conhecimento, os filósofos clássicos foram responsáveis por mostrá-lo de forma ética e sem misticismo excessivo. Assim, utilizaram os melhores meios para ordenar o conhecimento e dar forma ao pensamento (MANACORDA, 1999).

Mas, os filósofos, alquimistas e livres-pensadores foram perseguidos por apresentarem pensamentos contrários ao da igreja católica naquela época, porém, no final da Idade Média, os questionamentos se espalharam e ganharam força e logo as associações estudantis foram adquirindo os seus direitos.

O que se evidencia até o momento, é que em meados do século XII surge uma nova etapa no desenvolvimento educacional com o nascimento das universidades. Tem-se no sul da Itália a primeira grande escola de Medicina, no Mosteiro de Salerno, tornando-se a primeira universidade deste País em 1090.

Em seguida, outras universidades foram se implantando em outras regiões, como a universidade de Bolonha, na Itália, especializada no ensino de Direito e a de Paris, cujo ramo específico era a Teologia. A universidade de Paris foi tomada como modelo para o surgimento de outras universidades européias, como as de Oxford, Salamanca e Cambridge (COTRIM, 1988).

Apesar de subordinadas ao Estado ou à Igreja, as universidades daquela época eram reconhecidas como entidades autônomas, pelas autoridades políticas e religiosas. Nelas, os estudantes eram classificados através de faculdades e das nações. De cada área de estudo formava-se uma faculdade: Faculdades de Artes, de Direito, de Medicina, de Teologia, etc., contudo, esse tipo de agregação não era consenso em todas as universidades.

Os tipos de qualificação conferidos ao estudante eram divididos em três: de bacharel (aprendiz de professor), de licenciado (aptidões para o ensino) e de doutor (professor dos professores) (COTRIM, 1988). Mas, a maioria dos autores acrescenta que as mudanças sociais significativas somente aconteceram por volta do século XV, e estas imporiam uma nova forma de organização que repercute também em muitas mudanças na educação.

Tem-se o desenvolvimento acelerado da sociedade, e a ciência proporciona um rápido avanço tecnológico, conseqüentemente as máquinas substituem os papéis

anteriormente desempenhados pelos homens. Nasce, assim, uma nova classe de trabalhadores que necessitava ser educada para a nova realidade.

Se entre os séculos XII e XIII, o conhecimento era permeado pelas idéias religiosas e ainda repleto de misticismos, mesmo com surgimento das primeiras universidades, após o século XVII, este conhecimento recebe influências novas, dos filósofos da época, da revolução industrial, da necessidade de preparar a classe de trabalhadores para o trabalho técnico.

Vê-se por um lado, a necessidade de preparar o operário para o uso adequado das novas máquinas, e por outro, a formação de técnicos especializados. Cada uma dessas duas formas traz em si um imperativo, a primeira passa a ser possível através da introdução do ensino de alguns elementos básicos de escrita e matemática; e a segunda através do conhecimento dos últimos avanços da ciência, para que se pudesse melhorar ainda mais as técnicas de produção (MIORIM, 1998, p. 51).

Além disso, segundo Lima (2008), o surgimento e o desenvolvimento das universidades na Europa viabilizaram a disseminação do pensamento crítico que acabaria por desencadear o Renascimento e, mais tarde o Iluminismo. Assim, a universidade moderna é considerada uma criação alemã que se preocupa em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência e, para isso, considera as transformações da época (LUCKESI et al., 1996).

Na contemporaneidade, as universidades se expandiram por todo o mundo repletas de tecnologias, laboratórios, além é claro, das aulas presenciais que se concentram na sua maioria. E nos dias atuais, as aulas podem também ser virtuais, modalidade inovadora no ensino superior que atende ao apelo de alguns que dispõem de pouco tempo, que não conseguem morar nos grandes centros (onde ficam as melhores casas de ensino superior) ou ainda não podem se deslocar para a universidade por estarem trabalhando. Com a missão de preparar tecnicamente o jovem para o mercado de trabalho, as instituições de ensino superior se multiplicaram e hoje se apresentam de diversas formas institucionais e administrativas.

As universidades, ao lidarem diretamente com a educação, têm o grande desafio de formar o homem. A educação tornou-se um tema sempre presente na maioria dos escritos de Bachelard (1996) através do termo “formação”, freqüentemente citado por ele. A educação implica fundamentalmente na formação do sujeito, já que a noção de formação é muito mais complexa e abrangente que a de educação, por não trazer consigo algumas das conotações que esta última apresenta como o ato de repetir e o de memorizar idéias (BARBOSA; BULCÃO, 2004).

O processo de formação científica para Bachelard (1996) apresenta duas faces, uma objetiva, na qual se dá a criação do mundo ou de uma surrealidade, e outra subjetiva, que vai se referir às transformações sofridas pelo sujeito ao longo do processo cognoscente e da emergência das imagens poéticas (BARBOSA; BULCÃO, 2004).

No contexto brasileiro, o aparecimento da universidade deu-se no início do século XIX, como resultado da formação das elites que passaram por um longo buscando a educação superior em outros países, principalmente em instituições européias durante o período de 1500 a 1800, e que retornaram ao Brasil com sua qualificação. O momento era conturbado e essas universidades derivaram da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, aspecto que as tornaram fragmentadas e frágeis em seu início (PILETTI, 2003).

Em 1808, foi fundada a Escola de Cirurgia da Bahia. A primeira dedicada ao ensino superior em terras brasileiras. Mais tarde, vieram as Faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda, em 1927. E, por fim, a primeira universidade de fato (com cursos de diversas áreas), a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. Essa conquista marcou os rumos da educação superior no Brasil e, partir daí, outros momentos importantes surgiram na história da educação brasileira de nível superior.

Ressalta-se que, para Piletti (2003), a universidade de São Paulo, criada em 1934, foi a primeira universidade a funcionar no Brasil, já que a universidade do Rio de Janeiro não teve existência mais que nominal, nunca chegando a funcionar na prática, pois as escolas que a formaram – Medicina, Direito e Engenharia, todas mantidas pelo Governo Federal – continuaram técnicas e administrativamente isoladas, não tendo sido criados os instrumentos necessários à sua integração.

No seu nascimento, as universidades brasileiras davam ênfase maior ao ensino do que à investigação e eram consideradas instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional.

No período entre a Revolução Industrial (1930) e o Governo Militar (1964) foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil, com o objetivo de suprir a necessidade de profissionais qualificados. As universidades públicas realizaram a contratação de um grande número de professores europeus e, também nesse período do ensino superior, surgiram algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas) (PACHANE, 2000).

Foi a Constituição da República de 1891 que descentralizou a oferta de ensino superior, permitindo que os governos estaduais e a iniciativa privada criassem os seus próprios estabelecimentos. Tal medida contribuiu para uma incipiente ampliação e diferenciação do seu funcionamento. Em geral, o ensino superior foi instituído lentamente na

sociedade brasileira, de tal forma que, até 1900, o sistema contava com apenas 24 instituições, todas elas organizadas como estabelecimentos não-universitários e orientadas, fundamentalmente, para a atividade de formação profissional.

Com relação à forte presença do setor privado no ensino superior no Brasil, Sampaio (2000) aponta que é anterior ao seu vertiginoso crescimento ocorrido a partir de meados dos anos 1960. Sua origem reporta-se ao início do período republicano, uma vez que, até então, apenas ao poder central competia legalmente oferecer ensino superior. Mas, apesar de tardiamente, o setor privado da educação obteve um desenvolvimento expressivo e rápido.

Em um intervalo de duas décadas, ou seja, até o início dos anos 1920, foram criadas 56 novas instituições, sendo que a maioria pertencia ao setor privado capitaneado basicamente pela iniciativa confessional católica e/ou pelas elites locais. No início da década de 1930, o setor privado já respondia por 64% dos estabelecimentos e por 44% das matrículas existentes, sendo que até a metade da década de 1960 os dados indicam consolidação e estabilidade na participação desse setor no sistema de ensino superior (SAMPAIO, 2000).

Entre 1960 e 1980, o número total de matrículas de graduação passou de cerca de 200 mil para 1,4 milhões de estudantes (PILLETI, 2003).

Mesmo com todas essas criações e o aumento das casas de ensino superior privadas, o debate sobre a Educação Superior no Brasil começa a partir da apresentação de um projeto de reforma da universidade. O movimento da reforma universitária em 1968 dá início à terceira fase da educação superior brasileira que tinha como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como tema das instituições de ensino superior.

A descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor a partir de 1961. Mas, sua explosão ocorreu somente nos anos 1970. Durante esta década, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para 1,5 milhões (1980) (FRAUCHES; FAGUNDES, 2003).

A concentração urbana e a exigência de uma melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas, e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. Mudanças também aconteceram no exame de seleção. As provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha.

A partir dos anos 1990 inicia-se o acontecimento que muitos estudiosos chamavam de quarta fase da educação superior brasileira, com a Constituição de 1988 e a homologação de leis que passaram a regular a Educação Superior. Percebeu-se a necessidade

de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade (LAUS; MOROSINI, 2005).

É nessa conjectura que nasce e se desenvolve as instituições de ensino superior no Brasil. Tinham, ao mesmo tempo, os objetivos de atender o mercado que solicitava profissionais competentes e de criar uma identidade própria para o sistema de educação, considerado, até hoje, como uma das mais preciosas construções do Brasil republicano (PANIZZI, 2004).

Percebe-se, portanto, que o crescimento nos últimos anos das instituições de ensino superior no Brasil foi intenso e o órgão responsável por promover pesquisas e avaliações, nos níveis existentes do Sistema Educacional Brasileiro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou através do Censo da Educação Superior um grande incremento de instituições juridicamente classificadas como particulares. Tomando-se como referência o período entre 1999 e 2001, enquanto houve uma redução de 20% no total de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as instituições particulares cresceram em 72% (BRASIL, 2009).

Outro dado mais recente sobre a expansão das instituições privadas de ensino superior – IPES revela que em 1997 existiam 900 instituições de ensino superior – IES, dentre elas, 211 públicas e 689 particulares. Em 2008, o número total de IES é de 2.252, o qual a grande maioria é de instituição privada, ou seja, 2.016. O acréscimo total é de 1.352 instituições no País em comparação com ano de 1997 (BRASIL, 2009).

Além disso, o número de vagas total ofertadas pelas IES nos cursos de graduação presencial também aumentou, totalizando em 2008, o número de 2.985.137 vagas, o que corresponde a um incremento de 161.195 vagas (5,7%) em relação ano de 2007 (BRASIL, 2009).

Reconhecida e incentivada pelo Ministério da Educação, a expansão do sistema de ensino superior precisa do setor privado da educação, uma vez que este corresponde a 70% das matrículas atuais e absorve um contingente muito expressivo de alunos de graduação.

De acordo com o Art. 43 da LDB, a Educação Superior tem por finalidade:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados, nas diferentes áreas do 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 ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ainda, 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 da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (FRAUCHES; FAGUNDES, 2003, p. 90).

Os objetivos traçados para a Educação Superior no Brasil são desafiadores e os profissionais envolvidos nesse processo necessitam de preparo técnico, acadêmico e comportamental para atender a diversas demandas do mercado e alcançar a meta mais nobre de formar cidadãos que desenvolvam o espírito científico e o pensamento crítico. Lembra-se ainda da necessidade das instituições de ensino superior se dedicarem, sobretudo, a pesquisa.

Enfim, ao se tratar das bases epistemológicas da Educação Superior e a história do seu desenvolvimento, espera-se promover um elo importante destas com as teorias que traduzem seus significados.

2.3 Bases Epistemológicas da Competência

A definição de competência passa por diferentes vertentes e conceituações desde a sua origem até os dias atuais, sofrendo modificações quanto à sua interpretação de acordo com cada época. Discorre-se, nesta seção, sobre a origem e o desenvolvimento do termo competência e alguns dos seus traços epistemológicos.

O termo competência tem a sua origem na Grécia Antiga, denominada de *aretê* e definida como o mérito ou a qualidade pela qual algo ou alguém se mostra excelente. Para Barros (2010), esta expressão estava diretamente associada à cultura e aos costumes dos gregos na Idade Antiga e podia ser aplicada não só a pessoa, ao corpo e as coisas, mas também referenciar terra, vasos e móveis. Podia também está relacionada à alma e ter um sentido muito particular de coragem ou sobre os atos de coragem, ou sentido moral de virtude.

Portanto, na Grécia Antiga, o significado de *aretê* (excelência) se amplia ainda mais por está relacionado à própria concepção que os gregos faziam do homem para que nele se forme o “Homem”, um ideal de excelência (*aretê*), um ideal de formação do espírito humano (BARROS, 2010).

Em latim, a palavra competência vem da expressão *competentia, ae*, tendo como tradução: "proporção, simetria; aspecto, posição relativa dos astros", e do verbo *competere*, "competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar".

Já na Idade Média, a noção de competência passou a pertencer à linguagem jurídica, designando alguém ou uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Após alguns anos dessa época, o termo foi reconhecido socialmente como a capacidade do indivíduo em pronunciar-se a respeito de alguma coisa específica.

Na literatura francesa, o termo competência aparece por volta do século XV, com a designação de legitimidade e autoridade outorgada às instituições para tratar determinados problemas.

A Revolução Industrial, que marca o período de transição para a Era Moderna, apresenta a competência associada às habilidades necessárias para realizar atividades específicas. Neste período, na França, o significado da competência se ampliou para o nível individual e passou a ser toda capacidade devida ao saber e à experiência (LIMA, 2007).

Já na contemporaneidade, por volta de 1950, a competência estava relacionada às características subjacentes de um indivíduo que resultaria em um desempenho efetivamente superior em um determinado cargo. A partir da década de 80, encontra-se a competência associada a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que causam desempenho excelente.

Mais adiante, nos anos 1990, alguns elementos externos foram agregados ao indivíduo, como tecnologias, sistemas físicos e gerenciais, e ao resultado de suas ações, gerando diferencial competitivo para a organização. A partir do ano 2000, acrescenta-se a todas essas características da competência, um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades (LIMA, 2007).

É diante desse histórico multifacetado sobre os significados do termo competência que muitos questionamentos sobre a sua aplicação e sobre as suas definições surgiram, como suas diferentes correntes que tendem a tratá-la através ou de uma visão mais racionalista ou mais construtivista.

Em concordância, Ramos (2001) defende que para abordar a competência, deve-se compreender as suas noções e limites, sob a perspectiva da formação humana como sendo um processo histórico e, muitas vezes, contraditório, no qual os sujeitos conscientizam-se de si e de suas relações sociais. Enquanto Markert (2002) afirma que o ponto crucial da competência deve se manifestar na capacidade e na disposição do trabalhador de assumir a gestão autônoma e coletiva do processo de produção e da vida.

A historicidade do termo “competência” ressalta que ele não aparece no vocabulário, na literatura e nas conduções das práticas organizacionais da atualidade por acaso. É fruto de idéias e valores que conduzem e amparam o desenvolvimento das organizações, no seu contexto político, social e econômico.

Segundo Boeira e Vieira (2006), as idéias, os sentidos e os valores de determinadas práticas sociais estão embasadas no que se chama de paradigma. Entende-se que paradigma é um campo complexo de conceitos que contém e comporta uma determinada concepção de homem, de mundo e das relações que se estabelecem entre sujeito e objeto do conhecimento, não resumido apenas em um modelo ou padrão.

Guba e Lincoln (1994 apud SILVA e ROMAN NETO, 2006, p. 53) consideram um “paradigma como um sistema de crenças ou visões de mundo que orientam o pesquisador, não apenas nas escolhas dos métodos, mas nas trajetórias ontológicas e epistemológicas fundamentais”.

Logo, a análise das bases epistemológicas da competência exige um estudo além da sua origem. É necessário também compreender o seu desenvolvimento, a sua história, bem como os paradigmas que fazem parte dessa história. Bachelard (1996) ao destacar o conceito de recorrência epistemológica, designando que o estudo do passado de uma ciência deve ser realizado interligando com seu momento presente, está demonstrando que a historicidade de um tema se dá através do processo de construção do passado, do presente e do futuro. Desta forma, por que não incluir no estudo do passado de uma ciência atual, a concepção e estudo dos paradigmas que nela estão envolvidos?

Os paradigmas estão na base da organização política e social que constituem uma sociedade. Inclusive porque os processos de gestão por competências se fazem no seio de uma formação econômico-social, sendo, portanto, determinados pelas forças concretas, presentes na realidade (BOEIRA; VIEIRA, 2006).

Segundo Markert (2002), a discussão internacional sobre o conceito de competência surgiu junto às mudanças do paradigma de produção nos anos 1980. Ademais Machado (1998 apud MARKERT, 2002, p. 39) afirma que:

Devemos substituir o conceito tradicional de conhecimentos e saberes pela visão de competências que não deverá ter somente uma conotação funcionalista em relação às mudanças sociais e laborais, mas, por ser “essencialmente política”, orientar-se-á pela capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social.

Ainda nesse sentido, as categorias norteadoras da definição de competência deveriam evitar que os conceitos pedagógicos a ela aplicados se tornem uma nova moda pedagógica, ou que se ajustem somente as capacidades laborais e interações intersubjetivas dos homens à nova ideologia do capital “progressista”, mas, ao contrário, contribuam para um entendimento de um conceito de “politecnia”, de formação integral do homem em referência às contribuições de Marx e Habermas. Entende-se, assim, um conceito crítico-emancipatório de competência através do seu “poder estruturante” para a “transformação” da realidade social (MARKERT, 2002).

A necessidade da indústria em preparar o operário para o uso adequado de máquinas modernas e aprimorar a formação de técnicos especializados gerou incrementos na educação superior que suscitaram no desenvolvimento de novas competências que reclamam o conhecimento de alguns elementos básicos da escrita e matemática e também o conhecimento dos últimos avanços da ciência para aperfeiçoar as técnicas de produção (MIORIM, 1998).

Não se tratava apenas de ensinar um certo montante de conhecimentos, pois, essa indústria necessitava de um novo tipo de trabalhador que deveria aceitar trabalhar para os outros e nas condições que lhes fossem impostas. Necessário, portanto, que o operário aprendesse a vencer suas barreiras naturais ao dever absoluto de obedecer. A questão era ter alunos entre as paredes de uma sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor, a fim de domesticar seu caráter e dar uma forma adequada a seu comportamento – a forma da indústria.

Nessa época, o conhecimento pendia para uma razão mais racionalista ou mais empirista até surgir uma epistemologia que pudesse dar conta desses dois métodos de forma mais abrangente.

Quando se apresenta a Epistemologia de Gastón Bachelard, que reúne os dois diferentes métodos, racionalismo e empirismo, o qualitativo e o quantitativo, demonstra-se que há uma correlação entre sujeito e objeto. Seguindo o pensamento de Bachelard (1996), não se pode ver a relação sujeito/objeto de forma isolada, assim, como não se deve pensar a competência sem suas relações com o sujeito, com a organização, com a história ou tentar resumir a competência a cargos.

O entrelaçamento entre o racionalismo e o empirismo apontado por Bachelard (1996) abriu espaço para que o conceito da competência possa ser apreendido através de uma visão dialética. Assim, segundo a escola dialética, a competência tem o poder transformador sobre o homem, é capaz de desaliená-lo.

O método científico passou por várias fases desde a pré-história até os dias atuais, entretanto sua base epistemológica apresenta o conhecimento e seus elementos, sempre formados pela relação entre sujeito (conhecimento) e objeto (LIMA, 2007).

Na relação epistemológica das competências tem-se sujeito – competências – objeto, e entre eles existem vários elementos: mercado, clientes, segmento, organização, área interna, programa, equipes, pessoas, dentre outros. Assim, a Epistemologia de Gastón Bachelard indica que devemos analisar a situação (competência) nas suas diversas formas, nas suas diversas relações, tanto de maneira empírica quanto de forma racionalista (LIMA, 2007).

Portanto, “é preciso que a epistemologia dê conta da síntese mais ou menos móvel da razão e da experiência, mesmo quando esta síntese é apresentada filosoficamente como um problema desesperado” (BACHELARD, 1978, p. 98). A razão é aqui entendida como o método racionalista e a experiência relacionada ao método empirista.

O novo espírito científico apresentado na Epistemologia de Bachelard polemiza o racionalismo e o empirismo vigentes e marca o aparecimento de uma nova epistemologia em progresso ao espírito científico newtoniano até então predominante, finalizando um longo período de cerca de três séculos de hegemonia do racionalismo cartesiano e do empirismo baconiano. Bachelard (1968) afirma que essa “novidade é profunda, porque não é a novidade de um achado, mas a novidade de um método” (BACHELARD, 1968, p. 16).

Por outro lado, Silva (2008b) afirma que a análise do discurso da competência demonstra que mais do que um discurso, a competência é uma prática que se expressa nas exigências burocráticas e muitas vezes de forma quantitativa, mas não quer dizer que ela não tenha também como representação a forma qualitativa.

Nessa análise crítica da competência, Silva (2008b) corrobora com o pensamento de Bourdieu (1930-2002), sociólogo e filósofo francês, que afirma que toda competência é uma “razão social que se legitima apresentando-se como razão puramente técnica” (BOURDIEU, 1983, p. 123).

Bourdieu (1983) cita que na ideologia das competências se tem a semelhança com a oposição feudal entre os senhores e servos. De um lado, os cidadãos de primeira classe, que possuem capacidades e atividades muito raras e regamente pagas, que podem escolher o seu empregador, em condições de obter altos salários no mercado de trabalho internacional; e do outro lado, uma massa de pessoas destinadas aos empregos precários ou ao desemprego.

Logo, a compreensão crítica e contemporânea da competência apontada por Bourdieu (1983) e Silva (2008b) revela que a racionalidade técnica da competência substitui os valores; o saber dá lugar ao conhecimento institucionalizado.

Arrola-se uma longa lista de publicações, de participação em organismos internos (bancas, comissões de sindicância, de verificação, de pontuação etc.), em eventos externos e em cargos administrativos, e eis a comprovação da competência. Torna-se desnecessário questionar a qualidade das publicações, das participações, do desempenho administrativo. O que vale é a ‘folha corrida’ (SILVA, 2008b, p. 19).

A racionalidade técnica da competência revela, porém, seu outro lado, a sua face empírica. Na racionalidade, o sentido apontado está no entendimento de que na filosofia das competências os mais competentes governam. No empirismo, o sentido apontado está na experiência, na comprovação de que se é capaz através de seus conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos. Enquanto o primeiro sentido é mais quantitativo, o segundo é mais qualitativo, contudo, não se pode dizer que um exclui o outro.

É nesse ponto que a Epistemologia de Bachelard (1996) sustenta a necessidade de um estudo sobre esses dois aspectos da competência, um mais externo e o outro mais interno, e as suas relações. O espírito humano oscila sempre entre a intensidade e extensidade, há sempre um conflito entre ambas, que o nosso espírito procura solucionar: primeiro, pela redução de uma à outra; segundo, pela supressão de uma ou de outra; e terceiro, pela interação de ambas, concebendo esse conflito como imanente à realidade (LIMA, 2007).

Ainda segundo Lima (2007), a palavra intensidade vem do latim *intensus*, que por sua vez, deriva de *tendere (in tendere)*, significando: tender para dentro. Refere-se a alguma coisa do interior, do intenso, que vem da heterogeneidade, movimento de mutações do exterior para dentro, voltada para o interior. Enquanto o termo extensidade tem como origem o latim *extendere (ex + tendere)*, significando: tender para fora. Faz alusão a extensão, o que parte para o exterior. É um dinamismo de afastamento, é a direção que toma o objeto, para abrangê-lo, para incorporá-lo.

A competência na intensidade leva ao “conceito-sujeito” e na extensidade leva ao “conceito-objeto”. Numa há mais objetividade e na outra mais subjetividade. Na intensidade há um sentido de concentração e na extensidade há um sentido de afastamento. A intensidade tende a assemelhar e a extensidade tende a diferenciar.

A extensidade tem caráter sintético e a intensidade, analítico. Sentimos mais a competência no sentido da intensidade, mas sabemos mais da competência no sentido da extensidade, por isso esta é mais definível do que aquela (LIMA, 2007).

Segundo Santos (1961), a extensidade é o campo da razão e a intensidade é o campo da intuição. Essas duas expressões se complementam, fazendo com que uma se torne incompreensível sem a outra. Não há extensidade sem intensidade e vice-versa, o que por

outro lado também demonstra que nada é homoganeamente puro e nem heterogeneamente puro.

Lima (2007) ressalta que a competência dentro do processo organizacional sempre apresentará essas duas grandes ordens: intensidade e extensidade. A intensidade procura os processos mais internos do ser humano, a heterogeneidade e o subjetivismo, típicos dos psicólogos e dos pedagogos; e a extensidade, que se caracteriza pela homogeneidade, materialidade e objetividade, é típica dos administradores, economistas, engenheiros, contadores.

Completa-se assim o estudo da epistemologia da competência que se justifica pela tentativa de demonstrar a conexão que a competência, suas teorias, seus modelos, sua gestão e seu desenvolvimento apresentam através das suas duas faces: aquela que contempla o modo de produção, o mercado e a organização (extensividade); e a outra que dar conta do ser humano e a sua individualidade (intensividade).

3 PÓLO TEÓRICO

O pólo teórico guia a elaboração das hipóteses e a formação dos conceitos. É o lugar da construção dos quadros referenciais que desempenham um papel constitutivo e dinâmico. Nesta etapa devem ser trabalhadas e discutidas as teorias, tendo em mente o modo de composição do objeto do conhecimento científico que formará o quadro referencial pertinente ao estudo.

Trata-se, portanto, do campo formal dos objetos científicos, do estabelecimento das hipóteses, dos conceitos e das teorias. Por isso, é considerado, por De Bruyne, Hermam e De Schoutheete (1977), como o guia da construção de conceitos. Entende-se por conceito, de acordo com Martins e Theóphilo (2009, p. 33) “as palavras que expressam uma abstração intelectualizada da idéia de um fenômeno ou de um objeto observado”.

O processo científico parte de determinadas informações mediatizadas por uma problemática, por uma formulação epistemológica de problemas, para que, em seguida, possa se formar um corpo de hipóteses que configura a base de toda a teorização (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994).

Vista de outra forma, a teoria, mesmo não transformando o mundo, transforma as idéias que darão suporte epistemológico para a transformação do mundo. Vásquez (1977) afirma que não tem por que pensar em práxis teórica, mas sim práxis decorrente da atividade teórica e da prática juntas, e com finalidades pré-concebidas, críticas e mutáveis. A atividade teórica é que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento das finalidades para a sua transformação. Mas, para produzir tal transformação, a atividade teórica não é suficiente por si só; é preciso atuar praticamente.

Enfim, o eixo teórico deste estudo, assim como os eixos epistemológico e morfológico, visa a ser uma das bases de sustentação para pesquisa prática (pólo técnico), apresentando as principais teorias, conceituações e abordagens teóricas dos grandes temas que envolvem esta pesquisa.

3.1 Teorias sobre a Gestão de Instituições Privadas de Ensino Superior

Os aspectos evidenciados no pólo epistemológico revelaram que a história do ensino superior no Brasil foi cercada por entraves que contribuíram para o seu lento

desenvolvimento, tendo o primeiro impulso de expansão entre as décadas de 1930 a 1970, durante o período da Revolução Industrial e do Regime Militar. Com a abertura de mercados e o desenvolvimento do País, a educação superior privada tomou corpo e gradativamente seu crescimento foi se apontando, de modo que nestes últimos anos, as IES privadas no Brasil representam em média 89% das casas de Educação Superior (MANACORDA, 1999).

Foi através da evidência desse crescimento que vários estudos envolvendo a sua diversidade e as suas missões institucionais ajudaram a compreender o cenário desse tipo de instituições e os caminhos escolhidos para o seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, Steiner (2006) elucida que as IES não são todas iguais na sua natureza e na sua missão institucional, pois nascem de um aspecto derivado da grande diversidade e complexidade deste universo.

De início, reflete-se sobre a universidade, sua filosofia e seu significado etimológico, pois a formação das instituições de ensino superior tem sua trajetória inicial marcada pelo próprio surgimento das universidades no Brasil e no mundo.

A legislação evidencia que as universidades devem obedecer ao princípio de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, para as outras formas institucionais da educação superior essa exigência não existe (FRAUCHES; FAGUNDES, 2003).

Na busca de um conceito de universidade, observou-se que este sempre esteve ligado ao conceito de saber, em uma análise histórica recorrente. Etimologicamente, o termo universidade vem do latim *universus*, que indica todo, inteiro, toda a terra; ou ainda *ûnus*, um, e *versus*, particípio de *vertere*, voltar, virar, tornar-se.

Em Lima (2008), a necessidade de se conhecer à filosofia da universidade é reforçada, pois é preciso dar maior consistência à sua consciência de existência e sobrevivência como organização humana e científica. A filosofia da universidade é uma “ciência que reflete e estuda sobre as causas supremas da universidade, ou seja, a sua razão de existência ou missão institucional, os seus princípios norteadores para atuação científica” (LIMA, 2008, p. 318).

Os estudos evidenciam quatro elementos essenciais e indispensáveis no conceito de universidade: verdade, investigação, docência e sociedade. “A causa, portanto, da universidade é a sociedade que, pela investigação e docência se ordena à verdade” (TOBIAS, 1969, p. 203 *apud* LIMA, 2008, p. 320).

De todo modo, a finalidade da universidade é, antes de qualquer coisa, a verdade. E de acordo com a Epistemologia contemporânea de Bachelard, a verdade é o conhecimento

inacabado. Assim, a finalidade da universidade é conhecer: conhecer para transformar e aprimorar, ensejando um novo conhecimento, mesmo que ainda seja um conhecimento parcial, mas que seja um saber cientificamente mais evoluído (LIMA, 2008).

Os dados do Censo da Educação Superior de 2008 informam que existem 2.252 casas de ensino superior e destas, 2.016 são consideradas de categoria administrativa privada (BRASIL, 2009), demonstrando que, de fato, o Brasil está estruturando o segmento de ensino superior com grande presença de instituições privadas e que devem ser reforçados os estudos sobre as tendências e a forma de gestão dessa categoria.

Mas, a maioria das IES particulares no Brasil é formada por faculdades isoladas, que impõe o desafio de alinhar culturas institucionais diferentes em torno de uma filosofia da universidade, já que as pesquisas demonstram que maioria das faculdades isoladas tem o intuito de se tornar universidade.

Ora em certos países como no Brasil, além das Universidades serem, muitas vezes, simples agregado de Faculdades, existem mais Faculdades do que Universidades. Importante se torna, pois, precisar e definir o conceito de Faculdade, uma vez que o movimento universitário, às vezes, se compõem mais de Faculdades que de Universidades (TOBIAS, 1969, p. 165 *apud* LIMA, 2008, p. 322)

Segundo Lima (2008) a questão - “o que são faculdades?” - está intimamente ligada à outra - “o que são universidades?” - considera-se a faculdade uma parte componente da universidade, sendo esta última um agregado de faculdades.

O nascimento das faculdades isoladas deu-se em um movimento de expansão de instituições universitárias jamais vivenciado no mundo, o qual pôde ser verificado durante o século XX. O surgimento dessas casas de ensino superior foi causado especialmente pela democratização do ensino, pela ascensão de novas classes e de jovens nações, pela independência política de vários países e pela tomada de consciência do valor e do papel relevantes da Universidade nas guerras, na política, na indústria, no comércio, na educação e em outras instâncias (TOBIAS, 1969 *apud* LIMA, 2008).

Na percepção de Dias Sobrinho (2003), as instituições que atuam no âmbito da educação superior, independentes de serem públicas ou privadas, tem uma responsabilidade essencialmente pública, social e democrática na sua atuação científico-comunitária.

Portanto, todas as instituições de educação superior, independente de sua natureza jurídica, de sua mantenedora, de dependências administrativas e de suas vocações institucionais, têm uma responsabilidade pública e uma finalidade social. Todas elas, respeitadas suas especificidades, devem estar comprometidas com a formação de cidadãos com elevadas competências técnico-profissional e ético-política. As atividades científicas e pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão, isto é, a produção e a difusão de conhecimentos científica e socialmente relevantes, bem como uma eficaz administração e a vivência institucional devem estar orientadas para proporcionar a participação ativa dos indivíduos na vida social e econômica, e a consolidação dos valores fundamentais da democracia (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 43).

O objeto de estudo deste trabalho, as instituições privadas de ensino superior, apresenta importante participação no desenvolvimento da educação no nosso País, além de características próprias que devem ser consideradas quando do momento da sua gestão.

Vahl (1980) aponta que a gestão de uma IPES revela aspectos peculiares que traz consigo uma preocupação voltada para o fator financeiro, de importância vital para a sua sobrevivência, já que ela depende de um bom equilíbrio entre receita e despesa.

Além do fator financeiro, muitas outras atribuições são desenvolvidas durante a gestão de uma instituição privada de ensino superior, tais como: o número de vagas ociosas, o número de matrículas realizadas, o quadro de docentes e suas funções, a qualidade do ensino ofertado, a mantenedora da instituição, além dos aspectos relativos às diversas áreas da administração da instituição: coordenação dos pares, a regulação de conflitos, visão do futuro, estratégica, processo decisório, gerencia de informações, questões jurídica, marketing, atendimento ao aluno/cliente, treinamento e desenvolvimento da equipe, infra-estrutura, concorrência, localização, tecnologia, dentre outros.

Dentre essas atribuições, destaca-se a ampla concorrência enfrentada por estas instituições, em virtude dos novos entrantes, do ensino a distância e das novas modalidades emergentes da educação que impõem uma agregação de valor às ações dessas instituições a partir das especificidades do mercado no qual estão inseridas. O INEP revela alguns destes dados: em 2008, foram 1.479.318 vagas ociosas em relação ao número total de ingressos, sendo que destas, 1.442.593 foram apontadas por instituições privadas de ensino superior. Outro fato que impacta diretamente na área financeira das IPES é a média de conclusão de alunos que, em 2008, foi de 55,3%, significando que um percentual grande de alunos não termina o curso de graduação presencial (BRASIL, 2009).

Além disso, as instituições de ensino superior ainda têm outra dificuldade para ser enfrentada: a falta de preparo dos gestores que, normalmente, não buscam ou não recebem a capacitação necessária para tal desenvolvimento. Baseado nestes fatos, Machado (2008) analisa a eficiência do posicionamento mercadológico das IPES no Brasil, destacando que, em

virtude da alta oferta de programas de graduação, os gestores acadêmicos não preconizaram um alicerce que sustente o padrão de qualidade esperado pelo mercado.

A gestão da IES é, e não parece haver discordância no meio educacional, uma função de grande relevância para a efetivação de um ensino superior de qualidade. Isso porque essa função não é apenas administrativa, no sentido usual, como à busca de eficiência dos meios de trabalho. É também uma função com dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas e, como tal, demanda de quem a exerce, competências gerenciais, além das técnicas e científicas no campo profissional correspondente a área (PIAZZA, 1997).

Ainda, deve-se considerar os dados do INEP que apontam para origem familiar, filantrópica ou confessional da maioria das instituições privadas de ensino superior e para sua administração, realizada por gestores que não possuem as competências requeridas para o cargo que ocupam (BRASIL, 2009).

Andrade (2005) corrobora com essa consideração e afirma que grande parte desses dirigentes veio da docência ou são pessoas que possuem formação superior em outras áreas, como economia, contabilidade, engenharia, direito e outras. Esta deficiência é comum tanto nas instituições de ensino públicas como também nas privadas, pois muitas dessas instituições acreditam que o bom desempenho dos gestores na sua área técnica de origem poderá fazer com que eles também apresentem um elevado desempenho quando ocuparem a função de coordenador de curso universitário, desconsiderando que há técnicas nesta área que devem ser conhecidas.

Quanto a dificuldade de profissionalização, Meyer Jr (2000) discursa sobre a importância do comportamento do gestor de IES que deve ser guiado também por técnicas e abordagens administrativas. Essas técnicas o auxiliarão a selecionar pessoas qualificadas, demonstrar sensibilidade para identificar problemas e buscar soluções.

Considerando as habilidades necessárias aos professores-gerentes, o estudo de Silva (2008b), na Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, apontou que no campo interpessoal, as competências mais valorizadas pelos professores, são as habilidades de relacionamento com os colegas e as habilidades de resolução de conflitos.

Através de uma perspectiva mais crítica da gestão, a obra de Gaulejac (2007) vem propor um tipo de gestão na qual os trabalhadores da organização apresentam bem-estar e que a gestão possa ser utilizada como ferramenta para coordenar e gerir recursos. A gestão proposta é fruto de uma investigação sobre a gestão do mundo atual que segundo o autor (2007) tem se tornado uma ideologia, uma tecnologia de poder, mediadora entre os interesses econômicos do capital e a força de trabalho.

O gerencialismo atual tenta conciliar a utilização de recursos díspares, tais como: o capital, o trabalho, as matérias-primas, a tecnologia, as regras, as normas e os procedimentos em nome da organização produtiva e rentável. E mais ainda, tenta pragmatizar os objetivos dos trabalhadores para que esses se adéquem aos interesses econômicos das empresas e acionistas. É a tentativa de instauração de um novo *ethos* do trabalho voltado para incitação ao investimento ilimitado de si no trabalho, para alcançar reconhecimento e sucesso profissional (GAULEJAC, 2007).

O gerencialismo mobiliza a psique dos trabalhadores em função do alcance dos objetivos da produção, colocando em ação um conjunto de técnicas que buscam colonizar os desejos e angústias das pessoas colocando-os a serviço da empresa, fazendo com que a energia libidinal se transforme em força de trabalho, encerrando os indivíduos em um sistema paradoxal de uma submissão livremente consentida (GAULEJAC, 2007, p. 37).

Numa linha oposta ao novo *ethos*, Gaulejac (2007) afirma que o trabalho precisa dar significado, sentido e identidade ao trabalhador e objetivar a coletividade, subjetividade e sobrevivência, numa tentativa de superar o gerencialismo corroído pela voracidade do capitalismo e consumo exacerbados, atualmente instaurados na gestão atual. Sugere novas formas de recuperação do sentido de viver já que o gerencialismo atual instaurou a competição como novo nexos, convencendo o trabalhador de que seu papel só se efetiva pela realização de si por meio de luta de posições e espaços em uma corrida incessante por produtividade. O hipermoderno, eficaz, pertinente, criativo e de desempenho exemplar, que invadiu todo o tecido social, é um mundo de sofrimento, doente socialmente e que impõe ao trabalhador uma pressão contínua que o leva inúmeras formas de doença e sofrimento no trabalho.

Além de sofrimento, a nova sociedade global é paradoxal, antagoniza cada vez mais riqueza e pobreza, conhecimento e ignorância, bem-estar e sofrimento, proteção e insegurança e atua por meio da integração de lógicas funcionais contraditórias. A análise da gestão atual por Gaulejac (2007) retoma uma crítica feita ao próprio advento da Modernidade, da época do Fordismo e Taylorismo, que agora toma formas exacerbadas, assumindo novas nomenclaturas e racionalidades, tais como: capitalismo estético, pós-fordista, financeiro, neoliberal, pós-moderno, hipermoderno. Nestes novos tempos, o homem basta-se a si mesmo, por sua inteligência, ciência, razão e invenção, abandonou a tradição, a religião, desencantou o mundo de visões e fantasmas, criou um vazio ético-moral. A ciência e a razão lhe trazem poderes, o homem tudo sabe, tudo pode, ao mesmo tempo é escravo de si mesmo, não

caminha rumo à solidariedade, pode até mesmo ocorrer que os usos da ciência agravem a questão social, desumanizem as relações entre os homens, transformados em objetos de suas criaturas, como faz o gerencialismo no século XXI.

Se o Gestor de IES também recebe as influências do gerencialismo atual, poderá estar passível de viver nesta época, na qual o homem basta por si mesmo. Assim, de acordo com Gaulejac (2007), nesse “novo” mundo capitalista, o poder gerencialista passa a se alargar por meio do duplo movimento de abstração e desterritorialização do capital, tornando difícil definir quem são os possuidores. “Os negócios” se desenvolvem com base na ética do resultado substituindo a moral, o que faz com que o projeto capitalista busque em si mesmo sua própria finalidade. Discorre, então, que a única forma autêntica de organizar o mundo, racionalizando a produção, preocupando-se com produtividade e rentabilidade, seria proporcionando um melhoramento nas relações humanas e na vida social.

Algumas das características que podem ser evidenciadas pelo gerencialismo atual são: adesão voluntária à sanção disciplinar, a mobilização à obrigatoriedade, a incitação à imposição, a gratificação à punição e a responsabilidade à vigilância. Sua força se enraíza em um sistema de valores que incentiva o engajamento individual, acoplando a busca do lucro a um ideal, fazendo com que o trabalho se torne o lugar da realização do sujeito em si. O poder gerencialista costuma operar como um sistema de solicitação, que apela a um comportamento reativo (pró-ativo), flexível, adaptável, capaz de evoluir no tempo, em função do contexto, das flutuações do mercado, das descobertas tecnológicas, das estratégias da concorrência, mas conservando a finalidade precípua da rentabilidade (GAULEJAC, 2007).

A recorrência ao comportamento reativo traz ao trabalhador um sofrimento individualista e cruel, já que requer o tempo todo deste profissional um alto desempenho, impossível de ser sustentado sem nenhuma consequência para o indivíduo. E tudo parece estar sob o comando do gerencialismo: as cidades, a política, as instituições, a família, as relações amorosas, a sexualidade e a próprio ego dos indivíduos.

Parece quase impossível contestar o poder do gerencialismo, pois segundo Gaulejac (2007), os conflitos gerados por ele se colocam no nível psicológico em termos de insegurança, de sofrimento psíquico, de esgotamento profissional de perturbações psicossomáticas, de depressões nervosas. Como contestar algo que opera na interioridade do indivíduo? Isso só será possível se o indivíduo contestar a si próprio e conseguir se desligar de alguma forma da alienação causada pela ordem do gerencialismo. No caso do sofrimento no trabalho, é instituição em si que deve ser questionada, já que esse sofrimento é uma tentativa de defesa do indivíduo em razão da pressão coletiva.

Diante das repercussões causadas pelo gerencialismo, Gaulejac (2007) indica formas de recuperação do sentido de viver através da transformação do indivíduo-recurso em indivíduo-sujeito, abandonando o utilitarismo em prol do homem singular. Neste caso, o poder do gerencialismo deveria se preocupar não somente com a livre circulação de mercadorias e capitais, mas também com a defesa do direito ao trabalho e a proteção social, no qual a empresa deveria proporcionar bem-estar coletivo e não ser um meio em si mesma. O homem necessita se comunicar e elaborar questões subjetivas da vida e por isso não pode trabalhar e viver sem dar sentido as suas ações.

E como ponto de equilíbrio entre a economia, o social e o político, aponta-se a economia solidária. Esta deve apresentar preocupação política real e não só considerações produtivistas. Vista como uma microssociedade e não como um organismo com finalidade econômica, a empresa deve considerar o homem como um sujeito mais do que um recurso e construir uma economia mais solidaria e preocupada com o laço social. Espera-se, nesse contexto, que a ciência e a religião sejam colocadas a serviço do bem comum e da demanda social, para além do cumprimento somente dos critérios de utilidade e lucratividade (GAULEJAC, 2007).

Enfim, a análise crítica realizada por Gaulejac (2007) à gestão contemporânea tem o objetivo de apontar para uma proposta que abrace o bem-estar coletivo, o que pode ser observado no modelo de gestão apontado pelo autor (2007). A compreensão deste modelo deve ser elaborada com base nos modelos teóricos das ciências sociais, que assinala que a finalidade da empresa não é exclusivamente econômica e financeira, mas, antes de tudo, humana e social. Somente por esse caminho é possível ocasionar mais sentido e menos insignificância, mais compreensão e menos prescrição, mais análise qualitativa e menos quantitativa, permitindo que a gestão reconstrua sua credibilidade.

Portanto, a intensificação dos estudos sobre as IES privadas devem considerar sua gestão, heterogeneidade e importância dimensional através de suas principais características e indivíduos envolvidos que atuam dentro da complexidade da macroestrutura da educação superior (SAMPAIO, 2000).

A gestão de uma IES privada é complexa e decisiva para o seu desenvolvimento e sobrevivência e, nesse sentido, este estudo visa trazer para a gestão institucional uma contribuição sobre a investigação do modelo de gestão predominante em IPES. Ademais, no Pólo Morfológico, serão demonstrados alguns modelos de gestão utilizados nas instituições privadas de ensino superior.

3.2 As Abordagens Teóricas da Gestão de Pessoas

A gestão de pessoas é a função gerencial que visa à cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais. Segundo Gil (2008), a área de gestão de pessoas constitui uma evolução do que no passado se denominava de administração de pessoal, relações industriais e administração de recursos humanos. A expressão gestão de pessoas surgiu no final do século XX e também pode ser chamada de gestão de talentos, gestão de parceiros e gestão do capital humano.

A evolução das abordagens teóricas da área de gestão de pessoas reflete as grandes transformações que vem ocorrendo no ambiente organizacional, demonstrando uma remodelagem dos processos nesta área, bem como o aprimoramento dos métodos e técnicas utilizadas, como será demonstrado, gradativamente, através das três abordagens a seguir.

3.2.1 Abordagem Tradicional ou Clássica

No período de surgimento desta abordagem, o ambiente organizacional era bastante burocratizado, sustentado pela ascensão da teoria clássica da administração, que preconizava os métodos de controle e os métodos de trabalhos. O controle intenso dessa fase também recebeu reforço com o desenvolvimento da teoria da burocracia, que passou a por ordem nas relações de trabalho através de normas e regulamentos com o objetivo de garantir o bom funcionamento da organização (VILAS BOAS; ANDRADE, 2009).

A abordagem tradicional caracteriza-se, fundamentalmente, por ser instrumental e pelo seu interesse no comportamento dos indivíduos nas organizações. Segundo Marras (2000), gradativamente a administração de recursos humanos incorporou a responsabilidade de estudar os fenômenos colaterais que envolvem a relação dos seres humanos com as organizações, assumindo o papel de fazer a interface com outras áreas do conhecimento, nas quais se destacam a Psicologia e a Sociologia.

Esta abordagem tem como atribuições o planejamento, a coordenação e o controle das atividades relacionadas à seleção, orientação, avaliação de desempenho funcional e comportamental, capacitação, qualificação, acompanhamento do pessoal da organização num todo, assim como as atividades relativas à folha de pagamento e a contratação do profissional que exigia desse profissional aquilo que era preconizado na época: experiência e técnica.

Portanto, a atuação normatizada desta área visava ao atendimento das necessidades de cada área da empresa, respondendo por todos os processos e atividades que envolviam pessoas, tais como admissão, demissão, treinamento, conflitos, acompanhamentos funcionais, dentre outros.

O cargo que cada empregado desempenhava era descrito de forma específica pela área de recursos humanos. Cada um desenvolve somente a tarefa pela qual foi designado, pois o objetivo era se tornar especialista na atividade, porém havia pouco espaço para reflexão sobre os processos. O gerente de cada área não se envolvia com os problemas e conflitos gerados pelas pessoas do seu departamento, pois somente o setor de recursos humanos estava encarregado de resolver tais questões.

Milkovich e Boudreau (2000) afirmam que, de certa forma, a área responsável pelas pessoas estava lidando com um ambiente estável e imutável, com tecnologia fixa e permanente. Ela atuava como mediadora e conciliadora entre a organização e as pessoas. Apesar do esforço em diferenciar o homem da máquina, todos os processos eram desenvolvidos para servir a organização formal do trabalho e como tal eram padronizados.

Com o desenvolvimento da indústria naval e da aeronáutica, e a expansão dos meios de transportes e de comunicação, o processo de substituição da importação na década de 1960 e a vinda de empresas automobilísticas americanas provocaram mudanças de maior intensidade nas organizações e, conseqüentemente, na área de recursos humanos, que passou a desenvolver funções que vão além do cumprimento somente das leis do trabalho e normas da empresa com o intuito de adequar corretamente o funcionário ao cargo para alcançar a maior produtividade (MILKOVICH; BOUDREAU, 2000).

Neste sentido, a área de recursos humanos na sua gestão tradicional tinha o foco nas tarefas mais especializadas como recrutamento e seleção, avaliação de desempenho, remuneração e treinamento. As pessoas na organização passam a ser vistas como recursos vivos, com inteligência e capazes de interferir na produtividade da empresa. Existe uma interação maior dos cargos e o processamento das informações se torna facilitado por causa da interação das pessoas no ambiente de trabalho.

Entretanto, a forma como esta área se delineou não foi suficiente para eliminar alguns problemas decorrentes da estrutura mecanicista, tais como: burocracia, relações de poder, dificuldades de coordenação das funções e conflitos pela busca de autoridade, os quais as abordagens seguintes tomaram como grande desafio.

3.2.2 Abordagem de Consultoria Interna

A consultoria interna de recursos humanos é um processo que exige que cada profissional de recursos humanos (RH), dentro de uma estrutura organizacional, seja ela indústria, comércio ou serviços, atue de forma multidisciplinar. Trata-se de um perfil generalista da área de recursos humanos, que funciona como link entre o cliente interno e área de recursos humanos corporativo (ORLICKAS, 2001).

Em geral, o perfil do consultor interno de RH é de facilitador que efetua levantamentos e diagnósticos, propõe soluções, oferece sugestões, opiniões e críticas.

Segundo Orlickas (2001), o objetivo geral desta abordagem é prover a organização de informações descentralizadas, já que antes a área de recursos humanos era considerada burocratizada, guiada por normas e regulamentos, às em excesso.

Ao ser implantada, a finalidade dessa abordagem é facilitar a tramitação da comunicação e da informação, oferecer melhor atendimento ao cliente interno da organização, indo de encontro com as reais necessidades destes. Portanto, há uma concentração do trabalho no desenvolvimento do atendimento das necessidades e preferências do cliente interno.

A consultoria interna de RH procura detectar os interesses e as necessidades, empregando eficientemente as informações recebidas para que estas estejam em pleno alinhamento com a estratégia da organização. Busca, ainda, o desenvolvimento e aprimoramento dos produtos oferecidos pelos recursos humanos, antecipando as tendências da área (ORLICKAS, 2001).

Ao atender a maioria das necessidades dos funcionários, a consultoria interna de RH possibilita que eles se sintam mais satisfeitos e motivados, produzindo mais e melhor. Dentre as principais vantagens, pode-se destacar: maior proximidade entre o cliente interno e o consultor interno de RH, multifuncionalidade do consultor interno, rapidez na resolução de problemas, maior interação e geração de uma relação de confiança, menor custo fixo, visão mais generalista que especialista (ORLICKAS, 2001).

Ainda segundo o autor (2001), uma das etapas decisivas para o sucesso do processo de consultoria interna de RH é tornar cada gerente de linha um gestor de recursos humanos através de treinamentos e conscientização, demonstrando que certas questões tratadas até então pelo RH devem também ser de responsabilidade do gestor de linha. Trata-se também de um dos pontos mais delicados da Consultoria Interna de RH porque todo esse processo envolve resistências. Demanda uma revisão no estilo de gestão de cada gestor de

linha, pois muitos deles têm dificuldade de lidar com diferenças individuais e com situações de conflito, como aquelas geradas pelo processo de demissão. Cada gestor de linha deve aprender a ouvir seus funcionários, selecionar, administrar freqüências, admissões, promoções e demissões, levantar necessidades de treinamento.

Sobre isso, Orlickas (2001, p. 38) comenta:

A necessidade de tornar cada gerente de linha um gestor de seus colaboradores existe com a finalidade de proporcionar maior disponibilidade de ação ao Consultor interno de RH que pode dedicar-se à estratégia, à pesquisa e ao planejamento de novos produtos de RH, enquanto o gerente de linha estará próximo de seu funcionário, ouvindo suas necessidades. [...] A idéia é que, com o passar do tempo, os gerentes saibam gerir seus funcionários e que os Consultores entendam do business, o suficiente para que cada um, dentro do seu papel, esteja cada vez mais apto a desenvolver-se e agregar valores à empresa.

Para implantar todo o processo de Consultoria Interna de RH é importante entender que não se trata de algo estático, repleto de normas rígidas, pois sua sistemática pode sofrer alterações durante a implantação e/ou na sua gestão. Contudo, contribui para o sucesso do processo a contratação de um profissional qualificado, que possa atender as peculiaridades da empresa contratante e execute as etapas necessárias.

Algumas das etapas necessárias para a implantação da Consultoria Interna de RH são:

a) execução do *benchmark*; b) conscientização dos clientes internos; c) definição das políticas de RH (o que normalmente torna justo a revisão dos produtos de RH oferecidos aos funcionários); d) certificação pelas Normas ISO-9000 (sua implantação facilita os processos e coloca a casa em ordem para trabalhar com qualidade); e) aplicação de técnicas de *Job Rotation* (rotatividade dos consultores internos pelas diversas áreas da empresa); f) sustentação administrativa e funcional; g) capacitação de cada profissional de RH (para torná-los multifuncionais, adquirir uma visão generalista e atuar de forma estratégica); h) definição do papel do Consultor Interno (deve ficar claro que seu papel é de assessoramento estratégico aos clientes internos, cabendo a ele controlar, acompanhar na solução de questões, participar em projetos específicos de seu cliente, acompanhar tendências de RH, assessorar as áreas no levantamento de necessidades de treinamento, colaborar na identificação de novos talentos, oferecer suporte na execução de programas específicos de cargos, salários e benefícios, etc.); i) comprometimento com a alta direção (o programa deve ter o envolvimento da alta direção pois proporcionará maior segurança psicológica a todos os envolvidos, credibilidade ao projeto e maiores chances de sucesso); j) gerente de linha como gestor de seus recursos humanos; l) transformação da área de recursos humanos em *business unit* (o RH como unidade de negócio é um diferencial desse modelo); m) acompanhamento constante dos consultores internos (realizado pelo consultor interno de RH); n) adequação de perfis (cuidado em adequar a escolha de cada perfil ao designar cada consultor interno); o) valorização do background e da competência individual do profissional de RH; p) revisões e avaliações do processo (ORLICKAS, 2001, p. 56).

Trata-se, portanto, de uma abordagem que procura formar o gestor através de uma visão generalista e para tal é imprescindível conhecimentos na área de recursos humanos, de suas diretrizes e das formas de manejo da estrutura humana na organização. Por outro lado, apesar desta abordagem representar grandes avanços com relação à abordagem tradicional de RH, foi se percebendo a necessidade de se atrelar a estratégia organizacional à área de recursos humanos, pois somente gestores como consultores de RH não poderia dar conta de maneira efetiva dos novos cenários apontados pela contemporaneidade.

3.2.3 Abordagem Estratégica da Gestão de Pessoas

A partir da década de 1990, com as profundas mudanças nos cenários nacional e internacional, as organizações tiveram a necessidade urgente de buscar novos paradigmas de gestão. Fleury e Fleury (2001) colocam que o sucesso alcançado pelas empresas japonesas levou os países ocidentais a reverem as suas concepções acerca dos modelos de gestão de pessoas. Surge, então, o conceito de *Strategic Human Resource Management (SHRM)* ou Gestão Estratégica de Recursos Humanos (GERH), preconizando que as políticas de gestão de pessoal não devem ser passivamente integradas às estratégias de negócio, mas devem ser parte integrante dessa estratégia.

Em contrapartida, Wood Jr (1995) evidencia que a temática da mudança na organização do trabalho foi uma condição imposta, ou seja, o aumento da instabilidade ambiental e o acirramento da competição fizeram com que a mudança fosse o foco central para a sobrevivência das organizações no intuito de criar uma *performance* competitiva.

No atual contexto, os funcionários assumiram um papel preponderante na busca de vantagem competitiva, o que foi determinante para o surgimento da administração estratégica de recursos humanos (AERH), que é definida por Dessler (2004) como a união da administração de recursos humanos com metas e objetivos estratégicos para melhorar o desempenho da empresa e desenvolver culturas organizacionais que encorajam a inovação e a flexibilidade.

No enfoque estratégico, alguns pontos se destacam: 1) a importância atribuída ao desenvolvimento do empregado, (como recurso fundamental para a consecução das estratégias empresariais); 2) a importância do desenvolvimento do trabalho em equipe; e 3) a gestão da cultura para o sucesso organizacional (FLEURY; FLEURY, 2001).

O papel do colaborador nesta abordagem é mais participativo, de maior autonomia em suas atividades, de cooperação nas decisões com seus gestores, de facilidade na interação, de aprendizagem, de conhecimento da empresa e de participação nos negócios. A responsabilidade na formação do profissional que a instituição deseja é primordial, objetivando o desenvolvimento e o crescimento da instituição como o do próprio funcionário, tido como colaborador ou parceiro do negócio organizacional para adquirir os resultados esperados (FLEURY; FLEURY, 2001).

Para isso, há uma forte tendência de conscientização dos colaboradores, de que suas ações devem ser respaldadas nos seguintes princípios: desenvolvimento responsável e ético de suas atividades; capacidade de atuação baseada nos princípios da gestão empreendedora; capacidade de realização de tarefas que incorporem inovações tecnológicas; capacidade de trabalhar em rede; capacidade de atuar de forma flexível, conhecimento da missão e dos objetivos institucionais das organizações em que atuam; dominar o conteúdo da área de negócio da organização; capacidade de atuar como consultor interno das organizações em que trabalham, entre outros. E essa forte tendência de conscientização é primordial para a organização conseguir adesão de seus colaboradores na estratégia empresarial, pois existe a necessidade de participação, isto é, que não seja privilégio de uma minoria pensante, mas que seja discutida nas várias esferas da organização (FLEURY; FLEURY, 2001).

Outro elemento a ser considerado é a gestão da cultura que apresenta um paradoxo. Uma cultura forte pressupõe o comprometimento dos empregados com os objetivos organizacionais e rápidas respostas a situações e aos problemas familiares do cotidiano organizacional. Isto pode gerar, entretanto, certa inflexibilidade organizacional, dificultando a introdução de qualquer projeto de mudança. Por outro lado, uma cultura fraca pode gerar maior flexibilidade, mas não gera comprometimento (FLEURY, 1996).

Portanto, a saída proposta é o desenvolvimento de uma cultura forte, de um conjunto de valores básicos consensuais, que possibilitem a identificação dos interesses do empregador e do empregado. Preserva-se, então, a autonomia de áreas, de grupos, da definição de objetivos e do desenvolvimento dos valores próprios (FLEURY, 1996).

Marras (2000) destaca que a função de recursos humanos como parceira estratégica da organização deve incluir a participação desta área na formulação das estratégias da empresa, assim como no momento da implementação dessa estratégia, por meio da aplicação consistente de instrumentos de gestão de pessoas. A administração estratégica de recursos humanos tem como principal foco de atuação a otimização dos resultados da empresa e o desenvolvimento das pessoas que dela fazem parte.

Ao posicionar esta área na estrutura orgânica da empresa é necessário considerar a real função da administração de RH que, de acordo com Marras (2000), é assessorar e prestar subsídio cognitivo à cúpula da empresa em questões relacionadas à qualidade dos talentos que compõem a organização, políticas de manutenção do RH, produtividade e qualidade total, definindo as macro-diretrizes da empresa, de modo a alterar o perfil dos resultados e, portanto, dos lucros da empresa, agregando valor por meio do capital humano.

Albuquerque (1999) já enfatizava o papel estratégico do RH defendendo a integração e compatibilização dos pensamentos e objetivos de todas as áreas da empresa, de tal forma que, na sua concepção, a responsabilidade pela área funcional de RH deveria se estender a todos os executivos da empresa.

Neste caso, o autor (1999) apresenta o entrelaçamento entre a gestão estratégica da organização e a gestão estratégica das pessoas, ressaltando a necessidade de que essas duas dimensões da estratégia sejam desenvolvidas em sintonia.

Dutra (2002) comenta que, mesmo com as grandes evoluções tecnológicas, a tônica da Gestão de Pessoas ainda é o controle sobre os indivíduos. Ademais, enfatiza que algumas mudanças no contexto externo estão impulsionando as empresas a revisarem seu modo de gerir pessoas, pois agregam novas formas de organização do trabalho, mais flexíveis e ágeis, que demandam pessoas em processo de constante adaptação, comprometidas, atualizadas com as tendências do mercado e em um processo contínuo de aprimoramento e aperfeiçoamento.

Por conta dessas mudanças, Dutra (2002), salienta que as pessoas mudam o conjunto de expectativas em relação às organizações e ao seu trabalho e esse novo quadro contextual pressiona as organizações a buscar novas formas de Gestão de Pessoas, como por exemplo, aquelas baseadas na aprendizagem da organização e das pessoas, na reciprocidade, na clareza de visão por parte das organizações e das pessoas, dentre outras. A busca pela implantação de um melhor formato ou pela implementação deste se tornou um desafio cada vez mais recorrente para a área de Gestão de Pessoas.

3.3 As teorias das Competências e a Gestão de Pessoas

O pólo epistemológico demonstrou o surgimento do termo competência, um conceito utilizado já na Idade Média, com origem na Grécia Antiga e que sofreu várias

modificações de acordo com as influências de cada época e cada continente, mas sempre a competência esteve vinculada à história de trabalho do homem.

Nos anos 90, novos imperativos influenciaram o ambiente de negócios desencadeados pela globalização da economia. As competições por padrões, economia sem fronteiras, avanços tecnológicos, responsabilidade sócio-ambiental e dinamização das relações de trabalho são imperativos que trouxeram como consequência o impacto direto ou indireto no surgimento e na consolidação da abordagem de gestão de pessoas propiciando a incorporação da teoria da competência.

Após a década de 1930, iniciaram-se as principais transformações na área de gerenciamento de pessoas (os recursos humanos) modificando sua atuação na organização. Já por volta da década de 1990, quando a indústria cedeu lugar a gestão de serviços, as tecnologias trouxeram novas formas de comunicação, mais velozes e ágeis, e o mercado se mostrou propício para o estabelecimento de muitas indústrias estrangeiras, notadamente, a americana. Assim, as modificações no cenário industrial brasileiro e, em especial, na área de recursos humanos, tomaram proporções cada vez maiores e foi neste contexto que o departamento de recursos humanos recebeu uma nova abordagem chamada de gestão de pessoas (VILAS BOAS; ANDRADE, 2009).

Fischer (2001) realiza uma análise especial ao modelo de gestão de pessoas, questionando se a gestão por competência é mais um modismo da área responsável por gerenciar o capital humano na organização. A resposta é clara: não. A gestão de pessoas é um modelo que não apresenta um caráter estritamente instrumental e não pode ser reduzido a isso. É imprescindível conhecer seus procedimentos e suas práticas institucionais. Não se trata de um modismo, mas de uma tendência que teve todo um contexto organizacional propício para o seu desenvolvimento. Informa ainda que os elementos que compõem tal modelo vão muito além da estrutura, dos instrumentos e das práticas normatizadas de RH, abrangendo tudo aquilo que interfere de maneira significativa nas relações entre indivíduos e a organização.

Deste modo, o modelo de gestão de pessoas encontrou na teoria da competência meios para operar e, desde o seu surgimento, vários estudiosos da área apresentaram diferentes definições e conceitos que foram condensados e apresentados por Bittencourt (2001, p. 244-245) em um quadro com 20 definições sobre competências que sintetiza os diversos significados apresentados por autores nacionais e internacionais.

Autor	Conceito	Ênfase
Boyatzis (1982, p. 23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.”	Formação Comportamento Resultado
Boog (1991, p.16)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar, resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.	Aptidão Valores Formação
Spencer e Spencer (1993, p.9)	“A competência refere-se às características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho.”	Formação Resultado
Sparrow e Bognanno (1994, p.3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa”.	Estratégia Ação Resultado
Moscovici (1994, p.26)	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais e adquiridos, capacidades, experiências e maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade”.	Aptidão Ação
Cravino (1994, p.161)	“As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes, por sua vez, são a causa dos resultados. É fundamental para o desempenho”.	Ação Resultado
Parry (1994, p.3)	“Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável das atividades de alguém, que se relaciona com desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que podem ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”.	Formação Resultado
Sandberg (1996, p.411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente em aquisição de atributos”.	Formação Integração
Bruce (1996, p.6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem”.	Aprendizagem individual e autodesenvol- vimento
Boterf (1997, p.267)	“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular”.	Mobilização Ação
Magalhães (1997, p.14)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”.	Aptidão Formação
Perrenoud (1998, p.1)	“A noção de competência refere-se às práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiência”.	Formação Ação
Durand (1998, p.3)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito”.	Formação Resultado
Ruas (1999, p.10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.	Ação Resultado
Fleury e Fleury (2000, p.21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.	Ação Resultado
Hipólito (2000, p.7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração, transferência de conhecimentos e capacidade em estoque. Deve direcionar valor ao negócio, estimular o contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor as suas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.	Formação Resultado Perspectiva Dinâmica
Davis (2000, p.1 e 15)	“As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidade comunicação no ambiente de trabalho [...]. São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacidade e aplicação de conhecimentos, habilidade de forma integrada no ambiente de trabalho”.	Ação Resultado
Zarifian (2001, p.66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete, então, a empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”.	Aptidão Ação Resultado
Becker et al (2001, p.156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas”.	Formação Desempenho

QUADRO 1 – Conceitos de competências

Fonte: Bittencourt (2001, p. 244-245).

De acordo com o Quadro 1, percebe-se que os diferentes sentidos da competência denotam uma diversidade de significações, algumas relativas ao indivíduo, ou seja, seus conhecimentos, habilidades, atitudes; e outras relativas à tarefa, aos resultados. Assim as abordagens existentes (americana e européia) sobre esse constructo ajudam a compreender o porquê de seus diferentes significados.

O conceito complexo e plural da competência é tratado pelas duas correntes existentes, a americana e a européia, com diferenças em seu propósito e metodologia, de acordo com Fleury e Fleury (2001). A abordagem norte-americana enfatiza a perspectiva do aprendizado cognitivo e o desenvolvimento das competências visa à melhoria do desempenho, ou seja, o foco está no cargo; enquanto para abordagem européia, a ênfase é construtivista, objetivando avaliar e certificar os empregados.

A abordagem americana das competências tem como precursor McClelland (1973), com a publicação de um artigo em 1973, intitulado *Testing for Competence rather than Intelligence*. O autor rompe com os modelos de seleção de pessoal da época e, em seguida, propõe a busca da identificação das características comuns das pessoas de elevada *performance*, designando estas características encontradas de competência.

McClelland (1973) iria concluir então que a diferença entre uma pessoa de elevada *performance* e outra que é suficientemente boa, não é tanto o seu conjunto de capacidades pessoais, mas os modos com que utiliza as suas capacidades para ações concretas.

Com o passar do tempo, esta abordagem recebeu a influência de outros autores que apresentaram novidades ao modelo desenvolvido por McClelland (1973), como Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993) e Parry (1996).

Os estudos de Boyatzis (1982) buscaram a fixação de comportamentos efetivos e esperados pela organização, a partir da caracterização das demandas de determinado cargo na empresa, o que demonstrava a preocupação com o conceito de “entrega” do indivíduo, que só seria desenvolvido mais tarde. Para Boyatzis (1982), o indivíduo é capaz de gerar resultados a partir dos objetivos estratégicos da empresa (mapeamento dos resultados) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atingir tal objetivo.

Spencer e Spencer (1993) estudaram as competências individuais relacionando-as ao plano das equipes de trabalho, empregando assim o termo competência gerencial, considerada uma competência de desempenho superior. Foi apresentada uma lista de comportamentos e habilidades-chave, alguns específicos para as funções gerenciais, o que

tornou viável a identificação de recursos de competências e atributos que precisavam ser investigados para a seleção e avaliação de pessoas em postos de gerência e supervisão.

Parry (1996) acrescenta às características individuais (conhecimentos, habilidades e atitudes) as características da organização e os resultados esperados de determinada equipe. Para este autor, a competência pode ser mensurada por meio de padrões estabelecidos e aperfeiçoada via treinamento e desenvolvimento. Em síntese, os avanços apresentados por Parry (1996) em relação à Boyatzis (1982) demonstram que o conjunto de fatores que compõem a competência deve ser mensurado por critérios claros e objetivos, associado à possibilidade de aprimoramento.

Evidencia-se, portanto, que a competência para os autores da corrente americana é compreendida como condição capaz de produzir efeitos de resultados e/ou solução de problemas. É enfatizado a *performance* do indivíduo ao se apresentar o conceito de competência como um conjunto de qualificações que pode ser prevista ou estruturada para o alcance de um desempenho superior.

Por outro lado, a teoria da competência desenvolvida pela abordagem européia nas décadas de 80 e 90 ressaltava a vinculação entre trabalho e educação, demonstrando que a competência é uma resultante de processos sistemáticos de aprendizagem (LIMA, 2007). Busca-se, neste caso, a relação entre a competência e os saberes. O conceito de competência é tratado para além do conceito de qualificação/profissionalização, colocando indivíduo, suas reações e respostas frente às diversas situações, como ator principal (ZARIFIAN, 2001).

As principais definições de competência desta corrente foram fundamentadas nas pesquisas realizadas nos anos 80, na França. Para *Conseil National du Patronat Français – CNPF*, atual *Mouvement des Entreprises de France – MEDEF*, a competência é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exercem em um contexto preciso. Ela é constatada quando da sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação (CNPF, 1998 *apud* ZARIFIAN, 2001, p. 66).

Zarifian (2001) afirma que, para que seja possível compreender a importância do termo competência no mundo das organizações, suas diversas definições devem ser analisadas de acordo com as mudanças no trabalho e sua organização. Este autor (2001), também pertencente à corrente francesa, apresenta a definição de competência em três dimensões: (i) a competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara; (ii) a competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que

aumenta a diversidade das situações e (iii) 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.

Dito isto, a competência é tratada como a capacidade individual de assumir um trabalho, envolvendo-se nele; de tomar iniciativas, buscando respostas adequadas aos eventos emergentes, indo além do repertório existente; de responsabilizar-se pela execução, de forma a atender às especificações e expectativas dos clientes. A competência não pode ser representada pelo conhecimento técnico, de um lado e a qualificação do indivíduo, do outro. É preciso ver em conjunto as atitudes e o conhecimento social do indivíduo, refletindo o seu conhecimento técnico e suas habilidades (ZARIFIAN, 2001).

Na obra de Lê Boterf (2003), competência se apresenta não como um estado do indivíduo; não como um conhecimento ou *know-how* específico. O conceito é situado em três eixos: o primeiro está relacionado à biografia e o tipo de socialização da pessoa; o segundo seria a sua formação educacional e, por fim, o terceiro relaciona-se a sua experiência profissional. Ser competente é saber agir com responsabilidade, o que está diretamente relacionado com os saberes: mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Neste sentido, as competências são sempre contextualizadas, e quando aprendidas, precisam ser reconhecidas pelos outros, para se constituírem como tal. Ela não pode ser considerada um estado de formação educacional ou profissional, e nem um conjunto de conhecimentos adquiridos ou de capacidades aprendidas; deve sim ser considerada como a mobilização e a aplicação de conhecimentos e capacidades numa situação específica, na qual se apresentam recursos e restrições próprias à sua capacidade (LÊ BOTERF, 2003).

Portanto, a abordagem francesa ou européia apresenta a competência para além do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. A competência é vista como aprendizado, como uma capacidade em constante construção e que necessita do outro para atestar sua confiabilidade.

As duas abordagens, a americana e a francesa, influenciaram de forma significativa os autores brasileiros, dentre eles: Levy-Leboyer (1997); Barato (1998); Fleury e Fleury (2001); Perrenoud (2001); Dutra (2001); Ramos (2001); Ruas (2001); Bittencourt (2001). Alguns optaram por trabalhar com uma das abordagens, outros buscaram unificá-las e/ou elaborar um conceito mais abrangente, ou melhor dizendo, menos delimitador.

Sobre isso, Fleury e Fleury (2001) justificam que o conceito de competência sofreu mudanças de vários anos; foi (re) conceituado e (re) valorizado no presente em

decorrência de fatores como os processos de reestruturação produtiva em curso, a intensificação das discontinuidades e imprevisibilidades das situações econômicas, organizacionais e de mercado e as sensíveis mudanças nas características do mercado de trabalho, resultantes, em especial, dos processos de globalização.

Os autores adeptos a corrente francesa da competência, enfatizam que o conceito de competência só revela seu poder heurístico, quando apreendido no contexto de transformações do mundo do trabalho, quer seja nas empresas, quer seja nas sociedades. Portanto, na visão destes autores, a competência é definida como “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” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 21).

Seguindo esse entendimento, Perrenoud (2001) coloca que a competência é a capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma variedade de situações complexas. “Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura” (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Levy-Leboyer (1997) afirma que as competências estão vinculadas a uma atividade determinada ou a um conjunto de atividades. São vistas como consequência da experiência e constituem saberes articulados, integrados entre eles e de alguma forma automatizados. A autora acredita, ainda, que uma pessoa é competente no que faz na medida em que ela mobiliza o seu saber no momento oportuno, sem ter necessidade de consultar regras básicas, nem de perguntar sobre as indicações de tal ou qual conduta.

Para Barato (1998, p. 16), a competência refere-se à capacidade do sujeito, sendo definida como “[...] saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes”.

De acordo com Dutra (2001), a competência é um conjunto de qualificações que permite que um indivíduo tenha uma *performance* superior em situação de trabalho. Ele também acrescenta à definição de competência individual o conceito de entrega, ou seja, o indivíduo é avaliado e analisado levando em consideração a sua capacidade de se entregar a empresa, a partir dos resultados obtidos conforme o que a empresa espera e necessita.

Ramos (2001) também colabora com esta reflexão quando afirma que a competência é indissociável da ação. Aponta o conhecimento como o saber; a habilidade refere-se ao saber fazer e está relacionada com a prática do trabalho, transcendendo a mera

ação motora; o valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Segundo Ruas (2001) existe um ponto importante de convergência entre os trabalhos dos autores Lê Boterf (2003), Zarifian (2001), Levy-Leboyer (1997) e Fleury e Fleury (2001). Esse ponto de convergência é aquilo que compõe a competência, seus elementos e forma de constituição, que se formam em três eixos clássicos, a saber: conhecimentos (saber); habilidades (saber-fazer); atitudes (saber ser/agir).

Na percepção de Ruas (2001), a competência consiste na capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação os conhecimentos e habilidades, atingindo ou mesmo superando os resultados esperados pela organização.

Bittencourt (2001) afirma que a definição de competência é compreendida como um termo que engloba o auto-desenvolvimento, práticas voltadas ao ambiente externo da empresa e auto-realização. Em síntese, a autora mostra que o conceito de competência no trabalho, nas diferentes abordagens, está relacionado basicamente a um desses aspectos, a seguir: desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes (formação); capacitação (aptidão); práticas de trabalho, capacidade de mobilizar recursos (ação); articulação de recursos (mobilização); busca de melhores desempenhos (resultados); questionamento constante (perspectiva dinâmica); processo de aprendizagem individual no qual a responsabilidade maior desse processo deve ser atribuída ao próprio indivíduo (auto-desenvolvimento); relacionamento com outras pessoas (interação).

Neste ponto de vista, o conceito de competência não é um estado de formação profissional ou educacional, e nem tampouco um conjunto de conhecimentos adquiridos ou de capacidades aprendidas, mas algo além disso. É por em prática os conhecimentos e as capacidades numa situação específica e livre de qualquer variável, que não se possa prever qualquer dos acontecimentos ocorridos na situação.

No modo de ver dos autores brasileiros, Barato (1998), Fleury e Fleury (2001), Perrenoud (2001), Dutra (2001), Ramos (2001), Ruas (2001), Bittencourt (2001), as competências são como fonte de valor para o indivíduo e para a organização e estão associadas aos verbos saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. Em suma, as competências são consideradas um repertório de comportamentos que algumas pessoas e/ou organizações dominam e disponibilizam.

A variedade dos conceitos sobre competência demonstra o entrelaçamento deste construto e suas diferentes representações, com as questões organizacionais, sociais e culturais que servem de guia aos estudiosos em atividade, e integram os diferentes saberes e atitudes que estão implícitos, colaborando para consciência da complexidade do termo.

3.4 As Teorias das Competências Gerenciais

O Quadro 1, conceitos de competências, de Bittencourt (2001), apresentado na seção anterior, e a visão dos diferentes autores evidenciados através das correntes francesa e norte-americana referiam-se ao conceito individual da competência, considerado um atributo da pessoa.

Cockerill (1994); e Sparrow e Bognanno (1993) evidenciaram, além da competência individual, as outras tipologias e possibilidades de classificação das competências que podem ser estudadas. A classificação que se detém a natureza do papel ocupacional desempenhado pelas pessoas possibilita categorizar as competências individuais em técnicas e gerenciais (COCKERILL, 1994). Assim, diversos autores consideram as competências gerenciais como um patamar mais elevado das competências individuais.

As competências técnicas podem ser descritas como aquelas relevantes aos profissionais que desempenham atividades técnicas, de assessoramento ou operacionais, sem o exercício formal da liderança; enquanto as competências gerenciais seriam aquelas que representam os comportamentos esperados daqueles que exercem cargos ou funções de supervisão ou direção. Em geral, estas competências são descritas em termos de padrões comportamentais, que representam expectativas da organização em relação ao desempenho de seus empregados (GONCZI, 1999).

Para Ruas (2001), as competências podem se desdobrar em três níveis de estudo: (i) dimensão essencial das competências; (ii) dimensão das competências funcionais relativas às competências necessárias ao desempenho das áreas vitais da organização e (iii) dimensão das competências individuais. A seguir, o Quadro 2 apresenta de forma sintética as dimensões e abrangência das competências definidas pelo autor.

Dimensões da Competência	Noções	Abrangência
Essenciais	São as competências que diferenciam a empresa perante os concorrentes e clientes constituindo 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 a cada uma das áreas vitais da empresa.	Estão presentes em grupos e pessoas de cada área.
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais.	Apesar da dimensão individual, esta pode ser de importante influencia no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização. É o caso das competências gerenciais.

QUADRO 2 – Dimensões da Competência.

Fonte: Ruas (2001).

A dimensão individual apresentada por Ruas (2000) será enfatizada neste trabalho por abranger a competência gerencial. No século XXI, os líderes estão sendo cada vez mais desafiados a encontrar soluções para dilemas referentes à eficácia organizacional, à viabilidade econômica e à segurança política e militar; e essas soluções requerem um pensamento inclusivo.

A competência gerencial para Ruas (2000) é a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competência) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área. Para que haja competência é necessário colocar em ação um repertório de recursos. Os recursos de competência são os atributos associados aos indivíduos e ao ambiente, como por exemplo, bancos e fontes de dados. Estes recursos atuam como elementos a serem mobilizados na situação e local de trabalho, que apresentam limitações e características específicas da situação real.

Ao mobilizar os recursos, colocá-los em ação, há oportunidade de experimentar e aprender a lidar de novas formas com estes recursos, desenvolvendo assim, a própria competência. As competências gerenciais desenvolvidas são percebidas nos comportamentos e na utilização dos recursos que resultam em serviços ou produtos de qualidade. A agregação de valor e a competitividade mercadológica dos produtos ou serviços representam o verdadeiro resultado visível da competência gerencial (RUAS, 2000).

Para Boterf (1994), os recursos de competências são os conhecimentos, capacidades e aptidões que são mobilizados para constituir o que se chama de competência. Esses recursos de competências podem ser assim classificados: a) conhecimentos: gerais e teóricos, operacionais e acerca do ambiente; b)

habilidades: operacional, experimental, relacional cognitivo; c) atitudes: atributos pessoais e relacionais; d) recursos fisiológicos: energia, disposição Recursos do ambiente: sistemas de informação, banco de dados (BOTERF, 1994).

Spencer e Spencer (1993) ao associar o desempenho superior a uma competência diferenciada (competência gerencial) realizaram um incremento nos estudos sobre essa temática. Estes autores (1993) acreditam que existem competências específicas para as funções gerenciais, o que torna viável a identificação de recursos de competências e atributos que precisam ser investigados para a seleção e avaliação de pessoas em postos de gerência e supervisão.

Baseados nas tendências e pesquisas sobre o ambiente empresarial americano, estes autores (1993) elaboraram uma matriz de competências importantes para executivos e gerentes. Entre as várias competências gerenciais apontadas como relevantes destacam-se: a capacidade de “disseminar a estratégia organizacional, fazendo despertar o envolvimento e o comprometimento dos empregados” e a capacidade de “delegar tarefas e estimular os empregados a assumir maiores responsabilidades”.

Através do conceito individual das competências, Boyatzis (1982) agregou valor ao estudar a competência relativa a equipes de trabalhos, que também chamou de competência gerencial. Boyatzis (1982) pode ser considerado como um dos primeiros autores a utilizar o termo competência gerencial em seu livro *The Competent Manager: a model for effective performance*. No início dos anos 1980, através dos estudos sobre os atributos que norteiam o perfil ideal do gerente, Boyatzis (1982) identificou a competência como um conjunto de características e traços pessoais que fundamentariam o desempenho efetivo e/ou superior. Os melhores desempenhos, neste caso, seriam decorrentes da inteligência e da personalidade da pessoa e estariam respaldados pelos comportamentos passíveis de observação.

Para tanto, o autor (1982) desenvolveu um modelo que indica os comportamentos observáveis. De modo geral, as competências gerenciais abrangem questões ligadas a seu desenvolvimento (formação) e as ações gerenciais no ambiente de trabalho. A ação gerencial deve ter como base a necessidade de resultados mais condizentes com a realidade da organização e não tão somente a noção de formação técnica. O Quadro 3 demonstra as competências necessárias para cada resultado esperado, com um total de vinte e uma competências, apresentadas por Boyatzis (1982).

Resultados esperados	Competências
1. Metas e Gestão pela ação	1. Orientação eficiente 2. Produtividade 3. Diagnóstico 4. Preocupação com impactos (pró-ativo)
2. Liderança	5. Autoconfiança 6. Uso de apresentações orais 7. Pensamento lógico 8. Conceitualização
3. Recursos Humanos	9. Uso de poder socializado 10. Otimismo 11. Gestão do grupo 12. Auto-avaliação e senso crítico
4. Direção de Subordinados	13. Desenvolvimento de outras pessoas 14. Uso do poder unilateral 15. Espontaneidade
5. Foco em outros Clusters	16. Autocontrole 17. Objetividade perceptual 18. Adaptabilidade 19. Preocupação com relacionamentos próximos
6. Conhecimento Especializado	20. Memória 21. Conhecimento especializado

QUADRO 3 – As vinte e uma competências de Boyatzis.

Fonte: Boyatzis (1982 adaptado por Bittencourt 2001).

O esforço em entender o conceito de competência gerencial deve ser norteado por uma visão ampla da função gerencial e nele deve ser incorporado mais do que as capacidades relativas ao domínio de conhecimentos administrativos, os quais não indicam a absoluta certeza da competência.

Segundo Bittencourt (2001), também é possível diferenciar a utilização de competência gerencial entre as abordagens americana, mais racionalista, e francesa, mais fenomenológica/interpretativista, como pode ser observado através do Quadro 4.

Competências Gerenciais	
Proposta Racionalista	Proposta Interpretativista
Visão aplicada das competências	Visão estratégica das competências
Perspectiva indutiva e racionalista	Perspectiva dedutiva e fenomenológica
Paradigma descritivo e estático	Paradigma interpretativo e dinâmico
A cultura e o modelo de gestão não são considerados variáveis intervenientes para a definição das competências gerenciais.	A cultura e o modelo de gestão determinam aspectos na definição das competências gerenciais.
Ênfase sobre a definição de competências que traduzem o melhor desempenho gerencial.	Ênfase sobre as exigências macro-organizacionais e a internalização do significado do trabalho.
Corrente Americana (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spencer e Spencer, 1993)	Corrente europeia (Sandberg e Dall'alba, 1996; Boterf, 1997; Zarifian, 2001)

QUADRO 4 – Proposta racionalista versus relativista

Fonte: Bittencourt (2001)

Na abordagem americana, as competências gerenciais estão centradas exclusivamente em atributos, privilegiando um modelo genérico, aplicável a qualquer organização, apesar das diferenças culturais. Esse modelo enfatiza a necessidade de identificar *clusters* de competências gerenciais, que estejam associados a um melhor desempenho do gestor nas empresas. Prioriza-se, enfim, a mensuração de atributos, em detrimento de alternativas para o desenvolvimento por competências.

Estabelecendo um contraponto a essa concepção racionalista, o modelo fenomenológico e interpretativo das competências gerenciais proposto por Sandberg e Dall'alba (1996), procura avaliar porque determinados atributos passam a ser mais relevantes que outros. A especificidade para compor o conjunto mais apropriado de atributos gerenciais a cada empresa implica o desenvolvimento por competências a partir de um diagnóstico da situação organizacional e do próprio significado do trabalho.

Ao se indagar a respeito das contribuições que cada uma dessas abordagens traz para o desenvolvimento das competências, verifica-se que a identificação dos atributos se torna fundamental para um estudo de desenvolvimento de competências gerenciais. Por outro lado, os critérios de demarcação desses atributos encontram-se vinculados às competências organizacionais e à cultura das empresas. Mas, ao passo em que se identifica as competências organizacionais e os valores-chave da cultura organizacional tornar-se possível investigar as competências que são requeridas na empresa (MOURA; BITENCOURT, 2006).

A proposta interpretativista (segunda coluna do Quadro 4) leva em consideração o caráter dinâmico e construtivista, respondendo melhor às perspectivas integradoras das abordagens das competências e aprendizagem organizacional.

As competências gerenciais, nas três últimas décadas do século XX, passou a ser fator crítico de sucesso para as organizações, o que não é diferente para as instituições de ensino superior. No seu desenvolvimento, um dos objetivos das instituições de ensino superior no Brasil era atender o mercado que solicitava profissionais competentes. Os gestores competentes frente à gestão universitária deveriam se manter atualizados com os novos meios de comunicação entre a universidade e seus alunos, e acompanhar as mudanças de paradigmas sofridas pelo ensino superior (PANAZZI, 2004).

Quanto às conceituações, renomados autores se aventuram a fazer descrições diferentes do papel gerencial, inculcando nele uma série de atribuições. Por exemplo, para Maximiano (2002), o gestor de hoje deve assumir diversos papéis dentre os quais o de facilitador dos processos organizacionais. Por outros estudiosos é enfatizado o papel do

gerente como líder e sua capacidade de motivar pessoas, clarificando os objetivos e fornecendo suporte ao trabalho que realizam.

Moraes, Silva e Cunha (2004) afirmam que os gerentes, diante de um mundo em constantes transformações, precisam aprender rapidamente uma maneira de lidar com necessidades de mudanças súbitas. Este clima de mudança no Brasil tem ocasionado a disseminação de programas de educação continuada para executivos, e crescente preocupação com a efetividade em garantir a aquisição de competências gerenciais atuais (RUAS, 2000).

Motta (2001) ressalta que os gerentes trabalham essencialmente na decisão e, mais que seus superiores, tendem a se deparar com a necessidade de estabelecer direcionamentos para suas empresas e instituições. Além disso, ao se considerar os aspectos práticos da gerência, deve-se contar com a existência de uma face de imprevisibilidade e de interação humana, que lhe atribui características do ilógico, do intuitivo, do espontâneo e do irracional à atuação dos gestores. É essencial a consciência de que a competência gerencial é complexa e é colocada à prova em um contexto impreciso e com diferentes demandas.

A capacidade gerencial é mais rara, pois, exige habilidades mais complexas: capacidade analítica, de julgamento, de decisão, de liderança e de enfrentar riscos e incerteza. Além do mais, o mundo moderno exige dos dirigentes uma grande capacidade de negociação dos interesses e demandas múltiplas e de interação de fatores organizacionais, cada dia mais ambíguos e diversos (MOTTA, 2001, p. 27).

Neste sentido, algumas instituições de ensino superior têm procurado identificar e nomear as competências importantes ao desempenho de seus gestores, visando promover o seu desenvolvimento. As práticas de desenvolvimento das competências gerenciais aplicadas a uma instituição de ensino superior ajudam a criar alternativas gerenciais que permitam o cumprimento de sua missão, culminando para um melhor desempenho gerencial e estratégico da instituição.

Assim, na próxima seção buscar-se-á explorar os modelos de competências gerencias, que ajudam a entender um pouco da cultura das IES.

4 PÓLO MORFOLÓGICO

O pólo morfológico é a instância que trata dos modelos ou tipos ideais; local onde se aloca organizadamente os conceitos, os elementos e as variáveis descritas nos pólos epistemológicos e teórico, permitindo a estruturação de uma proposta e a construção de um objeto científico a partir da configuração apresentada no pólo teórico.

Segundo De Bruyne, Hermam e De Schoutheete (1977, p. 159), o pólo morfológico “envolve os métodos de ordenação dos elementos que constituem o objeto científico como as tipologias, os tipos ideais, os sistemas e os modelos estruturais, ao impor a estrutura do objeto científico, que fornece a ordem e as regras para seus elementos”.

Segundo Bonniol e Vial (2001) o modelo é uma configuração, é uma moldagem do pensamento. Kaplan (1975) coloca que a teoria permite um aprendizado em relação ao objeto, mas o modelo admite uma investigação das promessas decorrentes da teoria. No sentido etimológico, o termo modelo provem do latim *modulus*, diminutivo de *modus*, que significa modo, molde, dimensão e medida.

Contudo, esta pesquisa levará em consideração a conceituação de modelo definido por Lepargneur (1972) *apud* Lima, (2004, p. 496): “um modelo é uma representação aproximada ou objeto-modelo do objeto real. É algo construído, embora não arbitrariamente e tende a explicar o maior número possível de aspectos de um fenômeno”.

A complexidade dos modelos de investigação desta pesquisa, o modelo de gestão institucional e de competência gerencial, deve ser exposta de forma que se saiba da necessidade de delimitá-los, já que é impossível alcançar totalidade dos mesmos. O modelo proposto de competências gerenciais é uma representação parcial do todo através das suas estruturas essenciais de competências que foram mapeadas a partir da reflexão sobre este objeto, do seu contexto, da sua historicidade e da sua amplitude.

Os modelos de gestão de instituições de ensino superior e de competências gerenciais que foram selecionados para este trabalho fundamentaram, em especial, a pesquisa técnica, delimitaram um perfil além do que foi apresentado no pólo teórico. Visto que um perfil é o contorno de um dos lados, os modelos também podem ser assim aludidos, já que houve, para a sua formação, um corte no espaço, no tempo e na teoria.

Um modelo de gestão, de acordo com Faria (1995), é um conjunto de práticas gerenciais orientado por uma visão de foco nos negócios, o qual determina a filosofia de administração da organização e o seu modo de funcionamento. Para Dutra (2001), o modelo

de gestão de pessoas é o conjunto de políticas, práticas, padrões atitudinais, ações e instrumentos empregados por uma empresa para interferir no comportamento humano e direcioná-lo no ambiente de trabalho. Segundo Gramigna (2007, p. 43), o modelo de gestão por competência trata-se de um “conjunto de ferramentas, instrumentos e processos que reunidos formam uma metodologia de apoio a gestão de pessoas”.

Analisar os modelos de gestão de instituições ensino superior e os de competências gerenciais visa, sobretudo, encará-los como parte fundamental do processo de superação, na busca de encontrar maneiras de aprimorá-los e/ou de identificar outras facetas do seu processo. Essa idéia pauta-se na epistemologia bachelardiana, que considera o modelo um momento de deformação, um momento da problemática, uma estruturação provisória do sentido, logo passível de obstáculos, rupturas e erros que provocam novos modelos em um novo ciclo (DE BRUYNE, HERMAM E DE SCHOUTHEETE, 1977, p. 170). Sabe-se da complexidade dos temas em questão e reconhece-se ainda as dificuldades de ser realizado a nível prático.

Portanto, este pólo permite a explicitação de resultados por se constituir um espaço arquitetônico que articula os conceitos, os elementos e as variáveis descritas nos pólos epistemológico e teórico, e consente a construção do objeto científico através de modelos aplicativos (DE BRUYNE, HERMAM; DE SCHOUTHEETE, 1977).

4.1 Modelos de Gestão em IES Privadas

Em geral, os estudiosos da gestão de instituições de Ensino Superior ressaltam que a maioria das instituições privadas de ensino superior copiou, em sua origem, os modelos de gestão e as estruturas administrativas das instituições públicas de ensino superior. Em suma, por duas razões: a primeira, o mercado privado de ensino superior era novo, a demanda era mais baixa, a concorrência muito menor e não havia um “benchmark” ou um modelo a ser seguido, a não ser aquele adotado pelas instituições públicas; a segunda, foi porque todo o marco regulatório oficial havia sido concebido pelo governo para a gestão de suas instituições federais e as novas instituições privadas deveriam, assim, se adaptar a esse modelo (GARCIA, 2006).

Pela falta de um modelo específico e em função da pressão governamental, as instituições privadas de ensino superior foram se estruturando a imagem e semelhança das instituições públicas de ensino superior, cuja figura central é o reitor (nas universidades e

centros universitários) ou o diretor (nas faculdades e institutos isolados). Nunca se cogitou, por exemplo, usar o termo “presidente” para esse cargo, designação comum nas empresas e relativamente freqüente nas instituições de ensino superior americanas (GARCIA, 2006).

O modelo das instituições públicas que foi copiado pelas privadas, apresenta a figura do reitor diretamente subordinado a uma estrutura chamada “Conselho Universitário”, que é um colegiado composto por docentes, funcionários e estudantes. Trata-se de uma estrutura de caráter normativo e deliberativo, em que os temas são debatidos e votados por seus membros. Nessas instituições públicas de ensino superior, os membros desse conselho são eleitos por seus pares. Todavia, em uma instituição privada, especialmente aquelas com fins lucrativos, essa concepção tornou-se anacrônica e incompatível com a perspectiva dos acionistas do empreendimento, fato que, em muitos casos, reduziu sua importância no dia a dia da instituição.

Entretanto, não houve uma alternativa que preenchesse esse vácuo. Modelos mais próximos da realidade, com os conselhos de administração e a assembléia de acionistas, ainda são raridades no Ensino Superior privado. Assim, a realidade da maioria das instituições privadas é a centralização das decisões na figura do reitor ou diretor, usualmente o fundador da instituição ou alguém que faz parte da sua família.

Na década de 1990, já se percebia a existência de um novo perfil da população que apontava, conseqüentemente, para a falta de um estudo de mercado específico para o ramo acadêmico. Essa constatação tornou-se fator determinante para o posicionamento das instituições de ensino superior no Brasil, pois elas compreenderam a existência de um mercado que poderia ser explorado, mas que requereria novos estudos e novos modelos de gestão (FREITAS, 2006).

Dentre os aspectos mais evidentes no processo de mudança no modelo de gestão das IPES, Sabia e Rossinholi (2001) identificam alguns fatores que têm acelerado e intensificado o ritmo dessas mudanças, tais como: o aumento do número de instituições privadas no País, maior exigência da sociedade por uma formação que corresponda às necessidades do mercado de trabalho em um mundo globalizado, surgimento de novas determinações governamentais na área educacional como, por exemplo, o início do processo de avaliação das IES (Provão) e o credenciamento das instituições e dos cursos.

Neste contexto, convém, então, ressaltar que são escassos os modelos de gestão de IES disponíveis na literatura e, em menor número ainda, aqueles voltados para instituições privadas de ensino superior do mercado brasileiro.

4.1.1 Modelo de Finger (1997)

Finger (1997) coloca que a gestão das organizações acadêmicas no Brasil sempre foi tratada dentro de uma visão burocrática, no entanto, o desenvolvimento do setor passou a exigir mecanismos de gestão mais eficientes.

A análise da universidade, para este autor, é complexa e vai além da simples transferência de conhecimento por meio de pessoas especializadas. A universidade organiza produtos que estão longe de se limitar aos objetivos físicos, materiais, quantificáveis. Diferentemente das empresas, as organizações universitárias necessitam formatar produtos muitas vezes intangíveis. Assim, a instituição busca desempenhos satisfatórios em suas atividades-fim, de modo a garantir um alto padrão de qualidade de serviço à sociedade.

Para que as IES possam atender as demandas tecnológicas e sociais a partir da pesquisa direta, faz-se necessário um novo redesenho estrutural, mais ágil e mais eficiente. Rodrigues e Tontini (1997, p.37) comentam a estrutura apresentada por Finger (1997): “com esta nova estrutura, a IES poderá desenvolver seu “senso empreendedor, voltado para o intra-empreendedorismo, isto é, sua capacidade para criar, desenvolver e mudar”.

Neste entendimento, Finger (1997) coloca que a Gestão de IES é uma das áreas que devem ser discutidas, com vistas a tornar mais ágil sua estrutura, visando adaptar-se as novas demandas. O ensino superior precisa ser redimensionado, o que implica em repensar a instituição de ensino superior como organização comprometida com a transformação social e em revelar sua interface com a sociedade, procurando se adequar às novas realidades, onde a relação cliente/mercado/produto norteará o processo transformador.

A transformação na gestão de instituições privadas de ensino superior ocorre quando seus dirigentes passam a aceitar certas relações como: “dinheiro/educação”; “aluno/cliente”; “conhecimento/produto”, pois estas instituições não se manterão somente com verbas públicas, o que na verdade não as diferenciam em relação às demais organizações.

Com isso, as organizações de Ensino Superior, devem se adequar, se estruturar e se adaptar ao crescimento da Educação Superior e priorizar questões como tecnologia da informação, comunicação e capacitação dos seus docentes e coordenadores/gestores.

O desempenho da função administrativa de uma IES não pode ser atribuído a um grupo de professores que cumpririam também tais atividades, ocupando os mais altos cargos na hierarquia organizacional da instituição, pois a concorrência impõe a necessidade de uma administração mais profissional para sobrevivência destas instituições.

O modelo ressalta a composição de dois centros de poder: o acadêmico exercido pelos professores, e o burocrático, caracterizado pela pouca flexibilidade e agilidade. Mas, Finger (1997) ressalta que esse dualismo juntamente com os objetivos amplos e difusos das IES que passam a conviver com visões diferenciadas na sua organização, pode provocar uma situação conflituosa, gerando um impacto no processo decisório dessas instituições.

4.1.2 Modelo de Greiner (1998)

Este modelo tem como base a evolução do ciclo de vida das instituições e sofreu algumas adaptações de Mandelli et al. (2003). Nele, a instituição evolui através de uma sucessão de crises e etapas, na seguinte seqüência:

- Etapa 1: crescimento pela criatividade e crise de liderança
- Etapa 2: crescimento pela orientação e crise de autonomia
- Etapa 3: crescimento pela delegação e crise de controle
- Etapa 4: crescimento pela coordenação e crise de burocracia
- Etapa 5: crescimento pela colaboração

Greiner (1998) indica que os momentos de crise acontecem em instantes determinantes dentro de cada fase e a evolução da instituição para o próximo estágio depende de uma revolução bem sucedida, como mostra a Figura 3:

A motivação principal que movimenta a instituição é a parte mais importante para o entendimento da fase pela qual ela está passando. O autor (1998) afirma que, em geral, há quatro principais motivações:

1) Realização pessoal: essa é a motivação das instituições emergentes e representa a vontade do fundador em ver seu empreendimento começar a funcionar. Nesta fase, o que interessa é abrir cursos e conseguir se colocar no mercado. No ensino superior privado brasileiro, essa foi a principal motivação especialmente nas décadas de 70 e 80, período em que surgiram as principais instituições privadas de ensino superior. Contudo, nos dias atuais, existem poucas instituições nessa fase.

2) Geração de caixa: uma vez iniciado o empreendimento, a preocupação principal passa a ser o “pagamento das contas”. O empreendedor não está tão interessado em um retorno pessoal em termos financeiros e usualmente todo o eventual lucro é reinvestido como forma de garantir um aumento na geração de caixa para sustentar o crescimento

desejado para a instituição. Apesar de existirem mais instituições de ensino nessa fase, quando comparada com a fase anterior, a maioria das instituições privadas já passou desse estágio.

3) Vendas e participação de mercado: nesta fase, o que interessa é aumentar o número de alunos e ampliar a participação de mercado. Uma instituição desse tipo está basicamente interessada em ampliar sua oferta de cursos e abrir novos campi. Essa foi a tônica do mercado educacional privado da década de 90, caracterizado por uma quase explosão nos números de matrículas e cursos privados no Brasil.

4) Lucros: passada a euforia da demanda reprimida, a instituição começa a perceber que não basta apenas aumentar o número de alunos, sem haver a devida preocupação com custos. Nesta fase, a instituição se dá conta que nem todo aluno é sinal de resultado e começa a haver fechamento de cursos deficitários e cortes de despesas, no sentido de ser buscado o lucro da operação. Pode-se dizer que hoje as instituições privadas de ensino superior se encontram na transição desta fase com a fase anterior.

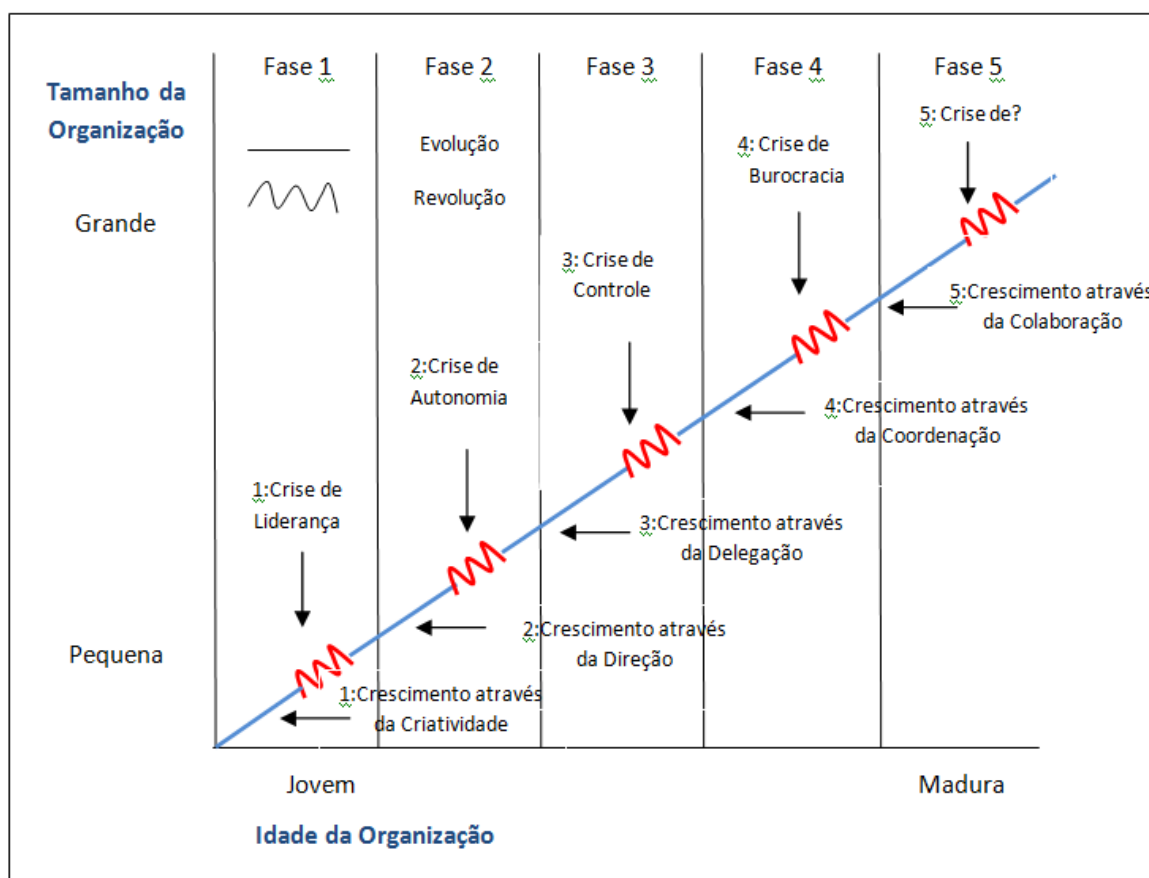


FIGURA 3 – Fases dos ciclos de vida das organizações

Fonte: Adaptado de Greiner (1998)

Ainda sobre a Figura 3, para atingir a plenitude institucional, é necessário haver uma combinação das fases 3 e 4, ou seja, a preocupação não pode estar apenas centrada na questão do lucro. É preciso sustentar o crescimento das vendas e a ampliação da fatia de mercado para sobreviver neste contexto.

Enfim, o modelo de Greiner (1998) contempla importantes constatações sobre a gestão de uma instituição e seu ciclo de vida, que já foram referenciadas e implementadas nos trabalhos de vários estudiosos do assunto.

4.1.3 Modelo de Tachizawa e Andrade (2006)

Ao realizar uma análise dos modelos de gestão das instituições de ensino superior, Tachizawa e Andrade (2006) apontam que estes modelos são essencialmente tradicionais, parecendo estar, muitas vezes, superados e inviabilizados.

O cenário atual, considerado pelos autores como uma nova fase, está exigindo uma administração com novas técnicas e métodos de gestão. É neste contexto que Tachizawa e Andrade (2006) defendem um modelo de gestão para fazer frente aos novos desafios.

A nova fase passa a exigir uma postura diferente do gestor, voltada para uma administração profissional da sua IES, na busca de inovar continuamente para poder competir e sobreviver. O gestor deve valorizar o diálogo, a participação, tornando-se um agente de mudança, que sabe que precisa aprender, suportar, guiar, influenciar e administrar a mudança (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006).

Com o objetivo de minimizar o problema da visão extremamente segmentada que a maioria das IES tem de si própria, o modelo de gestão de IES considerado pelos autores (2006) tem o enfoque sistêmico, permitindo a instituição uma análise do meio ambiente e a definição do provável cenário que se delineia em longo prazo, possibilitando o estabelecimento dos objetivos institucionais, conforme pode ser observado na Figura 4.

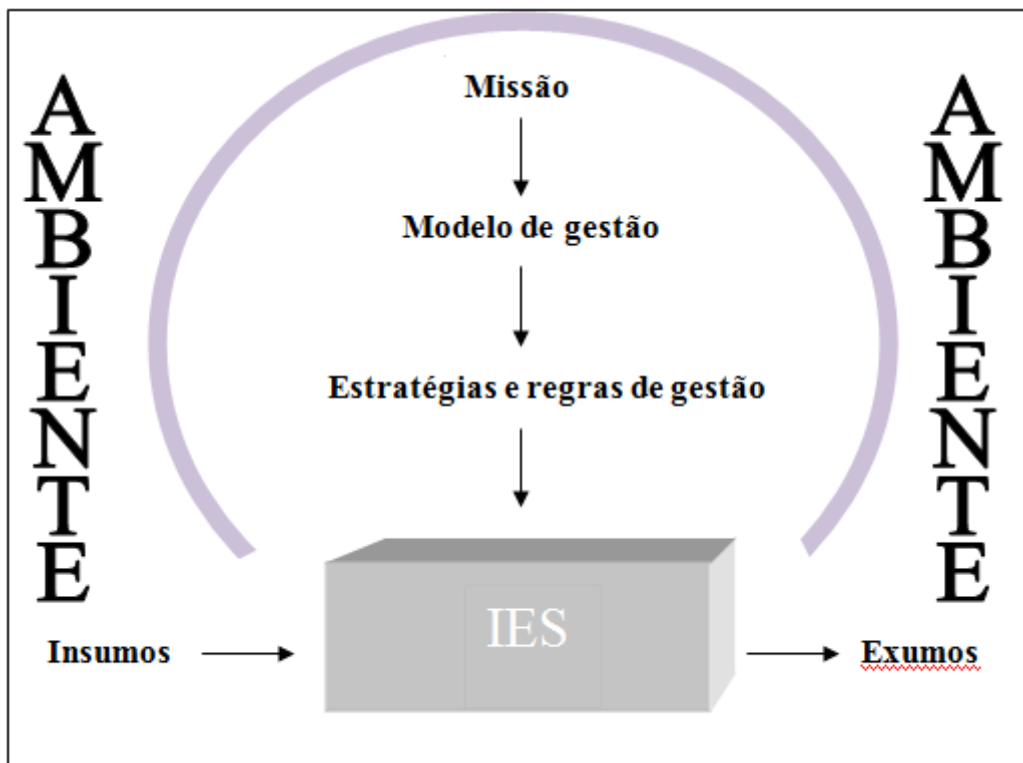


FIGURA 4 – Modelo de Gestão de IES.
 Fonte: Tachizawa e Andrade (2006, p. 142).

A adoção do enfoque sistêmico também permite identificar os processos-chave para dar suporte às estratégias organizacionais, criando deste modo as condições para estabelecer e/ou revisar a configuração organizacional e os recursos necessários para atingir os objetivos.

Neste modelo, a IES é compreendida como um conjunto de partes (processos) inter-relacionados que constitui um todo, visando o atendimento de fins pré-definidos em permanente relação de interação com o seu ambiente externo.

Em suma, o enfoque sistêmico propicia uma visão macroscópica da instituição, ou seja, ela passa a ser considerada um macro-sistema que converte recursos em saídas de produtos e serviços, os quais são oferecidos para sistemas receptores ou mercados.

Envolve ainda a compreensão dos processos como um todo, através do instrumento analítico, fluxo básico da instituição (instrumento analítico criado com a aplicação do enfoque sistêmico e destinado à solução de problemas organizacionais), com base na configuração organizacional estabelecida. Entende-se por processos sistêmicos um conjunto de tarefas – partes em que se desdobram o processo sistêmico, ou seja, é o conjunto

de atividades que produzem um resultado/produto/serviço – com um ou mais itens de controle, realizado por várias pessoas (TACHIZAWA; ANDRANDE, 2006).

Além da compreensão dos processos, deve-se incorporar as entidades relevantes do processo (fornecedores e clientes) o contexto da IES como um todo, o que compõe o fluxo básico da instituição, estruturado conforme Figura 5.

Assim, pensa-se o modelo da IES proposto por Tachizawa e Andrade (2006) como um fluxo de processos ou fluxo básico da instituição, o qual deve iniciar com a descrição da finalidade, que é o propósito maior da IES, devendo guardar estreita coerência com a missão da IES.

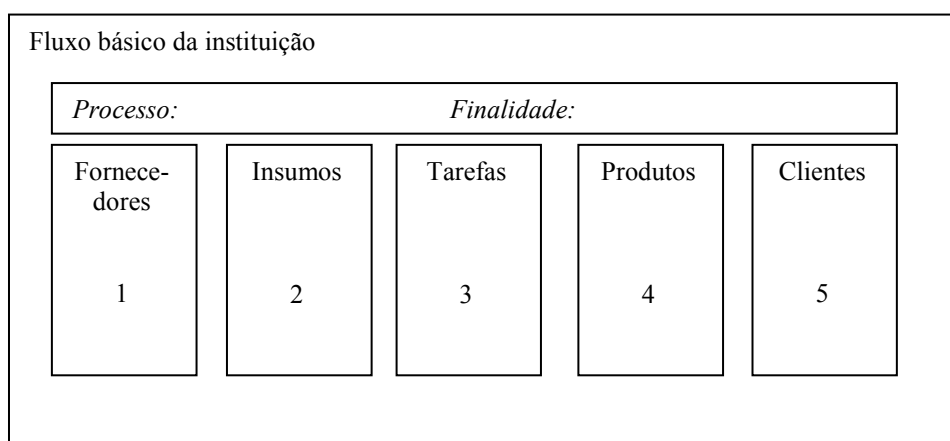


FIGURA 5 – Fluxo básico da IES.

Fonte: Tachizawa e Andrade (2006, p. 153).

Na Figura 5, a finalidade diz respeito ao cliente externo (admissão, matrícula, ensino, avaliação e certificação). Posteriormente, devem ser inseridos e mapeados no fluxo básico da instituição os produtos e respectivos clientes extraídos da própria descrição da finalidade do processo, associando cada produto às tarefas pertinentes, e a estas, os insumos e respectivos fornecedores, como é demonstrado.

A análise do fluxo básico da instituição deve abordar se o processo sob estudo consiste em tarefas que permitem atender eficientemente à sua finalidade básica. Tachizawa e Andrade (2006) ainda levantam as seguintes questões: Se as finalidades do processo estão ligadas aos requisitos do cliente? Se este é o processo mais eficiente e efetivo para atingir a finalidade da IES? Se foram estabelecidos os devidos objetivos? Se são alocados recursos

suficientes para o processo? E se as interfaces entre as etapas do processo estão previstas e sendo gerenciadas?

A Figura 6 exemplifica esta análise do fluxo básico que na IES pode ser averiguado se: A) Os produtos do processo estão relacionados de forma completa; B) Os clientes contemplam os internos e externos à IES; C) Não há redundância nas tarefas que geram os produtos inerentes ao processo; D) Os insumos necessários estão relacionados; e E) Foi diagnosticada a situação da informatização no processo, relativos aos sistemas e equipamentos.

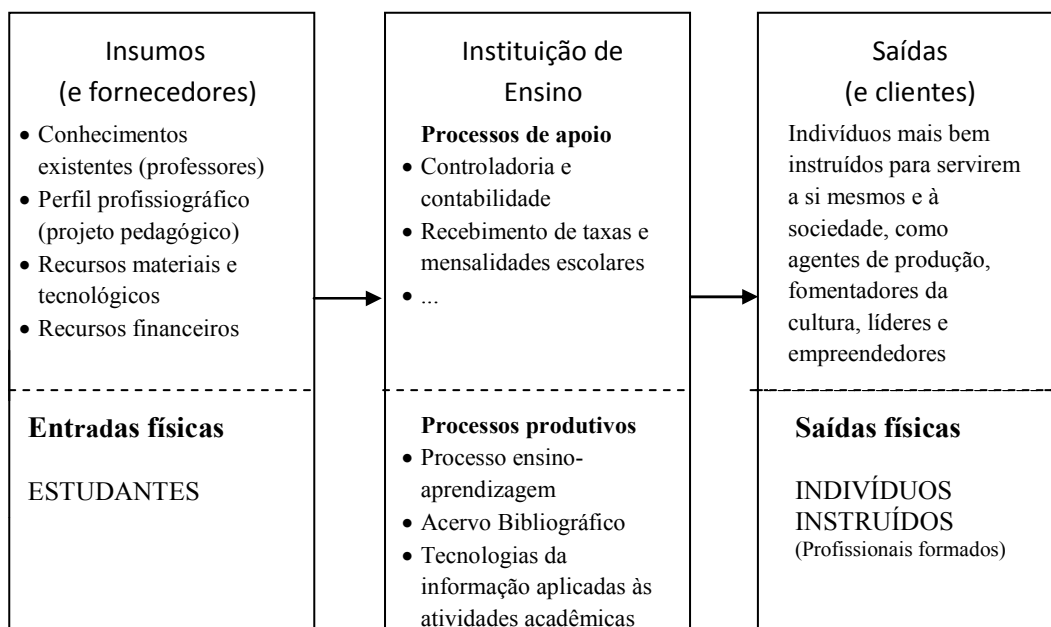


FIGURA 6 – Exemplo de fluxo básico de uma IES típica.
 Fonte: Tachizawa e Andrade (2006, p. 157).

Assim, uma vez conhecida a gestão numa IES, faz-se necessário abordar alguns indicadores que poderão ser utilizados para avaliar a instituição.

Os indicadores de gestão são classificados levando em conta três níveis de abrangência: indicadores de negócio, indicadores de desempenho global e indicadores de qualidade ou de desempenho (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006).

Os indicadores de negócio destinam-se a avaliar a IES como uma instituição prestadora de serviços aos seus clientes atuais e potenciais, sendo possível identificar pontos

fracos e fortes, bem como oportunidades e ameaças. Os indicadores de desempenho global visam a avaliar o desempenho da IES como um todo, ou seja, destinam-se, basicamente, a permanente análise do corpo gerencial da instituição de ensino. E o último nível, os indicadores de qualidade e de desempenho, destina-se à avaliação da qualidade e do desempenho relativo a cada professor/tarefa (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006).

Indicadores de qualidade ou de resultados de um processo são aqueles índices numéricos estabelecidos sobre os efeitos de cada processo para medir a sua qualidade ou o seu grau de expectativa em relação a um produto ou serviço.

Tachizawa e Andrade (2006) acrescentam que os indicadores de desempenho ou de produtividade são estabelecidos sobre os pontos de verificação do processo, ou seja, são os itens de controle. Numa IES, o indicador de desempenho do gestor é o item de qualidade do subordinado, quanto ao relacionamento entre processos em que o indicador de desempenho pode ser o item de qualidade de um processo anterior. A definição do que medir na instituição deve estar relacionada aos fatores críticos que afetam o comportamento e a própria sobrevivência da IES. As métricas são estabelecidas na forma de macro-indicadores, que correspondem ao nível estratégico e que efetivamente mensuram os resultados globais da instituição de ensino, possibilitando obter como resultados: monitoração da IES em todos os seus níveis e a visualização pelos executores, ao longo da cadeia, de seu impacto de trabalho.

Desta forma, com as métricas estabelecidas na forma de indicadores de desempenho, pode-se: 1. Assegurar que o desempenho na instituição está sendo gerenciado; 2. Identificar adequadamente os problemas e o ordenamento de prioridades; 3. Estabelecer uma compreensão clara para os funcionários do que a IES espera deles; e 4. Garantir uma base objetiva e equitativa para recompensas e programas de incentivos (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006).

Cada instituição deve ter seu próprio conjunto de indicadores, no qual podem ser considerados alguns fatores básicos, ou áreas de abrangência das métricas, tais como: gestão global (podem ser aferidos indicadores voltados para o grau de liderança da alta direção, responsabilidade comunitária e resultados econômicos); satisfação do cliente (podem ser mensurados os requisitos e as expectativas dos clientes, reclamações e resultados inerentes ao grau de satisfação, por exemplo); qualidade dos produtos, bens ou serviços (podem ser considerados lançamentos de produtos/serviços no mercado, qualidade do processo do negócio e dos serviços de apoio e melhoria contínua); e recursos humanos (podem ser mensurados itens como gestão de recursos humanos, envolvimento dos funcionários, reconhecimento e desempenho, e bem-estar e motivação do pessoal da IES).

4.1.4 Modelo de Freitas (2006)

Diante dos novos desafios enfrentados pelas IES, Freitas (2006) aponta que os gestores dessas instituições devem ter consciência do seu desenvolvimento não apenas como uma competência acadêmica crescente, mas também como uma capacidade de gestão muito mais profissional do que tinham até o momento para responder as novas demandas.

Acrescenta que no ambiente atual, mais competitivo e complexo, não existe espaço para improvisações de outrora. A proposta do autor é um modelo estratégico de gestão de IES:

É fundamental que as IES desenvolvam competências internas para praticar uma gestão estratégica que valorize as decisões a partir de um consistente planejamento estratégico. Neste sentido, o entendimento correto do ambiente competitivo, o mapeamento das forças que definem este ambiente, assim como uma decisão e posterior coerência das ações relacionadas a um posicionamento estratégico, são críticos na busca, pelas IES brasileiras, da vantagem competitiva e da sua sustentabilidade no médio e longo prazos (FREITAS, 2006, p. 31).

O modelo apresentado por Freitas (2006) foi consolidado após uma avaliação do ambiente em transformação que caracteriza a Educação Superior brasileira nos últimos dez anos e uma revisão bibliográfica consistente que culminou na apresentação de duas hipóteses: a acadêmica e a inovação. As hipóteses foram comprovadas através da análise dos números do Ministério da Educação – MEC (1996 a 2004) e de uma pesquisa de campo envolvendo oito IES localizadas em diferentes regiões brasileiras.

O modelo de Freitas (2006) aponta para um posicionamento mais aderente à realidade competitiva de uma instituição de ensino superior brasileira, procurando entender as dicotomias e peculiaridades existentes.

Neste modelo, a instituição de ensino superior é compreendida como uma instituição inovadora, que apresenta amadurecimento em sua capacidade de gerenciar as novas questões, que são muito mais complexas do que aquelas que se apresentavam em um contexto competitivo mais ameno. O amadurecimento pressupõe que a instituição vem se utilizando de modernas ferramentas de gestão, gerenciando seu relacionamento com seus alunos a partir de bases tecnológicas, valorizando seus recursos humanos, investindo em tecnologia acima da média e atendendo às demandas do mercado com mais rapidez, além de explorar sua marca através de modernos conceitos de marketing e mídia (FREITAS, 2006).

Portanto, o modelo de Freitas (2006) pressupõe que a competência de uma IES está ancorada em duas variáveis principais, a acadêmica e a inovação. A combinação dessas duas variáveis gera uma matriz que é a base do seu modelo de gestão estratégica de IES.

Segundo Freitas (2006), a matriz de posicionamento (Figura 7) é uma ferramenta de análise que permite identificar como a instituição está posicionada diante de seus concorrentes, levando em conta os principais indicadores do setor, além de possibilitar que a alta gerencia da IES construa um consenso executivo quanto a um posicionamento futuro.

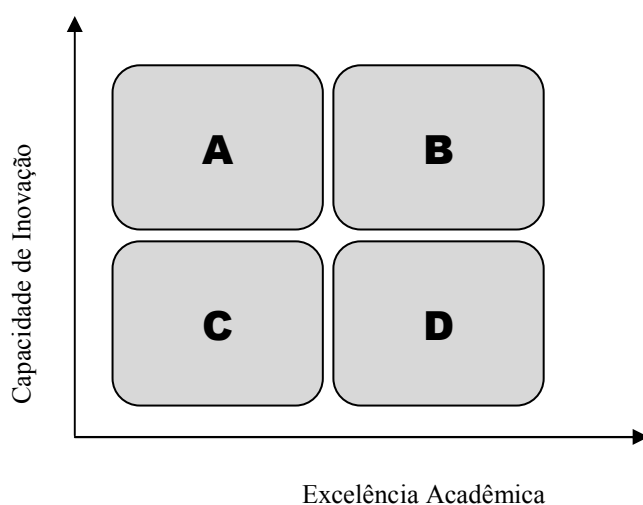


FIGURA 7 – Matriz de Posicionamento.

Fonte: Freitas (2006, p. 33).

A dimensão excelência acadêmica, evidenciada na Figura 7 no seu eixo horizontal, demonstra como uma instituição consegue transmitir todo o conteúdo de seus cursos efetivamente. O tema possui variáveis como o grau de percepção do mercado em geral e os dados estatísticos da qualidade acadêmica.

Enquanto a dimensão capacidade de inovação, eixo vertical da Figura 7, indica a habilidade da instituição de responder aos desafios do mercado por meio de dimensões como a abrangência geográfica e *portfólio* de cursos / serviços; considera ainda a capacidade da instituição de inovar em termos de gestão estratégica e operacional.

No Quadro 5, demonstra-se a descrição de cada quadrante da matriz de posicionamento realizado por Freitas (2006). Essas descrições serão utilizadas para composição do questionário de pesquisa, um dos apêndices apresentados neste estudo.

<p>A IES posicionada no quadrante A:</p>	<p>Considera-se aquelas instituições tipicamente privadas e de massa, que nos últimos anos apresentaram um crescimento acima da média de mercado, desenvolvendo uma postura inovadora. Normalmente, estão baseadas em vários campi, apresentam a capacidade de desenvolver rapidamente um <i>portfólio</i> de cursos amplo e mais aderente às novas demandas do mercado. Por terem uma gestão equilibrada e moderna, normalmente apresentam preços na média ou abaixo do mercado. Investiram fortemente em tecnologia da informação e na gestão, oferecendo bons serviços e conforto aos seus alunos. Sua infra-estrutura acadêmica é de boa qualidade, porém, seus resultados ainda não se comparam aos resultados das IES de ponta. Seus professores são de boa qualidade, mas, a atividade de pesquisa não tem nenhuma relevância.</p>
<p>IES posicionadas no quadrante B</p>	<p>São instituições tipicamente privadas e de nicho. Escolheram uma área de excelência acadêmica e investiram fortemente. Seu <i>portfólio</i> de cursos é pequeno e formado por cursos tradicionais. Normalmente cobram bem acima do mercado. Investiram fortemente em tecnologia da informação e na gestão, oferecendo bons serviços e conforto aos seus alunos. Sua infra-estrutura acadêmica é de boa qualidade, a atividade de pesquisa tem grande importância acadêmica e gera boa visibilidade no mercado, seus resultados acadêmicos são comparáveis ou mesmo superam as instituições de grande tradição e qualidade acadêmica.</p>
<p>IES posicionadas no quadrante C:</p>	<p>São instituições tipicamente privadas e de grande tradição. Desenvolveram-se em uma época em que o ambiente competitivo era muito mais ameno e ainda não entenderam completamente as novas regras do mercado. Por não apresentarem um grupo executivo profissionalizado, tentam sobreviver seguindo as decisões das IES mais inovadoras, porém nunca são percebidas como tal. Sua capacidade financeira está cada vez mais debilitada, pois tem que acompanhar as condições dos preços das IES mais inovadoras sem, no entanto, ter a mesma estrutura de custos. Ao contrário das IES inovadoras, tem apresentado níveis de crescimento abaixo da média de mercado. Não investiram em tecnologia e nem em ferramenta de gestão, oferecem serviços e conforto abaixo das expectativas de seus alunos e dos concorrentes. Apresentam estruturas inchadas e seu corpo de funcionário é despreparado, normalmente tem um modelo de gestão paternalista. Sua infra-estrutura acadêmica é ultrapassada e a atividade de pesquisa não é relevante, o que reflete nos baixos níveis de avaliação acadêmica. Não dispõem de nenhuma vantagem competitiva.</p>
<p>IES posicionadas no quadrante D:</p>	<p>São instituições tipicamente públicas e de grande tradição. Sua posição competitiva depende totalmente do benefício de serem gratuitas. Sem dúvida, a gratuidade ainda representa uma grande vantagem competitiva. Sua capacidade financeira está cada vez mais debilitada, em função dos crescentes cortes no seu orçamento. Tem apresentado níveis de crescimento abaixo da média de mercado, não investiram em tecnologia e em ferramentas de gestão, oferecendo serviços e conforto abaixo das expectativas de seus alunos. Apresentam estruturas inchadas e seu corpo de funcionários é despreparado, normalmente têm um modelo de gestão típico de empresa pública. Sua infra-estrutura acadêmica é boa em função dos investimentos anteriores feitos pelo poder público, porém esta sendo fortemente afetada nos últimos anos pelos cortes no orçamento. Ainda apresentam as melhores avaliações acadêmicas, fruto de sua infra-estrutura acadêmica, mas fortemente dependente do excelente nível do aluno entrante seduzido pela gratuidade.</p>

QUADRO 5 – Descrição dos quadrantes da Matriz de Posicionamento.

Fonte: Freitas (2006, p. 35-36).

Como resultado, o modelo de gestão estratégica de IES do autor Freitas (2006) aponta para importância do amadurecimento gerencial dessas instituições no nosso País, visando contribuir para que sua alta gestão tenha uma perspectiva correta dos verdadeiros parâmetros que hoje definem os limites de posicionamento competitivo de uma IES no Brasil.

4.3 Modelos de Competências Gerenciais

Os diferentes modelos encontrados na literatura demonstram os quadros de referências que servem de apoio para as pesquisas e para compreensão da competência gerencial.

Kilimnik; Castilho e Maciel (2002) afirmaram que os modelos de competências gerenciais são propostas que apresentam um amplo escopo de reflexões acerca das necessidades de planejamento, desenvolvimento e acompanhamento do perfil e da formação gerencial a partir da realidade individual e da estratégia competitiva de cada empresa, fato esse que caracteriza uma visão processual (desenvolvimento de competência), diferenciando-se de construtos que priorizam a listagem de atributos que por si só não agregam valor à organização ou às pessoas.

Para obter resultados, a organização depende de pessoas comprometidas com a sua missão e seus objetivos estratégicos. Nesse sentido, os gerentes são pessoas fundamentais que contribuem com a disseminação desses objetivos, sendo primordial que apresentem competências gerenciais básicas para execução da sua função.

De acordo com Resende (2004, p. 65):

[...] a partir da necessidade de aumentar a capacitação dos gestores relativa às suas funções e papéis, e de valorizar e prestigiar sua atuação, acrescenta a necessidade de serem criadas condições ambientais, organizacionais e instrumentais para que os gestores de todos os níveis possam ter a melhor *performance* possível.

Uma gestão eficaz deve apresentar uma comunicação direta com seus colaboradores e dar liberdade para que sua equipe seja inovadora e tenha poder de decisão. O gestor precisa assimilar tudo a sua volta, todas as ocorrências do ambiente externo, assim como toda a sua equipe necessita estar conectada com todo o contexto organizacional (BARTH, 2006).

É com base nesse contexto que são apresentados nessa subseção os quatro modelos de competências gerenciais. O modelo de competências gerenciais de Parry (1996) é organizado em torno de quatro dimensões: administrativas, comunicação, supervisão e cognitivas. Enquanto o modelo apresentado por Ruas (2001) tem o incremento da relação entre as competências gerenciais e o processo de aprendizagem organizacional, e partir disso,

o autor define quatro etapas de desenvolvimento das competências gerenciais que envolvem a geração, a difusão e a sistematização dessas competências.

No modelo apresentado por Dutra (2001), destaca-se entre outros aspectos a idéia de eixo de carreira. O desenvolvimento de dois conjuntos fundamentais de competências é essencial para o modelo: um conjunto a todos os grupos ocupacionais da empresa e o outro conjunto de competências específicas para cada eixo de carreira.

Por fim, no modelo de Quinn et al. (2003), as competências gerenciais propostas se estabelecem em torno de oito papéis do gestor (mentor, facilitador, monitor, coordenador, diretor, produtor, negociador e inovador) e é através destes papéis que se organizam as idéias quanto ao que se espera de um cargo gerencial.

O presente trabalho buscou apoio em todos esses modelos de competências gerenciais para elaboração dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados no pólo técnico desta pesquisa, além da teoria sobre as competências gerenciais apresentada no pólo teórico. Os instrumentos de coleta de dados com relação a esse item tiveram como idéia principal apresentar um retrato das competências do gestor quanto ao seu grau de importância e de utilização.

4.3.1 Modelo de Parry (1996)

Parry (1996) apresenta tanto um modelo de gestão por competências quanto o de competências gerenciais. Este último organiza a identificação das competências em torno de dimensões, que na verdade, não são consideradas categorias e sim critérios através dos quais a atividade de mapeamento das competências pode ser realizada de maneira mais estruturada, conforme pode ser observado na Figura 8.

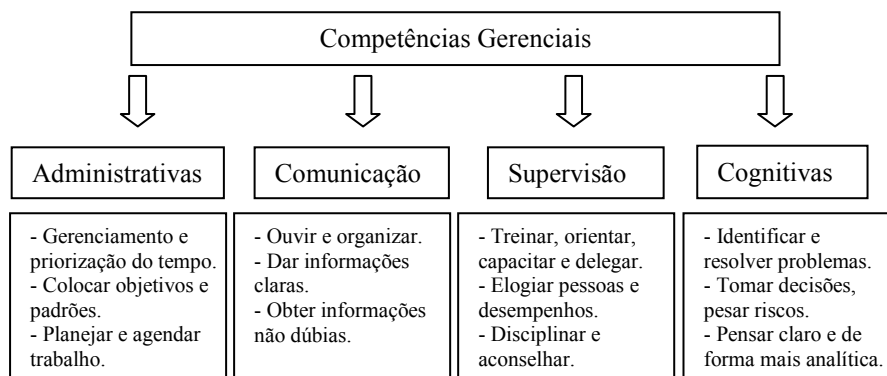


FIGURA 8 – Modelo de competências Gerenciais de Parry.
 Fonte: Adaptado de Parry (1996).

Conforme é demonstrado na Figura 8, as competências gerenciais são genéricas e aplicáveis para a maioria das organizações, independente do tipo e da função das mesmas. Elas podem ser organizadas em quatro grupos, quais sejam: A) Competências administrativas – gerenciamento e priorização do tempo; saber colocar objetivos e padrões; planejar e agendar trabalho; B) Competências de comunicação – ouvir e organizar; dar informações claras e obter informações não dúbias (não tendenciosas); C) Competências de supervisão – treinar, orientar, capacitar e delegar; elogiar pessoas e desempenhos; disciplinar e aconselhar, e D) Competências cognitivas – identificar e resolver problemas; saber tomar decisões e pesar riscos (PARRY, 1996).

O modelo de Parry (1996) não segue uma estrutura rígida de análise, mas oferece um questionário que serve de orientação para coleta das informações necessárias para investigação das competências individuais. Contudo, um contraponto encontrado nesse modelo é que, dentre os fatores analisados, verifica-se que nenhum deles está voltado para estratégia organizacional, aspecto ressaltado por muitos autores como essencial para o desenvolvimento da organização.

No modelo proposto por Parry (1996), encontra-se as questões que foram utilizadas para alcançar as 4 (quatro) dimensões (administrativas, comunicação, supervisão e cognitivas) e que são indicadas pelo autor quando da utilização do seu modelo. Foram, portanto, apresentadas dez questões, a seguir: 1) Objetivo: Por que esta função existe? Quais as suas responsabilidades? 2) Função: Quais as atividades, procedimentos e tarefas devem ser desenvolvidos dentro das responsabilidades listadas? 3) Frequência: qual o percentual do seu tempo dedicado a cada atividade? 4) Relevância: Como as atividades listadas podem ser hierarquizadas? Justificar. 5) Nível de dificuldade: Quais as atividades mais difíceis?

Justificar. 6) Critérios: Como você e os demais podem dizer o quão bem as atividades estão sendo realizadas? 7) Competências: Quais os conhecimentos, habilidades e atitudes (valores, estilo, traço pessoais) necessários para cada responsabilidade? 8) Estabilidade: Quais as mudanças que ocorrerão nesta função? Como ela irá mudar nos próximos 2 ou 3 anos? 9) Enquadramento: Quais qualidades você buscaria em uma pessoa durante uma seleção para esta função? 10) Comprometimento: Quais os conselhos que você daria para alguém que está se preparando para este cargo?

4.3.2 Modelo de Ruas (2001)

Ruas (2001) trabalha as competências gerenciais em inter-relação com a aprendizagem organizacional. Trata-se, no entanto, de uma proposta experimental, especialmente porque o trabalho com as competências gerenciais encontra-se ainda em desenvolvimento pelo autor. Contudo, toda estrutura do trabalho já foi formatada, assim como a parte prática da pesquisa, realizada com diversos gestores de diferentes instituições.

Essa proposta baseia-se na premissa da existência de duas problemáticas principais para o desenvolvimento das competências gerenciais: A) dificuldades de compartilhamento das qualidades atribuídas às competências individuais ou as competências localizadas em grupos específicos; e B) um *gap* (ou lacuna) originado pela relação entre o desenvolvimento de competências e os processos de formação e capacitação convencionais.

Para Ruas (2001), a noção de competência gerencial é a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competência) a fim de atingir e superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área. A competência gerencial é classificada no grupo das competências individuais e costuma exercer importante influência nas competências dos grupos e nas competências organizacionais. O Quadro 6 apresenta as três dimensões organizacionais da competência, entre elas, a competência gerencial, segundo Ruas (2001).

Dimensões organizacionais da competência	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 a cada uma das áreas vitais da empresa (vender, produzir, conceber, 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.

QUADRO 6 – Dimensões organizacionais da competência.

Fonte: Ruas (2001, p. 248).

O espaço que a competência gerencial ocupa merece especial destaque por ser relativamente indefinido e de difícil contextualização. Assim, para que haja competência, é necessário colocar em ação um repertório de recursos, que normalmente são colocados a prova nos diferentes desafios que envolvem os novos projetos de uma organização, nos problemas mais complexos, nos incidentes e nas panes, por exemplo. Também precisa-se entender que os recursos de competências são de difíceis caracterização e podem gerar um *gap* devido a sua complexidade, heterogeneidade e suas dimensões abstratas (RUAS, 2001). A Figura 9 representa esses recursos relacionando-os a cada elemento da competência: conhecimentos, habilidades e atitudes.

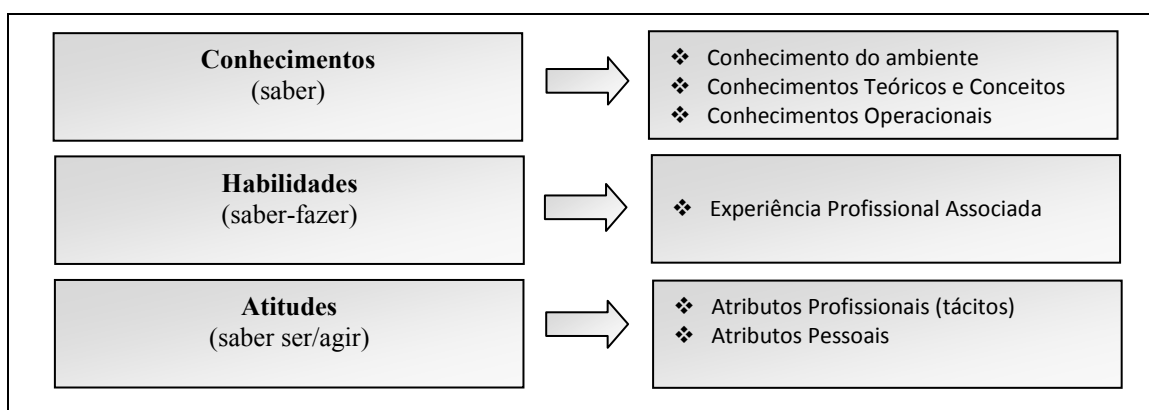


FIGURA 9 - Recursos de Competência.

Fonte: Ruas (2001, p. 87).

Referenciada acima, a problemática do *gap* acontece porque, na relação entre o desenvolvimento de competências gerenciais e os processos de formação e treinamentos convencionais, as expectativas de desenvolvimento não se concretizam, pois os processos de formação estariam concentrados em apenas um dos pilares da competência, o conhecimento, negligenciando o processo de transferência e adaptação dos resultados da formação do ambiente de trabalho (competências efetivas ou aquelas colocadas em ação no trabalho), (RUAS, 2001).

Assim, explica Ruas (2001, p. 250):

Uma programação convencional de formação e treinamento gerencial concebida como um conjunto de eventos independentes das atividades profissionais tende a gerar um *gap* entre o potencial de recursos desenvolvidos nestes programas (conhecimentos e algumas habilidades) e aquilo que é efetivamente apropriado como competência nos ambientes de trabalho. A conclusão que emerge para a maioria dos casos de formação desse tipo é que os participantes destes programas não conseguem, de maneira isolada e sem um apoio metodológico específico, apropriar em suas atividades as enormes potencialidades geradas entre os conteúdos, exercícios e dinâmicas tratadas nos ambientes de formação e treinamento.

A proposta de aprendizado segundo Ruas (2001) compreende três etapas e suas subdivisões, e tem como objetivo o desenvolvimento de um método de intervenção que contribua para a geração, difusão, sistematização e compartilhamento de competências gerenciais no âmbito organizacional, demonstrado através da Figura 10.

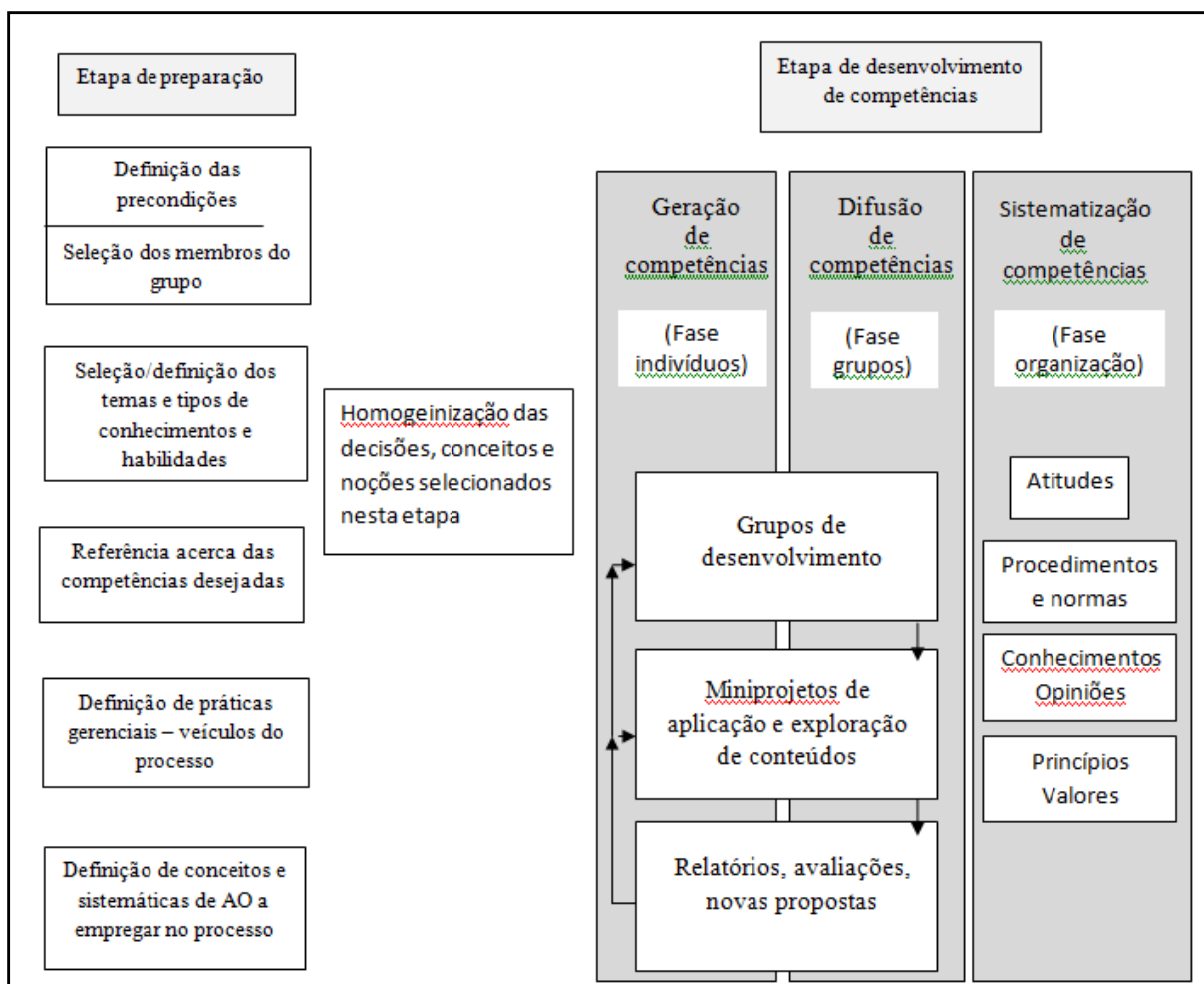


FIGURA 10 – Configuração da proposta de desenvolvimento de competências gerenciais.
 Fonte: Ruas (2001, p. 252).

Observando a Figura 10, existe uma sequência que deve ser seguida para implantação do modelo, e cada etapa é complementar a seguinte. A Etapa 1, chamada de preparação do desenvolvimento de competências, compreende a definição das diretrizes a serem tomadas previamente com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento do processo. Esta Etapa compreende os seguintes passos: a) definição das pré-condições e atitudes necessárias aos participantes do programa (disponibilidade para aprender e para mudança de atitude diante de desafios, por exemplo); b) seleção do grupo de gestores que devem participar da experiência (de preferência pessoas de áreas de atuação e formações diferentes como forma de estimular diferentes formas de perceber e tratar situações); c) seleção/definição dos conhecimentos/habilidades/capacidades tratados no programa de formação/treinamento e que vão ser priorizados como recursos de competência a serem desenvolvidos; d) definição das referências organizacionais (competências essenciais) acerca das competências gerenciais a

serem desenvolvidas (definição prévia das diretrizes que constarão nos perfis de competência desejados, de modo a permitir a avaliação de sua efetividade para a organização); e) definição das práticas gerenciais por meio das quais se desenvolverá o processo de desenvolvimento de competências (planejamento estratégico, resolução de problemas, simulações e experimentos com novos produtos ou novos processos, entre outros); f) definição dos conceitos e princípios de Aprendizagem Organizacional a serem empregados no processo de desenvolvimento de competências, tais como o desenvolvimento de objetivos e visões compartilhadas, o redimensionamento de modelos mentais e o desenvolvimento sistêmico e os ciclos de aprendizagem; g) homogeneização dos conceitos e noções selecionados na etapa de preparação e início da construção de uma visão compartilhada acerca da experiência entre o grupo de participantes.

O desenvolvimento de competências é como Ruas (2001) denomina a Etapa 2. Esta é composta por três sub-etapas: a) geração de competências: princípio do processo de articulação entre os conhecimentos, habilidades e capacidades desenvolvidas no programa de formação/treinamento e a construção das competências. Processo focado nos indivíduos; b) difusão de competências: aplicação de mini projetos de competência a grupos de trabalho. Processo focado na aprendizagem no âmbito de grupos (construção de competências); e c) sistematização de competências: fase em que as competências dos indivíduos e grupos devem assumir formas organizacionais, tais como métodos, procedimentos e normas relativas ao trabalho e a formas de agir. Para a realização dessa etapa, indica-se a execução das seguintes atividades e dinâmicas: a) Grupos de Desenvolvimento – leituras orientadas, seminários e debates, estudos de caso, dinâmicas e simulações reais, debates sobre filmes e vídeos, visitas a outras unidades, entrevistas com terceiros... b) Mini-projetos de Exploração de Competências – os participantes deverão aplicar, em suas unidades de trabalho, os conhecimentos e experiências recuperados e explorados durante o programa. Deve incidir sobre os processos de mudança menos complexos, em geral tratando de soluções de problemas, melhoria de processos, experimentos, dentre outros. c) Relatórios, Avaliações e Novas Propostas – visa avaliar as experiências vividas pelos participantes.

A Etapa 3, que atende pelo nome de sistematização, é considerada a fase de adaptação institucional das competências individuais e grupais. Além das formulações teóricas já citadas, o desdobramento desta etapa exige a aplicação dos conceitos de Instâncias Organizacionais, inspirado em Swieringa e Wierdsma (1995 *apud* RUAS, 2001). Essas instâncias organizacionais podem ser definidas como sendo os níveis de mudança/aprendizagem no plano organizacional. Desse modo, um processo de aprendizagem

organizacional deve transitar: A) pelo nível mais visível (mas não menos complexo) que é o contexto das Regras, sob formas de instruções explícitas (manuais, diagramas, métodos e descrições de trabalho) ou implícitas (rituais, símbolos, histórias, gestos, atitudes e silêncios); B) pelo nível dos *Insights*, caracterizados pelo conjunto de percepções, lógicas, argumentos, teorias que predominam entre o corpo gerencial; e C) pela dimensão dos princípios, caracterizados pelas políticas e estratégias, ideologias e valores. Abaixo, demonstra-se na Figura 11 os ciclos de aprendizagem, os quais Ruas (2001) tomou como base para sua teoria.

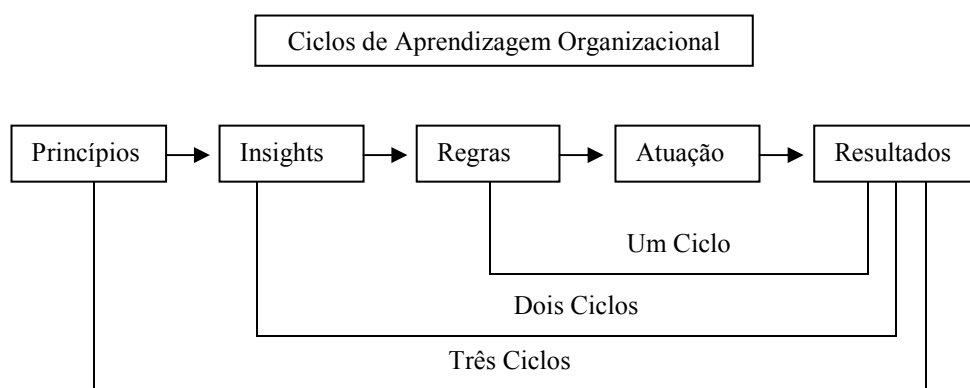


FIGURA 11 – Ciclos de aprendizagem organizacional de Swieringa e Wierdsma (1995).
 Fonte: Adaptado por Ruas (2001, p. 264).

Para a concretização das mudanças implementadas e fechar o ciclo exige-se uma adaptação dos *Loops* de Aprendizagem de Argyris (2001). Swieringa e Wierdsma (1995 apud RUAS, 2001) denominam “ciclos de aprendizagem organizacional” (Figura 11), a adaptação da idéia de Argyris (2001), sob a forma de vetores principais de um processo de apropriação de aprendizagem organizacional, onde é possível transitar de “instâncias inferiores” (regras e procedimentos, por exemplo) para “instâncias superiores” (conhecimentos e opiniões, por exemplo).

Percebe-se ao final que o modelo de competências gerenciais de Ruas (2001) está inserido em um sistema maior que envolve todos os recursos de uma organização e sua capacidade de aprendizagem.

4.3.3 Modelo de Dutra (2001)

Este modelo tem como referência os conceitos de competências, complexidade, agregação de valor e espaço ocupacional. Trata-se de uma proposta para avaliar o grau de competência humana dentro das organizações. Paralelamente, o modelo também estabelece um alicerce para integrar e alinhar as práticas de recursos humanos à estratégia, contribuindo para o desenvolvimento das competências organizacionais.

Sendo a competência gerencial um tipo de competência individual, o modelo de Dutra (2001) incorpora como pressupostos algumas considerações da competência individual: a) a competência individual como estoque e entrega; b) a relação proporcional entre a complexidade de entrega e a competência; e c) a relação entre a complexidade da entrega e a agregação de valor ao negócio.

Segundo Dutra (2004), o conceito de espaço ocupacional surgiu na busca de estabelecer uma correlação entre a complexidade e os cargos, pois aquela não estava atrelada ao conceito de cargos. Se um profissional agrega valor ao saber lidar com uma situação de maior complexidade, não necessariamente, ele terá que assumir outro cargo para que possa continuar agregando valor. O processo de ampliação do espaço ocupacional acontece em função do casamento das necessidades da organização com a competência do profissional em supri-las, refletindo no desenvolvimento do profissional e na sua maior capacidade de agregar valor.

A “complexidade se liga ao fato de a situação exigir níveis diferentes de articulação de repertório de determinada pessoa” (DUTRA, 2004, p. 40). O conceito de complexidade é aplicado ao desenvolvimento de carreira, conforme explica Dutra (2001):

Cabe às empresas criarem um espaço, estimular o desenvolvimento e oferecer o suporte e as condições para uma relação de alavancagem mútua das expectativas e necessidades. As empresas não conseguirão fazê-lo sem estar em contínua interação com as pessoas e, ao fazê-lo, conseguirão alavancar sua competitividade profissional e sua carreira (DUTRA, 2002, p 48).

Neste sentido, é desenvolvida a idéia de eixo de carreira, trajetória considerada natural para o desenvolvimento de um profissional. Os profissionais, por sua vez, tendem a se desenvolver mais rapidamente quando concentram sua carreira em uma mesma área em geral relacionada à sua formação. As mudanças que podem ocorrer na trajetória inicial da carreira geram investimento de tempo para assimilar novos conhecimentos, sendo provável que haja

um ritmo mais lento de desenvolvimento na carreira em relação ao profissional que manteve sua trajetória profissional sem nenhuma mudança na carreira.

De toda forma, a implantação do modelo de competências gerenciais em termos práticos, requer a definição de dois conjuntos de competências: um, comum a todos os grupos ocupacionais da empresa e o outro, um conjunto de competências específicas para cada eixo de carreira.

Posteriormente, as competências são subdivididas em níveis de complexidade. Contudo, para cada nível, são especificadas atribuições e responsabilidades (*outputs*). Em paralelo, são detalhados requisitos de acesso para cada nível de complexidade (*inputs*). Na seqüência, os profissionais são enquadrados dentro dos níveis de complexidade, segundo suas atribuições e os requisitos de acesso, e de acordo com a remuneração que percebiam anteriormente à implantação do sistema. Após esse enquadramento inicial, é feita avaliação que consiste em aferir o quanto um profissional se encaixa ou se afasta, tanto em termos de superação como de defasagem, das responsabilidades e requisitos que se esperaria de alguém com seu nível de desenvolvimento.

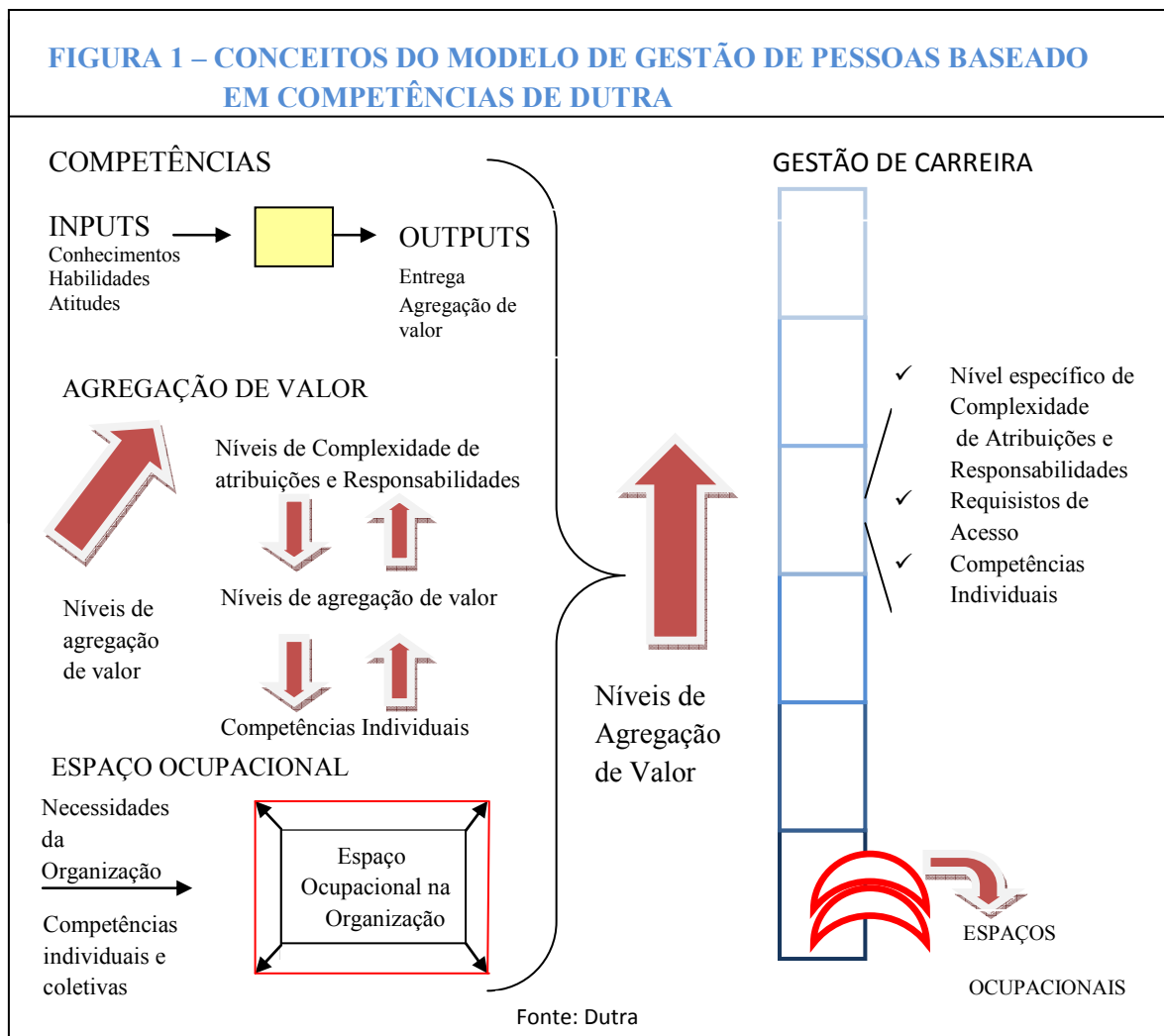


FIGURA 12 – Conceitos do modelo de gestão de pessoas baseado em competências.
Fonte: Dutra (2004, p.57).

A Figura 12 apresenta o modelo de Dutra (2001) que vem sendo aplicado em várias empresas de diversos setores, demonstrando sua adaptabilidade às realidades distintas. Outro fator que facilita a utilização deste modelo é a sua implementação por meio de *software*. Também na Figura 12, é possível a visualização das características do modelo como um todo, ficando claro a inter-relação entre as competências, e dentre elas a competência gerencial, a agregação de valor, o espaço ocupacional e a gestão de carreira. O modelo também oferece várias possibilidades em termos de gestão de pessoas: decisões de recrutamento, treinamento, promoção e carreira podem ser tomadas a partir do referencial.

Dutra (2001), ao reforçar as competências gerenciais neste modelo, pontua que os gestores têm um papel decisivo por representar um elo entre a estratégia de negócio e operações.

4.3.4 Modelo de Quinn et al. (2003)

Ao estabelecer um modelo gerencial, Quinn et al. (2003) afirmam que no século XXI, os gestores estão sendo cada vez mais desafiados a encontrar soluções para dilemas referentes à eficácia organizacional, a viabilidade econômica e à segurança política e militar; e essas soluções requerem um pensamento inclusivo.

O modelo de competências gerenciais demonstrado por estes autores (2003) reflete um arcabouço teórico que integra quatro perspectivas contrastantes sobre a organização, as quais, por sua vez, exigem que os gestores organizacionais cumpram oito papéis gerenciais: diretor, produtor, monitor, coordenador, facilitador, mentor, inovador e negociador. Dando continuidade, o modelo define vinte e quatro competências gerenciais, conceituando-as e classificando-as em cada um desses papéis gerenciais.

Sobre os modelos, Quinn et al. (2003, p. 2) colocam que eles “são representações de uma realidade mais complexa”. No mundo social, os modelos costumam representar um conjunto de premissas a respeito de determinados fenômenos, ou uma maneira geral de concebê-los ou considerá-los, proporcionando certa perspectiva sobre a realidade mais complexa.

Acrescentam ainda que estes modelos são consequência de uma interação complexa dos trabalhos acadêmicos ou populares, dos gerentes que introduzem uma nova prática de gestão e das forças técnicas, sociais e políticas de cada época.

Os quatro modelos gerenciais que foram analisados e serviram como base para composição do modelo de Quinn et al. (2003) são: A) Modelo de metas racionais; B) Modelo de processos internos; C) Modelo das relações humanas; e D) Modelo de sistemas abertos. Com a integração dos quatro modelos em um único arcabouço formou-se, então, os oito papéis gerenciais necessários aos líderes da atualidade, como ilustrado na Figura 13.

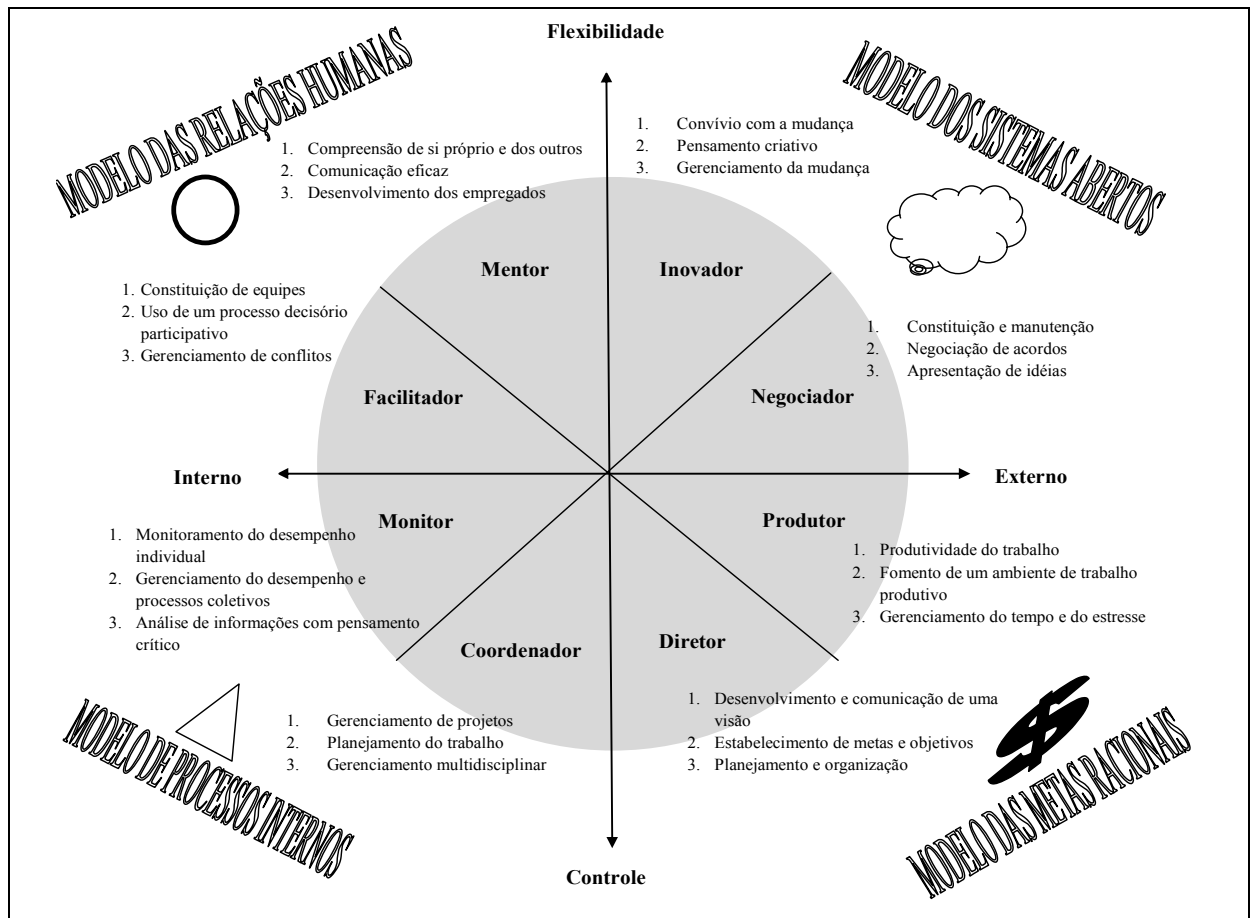


FIGURA 13 – As competências e os papéis dos líderes no quadro de valores.
 Fonte: Quinn et al. (2003, p. 17).

Para melhor compreensão do modelo de competências gerenciais proposto por Quinn et al. (2003), faz-se necessário entender os outros quatro modelos que compõem o todo e os papéis gerenciais que os integram.

O primeiro modelo, o das metas racionais e os papéis do diretor e do produtor nascem em um período no qual imperava a lei da sobrevivência, isto é, aquele que tinha habilidade e era mais apto garantia o seu trabalho. O último valor considerado aqui é a realização e a maximização do lucro e produtividade. A função do gerente é ser um diretor decisivo e um produtor pragmático. Este modelo enfatiza que as metas, a análise racional e a tomada de iniciativas sejam explícitas. Todos da equipe ficam sabendo exatamente o que devem fazer. Espera-se que os produtores sejam orientados para tarefas, mantenham o foco no trabalho e exibam um alto grau de interesse, motivação, energia e ímpeto pessoal (QUINN et al., 2003).

Já o segundo modelo, o dos processos internos e os papéis do monitor e do coordenador, ficou conhecido como o modelo da “burocracia profissional”. É o complemento ao modelo das metas racionais. Os critérios de eficácia baseiam-se na estabilidade, e na continuidade e eficiência do fluxo do trabalho. Este modelo mostra a definição de responsabilidade, mensuração e documentação. A função do gerente consiste em ser um monitor competente e um coordenador confiável. O monitor domina todos os fatos e detalhes, é um bom analista. Tem um aguçado senso de precisão e presta atenção às medidas, relatórios e dados. Enquanto o coordenador dá sustentação à estrutura e ao fluxo do sistema. Procura facilitar o trabalho através de agendamento, organização e coordenação dos esforços da equipe, o enfrentamento de crises e a resolução de dificuldades de ordem tecnológica, logística e doméstica.

O modelo das relações humanas e os papéis de facilitador e de mentor surgem com a queda da bolsa de valores (1929) e o final da Segunda Guerra Mundial. Pôde-se perceber que os modelos das metas racionais e dos processos internos já não eram totalmente apropriados para a demanda daquela época. Foram ocorrendo fatos que trouxeram retornos significativos para as pessoas, fazendo com que os modelos citados anteriormente perdessem a eficácia de antes para os gerentes. Os critérios de eficácia neste terceiro modelo são o compromisso, coesão e a moral. Tem como ênfase a participação, resolução de conflitos e criação do consenso. Espera-se que o gerente seja orientado para os processos, fomentando os esforços coletivos, promovendo a coesão e o trabalho em equipe e administrando os conflitos interpessoais. Enquanto mentor, o gerente dedica-se ao desenvolvimento de pessoas, proporcionando oportunidades de treinamento que visa o aprimoramento de competências.

Por fim, o último modelo analisado é o dos sistemas abertos que engloba os papéis do inovador e negociador. De acordo com Quinn et al. (2003), é um sistema no qual se faz necessário competir em um ambiente ambíguo e competitivo. Os critérios básicos de eficácia da organização são a adaptação e o apoio externo. Tem como ênfase a adaptação política, criatividade na resolução de problemas, inovar e gerenciar mudanças. Espera-se que o gerente seja inovador e criativo, alguém que faz uso do poder e da influência na organização. O gerente-inovador caracteriza-se por ser um facilitador de mudanças, identificador de tendências significativas e tolerante com as incertezas e riscos. Já como negociador, o gerente deve se preocupar com a sustentação da legitimidade exterior e a obtenção de recursos externos. Não obstante, as responsabilidades gerenciais dependem do nível de hierarquia organizacional em que cada gestor se situa. Assim, na promoção desses gestores, eles precisam saber identificar quais dos comportamentos relacionados às várias

competências do papel gerencial devem se manter inalterados e quais devem ser desaprendidos.

Quinn et al. (2003, p. 22) também ressaltam que “nenhum dos modelos discutidos fornece a chave única para a eficácia organizacional, tampouco há um papel de liderança gerencial que sozinho detenha o segredo do bom desempenho da liderança gerencial”.

A partir das definições dos papéis, foi realizada uma pesquisa com gestores para identificação das competências que se associavam a cada um deles. A competência para estes autores é a detenção tanto de um conhecimento quanto da capacidade comportamental de agir de maneira adequada (QUINN et al., 2003). A seguir, no Quadro 7 são apresentadas as competências referentes a cada papel do gestor.

Papéis	Competências
Papel do mentor	1. Compreensão de si mesmo e dos outros 2. Comunicação eficaz 3. Desenvolvimento dos empregados
Papel de facilitador	1. Construção de equipes 2. Uso do processo decisório participativo 3. Administração de conflitos
Papel de monitor	1. Monitoramento do desempenho individual 2. Gerenciamento do desempenho e processos coletivos 3. Análise de informações com pensamento crítico
Papel de coordenador	1. Gerenciamento de projetos 2. Planejamento do trabalho 3. Gerenciamento multidisciplinar
Papel de diretor	1. Desenvolvimento e comunicação de uma visão 2. Estabelecimento de metas e objetivos 3. Planejamento e organização
Papel de produtor	1. Trabalho produtivo 2. Fomento de um ambiente de trabalho produtivo 3. Gerenciamento do tempo e do estresse
Papel de negociador	1. Construção e manutenção de uma base de poder 2. Negociação de acordos e compromissos 3. Apresentação de idéias
Papel de inovador	1. Convívio com a mudança 2. Pensamento criativo 3. Gerenciamento da mudança

QUADRO 7 – Os oito papéis de liderança gerencial e suas competências-chave.

Fonte: Quinn et al. (2003, p. 25).

O modelo proposto por Quinn et al. (2003) enfatiza a necessidade de o gerente apresentar tanto conhecimentos quanto ser capaz de desenvolver habilidades concretas. Por fim, o modelo é complementado com a utilização da abordagem desenvolvimentista-instrucional, considerada aquela que o especialista profere uma palestra e dar oportunidade ao

aluno de experimentar novos comportamentos, sendo importante para o processo de desenvolvimento das competências gerenciais. Esta abordagem, chamada de Avaliação, Aprendizagem, Análise, Prática e Aplicação (AAAPA), é apresentada em cinco etapas, a seguir:

Etapa 1: Avaliação	Ajuda a descobrir seu grau de habilidade e consciência atuais da competência em questão. Para tanto, pode-se usar uma variedade de ferramentas, tais como questionários, representação de cenas ou debates em grupo.
Etapa 2: Aprendizagem	Envolve a leitura e a compreensão de informações sobre o tópico, usando ferramentas tradicionais, tais como palestras e material impresso. Aqui, apresentamos dados de pesquisas pertinentes e sugerimos diretrizes para a prática.
Etapa 3: Análise	Explora comportamentos apropriados e inapropriados mediante o exame do comportamento alheio em determinada situação. Faremos uso de casos, representação de cenas ou outros exemplos de comportamento. O professor também pode utilizar exemplos de filmes, programas de televisão ou romances populares para análise dos alunos.
Etapa 4: Prática	Permite que você aplique a competência, em sala de aula, a uma situação análoga ao que se encontraria no trabalho. É uma oportunidade de experimentação e <i>feedback</i> . Também aqui empregaremos exercícios, simulações e representações de cenas.
Etapa 5: Aplicação	Oferece a chance de transferir o processo para situações da vida real. Em geral, as tarefas são concebidas de modo a facilitar a experimentação a curto e a longos prazos.

QUADRO 8 – As cinco etapas do processo de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Quinn et al. (2003, p. 26).

Ressalta-se que as cinco etapas dispostas no Quadro 8 não precisam ser mutuamente excludentes e os métodos podem ser variados e até conjugados no ensino e aprendizagem efetivos para cada uma competência desenvolvida.

O modelo de Quinn et al. (2003) aborda de maneira pragmática as competências gerenciais a serem desenvolvidas em um ambiente de constante transformação como o é nas instituições de ensino superior nos dias de hoje. Busca, em suma, integrar as diversas teorias da administração, realçando os papéis e suas competências, nem sempre convergentes, exercidas pelos gestores organizacionais.

Os instrumentos de coleta de dados deste estudo procuraram associar e analisar a aplicabilidade prática dos modelos de gestão institucional e de competências gerenciais. No questionário, por exemplo, um de seus blocos foi utilizado para analisar os modelos de gestão das IES, composto por todos os modelos aqui apresentados e em um outro bloco averiguou-se as competências gerenciais. Deste modo, o próximo pólo, o técnico, visa apresentar o contato

do pesquisador com a realidade através da via instrumental, confrontando a teoria com os dados coletados.

5 PÓLO TÉCNICO

[...] todo espírito científico, se for vivo, estará sujeito ao fluxo e refluxo do empirismo e do racionalismo. De fato, a história do conhecimento científico é uma alternativa sempre renovada de empirismo e de racionalismo. (BACHELARD, 1996, p. 302).

No pólo técnico se dá o processo de seleção e a construção de operações técnicas de coleta de dados. É um momento que exige precisão na sua arquitetura, entretanto, este pólo sozinho não garante exatidão, nem significado. Para sua significação, são necessárias as explicações conceituais detalhadas no pólo teórico, a vigilância reflexiva explicitada através do eixo epistemológico e os diversos modelos apresentados no pólo morfológico e que foram selecionados por guardar maior relação com os temas desta pesquisa.

Demonstra-se, assim, uma coerência lógica que articula os fatos científicos numa configuração operativa e a interação entre os quatro pólos que se complementam como eixos de uma mesma prática metodológica (DE BRUYNE; HERMAM; DE SCHOUTHEETE, 1977).

Invariavelmente, é no pólo técnico que o investigador apresenta o contato estabelecido com a realidade, por via instrumental. Visa a apresentação das múltiplas tipologias de pesquisa científica e a adoção de instrumentos para coleta e análise das informações. Busca-se, portanto, controlar a coleta dos dados, esforçando-se por constatar-los e confrontá-los com a teoria que os suscitou (DE BRUYNE; HERMAM; DE SCHOUTHEETE, 1977, p. 44).

O contato estabelecido pelo investigador percorre um caminho de ida e vindas, conforme foi esclarecido pela Epistemologia Bachelardiana, permeando diversos campos para que a informação seja processada. A Figura 14 representa esse processo.

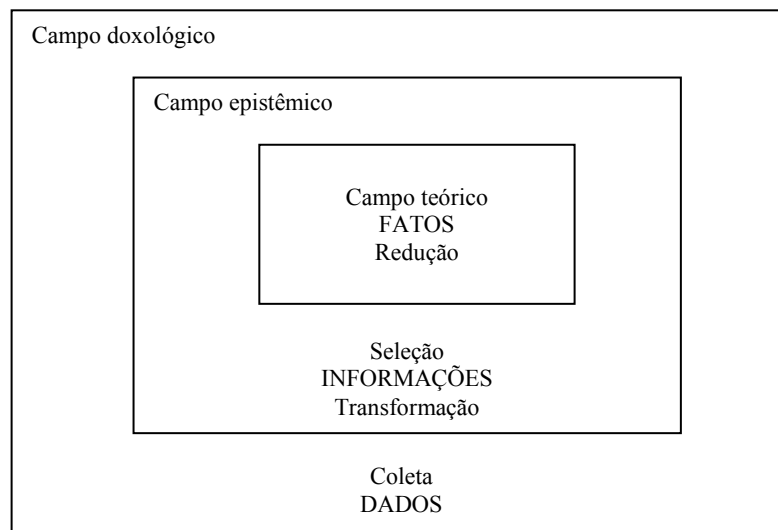


FIGURA 14 – Transformação da informação em fatos.

Fonte: Adaptado de De Bruyne; Herman; De Schoutheete (1977, p. 202).

O campo doxológico é o primeiro dado da investigação a ser transformado e reduzido. Seus dados são considerados da realidade de todos os dias, da experiência e do saber pré-reflexivo do conhecimento espontâneo e ingênuo, das sínteses passivas (DE BRUYNE; HERMAN; DE SCHOUTHEETE, 1977).

É através da aplicação das técnicas de coleta que o “dado” é convertido em “informação”. Verifica-se que as problemáticas de pesquisa ou as hipóteses de trabalho orientam a seleção específica para elaboração e a verificação teóricas e, neste processo, encontram-se os graus de ruptura epistemológica, de acordo com a Epistemologia Bachelardiana. Os dados só passam a ser considerados fatos quando as problemáticas e os pressupostos são confirmados ou revogados (BACHELARD, 1968).

Os fatos científicos são conquistados, construídos e constatados, e a sua própria natureza é “instrumentada” pelas técnicas que o coletaram, tornando-a significativa pelo sistema teórico que o acolheu (BACHELARD, 1968).

É na necessidade de transformar dado em informação que neste pólo se indica o modelo que fundamenta os instrumentos a serem utilizados, o método e as técnicas que compõem esta pesquisa. Portanto, nesta etapa, as competências gerenciais e o modelo de gestão de IES serão avaliados através dos sujeitos-coordenadores de instituições privadas de ensino superior da cidade de Fortaleza-CE, de forma a constatar a aplicabilidade do método através dos instrumentos de pesquisa construídos com base nos pólos anteriormente descritos.

A metodologia adotada permite a análise do conhecimento como algo em constante construção, requerendo da investigação científica uma tarefa imaginativa para

repensar o já pensado através do uso da experiência (práxis), da revisão teórica e da análise crítica da produção científica dos investigadores.

5.1 Métodos e Técnicas de Pesquisas Empregados

O campo de pesquisa é apreendido como um espaço dinâmico e dialético que possibilita o estudo e a interpretação dos fenômenos, a partir do desenvolvimento de uma prática científica que estabelece os objetos de conhecimentos específicos e do rigor científico sobre estes objetos e fenômenos analisados, assegurando, assim, a cientificidade do estudo (DE BRUYNE; HERMAM; DE SCHOUTHEETE, 1977).

Concorda-se com Lima (2007, p. 411) que a pesquisa seja compreendida como “um processo de aproximação a um novo conhecimento, um processo que busca a construção do conhecimento ou a ruptura com os conhecimentos passados e presentes”.

Para Marcone e Lakatos (2007), a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir as verdades parciais.

A pesquisa incumbe-se, portanto, da coleta, sistematização, análise e interpretação dos dados, em função dos quais elaboram seus fatos e apresentam os resultados da investigação (RICHARDSON, 1999).

O desenho metodológico adotado neste estudo apresenta-se em um projeto sistemático, no qual visa preencher os contornos de cada um dos pólos (epistemológico, teórico, morfológico e técnico), utilizando-se de métodos e técnicas para investigar o modelo de gestão institucional e as competências gerenciais.

5.1.1 Natureza e Caracterização da Pesquisa

A classificação quanto aos tipos de pesquisa científica é apresentada por diversos autores como: Roesch (2006), Severino (2002), Richardson (1999), Trivinos (1987).

O estudo em questão empregará métodos e técnicas de ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, para o alcance dos resultados. Justifica-se a utilização desses meios, segundo Vieira e Zouain (2004):

O aumento da complexidade no campo dos estudos organizacionais e do fenômeno administrativo como fato social, que, esse aspecto demonstra que, em muitos estudos, somente uma metanarrativa não é capaz de compreender a sua totalidade. Assim, múltiplos métodos de pesquisa e de investigação são utilizados na análise dos fenômenos administrativos e organizacionais, evidenciando novos horizontes para sua compreensão (VIEIRA; ZOUAIN, 2004, p. 14).

Observa-se que a escolha dos métodos e técnicas a serem adotados está diretamente relacionada às especificidades da pesquisa, ao seu objeto, aos seus objetivos e a sua problematização (RICHARDSON, 1999).

A metodologia de pesquisa apresentada neste pólo técnico distingue-se como um estudo de caráter predominantemente quantitativo, de natureza exploratória e descritiva e com a combinação de técnicas de análise quantitativas e qualitativas, tendo como objetivo principal a investigação do modelo predominante de gestão adotado pelas instituições privadas de ensino superior (IPES) da cidade de Fortaleza-CE e do grau de utilização e de importância das competências gerenciais dos coordenadores de curso.

O estudo será de caráter horizontal e comparativo, uma vez que as categorias analíticas são investigadas em um momento pré-determinado e comparadas entre si.

A perspectiva positivista da pesquisa quantitativa contribuirá para o estabelecimento de uma distinção, sugerindo a necessidade da experimentação através do corte real em múltiplos componentes a fim de facilitar o exame e o controle (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Em relação aos procedimentos, o estudo pode ser caracterizado como bibliográfico e de campo. A pesquisa como um todo da dissertação composta pelos quatro pólos da estratégia metodológica de De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1977) demandou que se fizesse uso de uma pesquisa bibliográfica e documental. O estudo bibliográfico compreendeu a revisão da literatura disponível sobre o fenômeno, ou seja, um levantamento sistematizado de livros, artigos em revistas e periódicos, anais de congressos, teses, dissertações e outras publicações sobre o assunto, visando fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise dos dados coletados. É também pesquisa de campo, pois foi realizada uma investigação empírica junto aos coordenadores de curso de instituições privadas de ensino superior, para obter dados acerca do modelo de gestão institucional predominante e das competências gerenciais relacionadas ao desempenho dos coordenadores de curso.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória e descritiva. O estudo exploratório permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado

problema. Em complemento, ao apresentar a natureza descritiva, o estudo exploratório pretende descrever com exatidão os fatos e os fenômenos de determinada realidade. O foco essencial dos estudos descritivos reside no levantamento de características do fato, fenômeno ou comunidade estudada. Normalmente, são realizadas classificações e observações sistemáticas de professores, alunos, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, etc. Portanto, a pesquisa exploratória tem como intenção maior uma análise aproximativa do fenômeno estudado, permitindo que ele seja descrito (TRIVIÑOS, 1987).

Em relação às técnicas de coleta e de análise das informações, esta pesquisa utilizará técnicas de ambos os métodos: qualitativo e quantitativo. Entre as técnicas quantitativas empregadas na coleta e análise dos dados, utilizou-se a *survey* atitudinal e análise estatística e descritiva. Embora as *surveys* tenham a sua origem na tradição positivista, descrevê-las apenas como quantitativas é expressar claramente um excesso de simplificação, já que alguns destes tipos de questionários são direcionados a investigar atitudes e outros são caracterizados como psicológico-sociais e explicativos (MAY, 2004).

Segundo Triviños (1987), na coleta de dados, as entrevistas, observações e discussões em grupo podem enriquecer as informações quantitativas obtidas, particularmente pela profundidade e pelo tratamento das técnicas qualitativas; e na análise da informação essas técnicas qualitativas permitem verificar os resultados dos questionários e ampliar as relações descobertas.

A pesquisa social, envolvendo seres humanos com as suas crenças e práticas, exige, muitas vezes, um aporte as técnicas qualitativas. Neste caso, os instrumentos adotados neste estudo para coleta e análise qualitativa de dados foram a observação e a entrevista estruturada.

A integração de técnicas de análise quantitativas e qualitativas é registrada por Richardson (1999, p. 88):

Alguns autores recomendam a utilização de mais de um método e/ou técnicas de coleta quando se quer investigar fenômenos psicológicos e/ou sociais complexos. Reconhecem ainda que nem sempre é possível explicar tais fenômenos somente por meio de esquemas estatísticos.

Admite-se, para este estudo, a importância da combinação de técnicas e métodos de ambas as abordagens a fim de realização de uma análise mais aprofundada do objeto investigado para obtenção de dados suficientemente plausíveis para o alcance do objetivo estipulado.

5.1.2 Delineamento da Pesquisa

O pesquisador ao perceber a relação epistemológica que envolve o sujeito avaliador e o objeto a ser avaliado, observa que a avaliação sujeito-objeto torna o conhecimento investigado diferente do conhecimento antes de ser investigado (LIMA, 2008). Logo, faz-se necessária a identificação dos elementos constituintes do conhecimento – sujeito e objeto – na pesquisa científica.

A cidade de Fortaleza é compreendida como o espaço geográfico delimitado para este estudo. O objeto a ser investigado, a instituição privada de ensino superior, ajuda a demarcar o campo de atuação dos sujeitos envolvidos, os seus elementos e as categorias de investigação.

Os passos percorridos pelo pesquisador, até alcançar este último pólo, que trata da natureza da pesquisa e seu delineamento, apresentação e análise dos resultados e considerações finais estão dispostos na Figura 15.

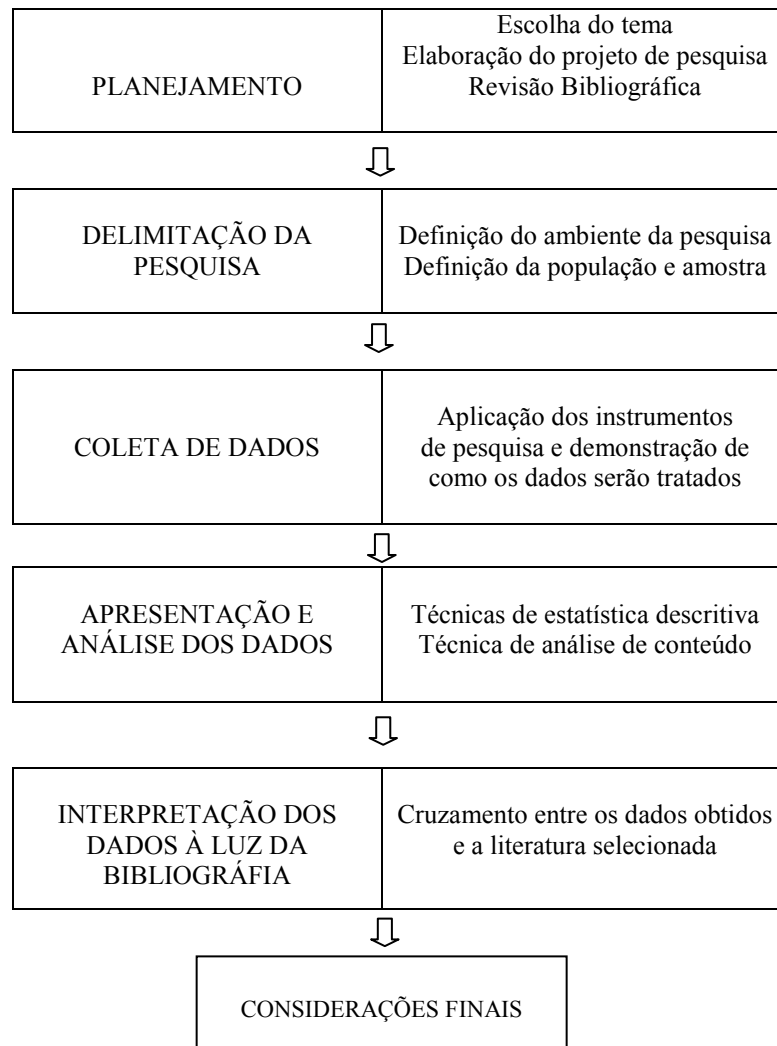


FIGURA 15 – Delineamento da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2011).

Os sujeitos escolhidos de acordo com os critérios adotados pela pesquisa foram 17 coordenadores de instituições privadas com fins lucrativos. Para se chegar a esse número, o pesquisador se utilizou de um percurso que gradativamente estabeleceu um corte no tempo e no espaço e pode ser compreendido nas próximas subseções: definição do ambiente da pesquisa, e população e amostra da pesquisa.

5.1.3 Definição do Ambiente da Pesquisa

Após a etapa de planejamento do estudo, a delimitação do objeto a ser investigado levou em consideração os dois tipos de classificação das instituições de ensino superior, a primeira, quanto à organização acadêmica, e a segunda, quanto à categoria administrativa.

Existem quatro tipos de organização acadêmica: universidade, faculdade, centro universitário e centro de educação tecnológica. A outra classificação a ser explorada, a categoria administrativa, propõe a seguinte diferenciação: (i) instituições públicas – podem ser caracterizadas como federais, estaduais ou municipais, (de direito público ou de direito privado); (ii) instituições privadas – comunitárias, confessionais ou filantrópicas – quando não visam o lucro e são geridas por pessoas físicas ou jurídicas de caráter comunitário; e instituições particulares – empresariais, que visam o lucro (STEINER, 2006).

Assim, para alcançar a população e a amostra desta pesquisa, analisou-se as informações fornecidas pelo Censo de Educação Superior de 2008 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o quantitativo das IES no Brasil e a suas classificações quanto à organização acadêmica e categoria administrativa citadas acima.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de IES no Brasil por organização acadêmica e demonstra que existe um número bastante expressivo da organização acadêmica “faculdade”, que, na sua maioria, são faculdades isoladas. Estas faculdades mantiveram o predomínio com cerca de 2.000 estabelecimentos, correspondentes a 84,9% das IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8,1% e 5,5%, respectivamente.

TABELA 1 – Número de Instituições por Organização Acadêmica

Tipos por Organização Acadêmica	Total	%
Universidades	183	8,1
Centros Universitários	124	5,5
Faculdades	1911	84,9
Centros de Educação Tecnológica	34	1,5
TOTAL GERAL	2.252	100

Fonte: BRASIL (2009)

Silva (2008a) acrescenta que o conceito de instituição pública não pode ser confundido com o de instituição gratuita, pois algumas universidades públicas, de direito público ou de direito privado, praticam a cobrança de mensalidades, como por exemplo: Furb, Unita, Unisul e Univille. Algumas universidades estaduais como as de Pernambuco e de Tocantins também cobram mensalidade. Além disso, as instituições públicas que cobravam mensalidades antes da Constituição Federal de 1988, agora podem fazê-lo de forma legal, autorizadas pelo artigo 242 da Constituição Federal.

A Tabela 2 apresenta a freqüência de evolução das IES no Brasil por categoria administrativa entre os anos de 2002 a 2008, segundo os dados fornecidos pelo INEP. Averigua-se que houve um incremento de 3,2% do número dos centros universitários em relação ao ano de 2007.

TABELA 2 - Evolução do Número de Instituições, segundo a Categoria Administrativa

Ano	Total	%Δ	Públicas								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1637	-	195	-	73	-	65	-	57	-	1.442	-
2003	1859	13,6	207	6,2	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2013	8,3	224	8,2	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2165	7,6	231	3,1	97	11,5	75	0,0	59	4,8	1.934	8,1
2006	2270	4,8	148	7,4	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2281	0,5	249	0,4	206	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5
2008	2252	-1,3	236	-5,2	93	-12,3	82	0,0	61	0,0	2.016	-0,8

Fonte: BRASIL (2009)

Nota-se também na Tabela 2, que as instituições privadas de ensino superior (IPES), no ano de 2008, representaram quase 90% das IES do País, somando 2.016 casas. As instituições privadas particulares (com fins lucrativos) são compostas por 1.579 casas, enquanto as instituições privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas têm a representatividade de 437 instituições.

O Censo da Educação Superior do ano de 2008 revela outros indicadores, como a quantidade de instituições de ensino superior por região brasileira. Desta maneira, a divisão por região nacional das 2.252 IES é: região Norte: 139 (6,1%); região Nordeste: 432 (19,2%); região Sul: 370 (16,4%); região Sudeste: 1.069 (47,5%); e região Centro Oeste: 242 (10,8%) (BRASIL, 2009).

No comparativo entre universidade e faculdade apresentado na Tabela 3, destaca-se a proliferação expressiva das faculdades por cada região. Ressalta-se que foram consideradas as universidades e as faculdades de toda natureza administrativa.

TABELA 3 – Comparativo entre Universidade e Faculdades por região brasileira

Região	Universidades	Faculdades
Norte	13	112
Nordeste	35	383
Sul	41	306
Sudeste	80	896
Centro-oeste	14	214
Total	183	1.911

Fonte: BRASIL (2009)

Nesta comparação entre o número de universidades e de faculdades particulares, verifica-se que nas regiões Norte e Sul existem sete vezes mais faculdades do que universidades, e nas demais regiões este número cresce para mais de dez vezes, ou seja, para cada universidade se tem mais dez faculdades.

O total de instituições privadas de ensino superior – IPES no Brasil é 2.016, sendo que destas, 1.487 são de organização acadêmica faculdade e categoria administrativa privada e particular, ou seja, com fins lucrativos. A distribuição destas faculdades privadas com fins lucrativos por região brasileira fica da seguinte forma: região Norte: 98; região Nordeste: 317; região Sul: 235; região Sudeste: 650; e região Centro Oeste: 187, dados que formam um número expressivo desta organização acadêmica e categoria administrativa referenciadas (BRASIL, 2009).

Destacando-se a região Nordeste, suas IES apresentam um quantitativo de 432 casas, distribuídas em públicas, com o número de 59 instituições, e privadas com 373 instituições. A região Nordeste é a 2ª região do País com maior número de IES e com maior número de faculdades privadas com fins lucrativos. As instituições privadas com fins lucrativos totalizam-se 323, distribuídas em 172 na capital e 151 no interior das cidades desta região. Das 323 instituições privadas com fins lucrativos, 317 fazem parte da organização acadêmica “faculdade”.

A Tabela 4 apresenta uma análise mais localizada, relacionada ao número de IES no Estado do Ceará. Existe o total de 52 IES e destas 5 são Públicas e 47 são Privadas. Percebe-se que as instituições privadas também se apresentam em grande número, como nos

demais estados do País. Quanto à organização acadêmica faculdade e a categoria administrativa privada (particular, com fins lucrativos), o número total é de 37 instituições.

TABELA 4 – Número de IES no Estado do Ceará por organização acadêmica e categoria administrativa.

	Total Geral	Universidades	Centros Universitário	Faculdades	CEFET /IFET
Ceará	52	5	-	46	1
Pública	5	4	-	-	1
Federal	2	1	-	-	1
Estadual	3	3	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-
Privada	47	1	-	46	-
Particular	37	-	-	37	-
*Comum/ *Confes/ *Filant	10	1	-	9	-

*CEFET: Centro Federal de educação tecnológica; *IFET: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia;
*Comum – Comunitária; *Confes – Confessional; *Filant - Filantrópica.

Fonte: BRASIL (2009)

O Ceará é o 3º Estado do Nordeste com maior número de faculdades privadas e particulares, perdendo somente para a Bahia, com 99 faculdades privadas e particulares e Pernambuco que possui 59 deste tipo de instituição (BRASIL, 2009).

Os dados apresentados até o momento demonstraram a disposição das IES no cenário nacional, regional e estadual, constatando o importante desenvolvimento da educação superior, em especial, as instituições privadas de ensino superior, objeto de estudo deste trabalho, por apresentar características próprias que devem ser consideradas quando do momento da sua gestão.

Traçou-se um projeto do quantitativo de IES no Brasil por organização acadêmica e categoria administrativa até se chegar ao quantitativo de IES no estado do Ceará. Depois, comparou-se o número de faculdades com o número de universidade, dado que demonstrou a maior representatividade da organização acadêmica “faculdade” em todas as regiões brasileiras. Como a pesquisa será desenvolvida na cidade de Fortaleza, a pesquisadora também especificou o número de IES no estado do Ceará por organização acadêmica e categoria administrativa, constatando que o número de faculdades privadas com fins lucrativos é superior em relação aos outros tipos de IES.

Além da escolha do tipo de IES, ou seja, faculdades privadas com fins lucrativos, buscou-se, dentre estas, aquelas que oferecem cursos de graduação presencial em administração e ciências contábeis para que se pudesse alcançar os sujeitos que foram entrevistados neste estudo. As faculdades privadas com fins lucrativos foram eleitas pela

escassez de estudos direcionados para esse tipo de instituição e os cursos de administração e ciências contábeis foram selecionados através de uma análise de frequência dos cursos que demonstrou que estes cursos são os que mais se repetem quantitativamente nas faculdades privadas com fins lucrativos na cidade de Fortaleza-CE.

A seção a seguir demonstrará como se chegou aos cursos de maior frequência entre as IES investigadas e como se alcançou ao número de sujeitos da pesquisa, que são 17 coordenadores de cursos de graduação presencial em administração e ciências contábeis.

5.1.4 População e a Amostra da Pesquisa

De acordo com Marconi e Lakatos (2007), a população é um conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. E a amostra constitui uma porção ou uma parcela, convenientemente selecionada do universo, considerada um subconjunto do universo.

O universo estimado para este estudo são os coordenadores de cursos de instituições de ensino superior existentes no Ceará. A parcela “conveniente selecionada” para compor a amostra foram os coordenadores dos cursos de graduação presencial em administração e ciências contábeis das faculdades privadas com fins lucrativos na cidade de Fortaleza, representando um total de 18 sujeitos. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), os cursos de graduação em administração e ciências contábeis são os mais ofertados pelas IES no estado do Ceará (BRASIL, 2009). A proximidade geográfica permitirá ao pesquisador maior facilidade na coleta de dados.

A escolha por faculdades privadas com fins lucrativos levou também em consideração a importância que estas IES apresentam por oferecem o maior número de vagas e, conseqüentemente, por inserirem o maior número de profissionais no mercado.

Para compor a amostra intencional deste estudo, seguiu-se a análise do universo identificado da pesquisa. Todas as informações foram colhidas através do site do Ministério da Educação (MEC) e o caminho de pesquisa percorrido para alcançar a amostra é demonstrado na Figura 16, a seguir.

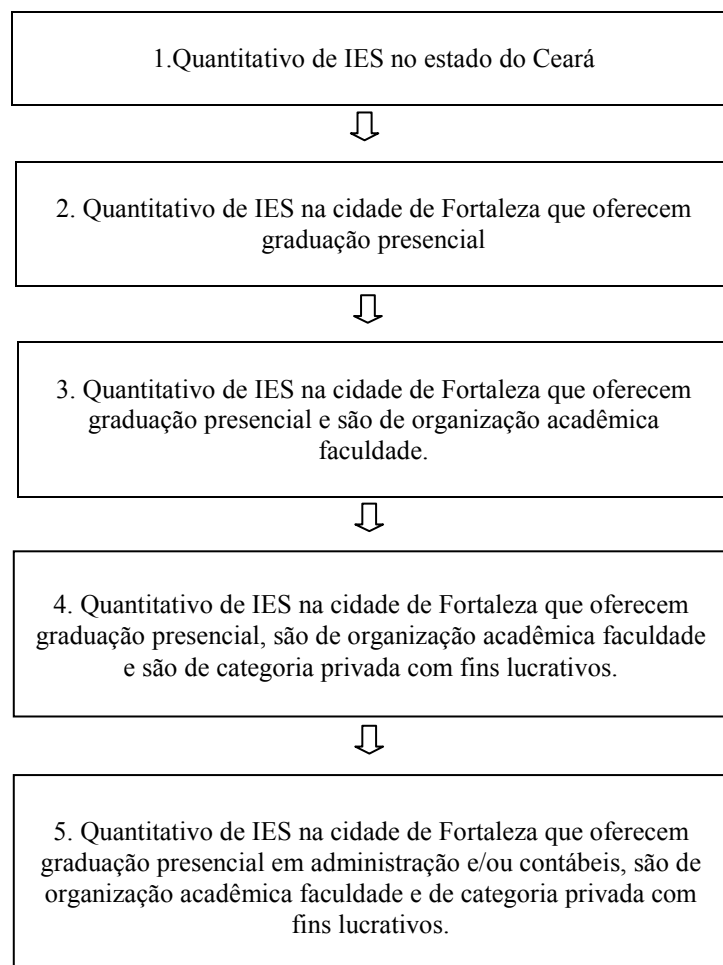


FIGURA 16 – População e Amostra da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2011).

O MEC informa que o estado do Ceará tem 52 IES. Destas, 35 estão localizadas na cidade de Fortaleza e oferecem cursos de graduação presencial. Das 35 instituições localizadas na cidade de Fortaleza, 30 são de organização acadêmica faculdade. Como a escolha desta pesquisa foi por faculdades, analisou-se quantitativo das faculdades que apresentavam a categoria administrativa “privada com fins lucrativos”, chegando ao total de 17 instituições (BRASIL, 2009).

Para se obter os dois cursos de graduação presencial que mais se repetem entre estas 17 IPES, realizou-se uma análise que detalhava todos os cursos de cada uma dessas instituições. Verificou-se que as 17 IPES oferecem ao todo 75 cursos distintos de graduação presencial, sendo que os dois cursos que são mais ofertados e atendem, assim, os requisitos estipulados por esta pesquisa foram os cursos de administração e ciências contábeis. O Anexo A demonstra que o curso de administração é ofertado por onze faculdades privadas com fins

lucrativos, já o curso ciências contábeis é ofertado por oito dessas instituições. Todos os outros cursos das IPES analisadas são ofertados em número menor que os apresentados pelos cursos de administração e ciências contábeis.

Assim, delimitou-se que os sujeitos participantes desta pesquisa seriam os coordenadores dos cursos presenciais de administração e ciências contábeis. Onze faculdades privadas com fins lucrativos que oferecem esses cursos, que estavam distribuídos da seguinte forma: o curso de administração está presente nas onze faculdades e o curso de ciências contábeis se apresenta em um número menor, em sete faculdades, o que totaliza dezoito coordenadores de cursos, tendo, agora, o quantitativo de sujeitos para o estudo.

Em todos os dezoito coordenadores apontados foram aplicados o questionário e a entrevista, contudo, um deles foi excluído por apresentar um grau elevado de resistência durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e por seu questionário apresentar enviesamento nas respostas. Considerou-se, portanto, a participação de dezessete coordenadores para este estudo.

O modo de investigação da presente pesquisa procura conhecer o modelo de gestão institucional predominante e o grau de importância e utilização das competências gerenciais disponibilizadas, segundo a percepção dos coordenadores dos cursos de graduação presencial em administração e ciências contábeis das faculdades privadas com fins lucrativos da cidade de Fortaleza - CE.

5.1.5 Coleta de Dados

A pesquisa foi realizada entre o dia 02 de Março de 2010 até o dia 30 de Março de 2011. O primeiro passo foi o encaminhamento da carta do professor-orientador para as 11 faculdades que atenderam aos critérios do delineamento da pesquisa. Esta carta teve a intenção de apresentar a pesquisadora, o tema da pesquisa e como serão aplicados os instrumentos da pesquisa. Em seguida, realizou-se um contato telefônico com o intuito de agendar a entrevista e obter a autorização para o envio do questionário.

Para a coleta dos dados, foram desenvolvidos dois instrumentos: um formulário e uma entrevista. A entrevista e o formulário foram aplicados em toda a amostra selecionada para esta pesquisa, ou seja, dezoito coordenadores de curso de administração ou ciências contábeis das onze faculdades privadas com fins lucrativos selecionadas. Cada coordenador, sujeito desta pesquisa, foi nomeado através de letras, distribuídas de A a R. As IPES

participantes não foram identificadas por motivo de compromisso assumido com estas instituições de não divulgar sua identidade e procedimentos.

O formulário composto por questões objetivas foi dividido em três seções. Sua primeira seção tinha o objetivo de levantar as características dos sujeitos-coordenadores e das suas respectivas faculdades privadas com fins lucrativos. A seção seguinte visou analisar o modelo de gestão predominante nas instituições, segundo a visão dos coordenadores do curso, e foi elaborado tomando como base os quatro modelos de gestão de IES apresentados no pólo morfológico. A terceira seção do formulário buscou verificar, através de escores graduais, as competências gerenciais mais utilizadas pelos respondentes e o seu grau importância. Adaptou-se os modelos de competências gerenciais apresentados no pólo morfológico e algumas das delimitações trazidas no pólo teórico para composição de um rol de cinquenta e oito competências gerenciais.

A entrevista empregada neste estudo é denominada por Patton (1999) de entrevista padronizada aberta. Esta entrevista é ordenada e redigida por igual para todos os entrevistados, porém de resposta aberta.

Note-se que a condução do entrevistado por certas trilhas não implica a previsibilidade da conversação. O conteúdo conversacional permanece imprevisível e submetido às regras não fixadas de formação do sentido e da interpretação, mesmo que o movimento da conversação seja repetitivo e redundante (GODOI; MATTOS, 2006, p. 305).

A entrevista continha questões abertas relativas às competências gerenciais e ao tipo de modelo de gestão institucional. Este instrumento foi estruturado de forma a cumprir com os objetivos da pesquisa, contendo duas questões, uma referente estilo de gestão adotado pela IPES e a outra sobre as competências gerenciais mais utilizadas e mais importantes. Teve-se o cuidado de realizar as entrevistas *a priori*, evitando que os sujeitos da pesquisa fossem sugestionados pelas afirmações sobre os modelos de gestão institucional e pelo rol de competências gerenciais que compunham o questionário.

Enquanto a entrevista objetivou a coleta de informações de caráter qualitativo, o formulário buscou colher elementos quantitativos, ambos complementares e necessários para compreender e explicar o fenômeno social estudado.

Para o tratamento dos dados obtidos através do questionário foi empregada a estatística descritiva, além de outras análises mais sofisticadas realizadas através do uso do software *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS. Averiguou-se a confiabilidade da escala utilizada, ou seja, o índice de consistência do questionário através do cálculo do

coeficiente *Alfa de Cronbach*, que é a medida mais comum de confiabilidade (HAIR *et al.*, 2009). Isso significa que a escala deve, consistentemente, refletir o construto que está medindo.

Seguiu-se com outras análises mais elaboradas do questionário: teste de comparação de médias, teste de análise de variância (ANOVA), complementado pelo teste de *Post Hoc* (VIEIRA, 1969; FIELD, 2009). Através do teste de comparação de médias é possível observar as diferenças entre as médias gerais de duas amostras, comparando-as para identificar se são provenientes de populações iguais ou diferentes. Se as amostras vêm da mesma população, espera-se que suas médias sejam praticamente iguais (FIELD, 2009).

A ANOVA é um método estatístico para testar a igualdade de três ou mais médias populacionais, baseado na análise das variâncias amostrais. A ANOVA testa simultaneamente mais de duas variáveis independentes, reduzindo a probabilidade de erro que se teria ao serem utilizados vários testes *t* comparando as médias duas a duas (VIEIRA, 1969). A ANOVA gera, entre seus resultados, os testes *Post Hoc*, procedimentos que medem as diferenças das médias duas a duas, mantendo um controle sobre o erro de conjunto, aumentando o poder estatístico do teste (FIELD, 2009).

A ANOVA tem como hipóteses: H_0 : não existe diferença entre as médias (*ou seja, todas as médias são iguais*) e H_1 : pelo menos uma das médias difere das demais. E tem como suposições que as populações seguem uma distribuição normal, que elas possuem a mesma variância e que as amostras são aleatórias e mutuamente independentes (VIEIRA, 1969).

Já os dados qualitativos obtidos através da entrevista foram tratados por meio da análise de conteúdo (AC), que tem como ênfase os processos e os significados (MATTOS, 2006). A Análise de Conteúdo, método amplamente usado e reconhecido nas áreas de ciências humanas e sociais, “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2002, p. 34).

Empregou-se a análise categorial, tomando “em consideração a totalidade do texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2002, p. 36). Obedecendo as regras de análises, estabeleceu-se três categorias, gestão familiar, gestão profissionalizada e mudança na instituição, que foram avaliadas, primeiro, a partir de cada pergunta da entrevista e, segundo, pela sua relação com o todo.

Dessa forma, a análise de conteúdo permitiu ao pesquisador compreender o significado de determinadas construções e posicionamentos individuais frente à teoria das competências gerenciais e dos modelos de gestão institucional.

Concorda-se com Godoi e Mattos (2006) que a maioria dos métodos empregados para se estudar a complexidade dos fenômenos sociais e seres humanos com vidas sempre em mudança, na melhor das hipóteses, permite obter alguma concepção de como eles constroem sua vida e as histórias que nos contam sobre ela.

Enfim, os objetivos deste trabalho foram alcançados à medida que se buscou a tanto a compreensão dos dados quantitativos quanto dos dados qualitativos, demonstrando maneiras em que o primeiro complementasse o segundo e vice-versa.

5.1.6 Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados

Este tópico consiste em momentos críticos de exame dos elementos colhidos e organizados, proporcionando reflexões sobre os seus principais resultados.

Deste modo, os dados da pesquisa provenientes dos dois instrumentos de coleta tornaram possível analisar estatística e interpretativamente, segundo a percepção dos coordenadores de cursos, o nível de importância e de utilização das competências gerenciais e o modelo predominante de gestão institucional das faculdades privadas com fins lucrativos da cidade de Fortaleza-CE.

Em princípio, averiguou-se a credibilidade do questionário (instrumento quantitativo) utilizado através da realização do teste de confiabilidade e validade (*Alfa de Cronbach*), conforme dados dispostos na Tabela 6, a seguir.

TABELA 6 – Teste de Confiabilidade e Validade do questionário

Questões	Alfa de Cronbach	Itens
Itens dos modelos de gestão	0,761	40
Itens de utilização das competências gerenciais	0,937	58
Itens de importância das competências gerenciais	0,958	58

Fonte – Dados da Pesquisa (2011)

O valor do *Alfa de Cronbach* para os três grupos de questões que compõem o questionário (seções B e C) foram maiores que o valor recomendado pela literatura como limite inferior de aceitação (0,7), ou seja, o questionário é composto de itens válidos e

confiáveis. Assim, permite-se explorar os resultados de cada uma das seções do questionário e realizar as análises centrais, objetivo deste pólo.

A seção A do questionário tinha como objetivo obter dois dados sobre as características das instituições participantes (tempo de existência e quantidade de alunos) e cinco dados sobre os coordenadores de curso (faixa etária, formação, tempo de atuação, período de dedicação a coordenação e tipo de curso que coordena).

As respostas na seção A para a primeira característica tempo de existência da instituição de ensino superior ficaram distribuídas da seguinte forma: de 0 a 2 anos (9,1%, n = 1), de 3 a 5 anos (18,2%, n = 2), de 6 a 8 anos (18,2%, n = 2), de 9 a 10 anos (45,5%, n = 5), e a partir de 11 anos (9,1%, n = 1). Trata-se, portanto, de IPES relativamente recentes no mercado cearense, pois observa-se que a forte presença do setor privado no ensino superior no Brasil, ocorreu somente nos anos 1970, década na qual estima-se que o número de matrículas tenha aumentado de 300.000 (1970) para 1,5 milhões (1980) (FRAUCHES; FAGUNDES, 2003).

A outra característica explorada sobre as instituições participantes da pesquisa foi a quantidade de alunos, ficando distribuído da seguinte forma: até 1000 alunos (18,2%, n = 2), de 1001 a 2000 (9,1%, n = 1), de 2001 a 3000 (18,2%, n = 2), de 3001 a 4000 (27,2%, n = 3), de 4001 a 5000 (18,2%, n = 2) e a partir de 5001 (9,1%, n = 1).

O primeiro tipo de característica investigada dos coordenadores de curso foi com relação à faixa etária. Chegou-se a conclusão, segundo as respostas obtidas, que a maioria dos coordenadores entrevistados estão distribuídos igualmente em duas das faixas etárias estipuladas: de 36 a 40 anos (35,3%, n = 6) e de 41 a 45 anos (35,3%, n = 6). Os outros coordenadores seguem dispostos da seguinte forma: de 26 a 30 anos (11,8%, n = 2); de 31 a 35 anos (5,9%, n = 1) e a partir de 46 anos (11,8%, n = 2). Ver Figura 17 abaixo.

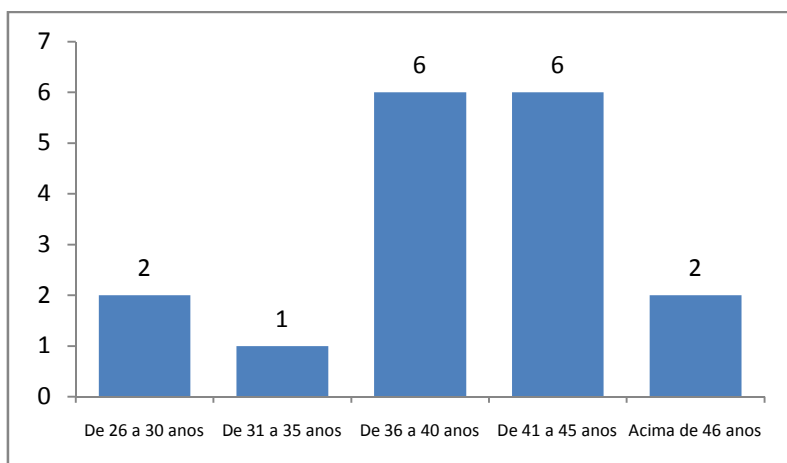


FIGURA 17 – Faixa etária dos entrevistados.

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

No critério formação (Figura 18), segundo tipo de caracterização dos coordenadores de curso, um número preponderante de entrevistados são mestre ou mestrando. A classificação para esse critério foi: pós-graduado/pós-graduando (5,9%, n = 1), mestre/mestrando (88,2%, n = 15), doutor/doutorando (5,9%, n = 1). Em complemento ao critério formação, os respondentes apontaram as áreas em que foram realizadas os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e, segundo as suas respostas, houve um predomínio da área de administração (52,9%, n = 9), seguida pela área de ciências contábeis / controladoria (17,7%, n = 3). As outras áreas informadas (computação, educação e gestão de qualidade total) apresentaram cada uma apenas uma indicação (5,9%, n = 1), e dois, (11,8%), dos coordenadores participantes não responderam.

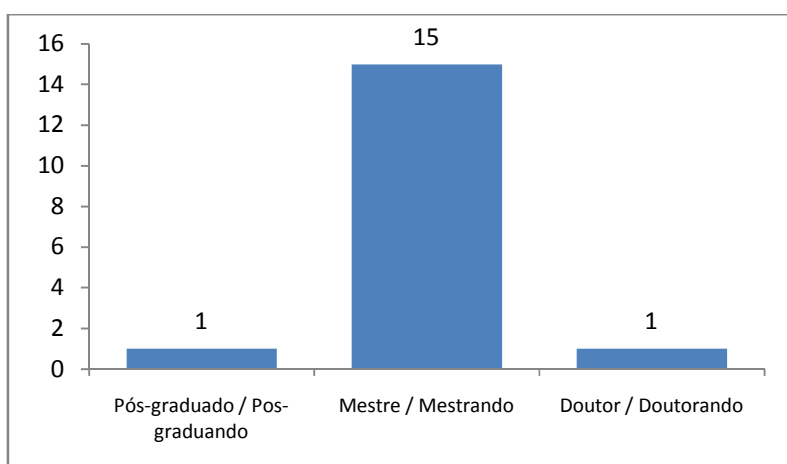


FIGURA 18 – Formação dos entrevistados.

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

O terceiro item de caracterização do coordenador de curso, o tempo de atuação na função, ficou disposto da seguinte forma: cinco respondentes tem até um ano de atuação (29,4%), três respondentes tem de um a dois anos de atuação (17,6%), quatro respondentes tem de três a quatro anos de atuação (23,5%) e cinco respondentes tem acima de 5 anos de atuação (29,4%), dados dispostos na Figura 19. Tem-se, neste item, os maiores resultados tendendo para os extremos das opções oferecidas, que são: nível de atuação de até um ano e nível de atuação acima de cinco anos.

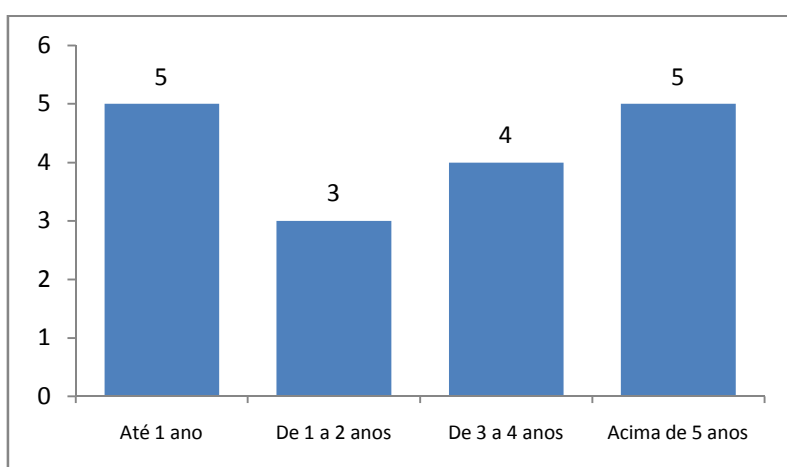


FIGURA 19 – Tempo de atuação na função de coordenador de curso.
Fonte: Dados da Pesquisa (2011)

Em complemento ao item tempo de atuação na função, buscou-se conhecer o período de dedicação a coordenação do curso (quatro critério), com duas opções de respostas: integral ou parcial. Neste caso, a maioria dos coordenadores assinalou atuação em tempo parcial na coordenação (58,8%, n = 10), informando que se dedicam a outras tarefas como: docência, pesquisa e extensão, orientação de monografia e/ou atuação em outras instituições. Por outro lado, verifica-se que também houve um número razoável de respondentes que atuam em tempo integral nas coordenações do curso (41,2%, n = 7).

O último dado analisado na seção A do questionário, que caracteriza o coordenador quanto ao tipo de curso de graduação que coordena, revelou que a maioria dos coordenadores participantes desta pesquisa coordena o curso de administração (64,7%, n = 11) e o restante coordena o curso de ciências contábeis (35,3%, n = 6). Ver Figura 20.

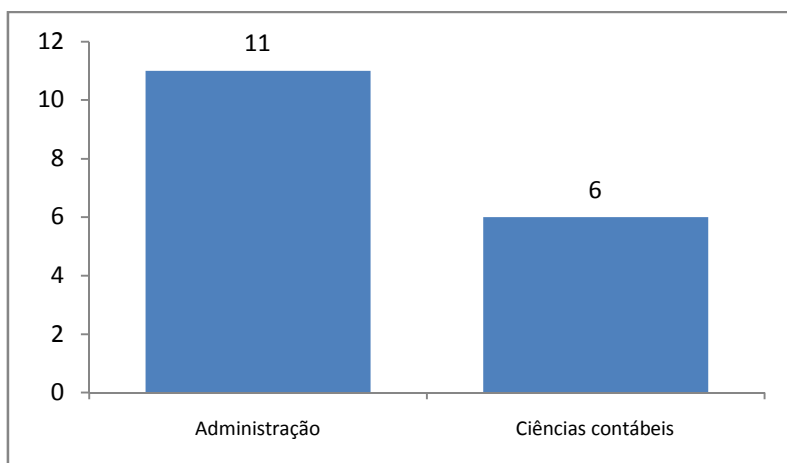


FIGURA 20 – Curso de graduação coordenado.

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Em síntese, a seção A do questionário apontou para a preponderância de coordenadores de curso com faixa etária de idade que varia de 36 a 45 anos, apresentando como último grau de formação o curso de mestrado e dedicando-se a função de coordenador de curso de graduação em regime parcial, apesar de existir também um número considerável de coordenadores de curso que se dedica em tempo integral a função.

Por conseguinte, na seção B do questionário, explorou-se a predominância dos modelos de gestão institucional empregados. Os coordenadores de curso poderiam optar pelos seguintes itens do critério de aplicação: nunca aplicado, raramente aplicado, frequentemente aplicado e sempre aplicado. Apresenta-se nas Tabelas 7, 8, 9 e 10 os resultados descritivos pertinentes a cada modelo.

TABELA 7 – Frequência de resposta dos entrevistados para o modelo Finger.

Modelo Finger	Baixa ou nenhuma aplicação		Aplicação alta ou frequente		Não respondeu		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
1. A minha instituição utiliza mecanismos de gestão eficientes, tais como: sistema de gestão contábil informatizado, otimização da carga horária dos docentes, preenchimento do número de turmas, tecnologia da informação, comunicação e capacitação dos seus docentes e coordenadores/gestores.	2	11,8	15	88,2	0	0	17	100
5. Percebo a minha instituição dentro de uma análise complexa que vai além da simples transferência de conhecimento por meio de pessoas especializadas.	4	23,5	13	76,5	0	0	17	100
9. Os produtos gerados pela instituição não se limitam somente aos físicos, materiais, quantificáveis, pois, são na sua maioria, produtos intangíveis.	3	17,6	14	82,4	0	0	17	100
13. O desenho da estrutura da minha instituição é mais ágil e mais eficiente, visando adaptar-se as novas demandas e, por isso, não se trata de uma estrutura extremamente burocrática.	5	29,4	12	70,6	0	0	17	100
17. O ensino superior na minha instituição foi redimensionado, o que implicou em uma instituição de ensino comprometida com a transformação social e em revelar sua interface com a sociedade, procurando se adequar às novas realidades, onde a relação cliente/mercado/produto é considerada o norte do processo transformador.	1	5,9	16	94,1	0	0	17	100
21. A gestão da minha instituição de ensino superior aceita conscientemente as relações: “dinheiro/educação”; “aluno/cliente”; “conhecimento/produto”, o que ajudou a profissionalizar a gestão.	3	17,6	14	82,3	0	0	17	100
25. Na minha instituição de ensino superior, a busca por desempenhos satisfatórios em suas atividades-fim é constante, visando garantir um alto padrão de qualidade de serviço à sociedade.	2	11,8	15	88,3	0	0	17	100
29. Pela necessidade de atender as demandas tecnológicas e sociais, a minha instituição de ensino superior precisou de um novo redesenho estrutural, mais ágil e mais eficiente. Com esse redesenho estrutural, a minha instituição pôde desenvolver seu senso empreendedor, voltado para o intra-empendedorismo, isto é, sua capacidade para criar, desenvolver e mudar.	8	47,1	9	52,9	0	0	17	100
33. O desempenho da função administrativa na minha instituição não é atribuído a um grupo de professores, pois perceberam que a concorrência impõe a necessidade de uma administração mais profissional para sobrevivência da instituição.	9	53	8	47,1	0	0	17	100
37. Existe na minha instituição a composição de dois centros de poder: o acadêmico (exercido pelos professores), e o burocrático, (caracterizado pela pouca flexibilidade e agilidade).	6	35,3	11	64,7	0	0	17	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

TABELA 8 – Frequência de resposta dos entrevistados para o modelo Greiner.

Modelo Greiner	Baixa ou nenhuma aplicação		Aplicação alta ou frequente		Não respondeu		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
2. A minha instituição é analisada de acordo com sua evolução e é possível entender as mudanças ocorridas na instituição através das motivações que fizeram com que ela se desenvolvesse.	1	5,9	16	94,1	0	0	17	100
6. Observa-se na minha instituição algumas dificuldades relacionadas às suas lideranças que estão em processo de desenvolvimento e, por isso, tendem a solucionar as diversas dificuldades através da criatividade.	10	58,9	7	41,2	0	0	17	100
10. Observa-se que a minha instituição está crescendo (em número de alunos, número cursos ofertados e número professores), mas por outro lado, ainda não definiu claramente alguns papéis, o que causa conflitos de autonomia.	9	52,9	8	47	0	0	17	100
14. Observa-se que a minha instituição está crescendo pela delegação (os líderes confiam na equipe de trabalho e transferem para ela algumas responsabilidades). Neste momento de crescimento, a dificuldade está no controle das atividades, das informações e dos resultados das pessoas.	7	41,2	10	58,8	0	0	17	100
18. Verifica-se um crescimento organizacional realizado especialmente pela direção da minha instituição, porém, há problemas com relação à burocracia.	4	23,5	13	76,5	0	0	17	100
22. Minha instituição conseguiu se desenvolver e se encontra numa fase sólida, na qual precisa manter o mercado que conquistou e enfrentar novos desafios. Os gestores estão sendo preparados para essa nova etapa e as dificuldades não são tão previsíveis, como eram no passado.	4	23,5	13	76,4	0	0	17	100
26. Minha instituição pode ser considerada como emergente, pois se verifica a vontade inicial de ver o empreendimento começar a funcionar e dar frutos. No momento, o que é importante para instituição é abrir cursos e conseguir se colocar no mercado.	6	35,3	11	64,7	0	0	17	100
30. Neste momento, a preocupação principal da minha instituição é sua saúde financeira, isso significa que todo o eventual lucro é reinvestido na instituição como forma de garantir um aumento na geração de caixa para sustentar o crescimento desejado pela instituição.	4	23,5	12	70,6	0	0	17	100
34. Minha instituição já possui um número considerável de alunos e uma boa participação no mercado. A preocupação agora está centrada nos custos e na qualidade do ensino oferecido.	5	29,4	12	70,6	0	0	17	100
38. Minha instituição tem analisado os cursos eficientes e se focado neles. Os cursos considerados deficitários tendem a ser fechados pela instituição, no sentido de se buscar o lucro da operação.	9	52,9	8	47,1	0	0	17	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

TABELA 9 – Frequência de resposta dos entrevistados para o modelo Tachizawa e Andrade.

Modelo Tachizawa e Andrade	Baixa ou nenhuma aplicação		Aplicação alta ou frequente		Não respondeu		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
3. Minha instituição busca gestores que valorizem o diálogo, a participação, que sejam agentes transformadores, que tenham a capacidade de aprender, suportar, guiar, influenciar e administrar a mudança.	5	29,4	12	70,6	0	0	17	100
7. Minha instituição atua dentro de um enfoque sistêmico(1); ela é compreendida como um conjunto de partes (processos) inter-relacionados que constitui um todo, permitindo uma análise do meio ambiente e a identificação do provável cenário que se delinea em longo prazo, possibilitando o estabelecimento dos objetivos institucionais.	3	17,6	14	82,3	0	0	17	100
11. A gestão na minha instituição permite identificar os processos-chave para dar suporte às estratégias organizacionais, criando deste modo as condições para estabelecer e/ou revisar a configuração organizacional e os recursos necessários para atingir os objetivos.	5	29,4	12	70,6	0	0	17	100
15. Minha instituição incorpora e avalia, além dos processos, as entidades relevantes deles (fornecedores e clientes) no seu contexto como um todo.	7	41,2	10	58,8	0	0	17	100
19. Na minha instituição, os produtos do processo estão relacionados de forma complementar. Os clientes contemplam os internos e externos à instituição e as tarefas foram elaboradas para gerarem os produtos inerentes aos processos da instituição.	6	35,3	11	64,7	0	0	17	100
23. A minha instituição utiliza indicadores(2) na avaliação, pois esses indicadores são considerados peças importantes para a gestão da instituição. Alguns indicadores que podem ser identificados na instituição são: indicadores de negócio, indicadores de desempenho global e indicadores de qualidade.	7	41,2	10	58,9	0	0	17	100
27. Alguns dos indicadores da minha instituição destinam-se a avaliar a IES como uma instituição prestadora de serviços aos seus clientes atuais e potenciais, sendo possível identificar pontos fracos e fortes, bem como oportunidades e ameaças.	2	11,8	15	88,2	0	0	17	100
31. Existem indicadores na minha instituição que visam a avaliar o desempenho da IES como um todo, ou seja, destinam-se a permanente análise do corpo de pessoas, avaliando a qualidade e o desempenho relativo a cada professor/tarefa.	2	11,8	15	88,2	0	0	17	100
35. Por existir indicadores na minha instituição, é possível perceber como está o seu desempenho e identificar adequadamente os problemas e o ordenamento de prioridades	5	29,4	12	70,6	0	0	17	100
39. Minha instituição define claramente o que espera dos seus funcionários, visando possibilitar uma base objetiva e equitativa de recompensas e programas de incentivos.	10	58,9	7	41,1	0	0	17	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

TABELA 10 – Frequência de resposta dos entrevistados para o modelo Freitas.

Modelo Freitas	Baixa ou nenhuma aplicação		Aplicação alta ou frequente		Não respondeu		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
4. Minha instituição pode ser considerada como tipicamente privada e de massa, que nos últimos anos apresentou um crescimento acima da média de mercado e desenvolveu uma postura inovadora. Fomos capazes de desenvolver rapidamente um portfólio de cursos, amplo e mais aderente às novas demandas do mercado.	4	23,5	13	76,5	0	0	17	100
8. Por ter uma gestão equilibrada e moderna, minha instituição normalmente apresenta preços na média ou abaixo do mercado, além de possuir uma tecnologia da informação e gestão de boa qualidade, oferecendo bons serviços e conforto aos nossos alunos.	6	35,3	11	64,7	0	0	17	100
12. Nossa infra-estrutura acadêmica é de boa qualidade, porém, nossos resultados ainda não se comparam aos resultados das IES de ponta.	10	58,8	7	41,1	0	0	17	100
16. Possuímos professores de bom nível, mas, nossa atividade de pesquisa propriamente dita não tem nenhuma relevância, ou seja, não é ela que nos vende enquanto instituição ou que ajuda as grandes empresas a desenvolverem suas tecnologias e soluções.	8	47,1	9	52,9	0	0	17	100
20. Minha instituição é uma instituição de nicho e como tal, apresenta um pequeno portfólio de cursos, formado por cursos tradicionais. Dessa forma, foi escolhida uma área considerada excelência e investimos fortemente nesta área.	3	17,7	14	82,4	0	0	17	100
24. Por sermos uma instituição de nicho, nossas mensalidades são acima do mercado. Investimos fortemente em tecnologia da informação e na gestão, oferecendo bons serviços e conforto aos nossos alunos.	10	58,8	7	41,2	0	0	17	100
28. Enquanto instituição de nicho, nossa infra-estrutura acadêmica é de boa qualidade, a atividade de pesquisa tem grande importância acadêmica e gera boa visibilidade no mercado, além de termos resultados acadêmicos comparáveis ou mesmo que superam as instituições de grande tradição e qualidade acadêmica.	6	35,3	11	64,7	0	0	17	100
32. Minha IES é uma instituição de grande tradição que apresenta uma estrutura inchada, com um corpo de funcionário ainda pouco despreparado e um modelo de gestão paternalista. Nosso desenvolvimento ocorreu em uma época em que o ambiente competitivo era muito mais ameno e, por isso, ainda estamos nos adaptando às novas regras do mercado.	11	64,7	6	35,2	0	0	17	100
36. Como uma instituição de grande tradição ainda estamos profissionalizando nosso grupo e analisamos, sempre que possível, as decisões das IES mais inovadoras. No momento, pode-se dizer que nossa capacidade financeira está um tanto debilitada, pois temos que acompanhar as condições dos preços das IES mais inovadoras sem, no entanto, ter a mesma estrutura de custos.	11	64,7	5	29,4	0	0	17	100
40. Ao contrário das IES inovadoras, nós, como uma instituição de grande tradição, temos apresentado níveis de crescimento abaixo da média de mercado. Ainda falta investir em tecnologia e em ferramenta de gestão, para que se possa oferecer serviços e conforto acima das expectativas dos nossos alunos e dos nossos concorrentes.	10	58,8	7	41,2	0	0	17	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Analisou-se os resultados estatísticos descritivos das Tabelas 7, 8, 9 e 10 referentes a cada modelo de gestão institucional, enfatizando as respostas nos itens de aplicação alta ou frequente que obtiveram resultados entre o intervalo de 70 a 95% e as respostas dos itens de aplicação baixa ou nenhuma com resultados entre o intervalo de 40 a 65%. Desta maneira, pode-se afirmar que:

1. No modelo de Finger (1997), existe 01 afirmativa com mais de 90% das respostas nos itens de aplicação alta ou freqüente (afirmativa 17) e 04 afirmativas com mais de 80% também nestes mesmos itens de aplicação (afirmativas 1, 9, 21 e 25). Quanto às respostas nos itens de aplicação baixa ou nenhuma, tem-se 01 afirmativa com mais de 50% de respostas (afirmativa 33) e 01 afirmativa com mais de 40% de respostas (afirmativa 29).

2. No modelo Greiner (1998), há 01 afirmativa com mais de 90% das respostas nos itens de aplicação alta ou freqüente (afirmativa 2) e 04 afirmativas com mais de 70% também nestes mesmos itens de aplicação (afirmativas 18, 22, 30 e 34). Nos itens de aplicação baixa ou nenhuma, tem-se as respostas: 03 afirmativas com mais de 50% de respostas (afirmativas 6, 10 e 38), 01 afirmativa com mais de 40% de respostas (afirmativa 14).

3. No modelo Tachizawa e Andrade (2006), verifica-se 03 afirmativas com mais de 80% das respostas nos itens de aplicação alta ou freqüente (afirmativas 7, 27, 31) e 03 afirmativas com mais de 70% também nos itens de aplicação alta ou freqüente (afirmativas 3, 11, e 35). Nos itens de aplicação baixa ou nenhuma, tem-se as respostas: 01 afirmativa com mais de 50% de respostas (afirmativa 39) e 02 afirmativas com mais de 40% de respostas (afirmativas 15 e 23).

4. No modelo Freitas (2006), existe 01 afirmativa com mais de 80% das respostas nos itens de aplicação alta ou freqüente (afirmativa 20) e 01 afirmativa com mais de 70% também nos itens de aplicação alta ou freqüente (afirmativa 4). Quanto às respostas nos itens de aplicação baixa ou nenhuma, tem-se: 02 afirmativas com mais de 60% de respostas (afirmativa 32 e 36), 03 afirmativas com mais de 50% de respostas (afirmativas 12, 24 e 40), e 01 afirmativa com mais de 40% de respostas (afirmativa 16).

Essas primeiras análises sobre os resultados estatísticos dos quatro modelos de gestão institucional apontam que o modelo de Tachizawa e Andrade (2006) é o mais aplicado nas IPES investigadas, com maior número de respostas nos itens de aplicação alta ou freqüente (06 respostas entre 70% a 80%) e o modelo de Freitas (2006) é o menos aplicado por apresentar o maior número de respostas nos itens de aplicação baixa ou nenhuma (06

respostas entre 35% a 65%), sendo que duas dessas obtiveram o maior índice de baixa ou nenhuma aplicação, acima de 60%.

O teste de normalidade dos dados (*Kolmogorov-Smirnov*), apresentado na Tabela 11, demonstra que os dados da seção B do questionário seguem uma distribuição normal (P-valor > 0,05). Portanto, os dados se apresentam bem distribuídos ao longo do questionário, dispostos de maneira homogênea e simétrica.

TABELA 11 – Teste de normalidade dos dados.

Kolmogorov-Smirnov		
Estatística	gl	P-valor
0,097	68	0,180

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

As primeiras análises realizadas assinalaram o modelo de gestão de Tachizawa e Andrade (2006) como mais aplicado e, conseqüentemente, mais preponderante sob os demais modelos. Contudo, as próximas investigações, Estatísticas descritivas das médias dos modelos de gestão, Teste de homogeneidade das variâncias, Análise de Variância (ANOVA) e o Teste de *Post Hoc*, evidenciaram critérios que demonstram pouca variação das respostas em torno da média (VER COM O FRANKLIN), apesar de uma pequena diferença entre as médias de dois dos modelos apresentados, indicando que não houve uma preponderância de um modelo de gestão institucional, segundo a percepção dos coordenadores de curso. Estes dados colhidos nesta pesquisa científica são mais detalhados a seguir.

As Estatísticas descritivas das médias dos modelos de gestão (Tabela 12) mostram que o desvio-padrão de todos os modelos de gestão institucional é pequeno, ou seja, há pouca dispersão dos dados em torno da média. Em geral, significa que os respondentes disponibilizaram suas respostas de forma equitativa para os quatro modelos de gestão institucional.

TABELA 12 – Estatísticas descritivas das médias dos modelos de gestão.

Modelo	N	Média	Desvio-Padrão
---------------	----------	--------------	----------------------

Modelo Finger	17	2,9706	0,314
Modelo Greiner	17	2,7824	0,267
Modelo Tachizawa	17	2,9353	0,489
Modelo Freitas	17	2,6098	0,353
Total	68	2,8245	0,385

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Mesmo com a pouca dispersão dos dados em torno da média, o teste de homogeneidade das variâncias (Tabela 13) apontou para uma não homogeneidade das variâncias das médias dos modelos ($P\text{-valor} < 0,05$).

TABELA 13 – Teste de homogeneidade de variâncias.

Estatística de Levene	gl1	gl2	P-valor
2,849	3	64	0,044

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

O teste de homogeneidade das variâncias apontou um indicativo, mas não é possível através deste teste, detectar qual modelo varia em relação aos outros. Para alcançar esse resultado foi preciso, primeiro, verificar se a Análise de Variância (ANOVA) poderia ser feita através do teste de normalidade dos dados (*Kolmogorov-Smirnov*), que confirmou que a ANOVA poderia ser realizada e, segundo, complementar os resultados da ANOVA com o Teste de *Post Hoc*.

TABELA 14 – Análise de Variância (ANOVA).

	Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrado médio	F	P-valor
Entre grupos	1,385	3	0,462		
Dentro dos grupos	8,532	64	0,133	3,464	0,021
Total	9,917	67	-		

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Vê-se que, na ANOVA (Tabela 14), o $P\text{-valor} < 0,05$ indica que os quatro modelos de gestão institucional apresentados não possuem médias iguais, ou seja, existe pelo menos duas médias que diferem entre si. O Teste de *Post Hoc* (Tabela 15), que complementa os dados da ANOVA, informa especificamente qual modelo de gestão institucional difere dos outros modelos, testando as médias duas a duas.

TABELA 15 – Teste *Post Hoc* de comparação de médias.

	Diferença média (I-J)	Erro-Padrão	P-valor
--	-----------------------	-------------	---------

Modelo Finger	Modelo Greiner	0,188	0,100	0,256
	Modelo Tachizawa	0,035	0,141	0,994
	Modelo Freitas	0,360*	0,115	0,018*
Modelo Greiner	Modelo Finger	-0,188	0,100	0,256
	Modelo Tachizawa	-0,153	0,135	0,674
	Modelo Freitas	0,173	0,107	0,390
Modelo Tachizawa e Andrade	Modelo Finger	-0,035	0,141	0,994
	Modelo Greiner	0,153	0,135	0,674
	Modelo Freitas	0,325	0,146	0,140
Modelo Freitas	Modelo Finger	-0,360	0,115	0,018
	Modelo Greiner	-0,173	0,107	0,390
	Modelo Tachizawa	-0,325	0,146	0,140

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

O teste *Post Hoc* (Tabela 15) revela que a diferença ocorre entre a média do modelo Finger e a média do modelo Freitas (0,360*), com a média do modelo Finger sendo significativamente maior que a média do modelo Freitas. O teste *Post Hoc* aponta ainda que as demais médias dos modelos, no entanto, são iguais, ou seja, indicando que pela análise mais aprofundada dos dados, de que não há predominância de nenhum dos modelos de gestão institucional evidenciados segundo as respostas dos coordenadores de curso. Infere-se, então, que as IES participantes se utilizam de várias características dos diferentes modelos de gestão apresentados.

De todo modo, algumas afirmativas que obtiveram maior pontuação nos itens de aplicação alta ou frequente levam a uma reflexão maior a luz das explicações expostas no pólo teórico.

Quando uma IPES acredita que seu produto principal gerado é intangível (afirmativa 9, do modelo de Finger), lembra-se de Dias Sobrinho (2003, p. 43) ao enfatiza que, independente do tipo de categoria administrativa, as instituições de ensino superior devem estar “comprometidas com a formação de cidadãos com elevadas competências técnico-profissional e ético-política”. Significa, portanto, que mesmo que o seu produto gerado seja intangível, este se mostra bastante perceptível quando da avaliação dos seus alunos pelo mercado de trabalho e da IES através do Provão, por exemplo.

As características, ser instituições emergentes interessadas em abrir cursos (afirmativa 26, do modelo de Greiner), e ao mesmo tempo possuir um pequeno portfólio de cursos tradicionais e escolher uma área considerada de excelência para ser investida fortemente (afirmativa 20, do modelo de Freitas), remete ao que Vahl (1980) coloca sobre os aspectos peculiares da gestão de uma IES privada, afirmando que essas instituições

apresentam uma preocupação voltada para o fator financeiro, de suma importância para sua sobrevivência.

Complementando a seção B do questionário, a pergunta 1 da entrevista também buscou investigar o tipo de modelo de gestão institucional predominante e suas características. A princípio, com a análise qualitativa dos dados, foi possível observar que, nos Fragmentos 2, 5, 6, 8, 9, 13, 15 e 17, havia a presença constante de duas categorias de análises: modelo de gestão familiar e modelo de gestão profissionalizada.

(2) [...] O sistema de gestão tem a “pinta” de autocrático. As decisões são tomadas lá em cima e não tenho muita liberdade para opinar. Não participo do processo para tomar decisões. É uma gestão profissionalizada e não familiar COORDENADOR B.

(5) É um pouco familiar e também profissional. O diretor, o dono, tem uma visão bastante empresarial. Ele mesmo procura melhorias [...] COORDENADOR E.

(6) A empresa é gerida familiarmente, mas a gestão é participativa. [...] Nós nos reunimos mensalmente com todos os professores, pensando no curso [...] Temos uma gestão bem profissional e estruturada COORDENADOR F.

(8) [...] É uma gestão centralizadora, familiar e autocrática [...] COORDENADOR H.

(9) [...] É uma gestão profissionalizada. [...] Nossa IES foi comprada e faz parte de uma rede e tem ações na bolsa de valores COORDENADOR I.

(13) [...] Existia muito paternalismo (coisas de uma gestão familiar), mas agora há mais profissionalismo. A faculdade está passando por um momento de transição. Mas, ainda não apresenta a velocidade que se gostaria. [...] Muita coisa mudou. Os professores já são avaliados pelos alunos. A gestão foi se aperfeiçoando. Os professores do começo da faculdade se acostumaram com o modelo de gestão mais paternalista e aos poucos vão entendendo que esse modelo está acabando COORDENADOR N.

(15) É uma gestão familiar e centralizadora, mas eles escutam, ouvem a equipe COORDENADOR P.

(17) Esse modelo daqui tem uma estrutura familiar e paternalista COORDENADOR R.

Nos Fragmentos acima relacionados, a categoria, gestão familiar, é caracterizada como centralizadora, paternalista, autocrática, de escuta e participativa. Enquanto a categoria, gestão profissionalizada, tem como referencia a não gestão da instituição por membros de uma mesma família. Nos Fragmentos 2 e 13, a gestão profissionalizada é caracterizada como: autocrática, não participação nas tomadas de decisões e com a aplicação da avaliação de desempenho dos professores, aspectos que podem estar presente em diversos modelos de gestão institucional, além dos apresentados no pólo morfológico. Portanto, nos fragmentos acima relacionados os coordenadores de curso identificam a gestão familiar como um modelo

no qual o estabelecimento é pertencente a uma família (pai, filhos, irmão e esposas) e a gestão profissionalizada pertencente a uma instituição dirigida por um grupo sem laços familiares (diretores, acionistas e conselho diretivo).

Ainda que a diferenciação entre o modelo de gestão familiar e o modelo de gestão profissionalizada tenha sido delimitada pelos coordenadores de curso, as características autocrática e centralizadora aparecem nos dois modelos, demonstrando que mesmo uma IES pertencente a categoria de gestão profissionalizada pode apresentar características que são esperadas pelos modelos de gestão tradicional, como o modelo de gestão familiar.

Essas características que preponderam nas duas categorias de modelos de gestão apresentadas podem encontrar sua explicação no processo de mudança, apontado como um fator transição de um modelo de gestão para o outro pelos coordenadores A, D e N, como pode ser observado nos Fragmentos 1, 4 e 13.

(1) Não considero um modelo de empresa totalmente familiar. A instituição é gerida por um grupo de investidores [...], é uma instituição enxuta [...] é uma IES em formação. Muita coisa está mudando [...] compramos recentemente uma outra IES e ainda estamos organizando os procedimentos [...] é um processo de transformação
COORDENADOR A.

(4) [...] Estamos passando por mudanças e espero que a gestão seja mais profissionalizada. [...] A faculdade saiu de uma gestão mais familiar, concentradora para uma gestão mais profissionalizada. Estamos em um processo de transição
COORDENADOR D.

(13) [...] Existia muito paternalismo (gestão familiar), mas agora há mais profissionalismo. A faculdade está passando por um momento de transição. Mas, ainda não apresenta a velocidade que se gostaria. [...] Muita coisa mudou. Os professores já são avaliados pelos alunos. A gestão foi se aperfeiçoando. Os professores do começo da faculdade se acostumaram com o modelo de gestão mais paternalista e aos poucos vão entendendo que esse modelo está acabando
COORDENADOR N.

Segundo o modelo de Greiner (1998), a mudança é percebida como uma fase de evolução da instituição, ocorrendo através de etapas as quais é possível identificar crises e benefícios. Nesse modelo, aponta-se quatro motivações básicas que movimentam a instituição em direção às mudanças. São elas: a realização pessoal, geração de caixa, vendas e participação no mercado, e lucros.

Analisando o Fragmento 1, verifica-se que a instituição “gerida por um grupo de investidores” pode estar relacionado a duas das quatro motivações (vendas e participação no mercado, e lucros) apontadas por Greiner (1998), contudo, pela análise da seção A do questionário constatou-se que as IPES participantes da pesquisa são jovens no seu tempo de existência, e talvez por isso, seja possível afirmar que a principal motivação a mudança no

Fragmento 1, em específico, esteja mais relacionada com as vendas e participação no mercado do que com a motivação lucro, já que aquele diz respeito ao interesse em aumentar o número de alunos e ampliar a participação de mercado (GREINER, 1998). Nos Fragmentos 4 e 13 não foi possível identificar a motivação a mudança segundo o modelo de Greiner (1998). Mas, observou-se que um dos indicadores de avaliação da instituição, o de qualidade e de desempenho, apontado no modelo de Tachizawa e Andrade (2006), está presente no Fragmento 13 na frase “os professores já são avaliados pelos alunos”. Este indicador trata, portanto, dentre outros quesitos, do desempenho relativo a cada professor/tarefa.

O Modelo de Finger (1997) aponta que o desenvolvimento do setor de ensino superior (exemplo de situação de mudança) passou a exigir das instituições a utilização de mecanismos de gestão mais eficientes. Pode-se inferir que existe uma necessidade crescente nas IPES participantes desta pesquisa em profissionalizar sua gestão que antes era considerada estritamente familiar, e para isso, o autor (1997) aponta que é preciso uma estrutura mais ágil para uma rápida adaptação as demandas de mercado.

Tachizawa e Andrade (2006) colocam que a gestão das instituições de ensino superior tem adotado modelos bastante tradicionais (o modelo de gestão familiar é considerado um modelo tradicional) que parecem estar superados e inviabilizados. E os autores (2006) acrescentam que a exigência do cenário atual está em se utilizar de novas técnicas e métodos de gestão que sejam menos segmentados e apresentem uma visão sistêmica da instituição. Logo, o cenário de mudança apresentados em alguns Fragmentos refletem os acontecimentos de hoje sentidos por essas instituições.

Apesar das devidas caracterizações, evidencia-se que os traços simbólicos dos dois modelos de gestão institucional apontados pelos coordenadores de curso ainda coexistem nesta etapa de mudança das IPES, demonstrando que não há uma preponderância de um modelo só de gestão institucional.

Desta maneira, na entrevista, assim como no questionário, também não foi percebido o predomínio de um tipo de modelo de gestão institucional. Mas, foi somente através da entrevista que se obteve algumas das características dos modelos de gestão familiar e de gestão profissionalizada, e o processo de mudança no qual algumas destas instituições estão passando.

A seção C do questionário analisa os critérios de utilização e de importância das competências gerenciais e seus resultados podem ser observados na Tabela 16 e Tabela 17.

TABELA 16 – Resultados para o critério de utilização das competências gerenciais.

	Não utilizada		Pouco utilizada		Utilizada		Muito utilizada		Não respondeu		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
41 Gerenciar e priorizar o tempo.	0	0,0	1	5,9	5	29,4	11	64,7	0	0,0	17	100,0
42 Saber estabelecer objetivos.	0	0,0	1	5,9	6	35,3	10	58,8	0	0,0	17	100,0
43 Trabalhar de forma padronizada.	0	0,0	2	11,8	10	58,8	5	29,4	0	0,0	17	100,0
44 Planejar e agendar atividades.	0	0,0	2	11,8	8	47,1	6	35,3	1	5,9	17	100,0
45 Comunicar a equipe as mudanças na instituição.	0	0,0	2	11,8	8	47,1	7	41,2	0	0,0	17	100,0
46 Comunicar a equipe as mudanças no curso.	0	0,0	0	0,0	8	47,1	9	52,9	0	0,0	17	100,0
47 Ouvir as pessoas da sua equipe.	0	0,0	1	5,9	9	52,9	7	41,2	0	0,0	17	100,0
48 Organizar sua área de trabalho.	1	5,9	1	5,9	8	47,1	7	41,2	0	0,0	17	100,0
49 Delegar atividades para terceiros.	1	5,9	6	35,3	4	23,5	6	35,3	0	0,0	17	100,0
50 Não receber informações dúbias (tendenciosas).	2	11,8	4	23,5	6	35,3	5	29,4	0	0,0	17	100,0
51 Treinar e capacitar.	1	5,9	6	35,3	6	35,3	4	23,5	0	0,0	17	100,0
52 Orientar e elogiar pessoas e desempenhos.	0	0,0	2	11,8	10	58,8	5	29,4	0	0,0	17	100,0
53 Disciplinar e aconselhar.	0	0,0	5	29,4	5	29,4	7	41,2	0	0,0	17	100,0
54 Identificar e resolver problema.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
55 Tomar decisões pesando os riscos.	0	0,0	0	0,0	9	52,9	8	47,1	0	0,0	17	100,0
56 Ter conhecimentos em gestão administrativa.	0	0,0	1	5,9	3	17,6	13	76,5	0	0,0	17	100,0
57 Ter conhecimentos em gestão de equipe.	0	0,0	1	5,9	5	29,4	11	64,7	0	0,0	17	100,0
58 Ter conhecimentos em gestão de instituição ensino superior.	0	0,0	2	11,8	6	35,3	9	52,9	0	0,0	17	100,0
59 Estabelecer uma comunicação eficaz.	0	0,0	1	5,9	8	47,1	8	47,1	0	0,0	17	100,0
60 Desenvolver equipes.	0	0,0	4	23,5	8	47,1	5	29,4	0	0,0	17	100,0
61 Tomar decisões participativas.	0	0,0	2	11,8	8	47,1	7	41,2	0	0,0	17	100,0
62 Administrar conflitos.	0	0,0	2	11,8	9	52,9	6	35,3	0	0,0	17	100,0
63 Monitorar o desempenho individual.	0	0,0	5	29,4	7	41,2	5	29,4	0	0,0	17	100,0
64 Gerenciar tarefas.	0	0,0	2	11,8	10	58,8	5	29,4	0	0,0	17	100,0
65 Analisar informações criticamente.	0	0,0	1	5,9	12	70,6	4	23,5	0	0,0	17	100,0
66 Elaborar relatórios gerenciais.	1	5,9	5	29,4	8	47,1	3	17,6	0	0,0	17	100,0
67 Participar efetivamente de reuniões, emitindo opiniões com dados fundamentados.	0	0,0	1	5,9	8	47,1	8	47,1	0	0,0	17	100,0
68 Gerenciar projetos.	2	11,8	6	35,3	5	29,4	4	23,5	0	0,0	17	100,0
69 Planejar e organizar tarefas.	0	0,0	2	11,8	9	52,9	6	35,3	0	0,0	17	100,0
70 Comunicar informações oralmente.	0	0,0	7	41,2	7	41,2	3	17,6	0	0,0	17	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

TABELA 16 – Resultados para o critério de utilização das competências gerenciais (cont.).

	Não utilizada		Pouco utilizada		Utilizada		Muito utilizada		Não respondeu		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
71 Estabelecer metas e objetivos.	0	0,0	2	11,8	8	47,1	7	41,2	0	0,0	17	100,0
72 Avaliar seu índice de produtividade.	0	0,0	5	29,4	7	41,2	5	29,4	0	0,0	17	100,0
73 Gerir resultados.	0	0,0	1	5,9	10	58,8	6	35,3	0	0,0	17	100,0
74 Fomentar um ambiente de trabalho produtivo.	0	0,0	0	0,0	10	58,8	7	41,2	0	0,0	17	100,0
75 Gerenciamento do tempo e do estresse.	0	0,0	6	35,3	9	52,9	2	11,8	0	0,0	17	100,0
76 Influenciar positivamente pessoas.	0	0,0	2	11,8	10	58,8	5	29,4	0	0,0	17	100,0
77 Negociação de acordos e compromissos.	1	5,9	2	11,8	10	58,8	4	23,5	0	0,0	17	100,0
78 Apresentação de idéias.	0	0,0	1	5,9	6	35,3	10	58,8	0	0,0	17	100,0
79 Adaptação a mudança.	1	5,9	1	5,9	8	47,1	7	41,2	0	0,0	17	100,0
80 Pensamento criativo.	1	5,9	2	11,8	5	29,4	9	52,9	0	0,0	17	100,0
81 Gerenciamento da mudança.	1	5,9	3	17,6	8	47,1	5	29,4	0	0,0	17	100,0
82 Gestão da informação.	0	0,0	4	23,5	9	52,9	4	23,5	0	0,0	17	100,0
83 Ter conhecimento das exigências legais do Ministério da Educação.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
84 Gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso.	1	5,9	0	0,0	4	23,5	12	70,6	0	0,0	17	100,0
85 Avaliar o trabalho dos docentes.	0	0,0	2	11,8	5	29,4	9	52,9	1	5,9	17	100,0
86 Atender as mudanças impostas pelo mercado de trabalho.	0	0,0	1	5,9	7	41,2	9	52,9	0	0,0	17	100,0
87 Modernizar o curso com foco na garantia de qualidade.	0	0,0	1	5,9	6	35,3	10	58,8	0	0,0	17	100,0
88 Trabalhar de forma estratégica.	0	0,0	2	11,8	6	35,3	9	52,9	0	0,0	17	100,0
89 Colaborar com o desenvolvimento dos alunos.	0	0,0	1	5,9	4	23,5	12	70,6	0	0,0	17	100,0
90 Buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades experiências, etc.	0	0,0	5	29,4	2	11,8	10	58,8	0	0,0	17	100,0
91 Identificar novas oportunidades de melhoria.	0	0,0	3	17,6	5	29,4	9	52,9	0	0,0	17	100,0
92 Trabalhar em ambiente com recursos escassos.	2	11,8	2	11,8	4	23,5	9	52,9	0	0,0	17	100,0
93 Implementar soluções rápidas e eficientes.	0	0,0	1	5,9	7	41,2	9	52,9	0	0,0	17	100,0
94 Motivar pessoas.	0	0,0	0	0,0	7	41,2	10	58,8	0	0,0	17	100,0
95 Manter uma atitude de disponibilidade.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
96 Relacionar com pessoas.	0	0,0	0	0,0	4	23,5	13	76,5	0	0,0	17	100,0
97 Ter visão sistêmica.	0	0,0	2	11,8	6	35,3	9	52,9	0	0,0	17	100,0
98 Elaborar e utilizar gráficos e planilhas.	0	0,0	3	17,6	10	58,8	4	23,5	0	0,0	17	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

TABELA 17 – Resultados para o critério importância das competências gerenciais.

	Sem importância		Pouco importante		Importante		Muito importante		Não respondeu		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
41 Gerenciar e priorizar o tempo.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
42 Saber estabelecer objetivos.	0	0,0	0	0,0	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
43 Trabalhar de forma padronizada.	0	0,0	1	5,9	6	35,3	10	58,8	0	0,0	17	100,0
44 Planejar e agendar atividades. Ok	0	0,0	0	0,0	5	29,4	11	64,7	1	5,9	17	100,0
45 Comunicar a equipe as mudanças na instituição.	0	0,0	1	5,9	5	29,4	11	64,7	0	0,0	17	100,0
46 Comunicar a equipe as mudanças no curso.	0	0,0	0	0,0	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
47 Ouvir as pessoas da sua equipe.	0	0,0	1	5,9	6	35,3	10	58,8	0	0,0	17	100,0
48 Organizar sua área de trabalho.	0	0,0	1	5,9	5	29,4	11	64,7	0	0,0	17	100,0
49 Delegar atividades para terceiros.	0	0,0	2	11,8	5	29,4	10	58,8	0	0,0	17	100,0
50 Não receber informações dúbias (tendenciosas).	0	0,0	3	17,6	5	29,4	9	52,9	0	0,0	17	100,0
51 Treinar e capacitar.	0	0,0	0	0,0	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
52 Orientar e elogiar pessoas e desempenhos.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	17	100,0	0	0,0	17	100,0
53 Disciplinar e aconselhar.	0	0,0	1	5,9	9	52,9	7	41,2	0	0,0	17	100,0
54 Identificar e resolver problema.	0	0,0	0	0,0	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
55 Tomar decisões pesando os riscos.	0	0,0	0	0,0	6	35,3	11	64,7	0	0,0	17	100,0
56 Ter conhecimentos em gestão administrativa.	0	0,0	0	0,0	4	23,5	13	76,5	0	0,0	17	100,0
57 Ter conhecimentos em gestão de equipe.	0	0,0	0	0,0	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
58 Ter conhecimentos em gestão de instituição ensino superior.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
59 Estabelecer uma comunicação eficaz.	0	0,0	0	0,0	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
60 Desenvolver equipes.	0	0,0	0	0,0	4	23,5	13	76,5	0	0,0	17	100,0
61 Tomar decisões participativas.	0	0,0	0	0,0	4	23,5	13	76,5	0	0,0	17	100,0
62 Administrar conflitos.	0	0,0	0	0,0	9	52,9	8	47,1	0	0,0	17	100,0
63 Monitorar o desempenho individual.	0	0,0	1	5,9	7	41,2	9	52,9	0	0,0	17	100,0
64 Gerenciar tarefas.	0	0,0	0	0,0	8	47,1	9	52,9	0	0,0	17	100,0
65 Analisar informações criticamente.	0	0,0	1	5,9	11	64,7	5	29,4	0	0,0	17	100,0
66 Elaborar relatórios gerenciais.	0	0,0	1	5,9	9	52,9	7	41,2	0	0,0	17	100,0
67 Participar efetivamente de reuniões, emitindo opiniões com dados fundamentados.	0	0,0	1	5,9	4	23,5	12	70,6	0	0,0	17	100,0
68 Gerenciar projetos.	0	0,0	2	11,8	9	52,9	6	35,3	0	0,0	17	100,0
69 Planejar e organizar tarefas.	0	0,0	0	0,0	8	47,1	9	52,9	0	0,0	17	100,0
70 Comunicar informações oralmente.	0	0,0	2	11,8	10	58,8	5	29,4	0	0,0	17	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

TABELA 17 – Resultados para o critério importância das competências gerenciais (cont.).

	Sem importância		Pouco importante		Importante		Muito importante		Não respondeu		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
71 Estabelecer metas e objetivos.	0	0,0	0	0,0	6	35,3	11	64,7	0	0,0	17	100,0
72 Avaliar seu índice de produtividade.	0	0,0	1	5,9	5	29,4	10	58,8	1	5,9	17	100,0
73 Gerir resultados.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
74 Fomentar um ambiente de trabalho produtivo.	0	0,0	0	0,0	4	23,5	13	76,5	0	0,0	17	100,0
75 Gerenciamento do tempo e do estresse.	0	0,0	0	0,0	7	41,2	10	58,8	0	0,0	17	100,0
76 Influenciar positivamente pessoas.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
77 Negociação de acordos e compromissos.	0	0,0	0	0,0	8	47,1	9	52,9	0	0,0	17	100,0
78 Apresentação de idéias.	0	0,0	0	0,0	7	41,2	10	58,8	0	0,0	17	100,0
79 Adaptação a mudança.	0	0,0	0	0,0	6	35,3	11	64,7	0	0,0	17	100,0
80 Pensamento criativo.	0	0,0	1	5,9	4	23,5	12	70,6	0	0,0	17	100,0
81 Gerenciamento da mudança.	0	0,0	0	0,0	12	70,6	5	29,4	0	0,0	17	100,0
82 Gestão da informação.	0	0,0	0	0,0	8	47,1	9	52,9	0	0,0	17	100,0
83 Ter conhecimento das exigências legais do Ministério da Educação.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
84 Gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso.	0	0,0	1	5,9	4	23,5	12	70,6	0	0,0	17	100,0
85 Avaliar o trabalho dos docentes.	0	0,0	1	5,9	3	17,6	12	70,6	1	5,9	17	100,0
86 Atender as mudanças impostas pelo mercado de trabalho.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
87 Modernizar o curso com foco na garantia de qualidade.	0	0,0	0	0,0	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
88 Trabalhar de forma estratégica.	0	0,0	0	0,0	4	23,5	13	76,5	0	0,0	17	100,0
89 Colaborar com o desenvolvimento dos alunos.	0	0,0	1	5,9	1	5,9	15	88,2	0	0,0	17	100,0
90 Buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades experiências, etc.	0	0,0	1	5,9	2	11,8	14	82,4	0	0,0	17	100,0
91 Identificar novas oportunidades de melhoria.	0	0,0	2	11,8	2	11,8	13	76,5	0	0,0	17	100,0
92 Trabalhar em ambiente com recursos escassos.	0	0,0	1	5,9	7	41,2	9	52,9	0	0,0	17	100,0
93 Implementar soluções rápidas e eficientes.	0	0,0	1	5,9	5	29,4	11	64,7	0	0,0	17	100,0
94 Motivar pessoas.	0	0,0	0	0,0	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
95 Manter uma atitude de disponibilidade.	0	0,0	1	5,9	4	23,5	12	70,6	0	0,0	17	100,0
96 Relacionar com pessoas.	0	0,0	0	0,0	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
97 Ter visão sistêmica.	0	0,0	0	0,0	4	23,5	13	76,5	0	0,0	17	100,0
98 Elaborar e utilizar gráficos e planilhas.	0	0,0	1	5,9	7	41,2	9	52,9	0	0,0	17	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Neste caso, os coordenadores de curso foram convidados a utilizar 2 (duas) escalas: a de utilização (não utilizada, pouco utilizada, utilizada e muito utilizada) e a de importância (sem importância, pouco importante, importante e muito importante), optando por uma das respostas de cada uma dessas escalas com relação as competências gerenciais disponibilizadas.

Com base na análise das Tabelas 16 e 17, detectou-se as competências gerenciais mais pontuadas quanto ao grau de utilização e de importância, enfatizando-se as três maiores pontuações dos itens: pouco utilizado, muito utilizado, pouco importante e muito importante.

No item pouco utilizada, as competências gerenciais mais pontuadas pelos coordenadores de curso foram: comunicar informações oralmente (n = 7), delegar atividades para terceiros (n = 6), treinar e capacitar (n = 6), gerenciamento do tempo e do stress (n = 6), gerenciar projetos (n = 6), buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades, experiências e outros afins (n = 5), disciplinar e aconselhar (n = 5), monitorar o desempenho individual (n = 5), elaborar relatórios gerenciais (n = 5) e avaliar seu índice de produtividade (n = 5).

Já para o item muito utilizada, nove competências gerenciais receberam as 3 (três) maiores pontuações: ter conhecimento em gestão administrativa (n = 13), relacionar-se com pessoas (n = 13), identificar e resolver problemas (n = 12), ter conhecimentos das exigências legais do Ministério da Educação – MEC (n = 12), gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso (n = 12), colaborar com o desenvolvimento dos alunos (n = 12), manter uma atitude de disponibilidade (n = 12), gerenciar e priorizar o tempo (n = 11) e ter conhecimento em gestão de equipe (n = 11).

Com relação à importância, as competências gerenciais consideradas pouco importantes foram: não receber informações dúbias (n = 3), delegar atividades para terceiros (n = 2), gerenciar projetos (n = 2), comunicar informações oralmente (n = 2) e identificar novas oportunidades de melhorias (n = 2). Ainda assim, vale ressaltar que o número de coordenadores que apontaram essas competências como pouco importantes foi pequeno.

As competências gerenciais com maior pontuação no item muito importante foram: orientar e elogiar pessoas e desempenhos (n = 17), colaborar com o desenvolvimento do aluno (n = 15), saber estabelecer objetivos (n = 14), comunicar a equipe as mudanças do curso (n = 14), treinar e capacitar (n = 14), identificar e resolver problemas (n = 14), ter conhecimento em gestão de equipe (n = 14), estabelecer uma comunicação eficaz (n = 14), buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades, experiências e outros afins (n = 14), modernizar o curso com foco na garantia da qualidade (n = 14) e relacionar-se

com pessoas (n = 14). Observa-se que a competência gerencial orientar e elogiar pessoas e desempenhos recebeu o número máximo de pontos, ou seja, todos os coordenadores participantes desta pesquisa acreditam que ela é muito importante.

Com a análise das competências gerenciais mais pontuadas em ambos os critérios (utilização e importância) se percebeu a importância de se conhecer o desempenho dos coordenadores das IPES, pois segundo McClelland (1973) a diferença entre uma pessoa de elevada *performance* e outra que é suficientemente boa, não é tanto o seu conjunto de capacidades pessoais, mas os modos com que utiliza as suas capacidades para as ações concretas.

Evidencia-se também que a medida que os coordenadores de curso identificam as competências gerenciais muito utilizadas e muito importantes, torna-se possível o seu aperfeiçoamento por treinamento e desenvolvimento (PARRY, 1996).

Panazzi (2004) coloca que os gestores das IES considerados competentes são aqueles que se mantêm atualizados com os novos meios de comunicação entre a universidade e seus alunos, e acompanha as mudanças de paradigmas sofridas pelo ensino superior. Por esse critério, verifica-se que as competências consideradas muito importante, comunicar a equipe as mudanças do curso, buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades, experiências e outros afins, e modernizar o curso com foco na garantia da qualidade, tendem a corroborar com a afirmação do autor (2004).

Ademais, buscou-se as médias das respostas com relação a cada um dos quatro itens de utilização e também dos quatro itens de importância.

Pela Tabela 18 (Médias das respostas para os critérios utilização e importância), atenta-se para o fato de que a maioria das competências disponibilizadas foi considerada utilizada ou muito utilizada, e muito importante.

TABELA 18 – Médias das respostas para os critérios utilização e importância.

	Não utilizado	Pouco utilizado	Utilizado	Muito utilizado	Não respondeu
Média	0,26	2,19	7,02	7,5	0,33

	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
Média	0	0,6	5,41	11,21	0,03

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

A Tabela 18 aponta outros dados relevantes sobre o grau de utilização e importância. Os itens, não utilizado e sem importância, quase não foram assinalados pelos respondentes, recebendo uma média geral de respostas bastante pequena em relação as outras médias de respostas dos outros itens.

Relacionando os dois critérios, o de utilização e o de importância, analisa-se que, nos itens pouco utilizado e pouco importante, a média do primeiro (2,19) é maior que o segundo (0,6), demonstrando que as competências gerenciais nestes itens podem até ser pouco utilizadas, mas, em contrapartida, são consideradas mais importantes.

Para os dois últimos itens (utilizado e muito utilizado) da escala que afere o nível de utilização, verifica-se que suas médias de resposta ficaram muito próximas e que estes itens foram os que receberam as maiores pontuações dos respondentes, significando que para a maioria dos coordenadores de curso as competências gerenciais disponibilizadas são consideradas utilizadas ou muito utilizadas.

Por fim, no critério de importância, seus dois últimos itens (importante e muito importante) possuem média geral de respostas considerável, contudo, o item muito importante recebeu a maior média geral da Tabela 18 como um todo. Um número superior de respondentes acredita que a maioria das competências gerenciais é muito importante.

Pela grande quantidade de competências gerenciais consideradas muito utilizadas e muito importantes pelos coordenadores de cursos, faz-se necessário abrir um parêntese para se pensar a capacidade de gerir e desenvolver essas competências. Reflete-se a luz da perspectiva crítica de Gaulejac (2007), o qual aponta que no “novo” mundo capitalista, o poder gerencialista requer, o tempo todo do profissional, um alto desempenho, impossível de ser sustentado sem nenhuma consequência para o indivíduo. Esse alto desempenho parece estar demonstrado na posição que os coordenadores de curso tomaram ao afirmar que a maioria das competências gerenciais é muito importante e utilizada ou muito utilizado.

Ademais, através da Figura 21, demonstra-se quais competências gerenciais são pertencentes aos itens muito utilizada e muito importante, ao mesmo tempo, ou seja, apresenta-se as competências que estão no ponto de interseção entre esse itens. Neste caso, quatro competências gerenciais se destacam como pertencentes a ambos os critérios, a saber, ter conhecimento em gestão de equipes, relacionar-se com pessoas, identificar e resolver problemas e colaborar com o desenvolvimento do aluno. O reconhecimento por parte dos coordenadores de cursos das competências gerenciais muito utilizadas e muito importantes favorece a implantação ou implementação de programas de desenvolvimento para os gestores, alinhados aos objetivos organizacionais. Contudo, o processo de desenvolvimento não deve se

concentrar somente na aquisição de conhecimentos, um dos pilares da competência (RUAS, 2001).

Muito Utilizadas	Muito Utilizadas e Muito Importantes	Muito Importantes
<ul style="list-style-type: none"> • Ter conhecimento em gestão administrativa. • Ter conhecimentos das exigências legais do Ministério da Educação – MEC. • Gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso. • Manter uma atitude de disponibilidade. • Gerenciar e priorizar o tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter conhecimento em gestão de equipe. • Relacionar-se com pessoas. • Identificar e resolver problemas. • Colaborar com o desenvolvimento do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar e elogiar pessoas e desempenhos. • Saber estabelecer objetivos. Comunicar a equipe as mudanças do curso. • Treinar e capacitar. • Estabelecer uma comunicação eficaz. • Modernizar o curso com foco na garantia da qualidade. • Buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades, experiências e outros afins.

FIGURA 21 – Interseção entre as competências gerenciais muito utilizadas e muito importantes.
 Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Executando o mesmo tipo de cruzamento, só que agora com as competências gerenciais pouco utilizadas e muito importantes, constata-se a necessidade das IPES de influenciar o desenvolvimento dessas competências para o aprimoramento da gestão do curso e o desenvolvimento profissional do gestor. Duas dessas competências estão no ponto de interseção, a saber, treinar e capacitar, e buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades, experiências e outros afins. A Figura 22 apresenta as competências em questão.

Pouco Utilizadas	Pouco Utilizadas e Muito Importantes	Muito Importantes
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar informações oralmente. • Gerenciamento do tempo e do stress. • Disciplinar e aconselhar. • Monitorar o desempenho individual. • Elaborar relatórios gerenciais. • Avaliar seu índice de produtividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar e capacitar. • Buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades, experiências e outros afins. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar e elogiar pessoas e desempenhos. • Relacionar-se com pessoas. • Colaborar com o desenvolvimento do aluno. • Saber estabelecer objetivos. • Comunicar a equipe as mudanças do curso. • Identificar e resolver problemas. • Ter conhecimento em gestão de equipe. • Estabelecer uma comunicação eficaz. • Modernizar o curso com foco na garantia da qualidade.

FIGURA 22 – Interseção entre as competências gerenciais pouco utilizadas e muito importantes.
Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Ao realizar o cruzamento das competências gerenciais pouco utilizadas e pouco importantes, verifica-se também a existência de competências que comungam de ambos os itens, conforme Figura 23. As competências consideradas, ao mesmo tempo, pelos coordenadores de curso como pouco utilizadas e pouco importantes com as maiores pontuações nesses critérios são: delegar atividades para terceiros, gerenciar projetos e comunicar informações oralmente foram

Pouco Utilizadas	Pouco Utilizadas e Pouco Importantes	Pouco Importantes
<ul style="list-style-type: none"> • Treinar e capacitar. • Gerenciamento do tempo e do stress. • Buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades, experiências e outros afins. • Disciplinar e aconselhar. • Monitorar o desempenho individual. • Elaborar relatórios gerenciais. • Avaliar seu índice de produtividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Delegar atividades para terceiros. • Gerenciar projetos. • Comunicar informações oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não receber informações dúbias. • Identificar novas oportunidades de melhorias.

FIGURA 23 – Interseção entre as competências gerenciais pouco utilizadas e pouco importantes.
Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

O último cruzamento possível desses critérios é o da análise daquelas competências gerenciais apontadas como pouco importantes e muito utilizadas para o desenvolvimento das atividades dos coordenadores de curso, apresentadas na Figura 24.

Pouco Importantes	Pouco Importantes e Muito Utilizadas	Muito Utilizadas
<ul style="list-style-type: none"> • Não receber informações dúbias. • Delegar atividades para terceiros. • Gerenciar projetos. • Comunicar informações oralmente. • Identificar novas oportunidades de melhorias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum ponto de interseção 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter conhecimento em gestão administrativa. • Ter conhecimento em gestão de equipe. • Relacionar-se com pessoas. • Identificar e resolver problemas. • Ter conhecimentos das exigências legais do Ministério da Educação – MEC. • Gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso. • Colaborar com o desenvolvimento dos alunos. • Manter uma atitude de disponibilidade. • Gerenciar e priorizar o tempo.

FIGURA 24 – Interseção entre as competências gerenciais pouco importantes e muito utilizadas.
 Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Conforme a Figura 24, não foi identificada nenhuma competência gerencial com as maiores pontuações, que fizesse parte de ambos os itens, indicando, portanto, que não existem, segundo a percepção dos coordenadores de curso, competências que sejam pouco importantes em seu trabalho, mas muito utilizadas.

Em complemento a seção de competências gerenciais do questionário, foi solicitado aos respondentes durante a entrevista que informassem quais as competências gerenciais mais importantes e mais utilizadas no desenvolvimento de sua gestão. As entrevistas revelaram um número de 36 competências gerenciais, que estão dispostas, juntamente com suas frequências de ocorrência na Tabela 19.

TABELA 19 – Competências gerenciais mais utilizadas e mais importantes apontadas durante a entrevista.

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	Freqüência de ocorrência
1. Saber administrar conflitos	(4)
2. Conhecer as exigências do MEC para o funcionamento do curso	(5)
3. Relacionamento Interpessoal	(10)
4. Comunicação	(5)
5. Liderança	(6)
6. Trabalhar com planejamento e organização	(3)
7. Comprometimento	(2)
8. Pro – atividade	(3)
9. Bagagem Intelectual	(2)
10. Atendimento ao público	(2)
11. Atualizar-se com as novas demandas e expectativas do mercado	(3)
12. Competência contábil para remodelar projetos e novos programas do curso	(1)
13. Saber direcionar prioridades	(1)
14. Foco em metas e objetivos	(1)
15. Orientação para resultados	(1)
16. Rapidez na execução dos processos	(1)
17. Habilidade de vender a marca do curso	(1)
18. Inovação	(1)
19. Clareza de visão e de direção	(1)
20. Capacidade de responder rapidamente as demandas	(1)
21. Conhecimento pleno da grade curricular do curso	(1)
22. Conhecer o regimento interno da IES	(1)
23. Levar uma boa imagem da IES	(1)
24. Persistência	(1)
25. Dedicção	(1)
26. Trabalhar o perfil do egresso no curso	(1)
27. Manter a qualidade do curso	(1)
28. Ser paciente	(1)
29. Trabalho em equipe	(1)
30. Determinação	(1)
31. Ser compreensivo	(1)
32. Saber ouvir	(1)
33. Saber se envolver com todo o sistema da IES	(1)
34. Obter o comprometimento dos professores	(1)
35. Interessar-se pela academia	(1)
36. Alinhar as expectativas e os anseios do corpo discente, docente e da IES (diretores)	(1)

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Dentre as 36 competências gerenciais extraídas da entrevista, aquelas que foram mais citadas pelos coordenadores de curso são: relacionamento interpessoal (10), liderança (6), comunicação (5), conhecer das exigências do MEC para o funcionamento do curso (5) e saber administrar conflitos (4), trabalhar com planejamento e organização (3), pro-atividade (3) e atualizar-se com as novas demandas e expectativas do mercado (3).

Comparando as competências gerenciais consideradas muito utilizadas e/ou muito importantes no questionário e aquelas também consideradas muito utilizadas e/ou muito importantes na entrevista, verificou-se que cinco competências estiveram presentes em ambos os instrumentos, a saber: relacionar-se com pessoas, identificar e resolver problemas, ter conhecimentos das exigências legais do MEC, comunicar a equipe as mudanças do curso e estabelecer uma comunicação eficaz.

O modelo de Parry (1996) aponta quatro critérios de classificação das competências gerenciais, o administrativo, o de comunicação, o de supervisão e o cognitivo. As cinco competências obtidas através do questionário e da entrevista como mais importantes e utilizadas se enquadram em dois desses critérios, o de comunicação (relacionar-se com pessoas, comunicar a equipe as mudanças do curso e estabelecer uma comunicação eficaz) e o cognitivo (identificar e resolver problemas e ter conhecimentos das exigências legais do MEC), apesar da base de composição do questionário ter levado em consideração também outros modelos competências gerenciais.

Os resultados da pesquisa de Silva (2008b) sobre competências, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, também se assemelham com os resultados desta pesquisa. Em seus achados, Silva (2008b) demonstrou que as competências mais valorizadas estavam relacionadas ao campo interpessoal, a saber: habilidade de relacionamento com os colegas e a habilidade de resolução de conflitos.

Visto de outra forma, o número grande de competências gerenciais muito utilizadas e importantes, apontadas nos dois instrumentos de coleta de dados, pode estar relacionado aquilo que Dutra (2004) denominou, no seu modelo de competências gerenciais, de relação proporcional entre a complexidade de entrega e a competência, e para estabelecer uma correlação entre esses dois aspectos, o autor criou a conceito de espaço ocupacional. Se um profissional agrega valor ao saber lidar com uma situação de maior complexidade, não necessariamente, ele terá que assumir outro cargo para que possa continuar agregando valor. O que ele está fazendo é ampliando seu espaço ocupacional. Nesse sentido, os coordenadores tem feito uso de um número grande de competências, especialmente, pelo contexto complexo e mutável em que desempenham suas atividades, repercutindo, portanto, na ampliação do seu espaço ocupacional.

Buscou-se ainda a correlação entre as competências gerenciais do questionário e as competências gerenciais obtidas através das entrevistas, e evidenciou-se que treze competências gerenciais das entrevistas apresentam pelo menos uma competência gerencial correspondente no questionário, conforme demonstração na Tabela 20.

TABELA 20 – Correspondência entre as competências gerenciais da entrevista e as competências gerenciais do questionário.

Competência gerencial apontada na entrevista	Competência gerencial correspondente no questionário
1. Saber administrar conflitos	62. Administrar conflitos
2. Conhecer das exigências do MEC para o funcionamento do curso	83. Ter conhecimentos das exigências legais do Ministério da Educação (MEC)
3. Relacionamento Interpessoal	96. Relacionar-se com pessoas
4. Comunicação	45. Comunicar a equipe as mudanças na instituição. 46. Comunicar a equipe as mudanças no curso 59. Estabelecer uma comunicação eficaz 70. Comunicar informações oralmente
6. Trabalhar com planejamento e organização	44. Planejar e agendar 48. Organizar sua área de trabalho 69. Planejar e organizar tarefas
10. Atendimento ao público	96. Relacionar-se com pessoas
14. Foco em metas e objetivos	71. Estabelecer metas e objetivos
15. Orientação para resultados	73. Gerir resultados
22. Conhecer o regimento interno da IES	58. Ter conhecimentos em gestão de instituição ensino superior
26. Trabalhar o perfil do egresso no curso	89. Colaborar com o desenvolvimento dos alunos
27. Manter a qualidade do curso	87. Modernizar o curso com foco na garantia de qualidade
32. Saber ouvir	47. Ouvir as pessoas da sua equipe
33. Saber se envolver com todo o sistema da IES	97. Ter visão sistêmica

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

De acordo com a tabela 20, algumas competências apontadas durante a entrevista possuem apenas uma competência correspondente e presente no questionário, enquanto outras competências da entrevista possuem de três a quatro correspondentes no questionário. Nesta Tabela, uma competência é considerada correspondente quando possui o mesmo significado de uma outra.

Portanto, a Tabela 20 deve ser assim interpretada, a competência de número 1 (saber administrar conflitos), apontada durante a entrevista, tem o mesmo significado da competência disponibilizada no questionário de número 62 (administrar conflitos); já competência de número 2 (conhecer das exigências do MEC para o funcionamento do curso) indicada na entrevista, também aparece no questionário, só que correspondente a competência de número 83 (ter conhecimentos das exigências legais do Ministério da Educação (MEC)), e assim sucessivamente.

Porém, a competência de número 4 (comunicação) da entrevista possui como similar 4 outras competências disponibilizadas no questionário, quais sejam, a competência de número 45 (comunicar a equipe as mudanças na instituição), a de número 46 (comunicar a equipe as mudanças no curso), a de número 59 (estabelecer uma comunicação eficaz) e a de

número 70 (comunicar informações oralmente). O mesmo ocorre com a competência de número 6 da entrevista (trabalhar com planejamento e organização), só que esta competência é traduzida por 3 outras competências do questionário: a de número 44 (planejar e agendar), a de número 48 (organizar sua área de trabalho) e a de número 69 (planejar e organizar tarefas).

Algumas dessas competências gerenciais descobertas a partir da entrevista foram caracterizadas e explicadas pelos coordenadores de curso, facilitando para a investigadora a análise de similaridade entre as competências do questionário e da entrevista, especialmente, aquelas que possuem mais de uma competência correspondente no questionário.

Os Fragmentos 1, 2, 3 e 11 dizem respeito à compreensão da competência saber administrar conflitos, segundo os coordenadores de curso A, B, C e L:

- (1) [...] é resolver o conflito COORDENADOR A.
- (2) [...] é solucionar o conflito COORDENADOR B.
- (3) [...] é ter habilidade para intermediar o conflito COORDENADOR C.
- (11) [...] saber administrar os conflitos de interesse dos alunos e do curso, por exemplo COORDENADOR L.

Os Fragmentos 1, 2 e 7 compreendem os significados da competência conhecer das exigências do MEC para o funcionamento do curso:

- (1) [...] é conhecer as exigências do MEC, dos trâmites legais e burocráticos para o funcionamento de uma IES COORDENADOR A.
- (2) [...] é conhecer as exigências do MEC para o funcionamento do curso COORDENADOR B.
- (7) [...] tem que conhecer as exigências do MEC para formar a matriz curricular do curso e o projeto pedagógico COORDENADOR G.

Quanto à competência relacionamento interpessoal, os Fragmentos 3, 5, 8, 13, 14 e 16 dos coordenadores de cursos C, E, H, N, O e Q explicam seu significado:

- (3) [...] é uma habilidade política nos contatos COORDENADOR C.
- (5) [...] tem que ter o contato com os professores, com os alunos e com os colaboradores COORDENADOR E.
- (8) [...] é a habilidade para lidar com os outros e conduzir uma equipe COORDENADOR H.

(13) [...] habilidade no contato com os alunos COORDENADOR N.

(14) [...] existe o relacionamento aluno-coordenador e o coordenador-funcionário COORDENADOR O.

(16) [...] é preciso ter uma desenvoltura nos relacionamentos aqui na faculdade COORDENADOR Q.

A competência comunicação pode ser melhor compreendida através dos Fragmentos 1 e 5:

(1) [...] é ter, além da fala, a capacidade de escrever e traduzir as coisas para linguagem da IES COORDENADOR A.

(5) [...] significa dialoguicidade COORDENADOR E.

(13) [...] envolve a comunicação como um todo, tem que saber ouvir COORDENADOR N.

Os Fragmentos 2, 4, 9 e 10 explicam o significado da competência liderança:

(2) [...] saber coordenar equipes e pessoas COORDENADOR B.

(4) [...] é liderança de equipes COORDENADOR D.

(9) [...] pois eu lidero um grupo grande de 70 pessoas COORDENADOR I.

(10) [...] a liderança, pois eu coordeno 19 pessoas COORDENADOR J.

Os coordenadores de curso L e G caracterizaram a competência atendimento ao público segundo os Fragmentos 11 e 7:

(11) [...] atender as necessidades dos alunos de forma rápida COORDENADOR L.

(7) [...] prestar um bom atendimento ao público COORDENADOR G.

Para a competência atualizar-se com as novas demandas e expectativas do mercado, os Fragmentos 1 e 13 dos coordenadores de curso A e N explicam:

(1) [...] conhecer as expectativas do mercado COORDENADOR A.

(13) [...] está atualizado com tudo que está acontecendo com o meio: novas empresas, novas legislações, novos sistemas COORDENADOR N.

Por fim, a competência bagagem intelectual é compreendida segundo o fragmento 4 do coordenador de curso D:

(4) [...] essa bagagem intelectual está relacionada com a formação, titulação, mestrado e doutorado COORDENADOR D.

Portanto, há uma relação direta entre as treze competências gerenciais oriundas da entrevista com alguma das competências disponibilizadas no questionário. Estas competências fazem parte do cotidiano das atividades desenvolvidas pelos coordenadores de curso, pois concorda-se com Piazza (1997) que a função deles não deve ser apenas administrativa, no sentido usual. Deve ser também uma função com dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas e, como tal, demanda de quem a exerce, competências gerenciais, além das técnicas e científicas no campo profissional correspondente a área de atuação.

Pode-se inferir que por mais que a gestão de uma instituição de ensino superior esteja intimamente normatizada pelas regulamentações do MEC, verifica-se uma forte presença das competências gerenciais no desempenho das atividades desses gestores, além de sua familiaridade e entendimento do termo competência, já que demonstraram pouca ou nenhuma dificuldade em aplicar os graus de utilização e de importância solicitados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórica deste estudo apresentada nos pólos epistemológico, teórico e morfológico consideram os modelos de gestão institucional e de competências gerenciais sob a forma de uma configuração, de uma moldagem do pensamento, admitindo a possibilidade de um desenho aproximado do objeto real, algo construído na tentativa de explicar o maior número possível de características de um fenômeno. Também se teve consciência de impossibilidade da completude desses modelos abordados, impossibilidade essa que necessita passar por certas rupturas para ser aceita.

Dessa forma, poderia existir a tendência de se acreditar que algum dos modelos de gestão de IES teria preponderância sob os outros. Existia também a hipótese de que a maioria das competências gerenciais se apresentaria em graus elevados de utilização e de importância, segundo a percepção dos 17 coordenadores de cursos de administração ou ciências contábeis que participaram deste estudo. Para tanto, esta dissertação teve como objetivo investigar o modelo de gestão institucional predominante nas faculdades privadas com fins lucrativos na cidade de Fortaleza-CE e os graus de utilização e de importância das competências gerenciais.

Apesar das primeiras análises (estatística descritiva) dos resultados estatísticos dos quatro modelos de gestão institucional demonstrarem que o modelo de Tachizawa e Andrade (2006) é o mais aplicado nas IPES investigadas, por apresentar maior número de respostas nos itens de aplicação alta ou freqüente; as segundas análises, consideradas mais sofisticadas, evidenciaram que, em geral, não se pode determinar a preponderância de nenhum dos quatro modelos, pois as respostas nesta seção se revelaram homogêneas. Neste sentido, tanto a análise do desvio-padrão dos modelos de gestão institucional quanto o teste *Post Hoc* confirmaram a não predominância de nenhum dos modelos de gestão institucional na percepção dos gestores.

O outro instrumento utilizado, a entrevista, apontou a presença dos modelos chamados pelos coordenadores de curso de gestão familiar e gestão profissionalizada, mas também não demonstrou a preponderância de um desses modelos, já que os traços simbólicos dos mesmos coexistem nessas instituições. Contudo, o processo de mudança se apresentou no discurso dos coordenadores de curso como um fator transição de um modelo de gestão para o outro.

Quanto às competências gerenciais, obteve-se como resultado um alto grau de utilização e de importância para a maioria delas, confirmando duas das hipóteses desta

pesquisa. As competências gerenciais que mais se destacaram nestes dois itens foram: ter conhecimentos das exigências legais do Ministério da Educação - MEC, relacionar-se com pessoas, identificar e resolver problemas, gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso, colaborar com o desenvolvimento dos alunos, manter uma atitude de disponibilidade, orientar e elogiar pessoas e desempenhos e gerenciar e priorizar o tempo. Destas, somente a competência orientar e elogiar pessoas e desempenhos recebeu o número máximo de pontos.

Por outro lado, nenhuma competência gerencial foi apontada para o item sem importância; e os itens pouco importante e pouco utilizado obtiveram médias de respostas abaixo de 1 (um), além de seus resultados serem consideravelmente inferiores as outras médias dos outros itens apontados.

As entrevistas revelaram um número de 36 competências gerenciais consideradas também muito utilizadas e muito importantes. A comparação entre as competências gerenciais avaliadas como muito utilizadas e/ou muito importantes do questionário e aquelas também avaliadas como muito utilizadas e/ou muito importantes na entrevista demonstrou que cinco competências estiveram presentes em ambos os instrumentos, a saber: relacionar-se com pessoas, identificar e resolver problemas, ter conhecimentos das exigências legais do MEC, comunicar a equipe as mudanças do curso e estabelecer uma comunicação eficaz. Essas competências estão presentes diariamente nas atividades desenvolvidas pelos coordenadores de curso (gestores), que possuem não só o papel administrativo, mas outros papéis de dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas e, como tal, demandam competências gerenciais, além das técnicas e científicas correspondentes a sua área de atuação (PIAZZA, 1997).

A questão-problema desta pesquisa foi: qual o modelo predominante de gestão institucional e o grau de utilização e de importância das competências gerenciais nas IPES de Fortaleza-CE, segundo a percepção dos coordenadores de curso? Em síntese, as respostas aos questionamentos foram: a não predominância de nenhum dos quatro modelos de gestão institucional e quanto às competências gerenciais, a grande maioria delas foi apontada como muito utilizada e muito importante.

Contudo, outras questões surgiram a partir das respostas obtidas, tais como: como foi desenvolvido o modelo de gestão dessas instituições? Quais são as suas principais características? Como são desenvolvidas as competências gerenciais dos coordenadores de curso? Qual a influência do modelo de gestão institucional adotado pelas IPES no desenvolvimento das competências de seus coordenadores de curso?

Inicialmente, dentre as limitações deste estudo, atenta-se para a dificuldade de se encontrar modelos de gestão institucional voltados para instituições privadas de ensino superior. Talvez tenha sido por esse motivo que, de modo empírico, não tenha sido possível identificar a predominância de um tipo só de modelo de gestão, restringindo a pesquisa quanto as suas características.

Recomenda-se, neste caso, a ampliação da pesquisa para a descoberta dos aspectos de cada tipo de gestão empregado nas IPES estudadas, englobando ainda coordenadores que represente o Estado do Ceará e não somente a cidade de Fortaleza-CE. Feito isso, indica-se que a pesquisa seja estendida para outros estados da Região Nordeste e assim seria possível a realização de uma análise comparativa entre esses estados, enfatizando a causa das eventuais diferenças descobertas sobre os modelos de gestão encontrados.

Por último, salienta-se a importância de uma discussão profunda a respeito das influências e dos paradigmas enfrentados pelos gestores de curso quanto ao modelo de gestão institucional de suas IPES e as competências gerenciais, ressaltando o seu desempenho na busca de uma correlação entre as influências, paradigmas e desempenho.

Outro aprofundamento diz respeito à perspectiva crítica do fenômeno estudado nesta dissertação. Deve-se analisar até que ponto o “novo” mundo do capitalismo, em sua forma de gerencialismo atual exposto por Gaulejac (2007) que se baseia na adesão voluntária à sanção disciplinar, a mobilização à obrigatoriedade, a incitação à imposição, a gratificação à punição e a responsabilidade à vigilância, é responsável por conflitos no nível psicológico em termos de insegurança, de sofrimento psíquico, de esgotamento profissional de perturbações psicossomáticas e de depressões nervosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, L. Estratégias de recursos humanos e competitividade. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. de (Org.). **Administração contemporânea: perspectivas e estratégias**. São Paulo: Atlas, 1999.

ALMINO FRANCISCO et al. A identificação das *core competences* da Facierc com base na percepção de seus gestores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS, 9, 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFRGS/INPEAU/UNMdP/AEGES/UTIC/UNTREF/UDE, 2009. Disponível em: < http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1125.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ANDRADE; M. M de.; STRAUHS F. R. Competências requeridas pelos gestores de instituições de ensino superior privadas: um estudo em Curitiba e região metropolitana. **Revista Gestão Industrial**, Paraná, v. 2, n. 3, p. 87-102, 2006. Disponível em: < <http://www.pg.utfpr.edu.br/depog/periodicos/index.php/revistagi/article/viewArticle/106>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

ARGYRIS, C. A boa comunicação que impede a aprendizagem. **Harvard Business Review: Aprendizagem organizacional**. Rio de Janeiro, n. 12, p. 84-104, 2001.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Os pensadores).

_____. **A formação do espírito científico**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: 1996.

_____. **A filosofia do não**. Tradução Joaquim José Moura Ramos. 5ª ed. Lisboa: Presença, 1968.

BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UNB, 1998.

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, G. N. M. **Aretê e cultura grega antiga**: pontos e contrapontos. Disponível em: <<http://www.hottoppos.com/gilda.html>>. Acesso em: 24 mai. 2010.

BARTH, P. As 16 Competências dos Líderes extraordinários. **Inteligência corporativa**, São Paulo, v. 14, n. 143, p. 56-59, 2006.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais**: a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, 2001.

BOEIRA, S. L.; VIEIRA, P. F. estudos organizacionais: dilemas paradigmáticos e abertura multidisciplinar. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em organizações**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 17-47.

BOTERF, G. **De la Compétence**. Les Editions d'Organization, Paris, 1994.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Wiley, 1982.

BONNIOL, J.; VIAL, M. **Modelos de Avaliação**: Textos Fundamentais. Porto Alegre, ARTMED, 2001.

BRASIL. Ministério da educação. **Censo da educação superior 2008**, resumo técnico. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm>. Acesso em: 24 jul. 2010.

BUNGE, M. **Epistemologia**: curso de atualização. Tradução Cláudio Navarra. São Paulo: T.A. Queiroz/ USP, 1980.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 4.e d. São Paulo, Makron Books, 1996.

COCKERILL, T. The king of competence for rapid change. In: C. MABEY & P. ILES (Org.), **Managing learning**. London: Routledge, 1994, p. 70-76.

COTRIM, G. **Fundamentos da Educação**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

DE BRUYNE P.; HERMAM, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. Tradução de Rurth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DESSLER, G. **Administração de Recursos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DURAND, T. Forms of incompetence. In: FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4, 1998, Oslo. **Proceedings...**Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

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

_____. **Gestão de Pessoas**: modelos, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

FARIA, L. J. Os novos modelos de gestão: análise e algumas práticas em empresas brasileiras. **RAE Light/EAESP/FGV**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 35-40, 1995.

FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, M. T. Modelo de gestão por competências: evolução e teste de um sistema. **Revista Análise Online**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 103-122, jul./dez. 2007.

FIELD, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. Tradução: Lori Viali. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FINGER, A. P. **Gestão de universidades**: novas abordagens. Curitiba: Champagnat, 1997.

FISCHER, A. L. O conceito de modelo de gestão de pessoas – modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras. In: DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por Competências**. São Paulo: Gente, 2001. p. 9-22.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências: um quebra cabeça caleidoscópico**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, M. T. O desvendar a cultura de uma organização: uma discussão metodológica. In: FLEURY, M. T., FISCHER, R. M. **Cultura e poder nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FRAUCHES, C.; FAGUNDES, G. **LDB anotada e comentada**. Brasília: Ilape, 2003.

FREITAS, P. R. Proposta de um modelo de posicionamento estratégico para IES brasileiras. In: GARCIA, M. (Org.). **Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior: um guia de sobrevivência para mantenedoras, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais**. Espírito Santo: Hope, 2006. p. 29-36.

GARCIA, M. Elaborando o planejamento estratégico. In: GARCIA, M. (Org.). **Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior: um guia de sobrevivência para mantenedoras, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais**. Espírito Santo: Hope, 2006. p. 37-44.

GAULEJAC, V. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Idéias & Letras, 2007.

GIL, A.C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, C.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. (Org.). **Pesquisa qualitativa em organizações: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em organizações: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-320.

GONCZI, A. Competency-based learning: A dubious past – an assured future? In: D. BOUD & J. GARRICK (Org.). **Understanding learning at work**. London: Routledge, 1999, p. 180-194.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de Competências e Gestão dos Talentos**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GREINER, L. E. Evolution and revolution as organizations grow. **Harvard Business Review**. v. 10, n. 4, p. 397-409, 1998.

GRILLO, A. N. **Gestão de Pessoas: princípios que mudam a administração universitária**. Florianópolis: UFSC/CAD, 2001.

HAIR JR. et al. **Análise Multivariada de Dados**. 5 ed., Porto Alegre: Bookman, 2009.

KAPLAN, A. **A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento**. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.

KILIMNIK, Z. M.; CASTILHO I. V.; MACIEL A. A. D. Competências: uma articulação de saberes e fazeres que se realiza na ação. Belo Horizonte, CEPEAD/FACE/UFMG, 2002. Disponível em: <http://cordoba.cepead.face.ufmg.br/pa/www/competencias_articulacao.asp>. Acesso em: 19 dez. 2009.

LAUS, S.; MOROSINI, M. C. **Internacionalización de la educación superior en Brazil**. Colômbia: Banco Mundial em coedição com Mayol Ediciones, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Sentineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

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

LEME, R. **Aplicação Prática de Gestão de Pessoas: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LEPARGNEUR, H. Introdução aos estruturalismos. São Paulo: Herder/EdUSP, 1972.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LEVY-LEBOYER, C. **Gestión de las competencias**. Barcelona: Gestión 2000, 1997.

LIMA, M. A. M. **A auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em curso de administração.** Fortaleza: UFC, 2008.

_____. **Apostila de desenvolvimento de competências.** Fortaleza: UFC, 2007.

LUCKESI et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, L. E. **Gestão Estratégica para instituições de ensino superior privadas.** São Paul: FGV Editora, 2008.

MACIEL, R. G. A.; NOGUEIRA, H. G. P. Gestão universitária sob a ótica do desenvolvimento de competências. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA – SEGeT, 5, 2008, Resende. **Anais eletrônicos...**Resende: AEDB, 2008. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos08/259_ARTIGO_SEGET_2008.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2010.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARKERT, W. L. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção – implicações para uma nova didática na Formação Profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 72, 2000.

_____. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, p. 189-210, ago. 2002.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico.** São Paulo: Futura, 2000.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATTOS, P. L. C. L. A análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.).

Pesquisa Qualitativa em organizações: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 347-366.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração:** da revolução urbana à revolução digital. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLAGAN, P. A. Competencies: the next generation. **Training and development journal**, Alexandria (USA), v. 51, n. 5, p. 40- 47, May. 1997.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, Washington, D. C., n. 28, 1973.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 2000.

MIORIM, M. A. **A Introdução à história da educação matemática.** São Paulo: Atual, 1998.

MORAIS, M. C. B. **Aspectos essenciais à consolidação de um modelo de gestão para instituições de ensino superior de administração privadas, em ambientes competitivos:** um estudo qualitativo em Instituições do Rio e São Paulo. 2001. 217 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.

MORAES, L. V. S., SILVA, M. A., CUNHA, J. C. A. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em: <www.rae.com.br/eletronica>. Acesso em: 30 jun. 2010.

MOTTA, P. R. **Gestão Contemporânea:** a ciência e a arte de ser dirigente. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MOURA, M. C. C. de; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <www.rae.com.br/eletronica>. Acesso em: 30 jun. 2010.

ORLICKAS, E. **Consultoria interna de recursos humanos: conceitos, benchmarking, cases.** São Paulo: Futura, 2001.

PACHANE, G. G. Da origem das universidades. **Revista Educação e Ensino**, Bragança Paulista, v. 5, n. 1, p. 13-24, 2000.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação Superior: democratizando o acesso.** Brasília, MEC, INEP, 2004.

PANIZZI, W. M. **Pronunciamento II Reunião Plenária do Conselho Universitário Iberoamericano.** Andifes: Brasília, 2004.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training**. New York, v. 33, n. 7, p. 48-54, jul. 1996.

_____. Just what is Competency? **Training**. New York, v. 35, n. 6, p. 59-64, jun. 1988.

PATTON, M. Q. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. **HRS: Health Services Research**, v. 34, n. 5, p. 1-16, Part II, dec. 1999.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAZZA, M. E. **O Papel das Coordenações de Cursos de Graduação Segundo a Percepção de Coordenadores em Exercício da Função.** 1997. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil.** 7ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PRAHALAD, C. K. Reexame de Competências. **Revista HSM Management**, São Paulo, n. 17, p. 40-46, nov./dez. 1999.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 63, p.79-91, may./jun. 1990.

QUINN et al. **Competências gerenciais: princípios e aplicações.** 3. ed. Tradução de Cristina de Assis Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RESENDE, E. **A força e o poder das competências, conecta e integra: competências essenciais, competências das pessoas, competências de gestão, competências organizacionais.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. rev. amp., São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, L. C.; TONTINI, G. Universidade Empreendedora: Geração e Transferência de Tecnologia como Fator Agregador. **Revista de Negócios**, v. 2. n. 2, p. 37-41, 1997.

ROESCH, S. A. **Projetos de estágios e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RUAS, R. L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L e OLIVEIRA JR, M. M. (Org.) **Gestão estratégica do conhecimento: Integrando Aprendizagem, Conhecimento e Competências.** São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-269.

_____. Atividade gerencial no século XXI e a formação dos gestores: alguns nexos pouco explorados. **READ**, Cidade, v. 26, n. 3, 15 ed., 2000. Disponível em: <<http://read.adm.ufrgs.br/read15/artigo/artigo2.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

SABIA, C. P. P. ROSSINHOLI, M. Profissionalização da gestão das Instituições de Ensino Superior privadas na década de 90. In: ENCONTRO NACIONAL DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 12, 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ENANGRAD, 2001. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos_de_divulgacao/profissionalizacao_da_gestao_da_s_instituicoes_de_ensino_superior_privadas_na_decada_de_90/728/>. Acesso em: 21 jan. 2010.

SAMPAIO, H. M. S. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. Educating for competence in professional practice. **Instructional Science** 24, Netherlands, v. 24, n. 6, p. 411-437, 1996.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. amp., São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, R. **Gestão do ensino superior** – Gestão profissionalizada e qualidade de ensino para instituições de ensino superior privado. Curitiba: Jurua, 2008a.

SILVA, M. R. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008b.

SILVA, A. B.; ROMAN NETO, J. Perspectiva paradigmática nos estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em organizações**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 347-366.

SOUZA, P. N. P de. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

SPARROW, P. & BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: Issues for international selection and assessment. **International Journal of Selection and Assessment**, Miami, v. 1, n. 1, jan. 1993. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2389.1993.tb00083.x/abstract>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. **Competence at work**. New York: John Wiley, 1993.

STEINER, J. E. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. In: STEINER, J. E. e MALNIC, G. (org.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. p. 327 - 355.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAHL, T. R. **A privatização do ensino superior no Brasil**: causas e conseqüências. Florianópolis: UFSC, 1980.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERGARA, C. S. **Gestão de Pessoas**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIANA, M. C. **Novo dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Didática Paulista, 2005.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (orgs). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

VIEIRA, S. **Análise de variância: Anova**. 1 ed., Atlas, 1969.

VILAS BOAS, A. A.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão estratégica de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

ZARIFIAN, P. A. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Tradução de Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

WALTER, S. A.; ROCHA, D. T. da; SOUZA DOMINGUES, M. J. C. De professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das instituições de ensino superior da região oeste do Paraná. **Revista ANGRAD**, v. 8, n. 1, p. 53-72, jan./fev./mar. 2007.

WOOD JR., T. (Org.). **Mudança organizacional: aprofundando temas atuais em administração**. São Paulo: Atlas, 1995.

APÊNDICES

APENDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

GESTÃO INSTITUCIONAL E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: UMA ANÁLISE NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR – IPES

Prezado(a) Respondente,

A importância desta pesquisa está em compreender as competências gerenciais dos coordenadores de cursos e tipo de gestão adotada pelas instituições privadas de ensino superior (IPES), com fins lucrativos da cidade de Fortaleza - CE. Objetiva contribuir para um melhor desenvolvimento da instituição e de seus gestores para que seu produto final, o conhecimento, seja oferecido dentro da qualidade esperada do ensino superior cearense.

Ressalta-se que as instituições participantes e os respondentes não serão identificados, bem como manter-se-á o sigilo das informações. Haverá um retorno para instituições participantes, informando os resultados da pesquisa por e-mail. Portanto, desde já agradeço sua colaboração e ajuda, apoiando o desenvolvimento dos estudos científicos no CE.

SEÇÃO A: CARACTERÍSTICAS	
DO COORDENADOR	
1. Faixa etária: 1.1. () Até 25 anos 1.2. () De 26 a 30 anos 1.3. () De 31 a 35 anos 1.4. () De 36 a 40 anos 1.5. () De 41 a 45 anos 1.6. () A partir de 46 anos	2. Formação: 2.1. () Graduado, em que? _____ 2.2. () Pós-graduado/Pos-graduando, em que? _____ 2.3. () Mestre/Mestrando, em que? _____ 2.4. () Doutor/Doutorando, em que? _____
3. Tempo de atuação na função de coordenador: 3.1. () até 1 ano 3.2. () De 1 a 2 anos 3.3. () De 3 a 4 anos 3.4. () A partir de 5 anos. Citar tempo: _____	4. É coordenador do curso de: 4.1. () Administração 4.2. () Ciências contábeis 4.3. () Ambos
5. Dedicção da Gestão do curso: 5.1. () Tempo Integral 5.2. () Tempo parcial. 5.3. Se você marcou o item 5.2, especifique quais as outras atividades desenvolvidas? 5.3.1. () Docência; 5.3.2. () Orientação de Monografia; 5.3.3. () Pesquisador; 5.3.4. () Atuação em outra instituição de ensino superior.	
DA INSTITUIÇÃO	
5. Tempo de existência da Instituição: 5.1. () De 0 a 2 anos 5.2. () De 3 a 5 anos 5.3. () De 6 a 8 anos 5.4. () De 9 a 10 anos 5.5. () A partir de 11 anos	6. Quantidade de alunos: 6.1. () Até 1000 alunos 6.2. () De 1001 a 2000 alunos 6.3. () De 2001 a 3000 alunos 6.4. () De 3001 a 4000 alunos 6.5. () De 4001 a 5000 alunos 6.6. () A partir de 5001 alunos

SEÇÃO B: MODELOS DE GESTÃO ADOTADOS NA IPES

As questões de 1 a 40 apresentam diversos tipos de características de gestão utilizada em Instituição de Ensino Superior. Registre, **em todos os itens abaixo**, as opções que melhor define a sua percepção com relação às características descritas: **(1) Nunca aplicado; (2) Raramente aplicado; (3) Frequentemente aplicado; ou (4) Sempre aplicado**, para cada item.

- () 1. A minha instituição utiliza mecanismos de gestão eficientes, tais como: sistema de gestão contábil informatizado, otimização da carga horária dos docentes, preenchimento do número de turmas, tecnologia da informação, comunicação e capacitação dos seus docentes e coordenadores/gestores.
- () 2. A minha instituição é analisada de acordo com sua evolução e é possível entender as mudanças ocorridas na instituição através das motivações que fizeram com que ela se desenvolvesse.
- () 3. Minha instituição busca gestores que valorizem o diálogo, a participação, que sejam agentes transformadores, que tenham a capacidade de aprender, suportar, guiar, influenciar e administrar a mudança.
- () 4. Minha instituição pode ser considerada como tipicamente privada e de massa, que nos últimos anos apresentou um crescimento acima da média de mercado e desenvolveu uma postura inovadora. Fomos capazes de desenvolver rapidamente um *portfólio* de cursos, amplo e mais aderente às novas demandas do mercado.
- () 5. Percebo a minha instituição dentro de uma análise complexa que vai além da simples transferência de conhecimento por meio de pessoas especializadas.
- () 6. Observa-se na minha instituição algumas dificuldades relacionadas às suas lideranças que estão em processo de desenvolvimento e, por isso, tendem a solucionar as diversas dificuldades através da criatividade.
- () 7. Minha instituição atua dentro de um *enfoque sistêmico*⁽¹⁾; ela é compreendida como um conjunto de partes (processos) inter-relacionados que constitui um todo, permitindo uma análise do meio ambiente e a identificação do provável cenário que se delineia em longo prazo, possibilitando o estabelecimento dos objetivos institucionais.
- () 8. Por ter uma gestão equilibrada e moderna, minha instituição normalmente apresenta preços na média ou abaixo do mercado, além de possuir uma tecnologia da informação e gestão de boa qualidade, oferecendo bons serviços e conforto aos nossos alunos.
- () 9. Os produtos gerados pela minha instituição não se limitam somente aos físicos, materiais, quantificáveis, pois, são na sua maioria, produtos intangíveis.
- () 10. Observa-se que a minha instituição está crescendo (em número de alunos, número cursos ofertados e número professores), mas, por outro lado, ainda não definiu claramente alguns papéis, o que causa conflitos de autonomia.
- () 11. A gestão na minha instituição permite identificar os processos-chave para dar suporte às estratégias organizacionais, criando deste modo as condições para estabelecer e/ou revisar a configuração organizacional e os recursos necessários para atingir os objetivos.
- () 12. Nossa infra-estrutura acadêmica é de boa qualidade, porém, nossos resultados ainda não se comparam aos resultados das IES de ponta.
- () 13. O desenho da estrutura da minha instituição é mais ágil e mais eficiente, visando adaptar-se as novas demandas e, por isso, não se trata de uma estrutura extremamente burocrática.
- () 14. Observa-se que a minha instituição está crescendo pela delegação (os líderes confiam na equipe de trabalho e transferem para ela algumas responsabilidades). Neste momento de crescimento, a dificuldade está no controle das atividades, das informações e dos resultados das pessoas.
- () 15. Minha instituição incorpora e avalia, além dos processos, as entidades relevantes deles (fornecedores e clientes) no seu contexto como um todo.
- () 16. Possuímos professores de bom nível, mas, nossa atividade de pesquisa propriamente dita não tem nenhuma relevância, ou seja, não é ela que nos vende enquanto instituição ou que ajuda as grandes empresas a desenvolverem suas tecnologias e soluções.
- () 17. O ensino superior na minha instituição foi redimensionado, o que implicou em uma instituição de ensino comprometida com a transformação social e em revelar sua interface com a sociedade,

procurando se adequar às novas realidades, onde a relação cliente/mercado/produto é considerada o norte do processo transformador.

() 18. Verifica-se um crescimento organizacional realizado especialmente pela direção da minha instituição, porém, há problemas com relação à burocracia.

() 19. Na minha instituição, os produtos do processo estão relacionados de forma complementar. Os clientes contemplam os internos e externos à instituição e as tarefas foram elaboradas para gerarem os produtos inerentes aos processos da instituição.

() 20. Minha instituição é uma instituição de nicho e como tal, apresenta um pequeno *portfólio* de cursos, formado por cursos tradicionais. Dessa forma, foi escolhida uma área considerada de excelência e foi investido fortemente nesta área.

() 21. A gestão da minha instituição de ensino superior aceita conscientemente as relações: “dinheiro/educação”; “aluno/cliente”; “conhecimento/produto”, o que ajudou a profissionalizar a gestão.

() 22. Minha instituição conseguiu se desenvolver e se encontra numa fase sólida, na qual precisa manter o mercado que conquistou e enfrentar novos desafios. Os gestores estão sendo preparados para essa nova etapa e as dificuldades não são tão previsíveis, como eram no passado.

() 23. A minha instituição utiliza *indicadores*⁽²⁾ na avaliação, pois esses indicadores são considerados peças importantes para a gestão da instituição. Alguns destes indicadores que podem ser identificados na instituição são: indicadores de negócio, indicadores de desempenho global e indicadores de qualidade.

() 24. Por sermos uma instituição de nicho, nossas mensalidades são acima do mercado. Investimos fortemente em tecnologia da informação e na gestão, oferecendo bons serviços e conforto aos nossos alunos.

() 25. Na minha instituição de ensino superior, a busca por desempenhos satisfatórios em suas atividades-fim é constante, visando garantir um alto padrão de qualidade de serviço à sociedade.

() 26. Minha instituição pode ser considerada como emergente, pois se verifica a vontade inicial de ver o empreendimento começar a funcionar e dar frutos. No momento, o que é importante para instituição é abrir cursos e conseguir se colocar no mercado.

() 27. Alguns dos indicadores da minha instituição destinam-se a avaliar a IES como uma instituição prestadora de serviços aos seus clientes atuais e potenciais, sendo possível identificar pontos fracos e fortes, bem como oportunidades e ameaças.

() 28. Enquanto instituição de nicho, nossa infra-estrutura acadêmica é de boa qualidade, a atividade de pesquisa tem grande importância acadêmica e gera boa visibilidade no mercado, além de termos resultados acadêmicos comparáveis ou mesmo que superam as instituições de grande tradição e qualidade acadêmica.

() 29. Pela necessidade de atender as demandas tecnológicas e sociais, a minha instituição de ensino superior precisou de um novo redesenho estrutural, mais ágil e mais eficiente. Com esse redesenho estrutural, a minha instituição pôde desenvolver seu senso empreendedor, voltado para o intra-empreendedorismo, isto é, sua capacidade para criar, desenvolver e mudar.

() 30. Neste momento, a preocupação principal da minha instituição é sua saúde financeira, isso significa que todo o eventual lucro é reinvestido na instituição como forma de garantir um aumento na geração de caixa para sustentar o crescimento desejado pela instituição.

() 31. Existem indicadores na minha instituição que visam a avaliar o desempenho da IES como um todo, ou seja, destinam-se a permanente análise do corpo de pessoas, avaliando a qualidade e o desempenho relativo a cada professor/tarefa.

() 32. Minha IES é uma instituição de grande tradição que apresenta uma estrutura inchada, com um corpo de funcionário ainda pouco despreparado e um modelo de gestão paternalista. Nosso desenvolvimento ocorreu em uma época em que o ambiente competitivo era muito mais ameno e, por isso, ainda estamos nos adaptando às novas regras do mercado.

() 33. O desempenho da função administrativa na minha instituição não é atribuído a um grupo de professores, pois perceberam que a concorrência impõe a necessidade de uma administração mais profissional para sobrevivência da instituição.

() 34. Minha instituição já possui um número considerável de alunos e uma boa participação no mercado. A preocupação agora está centrada nos custos e na qualidade do ensino oferecido.

- () 35. Por existir indicadores na minha instituição, é possível perceber como está o seu desempenho e identificar adequadamente os problemas e o ordenamento de prioridades
- () 36. Como uma instituição de grande tradição ainda estamos profissionalizando nosso grupo e analisamos, sempre que possível, as decisões das IES mais inovadoras. No momento, pode-se dizer que nossa capacidade financeira está um tanto debilitada, pois temos que acompanhar as condições dos preços das IES mais inovadoras sem, no entanto, ter a mesma estrutura de custos.
- () 37. Existe na minha instituição a composição de dois centros de poder: o acadêmico (exercido pelos professores), e o burocrático, (caracterizado pela pouca flexibilidade e agilidade).
- () 38. Minha instituição tem analisado os cursos eficientes e se focado neles. Os cursos considerados deficitários tendem a ser fechados pela instituição, no sentido de se buscar o lucro da operação.
- () 39. Minha instituição define claramente o que espera dos seus funcionários, visando possibilitar uma base objetiva e equitativa de recompensas e programas de incentivos.
- () 40. Ao contrário das IES inovadoras, nós, como uma instituição de grande tradição, temos apresentado níveis de crescimento abaixo da média de mercado. Ainda falta investir em tecnologia e em ferramenta de gestão, para que se possa oferecer serviços e conforto acima das expectativas dos nossos alunos e dos nossos concorrentes.

SEÇÃO C: COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Nas questões de 41 a 98 são apresentadas diversas competências de gestão que podem ser utilizadas em uma Instituição de Ensino Superior. **Em todos os itens abaixo**, você deve registrar sobre o seu nível de utilização e o grau de importância de cada uma das competências, de acordo com a legenda apresentada na tabela. Por favor, não deixe de preencher nenhum dos itens, **nem tão pouco deixe de colocar as duas impressões sobre a utilidade e a importância.**

	Utilize a legenda:	(1) Não utilizado (2) Pouco utilizado (3) Utilizado (4) Muito utilizado	(1) Sem importância (2) Pouco importante (3) Importante (4) Muito importante
41	Gerenciar e priorizar o tempo.		
42	Saber estabelecer objetivos.		
43	Trabalhar de forma padronizada.		
44	Planejar e agendar atividades.		
45	Comunicar a equipe as mudanças na instituição.		
46	Comunicar a equipe as mudanças no curso.		
47	Ouvir as pessoas da sua equipe.		
48	Organizar sua área de trabalho.		
49	Delegar atividades para terceiros.		
50	Não receber informações dúbias (tendenciosas).		
51	Treinar e capacitar.		
52	Orientar e elogiar pessoas e desempenhos.		
53	Disciplinar e aconselhar.		
54	Identificar e resolver problemas.		
55	Tomar decisões pensando os riscos.		

56	Ter conhecimentos em gestão administrativa.		
57	Ter conhecimentos em gestão de equipe.		
58	Ter conhecimentos em gestão de instituição ensino superior.		
59	Estabelecer uma comunicação eficaz.		
60	Desenvolver equipes.		
61	Tomar decisões participativas.		
62	Administrar conflitos.		
63	Monitorar o desempenho individual.		
64	Gerenciar tarefas.		
65	Analisar informações criticamente.		
66	Elaborar relatórios gerenciais.		
67	Participar efetivamente de reuniões, emitindo opiniões com dados fundamentados.		
68	Gerenciar projetos.		
69	Planejar e organizar tarefas.		
70	Comunicar informações oralmente.		
71	Estabelecer metas e objetivos.		
72	Avaliar seu índice de produtividade.		
73	Gerir resultados.		
74	Fomentar um ambiente de trabalho produtivo.		
75	Gerenciamento do tempo e do estresse.		
76	Influenciar positivamente pessoas.		
77	Negociação de acordos e compromissos.		
78	Apresentação de idéias.		
79	Adaptação a mudança.		
80	Pensamento criativo.		
81	Gerenciamento da mudança.		
82	Gestão da informação.		
83	Ter conhecimento das exigências legais do Ministério da Educação (MEC).		
84	Gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso.		
85	Avaliar o trabalho dos docentes.		
86	Atender as mudanças impostas pelo mercado de trabalho.		
87	Modernizar o curso com foco na garantia de qualidade.		
88	Trabalhar de forma estratégica.		
89	Colaborar com o desenvolvimento dos alunos.		
90	Buscar o auto-desenvolvimento através de cursos, palestras, atividades experiências e outros afins.		
91	Identificar novas oportunidades de melhoria.		

92	Trabalhar em ambiente com recursos escassos.		
93	Implementar soluções rápidas e eficientes.		
94	Motivar pessoas.		
95	Manter uma atitude de disponibilidade.		
96	Relacionar-se com pessoas.		
97	Ter visão sistêmica.		
98	Elaborar e utilizar gráficos e planilhas.		

Notas:

(1) Entende-se por processos sistêmicos um conjunto de tarefas – partes em que se desdobram o processo sistêmico, ou seja, é o conjunto de atividades que produzem um resultado/produto/serviço – com um ou mais itens de controle, realizado por várias pessoas (TACHIZAWA; ANDRANDE, 2006).

(2) Os indicadores de um processo são aqueles índices numéricos estabelecidos sobre os efeitos de cada processo para medir a sua qualidade ou o seu grau de expectativa em relação a um produto ou serviço. São também estabelecidos sobre os pontos de verificação do processo, ou seja, são os itens de controle (TACHIZAWA; ANDRANDE, 2006).

APENDICE B – ENTREVISTA

GESTÃO INSTITUCIONAL E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: UMA ANÁLISE NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR – IPES

Prezado(a) Respondente,

A importância desta pesquisa está em compreender a relevância das competências gerenciais dos coordenadores de cursos de instituições privadas de ensino superior (IPES), com fins lucrativos da cidade de Fortaleza - CE. Objetiva contribuir para um melhor desenvolvimento da instituição e de seus gestores para que seu produto final, o conhecimento, seja oferecido dentro da qualidade esperada do ensino superior cearense.

Ressalta-se que e as instituições participantes e os respondentes não serão identificados, bem como manter-se-á o sigilo das informações. Haverá um retorno para instituições participantes, informando os resultados da pesquisa por e-mail. Portanto, desde já agradeço sua colaboração e ajuda, apoiando o desenvolvimento dos estudos científicos no CE.

ENTREVISTA – COORDENADORES DE IPES

Coordenador:

A B C D E F G H I J L M N O P Q R

Curso que coordena:

Administração Ciências Contábeis

1. Qual o modelo de gestão institucional predominante na sua instituição? Explique sua resposta.
2. Quais as competências gerenciais mais importantes e mais utilizadas no desempenho da sua função como coordenador de curso? Explique.



ANEXOS

ANEXO A – Quantitativo e Frequência dos cursos ofertados pelas IPES de Fortaleza-CE.

	Curso de graduação presencial	IPES que o oferecem
1.	Administração	11
2.	Análise de sistema web	1
3.	Análise e desenvolvimento de sistema	4
4.	Arquitetura e urbanismo	2
5.	Artes visuais	1
6.	Biomedicina	1
7.	Ciência da computação	2
8.	Ciências biológicas	1
9.	Ciências contábeis	8
10.	Comunicação social	4
11.	Construção de edifícios	1
12.	Desenvolvimento de multimídia	1
13.	Design	1
14.	Design de interiores	1
15.	Design de moda	2
16.	Design de produto	1
17.	Design gráfico	3
18.	Direito	7
19.	Educação física	4
20.	Enfermagem	5
21.	Engenharia ambiental	1
22.	Engenharia de produção	1
23.	Eventos	1
24.	Exportação e importação	1
25.	Farmácia	1
26.	Física	1
27.	Fisioterapia	4
28.	Fonoaudióloga	1
29.	Gastronomia	2
30.	Gerencia de comércio exterior	1
31.	Gerencia de marketing	1
32.	Gerencia de negócios	1
33.	Gerencia de negócios imobiliários	1
34.	Gerencia de obras civis	1
35.	Gerencia de supermercado	1
36.	Gestão ambiental	1
37.	Gestão comercial	2
38.	Gestão contábil	1
39.	Gestão de clinicas e hospitais	1
40.	Gestão de empreendimentos esportivos	1
41.	Gestão de redes de computadores	1
42.	Gestão de RH	4

43.	Gestão de tecnologia da informação	2
44.	Gestão de turismo	2
45.	Gestão e desenvolvimento de turismo	1
46.	Gestão empreendedora	1
47.	Gestão estratégica de vendas	1
48.	Gestão financeira	5
49.	Gestão hospitalar	5
50.	Gestão imobiliária	1
51.	Jogos digitais	1
52.	Jornalismo	1
53.	Letras	1
54.	Letras Inglês	1
55.	Logística	2
56.	Logística empresarial	1
57.	Marketing	7
58.	Matemática	1
59.	Medicina	1
60.	Negócios imobiliários	2
61.	Normal superior	1
62.	Nutrição	2
63.	Pedagogia	2
64.	Processos gerenciais	5
65.	Psicologia	2
66.	Publicidade e propaganda	1
67.	Química	1
68.	Radiologia	1
69.	Redes de computadores	4
70.	Relações internacionais	1
71.	Secretariado	2
72.	Sistema de informação	4
73.	Sistemas para internet	1
74.	Turismo	3
75.	Turismo receptivo	1

Fonte: BRASIL (2009).

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade Federal do Ceará
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E
CONTABILIDADE
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS - MAAC

À FACULDADE 7 DE SETEMBRO

Ilmo Sr. Diretor Geral

A/C Sr. Ednilo Gomes de Soárez

Venho por intermédio desta, apresentar *Jesuína Maria Pereira Ferreira*, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Administração e Controladoria, da Linha de Pesquisa “Recursos Humanos”, matriculada em caráter regular no Programa de Mestrado em Administração e Controladoria da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo por mim orientada.

A mesma está realizando a pesquisa “*Competências Gerenciais necessárias aos coordenadores de instituições privadas de ensino superior*”, que tem por objetivo principal: investigar as competências gerenciais necessárias aos coordenadores de cursos e verificar o tipo de gestão adotada pela instituição de ensino, segundo a percepção dos sujeitos da pesquisa (coordenadores de cursos de administração e ciências contábeis).

A fim de darmos prosseguimento à mesma, solicitamos a esta Faculdade autorização no sentido de que a aluna possa dar início ao momento planejado para pesquisa de campo, que inclui aplicação de formulário com os coordenadores de cursos de administração e ciências contábeis, caso a instituição possua os dois, já a partir deste mês.

Desta forma, aguardamos contato para o mais breve possível com a aluna, no telefone ⁽¹⁾ abaixo discriminado, deixando registrados desde já nossos sinceros sentimentos de estima e consideração.

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima

Fortaleza, 14 de outubro de 2010.

¹ Jesuína Maria Pereira Ferreira: fones (85) 8779-6565