

**FACULDADES INTEGRADAS DE PEDRO LEOPOLDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

IZABELA CALEGARIO VISENTIN

**COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DOS GESTORES DE
INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS DE ENSINO SUPERIOR**

**Pedro Leopoldo
2008**

IZABELA CALEGARIO VISENTIN

**COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DOS GESTORES DE
INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Área de Concentração: Gestão da Inovação e Competitividade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Lobo Vasconcelos.

**Pedro Leopoldo - MG
Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo
2008**

Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo
Programa de Pós-Graduação em Administração

Dissertação intitulada “*Competências requeridas dos gestores de instituições brasileiras de ensino superior*”, de autoria da mestranda Izabela Calegario Visentin, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Lobo Vasconcelos - UNIPEL - Orientador

Prof.^a Dr.^a Elisa Maria Pinto da Rocha

Prof. Dr. Luis Aureliano Gama de Andrade
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração
UNIPEL

Pedro Leopoldo, 1 de outubro de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, a minha sogra e a meus irmãos, que sempre me apoiaram nos estudos e me deram todo o suporte necessário para chegar até aqui. Dedico também a meu esposo, Luiz Gustavo, pelo apoio, incentivo e compreensão durante todo o período do mestrado

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu sabedoria e conhecimento para realizar este trabalho.

Ao meu amado esposo, Luiz Gustavo Visentin, que acreditou em mim e, incansavelmente, me ajudou, incentivou e soube compreender as dificuldades vividas, a quem sempre dedico e dedicarei o meu amor e serei eternamente grata.

Ao meu filho querido, Pietro, que, apesar de tenra idade, soube entender a importância desta etapa de minha vida, sacrificando o convívio familiar nos momentos de estudos e viagens.

Nesta caminhada, fui amparada por duas pessoas muito especiais: Maria Conceição Visentin, minha sogra, cuja ajuda foi imprescindível para alcançar esta vitória; e Leonardo Calegario, meu irmão, que tem sido um suporte para nossa família e uma inspiração de dedicação e apoio incondicional.

A minha querida mãe, Maria Isabel Calegario, pelo apoio em todos os momentos da minha vida, pelo carinho, paciência e dedicação com que fui distinguida por muitos anos e que construíram o alicerce que orienta a minha vida.

- À professora Maria Celeste Reis L. Vasconcelos, que acreditou na minha proposta e me orientou com tanto zelo e dedicação.

- Às Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, que me permitiram participar deste mestrado.

- Ao professor Luis Aureliano, que me ajudou nos primeiros passos.

- Aos colegas Cláudia Machado e Márcio José, pela amizade e pelas viagens que me possibilitaram chegar até aqui.

- Ao professor Afonso, pela ajuda valiosa na correção ortográfica.

- Aos meus colegas de trabalho da FINOM e a seu mantenedor, Sr. Virgílio Eustáquio da Silva, que me deram todo suporte.

- Aos meus amigos Marcos Beraldo e Amanda, pela ajuda na estatística.

- Aos alunos do MBA – Administração Acadêmica e Universitária de Minas Gerais, que responderam aos questionários e foram fundamentais para conclusão desta pesquisa.

- Aos meus já amigos da UNIPEL Alcides, Cláudia, Mariângela e Márcio.

- Aos membros da Banca Examinadora, pelas preciosas contribuições ao trabalho.

E a todos aqueles que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

“O saber é o único instrumento de produção que não está sujeito a rendimentos decrescentes.”

J. M. Clark – Professor de economia
Columbia University.

RESUMO

O ensino superior no Brasil passa por mudanças significativas. Graduações oferecidas no sistema semi-presencial, cursos tecnológicos de curta duração, fusões de grandes grupos educacionais e novos recursos incorporados à sala de aula promovem uma verdadeira revolução na educação superior. Além disso, o setor experimenta uma concorrência nunca antes vivenciada, tendo em vista o expressivo número de instituições hoje existentes no país e o aumento na oferta de vagas. Assim como acontece em outros segmentos, atualmente, as IES são vistas como “dinâmicos conglomerados empresariais”. Tal realidade exige, por parte das IES, um novo posicionamento frente ao mercado. Neste contexto, o gestor de IES é o protagonista de várias realizações. Na linha de frente de qualquer organização, é ele quem lidera equipes, implementa projetos, analisa cenários e assume responsabilidades. E, para gerir da melhor maneira possível uma IES e promover o constante desenvolvimento, o dirigente deve possuir várias competências, indispensáveis a uma melhor gestão dentro da organização. Competitividade, permanência e evidência no mercado estão diretamente associadas à gestão empresarial. Neste trabalho acadêmico, apresenta-se um estudo detalhado sobre as competências necessárias a um gestor de IES. Inicialmente, é apresentado um histórico sobre o desenvolvimento do setor educacional, com ênfase na concorrência e incremento de vagas, gestão organizacional e evolução do conceito de competências. Em seguida, passa-se à apresentação da metodologia utilizada na presente produção acadêmica, onde se utilizou pesquisas do tipo bibliográfica e de campo. Avaliou-se, para a pesquisa de campo, um grupo amostral compostos por alunos de curso de MBA em denominado “Administração Acadêmica e Universitária”, promovido pela Carta Consulta Ltda. e Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo com formação em várias áreas do conhecimento humano. Submetidos a um questionário elaborado, os alunos apontaram as competências mais requeridas e as competências menos requeridas a um gestor de IES no conjunto “conhecimento, habilidade e atitude”. Uma vez feita a análise dos dados, os resultados foram submetidos a vários cruzamentos, onde destacaram-se competências associadas à variável “gênero”, “função exercida”, “escolaridade” e “formação”. E, para confrontar os resultados obtidos, ouvi-se, por meio de entrevista, a opinião de um dirigente atuante em uma IES. Na seqüência, é feita uma conclusão sobre o trabalho. Espera-se que esta produção acadêmica seja mais uma referência para aqueles que buscam visões diferenciadas sobre o assunto, já que o trabalho irá servir de subsídio teórico para novas releituras sobre competências necessárias aos gestores de IES.

Palavras-chave: Competência, Gestão e Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT

The higher education in Brazil goes by significant changes. graduations offered in the system semi-presencial, technological courses of short duration, coalitions of great educational groups and new incorporate resources to the class room promote a true revolution in the superior education. Besides, the section never tries before a competition lived, tends today in view the expressive number of institutions existent in the country and the increase in the offer of vacancies. As well as it happens in other segments, nowadays, IES are seen as " dynamic managerial " conglomerate. Such reality demands, on the part of IES, a new positioning front to the market. In this context, the manager of IES is the protagonist of several accomplishments. In the front line of any organization, is he who leads teams, implements projects, it analyzes sceneries and it takes responsibilities. And, to manage in the best possible way an IES and to promote the constant development, the leader it should possess several competences, indispensable to a better administration inside of the organization. Competitiveness, permanence and evidence in the market are directly associated to the managerial administration. In this academic work, he/she comes a detailed study on the necessary competences to a manager of IES. Initially, a report is presented on the development of the educational section, with emphasis in the competition and increment of vacancies, administration organizacional and evolution of the concept of competences. Soon after, he/she happens to the presentation of the methodology used in the present academic production, where it was used researches of the bibliographical type and of field. It was evaluated, for the field research, a group amostral composed by students of course of MBA in having denominated " Academic and Academical " Administration, promoted by the Letter it Consults Ltd. and Cultural Foundation Dr. Pedro Leopoldo with formation in several areas of the human knowledge. Submitted the an elaborated questionnaire, the students pointed the competences more requested and the competences less requested to a manager of IES in the group " knowledge, ability and attitude ".Once made the analysis of the data, the results were submitted to several crossings, where they stood out competences associated to the variable " gender ", exercised " " function, education " and " formation ". AND, to confront the obtained results, I was heard, through interview, the opinion of a leader atuante in an IES. In the sequence, it is made a conclusion on the work. It is waited that this academic production is one more reference for those than they look for visions differentiated on the subject, since the work will serve as theoretical subsidy for new releituras on necessary competences to the managers of IES.

Word-key: Competence. Administration. e Higher education institutions

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – Número e percentual de instituições, por organização acadêmica – Brasil – 2003.....	23
QUADRO 1 – Planejamento estratégico: diferenças entre o mundo dos negócios e a universidade.....	25
QUADRO 2 – Definições de competências.....	40
QUADRO 3 – Proposta racionalista <i>versus</i> relativista	43
QUADRO 4 – Competências necessárias ao gestor.....	49
TABELA 2 – Percentual de concordâncias, média e desvio padrão.....	61
QUADRO 5 – Competências mais e menos requeridas de acordo com o gênero.....	69
QUADRO 6 – Competências mais e menos requeridas de acordo com a função	73
QUADRO 7 – Competências mais requeridas e menos requeridas, de acordo com o nível de escolaridade.....	76
QUADRO 8 – Competências mais requeridas e menos requeridas, de acordo com a formação	79

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1 – Organograma administrativo do ensino superior.....	24
GRÁFICO 1 – Distribuição de gestores, por IES	56
GRÁFICO 2 – Distribuição da amostra, por função exercida	57
GRÁFICO 3 – Distribuição da amostra, por gênero.....	58
GRÁFICO 4 – Distribuição da amostra, por estado de residência	58
GRÁFICO 5 – Distribuição da amostra, por grau de escolaridade.....	59
GRÁFICO 6 – Distribuição da amostra, por formação acadêmica.....	60
GRÁFICO 7 – Comparativo entre idade e tempo de IES dos gestores.....	60
GRÁFICO 8 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas	64
GRÁFICO 9 – Médias das competências do último quartil	65
GRÁFICO 10 – Médias das competências do primeiro quartil	67
GRÁFICO 11 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: gênero feminino.....	71
GRÁFICO 12 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: gênero masculino	72
GRÁFICO 13 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: função direção.....	74
GRÁFICO 14 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: outras funções	75
GRÁFICO 15 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: nível de escolaridade: mestres.....	77
GRÁFICO 16 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: nível de escolaridade: outros	77
GRÁFICO 17 – Médias das competências mais requerida e menos requeridas: formação administração	80
GRÁFICO 18 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: outras formações.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Definição do problema	12
1.2 Objetivos	13
1.2.1 Objetivo geral	13
1.2.2 Objetivos específicos.....	13
1.3 Justificativa	14
1.4 Estrutura da dissertação	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Histórico de desenvolvimento e consolidação das IES	16
2.1.1 Breve histórico do ensino superior no mundo e no Brasil	16
2.1.2 Expansão	20
2.1.3 Administração e concorrência.....	23
2.2 Gestão organizacional	27
2.2.1 Gestão e características de Instituições de Ensino Superior.....	30
2.2.2 O papel do gestor de Instituições de Ensino Superior	34
2.3 Origem e evolução do conceito de competências	37
2.3.1 Competências gerenciais.....	43
2.3.2 Competências do gestor de IES.....	47
2.3.3 Contribuição do referencial teórico.....	48
3 METODOLOGIA	51
3.1 Descrição da população	51
3.2 Características da pesquisa	52
3.3 Métodos e procedimentos	53
3.4 Instrumento de coleta de dados	54
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	56
4.1 Caracterização da amostra	56
4.1.1 Distribuição da amostra, por tipo de IES	56
4.1.2 Distribuição da amostra, por função exercida.....	57
4.1.3 Distribuição da amostra, por gênero	57
4.1.4 Distribuição da amostra, por estado de residência	58
4.1.5 Distribuição da amostra, por escolaridade.....	59
4.1.6 Distribuição da amostra, por formação acadêmica.....	59
4.1.7 Comparativo da amostra – idade <i>versus</i> tempo de IES	60
4.2 Competências dos gestores das IES	61
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
5.1 Análise do primeiro quartil	65
5.2 Análise do último quartil	66
5.3 Cruzamentos entre as variáveis demográficas	68
5.3.1 Cruzamentos da variável <i>gênero entre si</i> (feminino <i>versus</i> masculino) e cada um com o resultado global.....	68
5.3.2 Cruzamentos das competências associadas à variável <i>função exercida</i>	72
5.3.3 Cruzamentos das competências associadas à variável <i>escolaridade</i>	75
5.3.4 Cruzamentos das competências associadas à variável <i>formação</i>	78
6 CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	92

1 INTRODUÇÃO

Uma das características mais perceptíveis da sociedade ocidental moderna é sua capacidade de mudança. Na esfera da educação, aparentemente, este cenário é bastante revelador, haja vista o grande contingente de atores aí envolvidos (professores, alunos, gestores e sociedade em geral), que, de uma forma ou de outra, têm-se empenhado nesse novo “mercado”.

É inquestionável que as grandes transformações que ocorreram nos últimos anos afetaram, em diferentes graus, as instituições de ensino e os atores que dela participam. Segundo Moraes (2001), além dos fatores associados a seu ambiente externo, as organizações universitárias enfrentam dificuldades decorrentes de sua própria inércia, da expansão do ensino superior privado e da intervenção normativa do Estado, tanto na sua organização quanto no seu funcionamento.

Schwartzman e Schwartzman (2003) relatam que o sistema de ensino superior privado vem se expandindo a cada ano e que a expectativa é que se expanda ainda mais nos próximos anos, dado o tamanho ainda reduzido do ensino superior brasileiro.

Tachisawa e Andrade (2002) sustentam que as IES, que conquistaram fatias importantes do mercado, precisam adequar-se à nova realidade. Devem, ainda, preocupar-se com a necessidade de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, de enfrentar o problema de encolhimento das margens de lucro e de diminuir os custos operacionais. O acirramento da competição no mercado educacional é evidente, e as IES privadas precisam considerar os princípios gerenciais modernos, valorizando o planejamento estratégico, a definição de metas, o orçamento anual e a administração de projetos. Ou seja, precisam implantar medidas que direcionem a organização na consecução dos seus objetivos. Neste caminho, é necessário e obrigatório buscar modelos inovadores de gestão, baseados na “nova” realidade do mercado, visando assegurar a qualidade na prestação dos serviços educacionais, contemplando o equilíbrio entre as receitas e as despesas (ROCHA; GRANEMANN, 2003).

Na busca de novas técnicas e teorias administrativas para as IES, assume fundamental importância o papel do gestor da IES, considerado um dos principais

envolvidos na definição da missão, dos objetivos e das metas da Instituição, bem como na eficiência da implementação das estratégias e da qualidade (TACHISAWA; ANDRADE, 2002). Neste cenário, o gestor deve possuir as competências requeridas para implantar e desenvolver um modelo inovador de gestão, com vistas a atender às necessidades do mercado, garantindo a possibilidade de competição atual e futura.

No contexto atual em que essas competências são valorizadas e requeridas, este trabalho pretende identificar as principais competências que o gestor de IES no Brasil deve possuir, na percepção deles próprios, diante dos desafios que se apresentam. Para seu desenvolvimento, teve por recorte a gestão de IES no Brasil, com foco no tema das competências. Pretende-se determinar em que medida essas competências do gestor são requeridas e necessárias a ele. De outra forma, cumpre verificar a qualificação, a formação, o desempenho e os elementos de distinção que o gestor de uma IES deve almejar na busca da eficiência e da qualidade.

A população da pesquisa compreende os gestores de IES do Brasil. A amostra da pesquisa considera 40 gestores participantes do MBA voltado para a formação de gestores de IES, denominado “Administração Acadêmica e Universitária”, promovido pela Carta Consulta Ltda. e Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, que teve o seu início em 24/09/07 e terá o último encontro em 27, 28 e 29/04/09.

1.1 Definição do problema

A atual realidade do ensino superior no Brasil demonstra que o modelo de gestão atual das IES precisa ser revisto para se adequar às novas exigências do mercado em concorrência. Pode-se apontar os indicadores impostos pelo governo como desencadeadores da concorrência do setor. A busca pela qualidade na IES deve envolver todos os membros da organização. Sendo assim, é função de seus gestores determinar os objetivos com clareza e fixar suas metas (KOTLER; FOX, 1994). Para tanto, é necessário buscar modelos inovadores de gestão baseados na nova realidade do mercado, visando à qualidade na prestação dos serviços educacionais.

Na maioria das Instituições de Ensino Superior, grande parte dos dirigentes veio da docência. O problema reside no fato de que são poucos os profissionais de ensino que possuem formação específica em gestão de IES. Com isso, o bom desempenho obtido na área técnica de atuação de origem, por vezes, não se repete quando se trata de desempenhar funções de gestão universitária. A grande experiência que possuem não é suficiente, carecendo de técnicas peculiares desta área (TACHISAWA; ANDRADE, 2002).

Com base no cenário esboçado, a pergunta de pesquisa é:

Quais são as competências requeridas dos gestores de IES no Brasil, na percepção deles próprios?

Definir as competências que o gestor de IES no Brasil deve possuir é fundamental para ajustar-se ao processo de mudança e para assegurar a obtenção de bons resultados na Instituição na qual ele atua.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Identificar as competências requeridas dos gestores de IES no cenário de acirramento da competição do setor no Brasil, na percepção deles próprios.

1.2.2 Objetivos específicos

- Elaborar um histórico sobre a presença da universidade no Brasil;
- Identificar o papel do gestor nas universidades e faculdades em geral;

- Identificar as competências requeridas dos gestores masculinos e femininos e apontar possíveis diferenças / semelhanças;
- Identificar as competências dos gestores, por função exercida, segmentando-os por função de direção e comparando-os com demais funções, a fim de identificar possíveis diferenças / semelhanças nas competências;
- Identificar se as competências se alteram pela escolaridade e área de formação do gestor.
- Identificar se as competências se alteram pela área de formação, comparando os administradores com as demais profissões.

Os principais autores consultados sobre gestão e gestores de Instituições de Ensino Superior são: Tachizawa, Andrade, Cruz Junior, Rocha, Marcovitch, Monteiro, Moraes e Rocha Neto.

Quanto aos assuntos “Competências organizacionais” e “Competência dos administradores”, os autores mais citados são: Dutra, Fleury e Fleury, Woodruffe, Wood, Zarifian, Bitencourt, Barbosa e Le Boterf.

1.3 Justificativa

As transformações ocorridas no ensino superior são grandes em termos de número e de complexidade. A rapidez com que são impostas determina quais organizações estão preparadas para enfrentar os novos desafios daí decorrentes.

A adaptação das IES a essa “nova” realidade, na qual a concorrência, aparentemente, só tende a aumentar, exige a atenção especial dos gestores educacionais, se desejam realmente encaminhar sua organização para um futuro de prosperidade.

A área de gestão de instituições de ensino superior é muito nova no Brasil. Rodrigues (1983) destaca que é imperativa a união de esforços para que, mediante estudos sérios e sistemáticos, baseados nas características próprias das IES, seja possível aplicar medidas e técnicas que respondam a essa realidade, até agora pouco conhecida pelos especialistas em administração ou, até mesmo, a definição de aspectos comuns que propiciem um sistema de gestão adequado.

A importância do estudo proposto salienta-se na medida em que será possível determinar quais são as competências que um gestor de IES deve adquirir neste ambiente altamente competitivo no Brasil. Acredita-se que as Instituições de Ensino Superior que possuírem um gestor com as competências identificadas neste trabalho poderão desenvolver uma gestão mais profissional e, conseqüentemente, obter melhores resultados no desenvolvimento da organização.

A relevância da presente pesquisa remete à escassa disponibilidade de material sobre o assunto no ensino superior, visto que são poucos os estudos nesta área.

1.4 Estrutura da dissertação

Este trabalho compõe-se de seis capítulos, incluindo esta Introdução, que apresenta, de forma sucinta, o tema a ser explorado, a definição do problema de pesquisa, os objetivos pretendidos e a justificativa para a escolha do tema.

No capítulo 2, discute-se o referencial teórico, iniciando pelas Instituições de Ensino Superior, seu histórico, a expansão do ensino superior no Brasil e a concorrência existente; discorre-se sobre a gestão organizacional, bem como sobre as características das IES e de seus gestores; apresentam-se os conceitos gerais sobre competências e suas abordagens; e define-se o marco teórico no qual será realizado o alinhamento, permitindo entender os conceitos que nortearam a pesquisa.

No capítulo 3, discutem-se os aspectos metodológicos, incluindo a classificação metodológica da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a definição da população e amostra.

No capítulo 4, apresentam-se os resultados da pesquisa.

No capítulo 5, faz-se a análise dos resultados, tendo como parâmetro os objetivos pretendidos por este trabalho.

No capítulo 6, formulam-se as conclusões, ressaltando o atendimento aos objetivos propostos, e as sugestões para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Histórico de desenvolvimento e consolidação das IES

O presente capítulo trata das Instituições de Ensino Superior (IES). Em resumo, faz-se um histórico do ensino superior no mundo, na América latina e, notadamente, no Brasil. Também são abordadas a expansão ocorrida nos últimos anos e a concorrência entre as IES nos tempos atuais.

2.1.1 Breve histórico do ensino superior no mundo e no Brasil

Para o propósito deste trabalho, é importante entender as origens da idéia de universidade, bem como a sua evolução no decorrer da história. Existem muitas acepções acerca das origens da verdadeira universidade. Para alguns, remonta ao período dos filósofos socráticos, que se reuniam para debater a respeito da ontologia, ou seja, do sentido da vida e da constituição dos seres humanos. Por outro lado, existem os defensores que remontam à concepção de universidade associada às iniciativas da Biblioteca de Alexandria, a qual não deixou de armazenar saberes, ao ponto de contratar sábios para estudar e transmitir conteúdos àqueles que mostravam interesse (ROCHA; GRANEMANN, 2003).

Rocha e Granemann (2003) comentam que no Egito sob Ptolomeu I (século III a.C.), o *mouseion* de Alexandria era um local de ensino e debate dos conhecimentos existentes, papel muito próximo do que define a universidade do tempo atual. Contudo, as primeiras universidades propriamente ditas surgiram nos séculos XI a XIII, em Bolonha, Paris, Praga, Toulouse, Oxford e Cambridge. Formavam os “profissionais” exigidos na época: teólogos, filósofos, juristas e, posteriormente, médicos (ROCHA; GRANEMANN, 2003).

Na Idade Média, a universidade visava, principalmente, à formação do clero. Após o Renascimento, proprietários de terras e as pessoas bem nascidas começaram a freqüentá-las (MARCOVITCH, 1998).

Embora a formação dos profissionais necessários fosse importante, privilegiava-se na época, a busca do saber novo, a pesquisa. Esta atividade exacerbou-se tanto que chegou a prejudicar a imagem da Universidade, culminando com a atitude da Revolução Francesa que extinguiu as universidades e erigiu em modelo de ensino superior as escolas de artes e ofícios e as faculdades que credenciavam (facultavam) pessoas para o exercício de profissões específicas. Só no final do século XIX a paz voltou a ser feita entre o ensino e a pesquisa, na Alemanha e, posteriormente, nos países que adotaram o mesmo modelo de universidade (ROCHA; GRANEMANN, 2003, p. 9).

Com relação às suas origens e características, o desenvolvimento do sistema de educação superior no Brasil pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano.

Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas colônias na América, as quais eram instituições religiosas que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, por meio de Bula Papal.¹

O Brasil Colônia só veio a criar instituições de ensino superior em seu território no início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde (SOARES, 2002).

A Coroa espanhola instituiu, segundo o modelo da Universidade Real de Salamanca, a Universidade do México (1551), a de Lima (1553) e a de Santiago de La Paz (1558). No século seguinte, surgiram, na Argentina, as Universidades de Córdoba do Tucumã (1613) e a de La Plata (1623). Até mesmo a Guatemala viu nascer sua primeira universidade em 1675 e a Venezuela fundou uma em Caracas, em 1721 (SEMESP, 2004).

Até 1808, quando o rei dom João VI e a corte portuguesa se transferiram de Portugal para o Brasil, o ensino superior praticamente não existia. A política de Portugal no Brasil Colônia, no século XVI era de proibição de criação de Instituições de Ensino Superior (CUNHA, 1980).

Cunha (1980) cita um exemplo acontecido em 1800, no qual, depois de reiterados pedidos para a instalação de um curso de cirurgia no Brasil, Portugal nega-o veementemente, mas concede quatro bolsas de estudos a jovens brasileiros:

¹ Uma Bula papal é um documento selado com o timbre do papa, onde ele se manifesta sobre determinado assunto administrativo da Igreja, seja religioso ou político. O nome vem do selo em formato redondo que chancela o documento. “*Bulla*” em latim quer dizer círculo. A Bula pode se referir a qualquer assunto de interesse do papa, desde a designação de um bispo até a definição de um dogma da Igreja.

uma em medicina, uma em cirurgia e duas em matemática, todas para a Universidade de Coimbra. Esse exemplo, aparentemente, demonstra o interesse de Portugal em não permitir que o Brasil se desenvolvesse na área da educação, pois assim era mais fácil exercer o controle sobre sua colônia.

Nesse período, a elite brasileira buscava a formação cultural, intelectual e política em universidades européias, especificamente em Portugal, na Universidade de Coimbra. É por essa razão que nos períodos coloniais e imperiais a cultura letrada no Brasil era totalmente submissa aos modos europeus (SEMESP, 2004).

Um marco importante no ensino superior brasileiro foi a transferência da sede do governo português para o Rio de Janeiro, em 1808. Coube a dom João VI o mérito de quebrar os preconceitos contra a abertura de escolas superiores no Brasil ao criar a Escola Médica da Bahia (1808), a Escola de Medicina do Rio de Janeiro (1809), a Escola Nacional de Engenharia (1810), um curso de Ensino Agrícola (1812) e outro de Farmácia (1814), ambos na Bahia, e a Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em 1916 (SEMESP, 2004).

Contudo, a idéia que se tinha de curso de engenharia e de escola de medicina, por exemplo, era diferente da atual. “Muitos cursos, na verdade, correspondiam a aulas de economia, anatomia, etc. Aulas isoladas, e não disciplinas integrantes de um plano curricular” (SEMESP, 2004.) Além dos cursos já citados, outros foram criados posteriormente, como o de Desenho Técnico, o de Química, o de Economia Política e o de Arquitetura. Estes foram abertos após a transferência da corte portuguesa para o Brasil. Com a interrupção das comunicações com o continente europeu, surgiu a necessidade de formar profissionais que atendessem à nova conjuntura econômica, política e social, satisfazendo os interesses portugueses no Brasil (MASETTO, 1998).

O modelo brasileiro da época, adaptado do francês, tinha como principais características:

- formação de profissionais para exercer determinada profissão (especialização);
- programas fechados e currículos seriados, os quais constavam unicamente das disciplinas que interessavam, imediata e diretamente, ao exercício da profissão desejada pelo aluno;
- corpo docente composto por professores formados por universidades européias;

- processo de ensino e aprendizagem, no qual um professor, detentor de experiências profissionais e conhecimentos, transmitia-os para um aluno que não sabia e não conhecia;
- processo responsável pela outorga ou não do diploma ou certificado de competência, que permitiria àquele aluno exercer determinada profissão (MASETTO, 1998).

Até a Proclamação da República (1889), havia apenas 14 escolas de nível superior no Brasil, e todas elas públicas. Nos vinte anos seguintes, foram criadas 56 instituições de ensino superior – na sua maioria, privadas. Ao todo, eram 70 IES (faculdades isoladas) em 1918. As faculdades particulares que surgiram nesta época eram, basicamente, confessionais católicas ou laicas², fundadas por senhores da elite agroexportadora da burguesia industrial incipiente (SEMESP, 2004).

De acordo com Schwartzman (2001), a primeira universidade oficial brasileira foi criada no Paraná, em 1912. Este caso foi atípico, pois ela foi gerada por um grupo de políticos e empresários interessados no desenvolvimento do estado. No entanto, com as reformas aprovadas em 1915, a Universidade foi extinta, embora as faculdades (Medicina, Direito e Engenharia) que a compunham tenham continuado a funcionar, sendo mais tarde absorvidas pela Universidade Federal do Paraná (SEMESP, 2004).

A reforma citada de 1915 foi proposta pelo ministro da Justiça Carlos Maximiliano, do governo Wenceslau Brás, que propunha um ensino oficial destinado a formar uma cultura nacional (SEMESP, 2004). O fechamento das universidades, proposto pelo Governo Federal, aconteceu porque este não recebia bem as iniciativas surgidas de forma independente nos estados (UFPR, 2005).

Soares (2002) apresenta a Universidade do Rio de Janeiro como sendo a primeira universidade pública brasileira. Ela foi criada em 1920, data próxima das comemorações do Centenário da Independência (1922). Resultado do Decreto 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, faculdades profissionais preexistentes, sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa das universidades já existentes, voltadas mais ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. A Universidade do Rio de Janeiro, mais tarde nomeada como

² Que não pertence ao clero ou a nenhuma ordem religiosa.

Universidade do Brasil, transforma-se na atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (SEMESP, 2004). Comentava-se à época que uma das razões da criação dessa Universidade, localizada na capital do País, devia-se à visita que o rei da Bélgica empreenderia ao País por ocasião dos festejos do Centenário da Independência, havendo interesse político em outorgar-lhe o título de Doutor *Honoris Causa* (SOARES, 2002).

Em abril de 1931, no período do presidente Getúlio Vargas e do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961, o qual previa que a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, mantida por fundações ou associações particulares (BRANDÃO, 2001).

Na década de 1940, surgiram novos cursos vinculados às Faculdades de Filosofia. Essas instituições disseminaram-se pelo País, sendo que a maioria delas não passava de um aglomerado de escolas nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor: de história, de matemática, de química etc. A escassez de recursos materiais e humanos limitou esses cursos às atividades de ensino sem qualquer comprometimento com a pesquisa (SOARES, 2002).

Em 1946, satisfeitos os pré-requisitos legais do Decreto 8.681, de 15/3/46, surgiu a primeira universidade católica do Brasil, no Rio de Janeiro. No ano seguinte, foi-lhe outorgado pela Santa Sé, o título de Pontifícia. Similar a outras congêneres no mundo, ela introduziu em seus currículos a freqüência ao curso de cultura religiosa e tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no País (SOARES, 2002).

2.1.2 Expansão

A partir da década de 1950, houve uma expansão acelerada da indústria devido aos altos investimentos de capital estrangeiro, acentuando o processo de

urbanização no Brasil. Essa industrialização gerou uma demanda maior por cursos superiores, e o Estado passou a eliminar barreiras para o ingresso neles. Nos últimos anos dessa década já, alcançava 65% a participação das universidades no total de matrículas no ensino superior (BRANDÃO, 2001)

Desde o surgimento do ensino superior no Brasil, a fronteira que delimita o espaço público do espaço privado vem sofrendo significativas modificações.

Segundo Cunha (1980), até o final dos anos de 1960 houve predomínio das instituições públicas, principalmente em função do processo de federalização e do incentivo dado às universidades federais no regime militar, inclusive no nível da pós-graduação. A partir da década de 1970, inicia-se um movimento em favor da criação e manutenção de IES privadas, tendo como articulador central o Conselho Federal de Educação (CFE), constituído, em sua maioria, por dirigentes de IES privadas. O CFE pôs fim ao processo de federalização e definiu normas mais brandas para a criação de cursos, como a ampliação de vagas e a concessão do status universitário às instituições privadas.

Como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968 ocorreu uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas nas regiões onde havia maior demanda, especificamente na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo. No ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas (SOARES, 2002).

O Brasil passou por uma grave crise econômica na década de 1980, e isso refletiu no ensino superior, que obteve uma expansão notável na década de 1970, porém a intensidade decaiu desde então, sendo que ao final dos anos de 1980 houve uma taxa negativa de crescimento. Contudo, havia uma demanda social e econômica por formação profissional a ser atendida, e o Brasil estava em posição de desigualdade comparado com outros países (BRANDÃO, 2001).

No ano de 1981 o Brasil contava com 65 universidades, 7 delas com mais de 20 mil alunos.

De acordo com Braga (1989, p. 41)

Enquanto se registravam no Brasil o montante de 11 estudantes universitários por mil habitantes, a Venezuela atingiu 21; a Argentina 20; os EUA, 55; o Canadá, 39 e a Europa, em média 22. A nossa demanda por vagas no ensino superior cresceu de 4/1, em 1968 para 10/1, nas regiões Norte e Nordeste, no final dos anos 80, evidenciando significativa carência (BRAGA, 1989).

As informações coletadas anualmente pelo Censo do Ensino Superior, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), revelam que o crescimento de 28% das matrículas entre 1994 a 1998 foi maior do que o registrado ao longo dos 14 anos anteriores, ou seja, no período de 1980 a 1994, em que não passou de 20,6%.

A partir da metade da década de 1990, até o presente momento, impulsionado pelas recomendações para o ensino superior do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as políticas públicas dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva trataram de flexibilizar totalmente o processo de abertura de instituições privadas. De acordo com dados do INEP, o ensino superior privado teve um crescimento sem precedentes na história, e hoje são responsáveis por 70% do total de matrículas (SILVA JUNIOR; MUNIZ, 2004).

Segundo dados do Censo de 2003, realizado pelo INEP, havia 1859 IES no Brasil sendo que 163 eram universidades, as quais, apesar de representar apenas 8,8% do conjunto das instituições, acumulam 58,5% do total de matrículas. Além das universidades, o Brasil tem 81 Centros Universitários, que representam 4,3% das IES e 12,9% das matrículas (BRASIL, 2004).

Ainda de acordo com o Censo de 2003, os demais tipos de instituições representam a maior fatia do sistema. Há 119 faculdades integradas (6,4% do total das IES). As Faculdades Isoladas e os Institutos de Educação Superior, em geral instituições de pequeno porte, somam 1.403 instituições, representando 75,5% do total das IES (BRASIL, 2004). Observa-se no Censo que este tipo de instituição predomina no setor privado, no qual instituições com até 1.000 matrículas representam 68,2% do total (BRASIL, 2004).

Os Centros de Educação Tecnológica, por sua vez, somam 93 instituições (TAB 1), participando com 5% do conjunto do sistema nacional (BRASIL, 2004).

TABELA 1 – Número e percentual de instituições, por organização acadêmica – Brasil – 2003

<i>Instituições</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
TOTAL	1 859	100,0
Universidades	163	8,8
Centros Universitários	81	4,3
Faculdades Integradas	119	6,4
Faculdades, Escolas e Institutos	1 403	75,5
Centros de Educação Tecnológica	93	5,0

Fonte: INEP, 2004.

Devido ao bloqueio português, o Brasil sofreu um atraso de quase três séculos na instituição de universidades em relação a outros países da América, que tiveram colonização espanhola. Comprova-se quão nova é a educação superior no Brasil citando o fato de que a primeira universidade de Marrocos, ainda em funcionamento, foi fundada no ano de 859, mais de mil anos antes da primeira universidade brasileira. Nesse sentido, percebe-se que o Brasil ainda tem muito a avançar nesta área.

2.1.3 Administração e concorrência

Na questão administrativa, as IES classificam-se, segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras, em: públicas (criadas por lei) ou privadas (criadas por credenciamento no Ministério da Educação). As públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e estão classificadas em: federais, estaduais e municipais. Já as privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e dividem-se em: Instituições privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2004).

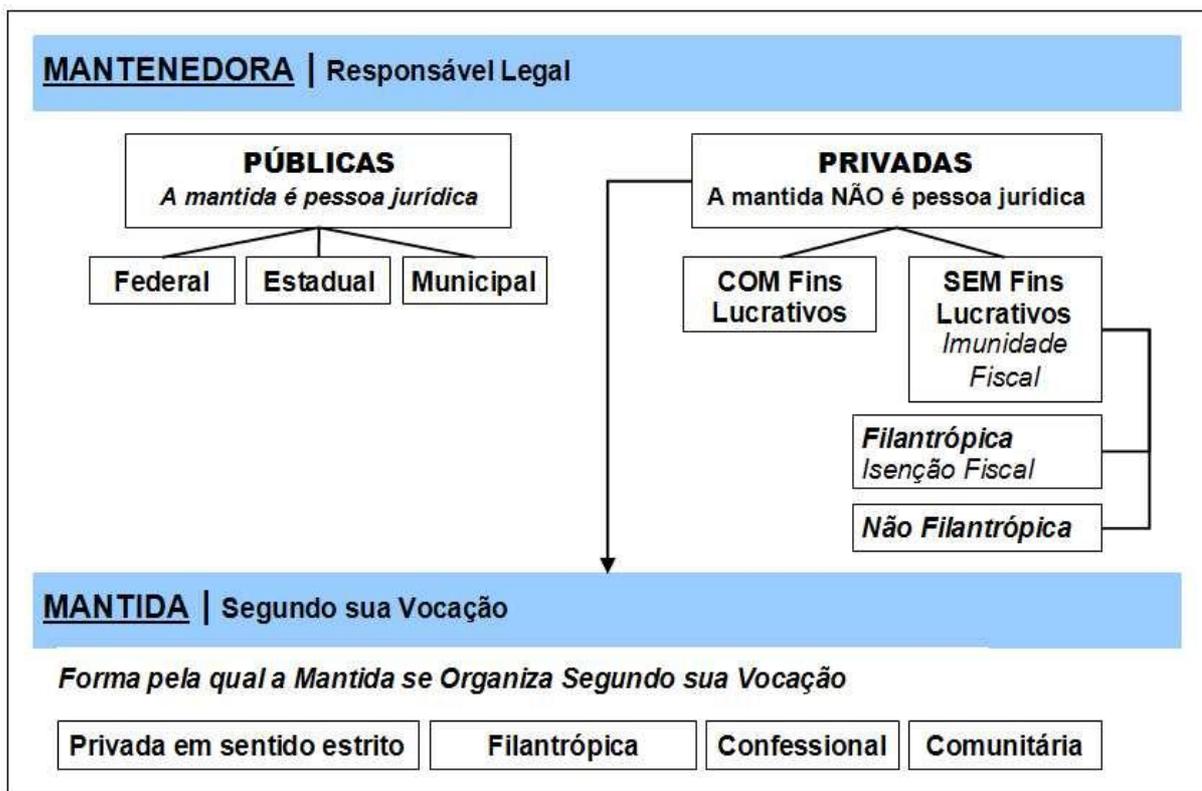


FIGURA 1 – Organograma administrativo do ensino superior

Fonte: INEP, 2004.

A administração de uma IES pública, obviamente, é diferente da gerência de uma instituição privada. Estrada (2000) destaca que as diferenças são organizacionais, culturais e típicas da natureza de cada organização.

Delgado Filho e Bacic (2004) elaboraram o QUADRO 1, em que se destacam a diferença do mundo dos negócios (no caso, a lógica do mercado) e as universidades. Observa-se com clareza no QUADRO 1 que as instituições privadas, por natureza, têm como principal meta e objetivo guiar-se segundo os interesses do mercado, o que, em tese, não é o caso das universidades públicas.

QUADRO 1 – Planejamento estratégico: diferenças entre o mundo dos negócios e a universidade

Aspectos	Mundo dos negócios	Universidades
Consenso	Diretivo do tipo <i>top-down</i> . A relação patrão/empregado é muito clara e o poder central é bem definido. Estrutura pouco colegiada.	Devido a importância da governança compartilhada no gerenciamento de uma universidade, o envolvimento dos professores é vital e a construção de um consenso desde o começo é essencial. Destaque-se que o “poder centralizado” em uma universidade não é muito forte. A estrutura é fortemente colegiada.
Sistema de valores	Essencialmente voltado aos resultados financeiros.	Investimento a longo prazo na educação de pessoas.
Clientes	Aqueles que pagam, ou podem pagar, diretamente pelos serviços ou produtos. São facilmente identificáveis, permitindo segmentação e estabelecimento de objetivos e metas	Universidades não têm um cliente bem definido; alunos, funcionários, comunidade e sociedade podem ser considerados “clientes”. Como consequência, definir metas e medir a efetividade de forma consistente com a missão da universidade é problemático,
Cultura	Cultura de mudança é inerente à necessidade de sobrevivência no mercado.	Pouco atenta ao ambiente externo, a demanda ainda é maior que a oferta e competição não é vista como um risco à sobrevivência. Voltada ao desenvolvimento e manutenção do saber, sua natureza favorece a preservação.
Planejamento estratégico como instrumento de integração	O produto final, o plano, é tão ou mais importante que o processo de planejamento. Um plano medíocre coloca em risco a sobrevivência da empresa.	A participação no “pensamento estratégico” é mais importante do que o produto final, o plano. Um plano medíocre, mas bem alinhado, é melhor do que um bom plano sem participação.
Recompensa	Privilegiam a participação financeira nos resultados, ou nos lucros da empresa, em especial se obtidos como fruto de sua estratégia.	De um modo geral, as pessoas não são recompensadas em função do desempenho financeiro.
Comprometimento da alta administração	O comprometimento é natural pois os ganhos da alta administração geralmente estão atrelados aos resultados; e a permanência nos cargos é função direta do sucesso da empresa	Os ganhos da alta administração não estão atrelados aos resultados, e a permanência nos cargos, ou “fazer a sucessão” está mais dependente das relações políticas do que dos resultados alcançados.
Acoplamento entre unidades ou órgãos	É essencial à sobrevivência da empresa; por exemplo: se Vendas fecha mais contratos do que a produção é capaz de atender, a empresa terá sérios problemas; se Pesquisa e Desenvolvimento não inova, Marketing tem dificuldades em atrair a clientela.	Fracamente acoplada, suas unidades possuem razoável autonomia acadêmica, o que induz a igual autonomia administrativa; portanto, o fraco acoplamento deve ser considerado ao se projetar o processo de planejamento estratégico.

Fonte: (DELGADO FILHO; BACIC, 2004).

A expansão da educação superior no Brasil gerou um aumento na competitividade entre tais Instituições, guardadas, logicamente, as peculiaridades entre as IES públicas e as IES privadas.

A competição pode surgir inesperadamente de qualquer lugar. [...] as instituições de ensino superior – IES, não podem mais sentir-se excessivamente confiantes com as fatias de mercado e as posições competitivas conquistadas. Para as IES que estão se defrontando com a necessidade de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, com o problema de encolhimento das margens de lucro, com a necessidade de diminuir custos unitários operacionais e melhorar o *overhead* nestes mercados competitivos o equacionamento de tais questões constitui hoje uma preocupação-chave. [pois] caso contrário, a tendência é o desaparecimento (TACHISAWA; ANDRADE, 2002, p. 22).

A realidade do ensino superior demonstra que o antigo modelo de gestão das IES precisa ser revisto para se adequar ao novo modelo educacional. A busca pela qualidade na IES deve ser uma constante e o processo de gestão da qualidade está intimamente vinculado a sua gestão estratégica, envolvendo todos os membros da organização, sendo função dos gestores da Instituição traçar os objetivos e fixar as metas de qualidade (KOTLER; FOX, 1994).

Há muito os especialistas da área de marketing focam sua atenção no consumidor. Contudo, o setor educacional demorou para perceber a importância de levar esta questão mais a sério, talvez porque num passado recente não havia concorrência e os alunos não tinham as opções que existem atualmente. Por outro lado, havia uma grande resistência das diversas correntes políticas e teóricas em entender o estudante como consumidor.

Nunca se fez tanto para avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas IES e nunca se questionou tanto a qualidade e os valores cobrados por esses serviços. Têm-se acentuado a necessidade de se repensar as IES, preparando-as para as transformações que estão ocorrendo no ambiente em que operam.

Para tanto, é necessário buscar modelos inovadores de gestão baseados na nova realidade do mercado, visando à qualidade da prestação dos serviços educacionais, equilibrando receitas e despesas, para atingir os objetivos pretendidos.

Os gestores exercem importância fundamental nas IES, pois eles, juntamente com os técnicos, é que são os principais envolvidos na definição da missão, dos objetivos e das metas da IES, bem como na eficiência da implementação das

estratégias institucionais, assegurando uma gestão de qualidade (TACHISAWA; ANDRADE, 2002).

2.2 Gestão organizacional

Apresentam-se aqui os conceitos básicos da gestão organizacional, da gestão de IES e do perfil do gestor das Instituições de Ensino Superior. Também, trata-se de tratar das competências requeridas dos profissionais no mundo contemporâneo. É clara a básica concorrência entre as IES no campo privado. Apesar de muitos apostarem na “qualidade”, na “eficiência”, na “flexibilidade”, na “qualificação” e na competência dos gestores, chega a ser óbvio afirmar que a quantidade dos alunos tornou-se norma e que a gestão das instituições, burocratizadas devido ao patrimonialismo brasileiro, passa por um complexo dilema: administrar com eficiência, qualidade e competência. Na abordagem de Nadler *et al.* (1993):

A intensificação da competição e as crescentes expectativas dos consumidores estão forçando as organizações a funcionar num nível de eficiência (alta qualidade e baixo custo), rapidez (redução do ciclo e tempo de desenvolvimento de produto) e inovação muito superiores aos do passado. Acreditamos que as expressões clássicas do modelo de burocracia mecânica acabarão por “perder o gás”, incapazes de reagir à numerosas pressões enfrentadas pelas organizações do século XXI (NADLER *et al.*, 1993, p. 250).

Neste contexto, de acordo com Rocha Neto (2003), faz-se necessário adotar novas práticas administrativas em função das alterações constantes: os problemas não são mais estruturados e, em geral, não possuem diagnóstico único; não é possível, em face dos conflitos de interesse e das distintas visões de mundo, obter consenso; os planejadores são parte da realidade e dos processos; e os objetivos podem ser mudados e transformam-se com grande velocidade, mas os seus processos tornam-se mais complexos e incertos.

No caminho proposto por Pereira (1995), é importante definir o que se entende por “modelo de gestão”:

Modelo de gestão é um conjunto de conceitos e práticas que, orientadas por uma filosofia central, permitem a uma organização operacionalizar todas as suas atividades, seja no âmbito interno como externo. A expressão não tem sentido rigoroso e pode ser substituída por “abordagem” ou “estilo” de gestão ou de administração (PEREIRA, 1995, p. 4).

Como práticas atuais de gestão organizacional, Araújo (2001) cita organizações em rede; limites organizacionais extremamente imprecisos; ênfase nos processos; equipes executivas no desempenho do trabalho; autonomia ampla para as unidades e equipes organizacionais; crescimento de valores organizacionais; maior fluidez nos formatos organizacionais; ênfase no aprendizado sistêmico; envolvimento de todos no planejamento estratégico; e ênfase na procura pelo equilíbrio financeiro em curto prazo.

Para Rocha Neto (2003), essa nova configuração é assim delineada: organizações em rede (voláteis) ou teias de negócios; crescimento exponencial de grupos de mentores no comando; os ativos tangíveis dessa rede representarão parcelas progressivamente menores em relação ao movimento e volume dos negócios; trabalho será flexível; mudanças físicas; maior infovias; maior participação dos serviços inteligentes; valorização dos trabalhadores do conhecimento; redução drástica das atividades burocráticas; somente qualidade garantida e diminuição dos preços não serão suficientes; conhecimento e inovação serão os grandes diferenciais críticos; a expressão “recursos humanos” cederá lugar à gestão de pessoas; maiores investimentos em pesquisa e desenvolvimento; a palavra *departamento* sairá do dicionário de negócios; preocupação crescente com ética, com valores; princípios e responsabilidade social; a demanda por talento será grande; as marcas terão peso como diferencial; e a logística com base na tecnologia como fator competitivo.

Corrêa (1994) apresenta a gestão de processo-chave e operações críticas de uma determinada organização como tendo papel importante para a atual economia. Ele identifica três razões para esse interesse:

- a) a crescente pressão por competitividade global;
- b) potencial competitivo, representado pelo desenvolvimento de novos processos e gestão com processos integrados; e

- c) melhor entendimento do papel estratégico que as operações podem e devem ter em relação ao alcance dos objetivos estratégicos da organização.

Em função das crescentes alterações nas organizações, a gestão necessita cada vez mais de ferramentas que possam garantir sua continuidade no mercado, bem como sua rentabilidade. A questão é estratégica, e faz-se necessário alcançar: maior comprometimento dos colaboradores, comunicação eficiente, nível de confiança e inovação, entre outros benefícios.

Já uma gestão estratégica fundamenta-se em modelos que possam aumentar a produtividade, bem como controlar os índices de desempenho das instituições. Uma abordagem que pode ser utilizada nas organizações é o modelo de Porter (1989), no qual se identifica um conjunto de cinco “ameaças”, representando forças competitivas que, quando bem trabalhadas, garantem a rentabilidade. O conjunto de forças competitivas compreende:

- a) as novas empresas, ingressantes no mercado – novos entrantes;
- b) produtos ou serviços que possam ser substituídos – substitutos;
- c) poder de barganha dos fornecedores;
- d) poder de negociação dos consumidores – compradores; e
- e) rivalidade entre as organizações que operam no mesmo ramo de atividades – concorrência.

A vantagem competitiva é atingida quando a organização consegue posicionar seu produto ou serviço de forma a atender melhor o cliente (PORTER, 1989). Nas palavras do autor: “Embora uma empresa possa ter inúmeros pontos fortes e pontos fracos em comparação com seus concorrentes, existem dois tipos básicos de vantagem competitiva que uma empresa pode possuir: baixo custo ou diferenciação” (PORTER, 1989, p. 9).

Maximiano (2004) chama atenção para as vantagens competitivas, as quais aparecem como atores que contribuem para que um produto, serviço ou empresa tenham sucesso em relação aos seus concorrentes. Como vantagens competitivas o autor apresenta as seguintes: qualidade de projeto, qualidade do produto, qualidade do serviço, eficiência e baixo custo das operações dos recursos, liderança na

inovação, disponibilidade e desempenho da assistência técnica (pós-venda), relações pessoais com consumidores, propriedade ou controle de matérias-primas escassas ou de alto custo, disponibilidade de capital; controle de mercado, aceitação pelo consumidor da marca da empresa, conveniência e disponibilidade do produto (eficácia do sistema de distribuição) e preço baixo e alto.

A gestão organizacional das IES não difere muito diferente da lógica apontada pelo autor. Em sua maioria, elas operam na mesma freqüência da lógica imprecisa imposta pelo mercado.

De acordo com Tachizawa e Andrade (2002), as operações críticas nas IES subentendem as partes, que estão inter-relacionadas. Dessa forma todo o processo de ensino-aprendizagem está inter-relacionado. Sendo assim, as IES são organizações como quaisquer outras, e como tal compõem-se de diversas partes: administrativas, jurídicas e pedagógicas. Mas, em especial, estão voltadas ao processo de aprendizagem, o que demanda que sua equipe esteja integrada e trabalhe com competências que dêem continuidade a esse processo.

2.2.1 Gestão e características de Instituições de Ensino Superior

O processo de gestão nas Instituições de Ensino Superior tem sido pouco estudado nos últimos anos, não obstante tenha havido grande crescimento do delas no Brasil.

De acordo com Tachizawa, Cruz Junior e Rocha (2001) são características do setor de Instituições de Ensino Superior:

- a) diferenciação na localização geográfica;
- b) porte;
- c) cursos;
- d) qualificação docente;
- e) baixa concentração de IES em suas áreas de atuação;
- f) interdependências entre as IES da região;
- g) não há grande diversidade entre tecnologias educacionais;

- h) existência de barreiras legais e governamentais em relação à entrada de novas instituições;
- i) elevada regulamentação estatal;
- j) competição na busca de novos clientes;
- l) significativo volume de investimento para entrada no mercado;
- m) produto gerado: alunos com conhecimentos;
- n) pouca diferenciação entre as IES; e
- o) Instituições já instaladas detêm domínio dos fornecedores/docentes da região.

Meyer Junior (1998) apresenta alguns aspectos que revelam a complexidade das organizações acadêmicas, deixando claro que elas possuem suas idiossincrasias:

- a) predomínio da natureza política nas decisões.
- b) exigência de uma estrutura fragmentada e descentralizada;
- c) dificuldade de mensurar os produtos resultantes da ação organizacional; e
- d) ausência de padrões de *performance* e compromissos com o resultado.

Para Baldrige (1983), as Instituições de Ensino Superior têm características especiais que fazem delas organizações complexas. Tal complexidade é decorrente de fatores internos: objetivos difusos e ambíguos, presença de distintos grupos de interesse no seu interior, função de atender às necessidades específicas de seus clientes e profissionalismo do trabalho acadêmico; e externos: vulnerabilidade ao mercado.

De acordo com Tachizawa, Cruz Junior e Rocha (2001), o setor educacional deve ser gerido tendo como estratégia fundamental o desenvolvimento do corpo docente, de modo a garantir a qualidade no processo ensino-aprendizagem, juntamente com o aspecto sistêmico, dando suporte para o bom desempenho da instituição.

As IES, em especial as privadas, apresentam em sua maioria uma gestão tradicional, caracterizada por: forte burocratização das informações de gestão; condução tímida na concorrência entre os cursos; e o acirrado e centralizador

processo de decisões. Sabia e Rossinholi (2001) destacam algumas dessas características:

[...] possuem uma estrutura organizacional verticalizada, com formato piramidal, onde cada função hierarquicamente inferior está sob controle e supervisão da mais alta, daquela que lhe é imediatamente superior, assegurando unidade de controle. A organização do trabalho é estabelecida por meio da departamentalização por função. O processo decisório é centralizado, ou seja, as decisões são tomadas pelo proprietário, ou pelos sócios, de tal maneira que a figura do dono é muito forte. É ele quem detém o poder, os níveis hierárquicos mais baixos praticamente não possuem poder de decisão. O planejamento é rudimentar, existindo apenas em algumas áreas específicas e desvinculadas uma das outras. Por outro lado, não existem instrumentos efetivos de controle (SABIA; ROSSINHOLI, 2001, p. 5).

O planejamento rudimentar e a inexistência dos instrumentos efetivos de controle, por vezes, levam a IES a uma gestão ineficaz. Tachizawa e Andrade (2002, p. 149) consideram que a “configuração organizacional é uma peça fundamental para a obtenção de um melhor desempenho no processo de gestão de uma instituição de ensino”. Por outro lado, afirmam que, normalmente, prevalece nas IES a estrutura tradicional, do tipo verticalizada e funcional. Entretanto, propõem a departamentalização por processos como forma de agilizar o trabalho e de melhorar o desempenho das pessoas nas Instituições de Ensino.

No mesmo caminho, Monteiro (2005, p. 35), afirma: “A estrutura organizacional excessivamente burocrática é responsável por uma grande confusão entre o empresário-empreendedor e o executivo educacional, provocando uma gestão não profissional”.

Para Marcovitch (1998), a gestão na universidade é o meio para viabilizar os objetivos, pois quando é preciso obter resultados tem de: planejar, definir os fins a serem atingidos, distribuir responsabilidades, executar o que foi projetado e avaliar os resultados segundo os objetivos propostos.

Considerando a abordagem sistêmica, há uma constante interação das IES com o ambiente externo. De acordo com Tachizawa e Andrade (2002), são fornecedores das IES as entidades que providenciam recursos na forma de bens, serviços, capital, material e equipamentos, que se constituem em insumos básicos. Dessa forma, o professor é o principal provedor, colaborador ou parceiro. Os clientes são representados pelos funcionários e alunos da Instituição. Por produto entende-se o profissional formado de acordo com as especificações de mercado. Nesse

sentido, o mercado é o conjunto de clientes externos, constituído das organizações que irão absorver esses profissionais.

O propósito maior da IES é estabelecer um modelo de gestão no qual o aluno irá integrar-se à IES. Assim, na medida em que o gestor da IES tem êxito em agregar o cliente e unir os interesses deste aos objetivos preestabelecidos no plano estratégico/projeto pedagógico da Instituição de Ensino, refluiriam os resultados que assegurariam o cumprimento da missão e, sobretudo, a sobrevivência, que é a garantia de que a IES preservará o princípio da continuidade (TACHISAWA; ANDRADE, 2002).

As estratégias genéricas consideradas por Tachizawa, Cruz Junior e Rocha (2001) são: criação de banco de talentos; diferenciação estabelecida em níveis de qualidade; ampliação da capacidade instalada; adoção de tecnologias educacionais inovadoras; rigor acadêmico em relação ao corpo docente; implementação de cursos de especialização e seqüenciais; implementação de novos produtos/cursos considerando a concorrência; prestação de serviços alternativos, como a empresa júnior; convênios com empresas; programas de integração com a comunidade; convênios e parcerias com Instituições de Ensino similares nacionais ou internacionais; realização de programas permanentes de pesquisa socioeconômicas nas organizações de seu entorno; pesquisas nas empresas para o conhecimento do perfil profissional ao qual o mercado está necessitando; criação de conselho com empresários ex-alunos; parcerias com fornecedores de tecnologia; participação intensiva nas entidades da classe; incentivo ao corpo docente para publicações; utilização de tecnologias da informação para gerenciamento; convênios com bibliotecas; e ênfase na redução de custos.

Para Canário (1992), a estratégia, voltada para os projetos escolares é própria de cada estabelecimento de ensino, com diferentes níveis de formalização e constitui um processo que corresponde à produção coletiva de normas e decisões, no qual são responsáveis seus atores, professores e administradores, por meio do processo de aprendizagem.

Considerando a complexidade da gestão em Instituições de Ensino Superior, apresenta-se a seguir o conteúdo específico de gestor em Instituições de Ensino Superior.

2.2.2 O papel do gestor de Instituições de Ensino Superior

O papel do gestor nas IES é fundamental, pois ele, juntamente com os técnicos (funcionários da secretaria, biblioteca, CPD, RH e MKT) e principalmente junto a coordenadores e professores, é o principal envolvido na definição da missão, dos objetivos e das metas da IES, bem como na eficiência da implementação das estratégias institucionais, assegurando uma gestão de qualidade (TACHISAWA; ANDRADE, 2002).

Guia (2002) sustenta que a revolução da educação deve ser travada preferencialmente na escola, via gestão, e que a liderança do diretor é o fator crítico individual mais decisivo do sucesso ou do fracasso do empreendimento. O autor destaca ainda que o papel do diretor de uma escola é fundamental para a melhoria de seu desempenho, sendo necessário desenvolver estratégias para a escola e definir sua finalidade, missão, visão, metas, medidas e valores. Para que esses elementos cumpram sua função, é preciso que sejam redigidos na linguagem que faz mais sentido para os professores, bem compreendidos, suficientemente divulgados (de fácil acesso, visíveis) e integrados aos planejamentos e às práticas de professores, funcionários. Somente dessa forma o diretor conseguirá atingir os objetivos traçados, sejam eles na escola ou na faculdade.

Conforme Glatter (1992) é possível traçar diretrizes para os gestores da educação:

- a) Entender os contextos existentes, internos e externos.
- b) Tornar claro o seu próprio empenho nos projetos.
- c) Não deixar o pessoal tomar o lugar do profissional nos projetos desenvolvidos.
- d) Assegurar a divulgação dos projetos administrativos ou desenvolvidos pelos docentes.
- e) Fazer o possível para promoverem incentivos e evitar a desmotivação.
- f) Tentar assegurar e distribuir os recursos humanos e materiais no que diz respeito ao incremento dos conhecimentos e métodos necessários ao desenvolvimento dos projetos.

- g) Criar novas estruturas e equipes adequadas ao desenvolvimento dos projetos.
- h) Assegurar a pertinência das soluções propostas e sua implantação.
- i) Ter consciência da ambigüidade que caracteriza o mundo organizacional, manifestando confiança para correr riscos e encorajar atitude inovadora junto aos colegas.
- j) Ter estabilidade na implementação dos processos de mudança.

Marcovitch (1998) aponta a característica considerada mínima para o perfil do gestor de IES:

O perfil de um gestor, tanto do reitor quanto do dirigente de unidade, museu ou instituto, sempre deve ser desenhado como o ideal. É lógico que nunca se vai encontrar na mesma pessoa todas as características desejáveis, mas é preciso, no mínimo, que o escolhido tenha uma visão abrangente da instituição (MARCOVITCH, 1998, p. 169),

Como visto, a gestão escolar e, conseqüentemente, a atuação e formação do seu gestor enfrentam grandes mudanças e desafios. O avanço e a relevância social e política da teoria e da prática da administração da educação emergem da superação da aplicação mecanicista e crítica de teorias de administração produzidas a partir de e em função das empresas capitalistas de produção. A crescente fidelidade à educação na construção teórica e na atuação prática da sua administração fundou sua crescente pertinência e relevância (MARCOVITCH, 1998).

De acordo com Wittmann (2000), os fundamentos básicos da formação e prática do gestor da unidade escolar são o conhecimento, a comunicação e a historicidade. O conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar. Portanto, a compreensão profunda do processo de (re)construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação do gestor escolar. O segundo eixo de sua formação é a de interlocução. A capacidade lingüística e a comunicativa são indispensáveis no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. O terceiro elemento norteador da competência do gestor de escola é sua inscrição histórica. O reconhecimento das demandas educacionais, como também das limitações, das possibilidades e das tendências deste contexto histórico, no qual se produz e se trabalha o conhecimento, é fundamental para o seu impacto e sentido da prática educativa e para sua qualidade.

Esses fundamentos também podem ser trazidos para a realidade dos gestores de IES privadas, que não deixam de necessitar dos mesmos conhecimentos para a sua gestão.

Consoante Pavan (2005), a gestão moderna nas faculdades deve considerar a necessidade de focar a liderança no gestor, não apenas para promover mudanças, mas também para saber como formar seus funcionários, incentivando-os a serem multiplicadores. Ainda sustenta o autor que os especialistas apontam o gestor moderno como um indivíduo que tem uma comunicação fluente, que não seja centralizador e que, quando percebe dificuldades em alguma tarefa por parte dos subordinados, investe para o desenvolvimento deste.

Segundo publicado na *Revista @prender* (2005), o grande desafio das faculdades privadas é mudar a cultura para garantir que sejam mudadas as formas de gestão. É necessário que as faculdades privadas, assim como as empresas, prepararem-se para se tornar mais humanas, holísticas, escolhendo profissionais que se adaptem à filosofia e que sejam passíveis de ser motivados. Ressalta-se também que são características dos líderes: transmitir habilidades de liderança, ouvir, escutar, falar, provocar empatia e *feedback*, saber motivar, inspirar, comunicar-se facilmente com os profissionais que fazem parte de seu dia-a-dia, possuir visão de todo e não acreditar em hierarquia tradicional.

Garcia (2005) ressalta que os novos profissionais devem ter um perfil bem diferente do atual. As instituições privadas têm uma divisão clara sobre gestão acadêmica e gestão administrativa. Igualmente, nas instituições públicas os gestores não participam das decisões de natureza financeira e mercadológica. Há necessidade de um gestor que conheça profundamente os processos acadêmicos, como elaboração de currículos, reconhecimento de curso e alocação de professores, mas que também domine as modernas ferramentas de gestão administrativa, como orçamentos, planejamento estratégico, *marketing* e vendas, considerando a possibilidade de trabalhar por metas e de ter um salário variável com o atingimento das metas propostas.

Para Araújo (2001), o gestor deve promover mudanças na estrutura organizacional no sentido de estudar os processos pelos quais a Instituição passa, modificar os procedimentos, quaisquer que sejam, convencionais/verticais ou uma nova concepção, horizontal; designar proprietários dos processos; trabalhar com

times; reduzir a hierarquia; promover o *empowerment*³, usar a tecnologia da informação; dar ênfase na competência múltipla; pensar, ousar, enfrentar desafios; treinar pessoal em funções específicas; medir resultados; e aperfeiçoar ou promover a construção de uma cultura organizacional.

Para Caravantes (2002), o gestor excelente deve ter algumas características fundamentais:

- a) postura centrada na eficácia, ou seja, nos resultados;
- b) sensibilidade ao ambiente externo;
- c) capacidade de identificar e solucionar problemas;
- d) motivação pelo uso do poder, utilizando recursos políticos, tecnológicos, financeiros, materiais e demais que sejam necessários;
- e) competência interpessoal;
- f) competência técnica;
- g) alta tolerância à mudança e à ambigüidade;
- h) capacidade de refletir-em-ação;
- i) capacidade parentética, capacidade psicológica inerente ao indivíduo de separar a si mesmo de seu ambiente interno e externo alcançando o pensamento conceptual; e
- j) concepção do caos como algo administrável.

Nesse sentido apresenta-se como necessidade latente do gestor de IES desenvolver novas competências que permitam-lhe competir nesse “novo” cenário de acirramento da competição.

2.3 Origem e evolução do conceito de competências

Em português, a palavra *competência* é freqüentemente utilizada para designar aptidão, saber, conhecimento e idoneidade. Em inglês, a definição é semelhante. Segundo o *Dicionário Webster* (1981, p. 63), competência é a qualidade

³ O *empowerment* parte da idéia de dar às pessoas o poder, a liberdade e a informação que lhes permitem tomar decisões e participar ativamente da organização.

ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidade ou força para determinada atividade (*the quality or state of being functionally adequate or having sufficient skill or strenght for a particular duty.*)

No fim da Idade Média, a expressão competência era associada essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Os juristas declaravam que determinada corte ou indivíduo era competente para um dado julgamento ou para realizar certo ato. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto. Com o passar do tempo, o conceito de competência passou a ser usado de forma mais genérica, para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho. (Isambert-Jamati, 1997.)

Sant`Anna (2002, p. 27) ratifica a antiguidade da palavra competência e destaca que:

[...] constitui uma idéia antiga, porém (re-) conceituada e (re-) valorizada no presente em decorrência de fatores como os processos de reestruturação em curso, intensificação das descontinuidades e imprevisibilidades da situação econômica, organizacional e de mercado e as sensíveis mudanças nas características do trabalho, resultantes, em especial dos processos de globalização [...]

O conceito de competência no contexto organizacional começou a ser elaborado sob a perspectiva do indivíduo. Em 1973, Mc Clelland publicou o artigo *Testing for Competence rather than Intelligence*, que, de certa forma, iniciou o debate sobre competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos. A competência, segundo este autor, é uma característica subjacente a uma pessoa que pode ser relacionada com desempenho superior na realização de tarefa ou determinada situação. Diferenciava, assim, competência de *aptidões*, que seria um talento natural da pessoa, que pode vir a ser aprimorado, de *habilidades*, que seriam a demonstração de um talento particular na prática, e de *conhecimentos*, o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa (Mc CLELLAND, 1997).

Durante a década de 1980, Richard Boyatzis, reanalisando os dados de estudos realizados sobre as competências gerenciais, identificou um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definem um desempenho superior. O

trabalho desses autores marca significativamente a literatura americana a respeito do tema competência (SPENCER; SPENCER, 1993).

Nessa perspectiva, o conceito de competência é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, um conjunto de habilidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. Essa abordagem considera a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém.

O conceito de competência que emerge na literatura francesa dos anos 1990 procurava ir além do conceito de qualificação. Zarifian (2001) foca três mutações principais no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competência para a gestão das organizações:

- a) a noção de incidente, aquilo que ocorre de maneira imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação – isso implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa: a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho.
- b) comunicação: comunicar implica compreender o outro e a si mesmo – significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a sua gestão.
- c) serviço: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização, precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental.

O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas torna-se o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Essa complexidade torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro. Segundo Zarifian, (2001), a competência é a inteligência prática de situações, que se apóia nos conhecimentos adquiridos (latentes, tácitos) e transforma-os com tanto mais força quanto maior a complexidade das situações.

Competência, ainda de acordo com Zarifian (2001, p. 68), “é o tomar iniciativa e assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”.

Já se tornou lugar-comum afirmar que o recurso mais valioso das organizações em um cenário de mudanças e complexidade crescentes são as pessoas. “Capital humano”, “capital intelectual”, “inteligência competitiva”, “gestão do conhecimento” tornaram-se expressões de ordem nas empresas, embora com significados e implicações diferentes (FLEURY, 2001, p. 95).

Para Woodruffe (1992), competência é um conjunto de padrões de comportamento que são necessários em uma função a fim de executar as tarefas e as atividades decorrentes do cargo.

Muitas são as abordagens acerca do conceito “competência”. O QUADRO 2 apresenta vinte definições a esse respeito.

QUADRO 2 – Definições de competências

Conceitos de competência	Autor
1. “Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam em grande parte, o retorno da organização.”	Boyatzis (1982, p. 23)
2. “Competência é qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.”	Boog (1991, p. 16)
3. “A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho.”	Spencer e Spencer (1993, p. 9)
4. “Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa.”	Sparrow e Bognanno (1994, p. 3)
5. “O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiências, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade.”	Moscovici (1994, p. 26)
6. “As competências se definem mediante padrões de comportamento observáveis. São as causas dos comportamentos e estes, por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho.”	Cravino (1994, p. 16)
7. “Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes, correlacionadas, 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.”	Parry (1996, p. 48)
8. “A noção de competência é constituída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente a aquisição de atributos.”	Sandberg (1996, p. 411)
9. “Competência é o resultado final da aprendizagem.”	Bruce (1996, p. 6)
10. “Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.”	Boterf (1997, p. 267)
11. “Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.”	Magalhães <i>et al.</i> (1997, p. 14)
12. “A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências.”	Perrenoud (1998, p. 1)
13. “Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinados propósitos.”	Durand (1998, p. 3)

Conceitos de competência	Autor
14. "Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzido pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o seu atingimento (<i>input</i>)"	Durand <i>et al.</i> (1998, 3)
15. 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."	Ruas (1999, p. 10)
16. "Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, interagir, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social para o indivíduo."	Fleury e Fleury (2001, p. 21)
17. "O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, e 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."	Hipólito (2000, p. 7)
18. "As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidade de comunicação no ambiente de trabalho [...] São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho."	Davis (2000, p. 1 e 15)
19. "A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete, então, à empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir."	Zarifian (2001, p. 66)
20. "Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidades que influenciam diretamente o desempenho de pessoas."	Becker <i>et al.</i> (2001, p. 156)

Fonte: (BITENCOURT; BARBOSA, 2004).

Para as finalidades deste trabalho, caminha-se no sentido de que: "competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, interagir, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social para o indivíduo." (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 21).

Considerando o exposto, é de crucial importância a perspectiva de Katz (1974), para quem as competências são compreendidas da seguinte maneira:

- a) Técnicas: envolve conhecimentos especializados, capacidade analítica em determinada especialidade, facilidade em usar as ferramentas e técnicas de uma disciplina específica; é adquirida por meio da experiência, da educação e do treinamento.
- b) Humanas: capacidade para trabalhar eficazmente como membro de grupo e para a construção de cooperação forte na condução do time de trabalho, incluindo o conhecimento do processo de motivação e a aplicação eficaz da liderança.

- c) Conceituais: capacidade de ver o empreendimento como um todo, o que considera reconhecer como as várias funções da organização dependem umas das outras e como a mudança em uma das partes afeta todas as outras. É a habilidade de traduzir o conhecimento em ação. Permite agir de acordo com os objetivos globais da organização, e não em função de metas e necessidades imediatas do próprio grupo. Não se encontra limitada às diferentes unidades da organização, mas abrange a interação da organização com a indústria, comunidade e forças sociopolíticas-econômicas.

Obviamente, a competência não se reduz ao complexo saber do indivíduo ou da organização. Uma boa análise leva a compreendê-la como um processo contínuo de troca de saberes tácitos e latentes.

Consoante as palavras de Dutra (2001):

Organização e pessoas, lado a lado, propiciam um processo contínuo de troca de competências. A empresa transfere seu patrimônio para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, dentro ou fora da organização. As pessoas, por seu turno, ao desenvolver sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, dando-lhe condições para enfrentar novos desafios (DUTRA, 2001, p. 27).

Outra evidência salientada pelo mesmo autor é que há uma evolução na forma de encarar o conceito de competências. Dutra (2001) comenta:

Há também uma evolução na forma de encarar o que é competência. Inicialmente a caracterização das competências era uma mistura de habilidades e de atitudes requeridas das pessoas. Ao longo do tempo, as habilidades deram lugar à caracterização de entregas requeridas dos indivíduos e as atitudes deram lugar aos comportamentos observáveis. Essa transição se fez de modo empírico, por tentativa, erro e ajuste. Como resultado, as empresas hoje empregam diferentes formas de caracterizar competências. (DUTRA, 2001, p. 42).

As competências se desdobram, normalmente, em competências essenciais, organizacionais, gerenciais e individuais. Na perspectiva deste trabalho, será abordada a competência gerencial.

2.3.1 Competências gerenciais

Partindo do pressuposto de que existem competências específicas às funções gerenciais, torna-se viável identificar os recursos de competências – atributos – que precisam ser investigados para a seleção e a avaliação de pessoas em postos de gerência e supervisão (SPENCER; SPENCER, 1993).

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

Estabelecendo um contraponto a essa concepção racionalista, o modelo fenomenológico e interpretativo das competências gerenciais, proposto por Sandberg (1996), procura avaliar por que determinados atributos passam a ser mais relevantes que outros. A especificidade para compor o conjunto mais apropriado de atributos gerenciais a cada empresa implica o desenvolvimento por competência a partir de um diagnóstico da situação organizacional e do próprio significado do trabalho. A seguir, apresenta-se um quadro comparativo (QUADRO 3), que busca estabelecer as diferenças entre as duas abordagens acerca das competências gerenciais: a racionalista e a relativista/interpretativista.

QUADRO 3 – Proposta racionalista *versus* relativista

Competências gerenciais	
Proposta Racionalista	Proposta Interpretativista
Visão aplicada das competências	Visão estratégica das competências
Perspectiva indutiva e racionalista	Perspectiva dedutiva e fenomenológica
Paradigma descritivo e estático	Paradigma interpretativo e dinâmico
A cultura e o modelo de gestão não são considerados variáveis intervenientes para a definição das competências gerenciais	A cultura e o modelo de gestão determinam aspectos na definição das competências gerenciais

Competências gerenciais	
Ênfase sobre a definição de competências que traduzem o melhor desempenho gerencial	Ênfase sobre as exigências macro-organizacionais e a internalização do significado do trabalho
Corrente Americana (MCCLELAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993)	Corrente europeias (SANDBERG, 1996; BOTERF, 1997; ZARIFIAN, 2001)

Fonte: (BITTENCOURT; BARBOSA, 2004).

Pode-se indagar a respeito das contribuições que cada uma dessas abordagens traz para o desenvolvimento de competências. Entende-se que a identificação dos atributos torna-se fundamental para um estudo de desenvolvimento de competências gerenciais. De outro lado, os critérios de demarcação desses atributos encontram-se vinculados às competências organizacionais e à cultura das empresas. Identificadas as competências organizacionais e os valores-chave da cultura organizacional, podem-se investigar as competências que são requeridas na empresa (MOURA, 2003).

Evidentemente, o gestor é essencial para a organização, e suas competências devem representar diferenciais estratégicos alinhadas com os intentos da organização. Outrossim,

as competências individuais exigidas não são as mesmas para todas as pessoas que mantêm relação de trabalho com a organização, as diferenças dizem respeito à natureza das atribuições e responsabilidades da pessoa. É comum haver um conjunto de competências requeridas de uma pessoa que ocupa uma posição gerencial, diferente do conjunto requerido da pessoa que ocupa uma posição técnica [...] (DUTRA, 2004, p. 76).

Dutra (2001) associa a idéia de competências à noção de entrega, aquilo que a pessoa pode e quer entregar à organização. O fato de a pessoa deter um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não implica que a organização se beneficie diretamente dele. Então, há a necessidade de entrega. O autor também separa o conceito de entrega do de resultado. Para ele, o resultado refere-se a algo pontual, mensurável e com data para acontecer, podendo ser influenciado por fatores externos, sendo, dessa forma, circunstancial. Já a entrega tem maior perenidade e relaciona-se à capacidade do gestor.

De acordo ainda com Dutra (2001), está subjacente à noção de competência a complexidade, de forma que os profissionais que trabalham em níveis de

complexidade mais elevados agregam maior valor à organização. Dessa forma, considera-se que o desenvolvimento de um indivíduo dentro de uma organização traduz a capacidade de ele assumir e executar atribuições e responsabilidades de maior complexidade.

Bittencourt e Barbosa (2004) realizaram um estudo no qual levantaram as experiências significativas para o desenvolvimento de competências gerenciais tendo por base 16 gestores. Destacaram-se: autodesenvolvimento, relacionamento interpessoal, desafios, satisfação social, experiência voltada a modelos de liderança, práticas do dia-a-dia, vivência no exterior, papel da universidade, sistemas de gestão e projetos que estimulam a visão processual e a equipe multifuncional.

Green (1999) complementa que as competências individuais colaboram na obtenção dos objetivos do trabalho. São sempre partes de um sistema de trabalho, que pode ser a causa primária dos resultados alcançados. Alerta o autor que as competências individuais devem ser pensadas numa dimensão organizacional. Quando aplicadas aos gerentes, essas competências podem ser entendidas como sendo competências gerenciais.

Na visão de Bittencourt e Barbosa (2004), o conceito de competência no âmbito gerencial começou a ser construído por Richard Boyatzis (1988) em seu livro *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*.

Nos estudos de Lacerda (2005) priorizam-se 10 competências gerenciais que são listadas a seguir:

- a) Comunicação;
- b) Orientação para resultados;
- c) Delegação e desenvolvimento de pessoas;
- d) Compromisso;
- e) Liderança;
- f) Trabalho em equipe;
- g) Equilíbrio emocional;
- h) Planejamento;
- i) Gestão de mudança; e
- j) Aprendizagem contínua.

Não é preciso ir longe para verificar como é difícil não somente identificar como conceituar e levar a efeito de gestão as múltiplas competências hoje requeridas. Competência, como conceito, é algo totalmente diferenciado no que toca ao mundo do pragmatismo gerencial. Inexiste a figura de um “supergerente” na realidade das empresas brasileiras e, mesmo, das IES. Contudo, os autores apostam na necessária identificação e no obrigatório recurso da conceituação. Nessa esfera, Sant’Anna (2002) consolidou, com base na literatura, as 15 competências individuais mais citadas por: Spencer e Spencer (1993), Boyatzis (1982), MacClelland e Dayley (1972) da abordagem Anglo-americana e, Zarifian (2001), Dubar (1998), Stroobants (1997) e Le Bortef (1994) da abordagem francesa. São elas:

- a) Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias;
- b) Capacidade de trabalhar em equipe;
- c) Criatividade;
- d) Visão de mundo ampla e global;
- e) Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização;
- f) Capacidade de comunicação;
- g) Capacidade de lidar com incertezas e ambigüidades;
- h) Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada;
- i) Capacidade de inovação;
- j) Capacidade de relacionamento interpessoal;
- l) Iniciativa de ação e decisão;
- m) Capacidade de gerar resultados efetivos;
- n) Autocontrole emocional;
- o) Capacidade empreendedora; e
- p) Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.

Os atributos elencados constituem os princípios esperados dos gestores. Obviamente, sabe-se da dificuldade de encontrá-los, mas é evidente a importância de exagerar em sua formulação, no intuito de abarcar com maior intensidade as possibilidades tácitas dos atores nas organizações de ensino superior.

As competências individuais utilizadas pelo profissional com cargo de gestão são denominadas competências gerenciais e por isto foram consolidadas no questionário de Santanna (2002) e utilizadas para fins dessa pesquisa.

2.3.2 Competências do gestor de IES

O tema competências tem sido muito abordado por diversos autores, pois cada vez mais a competitividade faz com que as organizações tenham funcionários com diferentes competências.

Para Araújo (2001), o consultor organizacional ou o gestor de uma Instituição de Ensino Superior deve possuir características comportamentais, de habilidades e de conhecimento.

As características comportamentais são:

- a) atitude interativa – o profissional está sempre pronto a aceitar que a realidade organizacional não existe de forma isolada;
- b) atitude racional – o profissional evita alguns comportamentos tais como depressão, paranóia, perfeccionismo, esquizofrenia, drama e misticismo;
- c) possuir ampla e sólida cultura geral – conhecer diversos setores;
- d) ter adequado relacionamento com as pessoas – valorizar o trabalho das pessoas;
- e) ter atuação que enfatize as pessoas;
- f) saber desenvolver clima de confiança;
- g) saber obter comprometimento de pessoas;
- h) ter diálogo otimizado;
- i) ter alma de negociador;
- j) “vestir a camisa da empresa-cliente”; e
- l) saber trabalhar com erros (ARAÚJO, 2001).

Já as características de habilidades são: abraçar a inovação; prestar auxílio adequado no estabelecimento de prioridades e de tomada de decisão empresarial;

possuir pensamento estratégico, ser agente de mudanças e ser intuitivo; saber trabalhar em equipe; domínio sobre aspectos quantitativos e qualitativos; assumir responsabilidades; capacidade de resolução e de conflitos; visão abrangente com focos corretos de ataque; saber trabalhar com o elemento surpresa. (ARAÚJO, 2001).

As características de conhecimento são:

- a) possuir elevado conhecimento em consultoria;
- b) possuir conhecimento tecnológico de gestão organizacional;
- c) ser generalista;
- d) possuir visão de longo e curto prazo; e
- e) estar voltado para as necessidades do mercado; possuir conhecimentos de economia e política internacional (ARAÚJO, 2001). Nas palavras de Marcovitch (1998)

o perfil mais indicado para um gestor é o daquele que entende a sua responsabilidade de execução, mantendo só olhos e ouvidos abertos para perceber os anseios dos outros. Tendemos muitas vezes a cair nos extremos. Escolhemos às vezes gestores que assumem uma atitude arrogante, de menosprezo ao ambiente coletivo, ou que optam pelo comodismo, apenas despachando o que provém dos órgãos subordinados (MARCOVITCH, 1998, p.174).

2.3.3 Contribuição do referencial teórico

Diante dos vários conceitos de competência descritos na literatura, optou-se por adotar neste estudo o conceito de Fleury e Fleury (2001, p. 21), devido a sua abrangência e adequação ao papel do gestor de IES.

“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, interagir, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social para o indivíduo.”

Da mesma forma, foram selecionadas as competências mais citadas pelos pesquisadores da área (QUADRO 4) como sendo fundamentais ao papel do gestor. (SANT’ANNA, 2002; BITTENCOURT; BARBOSA, 2004; e LACERDA, 2005). Estas competências serão utilizadas na pesquisa de campo.

QUADRO 4 – Competências necessárias ao gestor

Competências necessárias ao gestor

1. Conhecer a IES (sua estrutura, estratégia, missão, políticas e objetivos).
2. Conhecer os serviços (ou cursos) da IES
3. Conhecer o ambiente em que a IES atua (mercado local, negócios e concorrência local.)
4. Conhecer as rotinas e processos relativos ao seu trabalho.
5. Conhecer os princípios de marketing (negociação, vendas, segmentação, etc)
6. Conhecer como funciona a estrutura da IES.
7. Conhecer os princípios de qualidade em serviços.
8. Conhecer diferentes sistemas de informática (softwares, internet e etc)
9. Conhecer princípios de relações humanas.
10. Conhecer a conjuntura política, social e econômica do país.
11. Conhecer a legislação do MEC e da CAPES relativa à regulamentação e aprovação de cursos.
12. Atender as expectativas dos alunos e parceiros (professores, funcionários, fornecedores e outras instituições) em relação a IES.
13. Saber trabalhar em equipe.
14. Manter boas relações interpessoais com todos.
15. Dominar e operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos.
16. Comunicar-se com clareza e objetividade.
17. Encontrar as informações de que necessita para o trabalho.
18. Ser capaz de produzir soluções rapidamente (demonstrar agilidade.)
19. Conseguir integrar-se em diferentes contextos sociais (saber relacionar-se com diferentes pessoas, culturas, situações e etc.)
20. Ser capaz de argumentar de maneira convincente.
21. Ser capaz de identificar oportunidades negociais.
22. Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras.
23. Saber gerenciar conflitos.
24. Ser observador e perceber os fatos que o cercam e suas conseqüências. (ser perspicaz)
25. Ser capaz de trabalhar sob pressão, administrando o estresse.
26. Ser proativo (visão antecipada)
27. Ser comprometido com a IES.
28. Ser bem humorado.
29. Ter espírito de liderança.

Competências necessárias ao gestor

30. Demonstrar cortesia e educação.
31. Saber se colocar no lugar dos outros (empatia)
32. Saber ouvir
33. Demonstrar sensibilidade em relação aos problemas de relacionamento interpessoal.
34. Ser flexível
35. Dispensar igual tratamento a todos.
36. Ser ético.
37. Demonstrar responsabilidade sócio ambiental, através de uso sustentável de recursos como papel e etc.
38. Ter o interesse em aprender continuamente, tanto no campo profissional, quanto pessoal.
39. Demonstrar modéstia e humildade
40. Ter visão estratégica.
41. Ter foco em resultados.

Fonte: (SANT'ANNA, 2002; BITENCOURT; BARBOSA, 2004 e LACERDA, 2005).

O próximo capítulo descreve a metodologia utilizada no trabalho.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa, com o objetivo de identificar as competências gerenciais requeridas dos gestores de IES no Brasil, na percepção deles próprios, dividindo-as por conhecimento, habilidade e atitude.

A apresentação desta etapa está subdividida em: descrição da população estudada: características da pesquisa; métodos e procedimentos; e Instrumento de Coleta de dados.

3.1 Descrição da população

A pesquisa foi realizada com 30 alunos do MBA “Administração Acadêmica e Universitária em cenários competitivos”, desenvolvido pela Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, em parceria com a Carta Consulta LTDA.

O MBA objetiva a construção de um novo conhecimento e tem por finalidade social preparar gestores para o atual momento. Totalmente focado na formação do Gestor de IES, objetiva desenvolver nele competências para saber-pensar os problemas do dia-a-dia de Instituições de Ensino Superior e para reconhecer como resolvê-los diante das características institucionais que limitam sobremaneira a sua atuação. Nesse sentido, o know-how é assimilado pelo desenvolvimento de uma consciência em torno da gestão, e não apenas pela transferência de conteúdos curriculares.⁴

O MBA tem como público-alvo profissionais que atuam ou pretendem atuar no setor educacional, faculdade ou institutos, pedagogos, administradores, coordenadores de curso, gerentes de relacionamento, professores, chefes de departamentos, assessores, consultores, projetistas e avaliadores institucionais.

⁴ www.cartaconsulta.com.br.

3.2 Características da pesquisa

Vergara (1997) propõe dois critérios básicos para classificar uma pesquisa: quanto aos fins; e quanto aos meios.

Quanto aos fins, trata-se de pesquisa descritiva. Segundo Santos (2002, p. 27),

a pesquisa descritiva caracteriza-se como um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/problema. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/ problema escolhido.

Para Vergara (1997), a pesquisa descritiva aborda características de determinada organização, população ou fenômeno que descreve, servindo de referencial para que a explicação seja realizada.

O estudo em questão apresenta-se como descritivo, porque pretendeu identificar as competências do gestor de IES no Brasil, na percepção deles próprios.

Nesse caso, foi de suma importância realizar uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (1991, p. 48), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Na maioria dos estudos, é necessário realizar pesquisas em fontes bibliográficas, sendo que em alguns casos o pesquisador desenvolve sua pesquisa com exclusividade em fontes bibliográficas, o que não é o caso deste trabalho (GIL, 1991).

Para Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica pode ser considerada como o primeiro passo de toda pesquisa científica. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é a de permitir ao investigador a cobertura de uma variedade de fenômenos muito maior do que aquela que ele poderia pesquisar (GIL, 1991).

A pesquisa bibliográfica foi utilizada neste trabalho para o conhecimento da história do ensino superior no Brasil e o seu desenvolvimento, além da exploração dos modelos de gestão das IES e as competências requeridas para os gestores na sociedade atual.

Também se caracteriza como quantitativa, pois utilizou-se da coleta de informações e sua tabulação, gerando dados que posteriormente auxiliaram no entendimento de alguns quesitos específicos da população.

Collis e Hussey (2005, p. 26) definem a pesquisa quantitativa como um “método objetivo por natureza e focado na mensuração de fenômenos, conseqüentemente, um método que envolve coletar e analisar dados numéricos e aplicar testes estatísticos”.

3.3 Métodos e procedimentos

De acordo com o problema de pesquisa proposto, foi utilizado o método do tipo *survey*, que é bastante conhecido e utilizado nas ciências sociais. O formato do *survey* permite a elaboração clara e rigorosa de um modelo lógico clarificando o sistema determinístico de causa e efeito. Os *surveys* são comumente realizados para descrever características de uma população quando o objetivo é descobrir traços e atributos. O *survey* permite também o desenvolvimento de testes rigorosos, envolvendo diversas variáveis (BABBIE, 1999).

De acordo com Malhotra (2001), o método de *survey* baseia-se nas informações coletadas dos respondentes, podendo ser verbalmente, por escrito ou via computador. Geralmente, é utilizado o questionário para o processo de coleta de dados. Esse método apresenta diversas vantagens: sua aplicação é fácil; e os dados são confiáveis, pois as respostas se limitam às alternativas mencionadas; e a codificação, a análise e a interpretação dos dados são simplificadas.

Collis e Hussey (2005, p. 160-165) definem o termo questionário como sendo uma lista de testes visando extrair respostas confiáveis da amostra para descobrir o que um grupo selecionado de participantes faz, pensa ou sente.

Segundo Gil (1991), define-se questionário como a técnica de investigação composta por um número relativamente elevado de perguntas ou quesitos apresentados às pessoas por escrito, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, valores, interesses e expectativas, entre outros. O uso de questionários permite atingir um grande número de pessoas, implica gastos menores, garante o anonimato e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador.

No estudo em questão foram utilizados questionários para os alunos da turma de MBA em Administração Acadêmica e Universitária definida para o estudo.

3.4 Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados da pesquisa foi realizada no município de Belo Horizonte, com alunos da 3ª turma curso de MBA “Administração Acadêmica e Universitária”.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado com base no referencial teórico e no contexto do setor pesquisado. As competências inseridas no questionário foram provenientes da consolidação de outras pesquisas (SANT’ANNA, 2002, BITENCOURT; BARBOSA, 2004 e LACERDA, 2005) e foram agrupadas segundo competências ligadas ao conhecimento, habilidade e atitude.

Previamente, aplicou-se um pré-teste, conforme recomendam Rea e Parker (2000), para corrigir perguntas mal redigidas, colocar as palavras de forma clara e aperfeiçoar a qualidade do instrumento.

Também, foi necessário realizar várias correções de ortografia e gramática, além alterar o *design* da página para uma melhor visualização e interpretação por parte dos respondentes.

O pré-teste foi realizado nos meses de novembro e dezembro de 2007, por meio de disponibilização de questionário-teste para os dirigentes das Faculdades FINOM e TECSOMA em Paracatu – MG, um projeto piloto no qual foi possível reformular questões e palavras que estavam erradas ou mal colocadas.

A pesquisa foi realizada no dia 24/11/2007. Para a coleta dos dados, foi desenvolvido um formulário de questões abertas e fechadas, aplicado às pessoas por meio de um documento formatado no *software Microsoft Word*, impresso e entregue aos respondentes.

A adoção de um questionário baseado na literatura pesquisada permitiu a execução do trabalho final de forma mais correta e otimizada. Sem dúvida, a etapa que demorou mais tempo e demandou mais esforço consistiu na análise da questão aberta (de natureza descritiva), pois foi a que ajudou a ilustrar as competências que os dirigentes possuem.

Já as questões fechadas (nas quais se assinalava a opção pertinente) foram de análise mais simplificada, e recorreu-se à tabulação dos dados em planilha eletrônica (programa *Microsoft Excel*).

Para que todo o procedimento de aplicação dos questionários tivesse êxito, fez-se a prévia explicação de seus objetivos à população escolhida. Para isso, o

coordenador geral do MBA comunicou a aplicação do questionário aos alunos no total de 30 respondentes, informando seus propósitos, o que evitou a ocorrência de interpretações errôneas acerca dos objetivos da pesquisa.

Após todos os alunos terem respondido, os questionários foram recolhidos, e passou-se a fase de tabulação e análise dos mesmos.

Embora, na análise o presente trabalho mostre os desvios padrões das respostas do grupo amostral, os mesmos não foram utilizados na descrição/análise dos resultados, pois optou-se nesse trabalho apenas pela análise dos valores médios.

O próximo capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa de campo.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, faz-se a apresentação dos resultados da pesquisa. Os resultados estatísticos foram obtidos por meio do *software* estatístico *SPSS* e os gráficos, do *Excel*.

4.1 Caracterização da amostra

As análises estatísticas apóiam-se em uma base composta por 30 gestores, de uma amostra prevista de 40 alunos, o que significa uma taxa de retorno de 68%.

4.1.1 Distribuição da amostra, por tipo de IES

O GRÁF. 1 mostra que 78% da amostra da pesquisa refere-se a gestores de IES privadas, contra 3% de gestores de IES públicas. Responderam “Outros”, 19%, que são representados por consultores, técnicos e controllers das IES.

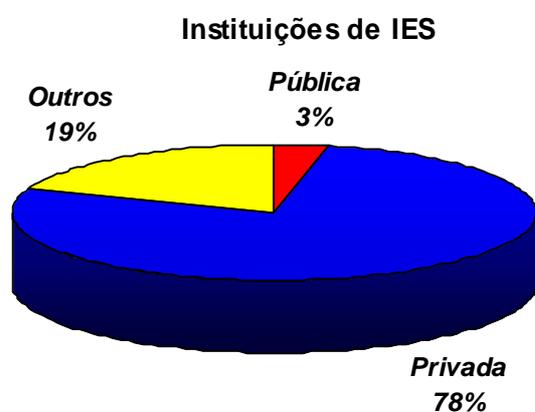


GRÁFICO 1 – Distribuição de gestores, por IES

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

4.1.2 Distribuição da amostra, por função exercida

Responderam que exercem função de direção na IES, 46%; que exercem outras funções na IES, 29%; e que exercem função de coordenação, 14% (GRÁF. 2). Chama atenção o fato de 11% dos respondentes exercerem funções de Assessoria / Consultoria na IES. Provavelmente, tais gestores são contratados para o exercício de determinada função e buscaram o curso na tentativa de melhorar o desempenho e o resultado de suas instituições. Há situações em que profissionais com esse perfil não são lotados nas diretorias, pois boa parte dos proprietários das IES escolhe pessoas de sua confiança.

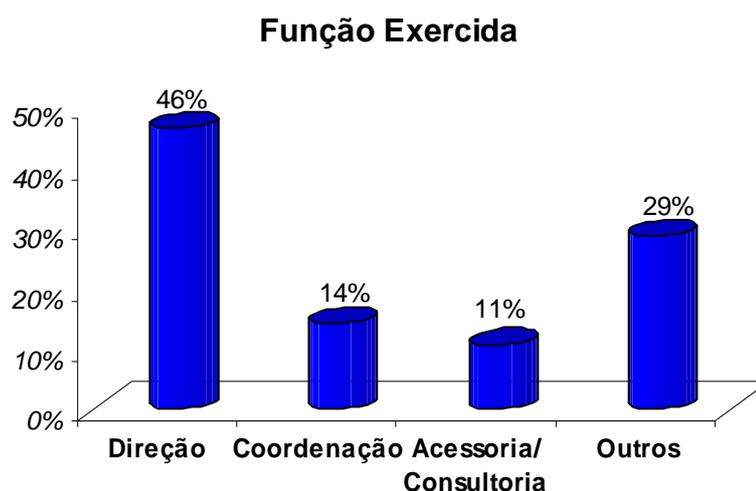


GRÁFICO 2 – Distribuição da amostra, por função exercida

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

4.1.3 Distribuição da amostra, por gênero

O GRÁF. 3 revela que a amostra é composta, em sua maioria, por mulheres.

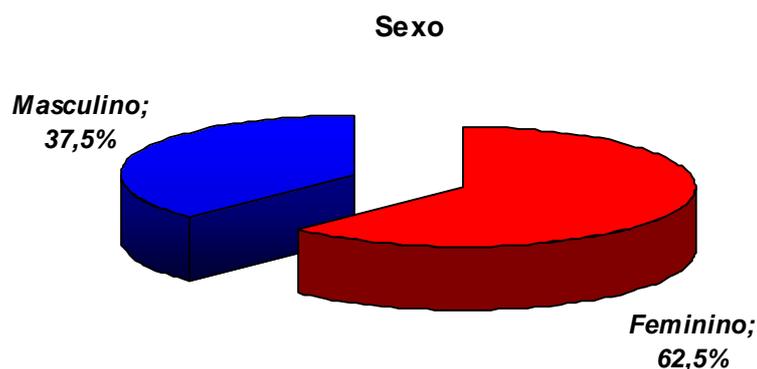


GRÁFICO 3 – Distribuição da amostra, por gênero

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

4.1.4 Distribuição da amostra, por estado de residência

O GRÁF. 4 indica que 67% da amostra é composta por residentes em Minas Gerais, contra 10% no RJ e 7% nos estados de São Paulo e Paraná, cada um.

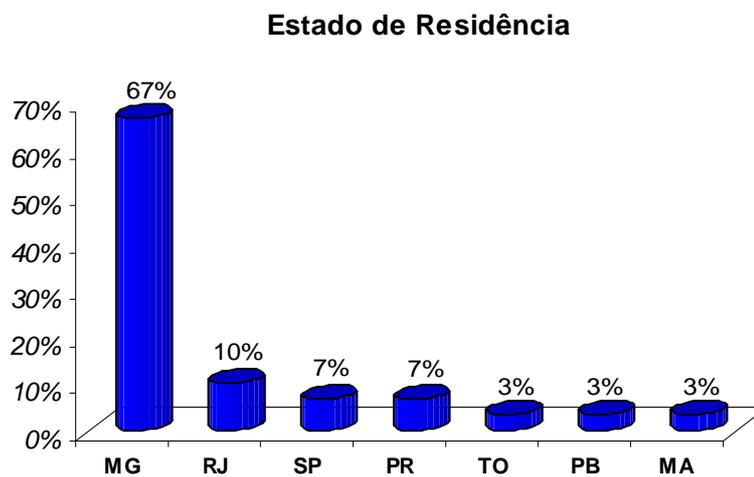


GRÁFICO 4 – Distribuição da amostra, por estado de residência

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

4.1.5 Distribuição da amostra, por escolaridade

Apresentam algum curso de pós-graduação completo, 53%; curso de mestrado completo, 25%; e apenas o curso de graduação concluído, 22% (GRÁF. 5). Não se encontram na pesquisa doutores ou pós-doutores.

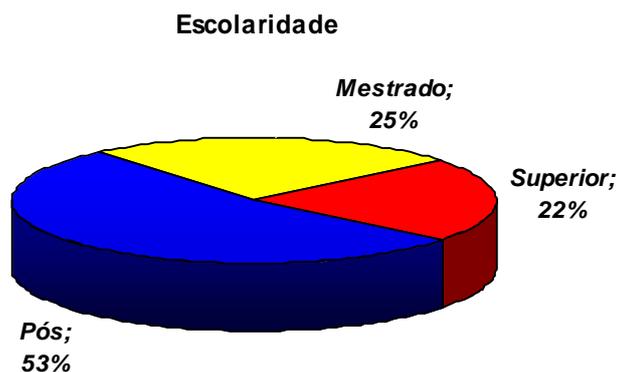


GRÁFICO 5 – Distribuição da amostra, por grau de escolaridade

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

4.1.6 Distribuição da amostra, por formação acadêmica

Têm a graduação concluída na área de administração, 16%; na área de contabilidade, 10%; e de direito, 10%. Dos demais, 30% se distribuem em áreas de pedagogia, biologia, comunicação, enfermagem e história. Os demais têm graduação concluída em outras áreas.

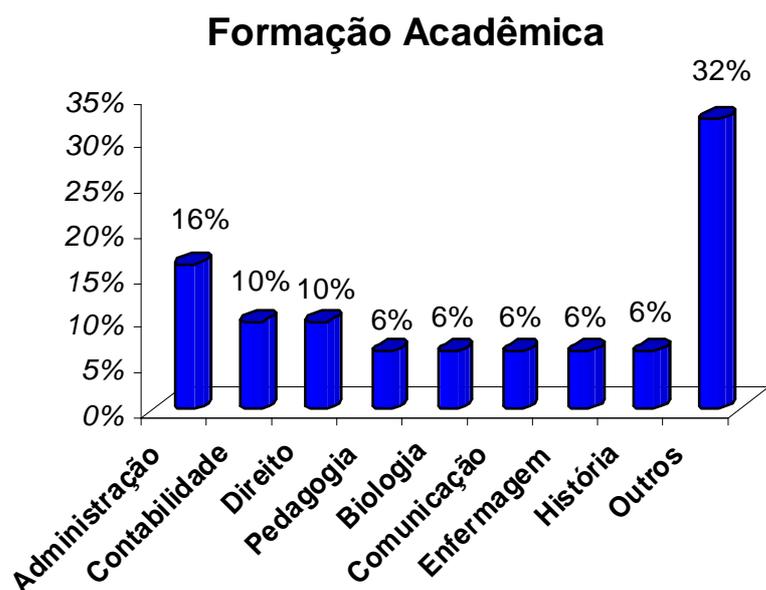


GRÁFICO 6 – Distribuição da amostra, por formação acadêmica

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

4.1.7 Comparativo da amostra – idade *versus* tempo de IES

Sobressaiu a média de idade de 41 anos e a média de tempo trabalhado na IES de 9 anos. Esse resultado é importante no sentido de mostrar que os gestores de IES normalmente permanecem na IES tempo considerável.

Comparativo - Idade x Tempo de IES

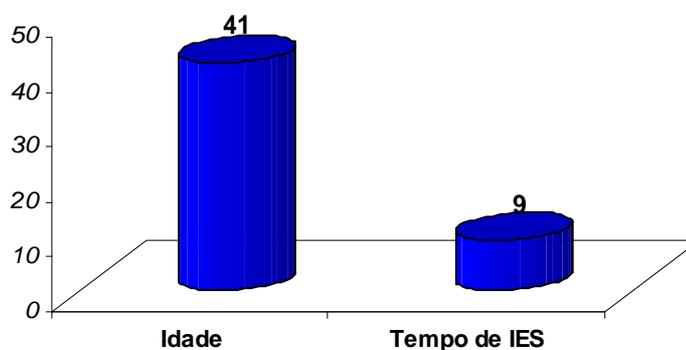


GRÁFICO 7 – Comparativo entre idade e tempo de IES dos gestores

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

4.2 Competências dos gestores das IES

Apresenta-se nesta seção o resultado consolidado da pesquisa. A TAB. 2 mostra os percentuais de cada tipo de concordância com cada competência, a média e o desvio-padrão das concordâncias de todos os respondentes. Com exceção de algumas poucas competências, obtiveram-se altos percentuais da resposta 5, a que indica o maior nível de concordância. Conseqüentemente, os resultados globais (médias) de cada competência foram altos, indicando que, de forma geral, os profissionais entrevistados possuem alta concordância com a grande maioria das competências listadas.

TABELA 2 – Percentual de concordâncias, média e desvio padrão

Competências	Percentual de respostas					Média	Desvio Padrão
	1	2	3	4	5		
1. Conhecer a IES	3,1	0,0	0,0	6,3	90,6	4,81	0,74
2. Conhecer os serviços da IES	3,1	0,0	0,0	18,8	78,1	4,69	0,78
3. Conhecer o ambiente em que a IES atua	0,0	3,1	0,0	3,1	93,8	4,88	0,55
4. Conhecer as rotinas e processos relativos ao seu trabalho.	3,1	0,0	0,0	37,5	59,4	4,50	0,80
5. Conhecer os princípios de marketing	0,0	6,3	3,1	53,1	37,5	4,22	0,79
6. Conhecer como funciona a estrutura da IES.	3,1	0,0	0,0	21,9	75,0	4,66	0,79
7. Conhecer os princípios de qualidade em serviços.	0,0	3,1	3,1	37,5	56,3	4,47	0,72
8. Conhecer diferentes sistemas de informática	0,0	12,5	18,8	53,1	15,6	3,72	0,89
9. Conhecer princípios de relações humanas.	3,1	0,0	6,3	25,0	65,6	4,50	0,88
10. Conhecer a conjuntura política, social e econômica do país.	3,1	0,0	0,0	40,6	56,3	4,47	0,80
11. Conhecer a legislação do MEC e da CAPES relativa à regulamentação e aprovação de cursos.	3,1	3,1	6,3	18,8	68,8	4,47	0,98
12. Atender as expectativas dos alunos e parceiros em relação à IES.	3,1	0,0	3,1	37,5	56,3	4,44	0,84
13. Saber trabalhar em equipe.	3,3	0,0	10,0	13,3	73,3	4,53	0,94
14. Manter boas relações interpessoais com todos.	3,1	3,1	9,4	34,4	50,0	4,25	0,98
15. Dominar e operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos.	6,3	6,3	43,8	34,4	9,4	3,34	0,97
16. Comunicar-se com clareza e objetividade.	3,1	0,0	3,1	15,6	78,1	4,66	0,83
17. Encontrar as informações de que necessita para o trabalho.	3,1	0,0	3,1	34,4	59,4	4,47	0,84
18. Ser capaz de produzir soluções rapidamente.	3,1	0,0	3,1	28,1	65,6	4,53	0,84
19. Conseguir integrar-se em diferentes contextos sociais	3,1	0,0	3,1	37,5	56,3	4,44	0,84

Competências	Percentual de respostas					Média	Desvio Padrão
	1	2	3	4	5		
20. Ser capaz de argumentar de maneira convincente.	3,1	0,0	12,5	28,1	56,3	4,34	0,94
21. Ser capaz de identificar oportunidades negociais.	0,0	0,0	6,3	25,0	68,8	4,63	0,61
22. Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras.	0,0	3,1	3,1	31,3	62,5	4,53	0,72
23. Saber gerenciar conflitos.	3,1	0,0	6,3	28,1	62,5	4,47	0,88
24. Ser observador e perceber os fatos que o cercam e suas conseqüências.	3,1	0,0	3,1	25,0	68,8	4,56	0,84
25. Ser capaz de trabalhar sob pressão, administrando o estresse.	3,2	0,0	3,2	22,6	71,0	4,58	0,85
26. Ser proativo	3,1	0,0	0,0	18,8	78,1	4,69	0,78
27. Ser comprometido com a IES.	3,1	0,0	0,0	3,1	93,8	4,84	0,72
28. Ser bem humorado.	0,0	9,4	18,8	46,9	25,0	3,88	0,91
29. Ter espírito de liderança.	0,0	3,1	6,3	21,9	68,8	4,56	0,76
30. Demonstrar cortesia e educação.	3,1	0,0	12,5	31,3	53,1	4,31	0,93
31. Saber se colocar no lugar dos outros	0,0	6,3	6,3	40,6	46,9	4,28	0,85
32. Saber ouvir	3,1	0,0	3,1	28,1	65,6	4,53	0,84
33. Demonstrar sensibilidade em relação aos problemas de relacionamento interpessoal.	0,0	3,1	12,5	53,1	31,3	4,13	0,75
34. Ser flexível	0,0	6,3	18,8	46,9	28,1	3,97	0,86
35. Dispensar igual tratamento a todos.	3,1	3,1	9,4	37,5	46,9	4,22	0,97
36. Ser ético.	3,1	0,0	6,3	3,1	87,5	4,72	0,85
37. Demonstrar responsabilidade sócio ambiental, através de uso sustentável de recursos como papel e etc.	3,1	0,0	9,4	43,8	43,8	4,25	0,88
38. Ter o interesse em aprender continuamente, tanto no campo profissional, quanto pessoal.	3,1	0,0	0,0	40,6	56,3	4,47	0,80
39. Demonstrar modéstia e humildade	3,1	6,3	9,4	43,8	37,5	4,06	1,01
40. Ter visão estratégica.	3,1	0,0	0,0	12,5	84,4	4,75	0,76
41. Ter foco em resultados.	3,1	0,0	0,0	25,0	71,9	4,63	0,79

Fonte: Dados da pesquisa

Para identificar as competências mais requeridas e as menos requeridas, será realizado um *ranking* de acordo com as médias. Portanto, as competências com maiores médias serão consideradas como as mais requeridas e as competência com as menores médias serão consideradas como as menos requeridas.

As dez primeiras médias referem-se às competências mais requeridas, instaladas no 1º quartil, e as cinco menores, às menos requeridas, instaladas no último quartil. Os gráficos e as tabelas a seguir apresentam apenas as competências mais requeridas e as menos requeridas. Na estatística descritiva, um quartil é qualquer um dos três valores que divide o conjunto ordenado de dados em quatro partes iguais. Assim, cada parte representa 1/4 da amostra ou população.

No caso de uma amostra ordenada, têm-se:

- Primeiro quartil = quartil inferior. É o valor que delimita os 25% menores valores da amostra ordenada = 25º percentil.
- Segundo quartil = mediana. É o valor até ao qual se encontra 50% da amostra ordenada = 50º percentil.
- Terceiro quartil = quartil superior. É o valor a partir do qual se encontram 25% dos valores mais elevados = valor aos 75% da amostra ordenada = 75º percentil.

O primeiro quartil e o último quartil delimitam, respectivamente, os 25% menores valores e os 25% maiores valores de uma amostra ordenada. No caso do presente estudo, optou-se por analisar principalmente as competências delimitadas pelo primeiro e pelo último quartil, que serão consideradas as competências mais requeridas e as menos requeridas, respectivamente.

As competências listadas podem ser subdivididas em Conhecimentos (C), Habilidades (H) e Atitudes (A). Sendo assim, dentre as competências mais e menos requeridas, será identificada a predominância do tipo de competência.

O GRAF. 8 apresenta as competências mais e menos requeridas considerando o resultado global da amostra. Observa-se que Conhecer o ambiente de atuação da IES (C), Ser comprometido com a IES (A), Conhecer a IES (C), Ter visão estratégica (A), Ser ético (A), Conhecer os serviços da IES (C), Ser pro ativo (H), Conhecer a estrutura da IES (C), Comunicar-se com clareza e objetividade (H), ter Foco em resultados (H) e Ter capacidade de identificar oportunidades negociais (A) são nessa ordem de importância as competências mais requeridas pelos profissionais. Já as competências Dominar e operar computadores (H), Conhecer diferentes sistemas de informática (C), Ser bem humorado (A), Ser flexível (A) e Demonstrar modéstia e humildade (A) são nessa ordem as menos requeridas.

Dentre as competências mais requeridas há um equilíbrio entre os tipos de competência, sendo 4 conhecimentos, 4 atitudes e 3 habilidades. Já entre as menos requeridas há uma predominância de atitudes (3 atitudes, 1 conhecimento e 1 habilidade).

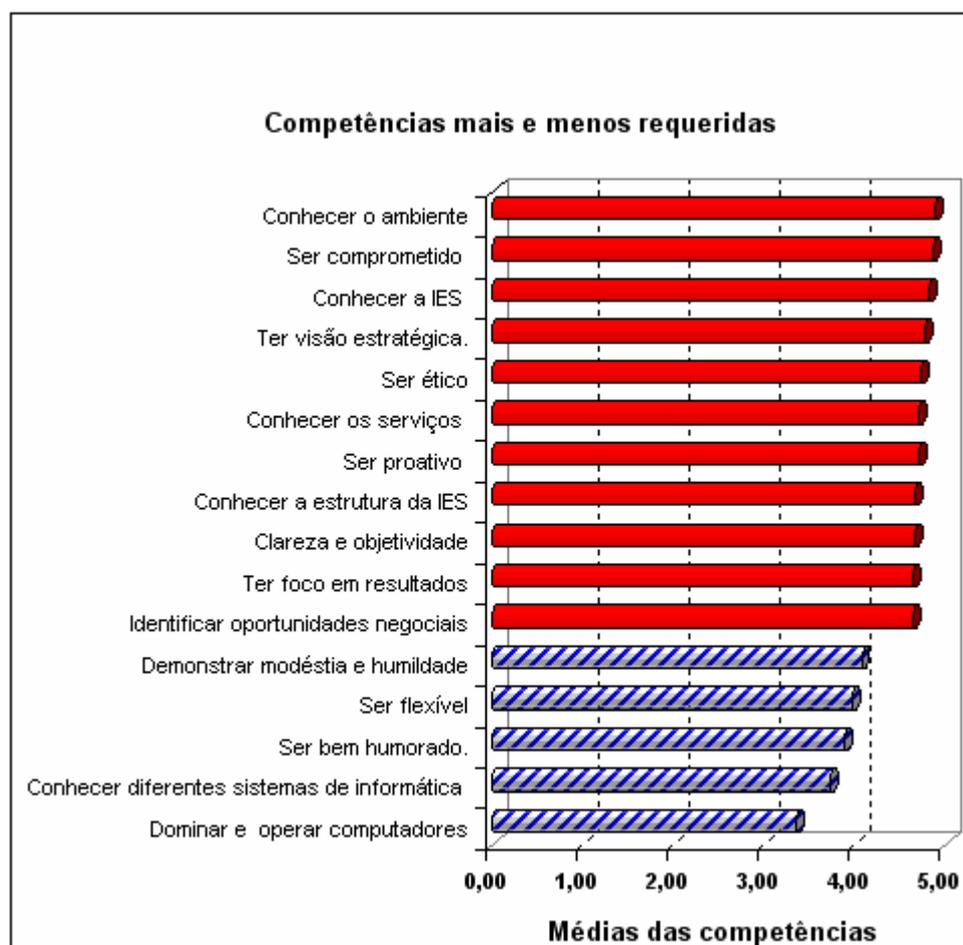


GRÁFICO 8 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Análise do último quartil

O GRAF. 9 apresenta as competências que fazem parte do último quartil de acordo com as médias. Conforme comentado no último tópico, há um equilíbrio entre os três tipos de competência (4 conhecimentos, 4 atitudes e 3 habilidades).

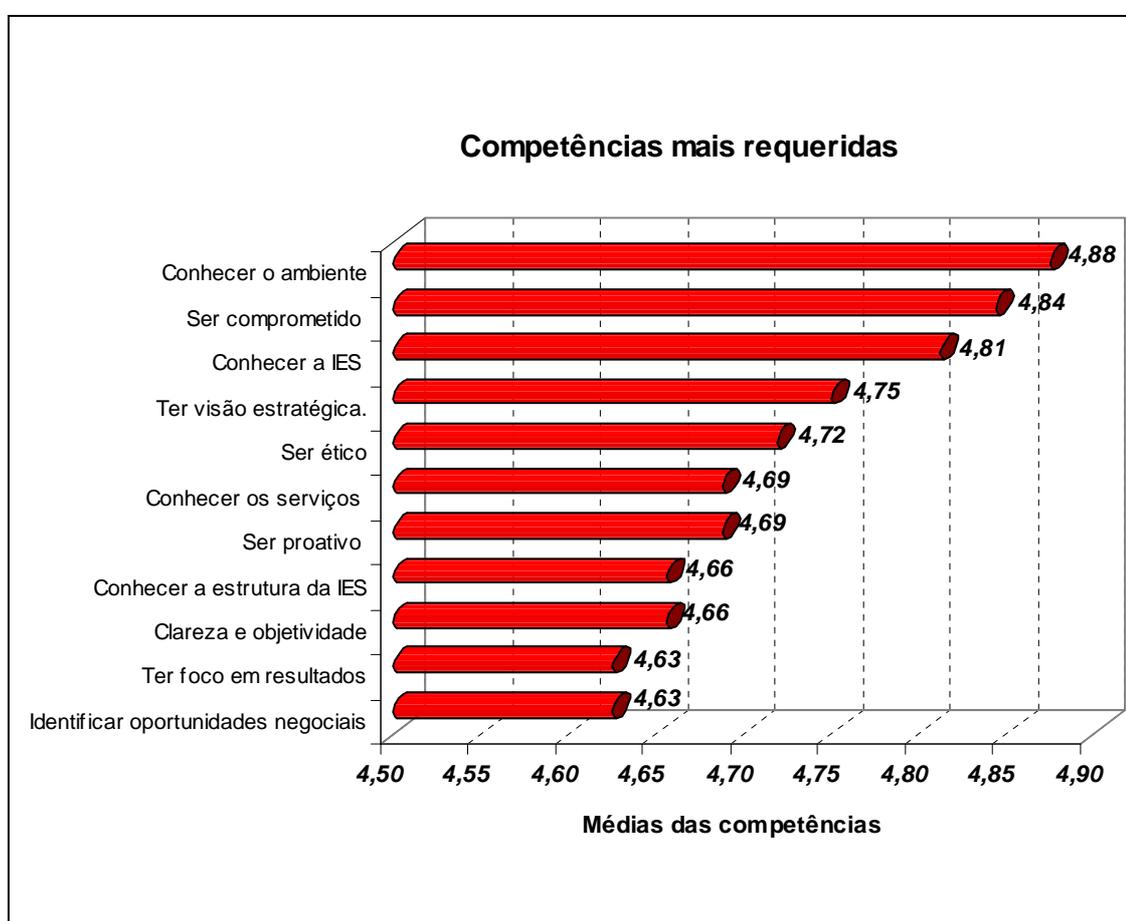


GRÁFICO 9 – Médias das competências do último quartil

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Os resultados apresentados no GRÁF. 9 estão em sintonia com os ensinamentos de vários autores citados no referencial teórico:

- a) Tachisawa e Andrade (2002) corroboram a idéia de que conhecer o conhecimento ambiente é de extrema importância ao perfil do gestor, o que corrobora com a conclusão da pesquisa em relação às competências “Conhecer o ambiente” e “Conhecer a IES”.
- b) Correia (1994) e Sabia e Rossignolli (2001) indicam que a visão estratégica deve fazer parte do perfil do gestor de IES, raciocínio que encontra ressonância na pesquisa em termos da competência “Ter visão estratégica”.
- c) Marcovitch (1998) aponta a necessidade de o gestor de IES ter uma visão abrangente, o que vai ao encontro dos resultados da pesquisa, que identificou como competências mais requeridas: “Conhecer o ambiente”, “Ser comprometido”, “Conhecer a IES”, “Ter visão estratégica”, “Conhecer os serviços” e “Conhecer a estrutura da IES”.
- d) Wittmann (2000) sustenta que a comunicação com clareza e objetividade deve ser um ideal perseguido pelos gestores de IES, conclusão que encontra respaldo na pesquisa.
- e) Rocha Neto (2003) ressalta a importância da ética, competência que foi citada entre as mais requeridas pelos gestores de IES.

5.2 Análise do primeiro quartil

O GRAF. 10 apresenta as competências que fazem parte do primeiro quartil de acordo com as médias. Dentre as competências que pertencem ao primeiro quartil (menos requeridas) há um predomínio de atitudes (6 atitudes, 2 conhecimentos, e 2 habilidades)

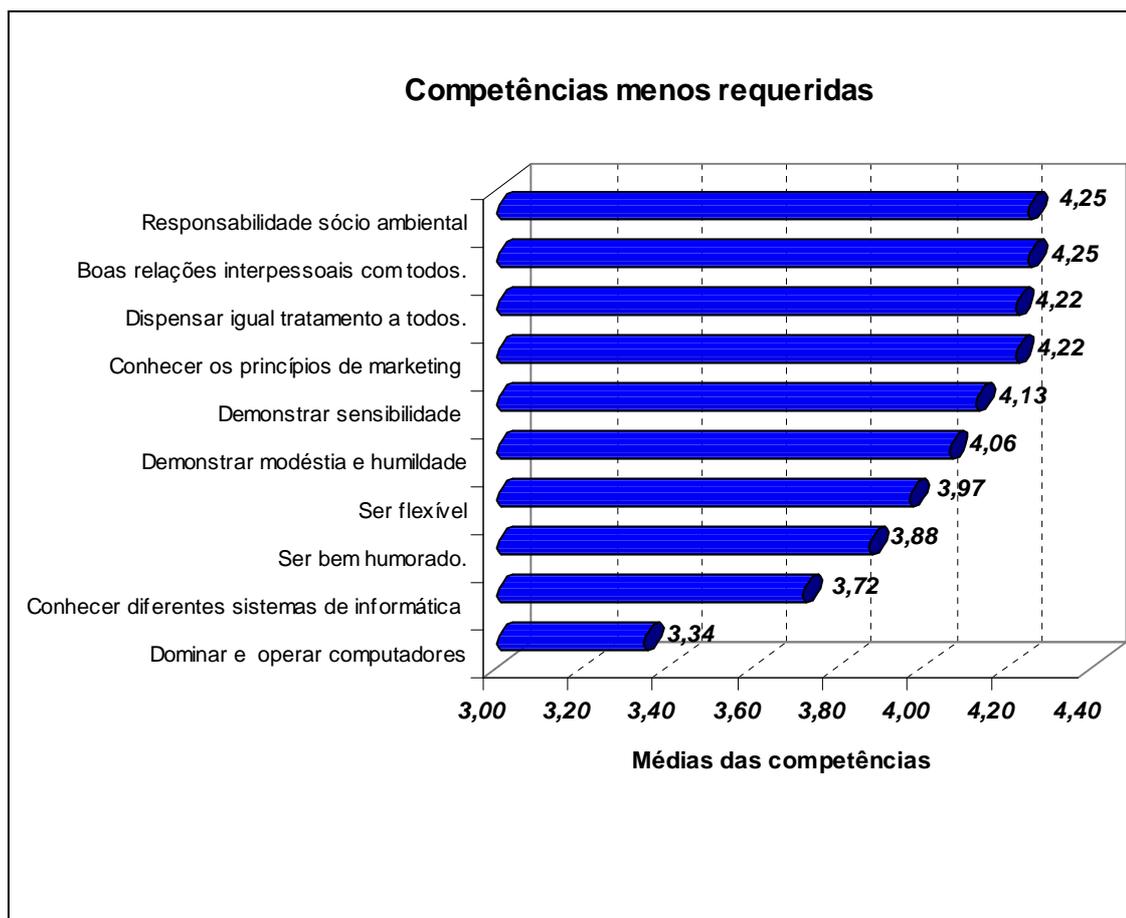


GRÁFICO 10 – Médias das competências do primeiro quartil

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Segundo Rocha Neto (2003), a responsabilidade socioambiental deve ser um componente muito importante do perfil do gestor de IES. Embora isso não tenha aparecido na pesquisa de uma forma tão contundente, sua importância não deixou de ser mencionada, pois na atualidade há uma grande preocupação com o meio ambiente.

Não obstante a advertência de Kotler e Phox, a pesquisa traz a competência “Conhecer os princípios de marketing”, como menos requerida, o que não condiz com a atual realidade das IES, que, por vezes praticam “marketing de guerra” para atrair os alunos.

Chama a atenção o fato de a competência “Flexibilidade” vir como menos requerida, o que contraria a opinião de Zarifian (2001) quando trata da questão da noção do incidente, a qual pressupõe grande grau de flexibilidade para acompanhar as contingências do cotidiano.

A questão da informática, trazida pela pesquisa como menos requerida, denota falta de alinhamento desses gestores com a tendência atual, na medida em que competências como “Conhecer diferentes sistemas” e “Dominar e operar

computadores” aparecem em último grau entre as competências requeridas para os gestores entrevistados. Enfatizando a importância dessa competência, Cruz Junior trata o conhecimento tecnológico como imprescindível ao gestor de IES.

5.3 Cruzamentos entre as variáveis demográficas

Para avaliar os resultados do presente estudo em horizontes mais específicos, serão apresentados a seguir os resultados de cruzamentos das competências com algumas variáveis do perfil da amostra, como gênero, função exercida, escolaridade e formação. Será apurado se as competências mais requeridas e as menos requeridas para determinado grupo de profissionais são as mesmas para o outro grupo.

Assim como foi obtido para o resultado global da amostra, foram estabelecidos os *rankings* das competências de acordo com as médias para cada grupo comparado. Serão consideradas como mais requeridas as dez maiores médias e como menos requeridas as cinco menores, levando em consideração o primeiro e último quartis. Nos casos em que ocorreram empate na 10ª posição do *ranking* (o que impossibilita determinar qual das médias será considerada mais importante que as outras), foram consideradas mais que dez competências como mais requeridas ou menos que dez nos casos que ocorreram muitos empates nas médias próximas da 10ª posição.

5.3.1 Cruzamentos da variável *gênero entre si* (feminino versus masculino) e cada um com o resultado global

A TAB. 2 apresenta as dez competências mais requeridas e as cinco menos requeridas pelos profissionais de acordo com o gênero. Entre as dez mais requeridas, três foram evidenciadas como diferentes entre as mulheres e os homens. As competências “Conhecer como funciona a estrutura da IES”, “Conhecer princípios de relações humanas” e “Saber trabalhar em equipe” foram avaliadas

como mais requeridas pelas mulheres, o que não ocorreu em relação aos homens. Já as competências “Conhecer os serviços da IES”, “Ser capaz de identificar oportunidades negociais” e “Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras” foram as mais requeridas pelos homens, porém não pelas mulheres.

Em relação às cinco competências menos requeridas, apenas uma diferença foi verificada entre homens e mulheres. A competência “Conhecer princípios de marketing” foi identificada como menos requerida apenas pelas mulheres e a competência “Demonstrar modéstia e humildade”, apenas pelos homens.

Tanto para os homens quanto para as mulheres há certo equilíbrio entre os tipos de competências dentre as mais requeridas, no entanto para as mulheres existem mais competências do tipo conhecimento e para os homens existem mais competências do tipo atitudes (Mulheres: 4 conhecimentos, 3 atitudes e 3 habilidades e Homens: 4 atitudes, 3 conhecimentos e 3 habilidades). Dentre as menos requeridas para as mulheres há também certo equilíbrio (2 conhecimentos, 2 atitudes e 1 habilidade) e para os homens há um predomínio de atitudes (3 atitudes, 1 conhecimento e 1 habilidade)

QUADRO 5 – Competências mais e menos requeridas de acordo com o gênero

	Feminino	Masculino
Competências mais requeridas	Conhecer o ambiente em que a IES atua (C)	Conhecer o ambiente em que a IES atua (C)
	Conhecer a IES (C)	Ser comprometido com a IES (A)
	Ser comprometido com a IES. (A)	Conhecer a IES (C)
	Ser ético (A)	Conhecer os serviços da IES (C)
	Conhecer como funciona a estrutura da IES (C)	Ter visão estratégica. (A)
	Ter visão estratégica. (A)	Ser capaz de identificar oportunidades negociais (H)
	Conhecer princípios de relações humanas. (C)	Ser proativo (H)
	Comunicar-se com clareza e objetividade. (H)	Comunicar-se com clareza e objetividade. (A)
Ser proativo (H)	Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras (A)	
Saber trabalhar em equipe (H)	Ser ético (H)	
	Feminino	Masculino
Competências menos requeridas	Conhecer os princípios de marketing (C)	Ser flexível (A)
	Ser bem humorado (A)	Demonstrar modéstia e humildade (A)
	Ser flexível (A)	Ser bem humorado (A)
	Conhecer diferentes sistemas de informática (C)	Conhecer diferentes sistemas de informática (C)
	Dominar e operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos (H)	Dominar e operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos (H)

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

O QUADRO 5, em relação à diferenciação quanto ao gênero, no que diz respeito às competências mais requeridas, mostra que os homens preocupam-se mais em ser competentes para o ambiente externo: “Ser capaz de identificar oportunidades negociais” e “Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras”. Já as mulheres preocupam-se mais com as competências para o ambiente interno: “Conhecer os princípios de relações humanas e “Saber trabalhar em equipe”. Esse resultado pode representar, até mesmo, uma questão de cunho sociocultural, por envolver sentimentos e emoções, caracterizando os homens por serem mais racionais e as mulheres, intuitivas. esse diferencial entre homens e mulheres, quando bem explorado, pode trazer benefícios para as organizações.

Uma explicação possível, pode ser o fato de as mulheres expressarem o que sentem com mais facilidade e enxergarem a si mesmas mais como elos, e não como seres independentes. Diante de um problema, é comum os homens se retirarem e se isolarem em seus gabinetes, enquanto as mulheres se reúnem e conversam abertamente.

É certo que não se pode dizer que as mulheres sejam melhores ou piores chefes do que os homens, mas é certo também que o mundo corporativo lucrou com a inclusão de valores femininos nas empresas, entre os quais a cooperação no lugar da competição.

Os GRÁF. 11 e 12 apresentam as médias das competências mais requeridas (em vermelho) e menos requeridas (hachuradas) requeridas pelas mulheres e pelos homens, respectivamente.

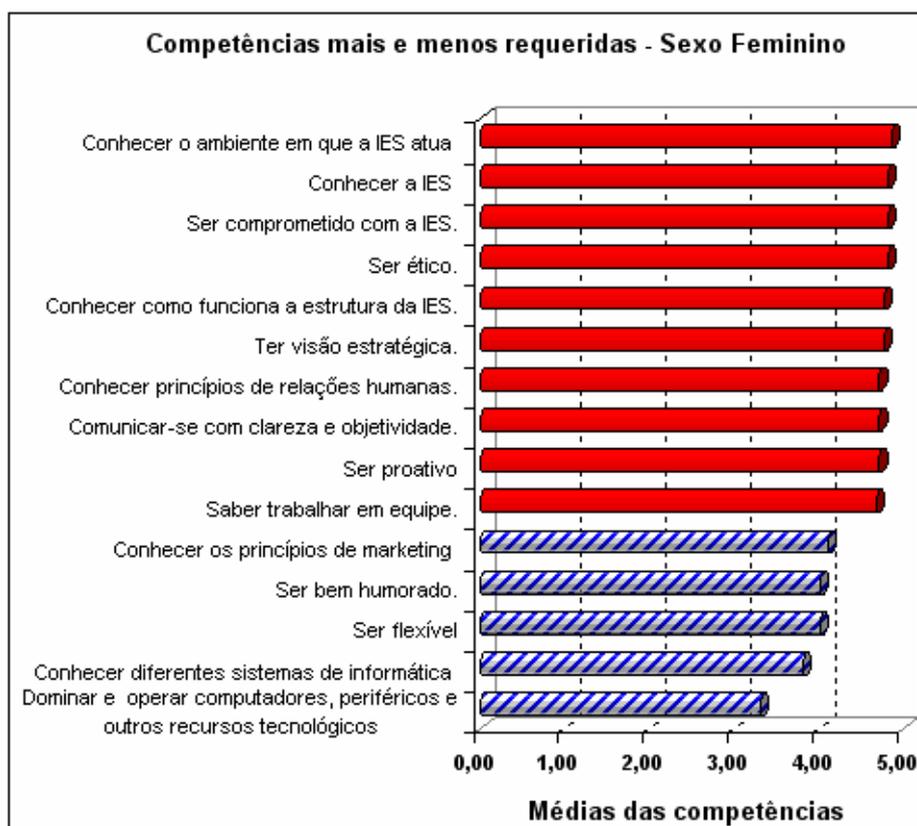


GRÁFICO 11 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: gênero feminino

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

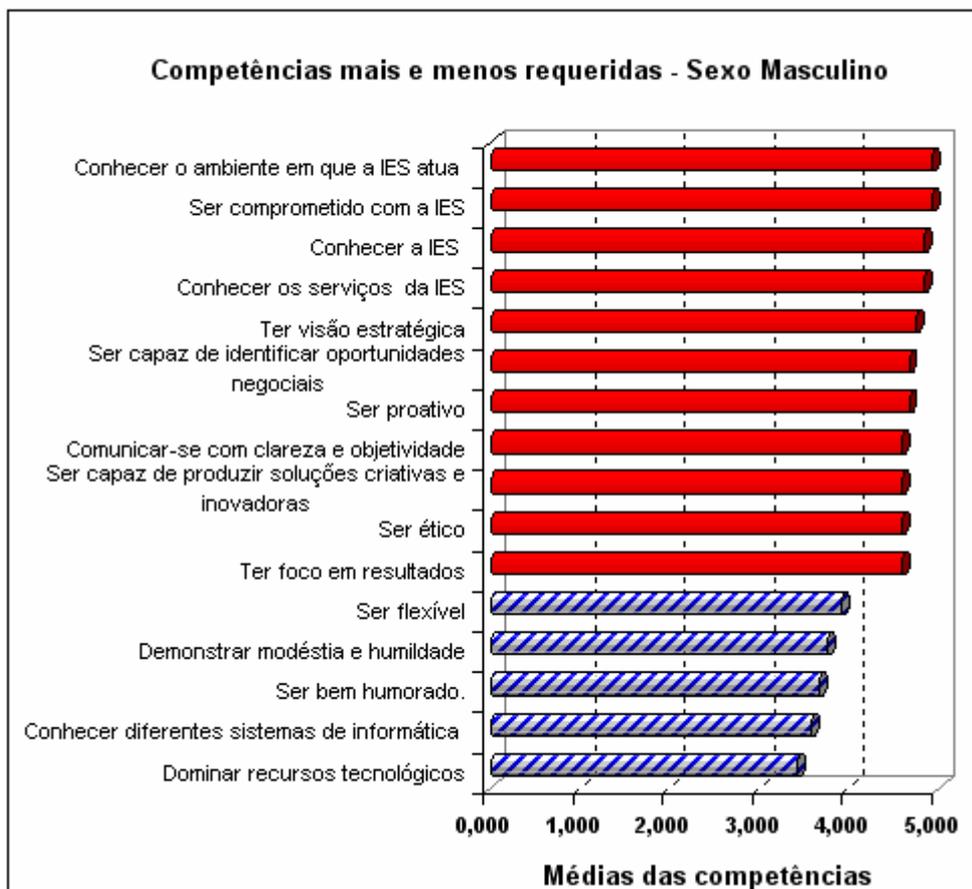


GRÁFICO 12 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: gênero masculino

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

5.3.2 Cruzamentos das competências associadas à variável *função exercida*

O QUADRO 6 mostra as onze competências mais requeridas e as cinco menos requeridas pelos profissionais, de acordo com a função. Dentre as onze mais requeridas, cinco foram evidenciadas como diferentes entre profissionais com função de gerência e outros. As competências “Ter foco em resultados”, “Conhecer como funciona a estrutura de IES”, “Ser capaz de identificar oportunidades negociais”, “Saber gerenciar conflitos” e “Ser perspicaz” são as mais requeridas apenas para os profissionais com função de direção. Já as competências “Conhecer os serviços da IES”, “Conhecer a legislação do MEC e da CAPES”, “Comunicar-se com clareza e objetividade”, “Ser capaz de trabalhar sob pressão” e “Ser capaz de produzir soluções rapidamente” foram as mais requeridas apenas para os demais profissionais.

Em relação às cinco competências menos requeridas, apenas uma diferença foi verificada entre direção e os demais. A competência “Demonstrar modéstia e humildade” foi identificada como menos requerida apenas pelos profissionais da direção e a competência “Demonstrar sensibilidade em relação aos problemas de relacionamento interpessoal” foi identificada como menos requerida apenas demais profissionais.

Dentre as mais requeridas há um equilíbrio entre os três tipos de competência para a direção e outros, no entanto a diferença entre os dois grupos é que para a direção existe mais atitude e habilidade e para os outros mais conhecimento e habilidade (Direção: 3 conhecimentos, 4 atitudes e 4 habilidades e Outros: 4 conhecimentos, 3 atitudes e 3 habilidades). Dentre as menos requeridas tanto para direção quanto para os demais há um predomínio de atitudes (1 conhecimento, 3 atitudes e 1 habilidade).

QUADRO 6 – Competências mais e menos requeridas de acordo com a função

	Direção	Outros
Competências mais importantes	Conhecer o ambiente em que a IES atua (C)	Conhecer a IES (C)
	Ser comprometido com a IES (A)	Conhecer o ambiente em que a IES atua (C)
	Ter foco em resultados (A)	Ser comprometido com a IES (A)
	Conhecer a IES (C)	Ser ético (C)
	Conhecer como funciona a estrutura da IES (C)	Conhecer os serviços da IES (A)
	Ser proativo (H)	Ter visão estratégica (A)
	Ter visão estratégica (A)	Conhecer a legislação do MEC e da CAPES (C)
	Ser capaz de identificar oportunidades negociais (H)	Comunicar-se com clareza e objetividade (H)
	Saber gerenciar conflitos (H)	Ser proativo (H)
	Ser perspicaz (H)	Ser capaz de trabalhar sob pressão (H)
Ser ético (A)	Ser capaz de produzir soluções rapidamente (H)	
	Direção	Outros
Competências menos importantes	Demonstrar modéstia e humildade (A)	Ser flexível (A)
	Ser bem humorado (A)	Demonstrar sensibilidade (A)
	Conhecer diferentes sistemas de informática (C)	Ser bem humorado (A)
	Ser flexível (A)	Conhecer diferentes sistemas de informática (C)
	Dominar e operar recursos tecnológicos (H)	Dominar e operar recursos tecnológicos (H)

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Conclui-se que as competências ditas como as mais requeridas pelos cargos de direção da IES normalmente são estratégicas e que as competências mais requeridas pelos demais cargos da IES são mais táticas e ou operacionais. Uma diferença abordada nas menos requeridas é o fato de, normalmente, os ocupantes de cargo de direção não se importarem em demonstrar modéstia e humildade, ao passo que os ocupantes de cargo de outros não terem preocupação em demonstrar sensibilidade, o que torna os resultados bem próximos.

Os GRAF. 13 e 14 apresentam as médias das competências mais requeridas (em vermelho) e as menos requeridas (hachuradas) pelos profissionais com função de direção e os demais, respectivamente.

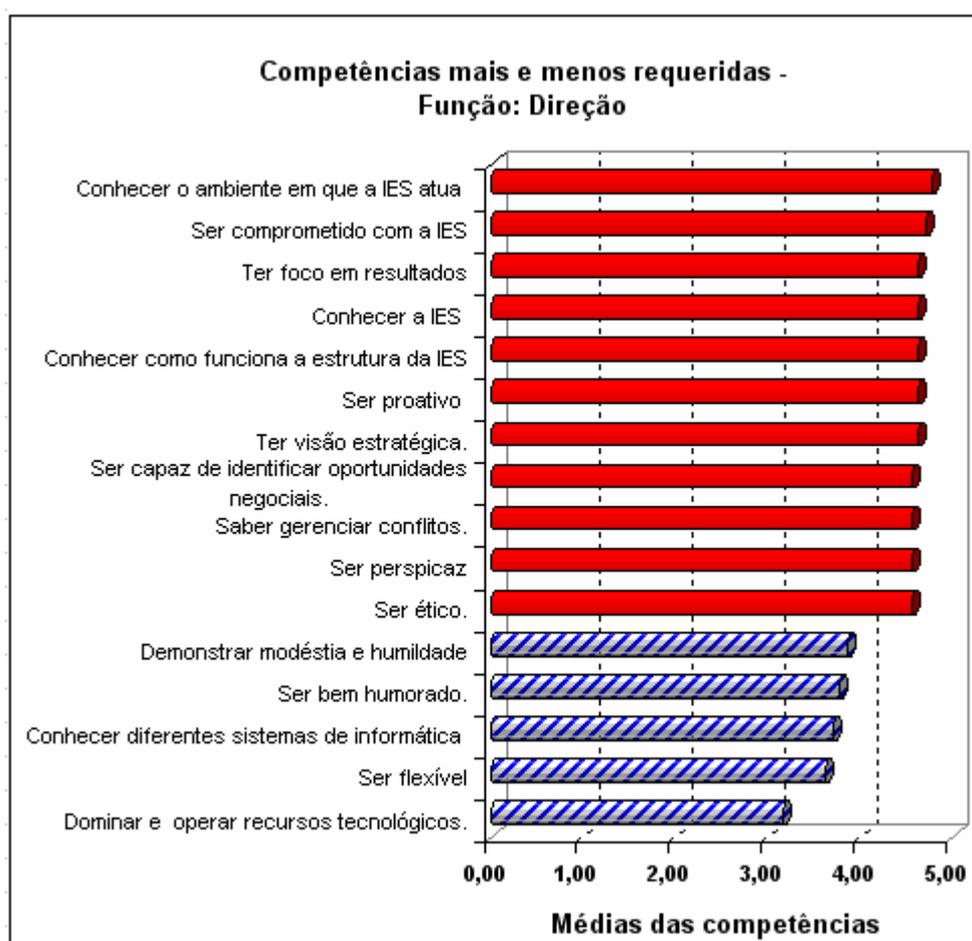


GRÁFICO 13 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: função direção

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

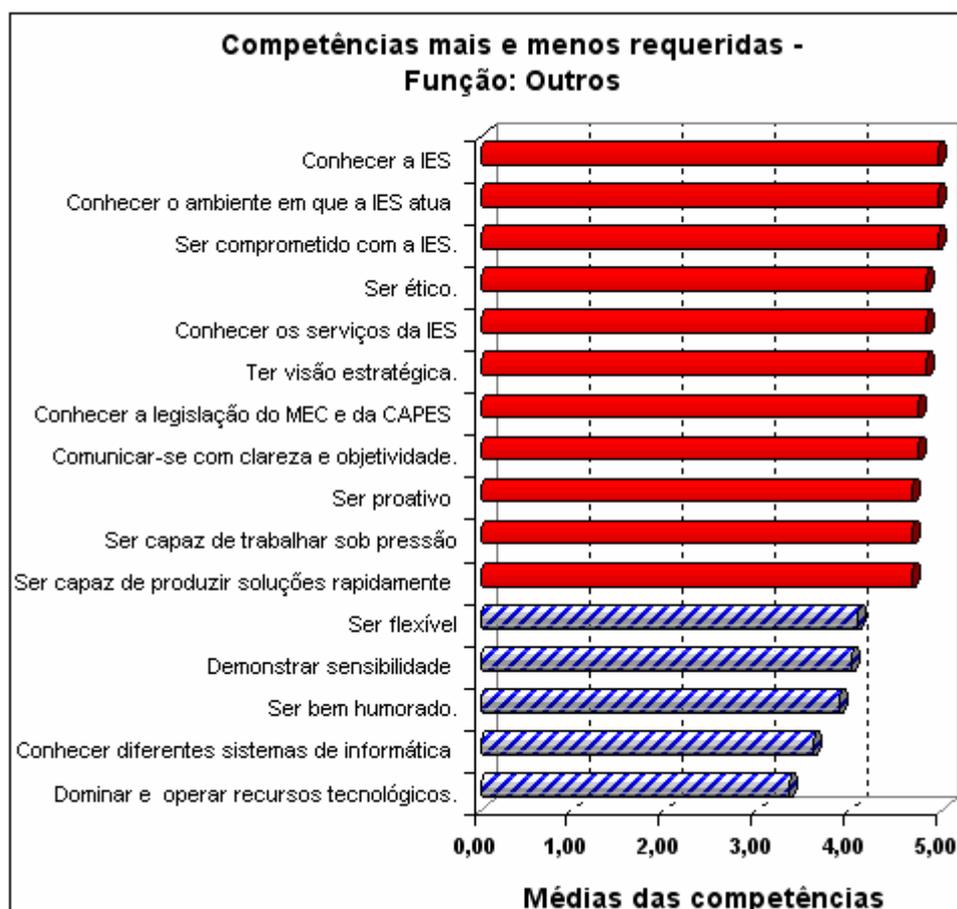


GRÁFICO 14 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: outras funções

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

5.3.3 Cruzamentos das competências associadas à variável *escolaridade*

O QUADRO 7 mostra as seis competências mais requeridas e as cinco menos requeridas pelos profissionais de acordo com a escolaridade. Dentre as seis mais requeridas, duas foram evidenciadas como diferentes entre profissionais mestres e os demais. As competências “Ter visão estratégica” e “Ser proativo” foram identificadas como mais requeridas apenas pelos mestres e as competências “Conhecer os serviços da IES” e “Comunicar-se com clareza e objetividade” foram identificadas como mais requeridas apenas pelos profissionais com escolaridades diferentes de mestrado (Outros).

Em relação às cinco competências menos requeridas, três foram evidenciadas como diferentes por mestres e outros. As competências “Demonstrar

sensibilidade”, “Ser flexível” e “Ser bem humorado” foram identificadas como menos requeridas apenas pelos mestres e “Saber se colocar no lugar dos outros”, “Dispensar igual tratamento a todos” e “Demonstrar modéstia e humildade” foram as menos requeridas apenas para os profissionais com outros níveis de escolaridade.

Dentre as competências mais requeridas pelos mestres existem mais atitudes e para os demais existem mais competências: (mestres: conhecimento (2), atitude (3), habilidade (1) e outros: conhecimento (3) atitude (2) habilidade (1). Dentre as menos requeridas, há um predomínio de atitudes para os dois grupos conhecimento (1) atitude (3), habilidade (1).

QUADRO 7 – Competências mais requeridas e menos requeridas, de acordo com o nível de escolaridade

	Mestre	Outros
Competências mais importantes	Conhecer o ambiente que a IES atua (C)	Conhecer o ambiente em que a IES atua (C)
	Conhecer a IES (C)	Ser comprometido com a IES (A)
	Ser comprometido com a IES (A)	Conhecer a IES (C)
	Ter visão estratégica (A)	Conhecer os serviços da IES (C)
	Ser ético (H)	Comunicar-se com clareza e objetividade (H)
	Ser proativo (A)	Ser ético (A)
	Mestre	Outros
Competências menos importantes	Demonstrar sensibilidade (A)	Saber se colocar no lugar dos outros (A)
	Ser flexível (A)	Dispensar igual tratamento a todos (A)
	Ser bem humorado (A)	Conhecer diferentes sistemas de informática (C)
	Conhecer diferentes sistemas de informática (C)	Demonstrar modéstia e humildade (A)
	Dominar e operar recursos tecnológicos (H)	Dominar e operar recursos tecnológicos (H)

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Os GRÁF. 15 e 16 mostram as médias das competências mais requeridas (em vermelho) e menos requeridas (hachuradas) pelos profissionais mestres e os demais entrevistados, respectivamente.

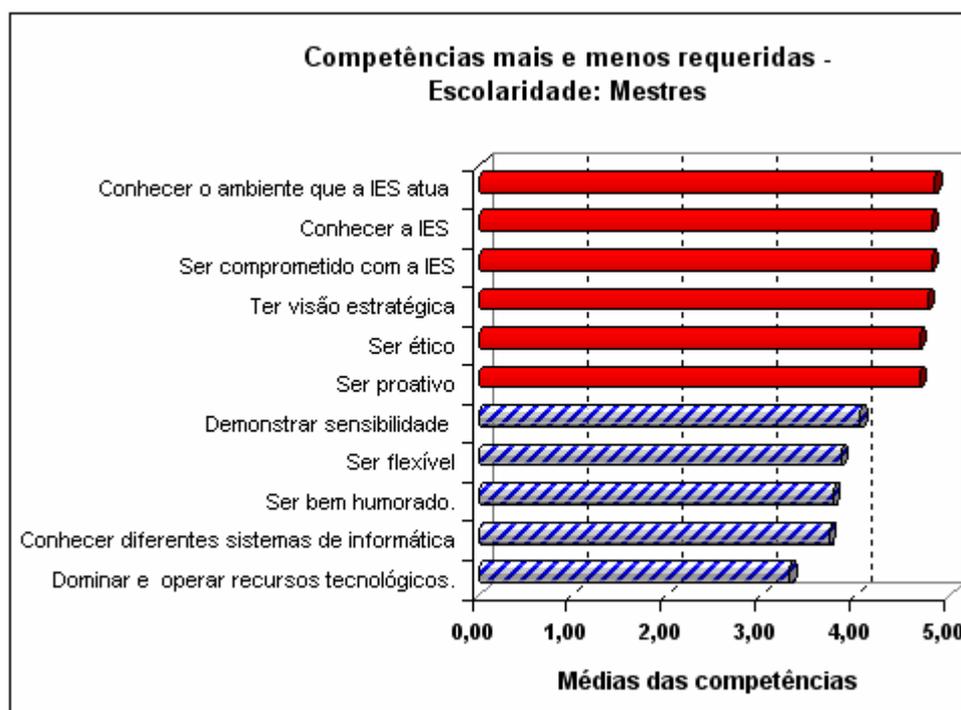


GRÁFICO 15 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: nível de escolaridade: mestres

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

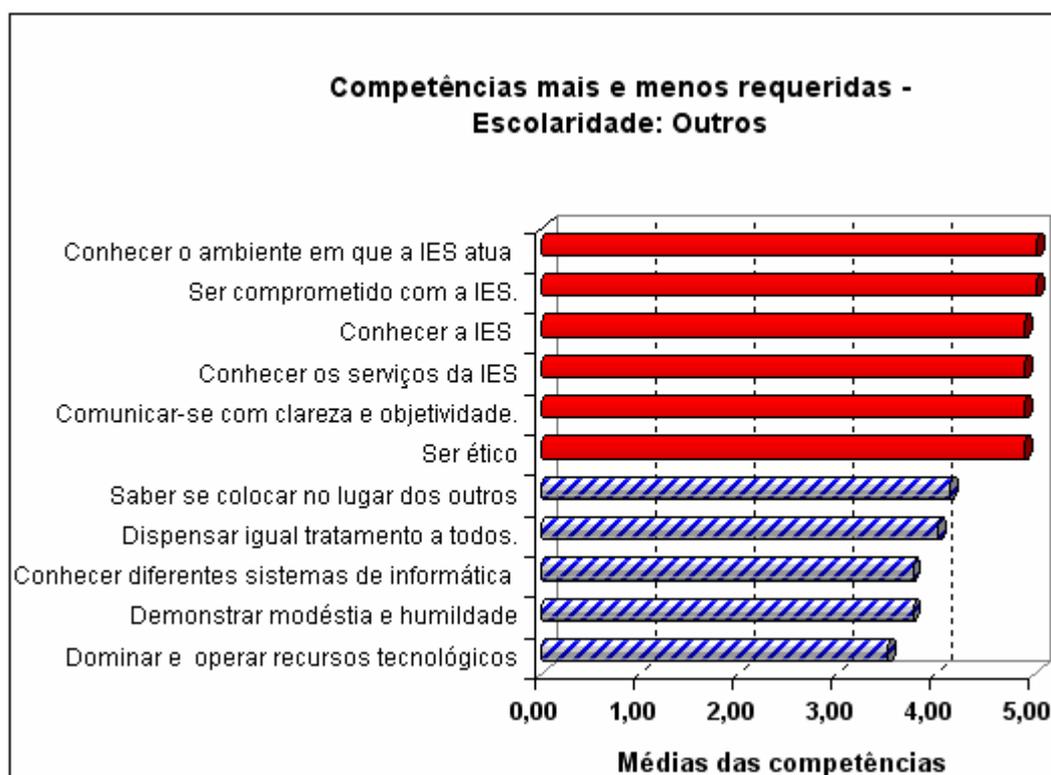


GRÁFICO 16 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: nível de escolaridade: outros

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

5.3.4 Cruzamentos das competências associadas à variável *formação*

O QUADRO 8 mostra as nove competências mais requeridas e as cinco menos requeridas pelos profissionais de acordo com a formação. Dentre as nove mais requeridas, três foram evidenciadas como diferentes entre administradores e os demais entrevistados. As competências “Conhecer princípios de relações humanas”, “Ser capaz de identificar oportunidades negociais” e “Ter espírito de liderança” foram identificadas como mais requeridas apenas pelos administradores e as competências “Ser ético”, “Conhecer os serviços da IES” e “Comunicar-se com clareza e objetividade” foram identificadas como mais requeridas apenas pelos profissionais com outras formações.

Em relação às cinco competências menos requeridas, três foram assinaladas de modo diferente pelos administradores e demais entrevistados. As competências “Demonstrar sensibilidade”, “Dispensar igual tratamento a todos” e “Demonstrar responsabilidade socioambiental” foram identificadas como menos requeridas apenas pelos administradores e “Demonstrar modéstia e humildade”, “Ser bem humorado” e “Conhecer diferentes sistemas de informática” foram as menos requeridas apenas para os profissionais com outras formações.

Dentre as competências mais requeridas tanto pelos administradores quanto para os demais existem mais competências do tipo conhecimento (conhecimento (4), atitude (3) e habilidade (2)). Dentre as menos requeridas há um predomínio de atitudes para os dois grupos (Administradores: conhecimento (0), atitude (4) e habilidade (1) e Outros: 1 conhecimento (1), atitude (3) e habilidade (1)).

QUADRO 8 – Competências mais requeridas e menos requeridas, de acordo com a formação

	Administrador	Outros
Competências mais importantes	Conhecer a IES (C) Conhecer o ambiente em que a IES atua (C) Ser comprometido com a IES (A) Ter visão estratégica (A) Conhecer a estrutura da IES (C) Conhecer princípios de relações humanas (C) Ser capaz de identificar oportunidades negociais (H) Ser proativo (H) Ter espírito de liderança (A)	Conhecer o ambiente em que a IES atua (C) Ser comprometido com a IES (A) Conhecer a IES (C) Ser ético (A) Ter visão estratégica (C) Conhecer os serviços da IES (A) Ser proativo (H) Comunicar-se com clareza e objetividade (H) Conhecer a estrutura da IES (C)
	Administrador	Outros
Competências menos importantes	Demonstrar sensibilidade (A) Ser flexível (A) Dispensar igual tratamento a todos (A) Demonstrar responsabilidade sócio ambiental (A) Dominar e operar recursos tecnológicos. (H)	Demonstrar modéstia e humildade (A) Ser flexível (A) Ser bem humorado (A) Conhecer diferentes sistemas de informática (C) Dominar e operar recursos tecnológicos (H)

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

As competências mais requeridas reveladas pelos administradores têm relação direta com a sua formação pedagógica quando assinalam: “Conhecer princípios de relações humanas”, “Ser capaz de identificar oportunidades negociais” e “Ter espírito de liderança”. Chama a atenção o fato de a competência “Demonstrar responsabilidade socioambiental” vir como menos requerida pelo administrador, pois a sua não observância pode comprometer a imagem da organização.

Os GRAF.. 17 e 18 mostram as médias das competências mais requeridas (em vermelho) e menos requeridas (em azul) pelos profissionais com formação em administração e outros de área diferente, respectivamente.

Dentre as competências mais requeridas tanto pelos administradores quanto para os demais existem mais competências do tipo conhecimento (conhecimento (4), atitude (3) e habilidade (2)). Dentre as menos requeridas há um predomínio de atitudes para os dois grupos (Administradores: conhecimento (0), atitude (4), habilidade (1) e Outros: conhecimento (1), atitude (3) e habilidade (1)).

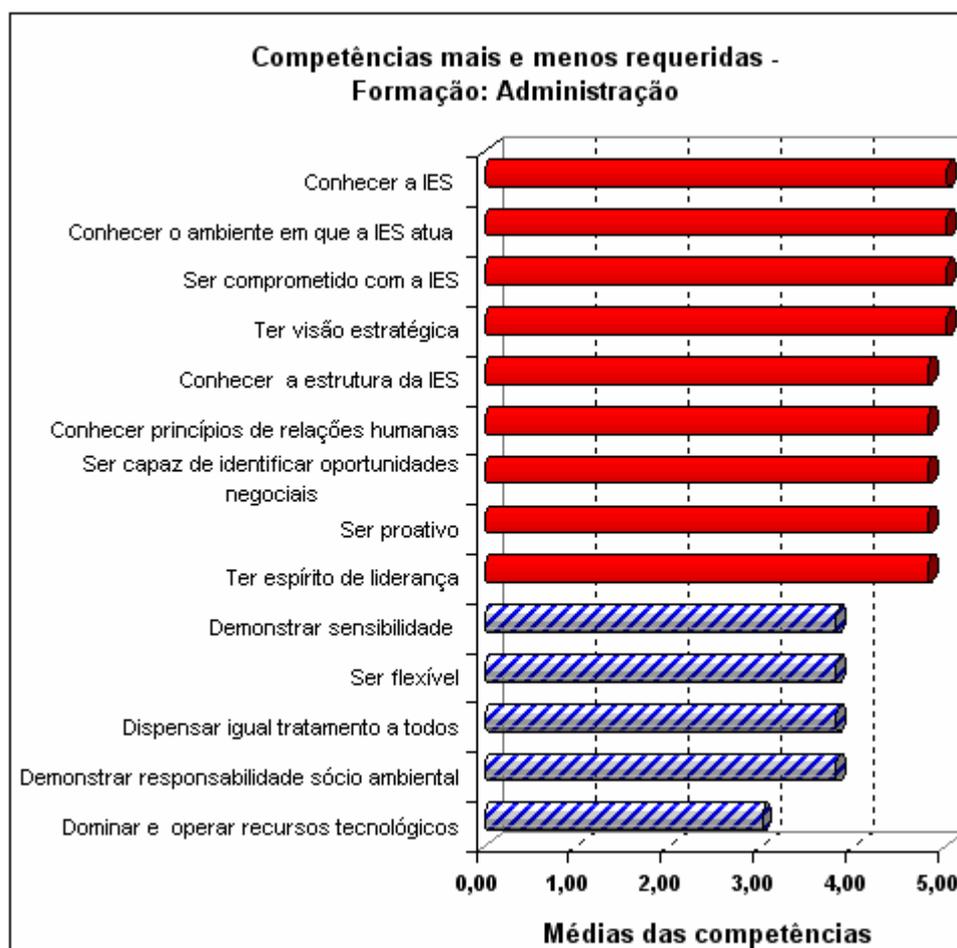


GRÁFICO 17 – Médias das competências mais requerida e menos requeridas: formação administração

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

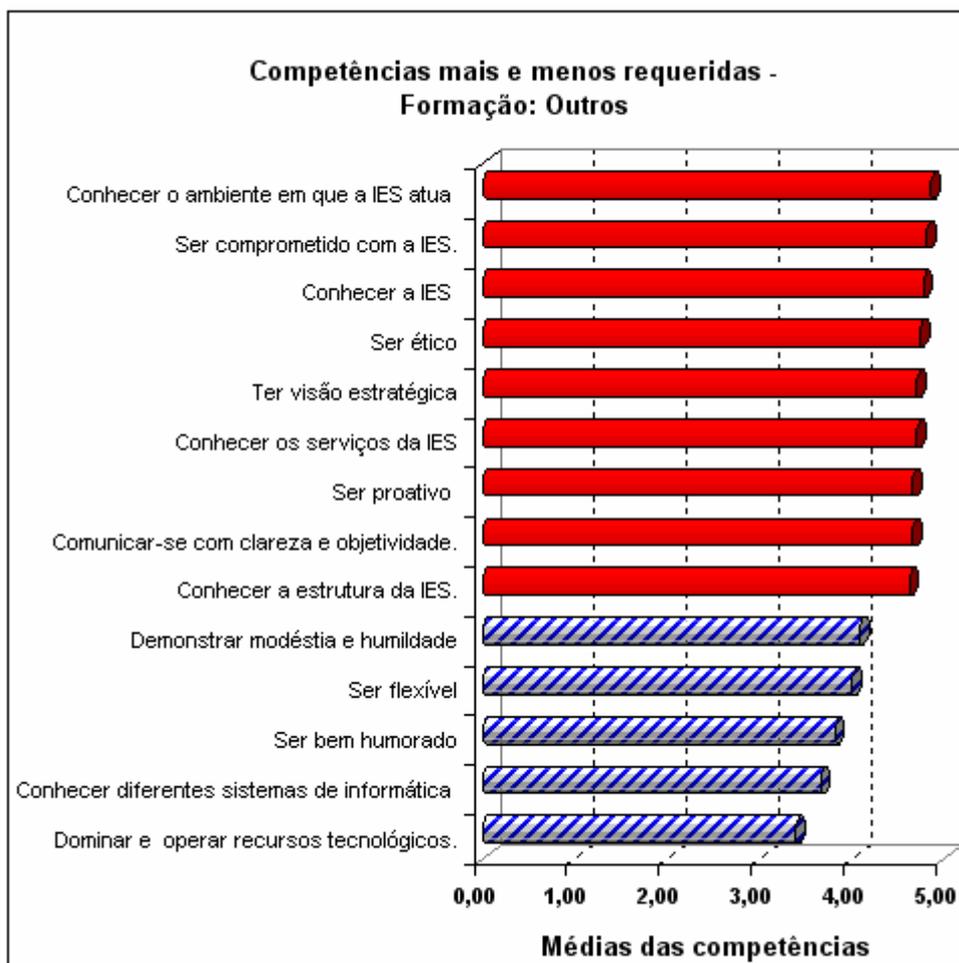


GRÁFICO 18 – Médias das competências mais requeridas e menos requeridas: outras formações

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

De uma maneira geral, no entanto, observa-se que a atitude, ou seja, a maneira como um indivíduo percebe seu ambiente “em situação”, não tem sido priorizada pelos gestores de instituição de ensino superior. Os principais sintomas dessa constatação ficam evidentes quando se observa como alguns deles priorizam as atividades voltadas para os conhecimentos e habilidades, em detrimento daquelas voltadas para as atitudes - como, por exemplo, o conhecimento do ambiente e a habilidade da proatividade.

Conhecendo-se todos os pontos da análise, a próxima sessão traz as conclusões.

6 CONCLUSÃO

Na última década, alterou-se sensivelmente o cenário do ensino superior no Brasil, afetando de diversas formas as Instituições de Ensino existentes e aquelas que ingressaram neste segmento.

A expansão acelerada do número de instituições credenciadas a oferecer este nível de ensino gerou grande concorrência. Além disso, as IES enfrentam também outros problemas, como: desistência de alunos, trancamento de curso, saídas por transferências para outras instituições e inadimplência, que vem crescendo a cada ano.

Instituições que antes ocupavam posição confortável no mercado educacional começaram a preocupar-se com a melhoria da qualidade de ensino, o encolhimento das margens de lucro e a necessidade de cortar custos operacionais, já que a competição começou a reduzir os seus quadros de alunos.

Diante dessa realidade, fez-se necessário buscar modelos inovadores de gerenciamento para enfrentar esses novos tempos. Nesse cenário, a atuação do dirigente principal da IES é fundamental para se obter um modelo de gestão eficiente e adaptado a este novo panorama.

O que se pretendeu com esta pesquisa foi identificar as competências requeridas dos gestores de IES no cenário de acirramento da competição do setor no Brasil, na percepção deles próprios.

As competências mais requeridas foram nessa ordem: Conhecer o ambiente de atuação da IES, Ser comprometido com a IES, Conhecer a IES, Ter visão estratégica, Ser ético, Conhecer os serviços da IES, Ser pro ativo, Conhecer a estrutura da IES, Comunicar-se com clareza e objetividade, ter Foco em resultados e Ter capacidade de identificar oportunidades negociais são nessa ordem de importância as competências mais requeridas pelos profissionais. Já as competências Dominar e operar computadores, Conhecer diferentes sistemas de informática, Ser bem humorado, Ser flexível e Demonstrar modéstia e humildade foram também nessa ordem as menos requeridas.

Nesse sentido, o trabalho atingiu o objetivo geral proposto, na medida em que conseguiu identificar as competências requeridas do gestor de IES, diferenciando-as por conhecimento (C), habilidade (H) e atitude (A). Dentre as competências mais requeridas, houve um equilíbrio, sendo 4 referentes a conhecimentos (“Conhecer o

ambiente”, “Conhecer a IES” e “Conhecer os serviços” e “Conhecer a estrutura da IES”); 4 referentes a atitudes (“Ter visão estratégica”, “Ser ético”, “Ser comprometido” e “Identificar oportunidades negociais”) e 3 referentes a habilidades (“Ser proativo”, “Ter clareza e objetividade nas comunicações” e “Ter foco em resultados”). Uma vez evidenciado esse equilíbrio, acredita-se que esse é o caminho para uma melhor gestão das IES, já que é necessária uma sintonia fina e integrada abarcando os três conceitos que envolvem competências (CHA).

Já entre as menos requeridas, há predominância de atitudes (3 atitudes, 1 conhecimento e 1 habilidade), que são: “Demonstrar modéstia e humildade”, “Ser flexível” e “Ser bem-humorado”. É preocupante o fato de ocorrer predomínio de atitudes nas competências menos requeridas, pois talvez esteja refletida aí a carência de muitos gestores. Sabe-se que os cursos acadêmicos oferecem subsídios teóricos para a construção do conhecimento e que o passar dos anos nas empresas (experiência profissional) é que dá aos gestores habilidades. Porém, a atitude, ou seja, a maneira como um indivíduo percebe seu ambiente “em situação”, é mais difícil de ser apreendida, pois depende das características da própria pessoa. Segundo Zarifian (2001): “Não é o “ser” que se procura aprender, mas o modelo de conduta diante de dado ambiente”.

A pesquisa também alcançou seus objetivos secundários, ao realizar vários cruzamentos das competências por gênero, função, escolaridade e formação, assim como ao elaborar um histórico sobre a presença da universidade no Brasil.

No recorte *gênero*, obteve-se, tanto para homens quanto para mulheres, certo equilíbrio entre os tipos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) dentre as mais requeridas. No cruzamento associado à variável “função exercida”, dentre as competências mais requeridas, também houve um equilíbrio entre os conhecimentos, as habilidades e as atitudes para o grupo “de direção” e “outros”. Entretanto, há uma diferença marcante entre os dois grupos. No primeiro grupo amostral, há predominância de atitudes e habilidades; no grupo “outros”, conhecimentos e habilidades. Uma argumentação possível pode estar associada ao fato de as competências requeridas pelos cargos de direção, normalmente, serem estratégicas e aliadas diretamente às atitudes. Já as competências requeridas pelos outros cargos das IES são mais táticas ou operacionais, associados mais ao conhecimento.

No terceiro cruzamento, “escolaridade”, profissionais com mestrado trouxeram dentre as competências mais requeridas a predominância das atitudes, sendo que os demais (profissionais sem a referida titulação) optaram mais por conhecimento. Talvez a maior vivência profissional e acadêmica do mestre justifique tais resultados. Finalmente, no último cruzamento, “formação”, para os dois grupos amostrais pesquisados, “administradores” e “outros”, houve entre as competências mais requeridas a predominância do conhecimento.

Analisando os quatro recortes anteriormente citados, na categoria das competências menos requeridas existe predominância das atitudes, fato que corrobora a análise global dos resultados.

Em determinadas situações as competências são requeridas paralelamente e com complementação uma da outra. Aspecto igualmente importante é que determinadas competências englobam outras. Assim, optar por uma delas significa que outras também foram consideradas.

Os resultados gerais, observando-se as médias, consolidam a idéia de múltiplas competências exigidas, atualmente, pelo mercado de trabalho, pois, de forma geral, os profissionais entrevistados possuem alto grau de concordância com as competências listadas. A interpretação condiz com a identificação da “Síndrome da Construção de Um Super-Homem”, citado por Santana (2002).

Esta dissertação contribui para as IES, na medida em que desperta a necessidade de repensar sua gerência, dadas as exigências do mercado de trabalho cada vez mais crescentes por mão-de-obra preparada e competente..

A contribuição para a academia reflete-se no sentido de constituir-se em mais uma fonte de consulta para futuros pesquisadores da área e para o aperfeiçoamento da gestão das competências.

O presente trabalho contribui também para o fortalecimento do conhecimento teórico da pesquisadora, que, uma vez inserida no contexto organizacional de uma IES, teve a oportunidade de analisar com mais detalhes as competências requeridas para a gestão das IES.

Sugere-se promover uma discussão sobre os resultados com o grupo de gestores que responderam a pesquisa.

Com base nos resultados apurados, recomenda-se o desenvolvimento de futuros trabalhos, tais como:

- a) Expandir a pesquisa para outras turmas de MBA em outros estados no Brasil;
- b) Realizar a pesquisa apenas com reitores de universidades.
- c) Buscar identificar as IES privadas que possuem maior participação no mercado do ensino superior e verificar quais as competências de seus gestores principais.
- d) Buscar identificar as IES privadas que possuem maior participação no mercado do ensino superior e verificar o modelo de gestão que elas adotam.

Quanto às limitações da pesquisa, destaca-se o fato de a amostra estudada conter 67% de dirigentes ligados a IES localizadas em Minas Gerais. Tal fato, apesar de limitar a pesquisa, não compromete o alcance dos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, existe a necessidade de realizar novos estudos que permitam confirmar ou refutar os resultados aqui obtidos com outros públicos e contextos, propiciando uma ampliação de pesquisas que envolvam os construtos estudados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L.G.; OLIVEIRA, P. M. Implementação do modelo de gestão de pessoas por competências: o caso da Oxiteno. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 26, 2002, Salvador, *Anais...* Salvador, 2002

ANDRADE, R. B. *O coordenador gestor: o papel dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração frente às mudanças*. São Paulo: Makron, 2001.

ARAÚJO, L. C. G. de. *Tecnologias de gestão organizacional*. São Paulo: Atlas, 2001.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BALDRIDGE, J. V. *et al.* Organizational characteristics of colleges and universities. *In: BALDRIDGE, J.V & Del (editors.)*. The dynamics of organizational change in education. Berkeley: McUtchan, 1983, p. 38-59.

BITTENCOURT, C. C.; BARBOSA, A. C. Q. A gestão de competências. *In: BITTENCOURT, C. C (Org.)*. *Gestão contemporânea de pessoas, novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 238-269.

BOYATZIS, R. E. The competent manager: a model for effective performance. New York: John Wiley, 1982.

BRAGA, R. *O ensino superior brasileiro na década de noventa*. Brasília: Educação Brasileira, 1989.

BRANDÃO, H. P. Gestão por competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 08-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Brasília: Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, 1985. Relatório Final.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

CANÁRIO, R. Inovação: uma relação entre o centro e a periferia. *In: NÓVOA, A. (Ed.)* *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 141-151.

CARAVANTES, G. R. *O ser total: talentos humanos para o novo milênio*. 3. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

COLLIS, J; HUSSEY, R. *Pesquisa em administração: um guia pratico para alunos de graduação e pós graduação*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. *et al.* Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 347-371.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. *et al.* *Saber preparar uma pesquisa*. São Paulo: Hucitec, 1997.

CORRÊA, H. L. *Linking flexibility uncertainty and variability in manufacturing systems*. Londres: Avebury (Gower), 1994.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. O ensino superior da colônia à era vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DAÓLIO, L. C. *Perfis & competências*. São Paulo: Érica, 2004.

DELGADO FILHO, A. B.; BACIC, M. J. *Planejamento estratégico em universidades públicas: diferenças e recomendações*. Florianópolis: NUPEAU/UFSC – IV COLÓQUIO Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2004.

DUTRA, J. S. *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, J. S. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

ESTRADA, R. J. S. *Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria*. 2000. 206p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. UFSC, Florianópolis, 2000.

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

FLEURY, M. T. Aprendizagem e gestão do conhecimento. *In*: DUTRA, J. (Org.). *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001, *passim*.

FRANCO, E. *Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal*. Brasília: ABMES, 2002. (ABMES Cadernos, n. 8)

GARCIA, M. Planejamento estratégico. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, ano 7, n. 77, p. 41-43, fev. 2005.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. *In*: NÓVOA, A. (Ed.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Com Quixote, 1992, p. 141-161

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa. *ERA - Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GREEN, Paul C. *Desenvolvendo competências consistentes: como vincular sistemas de recursos humanos e estratégias organizacionais*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999, 233 p.

GUIA, W. M. *O papel do diretor na revolução da educação*. Coleção estudos da cidade, Rio Estudos n. 30, 2002.

HAMEL, G.; PRAHALAD C. K. *Competindo pelo futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

ISAMBERT-JAMATI, V. O Apelo à Noção de Competência na Revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle. Em: F. Ropé & L. Tanguy (org.) *Saberes e Competências: O Uso de Tais Noções na Escola e na Empresa*. Campinas: Papirus, pp. 103-133, 1997.

KANITZ S. A era do administrador. *Veja*, São Paulo, ano 38, n. 1, p. 21, 5 jan. 2005.

KATZ, R. I. Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, v. 52, set. 1974.

KOTLER, P.; FOX, K. F. A. *Marketing estratégico para instituições educacionais*. São Paulo: Atlas, 1994.

LACERDA, Maria da Conceição Almeida. *Desenvolvimento, utilização e avaliação de competências individuais em uma empresa de grande porte do setor cimenteiro*. 2005. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo, 2005.

LACOMBE, F. J. M. *Dicionário de administração*. São Paulo: Saraiva, 2004.

LEITE, D. D. Planejamento e gestão. *Revista @aprender*, Brasília, v. 4, n. 4, p. 34-41, maio/jun. 2005.

LINKE, J. C. *A gestão do conhecimento como ferramenta de desenvolvimento das empresas da indústria moveleira da região de São Bento do Sul - SC*. 2001. 119 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LOCH, J. M. *Desafios para a gestão de faculdades privadas frente à expansão do ensino superior: um estudo em Curitiba e Região Metropolitana*. 225 f. v. I. 2004. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing – uma orientação aplicada*. Bookman: Porto Alegre, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo, Atlas, 2001.

- MARCOVITCH, J. *A universidade (im)possível*. São Paulo: Futura, 1998.
- MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 4. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1998. p. 9-26. 112p.
- MAXIMIANO, A. C. A. *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- Mc CLELLAND, D.C. DAYLEY, C. *Improving officer selection for the foreign service*. Boston: Mc Ber, 1972.
- MEYER JUNIOR, V. Gestão para a qualidade e qualidade na gestão: o caso das universidades. *Cadernos*. São Paulo: v. 4, n. 1, p. 49-59, jan./jun. 1998.
- MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. *O processo de estratégia*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MONTEIRO, C. O perfil do líder nas IES brasileiras. *Revista @aprender*. Brasília, v. 4, n. 4, p. 34-41, maio/jun. 2005.
- MORAES, M. C. B. *Aspectos essenciais à consolidação de um modelo de gestão para instituições de ensino superior de administração privadas, em ambientes competitivos: um estudo qualitativo em instituições do Rio e São Paulo*. 2001. ...f. Tese em Engenharia de Produção– Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- MOURA, Maria Cristina. *O desafio de articular as estratégias com o desenvolvimento de competências gerenciais: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Unisinos, São Leopoldo, 2003.
- NADLER *et al.* *Arquitetura organizacional: a chave para a mudança empresarial*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- PAVAN, A. Competência coletiva. *Revista Ensino Superior*, v. 7, n. 76, 2005.
- PEREIRA, H. J. *Os novos modelos de gestão: análise de algumas práticas em empresas brasileiras*. 1995. 298 f. Tese (Doutorado em Organização e Recursos Humanos) – Escola de Administração e Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1995.
- PORTER, M. E. *Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior*. 16. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- PUC. *Histórico da universidade católica do Paraná*. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/educacao/auniversidade/historico/>>. Acesso em: 05 jan. 2008, às 13:53h.
- RAMALHO, N. C. *O fator humano na empresa*. Brasília: Universidade de Brasília, 1977.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira, 2000.

REVISTA @PRENDER. Brasília: CM Editora, n. 9, ano 4, maio/jun. 2005. 74p.

REVISTA EXAME. *O meganegócio da educação*. São Paulo, Edição 763, 03 abr. 2002.

RICHARDSON, R. *et al. Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA NETO, I. Planejamento Estratégico, estudos prospectivos e gestão do conhecimento nas IES. *In: ROCHA, C. H.; GRANEMANN, S. R. Gestão de instituições privadas de ensino superior*. São Paulo: Atlas: 2003.

ROCHA, C. H.; GRANEMANN, S. R. *Gestão de instituições privadas de ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2003.

RODRIGUES, L. L. Novos enfoques sobre administração universitária. *In: III CONGRESSO DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA, 1983, Salvador. Anais...* Salvador: Administração universitária em tempo de crise: perspectivas para o ano 2000, 1983.

RUANO, A. M. *Gestão por competências*. Rio de Janeiro: Qualiymark, 2003.

SABIA, C. P. P.; ROSSINHOLI, M. Profissionalização da gestão das instituições de ensino superior privadas na década de 90. *In: XII ENANGRAD, 2001, São Paulo. Anais...* São Paulo, 2001.

SANDBERG, J. *Human competence at Work*. Sweden: Frafikerna I Kungälv AB, 1996.

SANT'ANNA, Anderson S. Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho. Belo Horizonte. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdades de Ciências Econômicas. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A Editoria, 2002.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. *O ensino superior privado como setor econômico*. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br>>. Acesso em: 17 jan. 2008, às 14:00h.

SEMESP. *Ensino superior particular: Um vôo histórico*. São Paulo: Segmento, 2004.

SILVA JUNIOR, A.; MUNIZ, R. M. A. Regulamentação do ensino superior e os impactos na gestão universitária. *In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE*

GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2004, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2004, 1 CD-ROM.

SOARES, M. S. A. (org.).2002. *Educação superior no Brasil*. Brasília: UNESCO, CAPES, GEU.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. *Competence at work*. New York: John Wiley, 1993.

STEVENSON, W. J. *Estatística aplicada à administração*. São Paulo: Ed. Harbra, 1981.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. *Gestão de instituições de ensino*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

TACHIZAWA, T.; CRUZ JUNIOR J. B.; ROCHA, J. A. de O. *Gestão de negócios: visões e dimensões empresariais da organização*. São Paulo: Atlas, 2001.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 1997.

WEBSTER, 1981. Webster's third new international dictionary of the English language,unabridged. (editor in chief: Philip Babcock Gove and the Merriam-Webster editorialstaff). Springfield, Massachussets: G. & C. Merriam Co., 1981.

WITTMANN, L. C. Em aberto autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

WOOD, T. J. *Remuneração por habilidades e competências: preparando a organização para a era das empresas e do conhecimento intensivo*. São Paulo: Atlas, 1997.

WOODRUFFE, C. Whats is meant by a competency? *In: BOAM, R.; SPARROW P. Designing and achieving competency*. London: Mcgraw-Hill, 1992.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Ed. Senac, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

Competências por gênero

COMPETÊNCIAS	Feminino		Masculino	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1. Conhecer a IES	4,80	0,89	4,83	0,39
2. Conhecer os serviços (ou cursos) da IES	4,60	0,94	4,83	0,39
3. Conhecer o ambiente em que a IES atua	4,85	0,67	4,92	0,29
4. Conhecer as rotinas e processos relativos ao seu trabalho.	4,55	0,94	4,42	0,51
5. Conhecer os princípios de marketing	4,10	0,91	4,42	0,51
6. Conhecer como funciona a estrutura da IES.	4,75	0,91	4,50	0,52
7. Conhecer os princípios de qualidade em serviços.	4,55	0,76	4,33	0,65
8. Conhecer diferentes sistemas de informática	3,80	0,89	3,58	0,90
9. Conhecer princípios de relações humanas.	4,70	0,98	4,17	0,58
10. Conhecer a conjuntura política, social e econômica do país.	4,55	0,94	4,33	0,49
11. Conhecer a legislação do MEC e da CAPES relativa à regulamentação e aprovação de cursos.	4,50	1,15	4,42	0,67
12. Atender as expectativas dos alunos e parceiros em relação a IES.	4,40	0,94	4,50	0,67
13. Saber trabalhar em equipe.	4,67	0,97	4,33	0,89
14. Manter boas relações interpessoais com todos.	4,30	0,98	4,17	1,03
15. Dominar e operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos.	3,30	0,86	3,42	1,16
16. Comunicar-se com clareza e objetividade.	4,70	0,98	4,58	0,51
17. Encontrar as informações de que necessita para o trabalho.	4,45	0,94	4,50	0,67
18. Ser capaz de produzir soluções rapidamente	4,60	0,94	4,42	0,67
19. Conseguir integrar-se em diferentes contextos sociais	4,45	0,94	4,42	0,67
20. Ser capaz de argumentar de maneira convincente.	4,45	1,00	4,17	0,83
21. Ser capaz de identificar oportunidades negociais.	4,60	0,68	4,67	0,49
22. Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras.	4,50	0,83	4,58	0,51
23. Saber gerenciar conflitos.	4,65	0,93	4,17	0,72
24. Ser observador e perceber os fatos que o cercam e suas conseqüências. (ser perspicaz)	4,60	0,94	4,50	0,67
25. Ser capaz de trabalhar sob pressão, administrando o estresse.	4,63	0,96	4,50	0,67
26. Ser proativo (visão antecipada)	4,70	0,92	4,67	0,49

COMPETÊNCIAS	Feminino		Masculino	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
27. Ser comprometido com a IES.	4,80	0,89	4,92	0,29
28. Ser bem humorado.	4,00	0,79	3,67	1,07
29. Ter espírito de liderança.	4,60	0,82	4,50	0,67
30. Demonstrar cortesia e educação.	4,45	0,94	4,08	0,90
31. Saber se colocar no lugar dos outros	4,45	0,76	4,00	0,95
32. Saber ouvir	4,65	0,93	4,33	0,65
33. Demonstrar sensibilidade em relação aos problemas de relacionamento interpessoal.	4,20	0,77	4,00	0,74
34. Ser flexível	4,00	0,92	3,92	0,79
35. Dispensar igual tratamento a todos.	4,35	0,99	4,00	0,95
36. Ser ético.	4,80	0,89	4,58	0,79
37. Demonstrar responsabilidade sócio ambiental	4,40	0,94	4,00	0,74
38. Ter o interesse em aprender continuamente, tanto no campo profissional, quanto pessoal.	4,50	0,95	4,42	0,51
39. Demonstrar modéstia e humildade	4,25	0,79	3,75	1,29
40. Ter visão estratégica.	4,75	0,91	4,75	0,45
41. Ter foco em resultados.	4,65	0,93	4,58	0,51

Competências por função

COMPETÊNCIAS	Direção		Outros	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1. Conhecer a IES	4,62	1,12	4,93	0,26
2. Conhecer os serviços (ou cursos) da IES	4,46	1,13	4,80	0,41
3. Conhecer o ambiente em que a IES atua	4,77	0,83	4,93	0,26
4. Conhecer as rotinas e processos relativos ao seu trabalho.	4,38	1,12	4,53	0,52
5. Conhecer os princípios de marketing	4,15	0,90	4,33	0,49
6. Conhecer como funciona a estrutura da IES.	4,62	1,12	4,60	0,51
7. Conhecer os princípios de qualidade em serviços.	4,46	0,88	4,33	0,62
8. Conhecer diferentes sistemas de informática	3,69	1,18	3,60	0,63
9. Conhecer princípios de relações humanas.	4,31	1,25	4,53	0,52
10. Conhecer a conjuntura política, social e econômica do país.	4,23	1,09	4,60	0,51
11. Conhecer a legislação do MEC e da CAPES relativa à regulamentação e aprovação de cursos.	4,08	1,38	4,73	0,46
12. Atender as expectativas dos alunos e parceiros em relação a IES.	4,38	1,12	4,47	0,64
13. Saber trabalhar em equipe.	4,36	1,29	4,53	0,74

COMPETÊNCIAS	Direção		Outros	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
14. Manter boas relações interpessoais com todos.	4,00	1,29	4,27	0,70
15. Dominar e operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos.	3,15	1,21	3,33	0,72
16. Comunicar-se com clareza e objetividade.	4,46	1,20	4,73	0,46
17. Encontrar as informações de que necessita para o trabalho.	4,31	1,18	4,47	0,52
18. Ser capaz de produzir soluções rapidamente	4,31	1,18	4,67	0,49
19. Conseguir integrar-se em diferentes contextos sociais	4,15	1,14	4,53	0,52
20. Ser capaz de argumentar de maneira convincente.	4,15	1,21	4,33	0,72
21. Ser capaz de identificar oportunidades negociais.	4,54	0,78	4,60	0,51
22. Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras.	4,46	0,97	4,47	0,52
23. Saber gerenciar conflitos.	4,54	1,13	4,33	0,72
24. Ser observador e perceber os fatos que o cercam e suas conseqüências. (ser perspicaz)	4,54	1,13	4,53	0,64
25. Ser capaz de trabalhar sob pressão, administrando o estresse.	4,42	1,16	4,67	0,62
26. Ser proativo (visão antecipada)	4,62	1,12	4,67	0,49
27. Ser comprometido com a IES.	4,69	1,11	4,93	0,26
28. Ser bem humorado.	3,77	1,01	3,87	0,83
29. Ter espírito de liderança.	4,38	0,96	4,60	0,63
30. Demonstrar cortesia e educação.	4,15	1,21	4,27	0,70
31. Saber se colocar no lugar dos outros	4,38	1,04	4,07	0,70
32. Saber ouvir	4,46	1,13	4,47	0,64
33. Demonstrar sensibilidade em relação aos problemas de relacionamento interpessoal.	4,15	0,99	4,00	0,53
34. Ser flexível	3,62	0,96	4,07	0,70
35. Dispensar igual tratamento a todos.	4,15	1,14	4,13	0,92
36. Ser ético.	4,54	1,20	4,80	0,56
37. Demonstrar responsabilidade sócio ambiental	4,23	1,09	4,20	0,77
38. Ter o interesse em aprender continuamente, tanto no campo profissional, quanto pessoal.	4,38	1,12	4,40	0,51
39. Demonstrar modéstia e humildade	3,85	1,28	4,13	0,83
40. Ter visão estratégica.	4,62	1,12	4,80	0,41
41. Ter foco em resultados.	4,62	1,12	4,53	0,52

Competências por escolaridade

COMPETÊNCIAS	Mestre		Outros	
	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
1. Conhecer a IES	4,79	0,83	4,88	0,35
2. Conhecer os serviços (ou cursos) da IES	4,63	0,88	4,88	0,35
3. Conhecer o ambiente em que a IES atua	4,83	0,64	5,00	0,00
4. Conhecer as rotinas e processos relativos ao seu trabalho.	4,46	0,88	4,63	0,52
5. Conhecer os princípios de marketing	4,17	0,87	4,38	0,52
6. Conhecer como funciona a estrutura da IES.	4,63	0,88	4,75	0,46
7. Conhecer os princípios de qualidade em serviços.	4,46	0,78	4,50	0,53
8. Conhecer diferentes sistemas de informática	3,71	0,95	3,75	0,71
9. Conhecer princípios de relações humanas.	4,46	0,98	4,63	0,52
10. Conhecer a conjuntura política, social e econômica do país.	4,46	0,88	4,50	0,53
11. Conhecer a legislação do MEC e da CAPES relativa à regulamentação e aprovação de cursos.	4,50	1,02	4,38	0,92
12. Atender as expectativas dos alunos e parceiros em relação a IES.	4,33	0,92	4,75	0,46
13. Saber trabalhar em equipe.	4,45	1,01	4,75	0,71
14. Manter boas relações interpessoais com todos.	4,21	1,06	4,38	0,74
15. Dominar e operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos.	3,29	1,00	3,50	0,93
16. Comunicar-se com clareza e objetividade.	4,58	0,93	4,88	0,35
17. Encontrar as informações de que necessita para o trabalho.	4,38	0,92	4,75	0,46
18. Ser capaz de produzir soluções rapidamente	4,50	0,93	4,63	0,52
19. Conseguir integrar-se em diferentes contextos sociais	4,46	0,93	4,38	0,52
20. Ser capaz de argumentar de maneira convincente.	4,33	0,96	4,38	0,92
21. Ser capaz de identificar oportunidades negociais.	4,58	0,65	4,75	0,46
22. Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras.	4,46	0,78	4,75	0,46
23. Saber gerenciar conflitos.	4,42	0,93	4,63	0,74
24. Ser observador e perceber os fatos que o cercam e suas conseqüências. (ser perspicaz)	4,54	0,88	4,63	0,74
25. Ser capaz de trabalhar sob pressão, administrando o estresse.	4,52	0,95	4,75	0,46
26. Ser proativo (visão antecipada)	4,67	0,87	4,75	0,46
27. Ser comprometido com a IES.	4,79	0,83	5,00	0,00
28. Ser bem humorado.	3,75	0,85	4,25	1,04
29. Ter espírito de liderança.	4,50	0,78	4,75	0,71
30. Demonstrar cortesia e educação.	4,33	0,96	4,25	0,89

COMPETÊNCIAS	Mestre		Outros	
	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
31. Saber se colocar no lugar dos outros	4,33	0,76	4,13	1,13
32. Saber ouvir	4,54	0,88	4,50	0,76
33. Demonstrar sensibilidade em relação aos problemas de relacionamento interpessoal.	4,04	0,75	4,38	0,74
34. Ser flexível	3,83	0,87	4,38	0,74
35. Dispensar igual tratamento a todos.	4,29	1,04	4,00	0,76
36. Ser ético.	4,67	0,96	4,88	0,35
37. Demonstrar responsabilidade sócio ambiental	4,25	0,94	4,25	0,71
38. Ter o interesse em aprender continuamente, tanto no campo profissional, quanto pessoal.	4,46	0,88	4,50	0,53
39. Demonstrar modéstia e humildade	4,17	0,82	3,75	1,49
40. Ter visão estratégica.	4,75	0,85	4,75	0,46
41. Ter foco em resultados.	4,58	0,88	4,75	0,46

Competências por formação

COMPETÊNCIAS	Administrador		Outros	
	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
1. Conhecer a IES	5,00	0,00	4,77	0,82
2. Conhecer os serviços (ou cursos) da IES	4,60	0,55	4,69	0,84
3. Conhecer o ambiente em que a IES atua	5,00	0,00	4,85	0,61
4. Conhecer as rotinas e processos relativos ao seu trabalho.	4,20	0,45	4,54	0,86
5. Conhecer os princípios de marketing	4,60	0,55	4,15	0,83
6. Conhecer como funciona a estrutura da IES.	4,80	0,45	4,62	0,85
7. Conhecer os princípios de qualidade em serviços.	4,60	0,55	4,42	0,76
8. Conhecer diferentes sistemas de informática	4,00	0,71	3,65	0,94
9. Conhecer princípios de relações humanas.	4,80	0,45	4,42	0,95
10. Conhecer a conjuntura política, social e econômica do país.	4,60	0,55	4,42	0,86
11. Conhecer a legislação do MEC e da CAPES relativa à regulamentação e aprovação de cursos.	4,40	0,55	4,46	1,07
12. Atender as expectativas dos alunos e parceiros em relação a IES.	4,40	0,55	4,46	0,90
13. Saber trabalhar em equipe.	4,60	0,55	4,50	1,02
14. Manter boas relações interpessoais com todos.	4,40	0,89	4,19	1,02
15. Dominar e operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos.	3,00	0,00	3,38	1,06
16. Comunicar-se com clareza e objetividade.	4,60	0,55	4,65	0,89

COMPETÊNCIAS	Administrador		Outros	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
17. Encontrar as informações de que necessita para o trabalho.	4,40	0,55	4,46	0,90
18. Ser capaz de produzir soluções rapidamente	4,60	0,55	4,50	0,91
19. Conseguir integrar-se em diferentes contextos sociais	4,60	0,55	4,38	0,90
20. Ser capaz de argumentar de maneira convincente.	4,20	0,84	4,35	0,98
21. Ser capaz de identificar oportunidades negociais.	4,80	0,45	4,58	0,64
22. Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras.	4,40	0,55	4,54	0,76
23. Saber gerenciar conflitos.	4,20	0,84	4,50	0,91
24. Ser observador e perceber os fatos que o cercam e suas conseqüências. (ser perspicaz)	4,60	0,55	4,54	0,90
25. Ser capaz de trabalhar sob pressão, administrando o estresse.	4,40	0,89	4,60	0,87
26. Ser proativo (visão antecipada)	4,80	0,45	4,65	0,85
27. Ser comprometido com a IES.	5,00	0,00	4,81	0,80
28. Ser bem humorado.	4,00	1,00	3,81	0,90
29. Ter espírito de liderança.	4,80	0,45	4,50	0,81
30. Demonstrar cortesia e educação.	4,40	0,89	4,27	0,96
31. Saber se colocar no lugar dos outros	4,40	0,55	4,23	0,91
32. Saber ouvir	4,60	0,55	4,50	0,91
33. Demonstrar sensibilidade em relação aos problemas de relacionamento interpessoal.	3,80	0,45	4,15	0,78
34. Ser flexível	3,80	0,84	4,00	0,89
35. Dispensar igual tratamento a todos.	3,80	1,10	4,31	0,97
36. Ser ético.	4,60	0,89	4,73	0,87
37. Demonstrar responsabilidade sócio ambiental	3,80	0,45	4,31	0,93
38. Ter o interesse em aprender continuamente, tanto no campo profissional, quanto pessoal.	4,40	0,55	4,46	0,86
39. Demonstrar modéstia e humildade	4,00	0,71	4,08	1,09
40. Ter visão estratégica.	5,00	0,00	4,69	0,84
41. Ter foco em resultados.	4,60	0,55	4,62	0,85

Belo Horizonte, novembro de 2007.

Prezado Gestor(a) de IES

Peço sua colaboração no sentido de responder ao questionário anexo, analisando cuidadosamente cada item. Não é necessário identificar-se. Sua resposta é anônima, mas é essencial que ela reflita exatamente seu modo de pensar. Não existem respostas certas ou erradas. Tudo que desejo é conhecer sua opinião.

O questionário objetiva identificar, de acordo com a sua percepção, quais competências são importantes aos gestores de IES, para que sejam capazes de realizar um trabalho baseado na qualidade e em padrões de excelência.

Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* das Faculdades Pedro Leopoldo (MPA), com a finalidade de subsidiar a minha dissertação de Mestrado.

Os resultados desse trabalho poderão auxiliar gestores de IES em suas ações de treinamento e desenvolvimento, visando à melhoria do atendimento aos alunos, professores, instituição e à comunidade em geral.

Sua participação é muito importante!

Atenciosamente,

Izabela Calegario Visentin
Pesquisadora Responsável,
Aluna do Mestrado Profissional em Administração das Faculdades Pedro Leopoldo.

Profa Dra. Maria Celeste R. Lobo Vasconcelos.
Orientadora

Caros Gestores

Atribua notas de 1 (um) a 5 (cinco) a cada item, conforme o grau de importância que você dá às competências necessárias a um gestor, para que ele seja capaz de gerenciar uma IES no cenário de acirramento da competição nesse setor.

Atenção: 1 (um) significa pouca importância e 5 (cinco) representa muita importância !!!

Conhecimentos / Habilidades / Atitudes

1. Conhecer a IES (sua estrutura, estratégia, missão, políticas e objetivos).	1	2	3	4	5
2. Conhecer os serviços (ou cursos) da IES	1	2	3	4	5
3. Conhecer o ambiente em que a IES atua (mercado local, negócios e concorrência local.)	1	2	3	4	5
4. Conhecer as rotinas e processos relativos ao seu trabalho.	1	2	3	4	5
5. Conhecer os princípios de marketing (negociação, vendas, segmentação, etc)	1	2	3	4	5
6. Conhecer como funciona a estrutura da IES.	1	2	3	4	5
7. Conhecer os princípios de qualidade em serviços.	1	2	3	4	5
8. Conhecer diferentes sistemas de informática (softwares, internet e etc)	1	2	3	4	5
9. Conhecer princípios de relações humanas.	1	2	3	4	5
10. Conhecer a conjuntura política, social e econômica do país.	1	2	3	4	5
11. Conhecer a legislação do MEC e da CAPES relativa à regulamentação e aprovação de cursos.	1	2	3	4	5
12. Atender as expectativas dos alunos e parceiros (professores, funcionários, fornecedores e outras instituições) em relação a IES.	1	2	3	4	5
13. Saber trabalhar em equipe.	1	2	3	4	5
14. Manter boas relações interpessoais com todos.	1	2	3	4	5
15. Dominar e operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos.	1	2	3	4	5
16. Comunicar-se com clareza e objetividade.	1	2	3	4	5

17. Encontrar as informações de que necessita para o trabalho.	1	2	3	4	5
18. Ser capaz de produzir soluções rapidamente (demonstrar agilidade.)	1	2	3	4	5
19. Conseguir integrar-se em diferentes contextos sociais (saber relacionar-se com diferentes pessoas, culturas, situações e etc.)	1	2	3	4	5
20. Ser capaz de argumentar de maneira convincente.	1	2	3	4	5
21. Ser capaz de identificar oportunidades negociais.	1	2	3	4	5
22. Ser capaz de produzir soluções criativas e inovadoras.	1	2	3	4	5
23. Saber gerenciar conflitos.	1	2	3	4	5
24. Ser observador e perceber os fatos que o cercam e suas conseqüências. (ser perspicaz)	1	2	3	4	5
25. Ser capaz de trabalhar sob pressão, administrando o estresse.	1	2	3	4	5
26. Ser proativo (visão antecipada)	1	2	3	4	5
27. Ser comprometido com a IES.	1	2	3	4	5
28. Ser bem humorado.	1	2	3	4	5
29. Ter espírito de liderança.	1	2	3	4	5
30. Demonstrar cortesia e educação.	1	2	3	4	5
31. Saber se colocar no lugar dos outros (empatia)	1	2	3	4	5
32. Saber ouvir	1	2	3	4	5
33. Demonstrar sensibilidade em relação aos problemas de relacionamento interpessoal.	1	2	3	4	5
34. Ser flexível	1	2	3	4	5
35. Dispensar igual tratamento a todos.	1	2	3	4	5
36. Ser ético.	1	2	3	4	5
37. Demonstrar responsabilidade sócio ambiental, através de uso sustentável de recursos como papel e etc.	1	2	3	4	5
38. Ter o interesse em aprender continuamente, tanto no campo profissional, quanto pessoal.	1	2	3	4	5
39. Demonstrar modéstia e humildade	1	2	3	4	5
40. Ter visão estratégica.	1	2	3	4	5
41. Ter foco em resultados.	1	2	3	4	5

Responda as questões abaixo referentes a conhecimentos, habilidades e atitudes.

42. Existem outros conhecimentos que você considera necessários que o gestor de IES no Brasil possua? Qual (is)?

43. Existem outras habilidades que você considera necessários que o gestor de IES no Brasil possua? Qual (is)?

44. Existem outras atitudes que você considera necessários que o gestor de IES no Brasil possua? Qual (is)?

45. Outros comentários (Opcional)

Dados do Pesquisado

Informe seus dados pessoais, assinalando com um x a resposta que representa a sua situação atual ou completando os espaços em branco com as informações solicitadas.

46.

- Sou Gestor de IES Pública Sou Gestor de IES Privada
 Outro _____(especificar)

47. Nível de Escolaridade

- Superior completo
 Pós Graduação Lato Senso (MBA, Especialização, etc)
 Mestrado
 Doutorado
 Pós Doutorado

48. Formação Acadêmica

- Administração
 Engenharia
 Economia
 Contabilidade
 Pedagogia
 Outros _____(especificar)

49. Função exercida atualmente: _____(especificar)

50. Gênero:

- Feminino
 Masculino

51. Idade: ____anos.

52. Tempo de IES: ____anos.

53. Estado onde você reside: _____

54. Enquanto Gestor de IES, como você busca desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes?

Obrigada por me ajudar nesta pesquisa!