

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

IRMÃO FERNANDO VALOI

Competências do Gestor Educacional: Um Estudo Qualitativo em
Três Cursos de Administração Vinculados a Instituições de Ensino
Superior Localizados no Estado do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, março de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

IRMÃO FERNANDO VALOI

Competências do Gestor Educacional: Um Estudo Qualitativo em
Três Cursos de Administração Vinculados a Instituições de Ensino
Superior Localizados no Estado do Rio Grande do Sul

Dissertação de Mestrado apresentada ao
programa de Pós-Graduação em Administração
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Lima Ruas.

Porto Alegre, março de 2007.

TÍTULO:

Competências do Gestor Educacional: Um Estudo Qualitativo em Três Cursos de Administração Vinculados a Instituições de Ensino Superior localizados no Estado do Rio Grande do Sul.

IRMÃO FERNANDO VALOI

Dissertação apresentada para apreciação e parecer da Banca Examinadora:

Professor Orientador:

PROF. DR. ROBERTO LIMA RUAS

Membros da Comissão Examinadora:

PROF^a. DR^a. ELAINE DI DIEGO ANTUNES

PROF^a. DR^a. GREICE VIEIRA BECKER

PROF. DR. NORBERTO HOPPEN

Porto Alegre, março de 2007.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Roberto Lima Ruas, meu orientador, por seu acolhimento afetivo, orientação e contribuição intelectual.

Aos colegas de Administração que se dispuseram a participar deste trabalho, através do empréstimo de suas experiências.

Aos colegas das turmas de RH 2005-2006, com quem troquei informações e dúvidas.

Aos meus Pais (Aunetta e Fernando), que me ensinaram a não desistir. Ao Institut of Socialy Study (ISS) da Holanda, pelo período em que fui bolsista.

Ao Instituto Superior de Relações Internacionais (I.S.R.I), pela permissão em continuar os meus estudos ao nível de Mestrado.

À Custódia, em especial, pelos vários momentos de apoio, embora separados pela distância e próximos pelo amor.

RESUMO

Educar e habilitar profissionais em grande número é um desafio de gestão que se apresenta de forma prática aos gestores e administradores universitários, quaisquer que sejam as suas formações iniciais. Os desafios tornam-se ainda maiores, dado o quadro institucional e o ambiente competitivo em que as Instituições de Ensino Superior (IES) se inserem. A gestão por competências tem se mostrado valiosa no mundo empresarial; contudo, a sua introdução como instrumento de gestão nas Instituições de Ensino Superior (IES) ainda é incipiente. Nesse contexto, o papel dos gestores é de fundamental importância para mobilizar e articular as competências dos indivíduos e das equipes para o alcance das estratégias definidas para a instituição. Com o presente estudo, foi possível identificar, através de um estudo qualitativo com base em entrevistas, as principais competências que o gestor educacional utiliza nas atividades diárias. Como resultado da pesquisa, foi observado que: a) existe homogeneidade de entendimento conceitual, por parte dos entrevistados, quanto à noção de Competência; b) os elementos facilitadores para o desenvolvimento do processo de gestão por competências estão relacionados aos valores e à natureza de cada IES; e c) os entrevistados mencionaram diferentes maneiras através das quais são desenvolvidas as competências para qualificar os profissionais ligados à gestão educacional em cursos de Administração; entre elas destacam-se: as capacitações e/ou processos de desenvolvimento que tem origem na aprendizagem formal; o autodesenvolvimento; e a aprendizagem na prática.

Palavras-chave: gestão educacional, competência, estudo qualitativo.

ABSTRACT

To educate and qualify professionals in great number is a management challenge present in the practical way of the managers and coordinators at the university level, independently of their initial formations. The challenges become more critical due to the institutional competitive context where the Superior Learning Institutions develop their activities. The management by competencies has been shown to be valuable in the industry world, but its introduction as a management tool in the Superior Learning Institutions is still incipient. In this context, the role played by managers is very important to mobilize and articulate the individual and group competencies to reach the strategies defined to the organization. In the present study it was possible to identify, by a multiple case study based on interviews, the main competencies used by managers in their daily routine practice. As results, we observed the following: a) there is an homogeneity of conceptual understanding by the interviewees regarding to the competency meaning; b) the facilitation tools for the development of the management by competencies are related to the values and nature of every Superior Learning Institution; and c) the interviewee pointed out different ways to develop competencies to qualify professionals working in the educational management in Administration courses, mainly skills and/or process of development originated in the formal learning; the self-development; and the practical learning.

Key-words: Educational Management, Competencies, Quality Study.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS	16
2.1	OBJETIVO GERAL	18
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
2.3	QUESTÕES NORTEADORAS	18
3	REVISÃO DA LITERATURA	20
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	20
3.2	DIFERENTES CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE.....	25
3.3	DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR	27
3.4	GESTÃO EDUCACIONAL	32
3.5	O GESTOR EDUCACIONAL	42
3.6	PERFIL DO GESTOR EDUCACIONAL	44
3.7	COMPETÊNCIAS	49
3.7.1	Competências e Capacidades Aplicadas	56
3.7.2	Recursos de Competências.....	58
3.7.3	Conceituando as Competências	62
3.7.3.1	Competências Organizacionais	62
3.7.3.2	Competências Essenciais e Estratégicas	64
3.7.3.3	Competências de Gestão	66

3.7.3.4	Competências Interpessoais	67
4	MÉTODO	71
4.1	INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	74
4.2.	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS FACULDADES ESTUDADAS	75
4.2.1.	Escola de Administração – UFRGS.....	75
4.2.2	Faculdade de Administração – PUCRS	78
4.2.3	Faculdade de Administração – UNISINOS	80
4.3	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	83
4.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	85
5	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	86
5.1	O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES ENTREVISTADOS.....	87
5.2	AS CAPACIDADES MAIS DESTACADAS PELOS ENTREVISTADOS ...	88
5.2.1	Habilidade Relacional e de Trabalho em Equipe.....	88
5.2.2	Gestão de Pessoas	89
5.2.3	Conhecimentos Técnicos de Gestão Aplicados à universidade	95
5.2.4	Gestão Pedagógica	98
5.2.5	Mobilizar Pessoas e Equipes.....	101
5.2.6	Capacidade de Aprender com as Situações.....	103
5.2.7	Proatividade	104
5.2.8	Capacidade de Mobilização	105
5.2.9	Comprometimento com o seu Desenvolvimento	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
8	ANEXO – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS...	120

LISTA DE TABELAS

1. Conceitos de Competência	53
2. Tabela Explicativa de Recursos de Competência.....	59
3. Dimensões das Competências	60
4. Tabela Adaptada de Informações Fornecidas pela EA/UFRGS.....	78
5. Tabela Adaptada de Informações Fornecidas pela FACE/PUCRS	80
6. Tabela Adaptada de Informações Fornecidas pela UNISINOS	83
7. Síntese Contendo as Capacidades Identificadas pelos Entrevistados.....	109

LISTA DE FIGURAS

1. Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização	52
2. Exemplo de Competência em Ação no Caso da Educação	57
3. Recursos de Competência e Desdobramentos Possíveis	59
4. Etapas da Pesquisa.....	74
5. Ciclo de Aprendizagem Vivencial.....	103

1 INTRODUÇÃO

Ensino e pesquisa em nível universitário, como atividades de qualquer povo que se pretenda denominar nação soberana, não podem mais ser administrados por profissionais que não foram capacitados para o exercício da gestão. Ao pensar a influência que a pesquisa exerce naquelas áreas que são alvos dos seus esforços, não somente em relação àqueles que estão diretamente envolvidos, mas como base para um processo de desenvolvimento econômico e social, fica evidente a importância do gerenciamento do processo educacional como atividade que afeta a formação e o destino de toda uma população.

Assim, educar e habilitar profissionais em grande número é um desafio de gestão, não pertence apenas a educadores ou filósofos, mas ao campo prático dos gestores e administradores universitários, quaisquer que sejam as suas formações iniciais.

A Universidade é uma organização diferenciada, já que possui um alto grau de formalização, assim como características jurídicas e de funcionamento peculiares. Mais importante ainda, o objeto do seu trabalho é diferenciado: o conhecimento. Embora todas as instituições operem de certa forma com o conhecimento, a Universidade faz dele o seu foco de trabalho e toma, de certa forma, a responsabilidade pelo saber, tornando-se sua “guardiã”.

Ainda assim, o que se vê hoje é uma Universidade com problemas na formação de seus alunos. O mercado de trabalho ainda é um desafio para o jovem graduado. Muito disso se deve à trajetória inicial do estudante, pois há certamente problemas estruturais nos ensinamentos

elementar e médio, o que se reflete mais tarde na formação universitária.

Contudo, há muito debate sobre os problemas do setor do ensino superior. Citando Colombo et al. (2004, p.171): “O atual abismo entre o discurso e a prática nas instituições de ensino e nas políticas educacionais para área de educação no Brasil acontece quase que totalmente por ausência de uma cultura de formação permanente do educador”. Prossegue a autora mais adiante:

O educador é formado dentro de velhas estruturas e acaba reproduzindo o mesmo modelo, seja em sala de aula, seja em funções de gestão. A tragédia dessa situação é que o mercado de trabalho e o mundo dos negócios são ambos submetidos a estruturas modernas. Os educadores não conseguem compreender a realidade e as alternativas que lhes são apresentadas. O descompasso se transforma em perplexidade, e em pouco tempo, estão completamente subjugados.

O novo paradigma que ora se forma advém, conforme Oliver (apud COLOMBO et al., 2004), de quatro grandes revoluções que afetam a vida das Instituições:

- 1 A Revolução Tecnológica – telecomunicações, biotecnologia, microeletrônica, automatização, etc.;
- 2 A Revolução da Globalização – integração mundial nos campos da economia, fluxos financeiros e alfândega, entre outros;
- 3 A Revolução da Gestão – a introdução da qualidade e da gestão democrática, a organização em redes, as equipes de alto desempenho, etc.;
- 4 A Revolução de Valores – através da valorização da ética e do respeito, da qualidade de vida, da proteção ao meio ambiente e da valorização da mulher, entre outros.

Essas revoluções desafiam constantemente o gestor universitário em uma variedade de facetas. Aquelas associadas à gestão de recursos materiais e fornecedores são menos importantes nessa discussão, diferentemente dos aspectos associados à organização do departamento como um todo e à gestão do ensino propriamente dito. Dentre estas últimas,

destacam-se os seguintes desafios (CARDIM apud COLOMBO, 2004):

- 1 Qualidade como fator competitivo – capacitação de professores e alunos para o uso de novas tecnologias;
- 2 Formação integral do cidadão – para o enfrentamento de desafios de vida em geral, para a formação de empreendedores;
- 3 Desenvolvimento e treinamento de valores humanos;
- 4 Avaliação institucional – processo contínuo de observação do nível de satisfação da comunidade envolvida.

A problemática torna-se ainda mais complexa quando se entende que, para a Universidade, há ainda uma perspectiva não meramente embasada na lógica do mercado competitivo, e que é desafiadora aos gestores. Conforme ensinam Powell e Di Maggio (1991, p.73), a Universidade não é apenas mais uma organização em um contexto competitivo.

(...) certas instituições, como a Universidade e Hospitais, possuem um forte cunho institucional, e, portanto, pressões competitivas não são tão relevantes quanto limitações relacionadas à legitimidade. Aparentemente, Universidades também operam segundo uma norma de legitimidade social: é necessário oferecer o que os outros oferecem (...).

Neste trabalho, investigaram-se as competências gerenciais dos gestores envolvidos em educação superior, em nível de graduação e pós-graduação. Tentou-se entender como ocorrem os processos de aprendizado e como esse aprendizado leva à aquisição de competências, e estas a uma gestão eficaz.

Diferentemente de outros trabalhos na área, como o de Silva (2002), que se preocupou com gestão pedagógica dos coordenadores e orientadores de núcleos de pesquisa em Universidades, esta pesquisa deteve-se mais na análise de gestão organizacional, quer dizer, está focada nos indivíduos com real papel de decisão dentro da Universidade, quais sejam: Diretores, Vice-Diretores, Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação, Chefes de

Departamento. Ao focar a análise, busca-se um aprofundamento maior sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos, como bases que influenciam nas decisões e que podem impactar fortemente o ambiente universitário.

Entende-se que o papel desempenhado pelos Reitores, Vice-Reitores e Pró-Reitores não necessita mais ser enfatizado, pois as suas decisões impactam num nível macroestrutural, quando visto sob a ótica da Universidade que é alvo dos esforços gerenciais. Por outro lado, Chefes de Departamento também tomam “decisões gerenciais”, em nível intermediário, assumindo responsabilidades pela alocação de recursos humanos, proposta pedagógica, oferta e distribuição de cursos e as revisões curriculares. Sendo este nível o objeto de estudo da presente dissertação.

A investigação tem caráter qualitativo e exploratório e utilizou os seguintes instrumentos: análise documental, entrevistas semi-estruturadas, assim como outras formas de coleta de dados que se fizeram necessárias no decorrer da pesquisa.

A pesquisa foi feita com base no modelo de estudo de caso múltiplo, cujas instituições escolhidas para o desenvolvimento deste trabalho foram três Escolas ou Faculdades de Administração, situadas na região metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. Este projeto está dividido da seguinte maneira: a) introdução; b) problematização do estudo e objetivos de trabalho; c) considerações sobre Gestão Universitária e Competências; d) descrição dos procedimentos metodológicos que serão empregados na pesquisa; e) descrição da análise dos dados; e, por último, (f) as conclusões.

2 PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

Num mercado que prima pela excelência, a criação ou manutenção de vantagens competitivas constitui desafio permanente para instituições de ensino em nível superior, sejam elas públicas ou privadas. A viabilidade e sustentabilidade futura de qualquer Universidade dependerão, principalmente, da qualidade e do envolvimento dos seus recursos humanos.

A alta administração da Universidade, na figura dos Reitores, Pró-Reitores e Chefes de Departamento, se incumbe das definições estratégicas fundamentais ao direcionamento dos esforços despendidos. Os gestores educacionais necessitam estar, por um lado, sintonizados com o ambiente e, por outro, aptos a identificar os recursos internos. Fatores que devem ser definidores ao consideramos a competição entre as instituições de ensino. Portanto, a importância desta pesquisa torna-se evidente, já que se propõe a identificar as principais competências que são requeridas de gestores educacionais em nível superior, para o exercício de suas funções.

Entender quais as competências demandadas neste ambiente e como gerir de maneira eficiente tais conhecimentos, habilidades e atitudes, eis o desafio que está proposto para esta dissertação.

Neste contexto, três questões são centrais: a) como esses gestores entendem a noção de competência? b) qual a preparação necessária para atuar como gestor educacional? e c) quais as habilidades, conhecimentos e atitudes requeridas para o exercício desta função? Sob a ótica

do autor desta dissertação, tais questões somente podem obter respostas após serem consideradas as características organizacionais das instituições onde os gestores atuam. Assim, mesmo antes de conceituar competência ou estudar as estruturas organizacionais das Instituições de Ensino Superior (IES), tarefas analisadas adiante, é importante definir gestão, ou seja, como será entendida neste trabalho.

Segundo o dicionário Aurélio (p. 440), *gerir* tem várias acepções, dentre as quais: *produzir, criar, executar, administrar*. Essas, por sua vez, abrangem diferentes contextos na IES: pode-se falar de gestão econômico-financeira, ou de gestão administrativa, ou de gestão acadêmica, por exemplo. Aqui se tratará dos dois últimos aspectos, ou seja, da influência do gestor na organização de seu departamento e da Faculdade em que se insere, assim como de sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Mas para tratar da influência do gestor nas instituições de Instituições de Ensino Superior (IES), é preciso considerar a questão da gestão de pessoas.

Um dos modelos de gestão de pessoas ainda empregados é o da gestão por cargos. Apesar das mudanças e variações no tempo, ainda continua associado ao modelo de gestão Taylorista-Fordista (DUTRA, 1999). Esse modelo ainda funciona relativamente em mercados com baixa variabilidade do produto, em geral *commodities* onde ganhos de escala são relevantes e a mão-de-obra é de baixa qualificação e abundante, uma situação bastante distinta daquela em que a gestão de pessoas na Universidade se insere.

Entretanto, na grande parte das atividades econômicas, esse mecanismo de gestão vem sendo bastante criticado por sua inflexibilidade e dificuldade de compatibilização com as novas formas organizacionais e com a velocidade da organização do trabalho (MILKOVICH e BOUDREAU, 2000). Nesse sentido, Dutra (1999) propõe como alternativa ao modelo de cargos a abordagem gestão por competências.

No campo da Educação Superior, Silva (2000) e Dallagnol (2004) desenvolveram

pesquisas importantes acerca da abordagem competências em Instituições de Ensino Superior, tentando com isso melhor compreender o papel da gestão e coordenação da Educação. Neste trabalho, embora considerem-se essas importantes contribuições, pretende-se concentrar o espaço na temática de verificar que tipo de competências é demandado a gestores educacionais em Instituições de Ensino Superior na Região Metropolitana da Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, segundo sua percepção.

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar, mapear e analisar as Principais Competências Requeridas a Gestores Educacionais atuantes em três cursos de Administração do Estado do Rio Grande do Sul.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar como o conceito de competências é compreendido pelos gestores Educacionais;
- Identificar e especificar os principais conhecimentos, habilidades e atitudes (capacidades) necessários ao exercício da atividade de gestor educacional;
- Verificar quais as principais formas através das quais os gestores educacionais pesquisados têm desenvolvido competências para o exercício de sua função.

2.3 QUESTÕES NORTEADORAS

- Como os gestores educacionais compreendem o conceito de competências?
- Quais são as principais capacidades (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionadas ao exercício da função de gestor educacional atuante em cursos de Administração?
- Como são desenvolvidas as competências que dão subsídios para que os profissionais ligados à gestão de programas de Administração consigam atender suas principais responsabilidades e atribuições?

3 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo foi organizado com o objetivo de fornecer subsídios teóricos que orientarão a análise posterior dos dados, em relação às competências exigidas de gestores educacionais. Assim definido, na primeira parte deste capítulo aborda-se a contextualização da Universidade Brasileira. No momento seguinte busca-se o entendimento de alguns dos principais conceitos associados à Gestão Educacional, com maior ênfase à Gestão Universitária. Na última parte, debate-se o conceito de competência, etapa que conclui este capítulo.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Vahl (1986) nota que o Brasil, comparado a outros países da América Latina, iniciou tardiamente o sistema de educação superior oficial. Enquanto países como Peru e a República Dominicana já possuíam universidades desde meados do século XVI, o Brasil contou apenas com os centros de ensino jesuítas até o início do século XIX. Segundo o autor, não há consenso quanto à primeira universidade Brasileira, sendo que o título é disputado entre as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, além da Academia da Marinha e da Escola de Engenharia e Arte Militar no Rio de Janeiro, todas fundadas por volta de 1810.

O autor considera, ainda, que o Ensino Superior Brasileiro durante o século XIX e no início do século XX ocorria em instituições tradicionais e isoladas. As mudanças iriam acontecer em 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde e do Conselho Federal de Educação.

No ano seguinte, precisamente a 11 de abril de 1931, o então Presidente Getúlio Vargas estabeleceu, através dos decretos 19.850, 19.851 e 19.852, a Organização Universitária Nacional e o Estatuto de Universidade Brasileira.

Cabe destacar que nessa época o País ainda vivia intensamente as conseqüências da crise cafeeira dos anos 20, assim como tomava corpo um processo rápido de industrialização, que vai influenciar o contexto sociopolítico-econômico brasileiro.

A implementação e o rápido crescimento das indústrias no país, principalmente nas décadas de 30, 40 e 50, fazem com que atividades produtivas emergentes passem a ganhar importância: “(...) com destaque para o metalúrgico, mecânico, de materiais elétricos, químico e farmacêutico, indicando que a estrutura produtiva tornava-se mais complexa e diversificada (...)” (LUCA, 2001, p. 47).

Especialmente esses segmentos passam a demandar mão-de-obra qualificada, até então muito rara, o que vai exigir um grande esforço em qualificação para atender as exigências requeridas. Nesse ponto, inicia-se a articulação entre a escola e o mercado, sob a regência da lógica do capitalismo industrial.

A escola passa a ocupar a posição de uma instituição que visa ao atendimento das expectativas de preparação da mão-de-obra a ser utilizada na indústria. Assim, o sistema educacional, ao ocupar essa posição dentro da sociedade e das condições da época, gera a sensação de que a possibilidade de ascensão econômica e social está atrelada ao nível de educação. E é exatamente nesse contexto que na década de 30, como visto acima, surgem as primeiras universidades brasileiras.

Com tal objetivo, o modelo estrutural para o Ensino Superior no País preconizava a criação da Universidade com o objetivo de preparar profissionais para o mercado de trabalho e professores para o ensino secundário, assim como visava à qualificação de pessoas para o Ensino Superior e a pesquisa (SBRAGIA et al., 1980). Entretanto, tal pesquisa tinha como principais objetos de estudos aqueles que se alinhavam com as necessidades empresariais da época.

A partir de 1964, o governo militar optou por investir, prioritariamente, nas grandes unidades produtivas. Assim, empresas estrangeiras e estatais foram os alvos principais dos esforços governamentais (LUCA, 2001). Essas empresas logo passaram a demandar trabalhos técnicos especializados, e a educação se esforçou para suprir as necessidades que emergiam em razão das transformações econômicas.

O resultado desse esforço foi a expansão do Ensino Superior no Brasil, com o surgimento de vários cursos em faculdades particulares, já que ao governo não interessava aumentar o número de vagas nas universidades públicas em um período de contestação estudantil (LUCA, 2001).

Assim, o apelo do governo às faculdades particulares facilitou a instalação do pensamento empresarial, fato que a definiu como uma aliada ao momento vivenciado pelo Brasil, principalmente por seu foco experimental e positivista (COIMBRA, 2002).

Por outro lado, sob a alegação de um processo de prolongamento do ensino e associadas à falta de professores com melhor qualificação, as faculdades há pouco surgidas recrutaram seus professores entre os profissionais recém graduados, o que resultou em expansão dos cursos e melhores retornos financeiros para seus administradores.

Na década de 70, a evolução da política educacional se manteve na mesma direção; porém, a situação se agravou com a criação desenfreada de cursos, em programas mais aplicados e especializados, situação que gerou, para PESSOTTI (1988), a fragmentação

relacional entre as várias disciplinas e áreas de estudo, dificultando assim a possibilidade de construção baseada em múltiplas visões de mundo e reforçando uma formação curricular extremamente tecnicista.

Esse processo era amparado pela Lei 4.024 de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, de 1961, que estimulou as práticas já existentes e a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) em termos acadêmicos, administrativos e financeiros.

Em novembro de 1966 e fevereiro de 1967, com a assinatura dos Decretos-Lei 53 e 252, é instituída a reforma Universitária Brasileira.

Com os dois decretos-lei, a concepção de estrutura e organização universitária, novamente, nada teve de revolucionária; consagra princípios e propõe o que vem sendo naturalmente reclamado pela análise crítica da Universidade Brasileira. Análise que recolheu experiências de outros países, principalmente dos Estados Unidos da América, através dos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), órgão estrangeiro de onde o Brasil receberia apoio técnico e financeiro para implementar as reformas (ROSAS, 1998).

Esse mesmo autor destaca que, em continuidade ao movimento anterior, tais reformas visavam atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico que interessava aos EUA. Com tais objetivos, foram geradas mudanças na LDB (Lei das Diretrizes e Bases de Educação), procurando adaptar procedimentos preexistentes na América do Norte à realidade brasileira por volta de 1968.

Outro grande impacto para a educação Brasileira ocorreu durante a ascensão do Regime Militar, época em que se delinearam diretrizes para a reestruturação da representação estudantil, com a extinção da UNE (União Nacional de Estudantes), evitando a organização dos estudantes nacionalmente e permitindo a atuação de Diretórios Acadêmicos (DA`s) e de Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE`s), mas só no âmbito dos cursos e das universidades,

respectivamente, sem exercerem ação política, tida como subversiva ao Governo.

Ainda, para manter sob controle a juventude brasileira, são instituídas, segundo Aranha (1996), algumas disciplinas de caráter ideológico e manipulador; no caso do Ensino Superior, um exemplo seria a disciplina EPB (Estudos de Problemas Brasileiros). Por outro lado, a década de 60 é marcada pelo processo de privatização da educação no país, que destina verbas públicas para a iniciativa privada. Processo que teve continuidade nas décadas seguintes.

Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento de criação e valorização das Universidades privadas é reforçado, através da isenção fiscal para empresários da educação, processo que até hoje pode ser percebido, em programas como, por exemplo, o “Universidade para Todos” (ProUNI), aprovado em 13 de setembro de 2006, através de Medida Provisória, pelo atual presidente Lula.

A reforma educacional, na década de 90, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional e do Plano Nacional de Educação (PNE), foi colocada numa perspectiva de dar forma às políticas neoliberais, caracterizadas principalmente pela privatização.

Tais políticas, segundo Romano (1999), estão fundamentadas no próprio liberalismo, doutrina que traz consigo atitudes libertárias e democratizantes, que se contrapõem ao absolutismo, mas, por outro lado, podem trazer também teses contrárias à democracia participativa ao defender a propriedade privada, o mercado como soberano, em detrimento das proposições apresentadas pela sociedade organizada.

Nesse sentido, segundo Romano (1999), as políticas adotadas na década de 90, principalmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), geraram um grande sucateamento do Ensino Superior das universidades públicas pelos cortes de verbas, a não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos; pela

continuidade da expansão do Ensino Superior privado e das matrículas delas decorrentes; pela destinação de verba pública para as faculdades particulares; pela multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas; e pela ausência de uma política efetiva de assistência estudantil.

É possível observar que a reforma universitária criada e implementada na década de 90 no Brasil, e que continua no início do século XXI, propicia algumas diretrizes como: 1) proliferação das instituições privadas de ensino e as vagas delas decorrentes; 2) ofertas do Ensino Superior regidas basicamente pela demanda do mercado; 3) diminuição do financiamento estatal para as universidades públicas, 4) incremento das receitas das universidades, através da contribuição dos estudantes e vendas de serviços, 5) desenvolvimento das assistências técnicas, “consultorias”, como nova função acadêmica, vinculando assim a universidade a setores produtivos, como forma de captar recursos privados; 6) utilização dos concursos (vestibulares, por exemplo) como nova forma de acesso a recursos públicos; e 7) não abertura de concurso público, flexibilizando as formas de contratação (contrato temporário e CLT), acabando, assim, com o funcionalismo público.

Sem dúvida alguma, são necessárias mudanças no atual modelo educacional, porém não podemos esquecer que este modelo é resultado da reforma universitária da década de 60 e, principalmente, em decorrência do modelo sociopolítico-econômico adotado pelo Brasil nas últimas décadas.

3.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE

Segundo dados do MEC, as instituições de educação superior brasileiras estão

organizadas sob as seguintes categorias administrativas (ou formas de natureza jurídica):

- Públicas: são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, podendo ser federais, estaduais ou municipais;

- Privadas: são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Em relação às instituições privadas sem fins lucrativos, podem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Para Romero (1988), as IES podem ser diferenciadas conforme seus objetivos, formas organizacionais e processos decisórios, já que estão associadas a diferentes modelos de universidade. Nesse sentido, o autor vê a Universidade sob cinco óticas distintas:

- 1) Universidade como Ambiente de Educação;
- 2) Universidade como Comunidade de Investigadores;
- 3) Universidade como Centro de Progresso;
- 4) Universidade como Modeladora Social;
- 5) Universidade como Fator de Produção.

Sob a primeira ótica - ambiente de educação -, a Universidade é vista como o local da formação intelectual, sem a preocupação profissionalizante. Há prioridade do ensino sobre a pesquisa, e o ganho maior está em habitar-se um meio rico em tradição intelectual e onde uma ampla gama de disciplinas é oferecida. O estudante pode compreender os grandes contornos do saber. Vista como uma comunidade de pesquisadores, a Universidade é a catalisadora de vários campos do saber. Sob essa ótica, só o pesquisador pode ensinar verdadeiramente e deve estimular a reflexão pessoal. Aqueles que sustentam a universidade como Centro de Progresso não aceitam a pesquisa e a investigação no vazio; insistem que a cultura e a ciência devem

gerar vontade de progresso: a inovação. A quarta ótica – de que a universidade deve funcionar para moldar a sociedade a serviço do poder – não aparece, ao menos oficialmente, nos dias de hoje. A quinta e última concepção, como fator de produção, associa à universidade um caráter funcional, utilitário. Foi muito usada nas repúblicas comunistas e gera uma universidade completamente dependente do poder político.

3.3 GESTÃO EDUCACIONAL

A primeira questão a ser considerada ao iniciar esta seção é deixar claro que, a despeito do uso comum, neste trabalho, não se quer confundir gestão ou administração com burocracia. Segundo Marcovitch (1998), a gestão “é o meio para viabilizar objetivos”, ou melhor, é “o instrumento colocado a serviço de um coletivo humano para que bons resultados sejam alcançados”, e não “uma seqüência de ofícios, memorandos e processos (...) sem quaisquer resultados concretos” (p. 151). E no âmbito da gestão escolar isso está claramente ilustrado no conceito apresentado no sítio “Educa Brasil”, que refere:

O conceito de gestão escolar foi criado para superar um possível enfoque limitado do termo administração escolar. Foi constituído a partir dos movimentos de abertura política do País, que começaram a promover novos conceitos e valores, associados, sobretudo, à idéia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associações de pais. Assim, no âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com uma cultura e identidade própria, capaz de gerir com eficácia as solicitações dos contextos locais em que se inserem (AGÊNCIA EDUCA BRASIL, 2006, s/p).

Segundo Lanzilloti (1997), as Instituições de Ensino Superior são geradoras de conhecimento, atuando na produção, utilização e preservação desse conhecimento, o que lhes caracteriza de forma bastante peculiar quando comparadas às demais organizações.

Há, ainda, neste tipo de instituição uma divisão que influencia a sua gestão estratégica, ou seja, o seu tipo de concepção empresarial. Grosso modo, as IES podem ser divididas em três categorias:

- Empresariais;
- Públicas;
- Comunitárias e/ou Filantrópicas.

As primeiras são mantidas e orientadas para o lucro. As segundas utilizam verbas públicas, enquanto as terceiras se mantêm através de contribuições voluntárias ou doações. Tais diferenças nos ambientes das IES têm um impacto na forma como seus gestores atuam, mas não separam totalmente as instituições com relação aos instrumentos de gestão utilizados.

Contudo, as IES mantêm elementos em comum, que são, em parte, fruto de sua singularidade como organização. Conforme Dias Sobrinho (2003), o objetivo principal de uma IES é “o desenvolvimento humano e do social como referência e finalidade”.

Tachizawa e Andrade (apud SONNEBORN, 2004) apontam no setor de Ensino Superior características comuns, dentre as quais:

- Ausência de grande diversidade entre as tecnologias educacionais usadas;
- Barreiras legais e governamentais a novos entrantes;
- Elevada regulação estatal;
- Competição básica via lançamento de novos cursos;
- Volume de investimentos e capital significativo;
- Pouca diferenciação entre os produtos oferecidos; e
- Multiplicidade de objetivos: ensino, extensão e pesquisa.

O ambiente das Instituições de Ensino Superior também mostra similaridades, em relação ao elemento pedagógico destas instituições. Entretanto, segundo Vieira (2004), o pesquisador é privilegiado por deter conhecimentos específicos, ainda que se reconheça que o

ensino possua características especiais tais como a transposição didática de conhecimentos, o domínio de diferentes tecnologias educacionais e a ênfase no relacionamento interpessoal.

A relevância dessa situação não pode ser ignorada pelo gestor acadêmico, pois a sua importância está explícita no artigo 10 da declaração Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998) e já praticada, ainda que parcialmente, em algumas Universidades.

Nesse contexto, o gestor educacional precisa entender as diferenças e similaridades entre as IES e as diferentes perspectivas em que cada instituição pode ser analisada, justamente para melhor entender as universidades nas suas distintas formas e concepções, conforme nos mostrou Romero (1998).

Assim, o desafio de gestão em Instituições de Ensino Superior (IES) é variado, não apenas pela complexidade do ambiente em que se inserem, mas, também, por suas escolhas, conforme nos mostram as várias abordagens disponíveis (ROMERO, 1988).

Considerando tal complexidade, Cardim (2004), em seu ensaio, delinea os itens principais que devem ser explicitados no processo de gestão universitária, ou melhor, que tentam responder à seguinte pergunta: “como deve ser o processo de gestão universitária?” (p. 235-236).

Pergunta que pode ter múltiplas respostas:

- Em instituições mais centralizadas, terá um tipo de estratégia e um desenho da estrutura de comando;
- Em instituições menos centralizadas e com maior participação dos atores nos processos decisórios e de gestão, o esquema será outro;
- Sem planejamento estratégico numa sociedade competitiva e canalizada para a globalização, sinaliza a estagnação e falência no médio prazo. Sem previsão, não há salvação. Neste contexto, planejar é requisito fundamental à sobrevivência;
- Qualidade e excelência envolvem custos e, muitas vezes, só as mensalidades não

são suficientes. Por isso a busca criativa de fontes alternativas é fundamental;

- O processo de organização institucional atualizado e sintonizado com as novas tecnologias exige vontade política, ética e responsabilidade dos donos;
- Num mercado competitivo não se pode pensar em oferecer o mínimo e extrair o máximo para segurar o cliente. O cliente satisfeito é a melhor propaganda, o melhor marketing institucional, substituindo, muitas vezes, os gastos excessivos com publicidade enganosa;
- Não se pode mais trabalhar apenas com fluxo de caixa na área financeira. É fundamental o planejamento orçamentário anual e mesmo plurianual;
- No jogo do poder, conseguir o que se quer e fazer melhor que antes deve ser a regra;
- A criação da cultura da avaliação como inexorável.

Alonso (2005) prossegue delineando o papel do gestor nesse novo modelo de escola.

O autor destaca os seguintes itens como papéis do “diretor da escola renovadora” (p. 35):

- Promover mudanças estruturais – flexibilidade;
- Utilizar diferentes espaços de informação;
- Fazer parcerias com outras instituições;
- Incorporar a tecnologia na aprendizagem;
- Viabilizar a participação dos alunos nas decisões de forma responsável;
- Estimular a aprendizagem ativa e a participação em projetos;
- Propiciar o desenvolvimento profissional dos professores e administradores;
- Favorecer a participação da comunidade na escola – conselhos consultivos;
- Abrir a escola para o meio exterior, extraindo do social os elementos necessários ao processo de mudança e renovação da instituição;
- Assumir com responsabilidade os resultados do trabalho escolar e definir a política

de ação a partir desses;

- Colocar o administrativo a serviço do pedagógico;
- Manter o currículo e sua implementação no centro das atenções, definindo prioridades.

Assim, para o autor, a gestão educacional é o ponto fundamental de um grande referencial que busca a resolução dos principais problemas das instituições. Entretanto, apesar de serem evidentes as inúmeras possibilidades da utilização da gestão educacional, a implementação desse processo vem ocorrendo vagarosamente.

Almeida (2001) afirma que mesmo os problemas importantes das universidades, identificados através da estrutura organizacional, dificilmente são levados em consideração a ponto de serem direcionados amplos estudos que objetivem a busca da qualidade na educação. Assim, o autor entende que todos os problemas diagnosticados através da gestão deverão levar em conta o aproveitamento dos recursos humanos, físicos e financeiros de uma instituição pública ou privada. Uma gestão educacional clara e lúcida visa buscar e oferecer os serviços característicos do setor.

Nesse sentido, o autor destaca a seguinte questão: como tornar o país competente e culto através da qualidade em educação? Em resposta, ele afirma que, com vistas à gestão educacional realmente eficaz, é necessário que ela passe freqüentemente por processos de avaliação. Esses processos deverão ser realizados por meios internos e externos à instituição. Para isso, é necessário um profundo conhecimento da instituição de ensino e do seu funcionamento, que deve estar embasado em parâmetros que forneçam formas de mensurar o trabalho, a partir de critérios das próprias instituições, e que dê subsídios para identificar a percepção interna e externa.

Se o processo de gestão é um tema que está na pauta de discussão do ambiente acadêmico e é visto como uma crescente preocupação, por outro lado, tais avaliações devem

considerar a atual conjuntura, que engloba as áreas política, econômica, social e educacional como fatores determinantes nas mudanças educacionais que estão em pleno andamento.

Neste sentido, a Constituição de 1988 e, posteriormente, a Lei 9.131/95, que cria o Conselho Nacional de Educação e o Exame Nacional de Cursos, e o Decreto 2.026, de outubro de 1996, que institucionalizou o sistema nacional de avaliação (MEC, 2007), foram os marcos que definiram as possibilidades e limitações das IES.

Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) criou novas normas que visavam à regulamentação do Ensino Superior. Outro grande esforço que buscou definir o perfil da universidade resultou no Decreto 2.306/97. Anteriormente, ouvia-se muito falar em instituições sem fins lucrativos – essa afirmação era muito duvidosa porque em grandes universidades particulares, denominadas sem fins lucrativos, a quantia exorbitante paga pelos alunos era inegável. Uma vez que o Ministério da Educação fixou normas, possibilitou o surgimento de universidades com fins lucrativos, ou seja, as regras financeiras para alunos, direção e sociedade ficaram bem claras.

Outro fator a ser considerado, refere-se ao crescente número de vagas e à abertura de inúmeras novas faculdades e instituições de ensino que fizeram com que as instituições se adequassem à demanda. Por outro lado, a correlação de forças entre diferentes instituições vem contribuindo para alterar a ordem do sistema e gerenciamento do ensino universitário.

Esse novo contexto, que não está acabado, mas sim em plena evolução, traz à tona um fator não considerado até pouco tempo atrás: o mercado. Hoje, é inadmissível pensar em mudanças em termos de gestão do Ensino Superior e ignorar um mercado cada vez mais ansioso e competitivo por resultados práticos. A preocupação com a qualidade dos serviços oferecidos tomou conta de toda uma sociedade, não só na área de educação, mas em todas as áreas. Isso acarreta, de certa forma, o alerta constante das instituições para as várias

ferramentas disponíveis e a serem criadas, obrigando as instituições de ensino a diagnósticos e avaliações constantes.

Atualmente, observa-se um grande investimento nos serviços prestados pelas instituições como: atualização de bibliotecas e laboratórios; qualificação de recursos humanos; oferta de serviços diferenciados, entre outros. Tais investimentos têm sua origem ligada à divulgação dos indicadores de qualidade, que cada curso deve preencher, e que têm se tornado instrumentos de competição entre as várias instituições.

Nos dias atuais existe uma grande preocupação por parte das instituições e, em consequência, dos gestores educacionais em não ficar fora das atualizações históricas pelas quais o ensino vem passando, seja em função das exigências de produtividade, competência ou qualidade. As instituições, para se manterem vivas em um mercado cada vez mais exigente e competitivo, devem possuir como diferencial principal a tarefa de oferecer mais e melhores serviços.

Podemos enumerar, segundo Marcovitch (1998), alguns pontos que são constantemente utilizados pelas instituições como parâmetros norteadores para suas funções:

- Como buscar novos clientes, conhecê-los e fazer uma fidelização;
- Como oferecer serviços que possam responder a uma demanda de mercado sendo estes vinculados aos padrões de qualidade exigidos;
- Como oferecer melhores condições ao cliente no ambiente educacional. Isso inclui o dia-a-dia, em eventos, em questões extraclasse. Entram também nesse contexto questões ligadas à consciência política, cidadania e ética, marcadas como referenciais nas IES;
- Como implementar projetos pedagógicos de cursos compartilhados e diferentes modos de avaliação;
- Preocupação com a concorrência.

O grande questionamento desse contexto é como trabalhar com a nova face da organização educacional levando-se em consideração os novos desafios aqui expostos. Costa (2004, p. 42) afirma que: “hoje, conhecer é mais do que acumular respostas prontas, é saber lidar com qualquer nova informação, transformando-a e aplicando-a em novos conhecimentos”.

Isso inclui os novos processos de diagnóstico e análise realizados pelas IES. Ao mesmo tempo, é necessário ter clareza quanto à estrutura organizacional, que é a única forma de gerir com eficácia e eficiência. Fernandes (2004, p.161) ressalta que: os gestores e administradores têm a responsabilidade de diagnosticar com antecedência as possíveis ‘doenças’ que podem levar uma instituição à decadência econômica e financeira. Os pontos importantes a serem pensados nesta análise são enumerados pela autora como:

- objetivos das IES;
- valorização de princípios e valores que norteiam a instituição;
- definir com precisão os serviços oferecidos pelas IES e como melhorá-los e enquadrá-los no mercado;
- as maneiras como as IES estão enfrentando as mudanças;
- como a instituição está inserida na conjuntura, levando-se em consideração o histórico da mesma IES;
- a opção da instituição – ela se adapta ao mercado visando ao retorno financeiro e a um número maior de alunos, ou ela permanece dando prioridade à qualidade de ensino, ou essa instituição consegue fazer uma interação entre mercado e qualidade;
- capacidade que a instituição possui de saber gerenciar, analisar, diversificar frente aos novos desafios do mercado.

Um cenário que possibilite múltiplas atuações é uma meta importante no processo de

gestão. Se por um lado todos esses processos buscam a qualidade e a competência em termos de ensino, por outro, também geram inúmeras dúvidas dentro da própria instituição.

Janne (1981, p. 08) já alertava, há 25 anos, para a falta de confiança trazida, muitas vezes, pelas mudanças:

O problema da criação de uma mentalidade capaz de promover o planejamento na Universidade depende, não somente do estabelecimento de estruturas que harmonizem a distribuição do poder e a aplicação de técnicas novas, mas também o desencadeamento de um processo de informação e de participação capaz de dissipar os mal-entendidos e de fazer do planejamento na universidade o problema de cada um e de todos.

Não se pode deixar, no entanto, de considerar as possibilidades de conflitos, nem de que, ao se trabalhar com grupos, os conflitos são inevitáveis, em qualquer área do conhecimento. Mesmo que as idéias sejam semelhantes, ocorrem conflitos. É sob esse prisma que a gestão educacional deverá lidar com as mudanças advindas da nova ordem nas IES, e também os gestores deverão ser hábeis para gerenciar os conflitos presentes em todo processo onde exista a possibilidade de discussões.

Por outro lado, temos de ter a compreensão de que as áreas acadêmica e administrativa, apesar de terem propostas semelhantes, estão quase sempre em estado de choque. Os educadores estão mais voltados para a parte pedagógica. Nesse sentido, Christóvam afirma que:

O educador é formado dentro das velhas estruturas e acaba reproduzindo o mesmo modelo, seja em sala de aula, seja em funções de gestão. Para ela a dificuldade desta situação é que o mercado de trabalho e o mundo de negócios são ambos submetidos às estruturas modernas. Os educadores não conseguem compreender a realidade e as alternativas que lhe são apresentadas. O descompasso se transforma em perplexidade, e em pouco tempo estão completamente subjugados (2004, p. 172).

Em contrapartida, os gestores possuem a visão voltada para as normas e outros procedimentos, e nem sempre os educadores os consideram importantes. Essa ocorrência

poderá levar a um desgaste, visto que os educadores mantêm, ao longo do tempo, um perfil voltado somente para os serviços de pesquisa, ensino e extensão. Talvez o grande desafio resida em encontrar um meio-termo entre educadores e administradores.

Uma pergunta fica pendente nestas linhas – por que estes setores não se unem a fim de promover de forma harmonizada todas as mudanças que a gestão educacional requer? Podemos analisar estas relações como a busca pelo poder vinculada à questão estrutural e, principalmente, ao status das posições ali existentes; neste ponto, a análise de Chistóvam é bastante lúcida:

Repensar estas questões é essencial na preparação dos profissionais para a chamada ‘Sociedade do Conhecimento’. Pensar estrategicamente a instituição escolar e se defrontar com rupturas em todos os níveis. Em que nível os gestores escolares são hoje autocríticos e ‘realistas’ quanto ao destino da instituição, submetendo os processos e políticas internas a uma avaliação mais racional e criteriosa das oportunidades (mercado a explorar/recursos a aproveitar X ameaças que prejudiquem a escola e suas oportunidades), ou em que nível os docentes procuram adequar a sua prática a esse contexto, observando a necessidade de mudanças do perfil ‘profissiográfico’ do docente e realinhar o projeto pedagógico do curso, por meio de revisão curricular, para que não haja descompasso na formação discente. Segundo a autora as estruturas de ensino devem e necessitam serem alteradas (2004, p. 172).

Hoje, o educador deve ser introduzido a uma nova dinâmica através das alterações curriculares. O educador deve estar não apenas voltado para as questões relativas ao ensino, pesquisa e cursos de extensão, mas também estar atualizado com as práticas administrativas das IES.

Ao focar as IES, tem-se que considerar, ainda, as mantenedoras, que são, em muitos casos, as responsáveis jurídicas e administrativas pela instituição. Tanto a esfera acadêmica, quanto a administrativa devem, a princípio, seguir os regulamentos da mantenedora, o que, de certa forma, também tolhe a liberdade de atuação da organização.

Mas, afinal, quais são os mecanismos necessários para fazer frente a todas essas questões na gestão universitária? Essa pergunta tem sido respondida por algumas instituições

que resolveram apostar no diagnóstico e posterior tratamento da “doença”.

Considerando as diferentes naturezas das instituições, devem predominar as decisões apoiadas na racionalidade. Processos utilizados hoje pelas instituições, como reengenharia, planejamento estratégico e tantos outros, devem ser utilizados com cautela, porque o sistema universitário brasileiro é formado por vários tipos de universidade. De acordo com dados fornecidos pelo MEC (2007), as universidades podem ser federais, estaduais, públicas, comunitárias, confessionais e particulares. Esses vários tipos de instituição têm os seus problemas e desafios internos.

Neste sentido, não é possível usar uma mesma fórmula para todas. Talvez seja possível apenas criar uma diretriz que busque um equacionamento estratégico das principais questões de maneira uniforme, mas os problemas e as dificuldades inerentes a cada instituição somente esta, de forma particularizada, será capaz de resolvê-los.

3.4 DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR

O Ensino Superior em Países em Desenvolvimento, como no caso do Brasil, enfrenta sérios desafios e dificuldades. No caso brasileiro, as grandes diferenças regionais, a pressão por aumento de vagas, a contribuição para o desenvolvimento tecnológico e inovação, a necessidade de expansão e atualização da pesquisa, a elevação dos padrões de qualidade, os custos elevados e a necessária conquista da autonomia didático-administrativa e financeira são suficientes para dar idéia das dificuldades que precisam ser enfrentadas pelas universidades, pelo governo e por toda a sociedade.

Entretanto, mesmo que isto represente um grande esforço, tais dificuldades devem ser

tratadas em curto prazo, de tal forma que seja possível evitar o aumento de um processo de decadência que, para muitos, já é visível. Tal decadência pode ser vislumbrada através da diferença percebida entre a formação dos países em desenvolvimento e dos desenvolvidos, dado o maior investimento em ciência e tecnologia destes últimos. Decadência que, para alguns autores, pode ocorrer a passos largos; entretanto, a recuperação dar-se-á lentamente. Nesse sentido, a gestão universitária passa a tornar-se imprescindível para a coordenação e governação da diversidade e multifatorialidade experimentadas.

A questão da Gestão Educacional vem proporcionando um amplo debate entre educadores e sociedade, ao mesmo tempo que estimula a problematização das situações experimentadas. As mudanças de paradigmas, a preocupação em contextualizar e implementar a gestão educacional tanto como uma abordagem técnica e teórica, quanto como prática da gestão, ganham destaque como forma de iniciar e dar prosseguimento a uma discussão que tem por objetivos pensar as ações no ambiente educacional e avaliar a gestão educacional. Assim contextualizado, a ênfase na gestão por competências pode se tornar uma alternativa viável para diagnosticar e propor mudanças no ambiente da educação superior.

Nesse sentido, Paro (1998) defende que a gestão educacional está intimamente relacionada com a qualidade de ensino e produtividade na escola. Para o educador, existem novas configurações que estão se inserindo nos elementos de construção da cidadania. Um novo processo está prestes a ser implementado e vivenciado. É possível destacar o rumo das discussões sendo direcionado para a carência educacional.

Seguindo uma forma diferenciada de caracterização, Lück (2001) delimita gestão educacional como:

(...) associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação de todos aqueles que estão diretamente envolvidos na tomada de decisão e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (s/p).

Por outro lado, o mesmo autor entende a instituição educacional como aquela que propicia a mudança dos processos pedagógicos, ou seja, envolve alterações nas relações sociais das organizações: a compreensão de que avanços nas organizações sustentam-se mais em seus processos sociais, sinergias e competências do que em seus insumos ou recursos.

Para outros autores, como Dutra et al. (2005), o conceito de gestão educacional é compreendido como sendo um processo seletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico, que representa um novo paradigma na educação, que representa novas idéias e orientações a partir da compreensão da rede de relações que se estabelecem no contexto educacional, ou seja, a sua complexidade, dinâmica e ação transformadora da escola.

O que podemos observar nesse enfoque sobre gestão educacional transmitido através desses três autores (PARO, 1998; LÜCK, 2001; DUTRA et al., 2005) são alguns fatores de urgência no processo político-pedagógico. O que se busca nesse momento é o entendimento de gestão educacional com um paradigma novo, mas que tem em si a responsabilidade social de resolver problemas antigos.

É possível identificar esses elementos de forma clara e definida na conceituação proposta por Almeida apud Olívio (2006):

(...) gestão se manifesta também por meio de práticas (também chamadas de processos, métodos ou metodologias de gestão), executadas regularmente com finalidade de fazer funcionar a organização, de acordo com determinados padrões de trabalho, que nada mais são do que as regras materializadas sob a forma de diretrizes organizacionais, procedimentos, rotinas de trabalho, normas administrativas, fluxogramas e metas (s/p).

O autor usa um modo operacional com base em outros cinco modelos de gestão identificados por ele, que seriam o tradicional, estratégico, participativo, empreendedor e holístico:

Tradicional	é mecanicista, apresentando estrutura verticalizada, com pouca interdependência entre as áreas, decisão centralizada e foco em processos.
Estratégico	aborda a variabilidade de todos os elementos envolvidos no processo e procura obter, através do desenvolvimento de valores organizacionais, capacitação gerencial continuada e responsabilidade social, caracterizando-se por atividades fortemente sistematizadas:
Participativo	tem foco nas pessoas e busca atingir objetivos genéricos, como responsabilidade social, harmonização de interesses de vários <i>stakeholders</i> da organização, cultura democrática, redução da alienação nos processos repetitivos e utilização máxima do potencial humano;
Empreendedor	tem foco na capacidade empreendedora das pessoas, considerando o risco como parte do negócio, e representa estrutura voltada ao aprendizado, favorecendo um ambiente de compartilhamento e inovação, com estruturas integradoras e flexíveis;
Holístico	atribui grande importância ao meio, é flexível e ágil nas suas respostas e contempla a integração harmônica dos vários sistemas da organização, na qual administração e produção assumem função única, orientando-se para a educação e o bem-estar dos colaboradores.

Figueiras (2005) encerra esse bloco com o seguinte conceito:

Gestão escolar é aquela que se encontra associada à democratização do processo pedagógico, à participação de todos diante da tomada de decisões e sua consumação, assumindo um compromisso coletivo em prol de resultados educacionais efetivos e significativos vinculados à dimensão pedagógica e política na administração da unidade de ensino, visto que gestão é o “fruto da ciência responsável pelo planejamento organizado, avaliação e controle de recursos materiais, financeiros, tecnológicos e humanos (s/p).

Após definir o conceito de gestão educacional, entendendo-o como vinculado à busca de novas abordagens em relação às práticas educacionais, propõe-se a gestão por competências, como forma alternativa, que pode provocar o aparecimento de novas nuances no ambiente da educação superior.

Embora não exista unanimidade na definição de competências, pode-se compreender o termo como processo de aprendizagem em que determinados conhecimentos, habilidades e/ou atitudes são colocados, de forma conjunta ou não, à disposição da organização (RUAS, 2003).

Podemos dizer, ainda, que competências são compostas por um conjunto de recursos, como saberes e capacidades, que são mobilizadas para solucionar e/ou implementar determinadas situações, a partir de uma lógica relacionada ao planejamento estratégico das organizações.

Uma instituição educacional terá competências diferenciadas daquelas de uma empresa. A tendência é desenvolver competências e adaptá-las ao meio em que se vive, porém o princípio que dá base ao conceito de competências é o mesmo, independentemente do contexto em que se inserem. Para exemplificar: para que um professor possa ter uma atuação em sala de aula, será necessário que ele tenha conhecimento sobre a disciplina, tenha mobilidade para interagir com a classe que administra e saiba relacionar o conhecimento com a forma que o transmite. Já um médico que cuida de uma pessoa febril, deverá saber medir a temperatura, administrar medicamentos e, principalmente, deverá saber identificar patologias e sintomas, assim como fazer toda uma avaliação do quadro clínico do paciente. Para um indivíduo, por exemplo, poder orientar-se em uma cidade desconhecida, será necessário mobilizar a capacidade de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos, e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas (GENTILE e BENCINI, 2000).

Assim, a construção de competências é tarefa diária, seja ela realizada numa

residência, numa empresa, numa escola ou em qualquer outro lugar que necessite das habilidades de competência.

Ruas (2003), por outro lado, menciona que competência é vista como um processo de aprendizagem, onde determinados conhecimentos, habilidades e atitudes são colocados, de forma conjunta ou não, com grande disponibilidade no interior das organizações.

Este último autor ressalta que, numa organização, podem-se desenvolver competências e que o gestor educacional que conseguir uma nova leitura do contexto pode conseguir um desempenho além do esperado. Ele pode ser não apenas um gestor educacional que facilita o desenvolvimento e utilização de práticas com bases em competências no seu dia-a-dia, mas poderá se tornar um gestor educacional que, com as práticas de competência, abrirá seus horizontes e transformar-se-á num catalisador dos vários esforços que têm por base objetivos organizacionais comuns.

3.5 O GESTOR EDUCACIONAL

Ao iniciar a discussão sobre o gestor educacional, é importante salientar a grande quantidade de material disponível, seja na web ou no grande volume de livros encontrados nas prateleiras das bibliotecas, assim como os vários cursos de extensão, mestrado e ensino a distância que buscam preparar este profissional para o exercício de suas funções.

Assim, fica evidente a manifestação do mercado frente às mudanças que estão em andamento; mercado que está se preparando para oferecer alguns subsídios necessários ao exercício da função de gestor educacional. Esforço este que encontra ressonância na busca, de parte das IES, por pessoas capazes de unir as áreas acadêmica e administrativa.

Nesse contexto, cabe repensar as razões pelas quais são oferecidos tantos cursos de pós-graduação para formação de gestores educacionais. Sem dúvida, trata-se de uma

exigência do mercado; entretanto, também mostra o despreparo existente para o exercício desta função.

Alguns fatores que contribuem para a situação estão ligados à necessidade de gerir frente aos novos desafios, que são colocados por um mundo cada vez mais globalizado e mais exigente em termos de qualificação de ensino.

Assim, deve-se levar em consideração o avanço das mudanças, das novas competências requeridas e da postura diferenciada que a sociedade como um todo vem exigindo. É necessário que o administrador tenha uma visão realista do contexto, assim como capacidade de gerir, buscando a confluência dos vários fatores que se apresentam, com vistas ao alcance dos objetivos organizacionais.

Nesse sentido, Cardim (2004) salienta que essa capacidade para conduzir uma instituição frente às mudanças é uma questão que preocupa todos os gestores. Segundo o autor, a “(...) questão da organização universitária e seu processo de gestão e decisão é assunto constante na pauta das discussões que vêm preocupando as mantenedoras e administradores de instituição de Ensino Superior” (p. 224). É importante destacar que, para esse autor, os novos desafios são oriundos das conjunturas políticas, sociais e educacionais.

Hoje, o gestor depara-se com grandes desafios não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro. Dentre eles, podemos salientar os seguintes: a) há um aumento progressivo do efetivo de estudantes nas instituições de ensino e b) há insuficiência de fundos para provir e manter toda essa gama de transformações.

Para que a qualidade do ensino acompanhasse o aumento da demanda, seria necessário, por exemplo, que houvesse mais laboratórios, prédios, bibliotecas, melhores salários para os professores, visto que hoje as instituições exigem uma qualificação maior desse profissional e, como temos visto, a qualificação significa, além de todo um conhecimento, também gastos para adquirir este saber. Tudo isso leva a um acréscimo

considerável em relação às despesas, e nem sempre o retorno financeiro vem na mesma proporção. Situação que gera uma tensão entre o desejo de democratizar o ensino e a falta de condições materiais e físicas para a materialização desse desejo.

Nesse sentido, Janne diz que: “(...) conseqüentemente, a administração universitária se torna cada vez mais presa a problemas urgentes, que sempre se renovam, e cuja verdadeira solução está em procurar políticas em longo prazo (...)” (1981, p. 14).

A situação descrita acima faz com que o gestor educacional tenha de se posicionar num contexto dinâmico, em constante mudança e que lhe exige uma postura e perfil bastante específicos. Razão pela qual passa-se à discussão sobre o perfil do gestor educacional.

3.6 PERFIL DO GESTOR EDUCACIONAL

As questões destacadas acima, assim como a grande expansão do número de instituições de ensino no Brasil, não só incrementaram o mercado educacional, como também fizeram surgir uma nova classe de profissionais: o Gestor de Instituições de Ensino. Guia Paraná (2005), através de seu editorial, explica que até meados de 1999 era comum ver as escolas e faculdades serem administradas por famílias ou educadores, num modelo que durou muito tempo, mas que não resistiu à realidade competitiva da atualidade.

O Censo Escolar de 2004 mostra um crescimento de 29,9% no número de escolas privadas de ensino fundamental no Brasil. Para dar exemplo desse crescimento em 2002, só no Paraná foram registradas 2.674 novas instituições particulares de ensino fundamental e médio. Esse panorama mostra a especificidade desse mercado altamente competitivo, para o qual é necessário adequar as estratégias corporativas.

Por outro lado, e de acordo com as informações, um dos aspectos que vêm afetando

diretamente a gestão educacional é a inversão da pirâmide etária do país. Com a queda na taxa de natalidade e o aumento gradual da perspectiva de vida do brasileiro, o Brasil tem se tornado um país mais maduro.

Outro fator determinante na eclosão do mercado do Ensino Superior foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que trouxe profundas mudanças na organização educacional brasileira. Até então, o Ensino Superior era privilégio das instituições confessionais, sem fins lucrativos, filantrópicas e públicas, situação que é alterada a partir da nova legislação, através da qual a iniciativa privada se insere no mercado do Ensino Superior com o objetivo de atender a grande demanda reprimida.

Em consequência do investimento privado no mercado educacional, o aumento de vagas gerou, num segundo momento, ociosidade nas IES.

Nesse aspecto, Lubascher (2006) destaca que:

A inversão da pirâmide etária, a queda da renda da classe média, a exigência do mercado primeiro pela conclusão de Ensino Médio e pela obtenção de um título de nível superior, o que aproximou as classes de renda baixa da necessidade por conhecimentos acadêmicos e o número crescente de escolas e IES colocou o mercado todo e sua gestão em xeque (s/p).

Segundo o mesmo autor, esse movimento fez surgir um profissional raro no mercado de trabalho, já que a “(...) acirrada competição no meio educacional mostrou a necessidade de administrações realmente profissionais com vivência em meios de alta concorrência” (2006, s/p). Assim, o autor defende que o novo modelo atinge todas as escolas e instituições de Ensino Superior. Esse autor conclui afirmando que: “É uma nova realidade, um novo mercado, o que cria uma nova era de profissionais” (2006, s/p).

Assim, habilidade de definir estratégias coerentes com a realidade de cada local, adequação dos produtos oferecidos pelas organizações educacionais, conhecimentos sobre

mercado e percepção acurada para entender realidades tão complexas são características importantes para os profissionais que almejam posicionar-se como gestores educacionais.

Para Lubascher (2006), existem, em termos amplos, duas alternativas para as organizações deste setor:

- 1- A estruturação com objetivos traçados estrategicamente, agregando valor aos serviços oferecidos e conseqüentemente para a marca;
- 2- A gestão estratégica balanceada pelos custos, a qual leva a instituição a focar a diferença dos preços.

Fica evidente, acima, a importância da profissionalização do gestor universitário, profissional que se torna cada vez mais indispensável às várias instituições de Ensino Superior que almejem manter-se no mercado e, principalmente, conquistar uma parcela adicional de clientes, além daquela que já está vinculada.

Entretanto, se grande parte dos atuais gestores é formada por professores competentes, ou seja, profissionais capacitados pedagogicamente para estarem em sala de aula, surge o desafio de como transformar os professores em profissionais que integrem às suas competências docentes competências de gestão. O que diferencia um professor que atua também na área de gestão de um gestor educacional? É possível hoje juntarmos num mesmo indivíduo estas duas práticas? O que o mercado necessita com mais urgência – professores-gestores ou gestores-professores?

Enquanto o professor-gestor tem a visão acadêmica e de pesquisa, ou seja, como as coisas acontecem em sala de aula; o gestor-professor tem uma visão que vai além da função acadêmica. Ele vê a sala de aula com vistas ao mercado profissional: seus horizontes possuem uma visão ampliada no contexto em que atua.

Essa realidade, que é variável e dinâmica, pois se traz novos questionamentos, por outro lado renova a preocupação com antigos, que de certa forma têm sido vistos e analisados.

Ruas (2003), em artigo publicado na RAE – Revista de Administração de Empresas, volume 43, número 2, no texto “mestrado modalidade profissional: em busca da identidade”, faz uma análise sobre os elementos que considera importantes acerca do debate sobre a “Identidade dos Programas de Mestrado Modalidade Profissional”.

O ambiente de negócios exposto por Ruas (2003), caracterizado por empresas, que por vezes se constituem em Universidade, cria a categorização de Universidade-Empresa e Aluno-Cliente. De acordo com Ruas:

O ambiente de negócio vem se caracterizando por uma dinâmica na qual o mais visível e importante parece ser a velocidade, tecnologia, expansão e interdependência internacional, concentração de capitais via aquisições e fusões, homogeneização de processos e produtos, e muito flagrante no espaço organizacional, o enxugamento das empresas. Desse contexto resulta um forte processo de intensificação da concorrência, e, em consequência, as empresas passam a buscar elementos que as diferenciem do mercado (2003, p. 56).

Ruas (2003) vai mais longe e nos fala da pressão sofrida pelos gestores em função da alta competitividade em tais ambientes. Esse ponto de vista aplicado ao ambiente universitário levanta algumas hipóteses sobre o porquê de tanta oferta de cursos de pós-graduação para gestores educacionais, tema abordado no início do texto.

Nesse aspecto é simbólico o slogan da *Reebok*, uma marca de produtos esportivos norte-americana que diz: correr já não basta, você tem que voar. Essa frase tem sido a premissa de qualquer mercado atual, e o educacional não é uma exceção.

Ao gestor são atribuídas outras questões que não se limitam àquelas previstas em sala de aula, mas se expandem dentro de um mercado profundamente competitivo. Isso requer do gestor uma nova postura: um professor que saiba transmitir não apenas os conhecimentos acadêmicos, mas que saiba ampliar a sala de aula para um ambiente de negócio. Um profissional que sabe quais são as suas competências e como trabalhá-las. É o próprio Roberto Ruas que nos remete a essa questão (ERA, v.. 43,. n. 2).

Mas o que tem a ver a noção de competência com a expectativa sobre a atuação dos gestores e com os processos de adaptação à mudança ou de inovação? Passam necessariamente por transformações na maneira de a organização responder e relacionar-se (por meios de produtos ou serviços) com seus clientes e, por conseguinte, exigem aplicação/desenvolvimento de competências específicas.

Isso porque essas mudanças na relação com os clientes são sustentadas por outras mudanças procedentes, relativas à maneira de atuar das pessoas e dos grupos na empresa. Isso quer dizer que projetos de mudanças focados em novas formas de relacionamentos com mercados e clientes (isto é, da empresa para fora) estarão associados ao desenvolvimento de competências internas, tanto em sua dimensão organizacional, quanto individual, ou seja, da empresa para dentro. Nosso questionamento inicial quanto à formação de gestores é respondido por Ruas. A utilização das competências será o grande diferencial na transformação do professor-gestor em gestor.

É importante mapear quem é o gestor educacional em uma IES, antes de mapear as suas competências individuais e associá-las às competências organizacionais. Segundo Vieira (2005, p.49), o novo perfil do gestor educacional deve incluir as seguintes características:

- Capacidade de trabalhar em equipe;
- Capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo;
- Criação de novas significações em um ambiente instável;
- Capacidade de abstração;
- Manejo de tecnologias emergentes;
- Visão de longo prazo;
- Disposição para assumir responsabilidades pelos resultados;
- Capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar);
- Criatividade;

- Disposição para fundamentar teoricamente suas decisões;
- Comprometimento com a emancipação e a autonomia intelectual dos funcionários;
- Atuação por objetivos;
- Visão pluralista das situações;
- Honestidade e credibilidade;
- Conscientização das oportunidades e limitações.

Os conhecimentos, habilidades e atitudes descritos acima constituem-se no cerne daquilo que denominamos como competência, sendo este o foco para onde se voltam os esforços teóricos que vêm a seguir.

3.7 COMPETÊNCIAS

A palavra competência (do latim *competentia*) expandiu-se sobremaneira e hoje assume diversas interpretações aplicáveis ao contexto das organizações. Por outro lado, a visão predominante enfatiza a qualificação observável do indivíduo, já que este último deverá ser capaz de realizar determinado trabalho, resolver certo problema ou propor alternativas para determinada situação, por exemplo.

Ênfase que remonta à utilização usual no final da Idade Média, quando o termo competência era associado à linguagem jurídica e dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, o termo passou a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de determinado assunto (BRANDÃO e GUIMARÃES, In: RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005).

Cabe salientar que, neste trabalho, não será utilizado o termo competência em seu uso

coloquial, mas como um conceito teórico desenvolvido por diversos autores e que faz parte do cotidiano organizacional atual, com suas características e desafios. Estes últimos caracterizados com muita clareza por Reginatto e Pinheiro (2004):

(...) marcado pela rapidez das informações, mudanças de paradigmas, globalização, novas tecnologias, inovações e pelo resgate do valor do indivíduo. A qualidade nas relações pode ser considerada um fator determinante para a busca da excelência tanto do indivíduo quanto das organizações (...) (p. 67).

As características apontadas pelos autores acima foram impulsionadas, no início do século passado, pela evolução da revolução industrial. Época em que começam a surgir as primeiras preocupações por parte das organizações com seu quadro de pessoal, ou melhor, com o treinamento de indivíduos, com vistas ao exercício eficiente da função para a qual eram designados. Preocupação que se torna evidente quando Taylor (1921) passa a alertar sobre a necessidade de as empresas contarem com homens “eficientes”.

Com base no princípio taylorista de seleção e treinamento do operário, as empresas procuravam aperfeiçoar, em seus empregados, as habilidades necessárias para exercer uma atividade específica. Treinamento que era restrito às técnicas relacionadas ao trabalho e às especificidades do cargo. Nessa altura, a preocupação principal dos gestores se referia ao desenvolvimento das habilidades técnicas relacionadas ao trabalho. Já na década de 1920, começam a ser considerados novos aspectos, concernentes, principalmente, às relações sociais como potencialmente indutoras de melhores resultados no trabalho. A partir desse ponto, os fatores cognitivos e comportamentais ligados passam a ganhar cada vez mais relevância no ambiente organizacional. (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005).

O conceito de competência, inserido nesse contexto, perpassa e é influenciado pelos diferentes momentos da evolução e transformação das práticas organizacionais. Entre elas destacam-se: a abordagem sociotécnica, surgida na Europa na década de 1960, que buscava a

visão de um sistema integrado; o modelo japonês, nos anos 80, que enfatizou a visão estratégica da empresa. Nos anos 90, as políticas vinculadas à gestão de Recursos Humanos alinham-se às estratégias empresariais, buscando de forma sistêmica práticas que valorizem as múltiplas facetas humanas, com vistas ao desenvolvimento de processos ótimos, ou seja, que sejam eficientes e eficazes no que se refere ao atingimento dos objetivos organizacionais, de forma a gerar os menores custos possíveis e com padrões que possibilitem condições de competitividade e, principalmente, de destaque no mercado. Nesse ambiente, o conceito de competência é utilizado como base para a construção de um modelo de gestão de pessoas. (FLEURY e FLEURY, In: RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005).

Conceito este que atualmente, segundo Durand (apud RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005), se baseia em três dimensões: *knowledge*, *know-how* e *attitudes*, ou seja, conhecimento (informação, saber o quê, saber o porquê), habilidade (técnica, capacidade, saber como) e atitude (querer fazer, identidade, determinação). Dimensões estas interdependentes e interconectadas em relação a determinado propósito.

Nessa mesma linha, Fleury e Fleury (2004) apresentam um modelo de competências interdependente entre indivíduo e organização, associado aos verbos: saber agir, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber engajar-se, ter visão estratégica, assumir responsabilidade.

Esses autores estabeleceram ainda o conceito de competências individuais aceito por muitos autores brasileiros: “(...) um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p.30).

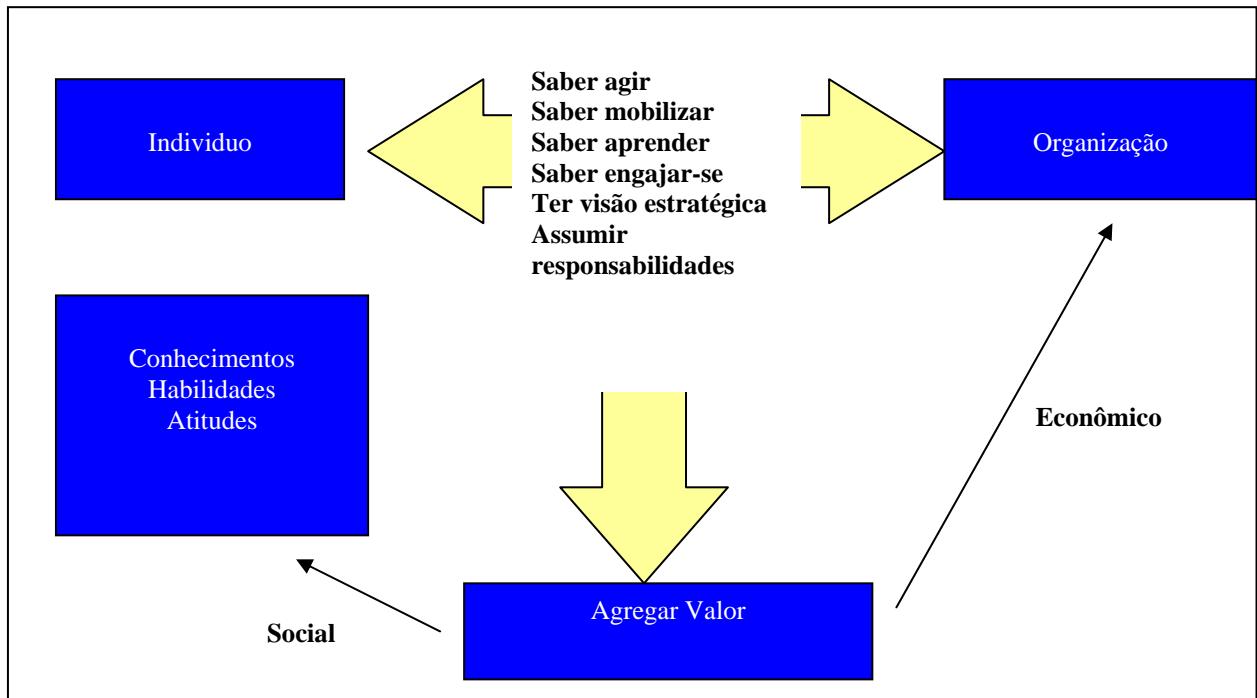


Figura 1: **Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização**
 Fonte: Fleury e Fleury (2004).

Atualmente, se o significado da competência tem ganhado força, este processo é consequência de sua aplicação prática ligada à coordenação e gestão de empresas. Posição que é defendida por Hamel e Prahalad (1995), em especial no livro *Competindo pelo Futuro*, que passa a propagar o conceito das *core competencies*, como “(...) portas para as oportunidades do futuro” (p. 228).

O conceito de competência pode, ainda, ser analisado sob perspectivas que vão desde uma ênfase mais organizacional, até a focalização individual. Como visto anteriormente, o conceito de competência vem sendo construído há longo tempo e, muitas vezes, é confundido com a noção de qualificação, que é entendida como uma concepção que:

(...) nasceu associada à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos (...) garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. Foi elaborada a partir dos cânones da "Teoria do Capital Humano" (...) (MANFREDI, 1998, s/p).

Por outro lado, apresenta, ainda, um t nue limite com a expressão capacidade, que se refere à possibilidade de fazer frente a determinada situação (SANTOS, 1997) .

Após diferenciar os conceitos acima, é preciso considerar que o conceito de competência não possui um significado único no meio acadêmico e/ou empresarial, mas está sujeito a diferentes variáveis e dimensões.

A tabela abaixo, extraída de Bittencourt (2004, p. 244-245), possibilita uma perspectiva das visões de alguns dos autores que estudam e discutem o conceito de competências:

Tabela 1: Conceitos de Competência.

Autor	Conceito de competências
Byatizis (1982, p.23)	“Competências são aspetos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.”
Bog (1991, p. 16)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.”
Spencer e Spencer (1993, p. 9)	“Competência refere-se a características intr�secas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho.”
Sparrow e Bognano (1994, p. 3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes p�ra a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa.
Moscovici (1994, p.	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais

- 26) inatas e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiências, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em área de atividades.”
- Cravinho (1994, p. 161) “As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes, por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho.”
- PARRY, (1996: 48) “Competência é um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”.
- Bruce (1996, p. 6) “Competência é o resultado final da aprendizagem”.
- Boterf (1997, p. 267) “Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexo buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.”
- Magalhães et.al. (1997, p. 14) “Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.”
- Perrenoud (1998, p. 1) “A noção de competência refere-se a prática do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências.”
- Durand (1998, p. 3) “Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito.”
- Ruas (1999, p. 10) “Competência 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.”
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.”
Hipólito (2000, p. 7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.”
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 possível de avaliação. Compete, então, à empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir.”
Becker et al. (2001, p. 156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas.”

Fonte: Bittencourt (2004)

Neste estudo, como forma de construir uma perspectiva de trabalho, será considerado o conceito de Parry (1998), que define competência como:

Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento (p. 60).

3.7.1 Competências e Capacidades Aplicadas

Toda competência é fundada em um conjunto de capacidades, sendo que essas capacidades somente assumem a condição de competência no momento em que são mobilizadas para uma ação específica.

É através do resultado que a competência é reconhecida ou não. Segundo Anabiki (In: RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005), a competência pode ser definida como o exercício efetivo das capacidades. Nessa mesma linha, Ruas (2005) dá um salto qualitativo no esclarecimento sobre a controvérsia da noção de competência entre as expressões *capacidades* e *competências*, através de um estudo desenvolvido junto aos alunos do ensino fundamental. Ressalta, como exemplo, que os fundamentos da competência “expressar-se por escrito” por alunos do ensino fundamental é o resultado de um processo de desenvolvimento de capacidades sob a forma de conhecimentos; ao mesmo tempo, o desenvolvimento da competência de expressar-se por escrito vai depender de certas habilidades; e, finalmente, esses fundamentos vão depender de capacidade de concentração.

O autor conclui afirmando que a combinação e a mobilização dessas capacidades para cumprir uma demanda do professor permitirão o exercício da competência denominada “expressar-se por escrito”, porque se sustentou numa determinada combinação de capacidades associadas a conhecimentos, habilidades e atitudes.

Em situações organizacionais, as capacidades podem ser entendidas como competências potenciais que estão disponíveis para serem mobilizadas numa situação específica e que teriam sido desenvolvidos em situações anteriores, treinamentos específicos, ou mesmo durante a prática de trabalho (RUAS, 2005).

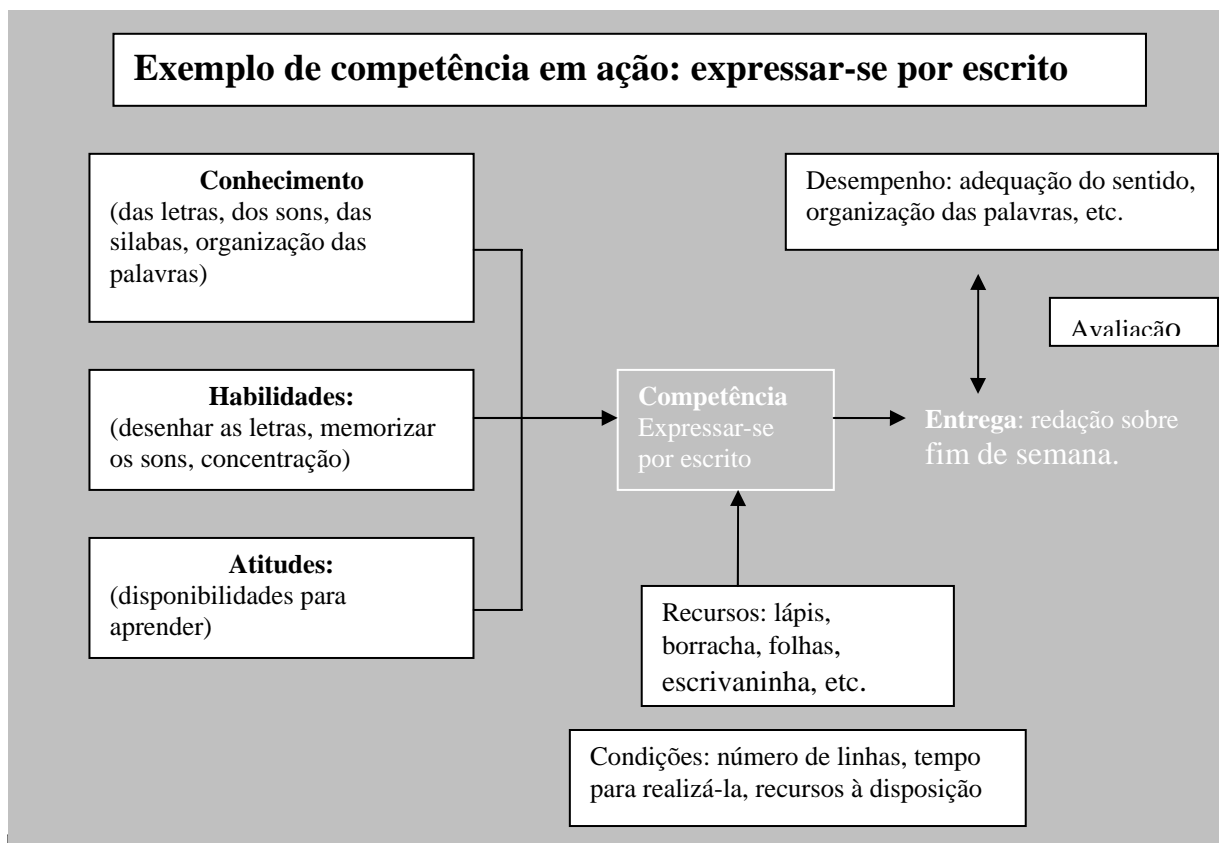


Figura 2: **Exemplo de Competência em Ação no Caso da Educação.**

Fonte: Ruas (2005, p. 41).

Assim, a competência só se efetiva, tanto no âmbito pessoal quanto no organizacional, quando ela for aplicada, ou seja, só se é reconhecido competente com a obtenção dos resultados finais concretos. Ter os requisitos e não aplicá-los – ou não aplicá-los adequadamente – evidencia-se como uma situação de não-competência.

Assim, pode-se dizer que, ao não atingirem os objetivos a que se propõem, as pessoas não provarão ser competentes somente com títulos, teorias e/ou boas intenções. Será necessária a aplicação das teorias, conhecimentos e, principalmente, obtenção de resultados. Da mesma forma, as empresas podem dispor de recursos tecnológicos, de bons planos, sistemas organizacionais, operacionais, etc., e não apresentarem resultados compatíveis. A efetivação da competência requer ter conhecimentos e habilidades e saber aplicá-los (RESENDE, 2004).

A competência não se reduz ao saber, muito menos ao saber-fazer, mas sim à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. Alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas à sua aplicação, mas pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los na sua atividade. (...) A competência, portanto, não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos, habilidades), mas na mobilização desses recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005, p. 4).

Por outro lado, Ruas, Antonello e Boff (2005) destacam o tríplice aspecto das competências, muito conhecido pela sigla CHA - Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, da linha francesa de estudos. Os autores referem que há diferentes significados quanto ao último aspecto do CHA, sendo utilizados atitudes, atributos, valores, entre outros termos.

Esse aspecto atitudinal é extremamente importante, uma vez que consideramos a mudança de enfoque, de um conceito de recurso estocado (ou pronto para ser utilizado) para um conceito dinâmico e relacionado ao desempenho. Assim, temos uma visão moderna do conceito de competência, que é concretizada na atitude, na capacidade de saber agir, mobilizando conhecimentos e habilidades.

3.7.2 Recursos de Competências

Boterf (apud RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005) desdobra o CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes), que é denominado por ele de recursos de competências, da seguinte forma:

- Conhecimentos: gerais e teóricos, operacionais e sobre o ambiente;
- Saber fazer: operacional, experiencial e relacional-cognitivo;
- Atitudes: atributos pessoais e profissionais.

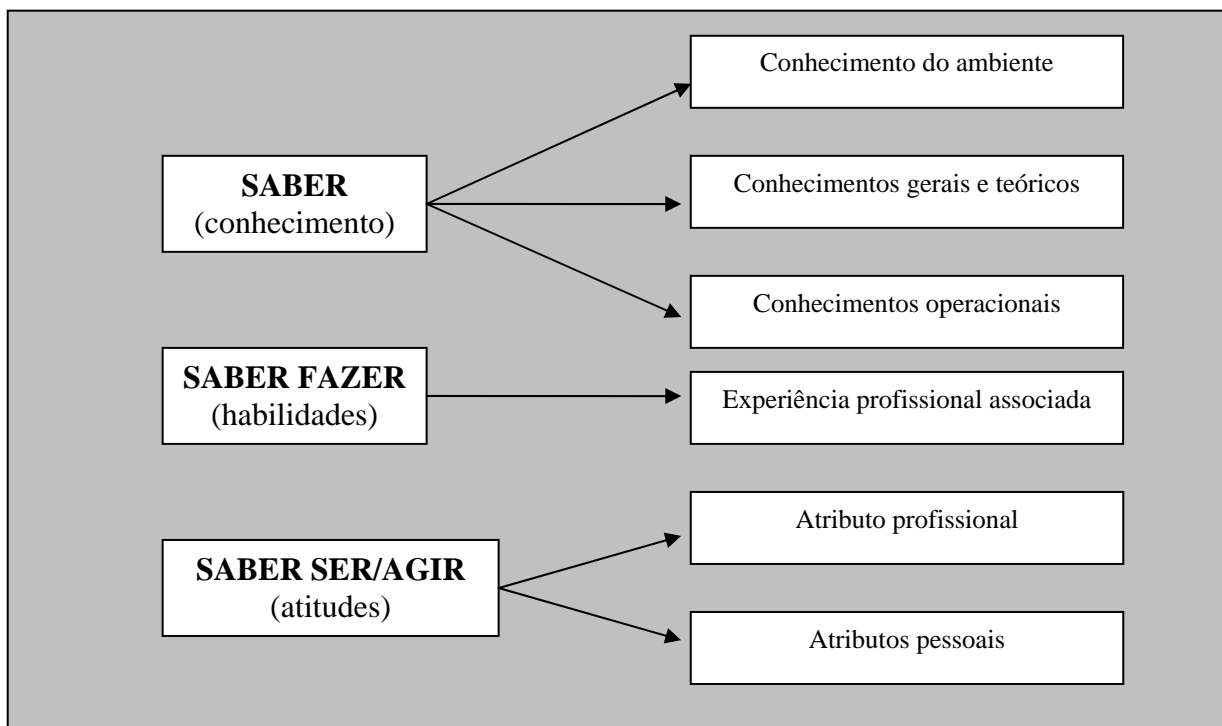


Figura 3: **Recursos de Competência e Desdobramentos Possíveis.**

Fonte: Ruas (2001)

Tabela 2: **Tabela Explicativa de Recursos de Competência**

TIPOS	FUNÇÕES
Conhecimentos do ambiente	<i>Conhecer os elementos do ambiente, a fim de poder atuar de maneira adequada.</i>
Conhecimentos gerais e teóricos	<i>Saber compreender e analisar as situações em que atua e tratá-las sistematicamente (método)</i>
Conhecimentos operacionais	<i>Conhecer os métodos, procedimentos e normas de suas atividades.</i>
Experiência profissional associada	<i>Saber colocar em ação os conhecimentos adequados à situação.</i>
Atributos profissionais	<i>Saber perceber e apropriar aspectos que não são explicativos nas normas, procedimentos e métodos, mas que estão presentes nas atividades profissionais (conhecimentos tácitos)</i>
Atributos pessoais	<i>Atributos que permitem agir, comprometer-se e relacionar-se de forma adequada em sua atividade.</i>

Fonte: Ruas (2001).

Carbone et al. (2005), por opção de método, descreveram os recursos ou dimensões da

competência, ou seja, os conhecimentos, habilidades e atitudes que se julgam necessárias para que uma pessoa possa apresentar um determinado desempenho no trabalho.

Esses autores, com foco na prestação de serviços de atendimento bancário, descrevem: para que um funcionário possa atender o cliente com receptividade, deve mobilizar conhecimentos sobre os serviços da empresa, rotinas e processos. Deve ainda possuir a habilidade de comunicar-se de forma clara e de argumentar com o cliente. Finalmente, deve possuir uma atitude positiva frente ao cliente, através da manifestação da receptividade e da cortesia neste caso.

Exemplo de Recursos ou Dimensão da Competência ao prestar um atendimento bancário baseado em padrões de excelência:

Tabela 3: **Dimensões da Competência**

Dimensão da Competência	Descrição
Conhecimentos	Princípios de contabilidade e finanças. Produtos e serviços bancários. Princípios de relações humanas.
Habilidades	Aptidão para operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos. Habilidade para argumentar de maneira convincente. Predisposição para a tomada de iniciativa (proatividade)
Atitudes	Respeito à privacidade do cliente. Predisposição para aprimorar-se continuamente.

Fonte: Brandão, Guimarães e Borges-Andrade, apud Carbone (2005).

Na perspectiva de Ruas, Antonello e Boff (2005), competências pessoais são aquelas que reúnem as aptidões (requisitos pessoais inatos, ou seja, com os quais nascemos), as habilidades, os comportamentos (atitudes) manifestos, e ainda o domínio e a aplicação de conhecimentos.

As *aptidões* podem ser classificadas em: a) físicas e motoras: força física, saúde, flexibilidade corporal, etc.; b) emocionais: humor, entusiasmo, etc.; e c) mentais: raciocínio, memória, compreensão, entre outros.

Habilidades: seriam as aptidões desenvolvidas e que tornam as pessoas diferenciadas em alguns aspectos. Todas as pessoas podem ter bom ou mau humor. Mas nem todas possuem a habilidade de ser humoristas ou cômicas. Todas as pessoas manifestam emoções, mas poucas sabem dramatizar bem como fazem os artistas de teatro ou de cinema. Habilidade é, pois, a capacidade de manifestar aptidões de forma desenvolvida, de forma diferenciada.

Atitudes: referem-se a uma ação ativa e/ou predisposição do indivíduo, e que determina a sua conduta em relação aos outros, ao trabalho ou a situações (CARBONE et al., 2005). O comportamento possui a peculiaridade de ser a única manifestação humana que depende só da vontade. Não é nato, nem requer estudos para tê-lo, ou seja, caracteriza-se por atitudes conscientes.

Conhecimento é a categoria mais ampla de competências. Inclusive é a categoria que mais comumente é chamada de competência. Está dividida em conhecimento explícito e tácito. O conhecimento explícito é objetivo e racional envolvendo, via de regra, a educação formal. É transmitido através de padrões bem estabelecidos, códigos e estruturas de forma relativamente fácil e a um custo relativamente baixo. Pode ser facilmente propagado em massa, portanto repassado a muitos de uma só vez.

O conhecimento tácito ou experimental envolve as crenças e os sistemas de valores pessoais e é normalmente adquirido através da vivência, da experimentação pessoal. Não é facilmente codificado e é mais difícil de ser transmitido em massa. As pessoas podem não conseguir articular tudo o que conhecem neste caso. Normalmente exige-se a constante observação de quem está passando o conhecimento (HERZOG, 2001).

Os conhecimentos são ilimitados. Em outras palavras: enquanto aptidões, habilidades

e comportamentos são contados em dezenas ou, no máximo, em algumas centenas, e são também mais permanentes (menos mutáveis); a mensuração da quantidade de conhecimento é impossível de ser feita, já que a tendência é de crescimento ou renovação constante. Podemos classificar as competências em: técnicas, operacionais, estratégicas, organizacionais, relacionais ou interpessoais, e de outras formas.

Mailhiot (1998), ao destacar as relações interpessoais, refere que:

o líder deve possuir uma competência fundamental ou genérica, que Argyris, com base em Lewin, chama de competência interpessoal. Ela é de tal modo essencial (a um líder) que na maior parte dos casos ser-lhe-á suficiente, sozinha, para torná-lo perfeitamente funcional no exercício de sua autoridade (p. 145).

3.7.3 Conceituando as competências

Ao revisar a literatura sobre competências, fica explícita a necessidade de diferenciar e melhorar a caracterização entre os diferentes termos encontrados, como competências organizacionais, de gestão, essenciais, estratégicas e pessoais. Neste trabalho, foi considerada a seguinte classificação utilizada por Resende (2004):

3.7.3.1 Competências Organizacionais

O conceito de competência tem sido um dos mais utilizados e controvertidos no jargão da Administração contemporânea (RUAS, 2002). Zarifian (2001) argumenta que, para compreender plenamente o que está em jogo com a emergência do modelo da competência, seria necessário recuar para uma breve retrospectiva histórica e a partir daí analisarem-se, dentro do contexto, as mudanças que sofreu o mundo do trabalho, e como ele é visto e

avaliado. Segundo Zarifian (2001), nas últimas décadas, a concepção e a organização do trabalho sofreram modificações significativas, e essas mudanças podem ser resumidas em três conceitos: Evento, Comunicação e Serviço.

Neste caso, evento seria o que ocorre de maneira parcial e imprevista, também não programada, mas que é extremamente importante para o sucesso da atividade produtiva. Evento não é um caso negativo, insólito; pelo contrário, faz parte da vida normal de uma organização, desde que esta permaneça atenta ao seu ambiente e à destinação de seus produtos.

Nas comunicações são incluídos os acasos que ocorrem no interior de um sistema de produção e os novos problemas advindos do ambiente. Assim, segundo o autor, a competência profissional não pode mais se enclausurar em definições prévias de tarefas a executar em torno de um posto de trabalho. O conceito de trabalho retorna ao trabalhador, pois é o resultado da ação competente do indivíduo perante um evento.

Porém, o conceito de comunicação está relacionado ao fato de que a qualidade das interações passa a ser fundamental na busca de um melhor desempenho para a organização. De acordo com a visão do autor, comunicar-se implica entender os problemas dos outros e de si mesmo, entrar em acordo sobre os objetivos organizacionais, assim como compartilhar normas comuns para sua gestão. O autor ressalta que a comunicação é mais necessária nos casos em que se manifestam crises dentro da organização e surge a necessidade de se falar, de se confrontar e de procurar compromissos para que as opiniões possam se aproximar e a cooperação seja ativa.

Serviço é reconhecido como resultado do trabalho, já que trabalhar pressupõe-se gerar serviços; por outro lado, caracteriza-se como modificação no estado ou nas condições de atividade de outro ser humano ou de uma instituição. Desse modo, o trabalhador jamais pode ser considerado um operador de um conjunto de simples tarefas associadas a um cargo, mas

sim, um prolongamento direto da competência que o indivíduo adquire em face de sua situação profissional cada vez mais variável e complexa. Essa complexidade torna o imprevisto cada vez mais cotidiano, cada vez mais rotineiro. É nesse contexto de transformações e incertezas no ambiente externo à organização que a noção de competência surge como fundamental (FLEURY E FLEURY, 2004,. p.29)

Assim, a noção de competência tem aparecido nos últimos anos como uma forma de repensar as organizações e, principalmente, o real papel dos indivíduos que as compõem. Porém, a competência organizacional possui a característica própria de se efetivar como implementação de planos e sistemas, mais do que ações pessoais de líderes ou outros profissionais. Algumas práticas importantes que começam a tomar corpo e mostrarem-se importantes contribuições para o bom desempenho das organizações são: gestão do conhecimento, gestão de clima organizacional e gestão da comunicação focada para toda a organização.

3.7.3.2 Competências Essenciais e Estratégicas

Focam o “negócio” em si. Segundo Hamel e Prahalad (1995), esta categoria de competências possui duas versões: uma refere-se às competências tecnológicas e estratégicas relacionadas com as atividades e os negócios principais da empresa. Sem origem identificável, a competência estratégica costuma ser denominada de essencial, ou se pode chamar de *core competence*, que constitui um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos e gerenciais inerentes à organização. Assim, as articulações entre as competências essenciais, grupais e individuais acontecem a partir de um planejamento estratégico, que vai passando de cada uma das categorias em resultado da missão

institucional.

Neste contexto, Prahalad e Hamel (1990) referem-se à competência como uma capacidade da organização de se tornar eficaz e atingir seus objetivos estratégicos. Por exemplo, algumas competências organizacionais essenciais são: a capacidade de miniaturização da Sony e a do *design* de motores diferenciados da Honda. Os autores sugerem que estas competências são as que conferem unicidade aos produtos dessas empresas, gerando uma vantagem competitiva.

As *core competences*, no entendimento de Prahalad e Hamel (2000), devem possuir três características fundamentais:

- Devem aportar uma contribuição muito importante ao valor percebido pelo cliente;
- Devem aportar uma contribuição extremamente importante para diferenciar a empresa dos seus concorrentes e ser difícil de ser copiada e/ou imitada;
- Devem aportar uma contribuição para a expansão da empresa no médio e longo prazo. Dessa forma, as competências essenciais (*core competences*) estariam intimamente relacionadas às estratégias da empresa.

Cabe destacar que, Segundo Fleury e Fleury (2004), as empresas poderiam competir no mercado através de três tipos de estratégias:

- Excelência Operacional - aquelas empresas que competem com base nos custos, quer dizer, procurar oferecer aos seus clientes produtos de qualidade superior com melhor preço;
- Inovação do Produto - aquelas empresas que procuram diferenciar-se dos outros por apresentarem produtos novos e de ponta;
- Orientação para o serviço - aquelas empresas que estão voltadas para a satisfação dos clientes.

3.7.3.3 Competências de Gestão

Para que haja competência é necessário colocar em ação um repertório de recursos (RUAS, 2001, p.249).

Tais recursos resultam de um foco mais moderno, objetivo e de resultados, estando relacionados a conhecidas funções gerenciais, tais como competências de planejamento, competências de liderança, competências de administração de conflitos e outras. Ao discutir os recursos de competências gerenciais, Ruas, Antonello e Boff (2005) assinalam os atributos pessoais, cada vez mais valorizados, em termos de gestão contemporânea, e que podem se subdividir em: incorporados (disposição, iniciativa, saber ouvir, responsabilidade, autoconfiança, imaginação, abertura à mudança) e relacionais (capacidade de atuar em grupo, de negociar e de se comunicar).

Com relação aos atributos incorporados, Boterf (apud SALINAS, 2001) apresenta as seguintes tipologias:

- 1 Conhecimentos gerais (conceitos, saberes disciplinares, teorias, etc): que servem para propiciar a compreensão de um fenômeno, ou uma situação, um problema ou procedimento.
- 2 Conhecimentos específicos do ambiente profissional: aqueles necessários ao contexto de trabalho do indivíduo, tais como planos, regras de gestão, cultura organizacional, códigos sociais, organização da empresas ou unidades, entre outros.
- 3 Conhecimentos procedurais: são aquele que descrevem procedimentos, métodos e modos operatórios (rotinas) dentro de uma ordem estabelecida.
- 4 Habilidades operacionais: são aplicações, os métodos, os procedimentos, os instrumentos que o indivíduo operacionaliza na prática, permitindo desta forma o

saber manusear e/ou operar.

- 5 Saberes e habilidades experienciais: são o resultado da experiência, da ação, porém são muito difíceis de experimentar de forma sistematizada e, geralmente, são conhecidos como conhecimentos.
- 6 Habilidades relacionais: são as capacidades que permitem relacionar-se e cooperar eficazmente com os outros; no caso, a capacidade de escutar, capacidade de negociação, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de liderança. Esse tipo de capacidade só é adquirido através de convivência em lugares e momentos diversificados e que não está atrelado somente aos recursos profissionais.
- 7 Habilidades cognitivas: correspondem a operações intelectuais que são necessárias para a análise e solução de problemas. Esse tipo de habilidades nos permite inferir, ou seja, criar novas informações a partir das que já existem.
- 8 Atitudes e qualidades: tornam-se relevantes porque abrangem características da personalidade, ilustradas como rigor, força de vontade e convicção, curiosidade de espírito, iniciativa, entre outras.
- 9 Recursos fisiológicos: aqueles que são necessários para a geração de energias.
- 10 Recursos emocionais: que guiam a intuição, a percepção de sinais fracos ou aqueles que permitem sentir uma situação e/ou relação.

3.7.3.4 Competências interpessoais

Para Mailhiot (1998), competência interpessoal é constituída de um conjunto de aptidões e atitudes adquiridas, organicamente ligadas entre si. Envolve capacidade de estabelecer relações interpessoais autênticas, ou seja, capacidade de autenticidade consigo e

com o outro: “ter aprendido a libertar-se de seus medos, de si mesmo e do outro” (p. 146).

Conforme Moscovici (1985), competência interpessoal é resultante de percepção acurada e realística das situações interpessoais e de habilidades específicas comportamentais que conduzem a conseqüências significativas no relacionamento duradouro e autêntico, satisfatório para as pessoas envolvidas. É a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação. A autora destaca três critérios apontados por Argyris (1968), que fazem parte das habilidades de lidar eficazmente com relações interpessoais:

- a) percepção acurada da situação interpessoal, de suas variáveis relevantes e respectiva inter-relação;
- b) habilidade de resolver realmente os problemas interpessoais, de tal modo que não haja regressões;
- c) solução alcançada de tal forma que as pessoas envolvidas continuem trabalhando juntas tão eficientemente, pelo menos, como quando começaram a resolver seus problemas (Moscovici, 1985, p.27-28).

Segundo Moscovici (1985), a competência interpessoal possui três componentes importantes: 1) percepção, 2) habilidade propriamente dita e 3) dimensão emocional-afetiva.

O processo de percepção precisa ser treinado para adquirir uma visão acurada da situação interpessoal. Isso significa um longo processo de crescimento pessoal, abrangendo autopercepção, autoconscientização e auto-aceitação como pré-requisitos de possibilidades de percepção mais realísticas dos outros e da situação interpessoal.

A autora destaca que

(...) o autoconhecimento só pode ser obtido com a ajuda dos outros, por meio de *feedback*, o qual precisa ser elaborado para auto-aceitação de componentes do *eu cego*, o que envolve processo de aprendizagem demorado, muitas vezes sofrido, exige coragem e disponibilidade psicológica no exercício de receber *feedback* (MOSCOVICI, 1985, p.27).

A habilidade de lidar com situações interpessoais engloba várias habilidades como flexibilidade perceptiva e comportamental, capacidade criativa para soluções ou propostas menos convencionais, capacidade de dar e receber *feedback*, entre muitas, ampliação da capacidade perceptiva e do repertório comportamental. Cabe destacar, ainda, que para a autora, em qualquer situação de conflito interpessoal, a dimensão emocional-afetiva está relacionada com o conteúdo cognitivo.

A relação interpessoal, processo de interação humana, é complexa e ocorre sob forma de comportamentos manifestos e não-manifestos verbais e não-verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais e/ou físico-corporais. “Não há processos unilaterais na interação humana: tudo que acontece no relacionamento interpessoal decorre de duas fontes: eu e os outros(s)” (MOSCOVICI, 1985, p.24-25).

Quando se considera o processo de um grupo, seja ele de formação ou de trabalho, deve-se levar em conta que, em seu início, há uma base interna de diferenças que engloba conhecimentos, informações, opiniões, preconceitos, atitudes, experiência anterior, gostos, crenças, valores e estilo comportamental, que trazem inevitáveis diversidades de percepções, opiniões e sentimentos em relação a cada situação compartilhada. Segundo Moscovici (1985):

(...) essas diferenças passam a constituir um repertório novo: o daquela pessoa naquele grupo. A maneira de lidar com diferenças individuais cria um certo clima entre as pessoas e tem forte influência sobre toda a vida em grupo, principalmente nos processos de comunicação, no relacionamento interpessoal, no comportamento organizacional e na produtividade (...) Se as diferenças são aceitas e tratadas em aberto, a comunicação flui fácil, em dupla direção, as pessoas ouvem as outras, falam o que pensam e sentem e têm possibilidades de dar e receber *feedback*. Se as diferenças são negadas e suprimidas, a comunicação torna-se falha, incompleta, insuficiente, com bloqueios e barreiras, distorções e “fofocas”. As pessoas não falam o que gostariam de falar, nem ouvem as outras, só captam o que reforça sua imagem das outras e da situação (p.26).

Por último, cabe destacar que Moscovici (1985) defende a idéia de que a competência interpessoal necessita treinamento, mas o verdadeiro teste de competência interpessoal está na

transferência da aprendizagem para a vida real. Este último processo exige do participante *insight* e compreensão dolorosa de que algumas das suas formas usuais de reação não são as mais adequadas, que é preciso mudar, experimentar novas formas e praticá-las, criativamente, e assumir riscos.

4 MÉTODO

No sentido mais amplo, segundo Lakatos e Marconi (1991), método é um instrumento básico que tem como objetivo ordenar o pensamento em sistemas, traçando e ordenando procedimentos a serem observados pelo pesquisador, ao perseguir o atingimento de um objetivo.

Já para Cervo e Bervian (1983), a pesquisa parte de uma dúvida ou problema, e a aplicação do método científico permite a busca de uma resposta ou solução, seja para a dúvida ou para o problema. Pode-se concluir, desta forma, que a pesquisa tem por objetivo a solução de problemas.

Em relação à classificação da pesquisa, de acordo com Silva e Menezes (2000), sua natureza pode ser entendida como Básica ou Aplicada. No presente trabalho, a pesquisa foi de natureza aplicada, porque foi dirigida à geração de conhecimentos com base no entendimento de uma situação específica.

Para Gil (1994), a pesquisa pode ser classificada, quanto aos seus objetivos, como exploratória, descritiva e explicativa. Nesse sentido, este trabalho caracteriza-se como exploratório, de abordagem qualitativa, cuja finalidade é desenvolver e esclarecer conceitos e idéias que possam ajudar o pesquisador a aumentar a sua experiência sobre o problema. (TRIVIÑOS, 1987).

A estratégia de pesquisa adotada no presente trabalho foi o estudo de qualitativo que, segundo Yin (2001), é usado quando o foco da pesquisa se encontra em fenômenos

contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Neste caso, o foco de estudo refere-se ao entendimento das competências gerenciais no ambiente das Instituições de Ensino Superior.

Considera-se, ainda, que o estudo de caso (simples ou múltiplo) é particularmente apropriado para problemas de administração, pois é difícil isolar o objeto do estudo de seu contexto real.

Por outro lado, algumas limitações do método foram observadas desde o início do trabalho. Primeiramente, há a questão do não-distanciamento, principalmente no caso de uma das instituições (UFRGS), onde o autor está inserido como aluno, ou seja, mestrando em Administração. Em segundo lugar, há dificuldades intrínsecas ao uso de entrevistas propriamente ditas, pois, conforme Yin (2001), ocorrem imprecisões associadas à memória, e, mais importante, as questões carregam um certo viés, ou seja, o entrevistado tende a passar para o entrevistador o que ele quer ouvir. Ambos foram mitigados neste trabalho. O primeiro fator foi reduzido com a gravação dos depoimentos e posterior transcrição. Quanto ao segundo, a redução do viés nos questionários ocorreu através da simulação das questões com colegas e da submissão à crítica por parte de colegas e professores.

Para que o autor possa conhecer as características principais que marcam o cotidiano dos gestores educacionais, foi definida uma amostra de nove gestores educacionais de três das principais e mais tradicionais Escolas de Administração da região da Grande Porto Alegre, que serão foco de estudo. As entrevistas terão por objetivos principais: que o autor possa conhecer as principais competências requeridas do gestor educacional e suas aplicações no âmbito da educação superior, e o confronto da teoria com a prática.

A amostra terá como instituições estudadas: a Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a Faculdade de Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); e a Faculdade de

Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

As fontes de coletas de dados foram primárias, visto que, segundo Yin (2001), estas são compostas por documentação da instituição em estudo, registro em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante, artefatos físicos.

Assim, as entrevistas caracterizam-se como peças-chave do trabalho de campo, visto que geraram os dados primários que foram analisados em comparação com os conceitos básicos de gestão educacional e de competências aqui apresentados.

Quanto à classificação das entrevistas, pode haver variações de autor para autor e de acordo com o ramo do conhecimento. Segue-se aqui a classificação apresentada por Triviños (1987), a partir da qual define-se que a forma utilizada é a da entrevista semi-estruturada, pois segue um roteiro de perguntas flexível, dando assim liberdade ao entrevistador para aprofundar os questionamentos da entrevista. Segundo Triviños (1987), as entrevistas devem ser transcritas logo após terem sido realizadas, procedimento seguido pelo pesquisador.

Na análise documental utilizaram-se várias fontes: sítios das escolas na Internet, documentos internos (regimento interno, organograma, etc.), livros e artigos sobre a história das instituições pesquisadas.

A análise dos dados à luz do referencial teórico permitiu o estudo e compreensão da prática relacionada aos conceitos de competência utilizados nessas instituições, conforme apresentado no capítulo de análise de dados e resultados.

Em relação às etapas de pesquisa, foram seguidos os passos sugeridos por Yin (2001), conforme definido na figura a seguir:

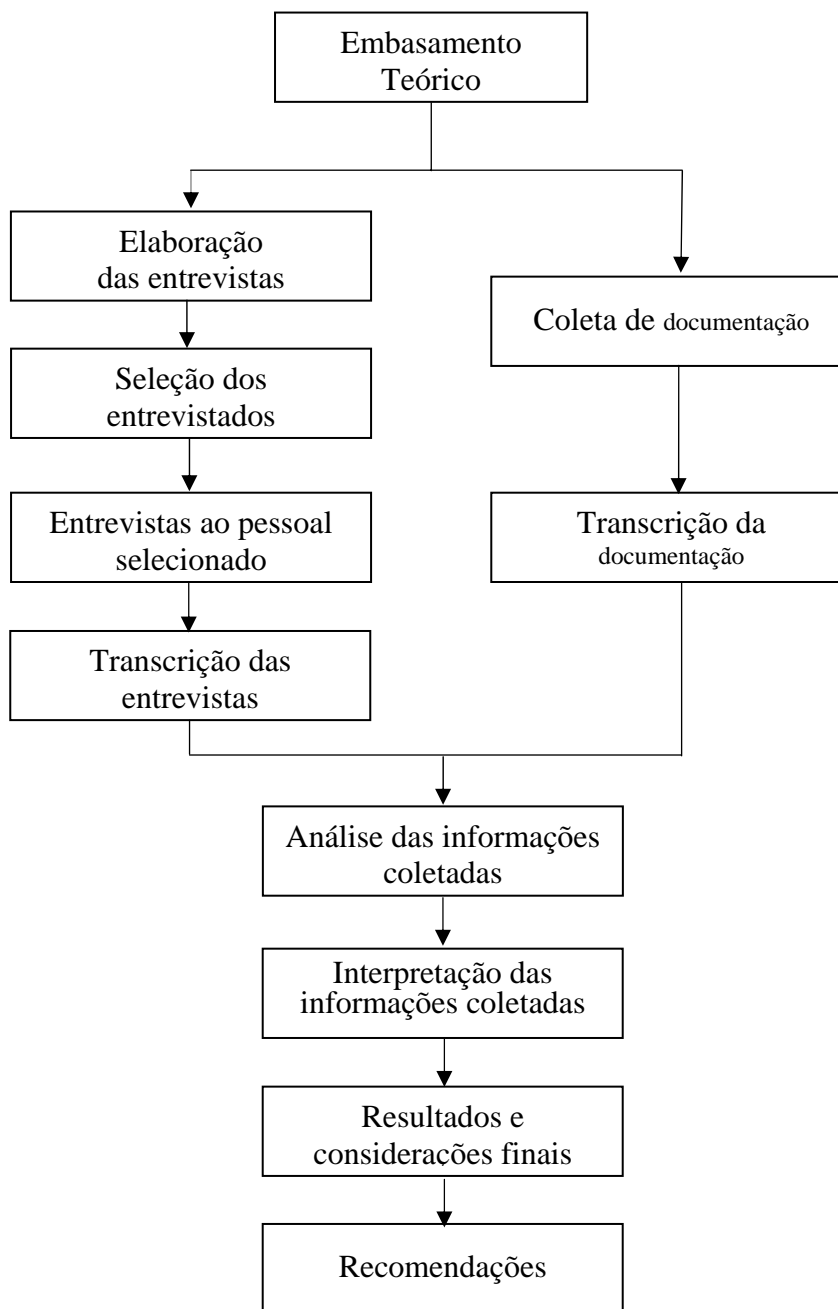


Figura 4: **Etapas da Pesquisa**

A primeira etapa se constituiu no embasamento necessário para elaborar o instrumento de pesquisa, um roteiro de entrevistas (ver anexo), o qual foi aplicado aos gestores.

Na segunda etapa – prática – foi realizada a coleta de dados, através de entrevistas semi-estruturadas, bem como uma revisão da documentação com informações sobre a Instituição. Logo após, foi transcrita toda a informação coletada para a sua utilização na etapa

seguinte.

Na terceira etapa – conceitual – analisaram-se as convergências e divergências entre a informação coletada, correlacionando os dados com a teoria revisada, para depois elaborar as conclusões da pesquisa, assim como formular perguntas para futuras pesquisas.

4.1 INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Este estudo envolveu três Universidades da região metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, através de suas Escolas e Faculdades de Administração. Cabe destacar que o Estado do Rio Grande do Sul, hoje, concorre no universo acadêmico brasileiro, possuindo algumas das melhores Escolas de Administração, segundo a avaliação da CAPES.

A escolha dessas três escolas deu-se por questões de facilidade de deslocamento, já que todas situam-se na região metropolitana de Porto Alegre e, principalmente, pelo alto conceito acadêmico dessas IES. Uma delas figura entre as três instituições com a pontuação máxima conquistada em âmbito nacional.

A escolha dos entrevistados buscou uma amostra que fosse composta por gestores educacionais de nível intermediário, ou seja, não é composta por reitores, mas profissionais responsáveis pela gestão das unidades em que estão imersos.

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS FACULDADES ESTUDADAS

Essas Instituições foram definidas conforme descrito acima, pela representatividade e por conveniência de acaso: Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS), Faculdade de Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FACE/PUCRS) e Faculdade de Administração da Universidade do Vale do

Rio dos Sinos (UNISINOS). A primeira caracterizada como universidade pública federal. As duas últimas de caráter privado, pertencentes a congregações religiosas católicas – respectivamente, marista e jesuíta – sem fins lucrativos.

4.2.1 Escola de Administração – UFRGS

De acordo com as informações coletadas e documentos fornecidos, a Escola de Administração da UFRGS (EA/UFRGS) foi oficialmente criada em setembro de 1997, através de aprovação do Conselho Universitário, sendo resultado de um desmembramento da Faculdade de Ciências Econômicas.

Em 1951, foi criado o Instituto de Administração, passando a oferecer programas de extensão para os setores público e privado. Em 1963, foi criado o curso de graduação em administração de empresas e, em 1967, a graduação em administração pública. Em 1972, foi instituído o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), com a oferta de curso em nível de mestrado, com duas opções curriculares: Administração Pública e Administração de Empresas.

O PPGA tem como objetivo propiciar estudos aprofundados no campo da Administração, formando pessoal de alto nível para o exercício das atividades de ensino e pesquisa, e para o exercício de funções executivas junto às organizações. O PPGA tem como missão: “Promover o conhecimento orientado à Administração, por meio do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo organizações para a melhoria da qualidade de vida na sociedade”.

Ensino

Graduação: Curso de Graduação em Administração.

Pós-Graduação

- Cursos de Mestrado em Administração (acadêmico e profissional);
- Curso de Doutorado em Administração.

Formação Continuada

- Cursos de Especialização nas áreas de Gestão Empresarial, Marketing, Gestão Financeira; Gestão de RH, Formação de Consultores, Gestão em Saúde, entre outros;
- Ensino a Distância.

Pesquisa

As atividades de pesquisa encontram-se divididas em pesquisas básicas e aplicadas. Estas últimas são promovidas em parceria com empresas. Os projetos de pesquisa acadêmica estão ligados a um dos 14 grupos de pesquisa da Escola, todos com projetos financiados por órgãos de fomento como CAPES, CNPq, FINEP e FAPERGS.

Extensão

As atividades de extensão encontram-se divididas em atividades de Consultoria (Planejamento Estratégico, Marketing, Finanças, Recursos Humanos, Produção e Gestão da Informação), Cursos de Extensão (desenvolvimentos de programas sob medida para as organizações) e Pesquisa Aplicada (de mercado, de satisfação de cliente, de clima organizacional, de qualidade de vida no trabalho, etc.)

O PPGA mantém: curso de Mestrado, modalidade acadêmica existente desde 1972; curso de doutorado, iniciado em 1994; cursos de mestrado na modalidade interinstitucional, iniciados em 1995; e, a partir de 1998, Curso de Mestrado para Executivos, modalidade profissional. Além disso, o PPGA mantém vários cursos de Especialização (pós-graduação *lato sensu*) que vêm sendo oferecidos de forma recorrente desde 1985.

O corpo docente do PPGA foi constituído gradativamente, inspirado em princípios de multidisciplinaridade e diversificação, incorporando professores com formações básicas em diferentes áreas, complementadas em nível de doutorado nas melhores universidades dos Estados Unidos, da Europa e do Brasil.

O PPGA conta com um quadro docente atuando no ensino e pesquisa dos cursos de mestrado e de doutorado, distribuído em seis diferentes áreas de concentração: Contabilidade e Finanças, Gestão da Tecnologia e da Produção, Marketing, Organizações, Recursos Humanos e Sistemas de Informação e de Apoio à Decisão, num total de 54 Professores. O PPGA desenvolve cursos *stricto* e *lato sensu* diferenciados quanto à abrangência e profundidade temática, dependendo das demandas da comunidade.

A concepção de ensino predominante na Escola de Administração (EA) é o construtivismo, em que são oportunizadas ao aluno possibilidades de construção de conceitos com base na interação com os colegas e na participação concreta de atividades de empresas.

Recentemente, a EA ampliou seu escopo em nível de graduação, criando um curso a

distancia que iniciou em 7 de outubro de 2006, com 650 alunos distribuídos em 10 pólos: Bagé, Caxias do Sul, Ijuí, Lageado, Osório, Passo Fundo, Pelotas, Porto Alegre, Santa Maria e São Leopoldo.

Na avaliação trienal 2005, 2006, 2007, a pós-graduação do PPGA atingiu a nota mais alta atualmente atribuída pela CAPES a uma Escola de Administração.

A tabela abaixo demonstra as características globais da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Tabela 4: Tabela Adaptada de Informações Fornecidas pela EA/UFRGS

Nº.	Professores:	52
Nº.	Doutores	44
Nº.	Mestres	08
Nº.	Graduados	0
Nº.	especialistas	0
Nº.	Alunos matriculados na graduação	1256
Nº.	Alunos matriculados Mestrado Acadêmico	100
Nº.	Alunos matriculados Doutorado	79
Nº.	Alunos matriculados Doutorado fora da sede	14
Nº.	Alunos matriculados mestrado fora da sede	13
Nº.	Alunos matriculados no mestrado Profissional	22
Nº.	Funcionários	58

Fonte: EA/UFRGS, 2006.

4.2.2 Faculdade de Administração – PUCRS

A Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia (FACE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) oferece sete cursos de graduação, cursos seqüenciais de formação superior, cursos de especialização e de pós-graduação em nível de Mestrado. A Faculdade conta, hoje, com mais de cinco mil alunos e reúne mais de duzentos professores com uma sólida formação e grande experiência nas diferentes áreas do

saber.

Baseada nos princípios da qualidade, do estímulo ao empreendedorismo, da integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e do relacionamento com a sociedade, a Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia (FACE/PUCRS), proporciona uma formação acadêmica consistente e integral a todos os seus alunos, considerando o ser humano na sua totalidade. Para a sua ação docente, a faculdade busca a inspiração na tradição educativa marista, fundamentada na concepção da educação como uma obra de amor refletindo-se na presença amigável dos professores, na disponibilidade, humildade e simplicidade, e na compreensão, firmeza e apreço aos valores espirituais.

A criação do Ministério da Educação, em 1930, permitiu a implementação da FACE-Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, em 15 de março de 1931. A evolução do Curso e a influência que exerceu sobre o Ensino Superior comercial forneceram condições para a constituição da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas - FCPE - em 30 de junho de 1931. Com a aprovação do novo estatuto da PUCRS (Portaria n.º 54, de 17.09.98, do Ministério da Educação e do Desporto, publicado no D.O.U em 18.09.98), a FCPE passou a adotar oficialmente uma nova denominação, ou seja, Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia - FACE.

Hoje, a FACE congrega os cursos de graduação em Administração de Empresas, Administração de Empresas/Análise de Sistemas de Informação, Administração de Empresas/Empreendedorismo e Sucessão, Administração de Empresas/Comércio Internacional, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, e Secretariado Executivo, apresentando 5.044 alunos matriculados e 168 professores vinculados.

Em nível de pós-graduação, mantém três cursos de especialização (Finanças, Programa Avançado em Gestão Empresarial, Auditoria e Perícia) e dois programas de Mestrado (Mestrado em Administração e Negócios - MAN e Mestrado em Economia do

Desenvolvimento - PPGE), congregando mais de 200 acadêmicos).

A tabela abaixo demonstra as características globais da Escola de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FACE/PUCRS):

Tabela 5: Tabela Adaptada de Informações Fornecidas pela FACE/PUCRS

Nº.	Professores:	123
Nº.	Doutores	55
Nº.	Mestres	68
Nº.	Graduados	
Nº.	especialistas	
Nº.	Alunos matriculados na graduação	4.277
Nº.	Alunos matriculados Mestrado Acadêmico	24
Nº.	Alunos matriculados Doutorados	-
Nº.	Alunos matriculados Doutorados fora da sede	-
Nº.	Alunos matriculados mestrados fora da sede	-
Nº.	Alunos matriculados no mestrado Profissional	-
Nº.	Funcionários	22

Fonte: FACE, 2006.

4.2.3 Faculdade de Administração – UNISINOS

O curso de Administração da UNISINOS capacita profissionais para analisar, perceber, definir estratégias e intervir no âmbito dos negócios, com foco nos resultados organizacionais e no desenvolvimento da sociedade. Neste curso, aprende-se a vislumbrar a empresa como um todo e a promover ações estratégicas. O curso passou a ser implementado na instituição no segundo semestre de 1970.

A nova concepção do curso fundamenta-se na aquisição do conhecimento por competências, ou seja, no acúmulo de capacidades e saberes em uso, articulando a teoria à prática. O saber é trabalhado de forma inter e transdisciplinar, ampliando suas referências e

seu pensamento crítico sobre os fatos.

A grande inovação desse formato está na possibilidade de escolher uma ou mais áreas funcionais de uma organização para aprofundar seus conhecimentos. Destes modo, além da formação mais abrangente que lhe habilita a trabalhar nos variados campos da Administração, o aluno pode focar sua carreira para uma área de seu interesse. São oferecidas cinco opções de carreira: Finanças; Marketing; Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional; Logística; Operações e Sistemas; e Organizações de Saúde. Em cada uma delas, são desenvolvidos aspectos como estratégia, inovação, empreendedorismo, redes e cadeias produtivas locais e internacionalização.

O processo de aprendizagem dá-se num contexto de uma universidade que tem sua graduação em Administração avaliada com conceito máximo em todos os quesitos analisados pelo MEC e que consta entre os cursos cinco estrelas da área, segundo o Guia de Estudante Abril.

O processo de ensino-aprendizagem do curso de Administração está baseado em competências e novas tecnologias de ensino. Esse processo está fundamentado na problematização e na análise da realidade, com uma ampla base teórica, para que o indivíduo possa desenvolver uma percepção crítica do ambiente, tomar decisões, posicionar-se e definir alternativas adequadas em um contexto concreto.

A formação está sustentada em metodologias e ações diferenciadas que proporcionam o exercício prático das teorias. São atividades como projetos de aprendizagem, estudo de casos, oficinas, seminários, jogos de empresa, laboratórios, visitas técnicas, palestras e disciplinas.

As competências desenvolvidas no curso estão estruturadas em três módulos: formação básica, intermediária e específica. Em cada um deles é abordado um tema de forma aprofundada, inovadora e crítica, tendo início, meio e fim. No primeiro, a pessoa entra em

contato com o universo do administrador e o mercado de trabalho. A gestão e a atuação estratégica são desenvolvidas no segundo módulo. No terceiro, ocorre a opção pela carreira que deseja seguir: Finanças, Marketing, Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional, Logística, Operações e Sistemas.

Durante o sexto semestre, são oferecidas palestras que possibilitam o conhecimento dos módulos oferecidos e a atuação de profissionais no mercado. Com um bom aconselhamento, pode-se escolher uma das opções de carreira que ajude a preparar para atuar de forma diferenciada no mercado de trabalho.

Para que a pessoa se considere formada, é necessária a conclusão dos três módulos. Se o aluno desejar, pode realizar mais de um módulo de formação específica como curso seqüencial, adquirindo, desta forma, conhecimentos mais detalhados sobre as demais carreiras da Administração oferecidas. Esse módulo adicional poderá ser cursado em uma única disciplina ou em sua totalidade, dependendo do interesse e tempo disponível do participante.

Essa organização em módulos permite que alunos de outras graduações realizem módulos isoladamente, de acordo com sua necessidade e interesse. A sua realização confere ao participante um certificado de curso seqüencial. Módulos que compõem o curso:

O primeiro módulo – Formação Básica – oferece uma formação mínima. Tem como objetivo propiciar a leitura do ambiente externo, com fundamentos de economia, história, política, mercado, comunicação e raciocínio lógico, bem como a atuação do administrador no mercado de trabalho.

No segundo módulo - Formação Intermediária - ocorre a formação na área de gestão, que visa preparar o administrador para tomada de decisões no âmbito das organizações, compreender e atuar na gestão dos recursos disponíveis (materiais, humanos e financeiros). Essa capacitação se dá no âmbito das iniciativas empreendedoras (início de um novo negócio), bem como para o crescimento de estrutura já formalizada, explorar a inovação e

fazer as escolhas estratégicas com vistas ao acompanhamento dos resultados.

O terceiro módulo - Formação Específica - oferece uma formação especializada, cujo objetivo é aprofundar os conhecimentos e competências exigidas numa determinada área vinculada à administração. É nessa parte do curso que se faz a opção pela carreira de interesse de cada um, onde se dão as vivências, através do estágio supervisionado, e a elaboração do trabalho de conclusão.

A tabela abaixo demonstra as características globais da Faculdade de Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS):

Tabela 6: Tabela Adaptada de Informações Fornecidas pela UNISINOS.

Nº.	Professores:	115
Nº.	Doutores	33
Nº.	Mestres	72
Nº.	Graduados	00
Nº.	especialistas	10
Nº.	Alunos matriculados na graduação	2.702
Nº.	Alunos matriculados Mestrado Acadêmico	70
Nº.	Alunos matriculados Doutorados	-
Nº.	Alunos matriculados Doutorados fora da sede	-
Nº.	Alunos matriculados mestrados fora da sede	-
Nº.	Alunos matriculados na especialização (MBA)	347
Nº.	Funcionários	13

Fonte: Unisinos, 2006.

4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, foram estabelecidos canais de contato com as Escolas e/ou Faculdades no sentido de convidá-los a participar da pesquisa. Nesse contato prévio, que em alguns momentos foi feito pessoalmente, eram explicitados os objetivos do trabalho, a forma de condução da pesquisa, pessoas a serem entrevistadas e o tempo aproximado de duração de

cada entrevista, para possibilitar aos entrevistados a ordenação de suas agendas de trabalho.

É importante salientar que todas as Faculdades contatadas ficaram entusiasmadas em participar do estudo, mesmo aquelas que estavam pressionadas por limitações de tempo, seja pelo envolvimento com matrículas e/ou outras atividades burocráticas, já que uma parte das entrevistas coincidiu com o início do 2º semestre. De qualquer forma, criaram alternativas em suas agendas de trabalho. Alguns dos entrevistados se disseram interessados, ainda, em contar com *feedback* da pesquisa.

Após esta fase prévia, procedeu-se à coleta de dados com os entrevistados, que compreendeu o período de 22/08/2006 a 13/11/2006. Foram realizadas nove entrevistas individuais, nas três faculdades pesquisadas. Fizeram parte desse grupo diretores das Faculdades e Escola de Administração pesquisadas, coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação e coordenadores dos Cursos de Graduação, num total de três gestores por unidade de ensino.

Optou-se pela técnica das entrevistas semi-estruturadas, por ser a melhor forma de coletar a maior quantidade de informações que pudesse ser significativa para o entendimento tanto na profundidade quanto na amplitude do tema, tendo como referência a percepção dos gestores tidos como responsáveis por uma gestão de qualidade das suas Faculdades.

É importante salientar que nenhum dos entrevistados possuía algum conhecimento anterior do pesquisador; mesmo assim, procurou-se criar um ambiente de perguntas e respostas com os mesmos e estabelecer uma contratação tendo por base os objetivos do trabalho e a forma de condução de pesquisa, assim como os papéis dos envolvidos, de maneira que se sentissem à vontade para expor suas idéias, experiências, percepções e sentimentos.

As entrevistas seguiram o roteiro de perguntas abertas, conforme nos mostra o Anexo, em que os entrevistados relatavam sua percepção sobre os temas alvo de estudo, suas

experiências e, ao mesmo tempo, a experiência da própria Faculdade. Durante a condução das entrevistas, houve interrupções naqueles aspectos que não ficaram suficientemente elucidados, ou quando algum conteúdo trazido pelos mesmos suscitava o encadeamento de outra pergunta, para que fosse melhor esclarecido.

Por entender que os conteúdos das respostas teriam um caráter fundamental na pesquisa, pois seriam a base de análise dos dados, as entrevistas foram transcritas de forma a não descaracterizar as expressões dos entrevistados, mantendo os textos na íntegra para garantir a sua qualidade.

Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados. Após a coleta dos dados, foram analisados os principais aspectos referentes às competências do Gestor Educacional.

4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi utilizado o roteiro de entrevistas como instrumento de coleta de dados. O anexo único refere-se ao roteiro de entrevistas com os Gestores Educacionais das instituições pesquisadas. Cabe realçar que o questionário foi construído com base em perguntas semi-abertas, contemplando aspectos gerenciais, e teve como fio condutor os objetivos estabelecidos pela pesquisa.

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As entrevistas foram realizadas com gestores educacionais de três faculdades de administração da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul.

As entrevistas foram conduzidas de forma semi-estruturada, tendo como pano de fundo quatro pontos específicos: o entendimento dos entrevistados sobre o conceito de competência; principais conhecimentos, habilidades e atitudes necessários aos gestores; atribuições e responsabilidades da função; e a forma como os gestores desenvolveram suas competências para o exercício da função.

As entrevistas foram realizadas com nove gestores educacionais, sendo todos identificados com a letra E seguido do número da entrevista (por exemplo, E1, E2), através da análise das entrevistas identificaram-se 09 categorias, que são: habilidade relacional, gestão de pessoas e relacionamento, conhecimentos técnicos de gestão aplicados à universidade, gestão de atividades pedagógicas, mobilizar pessoas e equipes, capacidade de aprender com situações, proatividade, capacidade de mobilizar, e comprometimento com o desenvolvimento de competências.

A análise dos dados dá-se a partir das informações obtidas nas entrevistas e com base na revisão teórica. Dados estes que foram coletados na pesquisa de campo e organizados por categorias de análises.

Observou-se que as entrevistas foram extensas e as informações resultantes foram complexas, sendo que as categorias de análise foram construídas a partir da leitura das transcrições e privilegiadas aquelas categorias entendidas como mais exaustivamente

repetidas, havendo similaridade nos posicionamentos, independentemente da natureza de cada função e dos campos de saber e fazeres a que pertence cada entrevistado.

5.1 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES ENTREVISTADOS

No entendimento dos gestores educacionais que participaram do estudo, esse conceito é visto e descrito de diferentes formas, mas convergem na perspectiva mais estratégica (competências organizacionais, competências essenciais), ou sob formas mais específicas e voltadas para o indivíduo (competências gerenciais e competências pessoais).

(...) mobilização de todo um conjunto de conhecimentos, capacidades (dimensões tangíveis) e também de atitudes/comportamentos (dimensões subjetivas), que mobilizadas em situações práticas do dia-a-dia traduzem a entrega, entendida como competência. Em outras palavras é como eu entrego/traduzo todo esse conjunto de atributos que de alguma forma fui adquirindo em minha trajetória profissional e pessoal (2006) (E1).

(...) para mim, ser competente em alguma coisa é, conhecer de fato aquilo, ter habilidades e saber fazer aquilo e efetivamente para essa competência se consolidar, realmente estar fazendo, tomar a ação para fazer (2006) (E2).

(...) Competência é um perfil que a pessoa tem ou possui tanto capacitação técnica, como de experiências, relações, habilidades de relações interpessoais, de negociação que somadas elas formam perfil de um gestor para determinado cargo ou função (2006).(E4).

(...) Competência é o somatório de dois aspetos centrais que são os conhecimentos e habilidades, pois, tornam uma pessoa capaz, permitem que uma pessoa consiga fazer o que ela realmente precisa fazer que essa pessoa tenha condições de preencher determinadas responsabilidades, desafios ou desafios, e conseguir alcançar seus objetivos (E6).

(...) competência é algo que envolve a pessoa, gerente, o gestor, o administrador reunir habilidades e condições necessárias mas no sentido de realização, no sentido de fazer acontecer de fato “capacidade de realizar” (2006) (E8).

(...) Um conjunto de habilidades e capacidades para desenvolver determinadas tarefas e corresponder às responsabilidades que lhes são atribuídas (2006) (E9).

Essa forma de compreender o conceito está alinhada com o entendimento de Ruas (2003), para o qual competência é vista como um processo de aprendizagem, onde determinados conhecimentos, habilidades e atitudes são colocados, de forma conjunta ou não, à disposição das organizações.

5.2 AS CAPACIDADES MAIS DESTACADAS PELOS ENTREVISTADOS

A seguir, apresentamos as diferentes capacidades associadas à noção de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) destacadas pelos entrevistados como importantes.

Assim, seguem-se as categorias que emergiram a partir da análise das entrevistas:

5.2.1 Habilidade Relacional e de Trabalho em Equipe

O tema habilidade relacional foi abordado por quase todos os entrevistados, evidenciando assim a importância atribuída à forma como os diversos sujeitos podem ter suas ações facilitadas ou dificultadas pela forma como interagem com os outros.

Para Moscovici (1985), as relações interpessoais caracterizam-se como um complexo processo de interação humana, que ocorre sob forma de comportamentos manifestos e não-manifestos, verbais e não-verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais e/ou físico-corporais. Segundo a autora, não “(...) há processos unilaterais na interação humana: tudo que acontece no relacionamento interpessoal decorre de duas fontes: eu e o outro(s)” (1985, p.24-25).

Esses aspectos podem ser observados nas considerações apresentadas a seguir:

(...) a gestão de pessoas por competências (e não só pensando na dimensão acadêmica) traz como grande ganho/benefício uma relação de transparência entre os profissionais (E1).

(...) trabalhar em equipe e aqui a equipe é diferentes grupos, o grupo do corpo docente, o corpo discente, o grupo de apoio” “saber ouvir, saber entender, saber falar” “tomada de decisão” “Habilidade de negociação” “saber trabalhar com grupos (E2).

(...) eu acho que a principal prioridade é a de relacionamento com as pessoas porque acima de tudo nós lidamos com problemas pessoais (...) (E5).

Mailhiot (1998) define habilidade interpessoal como constituída de um conjunto de aptidões e atitudes adquiridas, organicamente ligadas entre si. Envolve a capacidade de estabelecer relações interpessoais autênticas, ou seja, capacidade de ser autêntico consigo e com o outro: “ter aprendido a libertar-se de seus medos, de si mesmo e do outro” (p. 146). Posição esta que demanda um esforço em desenvolver-se e autoconhecer-se, processo no qual nem sempre é fácil avançar.

(...) competências, questões relacionadas a habilidades, como é que nós chamamos, humanas, habilidades de relacionamentos. Acho que talvez tenha sido um maior desafio no meu caso (E3).

As habilidades de relacionamento eu desenvolvi também na carreira profissional através de cursos específicos que até a própria universidade oferece pra melhorar o relacionamento e a forma de interagir com o professor e os alunos, funcionários (...) (E5).

Moscovici (1985), por sua vez, ao entender habilidade interpessoal como o resultado de um desenvolvimento perceptual, que busca uma visão acurada e realística das situações experimentadas, destaca três critérios apontados por Argyris, os quais fazem parte das habilidades de lidar eficazmente com relações interpessoais:

- d) percepção acurada da situação interpessoal, de suas variáveis relevantes e respectiva inter-relação;
- e) habilidade de resolver realmente os problemas interpessoais, de tal modo que não haja regressões;
- f) solução alcançada de tal forma que as pessoas envolvidas continuem trabalhando juntas tão eficientemente, pelo menos, como quando começaram a

resolver seus problemas (MOSCOVICI, 1985, p.27-28).

Assim, as características destacadas pela autora, no que tange à habilidade interpessoal, podem ser resumidas em três componentes importantes: a) percepção, b) habilidade propriamente dita e c) dimensão emocional-afetiva. Esses elementos são também destacados pelos entrevistados.

(...) poder aglutinar as pessoas e equacionar problemas, trabalhar em grupo assim, e tentar motivar o grupo, aglutinar as pessoas e no meu, a minha função particular assim eu acho que vem desde a experiência de movimento estudantil, participava do movimento estudantil e depois entrei num partido político e a onde essa questão de conflito estava sempre presente ,... importante é conhecer sempre a cultura da organização onde a gente esta, onde a gente esta inserida porque isso vai lhe ajudar em algumas organizações talvez a questão do debate”. (E9)

habilidades de relacionamentos. Acho que talvez tenha sido um maior desafio no meu caso (E3).

Nesse sentido, a habilidade de relacionamento interpessoal passa necessariamente por um processo de crescimento pessoal (autopercepção, autoconsciência e auto-aceitação), ou seja, a percepção do outro passa pela autopercepção.

(...) relacionamento interpessoal e negociação. Bastante paciência, abertura” habilidade de negociação , liderança competências técnicas e pedagógicas (E4).

Ainda fazem parte desse repertório algumas habilidades como flexibilidade, capacidade criativa para soluções ou propostas menos convencionais, capacidade de dar e receber *feedback*; enfim, uma ampliação da capacidade perceptiva e do repertório comportamental.

Ele é eleito e a questão de pré-requisitos não tem muito aqui. Se a pessoa tem um convívio interessante com seus colegas aqui e quiser se candidatar, ele acaba sendo eleito (E7).

(...) estabelecendo objetivos ou metas, ações são discutidas em equipe, pelo colegiado como eu tinha comentado anteriormente, desenvolvemos a partir de programas de capacitação. Capacitação e reciclagem, estabelecendo metas, estabelecendo onde se quer chegar e trabalhando de forma transparente, de forma participativa, então. É dando autonomia para as pessoas (E5).

Assim, constata-se que a habilidade relacional, como definida por Moscovici, é entendida como elemento essencial para que as relações que se estabelecem no ambiente da gestão educacional constituam a base para uma gestão eficaz.

5.2.2 Gestão de Pessoas

Gestão de Pessoas para Dutra (2002) refere-se a “(...) um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo” (p. 17).

De forma complementar, Ulrich (1998) afirma que a função primordial dos gestores de pessoas é que, a partir da elaboração de uma estratégia, consiga agregar valor ao negócio da empresa, “enfocar menos o que fazem estes profissionais e mais o que eles geram – produtos, garantias e resultados do trabalho de RH” (p. 7).

O autor entende que o gestor de pessoas deve cumprir quatro papéis: o da execução estratégica, o da eficiência administrativa, o da contribuição do funcionário e o da capacidade para mudanças. Nesse sentido, salienta especialmente a importância de o gestor agir como líder participativo, ou seja, com base em postura que motive as pessoas a direcionarem seus esforços para os objetivos organizacionais, de forma que os colaboradores percebam suas contribuições para a estratégia e, ao mesmo tempo, sintam-se valorizados naqueles aspectos que aumentam a eficiência e/ou eficácia das suas atividades.

Essa possibilidade passa pela divulgação e orientações acerca dos objetivos

estratégicos da organização aos demais membros do grupo. Outro aspecto a destacar no papel de gestor de pessoas é o de valorizar o desenvolvimento e a capacitação dos funcionários.

Nos fragmentos de entrevistas apresentados abaixo, destacamos o que os entrevistados explicitam:

Desenvolvo através de treinamento, através de programa de capacitação, isso a própria universidade alcança (E2).

(...) capacitação técnica como de experiências, relações, habilidades de relações interpessoais (...) uma boa formação acadêmica, indispensável, no mínimo o mestrado até o doutorado, mas também experiência (E4).

(...) é um exercício das capacidades que alguém tem, em qualquer país (...) exercício das capacidades individuais (E5).

Assim, o gestor de pessoas e, mais especificamente, o gestor educacional, torna-se o principal articulador entre os objetivos da universidade e dos professores e funcionários, pois se, por um lado, nas entrevistas valoriza as expectativas estudantis e/ou busca condições de sustentabilidade e competitividade dos cursos (objetivos organizacionais), por outro, é nítida a idéia de que, sem a participação de todos, um “negócio” como a educação superior não pode sobreviver.

Então eu considero muito mais um articulador desse processo do que propriamente o chefe (...) essa abertura a mudanças, essa capacidade de mudar (E6).

(...) formar bons alunos. Manter a ocupação das salas de aulas, eu tenho que manter um grupo de alunos constante na faculdade (...) quantidade de alunos, (...) qualidade ou a eficiência do corpo docente e custos da operação (...) o custo operacional. Isso me é cobrado sempre, todos os dias (E5.)

(...) atingir o conceito sete, que é o conceito máximo na área de educação (...) melhorar principalmente a produção científica do corpo de professores e do PPGA (E9).

(...) melhorar o conhecimento e as competências técnicas a respeito da própria formação como administrador, competências relativas à função (...) capacidade de negociação, relações interpessoais, técnicos relativos à administração, também relativos a questões pedagógicas, experiência de gestão fora da universidade, empresas privadas, gestão mais voltada à gestão administrativa de empresa, buscar planejar mais, colocar metas, cobrar e administrar mais recursos (E4).

Como se observa, há a preocupação com o atendimento dos interesses e expectativas dos professores, principalmente porque nesta área da gestão (ao menos nas faculdades estudadas) o papel hierárquico é rotativo, podendo se inverter a relação hierárquica com o passar do tempo. Situação que dificilmente é vivenciada num ambiente empresarial privado.

O modelo prevê, primeiramente, uma reflexão sobre a própria carreira dos funcionários da Instituição. No caso do corpo técnico-administrativo, existe uma carreira específica, na qual estamos trabalhando neste momento, denominado Eixo Apoio. Na seqüência, implantaremos o eixo de carreira denominado gestão do apoio, o qual compreende o corpo de gestores que se relacionam e que desenvolvem processos de apoio (áreas meio). E temos, ainda, os eixos de carreira orientados ao corpo docente, denominados eixos acadêmicos – aonde o gestor acadêmico (entendo que seria o gestor educacional de tua pesquisa) desenvolve a gestão de alguma área, de algum órgão vinculado à academia (E1).

(...) um somatório de dois aspectos centrais que são os conhecimentos e habilidades (...) saber fazer e ai se fazer realmente de um lado conhecimento e de outro lado habilidades. Unir, digamos assim, diferenças, relacionamento com outras pessoas (...) (E6).

Tal integração entre os objetivos organizacionais e as expectativas dos funcionários nos vários níveis tem por foco a aprendizagem nas organizações. Ruas (2003) busca estabelecer um círculo virtuoso e evolutivo provocado inicialmente pelo esforço da organização para tentar alcançar suas metas e objetivos, mas complementado pelo esforço grupal. Tal prática exige o alinhamento de interesses e objetivos entre os padrões organizacionais; as demandas por parte dos clientes (neste caso, os alunos e as organizações que inserem os futuros profissionais); e as expectativas dos profissionais que constituem o campo da educação em nível superior.

Novamente, essas idéias podem ser distanciadas nos resultados das entrevistas:

(...) conhecimento”, conhecimento sobre pesquisa, conhecimento sobre a forma com que é feita a avaliação do ensino e pesquisa no Brasil, [conhecimento sobre] técnicas referentes à pesquisa, gestão de recursos, a questão da sustentabilidade (E3).

Decisão, capacidade de trabalhar com pessoas (equipe), conhecer as questões

técnicas, ensino que nós chamamos os projetos pedagógicos. Eu tenho que entender de gestão, os conhecimentos necessários, por exemplo, planejamento estratégico, gestão financeira, gestão de recursos humanos, se lida muito com pessoas. A gestão dos processos, (...) dos processos todos de relacionamentos com os alunos, estes processos todos tem que ser dominados, alinhada com a filosofia da universidade (E5)

“gestão efetivamente, organização administrativa”., O gestor na área de educação, ele tem que ter uma capacidade gerencial efetivamente de administrar e atingir esses resultados práticos. questão relacional, (...) habilidade relacional realmente saber até onde pode negociar ter essa capacidade, digamos assim, até de criar uma empatia com diferentes públicos porque uma Universidade, ela ainda é uma estrutura que ainda tem uma hierarquia muito centralizadora, então o diretor, ele acaba canalizando 80 a 90% de tudo o que existe e que passa por dentro da faculdade (...) se colocar no lugar de outras pessoas, conseguir fazer com que a partir daí tenha uma certa identidade e consiga também ter um bom relacionamento (...) é no trato com as pessoas (...) satisfação e conhecimento do mercado também porque a administração, ela é por natureza uma ciência aplicada né, então não tem aquela idéia de querer separar o que a gente trabalha no curso com a realidade empresarial (...) (E6).

Finalmente, chegamos à definição dos próprios entrevistados sobre a capacidade de gerir pessoas como:

(...) liderar, de receber demandas, de distribuir estas demandas externas e internas para os organismos responsáveis, de aproximar grupos tanto externos quanto internos (...) contexto universitário e do contexto universitário brasileiro, do contexto universitário público brasileiro, um conhecimento a respeito da estrutura da universidade. Das leis e regulamentos que regem a universidade. Conhecer muito detalhadamente a universidade brasileira no momento de hoje (E8).

Assim como demanda:

(...) jogo de cintura para procurar contornar problemas quando eles surgem; tomar certos riscos, obtido externamente por meio de publicações, por meio de participação, por meio da liderança intelectual,.. As atribuições e responsabilidades sobre o ponto de vista legal são enormes. Então sob uma óptica de responsabilização essa é uma grande carga. Uma carga patrimonial muito grande, onde eu chamo a equipe para participar (E8).

Pode-se concluir este tópico retornando a Ulrich (1998) e à necessidade de obter resultados estratégicos que geram para a organização. Entretanto, o gestor está inserido num contexto onde parte dos profissionais realiza o principal “serviço” na organização; os

professores são profissionais que possuem uma relativa autonomia em sala de aula, que em muitos casos é de difícil avaliação e mensuração. Não há dúvida de que essa é uma situação a ser problematizada, pois exige uma grande habilidade relacional a ser posta em prática, principalmente quando em busca do alinhamento entre diversos aspectos associados à estratégia: os objetivos dos clientes, as demandas de órgão governamentais e as expectativas profissionais dos professores.

5.2.3 Conhecimentos Técnicos de Gestão Aplicados à Universidade

Conforme Manfredi (2007), conhecimento técnico caracteriza-se pelo “(...) domínio de técnicas e conteúdos atinentes ao seu campo profissional de atuação, expressos através da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados no campo das ciências e da tecnologia (...)” (s/p).

Dessa forma, a autora salienta a importância da construção histórica, como fator condicionante do estado da arte em relação a um determinado contexto ou área do conhecimento que se busca analisar, sendo “(...) multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual” (MANFREDI, 2007, s/p).

Forma de entender o conhecimento técnico que entre em sintonia com a visão de alguns dos entrevistados, ao abordar os conhecimentos técnicos ligados à gestão educacional, conforme fragmentos abaixo:

(...) conhecimentos institucionais (histórico/ missão/ valores/ mapa estratégico/ processos/ produtos), processos e princípios de gestão de pessoas, conhecimentos relacionados à trajetória de gestão acadêmica (análise financeira, conceitos e ferramentas de gestão de projetos, estruturação de orçamento, planejamento estratégico) e conhecimentos específicos requeridos em sua área de atuação (tal

como indicadores de produção técnico-científico e tecnológica), relevante também conhecimentos chamados gerais relacionados à microinformática e idiomas (...) (E1).

(...) conhecimento orçamentário de gestão, conhecimentos do mercado de trabalho (...) conhecimento técnico na área, conhecimento de modelos de gestão, conhecimento de controle orçamentário, cursos, mercado de trabalho, a economia nacional, a economia internacional, conhecimentos fortes de toda essa área, desde as tecnologias de informação, principalmente que não é muito fácil (...) mas conhecimentos, conhecimentos básicos porque hoje eu trabalho muito no mundo virtual. (...) competência instalada necessária do gestor, o conhecimento voltado para a sua área específica. Na área em que atua e também conhecimento da área educacional, até para poder saber, funcionar, materializar a proposta, a formação (E2).

(...) conhecimento e competências técnicas a respeito da própria formação como administrador, competências relativas à função, capacidade de negociação, relações interpessoais, técnicas relativas à administração, também relativos às questões pedagógicas, experiência de gestão fora da universidade... empresas privadas, gestão mais voltada à gestão administrativa de empresa, buscar planejar mais, colocar metas, cobrar e administrar mais recursos (E4).

Cabe, entretanto, salientar a preocupação com o perfil profissional do gestor universitário, que muitas vezes é desconsiderado, principalmente quando é escolhido como gestor um profissional que se destaca pela competência pedagógica, fato que provoca uma indiferenciação entre competências técnicas de ensino, interpessoais e de gestão (MOSCOVICI, 1985). Fato freqüente na gestão universitária:

Mas isso [conhecimento técnico pedagógico] nem sempre significa que ele vai ser um bom gestor. (...) a gestão é bastante complexa, porque se a gente olha, vamos falar das atividades em si. Nós temos ensino, pesquisa e extensão. competência básica, uma qualidade básica é a pessoa entrar num conselho, ser eleito para conselhos de varias dessas áreas para aprender a mexer um pouco. ... É uma aprendizagem no exercício da função, das comissões, é mais importante do que as competências técnicas [pedagógicas] (E7)

Neste ponto é importante entender o conceito de gestão que está sendo utilizado por este entrevistado: “(...) *gestão propriamente dita é planejar, organizar (...)*” (E7) assemelhando-se, desta forma, esse conceito de gestão ao proposto por Garvin (1999), que relaciona aos programas de qualidade os procedimentos metodológicos que definem procedimentos operacionais e monitoramento e avaliação de resultados.

Este mesmo entrevistado complementa dizendo que:

(...) sensibilidade pedagógica que tem tanto a ver com estruturas curriculares, com organizações curriculares e até, com maneiras de trabalhar com os alunos no processo de ensino e aprendizagem, de gestão de pessoas, conflito (...) não podem ser gerenciados da mesma maneira (E7).

Por outro lado, ao adotarem uma visão mais sistêmica, outros entrevistados enfatizam sua importância em relação à integração das mais diversas tarefas, com vistas à melhoria das condições globais experimentadas no ambiente universitário:

Uma pessoa que seja capaz de gerenciar as questões de recursos disponíveis, tanto humanos como recursos mais amplos em relação às universidades. A pessoa que seja capaz de gerenciar também os critérios relativos a avaliação da CAPES. (...) não pode ser ignorado o quanto a pessoa seja capaz, tenha habilidade suficiente para gerenciar um grupo de professores e harmonizar todos esses conflitos potenciais que existem dentro do programa. A pesquisa, a avaliação de um projeto de pesquisa de um professor, se ele é aderente as nossas linhas de pesquisa. Se ele esta dentro dessa nova orientação que permite, por exemplo, maior interface com o ambiente empresarial. responsabilizar pela alocação de professores em determinadas disciplinas e você também tem que acompanhar o desempenho dos profissionais, ter capacidade de negociação (E3).

(...) eficiência, eficiência em utilizar recursos, eficiência em relação à aplicação de professores, indicadores relativos, portanto a questão de qualidade (...) (E4)

(...) de gestão e aí entrando pelo lado acadêmico, pelas metas típicas de desempenho do curso, tem que direcionar, tem os esforços de alunos, tem o corpo docente para atingir determinados níveis de produção científica, determinados prazos para a defesa. (...) o desenvolvimento de parcerias, uma aproximação mais efetiva no mercado. Então a interação dos programas, uma escola de negócios com as empresas é uma demanda muito forte que nós temos. Através dessa aproximação, a geração de recursos para canalizar suporte a pesquisa, que visa pesquisa dentro da instituição. todos os sistemas que são utilizados para avaliar, sejam os alunos, seja a estrutura dos professores, ... é a informação,... compartilhar estas decisões (E6).

Um aspecto importante dessa capacidade “conhecimento técnico aplicado à gestão universitária” se relaciona ao atendimento dos requisitos dos órgãos governamentais, que podem elevar ou diminuir o conceito de determinada faculdade conforme o índice de atingimento dos indicadores de desempenho:

(...) todos os programas tem que gerenciar seus recursos de modo que eu habilite a melhorar o conceito. Então essa orientação a partir dos critérios de avaliação da CAPES são coisas, na forma em que somos demandados (...) Pela pontuação que a CAPES indica por um programa em administração, número de orientandos por professor também estão dentro dos requisitos da CAPES, prazo médio de defesa dos alunos (...). ensino e pesquisa (...) captação em relação aos órgãos de fomento (...) coordenador quase como um co-responsável no sentido de acompanhar o que está acontecendo em relação ao número de alunos matriculados. Novos projetos que podem trazer benefícios à instituição” (E3).

Nesse sentido, a capacidade técnica do gestor é imprescindível para que as instituições possam identificar as melhores alternativas em busca de uma condição que responda às várias pressões por sustentabilidade. Assim, todos os instrumentos à disposição são empregados, seja em relação ao atendimento às exigências de órgãos governamentais, os quais facilitam a busca de recursos institucionais, seja em relação ao atendimento das expectativas dos alunos, que passarão a ter uma percepção melhorada do curso que realizam ou realizaram, seja frente aos professores vinculados, no que se refere às condições de pesquisa e, conseqüentemente, projeção e reconhecimento por parte de seus pares. E, finalmente, face ao ambiente do qual provêm os futuros profissionais, potencialmente indutores de melhorias na imagem da instituição.

5.2.4 Gestão Pedagógica

Gestão pedagógica, para Dutra et al., é compreendida

(...) como sendo um processo seletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico, que representa um novo paradigma na educação, que representa novas idéias e orientações a partir da compreensão da rede de relações que se estabelecem no contexto educacional, da complexidade, da dinâmica e da ação transformadora da escola (2005, s/p).

Nesse sentido, são valorizadas as várias contribuições dos atores que, de alguma

forma, influenciam ou são influenciados pelo projeto educacional que vigora em determinado contexto, localizado histórica e geograficamente.

Atualmente, o projeto pedagógico que vem sendo alvo dos esforços dos vários profissionais da gestão educacional “(...) orientação para o educando (...)” (E7), ou seja, em contraposição às visões anteriores que tentavam definir os processos educacionais com base nos padrões culturais tradicionais, nos quais o aluno era visto como um depositário de conhecimentos que precisava ser conformado ao contexto: a educação bancária, conforme a classificação de Freire (1967). A orientação atual direciona para uma visão que coloca o aluno como um ser com vontade e, principalmente, como construtor de seu conhecimento.

Busca, assim, a abertura de espaços onde o ser humano possa desenvolver-se integralmente e, mesmo que influenciado pelos padrões sociais predominantes, tenha liberdade de escolhas pessoais.

Sob essa lógica, o papel do gestor, na condição de facilitador da proposta pedagógica delineada acima, será o de garantir “(...) a qualidade do ensino, acompanhar o corpo docente, fazer o acompanhamento, a supervisão, a orientação de modo que dê garantia à proposta, à formação (...)” (E2).

Assim, para os entrevistados é imprescindível ao gestor pedagógico o conhecimento sobre as questões vinculadas à pedagogia (E5), já que é exatamente esse conhecimento que abrirá as perspectivas para uma prática coerente e orientada para resultados comuns entre os vários profissionais, que estão sob a responsabilidade do gestor.

São apontados, também, como relevantes os conhecimentos relacionados “à legislação, porque as leis também nos impõem também restrições em relação à questão pedagógica, a questão do ensino e conhecer as próprias regras da universidade, o bom gestor começa por priorizar, estabelecer prioridades para agir a partir dessas prioridades (...)” (E5).

São apontadas, também, outras características desejadas ao processo de gestão pedagógica:

(...) a gestão, por outro lado, sob certos aspectos, ela precisa ser mais profissionalizada porque (...) dentro das instituições privadas existe todo um problema de sustentabilidade. Questão de gestão, de relações, mas a questão principal é a de qualidade de ensino pedagógica, é uma atribuição importante, as questões pedagógicas, de qualidade de ensino, atribuição com relação à gestão de professores, desempenho do professor passa por aqui também. Este aspecto de atendimento que eu já falei ali em cima com relação ao relacionamento, a gestão dos problemas e muitas vezes os conflito que existem em sala de aula entre alunos e professores (E4)

No fragmento acima, evidencia-se novamente a importância atribuída a um olhar sistêmico para o processo educacional, que integre questões pedagógicas, econômicas, relacionais, mercadológicas, sem, entretanto, tirar o foco daquele que é o fio condutor do processo educacional de determinada instituição: o projeto técnico-pedagógico e, principalmente, o papel do gestor como profissional que tem por atribuição zelar pela observância dos padrões pedagógicos estabelecidos.

Sob essa lógica, um dos entrevistados salienta aquelas que para ele seriam as duas principais responsabilidades do gestor educacional - a gestão pedagógica e o relacionamento institucional:

Ampla domínio do projeto pedagógico do curso de administração e a gestão do corpo docente. Essas seriam as principais atribuições ou responsabilidades. O gestor do curso de administração ele tem que cuidar – projeto pedagógico, do corpo docente e o atendimento ao aluno, formação na área da administração com mestrado e doutorado na área da administração. Segundo, eu trabalhei na atividade empresarial durante 20 anos como colaborador de empresa, como empregado de empresa e mais 10 anos como consultor de empresas. gerenciando projetos de consultoria durante 10 anos. competências ligadas à questão pedagógica eu desenvolvi dentro da universidade a partir de processos convencionais. O relacionamento com as pró-reitorias, a pró-reitoria de graduação, com as áreas de pedagogia. Pelo conhecimento das leis, estabelecem as regras para o projeto pedagógico e pela pesquisa em geral a cerca do que esta sendo feito no Brasil ou em outros países em relação aos aspectos pedagógicos da área da administração (...) (E5).

Outro entrevistado salienta, também, a importância da gestão pedagógica associada à experiência em diferentes processos de gestão, como forma de conseguir melhorar o desempenho na função:

(...) conhecimento e competências técnicas (...) relativos a questões pedagógicas, experiência de gestão fora da universidade (...) empresas privadas, gestão mais voltada à gestão administrativa de empresa, buscar planejar mais, colocar metas, cobrar e administrar mais recursos (E4)

Novamente, a questão sistêmica da gestão pedagógica aplicada à gestão educacional vem à tona, através da valorização da confluência entre os processos internos e externos, que ratificam os quatro fatores anteriormente salientados como vinculados ao desempenho competitivo e à sustentabilidade: os alunos, os professores, os órgãos governamentais e as empresas que inserem em seus quadros os futuros profissionais.

Um dos entrevistados, nesse sentido, define o ambiente acadêmico como um laboratório:

(...) o laboratório é o ambiente real (...) o campo de ação, sendo o campo real, a pessoa que dirige tanto a graduação como a pós-graduação tem que ter essa competência, tem que ter essa facilidade, essa habilidade de poder interagir com o ambiente. Com as empresas, com o governo, com as organizações etc (...) (E7).

5.2.5 Mobilizar Pessoas e Equipes

Para Argyris, a estrutura organizacional, criada com a finalidade de garantir a ordem e a eficácia, gera resistências e desestímulos nos sujeitos (LEMOS, 1999). Como resultado, freqüentemente ocorrem conflitos entre a organização e o sujeito, em que este, inicialmente motivado a buscar a objetivação de suas potencialidades, pode ser estimulado a práticas

baseadas na tradição e cultura que lhe retiram a possibilidade de atuação como agente facilitador de mudanças (LEMOS, 1999).

Assim, a organização, que deveria contribuir como meio de o empregado dar vazão às suas qualidades, passa a ser uma fonte de bloqueios para sua capacidade de realização. Frequentemente, as empresas contratam uma pessoa talentosa, mas aproveitam o mínimo de sua capacidade, porque grande parte do seu potencial é bloqueado pelo ambiente de trabalho.

Argyris identificou três fatores que levam a organização a frustrar os empregados e a dificultar a plena realização de suas potencialidades: a estrutura formal, a liderança impositiva e os controles administrativos (LEMOS, 1999).

A má distribuição do poder foi vista por ele como um dos pontos de frustração dos empregados, ou seja, há uma concentração de poder na mão de poucos, o que provoca apatia e falta de flexibilidade dos subordinados. Na liderança impositiva ou autocrática, os chefes tomam as decisões e exigem dos subordinados apenas o cumprimento das tarefas restritas do cargo. Os controles administrativos, por sua vez, estabelecem restrições que sepultam as iniciativas, mesmo aquelas para as quais a natureza do trabalho exige liberdade de ação e autonomia. Esse ambiente geralmente gera insatisfação no trabalho.

Dificuldades para as quais Argyris preveniu-nos e que os entrevistados ratificam como dificultadores, ao valorizarem práticas com características opostas como facilitadores da ação do gestor educacional:

(...) a capacidade de delegar coisas para funcionários, para estrutura de suporte de funcionários (E7).

(...) ter uma visão bem positiva das coisas porque bem ou mal o gestor, ele assume uma postura para nós, de liderança, ter um espírito mais inovador (E6).

(...) conversar com as pessoas evidentemente. Então eu procuro reunir equipe, discutir com ela, especialmente com os servidores técnico-administrativo o seu papel para que eles também entendam que o papel deles é muitas vezes de apoio as atividades sim, da universidade, que são as atividades acadêmicas. Eu desenvolvo delegando e dando responsabilidades, claro, não fugindo das minhas próprias responsabilidades mas atribuindo muita coisa (E8).

Nesse sentido, uma postura de ouvinte atento, que possa entender e integrar as motivações individuais, assim como de motivador em relação às possíveis idéias que surgem no contexto, através da facilitação de sua implementação e alteração da estrutura vigente, são vistas como características positivas e que podem auxiliar na construção de um ambiente mais propício à participação e alcance coletivo das metas propostas.

5.2.6 Capacidade de Aprender com as Situações

Os processos de aprendizagem organizacionais são definidores das possibilidades de mudança organizacional, já que valorizam a tendência à mudança ao provocar a confluência de diversos níveis de análise, desde o individual, passando pelo grupal e o organizacional (RUAS; ANTONELLO, 2003).

A forma como ocorre o processo de aprendizagem tem sido uma das preocupações atuais no tema aprendizagem organizacional. Nesse sentido, Kolb (1997) pensa a possibilidade do aprendizado por dois caminhos: 1) por meio de problemas que surjam na prática do dia-a-dia; ou 2) por meio do levantamento de questões na dimensão cognitiva que provoque um repensar. A diferença entre eles está na forma como o processo é iniciado, se na prática vivenciada ou na teoria adquirida.

Conforme proposto por Kolb (1997), a apropriação de teoria ou experiência com novas práticas pode levar a um processo cíclico, desde que haja articulação entre eles através de observação e reflexão, e da experiência em novas situações, conforme demonstrado na Figura 5:

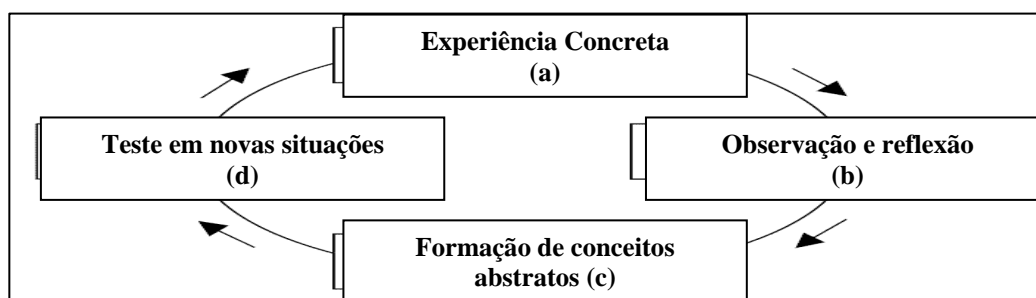


Figura 5: **Ciclo de Aprendizagem Vivencial**

Fonte: The Knowledge College (2005)

Kolb (1997) define duas dimensões básicas do processo de aprendizagem, como processos complementares e inseparáveis: a experiência concreta de eventos e a conceituação abstrata.

Faé (2006, s/p), com base em Kolb, “define estilos de aprendizagem conforme a predominância de uma ou outra dimensão em cada contexto, considerando que a variação se dá na predominância, não sendo possível a existência de apenas uma das dimensões”.

Essa posição também é compartilhada por vários entrevistados:

Nós temos reuniões no início e final de semestre (...) discutir questões pedagógicas, questões relativas ao ensino, à reclamações dos alunos. Por exemplo, a avaliação dos professores, isso é um indicador que está me ocorrendo agora (E4).

A formação e a qualidade desta formação e, ao mesmo tempo, estar olhando e estar fazendo a gestão do ponto de vista orçamentária (E2).

5.2.7 Proatividade

Proatividade liga-se, segundo Vieira (2006), a características pessoais como “iniciativa própria, determinação, obstinação, antecipa situações e possíveis soluções, busca

continuamente aprender com a vivência diária e com a troca de experiências com outras pessoas, inova, enfim, agrega valor à empresa” (s/p).

Tal expectativa é observada em vários dos entrevistados, quando se referiram às características esperadas do gestor educacional:

(...) Empreender significa o que, inovar, trazer coisas novas para dentro da universidade. Competências sempre foram dinâmicas, não são coisas estáticas mas eu acho que mais do que nunca pegando hoje a realidade das instituições de ensino. E aí, entrando no curso de administração, ela é mais dinâmica do que nunca. Então essa capacidade de adaptação, essa capacidade toda de encontrar oportunidades (E6).

Por outro lado, o aparecimento de tal característica esteve relacionado à necessidade de os gestores encontrarem alternativas de sustentabilidade para as suas escolhas, dado o alto índice de competitividade que é sentido no momento de disputa das matrículas de novos alunos.

(...) “gestor que seja demandado a ter uma aproximação com o mercado, a ter um lado inovador, empreendedor, ele acaba ter que conhecer não só o ensino, a instituição, o ensino acadêmico mas conhecer também esse mercado” estabelecer um relacionamento de uma escola de negócios, uma área de marketing sem conhecer a realidade das empresas em termos de marketing, a realidade das empresas em termos de negócios. Então eu acho que isso só reforça a necessidade de tu ser um conhecedor também desse lado, desse aspecto para ajudar as empresas até mesmo a identificar espaços onde a universidade possa entrar como parceiro e aí atingir esse objetivo de integração universidade- empresa (E6).

Fica evidente, nas falas dos entrevistados, a necessidade do superávit como forma de ampliar o leque de alternativas aos alunos, seja através da melhoria das opções oferecidas ou, principalmente, através da criação de novos serviços/produtos que possam colocar a faculdade numa posição de destaque em relação às demais.

Ela tem que ter superávit porque se não ela não sobrevive. Então todo o superávit da universidade hoje é reinvestido em novos prédios, novos cursos, novas instalações. Tudo isso é reinvestido para benefícios dos alunos. Mas tem que haver um superávit porque se não ela não paga as contas. Então os gestores hoje são cobrados por essa capacidade, por essa competência de poder gerenciar com o estilo que a sua unidade tenha superávit. Ela tem que dar resultados (E5).

Percebe-se, nas observações acima, a valorização de características ligadas à proatividade, não somente com a função de criar e desenvolver novas alternativas econômico-financeiras como destacado, mas também como processo de identificação com o público-alvo a quem as escolas de administração se propõem a prestar serviços.

5.2.8 Orientações para Resultados

A capacidade de mobilização está vinculada à possibilidade de identificação dos atores que estão inseridos no contexto, em produzirem algo que esteja de acordo com as expectativas e necessidades apresentadas pela organização demandante. Capacidade esta que tem sua mensuração alinhada ao conceito de entrega, conforme proposto por Silva, Yoshida e Guerra (2007), com base em Dutra (2001): “(...) refere-se ao indivíduo saber agir de maneira responsável e ser reconhecido por isto (...)” (s/p).

Para esses autores, a “(...) análise das competências à luz das entregas dos empregados às organizações assegura que a pessoa que exerce determinada função tem condições de obter os resultados que a organização espera e necessita” (SILVA, YOSHIDA e GUERRA, 2007).

Característica que é salientada e valorizada pelos entrevistados, que em relação à mensuração das competências, argumentam o seguinte:

(...) é a capacidade de realizar (...) (E8).

(...) é conhecer, ou seja, ter habilidade para fazer e efetivamente fazer aquilo(...) (E2).

(...) é como eu entrego/traduzo todo esse conjunto de atributos que de alguma forma fui adquirindo em minha trajetória profissional e pessoal (...) (E1).

Por outro lado, os entrevistados destacaram, também, a necessidade de desenvolver conhecimentos e habilidades que possibilitem a concretização de resultados mais eficientes/eficazes, com base no processo de aprendizagem, conforme apresentado acima.

Entrego na medida em que for desenvolvendo minhas atividades, orientadas pelo conhecimento desta inter-relação, reconhecendo e levando em consideração que as atividades desenvolvidas e as decisões/resultados envolvidos impactarão em outras áreas/dimensões da Instituição – então avalio as **interrelações** que a minha decisão ou a minha atividade pode trazer como conseqüências em outras áreas (E1).

Sob esse pressuposto, e focando na questão da avaliação da CAPES/CNPq, os entrevistados voltam a valorizar o esforço pessoal que é necessário para que a organização atinja os resultados propostos, através de seus colaboradores:

(...) todos os programas têm que gerenciar seus recursos de modo que eu habilite a melhorar o conceito. Então essa orientação a partir dos critérios de avaliação da CAPES são coisas, na forma em que somos demandados (...) pela pontuação que a CAPES indica por um programa em administração, número de orientandos por professor também estão dentro dos requisitos da CAPES, prazo médio de defesa dos alunos... ensino e pesquisa... captação em relação aos órgãos de fomento (...) coordenador quase como um co-responsável no sentido de acompanhar o que está acontecer em relação ao número de alunos matriculados. Novos projetos que podem trazer benefícios à instituição (E3).

Por outro lado, e tendo em vista o foco desta dissertação, o depoimento acima demonstra a importância do gestor neste processo, atuando como um catalisador e direcionador dos esforços, com vistas à integração entre os objetivos pessoais dos colaboradores e os objetivos estratégicos da organização. Situação que pode encontrar algumas dificuldades de concretização, dado a exigência, por vezes necessária, de colocar determinados limites às práticas dos colegas, uma vez que as posições hierárquicas podem ser invertidas com o passar do tempo.

5.2.9 Comprometimento Com o Seu Desenvolvimento

Um aspecto levantado por quase todos os entrevistados refere-se à questão do autodesenvolvimento. Pressuposto que, para Boff e Abel (2005), tem por base a crença de que o conhecimento a ser produzido e incorporado pelas organizações tem sua origem nas pessoas, que se utilizam de suas próprias competências para provocar o surgimento de competências organizacionais, sendo estas impulsionadoras do desenvolvimento das organizações. Por outro lado, a motivação necessária à busca constante por autodesenvolvimento pode ser incentivada pelas organizações, mas de forma alguma induzida sem a concordância, consciente ou não, daqueles atores que são alvo dos investimentos (MERLO, 2002). Dessa forma, se o desenvolvimento do desempenho organizacional passa pelos esforços de desenvolvimento em qualquer empresa, no caso de instituições universitárias é ainda mais importante, pois seus resultados, mais do que em qualquer outra organização, dependem do desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse sentido, os depoimentos abaixo, retirados das entrevistas com gestores educacionais, mostram a sintonia entre os referenciais acima e as práticas observadas:

(...) sucesso (...) depende que as pessoas o “abracem” e percebam o quanto ele pode ser produtivo porque não é enriquecedor apenas para a UNISINOS e para o contexto desta instituição, mas para a vida profissional (E1).

(...) expressão colegiado que pra nós significa grupo gestor (...) a universidade hoje se rege por esse tipo de prática, o Reitor não toma nenhuma decisão sozinho (E5).

(...) uma questão de atualização, uma questão fundamental hoje. Não só atualização daquilo que seja trabalhado dentro de um curso de administração, o que tem de conteúdo, mas até envolve métodos de apresentação, integração com outras formas de transmissão desse conhecimento. Uma maneira que faça com que o aluno seja mais integrado a um curso. Não só receptor mas que participe. Um ator, digamos, mais participante de fato porque hoje se a gente pensar não só no curso de administração, mas pensando que no curso de administração a gente está formando futuros gerentes, executivos, líderes, etc, delegar a elas essas responsabilidades, e aí

trabalhar em conjunto pra ir atingindo esses objetivos e não pura e simplesmente determinações pontuais ou autonomia meio solta, digamos assim (...) que contar com a motivação muito mais do próprio professor (E6).

(...) conhecimentos acadêmicos, respaldo acadêmico muitas vezes é obtido externamente por meio de publicações, por meio de participação, por meio da liderança intelectual que alguém exerce sobre os demais pares (E8).

(...) induzir as pessoas, por exemplo – a publicar em revistas internacionais (...) criamos as condições por um lado e por outro oferecemos incentivos para que seja atingido essa meta, que é publicar nestas revistas e aí publicando nas revistas nós temos mais chances de chegar a esse grande objetivo que é o conceito sete (E9).

Por outro lado, destacam também a importância de entender o sentido das atividades que realizam, como forma de provocar um processo de identificação e motivação do profissional com sua função:

Eu parto do pressuposto que as pessoas devem entender porque estão fazendo aquilo. (E2)

(...) quando a gente precisa alocar recursos, os professores têm outras atividades, então a gente precisa trabalhar com ele – tanto no aspecto de disponibilidade, quanto no aspecto de interesse e formação para atender uma determinada demanda, nível de aderência que o professor tenha na disciplina (...) (E4)

(...) saber aonde a gente quer chegar né, quais são os critérios lá, o que é avaliado. Tudo. Habilidade de, de novo, mobilizar o grupo, de estimular, de colocar sobre a importância desse conceito, de se atingir essa meta que é o conceito sete,... criar, oferecer o aprendizado ou o aprimoramento da língua, inglês. A outra é criar incentivos para as pessoas irem, então dá uma verba que permite ao professor ir num evento internacional, depois valorizar estas ações. Então são uma série de coisas que primeiro desenvolve a competência dele, dele poder falar melhor, estimula que ele possa escrever, estimula o desempenho com aluno, prestar um melhor serviço, e aí se faz uma série de atividades, assim desde estudando, para alguns estudarem em escolas particulares, a escola paga uma parte, 50% das despesas com a escola e tem uma série de atividades na escola de entrosamento, desde a recepção de festas e outras atividades que procuram criar esse clima mais favorável para as pessoas se sentirem melhor (E9).

Assim, o processo de identificação com o trabalho torna-se indispensável, não só para a melhoria do desempenho organizacional, mas também como forma de prevenir desgastes ou desmotivações provocadas pela operacionalização de tarefas cujos sentidos não estão claros ou adequadamente entendidos (MERLO, 2002). Por outro lado, a proposta de tornar o trabalho significativo para quem o realiza, como fator motivacional, deve ser conciliada com

os objetivos organizacionais e com a adequação da estrutura ali existente. Somente dessa forma o papel do gestor educacional, como mediador entre as metas organizacionais e as expectativas individuais, terá sentido.

Tabela 7: Síntese contendo as capacidades identificadas pelos entrevistados.

CAPACIDADES	DEFINIÇÃO
Habilidade relacional e de trabalho em equipe	É a forma como um grupo de indivíduos trabalhando para os mesmos fins constrói, em conjunto, formas relacionais que facilitam sua interação.
Gestão de Pessoas	É desenvolver o ser humano de forma integral, mesmo que influenciado pelos padrões sociais predominantes, e tenha liberdade de escolhas pessoais.
Conhecimentos técnicos de gestão aplicados à Universidade	É a posse de recursos cognitivos que possibilitam a atividade de gestão no ambiente das Instituições de Ensino Superior.
Gestão Pedagógica	Visa planejar, monitorar e avaliar o desenvolvimento de um projeto pedagógico, que abra as condições para que se busquem os objetivos organizacionais.
Mobilizar Pessoas e Equipes	Busca a interação das atividades individuais, com vistas à construção de um ambiente propício para o alcance das metas propostas pela organização.
Capacidade de aprender com situações	Construção de conhecimentos específicos, mediante a elaboração das situações experimentadas a cada momento.
Proatividade	Caracteriza-se pela ação voluntária que antecipa situações num ambiente organizacional mais exigente e dinâmico.
Orientação para Resultados	Caracteriza-se pelo direcionamento dos esforços com vistas ao alcance dos objetivos propostos
Comprometimento com o seu desenvolvimento	Procura formas alternativas para seu crescimento pessoal, através da busca constante por formas que conciliem os objetivos organizacionais e as expectativas individuais.

A tabela acima resume, de maneira prática e sucinta, as categorias que foram consideradas pelos gestores como sendo as capacidades principais que um gestor da área de educação, especialmente numa IES, deve possuir para o exercício de suas funções. Assim, a

habilidade relacional e o trabalho em equipe figuram entre as mais importantes, porque num ambiente organizacional a coesão grupal focada para resultados é fundamental para o sucesso dessa mesma organização, além de definir as formas de relacionamentos e interação desse mesmo grupo.

A gestão de pessoas desenvolve o ser humano de maneira integral e possibilita que tenha liberdade de escolhas pessoais. Os conhecimentos técnicos de gestão aplicados à universidade contribuem para o desempenho e contínuo processo de aprendizagem desse profissional na instituição onde esteja inserido. A gestão pedagógica, no caso de IES, torna-se imprescindível, dado o necessário domínio por parte do gestor para que o curso obtenha bons resultados e, por conseguinte, para que concorra para uma avaliação com conceito máximo, proporcionando, assim, competitividade.

A mobilização de pessoas e equipes, em qualquer organização, é um dos pressupostos fundamentais que o gestor deve buscar com o intuito de construir um ambiente que contribua para o alcance das metas propostas pela organização. Porém, a capacidade de aprender com as situações tem sido um desafio para qualquer um que atue nos processos gerenciais, e para os gestores educacionais em IES torna-se ainda mais desafiador, já que estes se encontram num ambiente acadêmico. Proatividade se traduz numa ação voluntária em que a pessoa pode fazer alguma coisa a favor da organização; portanto, isso tem sido comum nas organizações mais exigentes.

Orientação para resultados se revela como desafiadora para o gestor das IES, pois deve mostrar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que propicie a esta organização o alcance das metas propostas. O fracasso na concretização desses objetivos significaria a perda de competitividade e/ou deterioração da imagem institucional. Por último, o comprometimento com o seu desenvolvimento significa que este profissional está interessado em conduzir a organização com conhecimentos sólidos e, em conseqüência,

preocupa-se com seu desenvolvimento, porque os desafios são enormes. Tal esforço deve considerar a motivação em apropriar-se dos conhecimentos disponibilizados internamente, mas deve também buscar conhecimentos e/ou habilidades que estão disponíveis no meio externo à IES, pois serão esses fatores que poderão tornar-se diferenciais na busca da competitividade interorganizacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parte final desta dissertação está direcionada para o resgate dos objetivos propostos, por meio da análise em relação às questões que nortearam sua construção, assim como são apresentadas algumas das limitações deste trabalho e sugestões de temas a serem alvo de futuros estudos.

Em relação às questões norteadoras deste estudo, a primeira se refere à forma como os gestores educacionais compreendem o conceito de competências. A partir das entrevistas realizadas, percebe-se que o termo competência é entendido pelos gestores educacionais como ligado à prática diária, ou seja, está relacionado aos conhecimentos, habilidades e atitudes que podem ser aplicados no exercício da função e que, por outro lado, os elementos-chave na obtenção dos resultados a serem atingidos por estes profissionais. Posição esta que está alinhada com a proposta dos principais autores que abordam o tema, conforme analisado no embasamento teórico aqui apresentado.

Aliás, essa constatação revela o quanto a abordagem competência tem sido difundida nos mais diferentes espaços organizacionais. A segunda questão norteadora desta pesquisa pretendia identificar quais são os principais conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados ao exercício da função de gestor educacional atuante em cursos de Administração.

A análise dos depoimentos dos gestores educacionais entrevistados destaca como

conhecimentos necessários e exigidos pela função: a) conhecimento técnico acerca das questões pedagógicas, o qual fornece as condições para que se definam os objetivos em termos teóricos, assim como os caminhos metodológicos que nortearão os esforços, de maneira a considerar a legislação pertinente; b) conhecimento técnico de gestão, que possibilita a definição das estratégias em termos administrativos e políticos, de forma a direcionar os esforços dos vários atores que compõem o contexto para pontos comuns e, principalmente, alinhados com as metas e objetivos organizacionais.

Quanto às habilidades destacadas como relevantes, salientam-se a habilidade interpessoal e a capacidade de mobilização e liderança de pessoas e grupos, como meios facilitadores que podem motivar os colaboradores vinculados ao gestor, assim como definir as possibilidades de real alcance das metas propostas, através da identificação entre os aspectos pessoais e aqueles definidos como objetivos organizacionais. É o gestor que deve disseminar essa articulação entre pessoas e organização.

No que tange às atitudes, salienta-se o esforço individual em aprender com as situações vivenciadas, assim como, constantemente, atualizar-se e buscar novas alternativas, através de autodesenvolvimento, para a obtenção de melhores resultados.

Em relação às principais responsabilidades e atribuições do gestor educacional, foram salientadas, pelos entrevistados, responsabilidades e atribuições relativas à manutenção e desenvolvimento da organização, ao cumprimento das metas previstas, e, ainda, ao estímulo e desenvolvimento de inovações que proporcionem melhores condições de atuação no ambiente socioeconômico. Por outro lado, salienta-se, ainda, a necessidade de acompanhar as alterações no mercado, principalmente em relação aos concorrentes e usuários/clientes, para que a instituição possa adequar-se e oferecer novas alternativas em serviços e produtos.

A última questão refere-se à forma como são desenvolvidas as competências que dão subsídios para a qualificação dos profissionais ligados à gestão educacional em cursos de

Administração. Nesse ponto, os entrevistados destacaram três fatores como relevantes: a) a disponibilização de capacitações e/ou processos de desenvolvimento que têm origem na organização (aprendizagem formal), b) autodesenvolvimento; e c) a aprendizagem na prática.

Cabe destacar, no que se refere às três formas possíveis de desenvolvimento das competências, a importância atribuída à adequação dos conhecimentos gerados no contexto prático, sendo exatamente este processo fonte de alterações nas práticas de trabalho. Isso caracteriza um processo de aprendizagem que articula a fusão entre teoria e prática.

Após responder às questões norteadoras, cabe salientar algumas das limitações que esta forma de estudo apresenta. A pesquisa baseou-se na percepção dos próprios gestores educacionais, ou seja, daqueles indivíduos que estão vivenciando diariamente a função pesquisada; nesse sentido, as percepções dos demais atores que compõem o ambiente não foram consideradas, caracterizando uma análise direcionada para um determinado público. Caso a amostra englobasse outras IES, os resultados obtidos poderiam ter sido parcialmente alterados, em função da abrangência e da percepção de gestores de outras IES, principalmente se estes gestores não estivessem ligados às Escolas de Administração.

Por outro lado, os sujeitos entrevistados apresentam posicionamentos que são particulares e localizados social, histórica e geograficamente. Conseqüentemente, as alterações das questões pesquisadas poderiam modificar os resultados no sentido de alternativas não examinadas neste estudo.

Finalizando, mas sem a pretensão de concluir ou esgotar o assunto, sugere-se alguns temas que poderão ser alvo de estudos vinculados à problemática aqui discutida: um tema considerado relevante está relacionado à possibilidade de construção de um perfil do gestor educacional com base em lógicas da iniciativa privada, que poderia provocar a emergência de novas características e atribuições ao profissional ora estudado.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA EDUCA BRASIL. **Introdução.** Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/>>. Acesso em 28Dez2006.
- ALMEIDA, Marcio. **A Universidade Possível: experiências da gestão Universitária:** prefácio de Jacques Marcovitch – São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de. **História da Educação.** 2 ed. ver. e atual.. São Paulo: Moderna, 1996.
- ALONSO, Myrtes. A Gestão/Administração Educacional no Contexto da atualidade. IN: Alexandre. T. Viera, MARIA. E. B. Almeida (ORGS). **A Gestão Educacional e Tecnologia.** São Paulo: AVERCAMP, 2005. p. 16-36..
- ARGYRIS, Chris. **Personalidade e organização.** Rio de Janeiro: Renes, 1968.
- BECKER, G. Vieira, LACOMBE. B.M.B. Gestão, Inovação e Competências: Conceituando idéias no estudo dos empreendedores de incubadora de base tecnológica. IN: RUAS, ANTONELLO E BOFF (ORGS). **Os novos horizontes da Gestão. Aprendizagem Organizacional e Competências.** Porto Alegre: Editora, Bookman 2005, p. 166-184.
- BITENCOURT, C. SILVA. **Gestão contemporânea de pessoas. Novas práticas, conceitos tradicionais.** Rio de Janeiro: Editora, FGV, 2005. Porto Alegre: Editora,
- BOFF, Luiz Henrique, ABEL, Mara. Autodesenvolvimento e Competências: o Caso do Trabalhador de Conhecimento como especialista. In: RUAS, Roberto. ANTONELLO, Claudia Simone. BOFF, Luiz Henrique (Orgs). **Os Novos Horizontes da Gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005.
- BONOMA, Thomas. V. Case Research in Marketing: Oppotunities, Problems, and Process. **Journal of Research**, Vol XXII, May 1985.
- CARBONE, et.al. **Gestão por Competências e Gestão de desempenho.** Porto Alegre: Bookman, 2004.
- CARDIM. P.A.Gomes. Gestão Universitária em tempo de Mudança. IN: Sônia Simões Colombo (Org.). **Gestão Educacional: uma nova visão.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p.223-236.
- CARDIM, Paulo A. G. **O que envolve a gestão universitária em tempo de mudança.** Disponível em: <<http://www.humus.com.br/Humusnews10B.html>>. Acesso em: 27/09/2004

- COSTA, T. Dantas. Avaliação institucional- Uma ferramenta para o sucesso educacional. In: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.38-49.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica: para uso de estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- CRISTINA Almeida. **Gestão Universitária: Uma Realidade?** Disponível em <http://www.anhemi.br/momento/pdf-out-2005/gestao_universitaria-uma_realidade_10-14.pdf. Acessado em 12set2006
- CHRISTÓVAM, Maria.Carmen.T. **A formação permanente do educador e o processo ensino-aprendizagem**. In: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 171-184.
- COIMBRA, C. Por uma psicologia cidadã. **Entre Linhas**, nº 15, Ano III, 2002. p. 6-7.
- DALLAGNOL, I.C. A articulação entre competências Organizacionais e Gerenciais em uma Instituição de Ensino Superior: O Caso da Unisinos. **Dissertação apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Administração**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.
- DELORS, J. et al. 1996. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- DRUCKER, Peter F. **Administração: Responsabilidade, Tarefas e Prática**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- DUTRA, J, S. Desenhando Programas de Desenvolvimento a Identificação das Competências Essenciais In: **Coletânea Universidades Corporativas-educação para empresas do século XXI**. s/ed., 1999. P. 118-131..
- DUTRA, Joel Souza (Org.): **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- FAÉ, Rogério. Processo de Aprendizagem com Base no Ensino a Distância – Um Estudo de Caso. **Anais do 30º EnANAPAD**. Salvador. 23 a 27 de setembro de 2006.
- FERNANDES, Donizete. **Administração econômica- financeira**. IN: Sonia Simões Colombo. **Gestão Educacional: uma nova visão (ORGS)**. Porto Alegre:Artmed, 2004, p.153 a 167.
- FIGUEIRAS Viviane Wermunth. **Gestão Escolar na Rede Pública**. Disponível em: <http://psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?enterID=648>. Acessado em: 12set2006
- FLEURY e FLEURY, A. **As estratégias empresariais e formação de competências: Um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARVIN, David A. Construindo as organizações que aprendem. In.: **Harvard Business Review. Gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

- GENTILE Paola e BENCINI, Roberta **Construindo Competências**. O objetivo da Escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar –todos- para vida em uma Sociedade moderna. Entrevista com Philippe Perrenoud. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phl-_main/php_2000/2000_31./html>. Acessado em 25set2006
- GUIA PARANÁ. **Crescimento do Mercado Educacional Cria Novo Perfil de Gestor**. Disponível em <<http://www.guiaparana.com.br/noticias/1110910838.shtml>>. Acesso em 26nov2006.
- LUCA, T. R. **Indústria e trabalho na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- LUCK, GILDO. **O que precisamos em uma organização escolar: Administradores ou Gestores**. Disponível em <[http://www.gestaoeducacional.com.br/canal_ver_materia.php?oadministradores_gestores.htm\\$images=gestao_pessoas](http://www.gestaoeducacional.com.br/canal_ver_materia.php?oadministradores_gestores.htm$images=gestao_pessoas)>. Acesso em 28/09/2006
- HAMEL, Gary. PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo Futuro**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- HERZOG, Ludger Teodoro. **Aproximación a la ventaja competitiva com base em los recursos**. São Paulo: s/ed. 2001.
- JACQUES, Dolars. **Educação um Tesouro a descobrir: Relatório da Unesco que sugere mudanças de conceitos e atitudes em face da educação, visando um melhor neste século 21**. Disponível em <<http://tcc.pedagogia.vilabol.uol.com.br/resenha.htm>> Acesso em 15/10/2006
- JANNE, Henry. **Princípios Gerais do Planejamento Universitário -Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1981.
- LAKATOS, Eva M. MARCOS, Maria. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LANZILLOTI, M.J. Reengenharia na Universidade: Por uma interface possível?. In: FINGER, P. (Org). **Gestão Universitária - Nova Abordagem**. Curitiba: Champant, 1997.
- LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.
- LEMONS, I. **Motivação para o trabalho**. Disponível em <<http://www.geocities.com/BourBonStreet/Delta/1102/rechum2.htm>>. Acesso em 12jan07.
- LUCK, Heloisa. **A Evolução da Gestão Educacional a partir da Mudança Paradigmática**. Disponível em: <<http://www.posbagozzi.com.br/download/gestao.pdf>>. Acesso em 17/10/2006.
- LUBASCHER, Cláudio. **Agenda do Estudante**: Disponível em: <<http://www.agendadoestudante.com.br/estagios.php>>. Acesso em 12/12/2006.
- MARKOVITCH, Jacques, **A Universidade Impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

- MAILHIOT, Gérald Bernard. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1998
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000300002&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em: 13 Jan 2007.
- _____. **Medida Provisória** nº 213, de 13 de setembro de 2004.
- MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Psicodinâmica do Trabalho. In: JACQUES, Maria da Graça. CODO, Wanderley (Orgs.). **Saúde Mental & Trabalho: Leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 130-142.
- MILKOVICH, George T. & BROUDEAU, John W. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2000
- MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Ltda., 1985.
- MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre: PURS, 1999.
- PARO, Vitor. H. **A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Rede Pública**. Disponível em: <http://www.novaescola.abril.com.br/ed/138-desoo/htm/paro_gestao.doc>. Acesso em 17/10/2006.
- PARRY, J. S. Just What is competencies. **Training**. Jun/1998, p. 59-64.
- PESSOTTI, Issaias **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Educ, 1988.
- PRAHALAD. C. K & HAMEL GRAY, “**The Core Competnce of the Corporation**” Harvard Business Review, May-June, 1990
- PONTFÍCIA UNIVESRSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Título. Disponível em: <http://www.pucrs.br>. Acesso em 23/11/2006.
- REGINATTO, Antônio Paulo & PINHEIRO, Rosane Fraga. **Equipes campeãs: potencializando o desempenho de sua equipe**. 2. ed. Porto Alegre: SEBRAE/RS, 2004.
- RESENDE, Enio. **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. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- ROMERO, J.J.B. Concepções de Universidade. In: FINGER, Almeri Paulo (org). **Universidade: Organização, Planejamento, Gestão**. Florianópolis. UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988. p. 11-32.

- ROSAS, Paulo. **Para compreender a educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- RUAS, Roberto L. ANTONELLO, Claudia S. Repensando os Referenciais Analíticos em Aprendizagem Organizacional: uma Alternativa para Análise Multidimensional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 7, n.3, 2003.
- RUAS, Roberto L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da Aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M.T.L. e OLIVEIRA JR, M. M. (Orgs.) **Gestão Estratégica do conhecimento: Integrando Aprendizagem, Conhecimento e Competências**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-267.
- RUAS, Roberto Lima. Mestrado Modalidade Profissional: Em Busca de uma Identidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, p. 193-212, 2003.
- RUAS, Roberto Lima. Gestão por Competências: Uma Contribuição à Estratégia das Organizações. In: RUAS, Roberto Lima. ANTONELLO, Claudia Simone. BOFF, Luiz Henrique (Orgs.) **Os Novos Horizontes da Gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre, Bookman, 2005.
- SALINAS, J. L. Impactos de Aprendizagem Organizacional nas práticas de auditoria interna: Um estudo do Banco do Brasil. 2001. 261f. **Tese (Doutorado em Administração)**. Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- SANTOS, Maria Helena de Castro. Governabilidade, Governança e Democracia: Criação de Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós-Constituinte. **Dados.**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000300003&lng=es&nrm=iso>. Acesso el: 25Ene2007. doi: 10.1590/S0011-52581997000300003.
- SBRAGIA, Roberto. MAXIMINIANO, A.C. Um Estudo sobre os Fatores Condicionantes da Motivação no Trabalho. **Revista de Administração**. São Paulo. jan-mar/1980.
- SILVIA, E.L. MENEZES, E. M. **Metodologia de Pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.
- SILVA, Natacha Bertóia da. YOSHIDA, Roberta Rebouças. GUERRA, Renato Gonçalves. **Formação Profissional Baseada em Competências: Um Estudo de Caso**. Anais do VII SEMEAD. São Paulo. 09 a 11 de agosto de 2004.
- SILVA, M.R.G. **Competências Gerenciais dos Coordenadores e Orientadores do Curso de Administração de Empresas**. Dissertação de Mestrado Apresentado no Programa de Pós-Graduação em Administração/UFRGS. Porto Alegre, 2002.
- SONNEBORN, M. J. Desenvolvimento de um modelo de apoio a gestão para uma instituição de Educação Superior baseado em indicadores de desempenho. **Dissertação de Mestrado**. Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2004.
- TAYLOR, F. W. **Princípio de Administração Científica**. Atlas, 1960.

TRIVIÑOS, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**; São Paulo: Atlas, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Gestão**. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a_ufrgs/relatorios/relatorio-gestao-2004.doc> Acesso em 15out2006.

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS. **Título**. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/graduacao/bacharelado/administracao/index.php>>. Acesso em 23/11/2006.

VAHL, Teodoro R. **Algumas reflexões sobre a política de educação superior no Brasil**. In: “Liderança e Administração na Universidade” (Seminário Latino-Americano de Liderança e Administração da Universidade). Florianópolis: UFSC, 1986.

VIVIANE, Wermuth Figueiras. **Gestão Escolar na Rede Pública**: Disponível em <<http://www.psicopedagoia.com.Br/artigo.asp?entrID=648>>. Acesso em: 12/09/2006.

VIEIRA, Gisele de Paula. **Proatividade**. Disponível em <<http://www.formacaosolidaria.org.br/categorias-noticias-detalle.asp?ID=2250>>. Acesso em 13jan2006.

VIEIRA, Alexandre. T. Organização e Gestão Escolar: Evolução dos Conceitos. IN: Maria.E.B. Almeida, MYTRES. Alonso (ORGS). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2004. p.39-50.

POWER, Walter W. DIMAGGIO, Paul J. **The new Institutionalism in Organizational**. University of Chicago 1991. p. 73.

YIN, Roberto. Estudo de Caso . **Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Editora: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, Phillip. **Objectivo de Competências. Por uma nova Lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

8 ANEXO

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

- 1 O que você entende por competência?
- 2 No seu dia-a-dia como gestor (a), que tipo de competências lhe são demandadas?
- 3 Que tipo de conhecimentos, habilidades e atitudes são necessários para atender a essa demanda?
- 4 No contexto atual, quais os requisitos para preencher o perfil de gestor educacional que a Faculdade está valorizando e/ou exigindo? Por quê?
- 5 Quais as principais atribuições e responsabilidades requeridas dos gestores educacionais no curso de Administração desta faculdade?
- 6 De que forma você desenvolveu ou desenvolve as competências que lhe são requeridas à sua função? (destacar uma por uma dessas competências – é necessário tratá-las individualmente, a fim de mais tarde poder sistematizar)
- 7 De que forma você provoca o desenvolvimento das competências requeridas à sua equipe; considerando os objetivos que lhes são demandados?
- 8 Como conduzir as atividades de gestor educacional de forma a mobilizar os colaboradores para atingir as metas estabelecidas pela equipe?
- 9 Quais são as competências desejáveis para o cargo de Gestor Educacional?

- 10 Quais as competências indesejáveis para o cargo de Gestor Educacional?
- 11 Outros comentários ou sugestões relevantes que você considere importantes em relação a este tema, sentimentos, e percepções.

Assim, o investimento voltado para o desenvolvimento de competências que forneçam melhores condições para lidar com as relações que se estabelecem entre as pessoas assume uma importância enorme, não apenas individualmente, mas também nas organizações nas quais os indivíduos encontram-se inseridos.