

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS**  
**ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA**  
**CURSO DE MESTRADO EM GESTÃO EMPRESARIAL**

**ELAINE CRISTINA GRECCHI GONÇALVES**

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O EXERCÍCIO DE**  
**CARGOS DE GESTÃO NA UNIVERSIDADE**

**Rio de Janeiro**  
**2010**

**ELAINE CRISTINA GRECCHI GONÇALVES**

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O EXERCÍCIO DE  
CARGOS DE GESTÃO NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada à Escola Brasileira de  
Administração Pública e de Empresas da  
Fundação Getulio Vargas para a obtenção do  
título de Mestre em Gestão Empresarial.

***Orientadora: Profª. Dra. Sylvia Constant Vergara***

**Rio de Janeiro  
2010**

ELAINE CRISTINA GRECCHI GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O EXERCÍCIO DE  
CARGOS DE GESTÃO NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada à Escola Brasileira de  
Administração Pública e de Empresas da  
Fundação Getulio Vargas para a obtenção do  
título de Mestre em Gestão Empresarial.

Aprovado em 18/03/2010

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sylvia Constant Vergara**  
**EBAPE (FGV)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Deborah Moraes Zouain,**  
**EBAPE (FGV)**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Ursula Wetzel**  
**COPPEAD (UFRJ)**

Para Guto e Alice,  
esposo e filha que fazem minha  
vida transbordar de felicidade.

## **AGRADECIMENTOS**

À força espiritual que me abençoa em todos os momentos.

Aos meus pais e irmãos, que me orientaram e orientam a seguir o caminho do bem.

Ao meu esposo, companheiro eterno desta caminhada.

À minha filha, pelos momentos de ausência que foi capaz de compreender e aceitar.

Aos meus sogros, que me adotaram como filha e me apoiaram nos momentos de dedicação ao estudo.

Aos membros da comunidade: Sabrina Petrola, Luciana Lima, Larissa Moraes, Leonardo Carneiro, Felipe Ramos e Khalil Vianna, pelos momentos felizes compartilhados.

À gestão da UNAMA, em particular ao Prof. Ilmar Soares e Profa. Fíbia Guimarães, pelo apoio recebido.

Aos professores: Dr. Henrique Heidtmann Neto e Dr. Milton Cordeiro Farias Filho, que incansavelmente conduziram-me nesta pesquisa, seja por meio de indicação de textos para a leitura, seja pelas revisões realizadas no estudo.

Às minhas Veras (Andrade e Gama), pelo apoio na transcrição de parte das entrevistas.

À gestão da UEPA, que permitiu a realização da pesquisa.

A todos os entrevistados, que cederam seu tempo e compartilharam seus conhecimentos com esta pesquisadora.

Às professoras Deborah e Ursula, que gentilmente concordaram em participar da banca examinadora desta dissertação.

E, finalmente, à minha orientadora, Sylvia Vergara, que soube aguardar o meu amadurecimento acadêmico, orientando-me de forma excepcionalmente competente nesta jornada. Meus mais sinceros agradecimentos. Você é uma pessoa especial.

## **APRESENTAÇÃO**

O objeto da presente pesquisa é a formação dos professores para o exercício de cargos de gestão na universidade. Foram investigados os processos de formação destes profissionais em duas IES da cidade de Belém – PA, uma pública, a UEPA, e outra privada, a UNAMA.

Responder se os professores eram previamente preparados para assumirem os cargos de gestão nas universidades, como são preparados e porque, constituiu-se como objetivo final da dissertação. Outros questionamentos acerca dos programas de capacitação das IES, o que os professores aprendem ao assumirem os cargos de gestão, como ocorreu o aprendizado gerencial destes profissionais e quais competências são requeridas dos mesmos, também nortearam o estudo.

A motivação em pesquisar tal assunto baseou-se na suposição de que os professores não eram preparados para assumirem os cargos de gestão nas IES, o que poderia ser considerado contraditório, já que um dos objetivos destas organizações é a formação profissional dos indivíduos, ou seja, as instituições preparam seus alunos para a atuação no mercado de trabalho, mas não preparam seus empregados para a atuação em sua própria gestão organizacional.

O primeiro capítulo desta dissertação propõe o problema de pesquisa, suas questões norteadoras, a suposição, a delimitação e a relevância do estudo. Em seguida é apresentada a metodologia escolhida: o tipo de pesquisa, o universo e a amostra (com um breve perfil dos participantes da pesquisa), a coleta e o tratamento dos dados e as limitações do método.

O segundo capítulo discute o referencial teórico a partir da revisão bibliográfica de parte da literatura disponível sobre os assuntos: gestão nas organizações em geral e nas universidades, estudos organizacionais, Instituições de Ensino Superior, aprendizagem gerencial e, finalmente, aprendizagem dos gestores universitários.

O último capítulo apresenta os resultados obtidos no campo a partir da confrontação de trechos das entrevistas com o referencial teórico discutido, sendo o trabalho finalizado em seguida com suas conclusões e recomendações para outros estudos.

## RESUMO

O presente trabalho foi desencadeado a partir do seguinte problema de investigação: os professores que assumem cargos de gestão na universidade são previamente preparados para tal? Como? Por quê? Por meio de entrevistas semi-estruturadas foram ouvidos, entre os meses de agosto e outubro de 2009, 16 professores-gestores de duas instituições de ensino superior localizadas na cidade de Belém-PA, uma pública e a outra privada. Os sujeitos da pesquisa ocupavam, à época da entrevista, cargos de diretoria de centro de ensino, pró-reitoria, vice-reitoria e reitoria nas IES. As respostas às entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo e cinco foram as categorias de análise, todas baseadas no referencial teórico utilizado: habilidades interpessoais; conhecimento do ambiente; atividades cotidianas; aprendizagem gerencial do gestor universitário e competências do gestor universitário. Concluiu-se que os professores-gestores não haviam sido preparados para assumir os cargos de gestão nas universidades, o que confirmou a suposição da pesquisa. O aprendizado gerencial ocorreu, principalmente, por meio de interações sociais no ambiente de trabalho e, segundo os entrevistados, as características pessoais são mais importantes do que a titulação do professor ao se escolher um gestor universitário.

**Palavras-chave:** Instituições de Ensino Superior. Professor-gestor. Aprendizagem. Treinamento e Desenvolvimento.

## ABSTRACT

The present work was a consequence of the investigation of one problem: Do teachers that assume positions of administration in universities are prepared previously for that? How? Why? About sixteen teachers were heard through well designed interviews, in the period between August and October of 2009, from two Institutions of Higher Education placed in Belém-Pará, a private one and a public one. By the time the research was in progress, the interviewed ones occupied rectory or directory functions of those IHE. The answers were submitted to a content analysis, divided in five categories based in theoretical references utilized: interpersonal skills, environment knowledge, daily activities, moreover the ability and management learning of the university administrator. In conclusion, those teachers were not prepared properly to assume their functions, which confirmed this research hypothesis. The management learning, in this case, was achieved mainly in social relationships at work, and thus, according to the interview results, the personal characteristics are more important than titles when choosing a teacher to be a university manager.

**Keywords:** Institutions of Higher Education. Manager teacher. Learning. Training and Development.



## Lista de Figuras

Figura 1: Classificação por sexo.....	21
Figura 2: Classificação por faixa etária .....	21
Figura 3: Classificação por escolaridade.....	22
Figura 4: Classificação por estado civil.....	22
Figura 5: Classificação quanto ao número de filhos.....	23
Figura 6: Classificação por cargo.....	23
Figura 7: Classificação pelo início da carreira docente.....	23
Figura 8: Classificação pelo início da carreira como gestor.....	24
Figura 9: Classificação pelo número de cursos de graduação concluídos .....	24
Figura 10: Classificação por quantidade de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> <i>concluídos</i> .....	25
Figura 11: Classificação por curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .....	26
Figura 12: Imagens da UEPA .....	62
Figura 13: Imagens da UNAMA .....	64

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Cursos de graduação concluídos .....	24
Tabela 2: Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> concluídos .....	25
Tabela 3: Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> concluídos .....	26
Tabela 4: Instituições por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa da IES – Brasil – 2007 .....	54
Tabela 5 : Número de matrículas segundo a Região – Brasil – 2007.....	55

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Instituições de Ensino Superior no estado do Pará .....	58
Quadro 2 : Desenvolvimento de competências e formas de aprendizagem, segundo Le Boterf .....	69

## SUMÁRIO

<b>1 O PROBLEMA E A METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
1.1 INTRODUÇÃO.....	13
1.2 SUPOSIÇÃO.....	16
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	17
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	18
1.5 TIPO DE PESQUISA.....	20
1.6 UNIVERSO E AMOSTRA.....	20
1.7 COLETA DE DADOS.....	27
1.8 TRATAMENTO DOS DADOS .....	29
1.9 LIMITAÇÕES DO MÉTODO.....	30
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>33</b>
2.1 A GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES.....	33
2.2 A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS.....	34
2.2.1 A abordagem clássica da Administração.....	34
2.2.2 A abordagem humanística da Administração.....	36
2.2.3 A abordagem neoclássica da Administração.....	38
2.2.4 A abordagem estruturalista da Administração .....	39
2.2.5 A abordagem comportamental da Administração .....	41
2.2.6 A abordagem sistêmica da Administração .....	42
2.2.7 A abordagem contingencial da Administração .....	43
2.2.8 Abordagens contemporâneas da Administração .....	44
2.3 A ORGANIZAÇÃO SEGUNDO SUA ESTRUTURA .....	45
2.4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – DO HISTÓRICO À GESTÃO.....	49
2.4.1 A educação superior no estado do Pará .....	55
2.4.2 Regulamentação do Ensino Superior no Brasil .....	59
2.4.3 As instituições-alvo da pesquisa: UEPA e UNAMA .....	62
2.5 APRENDIZAGEM GERENCIAL .....	66
2.5.1 O gestor universitário.....	71
2.5.2 Aprendizagem de gestores acadêmicos.....	74
<b>3 RESULTADOS OBTIDOS NO CAMPO.....</b>	<b>78</b>
3.1 HABILIDADES INTERPESSOAIS .....	78

3.2 CONHECIMENTO DO AMBIENTE .....	80
3.3 ATIVIDADES COTIDIANAS .....	81
3.4 APRENDIZAGEM GERENCIAL DO GESTOR UNIVERSITÁRIO .....	82
3.5 COMPETÊNCIAS DO GESTOR UNIVERSITÁRIO .....	85
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>97</b>

## 1 O PROBLEMA E A METODOLOGIA

Neste capítulo será feita a introdução à temática: Gestão em Instituições de Ensino Superior (IES). Inicialmente, será contextualizado o desenvolvimento do ensino superior no país, a gestão nas organizações de forma ampla para, em seguida, abordar a gestão nas IES. Serão expostos, também, o objetivo final e suas questões norteadoras, a suposição, a delimitação do estudo e a relevância da pesquisa realizada. Na sequência, serão descritas a metodologia empregada e as limitações do estudo.

### 1.1 INTRODUÇÃO

A universidade é uma das instituições mais antigas da humanidade. Quase milenar, ela se apresenta com impressionante força ainda na contemporaneidade. Seu surgimento remonta aos séculos XI a XIII no continente europeu. Tinha, à época, o objetivo de promover os valores da modernidade e racionalidade nas principais cidades européias.

Já na América Latina, a primeira universidade, instituída pelos colonizadores espanhóis, data de 1538.

A Universidade de São Domingos é, historicamente, a primeira universidade das Américas. Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755 (BARREYRO, 2008, p.6).

No Brasil, os primórdios do ensino superior começaram em 1572 com a criação dos cursos de Arte e Teologia no Colégio dos Jesuítas na Bahia. Contudo, o ensino superior não-religioso somente foi instalado a partir de 1808, com a transferência da sede do império português para o Brasil.

Com o objetivo de suprir as necessidades do estado, tanto para formar profissionais para atuarem nas esferas públicas, quanto para formar profissionais liberais, foram criados no Rio de Janeiro os cursos superiores de Cirurgia, Medicina e Matemática, relacionados com atividades militares, e os cursos de Agronomia, Economia, Química, Arquitetura e Desenho Técnico, com a finalidade de atender à burocracia estatal.

O desenvolvimento do ensino superior no país esteve ligado, primordialmente, à formação profissional e foi organizado, desde sua criação, em estabelecimentos isolados e não em universidades, permanecendo de tal forma durante todo o império.

A primeira universidade instituída no Brasil foi a do Rio de Janeiro, em 1920, que reuniu as Escolas Politécnicas de Medicina e de Direito já existentes na cidade. A partir de então foram criadas, aos moldes da Universidade do Rio de Janeiro, as demais universidades do país àquela época. A Universidade do Rio de Janeiro mais tarde foi transformada em Universidade do Brasil e, posteriormente, em Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Grande desenvolvimento na educação superior foi observado nos últimos 30 anos. Entre 1980 e 2007, o total de IES passou de 882 para 2.281, um crescimento de 258%, porém ao analisarmos os dados mais recentes divulgados pelo Ministério da Educação, por meio do Censo da Educação Superior de 2007, verifica-se que esta taxa de crescimento tem diminuído sensivelmente. Uma das possíveis causas desta retração é a integração de instituições, por meio de incorporações ou fusões, tendência reforçada nos últimos anos.

Com o crescimento vertiginoso do ensino superior no país, cresceu também a necessidade de contratação de profissionais para atuarem na área educacional. O número de vagas de trabalho abertas na docência do ensino superior foi algo nunca antes visto, porém, não havia no mercado número suficiente de professores com experiência acadêmica e preparo educacional para o preenchimento destas vagas.

O que fazer então diante da necessidade de contratação de docentes para colocar em funcionamento as centenas de cursos superiores autorizados pelo Governo Federal? A solução encontrada por muitas IES foi a contratação de profissionais sem qualquer preparo pedagógico, sem a titulação necessária à função docente e nenhuma experiência na educação de pessoas, o que poderia levar ao comprometimento da qualidade do ensino a ser ofertado.

Os desafios a serem superados pela gestão das instituições de ensino superior diante desta e de outras situações são diversos. Laux e Laux (2004, p. 9) abordam aspectos desta realidade quando discutem a “nova universidade”: a mercantilização do ensino superior, a dicotomia de interesses entre as entidades mantenedoras e a comunidade acadêmica em geral, o apelo do marketing educacional, a “autonomia” universitária (questionada por muitos críticos acerca de sua real existência), a necessidade de captação de recursos externos para que a instituição não dependa exclusivamente das mensalidades e taxas cobradas para a concretização de seus objetivos, no caso das instituições privadas, ou de repasses do governo, no caso das públicas, entre outros que serão discutidos neste estudo.

Morhy (2003) relata em sua obra que, considerando ser previsível a situação pela qual passou o sistema universitário tradicional, sendo demandado por mais e mais vagas até que se chegasse à situação massificadora atual, nenhuma medida preventiva acompanhou, efetivamente, os fenômenos que hoje afogam as universidades.

As IES, em geral, são organizações que requerem, como todas as demais, planejamento, organização, direção e controle eficazes, como já propôs Fayol no início do século passado. Mas, conforme será detalhado no próximo capítulo, possuem particularidades e especificidades que as diferenciam das demais organizações.

Na literatura atual, podem ser encontradas diversas formas para preparar pessoas para atuar na gestão das organizações. São propostas capacitações, treinamentos, participação em programas de desenvolvimento, interações sociais, palestras, seminários, entre outros recursos considerados relevantes para a aprendizagem das pessoas, porém, são poucas as obras que discutem as idiosincrasias da formação de gestores para atuação em IES, também chamados gestores acadêmicos.

Os programas de desenvolvimento gerencial, geralmente, se baseiam em retratações empobrecidas das atividades desenvolvidas pelos gestores, portanto, passíveis de levar a conteúdos de formação pouco adaptados às necessidades pessoais e profissionais destes gestores (RAUFFLET, 2005). Em se tratando de programas específicos para a gestão universitária, destacam-se os cursos de especialização em Administração Universitária oferecidos pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e do Instituto de Ensino e Pesquisa em Educação Superior (IEPES).

Sem o preparo adequado à gestão na universidade, os profissionais que assumem estes postos tendem a incorrer em muitas falhas. A maior parte dos profissionais que assumem tais posições nas instituições de ensino superior são professores, tratados neste estudo como professores-gestores que, por se destacarem nas atividades docentes desenvolvidas naquela IES, são conduzidos às posições administrativas (MEYER JR., 2003). Nas privadas esta condução está, na maioria dos casos, sujeita à indicação da entidade mantenedora; nas públicas, estes gestores são eleitos pela comunidade universitária, que vota segundo seus próprios interesses, podendo gerar entre o eleito e os grupos de apoio uma relação de natureza conflituosa (apoio político x defesa de interesses).

Situações como o amadorismo gerencial, a falta de visão administrativa, a competição acirrada entre as IES, o despreparo profissional e a ausência de certas



competências nos gestores acadêmicos, tendem a agravar sobremaneira o quadro das IES na atualidade. Diante disto, a administração universitária se reveste de maior importância.

Faz-se então necessário determinar claramente em que consiste o trabalho destes gestores acadêmicos. Nacionalmente, alguns estudos já foram publicados: Franco (2002) buscou identificar responsabilidades, funções, atribuições e encargos de Coordenadores de Curso; Silva (2000) realizou pesquisa com Diretores de Centro em uma universidade pública, identificando o processo de aprendizagem gerencial destes professores na gestão acadêmica; Gueiros e Dias (2007) comprovaram que a aprendizagem dos gestores acadêmicos na faculdade privada foco da pesquisa, ocorre por meio de relacionamentos pessoais, na troca de experiências do dia-a-dia do trabalho e Andrade (2005) analisa as competências requeridas por gestores de instituições de ensino superior privadas.

A qualidade da gestão universitária é fundamental para o posicionamento da instituição ante à sociedade em que se insere. Uma gestão eficaz torna a instituição universitária capaz de responder a anseios de toda a comunidade, assim como atingir os seus objetivos.

Por esta exposição, e dada a importância dos estudos sobre o preparo de professores para o exercício de cargos de gestão na universidade, o presente trabalho foca o seguinte problema de pesquisa: Os professores que assumem cargos de gestão na universidade são previamente preparados para tal? Como? Por quê? Responder a esta questão é, então, o objetivo final desta dissertação.

Para responder a esta questão, outras nortearam o estudo:

- Existe nas IES pesquisadas algum programa de capacitação para professores que assumem cargos de gestão?
- O que professores aprendem ao assumir cargos de gestão na universidade?
- Como ocorre o aprendizado gerencial de professores ao assumirem cargos de gestão na universidade?
- Quais competências são requeridas para um gestor universitário?

## 1.2 SUPosição

Professores que assumem cargos de gestão na universidade não são previamente preparados para exercê-los.

### 1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O estudo abordou de que maneira foram preparados os professores que assumiram cargos de gestão na universidade. Optou-se por realizar o estudo focando duas universidades localizadas na cidade de Belém (PA), sendo uma pública (Universidade Estadual do Pará - UEPA) e outra privada (Universidade da Amazônia – UNAMA), possibilitando a investigação em ambas as realidades, sem ter, no entanto, a intenção de compará-las.

Para que fosse possível abordar o tema gestão nas organizações, optou-se por descrever brevemente a evolução dos conceitos acerca das organizações, à luz dos principais teóricos da Teoria da Administração e da Teoria das Organizações. Não há aqui a pretensão de citar todos os estudiosos que versaram acerca do assunto; por este motivo, para cada uma das abordagens sobre as organizações foram referenciados aqueles estudiosos que maior impacto causaram na história da evolução do pensamento organizacional.

Paralelamente à contextualização da evolução das organizações, foi realizada a explanação sobre sua gestão. Focalizou-se o papel a ser desempenhado pelos gestores organizacionais, tendo como pressuposto o contexto histórico em que se encontravam estes profissionais e a abordagem organizacional que prevalecia na época.

Para que fosse possível abordar a gestão em Instituições de Ensino Superior, foi necessário o levantamento do histórico do ensino superior no país e a análise da situação atual deste segmento. Os principais dados acerca deste assunto foram obtidos por meio de publicações do Ministério da Educação do Brasil, objetivando a fidedignidade dos dados descritos.

Para o embasamento teórico necessário à análise dos dados deste estudo, também foram levantadas pesquisas recentes realizadas no país na área da gestão do ensino superior. Apesar de não ser extensa a literatura que versa sobre o assunto, foi possível identificar competências comuns aos gestores acadêmicos, bem como, seu processo de aprendizagem nas IES.

Este estudo focalizou o tema aprendizagem gerencial para compreender de que forma os gestores aprendem em seus ambientes de trabalho. Foram descritos os principais componentes dos programas de capacitação de gestores e seus principais objetivos.

Se, por um lado, existem pontos comuns na formação de gestores para atuarem nas organizações, por outro, existem características que são inerentes à atuação em IES. Como o foco desta pesquisa é a gestão na universidade, limitou-se a investigar a formação dos profissionais neste tipo específico de organização.

O que aprendem estes gestores ao assumirem funções da gestão acadêmica e como ocorreu o aprendizado gerencial na vivência do dia-a-dia da gestão foram os enfoques centrais deste estudo. Outros fatores que pudessem intervir no aprendizado gerencial destes professores-gestores, como sua história de vida, questões relativas a valores familiares ou sua trajetória profissional, não foram contemplados.

#### 1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O interesse em estudar a aprendizagem de professores-gestores em Instituições de Ensino Superior foi determinado pelo envolvimento da pesquisadora neste ambiente organizacional e pela relativa carência de estudos com este foco, sendo relevante também citar a influência de outros estudos científicos realizados em IES no Brasil (ANDRADE, 2005; CAMPOS *et al.*, 2008; GUEIROS e DIAS, 2007; LAUX e LAUX, 2004; SILVA, 2000).

A formação, a capacitação e o auto-desenvolvimento dos gestores tornou-se preocupação recorrente das organizações na atualidade. Este é o profissional que, por meio da sua equipe, promoverá as mudanças necessárias para a sobrevivência da organização em ambientes imprevisíveis e de concorrência acirrada. Sua capacidade em tratar questões gerenciais e articular sub-sistemas organizacionais são pontos de fundamental importância para o sucesso de qualquer empreendimento.

A importância dos gestores fez com que estudos sobre a aprendizagem gerencial se expandissem nas últimas décadas. A literatura sugere que, apesar de algumas características serem comuns aos gestores eficazes, como a criatividade, a visão holística e a orientação competitiva, elas não são necessariamente inatas, assim como também afirmam que habilidades importantes na gestão podem ser aprendidas (DRUCKER, 1981; KOTTER, 1997).

No que diz respeito à gestão em Instituições de Ensino Superior, são limitadas as obras disponíveis na literatura contemporânea sobre o assunto, porém, o cenário do ensino superior no país nos últimos anos tem apresentado mudanças significativas que contribuíram para aumentar as preocupações dos dirigentes dessas instituições. Transformações de ordem legal, econômica e política mudaram radicalmente o perfil do ensino superior brasileiro; a

política de expansão deliberada aliada aos avanços tecnológicos também contribuíram para alterações nas características de sua oferta.

O sucesso nesse novo cenário vem se tornando tarefa cada vez mais complexa, sendo para isto determinante a instituição universitária integrar competências acadêmicas e administrativas; ou seja, “aliar a competência na condução das atividades de ensino, pesquisa e extensão à competência na gestão de fatores administrativos, como finanças, custos, tecnologia, marketing e recursos humanos” (REIS, 2009, p. 4).

As habilidades dos gestores e, por consequência, a competência da administração universitária, tornaram-se fatores críticos nas IES. Compreendendo essa nova realidade, encontra-se a razão crescente da importância da gestão na universidade, tema central desta dissertação.

Destacando a importância deste estudo para a academia, pode-se citar que, em se tratando de gestão universitária no Brasil, poucos estudos já foram realizados na área. Destacam-se os resultados obtidos por Andrade (2005), Campos *et al.* (2008), Gueiros e Dias (2007), Marra (2003) e Silva (2000). Contudo, nenhum destes estudos teve como alvo instituições universitárias atuantes na região norte do país, que conta com características e especificidades diferentes das demais regiões, além de terem focado somente uma universidade a cada estudo realizado.

A partir da identificação de como são formados os professores que assumem cargos de gestão na universidade, torna-se possível elaborar programas de desenvolvimento que visem suprir as principais necessidades dos profissionais que atuam neste segmento específico do mercado, bem como, das IES para as quais trabalham. Acrescentando a isso, está a quase inexistência deste tipo de programa nas IES, tanto para formar seu próprio quadro, quanto na oferta ao mercado, afunilando ainda mais as opções para os profissionais buscarem tal aperfeiçoamento.

Com um corpo de gestores melhor preparado para enfrentar os desafios impostos, possivelmente as IES terão maior chance de alcançar seus objetivos, bem como, atender em sua plenitude o que ressalta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresentada nos capítulos posteriores.

Quando a educação nacional no país atingir com plenitude as finalidades e os deveres emanados da Lei de Diretrizes e Bases, a sociedade será beneficiada no que diz respeito ao seu Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Para responder ao problema proposto, foi definida uma metodologia, como se pode ver a seguir.

### 1.5 TIPO DE PESQUISA

Para a classificação da pesquisa, tomou-se como base a categorização proposta por Vergara (2007), que as definiu em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa é descritiva e explicativa. Descritiva por ter como finalidade descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los (OLIVEIRA, 2008). O fenômeno tratado é o processo de formação de gestores acadêmicos. Também é explicativa, por ter como objetivo o esclarecimento dos “fatores que contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno” (VERGARA, 2007, p. 47).

Quanto aos meios de investigação a pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica por ser desenvolvida a partir de material já elaborado e acessível ao público em geral, neste caso, principalmente de livros, revistas e rede eletrônica. Documental, por utilizar documentos próprios das IES pesquisadas, como regulamentos, normas, regimentos, pareceres e circulares e, finalmente, é pesquisa de campo por ocorrer nos locais em que o fenômeno estudado acontece, com a finalidade de encontrar elementos para sua descrição e explicação (VERGARA, 2007).

### 1.6 UNIVERSO E AMOSTRA

A escolha das instituições citadas na seção 1.3 dessa dissertação, foi determinada, em primeiro lugar, pela natureza de sua organização acadêmica (Universidades), em segundo lugar pela sua natureza jurídica (uma IES privada e outra pública) e finalmente, pelo número de alunos matriculados ser relativamente aproximado, já que as outras universidades atuantes

na cidade de Belém possuem número de alunos muito diferentes da UNAMA, única universidade particular do estado do Pará.

Nas duas universidades escolhidas, foram considerados elegíveis à participação na pesquisa os professores-gestores que ocupassem os cargos de Diretoria de Centro, Pró-Reitorias, Vice-Reitorias e Reitorias, visando permitir o estudo daqueles que possuíssem certa vivência gerencial nas universidades. A escolha destes profissionais foi motivada pela posição estratégica que ocupam na IES.

Em razão do reduzido número de professores que ocupavam à época os cargos citados, sendo na UNAMA, nove professores e na UEPA, sete professores. Esses números representam a totalidade dos professores da UNAMA e aqueles a quem se teve acesso na UEPA. É, portanto, uma amostra por acessibilidade e representatividade.

Os cargos estratégicos das IES pesquisadas são, notadamente, ocupados em sua maioria por indivíduos do sexo masculino. A figura 1 apresenta a classificação por sexo:

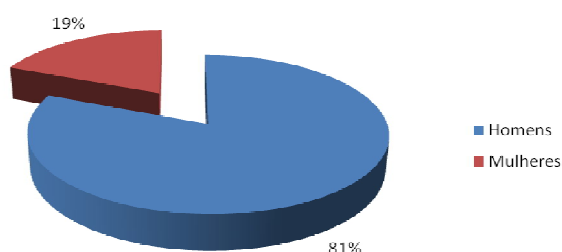


Figura 1 *Classificação por sexo*

A figura 2 demonstra que a idade dos pesquisados encontra-se entre 37 e 72 anos, com destaque para o agrupamento de maiores de 51 anos, que representam 62 % da amostra:

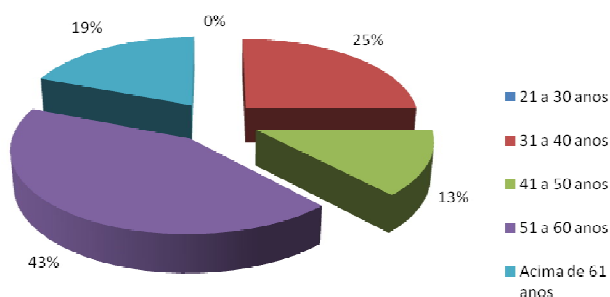


Figura 2 *Classificação por faixa etária*

Quanto à escolaridade, 02 dos entrevistados não fizeram nenhum curso de pós-graduação, 02 cursaram somente cursos de especialização *lato sensu*, 08 cursaram pós-graduações *lato sensu e stricto sensu* (somente um dos gestores tem título de doutor) e 04 entrevistados cursaram somente pós-graduação *stricto sensu*, portanto, ao agrupar a amostra de acordo com sua maior titulação obtem-se a seguinte classificação: 01 doutor, 11 mestres, 02 especialistas e 02 graduados, conforme destaca a figura 3 em termos percentuais:

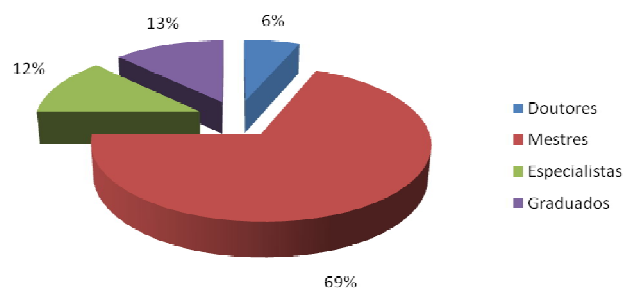


Figura 3 Classificação por escolaridade

A figura 4 apresenta o estado civil dos entrevistados, apenas um é solteiro:

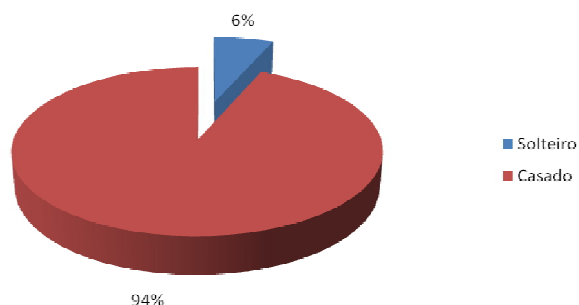


Figura 4 Classificação por estado civil

A figura 5 indica o número de filhos dos participantes da pesquisa, sendo que somente dois dos entrevistados não têm filhos, conforme demonstrado na figura a seguir:

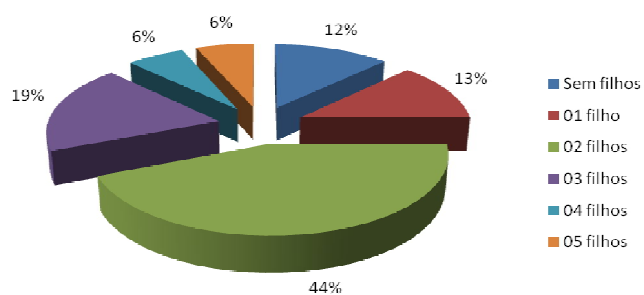


Figura 5 *Classificação quanto ao número de filhos*

A figura 6 classifica os cargos dos entrevistados de acordo com o nível hierárquico ocupado: 07 diretores, 07 pró-reitores, 01 vice-reitor e 01 reitor, conforme figura abaixo:

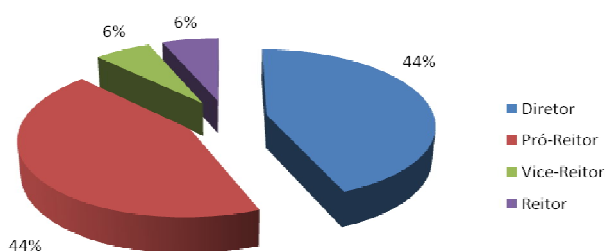


Figura 6 *Classificação por cargo*

Na figura 7 consta o início da trajetória profissional dos entrevistados na carreira docente: 07 iniciaram a carreira no ensino fundamental, 03 no ensino médio e 06 no ensino superior.

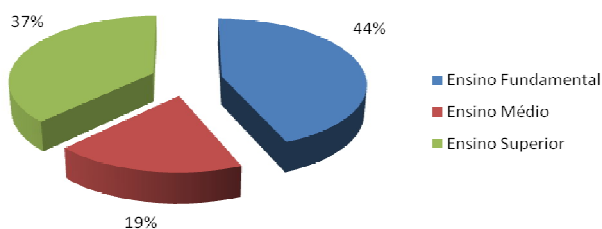


Figura 7 *Classificação pelo início da carreira docente*



A figura 8 demonstra o início da carreira dos entrevistados como gestor: 08 iniciaram a carreira como gestores na própria IES em que atuam, 03 iniciaram em outras instituições de ensino e 05 em instituições de outro ramo de atividade.

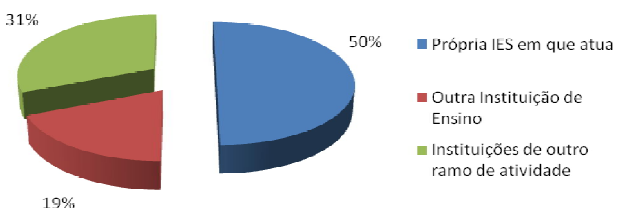


Figura 8 Classificação pelo início da carreira como gestor

As figuras 09, 10 e 11, demonstram a formação educacional dos gestores. Entre os pesquisados, 11 haviam concluído somente 01 curso de graduação e 05 haviam concluído mais de um curso, conforme demonstra a figura 9:

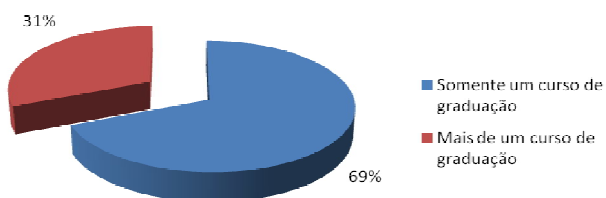


Figura 9 Classificação por número de cursos de graduação concluídos

Os cursos a que se referem a figura 9 são apresentados na Tabela 1 em valores absolutos, conforme sua ocorrência:

**Tabela 1** - Cursos de graduação concluídos

Curso	Número de ocorrências
Administração	3
Medicina	2

Curso	Número de ocorrências
Engenharia Mecânica	2
Biomedicina	1
Ciências Contábeis	1
Ciências da Força Aérea	1
Direito	1
Engenharia Civil	1
Engenharia de Produção	1
Filosofia	1
Física	1
Letras	1
Licenciatura em Biologia	1
Odontologia	1
Piano	1
Psicologia	1
Serviço Social	1
Teologia	1

**Fonte:** pesquisa de campo

Quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, 06 gestores não haviam concluído nenhum curso, 05 gestores haviam concluído apenas 01 curso e 05 concluíram mais de 02 cursos, demonstrado abaixo na figura 10 em valores absolutos:

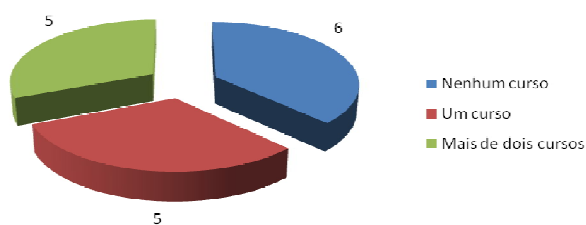


Figura 10 *Classificação por quantidade de cursos de pós-graduação lato sensu concluídos*

Os cursos referenciados na figura 10 são apresentados na Tabela 2:

**Tabela 2** – Cursos de pós-graduação *lato sensu* concluídos

Curso	Número de ocorrências
Avaliação de Projetos	1
Biologia	1
Ciências e Matemática	1
Contabilidade de Custos	1
Educação e Problemas Regionais	1

Curso	Número de ocorrências
Educação Médica	1
Engenharia de Segurança no Trabalho	1
Física	1
Infectologia	1
Neonatologia	1
Orientação Educacional	1
Pediatria	1
Psicologia Clínica	1
Psicologia Jurídica	1
Recursos Humanos	1
Saúde Mental	1
Sistemas de Avaliação de Aprendizagem	1
Teoria e Metodologia do Serviço Social	1
Terapia Familiar	1

**Fonte:** pesquisa de campo

Finalmente, ao serem questionados sobre as pós-graduações *stricto sensu*, 01 possuía o título de doutor, sendo que este acumulava os dois títulos, mestre e doutor; 12 entrevistados tinham título de mestre e 04 entrevistados não tinham nenhuma titulação, resultados visualizados na figura 11, apresentados em valores absolutos:

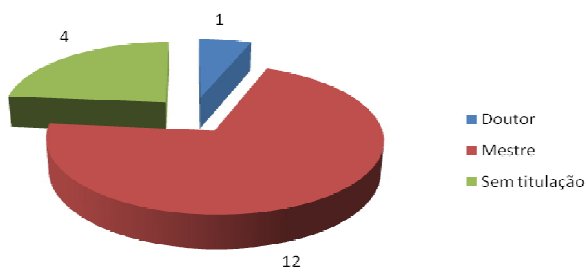


Figura 11 Classificação por curso de pós-graduação *stricto sensu*

Os cursos em que possuíam a titulação estão demonstrados na Tabela 3, de acordo com o número de ocorrências:

**Tabela 3** – Cursos de pós-graduação *stricto sensu* concluídos

Curso	Número de ocorrências
Engenharia de Produção	2
Biologia Celular	2
Motricidade Humana	2
Administração	1

<b>Curso</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Ciências Políticas	1
Educação	1
Engenharia Hidráulica e Saneamento	1
História Social	1
Planejamento e Desenvolvimento	1
Psicologia Clínica e Social	1

**Fonte:** pesquisa de campo

## 1.7 COLETA DE DADOS

A coleta de dados inicial foi realizada por meio de levantamento bibliográfico em parte da literatura disponível sobre o tema, para que fosse possível construir a fundamentação teórica do estudo. Foram privilegiados neste levantamento os temas: organizações, gestão, educação superior, gestão em IES, aprendizagem gerencial e competências de gestores.

Em seguida, foram analisados os documentos internos das IES, disponibilizados à pesquisadora mediante acordo formal entre as partes, envolvendo: regimentos internos, normas internas, planos de desenvolvimento, circulares, resoluções de órgãos colegiados, memorandos e estatutos. O objetivo desta etapa do estudo foi compreender de que forma os gestores são conduzidos aos cargos de gestão na instituição e identificar as atividades por eles desenvolvidas no exercício da função.

A pesquisa no campo foi realizada no município de Belém, estado do Pará, por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os Diretores de Centro, Pró-Reitores, Vice-Reitores e Reitores das instituições UNAMA e UEPA. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para possibilitar a interpretação dos dados. Elas aconteceram entre os meses de agosto a outubro de 2009.

A entrevista semi-estruturada realizada com os gestores foi elaborada tendo por base o referencial teórico e o contexto a ser analisado (ver Apêndice). Optou-se por este tipo de entrevista porque permite obter maior profundidade nos temas abordados e que, mesmo tendo um roteiro pré-estabelecido, admite que sejam inseridos novos questionamentos para melhor compreensão do sentido da fala do entrevistado.

O roteiro de entrevista foi submetido, antes da realização das entrevistas, a dois pesquisadores que investigam as temáticas de gestão, formação de professores e estratégias organizacionais, para que o mesmo pudesse ser validado.

Em seguida, foi realizado o pré-teste do procedimento. Como não seria possível escolher um dos elementos que compunham o universo da pesquisa para a aplicação do pré-teste, pois caso isso ocorresse, este sujeito não mais poderia fazer parte da pesquisa e suas respostas não fariam parte da análise final dos dados, optou-se por submeter o roteiro a um antigo coordenador de curso da UNAMA.

A aplicação do pré-teste possibilitou identificar no roteiro de entrevista algumas construções textuais que não estavam claras, ou que possibilitariam a indução de certas respostas dos entrevistados. O roteiro foi corrigido e as entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto a outubro de 2009, no local de trabalho dos profissionais, sendo todas elas presenciais.

Os processos para o pedido de autorização para a realização da pesquisa ocorreram concomitantemente em ambas as instituições. No mês de agosto de 2009, a pesquisadora encaminhou a cada reitoria um pedido formal para a realização da pesquisa de campo, anexando um resumo do projeto de pesquisa e uma cópia da declaração de matrícula no curso de mestrado da Fundação Getulio Vargas (FGV).

Dois dias após o envio do pedido à UNAMA, a pesquisadora foi recebida pelo vice-reitor da instituição que autorizou a realização das entrevistas. Na UEPA, o pedido foi autorizado via despacho da Pró-Reitoria de Pesquisa e da Reitoria, seis dias depois de enviado.

Antes de entrar em contato via telefone com os entrevistados para o agendamento da entrevista, foi enviada uma carta esclarecendo a intenção do encontro, o tempo necessário para a entrevista, bem como, reiterando que a entrevista já estava autorizada a ocorrer nas dependências de cada IES por suas respectivas reitorias. Na UEPA houve a necessidade de encaminhar, também, uma cópia do processo que autorizava a realização da pesquisa.

Na UNAMA o agendamento das entrevistas e sua efetiva realização ocorreu de forma ágil. Apesar de apenas um dos participantes da pesquisa ter entrado em contato espontaneamente para agendar o encontro, a pesquisadora telefonou para os demais entrevistados e conseguiu o agendamento, sendo que o prazo médio para a ocorrência das entrevistas ficou em 8 dias após o primeiro contato. Os telefones de cada setor estavam disponíveis no *site* da instituição na internet e apenas um dos entrevistados cancelou os encontros, reagendando para data posterior. As nove entrevistas foram realizadas num período compreendido em 43 dias.

Na UEPA o processo para os agendamentos ocorreu de forma mais lenta. Na primeira tentativa de contato com os entrevistados, via telefone, a pesquisadora não conseguiu

falar pessoalmente com nenhum deles; confirmou, então, com as secretárias se as cartas haviam chegado às mãos dos gestores e deixou recado para o retorno do contato.

Apenas um dos gestores retornou a ligação e a entrevista foi agendada e realizada em seis dias. Para que as demais entrevistas fossem realizadas, a pesquisadora tentou contatos via telefone, e-mail e visitou pessoalmente cada um dos setores da instituição. Ao final de 115 dias, o processo de coleta de dados foi encerrado, tendo a pesquisadora realizado somente sete das nove entrevistas previstas. A forma pela qual o agendamento das entrevistas foi conduzido pelos gestores da UEPA pode sinalizar a extrema cautela e o elevado formalismo nos processos internos da instituição.

## 1.8 TRATAMENTO DOS DADOS

Como método para o tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo, que permitiu que o substancial volume de informações geradas pela pesquisa fossem organizadas de forma compreensível. As 16 entrevistas resultaram, após sua transcrição, a 79 páginas de conteúdo. O tempo médio de duração das entrevistas ficou em 18 minutos, sendo este tempo determinado, principalmente, pelo reduzido tempo livre dos entrevistados para a concessão das entrevistas, apesar de terem sido solicitados a reservar em torno de 40 minutos de suas agendas para o encontro com a pesquisadora.

As informações resultantes das entrevistas foram tratadas conforme as etapas propostas por Bardin (1977) :

- pré-análise (elaboração das transcrições das entrevistas);
- exploração do material ( leitura das transcrições)
- definição das unidades de análise (frases e parágrafos) e das categorias de análise (grade aberta, definida *a posteriori*);
- tratamento dos dados e;
- interpretação dos resultados (redação e discussão).

“O procedimento básico da análise de conteúdo refere-se à definição de categorias pertinentes aos propósitos da pesquisa” (TESCH, 1990, *apud* VERGARA, 2006, p. 18). A

definição de categorias é necessária ao método para que se faça um estudo sistematizado e coerente. Segundo Vergara (2006), categorizar pressupõe isolar elementos para posterior reagrupamento. Oliveira (2008) corrobora tal definição ao afirmar tratar-se a categoria de um agrupamento de elementos sistematizados pelo pesquisador após a pesquisa de campo.

A categoria de grade aberta, isto é, baseada nos depoimentos obtidos nas entrevistas, foi a opção da pesquisadora. As categorias, para que tivessem validade científica em sua posterior análise, foram construídas de forma que fossem: exaustivas, permitindo a inclusão de todos os elementos; mutuamente exclusivas, permitindo a inclusão de cada elemento somente em uma única categoria; objetivas, definidas de maneira clara para não suscitar dúvidas na distribuição dos elementos; e pertinentes aos objetivos da pesquisa.

## 1.9 LIMITAÇÕES DO MÉTODO

O método de estudo escolhido certamente apresenta limitações, como todo e qualquer método de pesquisa.

A limitação da abrangência da pesquisa a duas universidades da cidade de Belém-PA, não possibilita a generalização das conclusões descritas no estudo. Primeiramente, por situar-se em região ainda pouco explorada pelo segmento educacional, se compararmos à saturação do mercado existente nas regiões Sul e Sudeste do país, advindo desta característica um contexto diferenciado no qual tais organizações estão inseridas.

Há limitação em estudar somente a gestão central das universidades, excluindo-se as especificidades das faculdades e dos centros universitários.

Outro fato limitador que cabe ser citado é a realização das entrevistas no próprio local de trabalho dos profissionais, que pode levar os sujeitos a faltar com a verdade a respeito de determinados assuntos.

A pouca experiência da pesquisadora, bem como a sua imersão no ambiente organizacional de uma das instituições que fizeram parte da pesquisa, são fatos que podem ter levado à interpretações equivocadas de certas realidades, embora o distanciamento tenha sido buscado.

## Resumo do capítulo

Este capítulo apresentou, inicialmente, a introdução, o problema de pesquisa e as questões que nortearam o estudo, além de sua delimitação, suposição inicial e relevância. Em seguida foi apresentada a metodologia da pesquisa.

Na introdução buscou-se contextualizar o ambiente que seria discutido no estudo: o ensino superior no país. Para tanto, foram discutidas a origem do ensino superior no mundo e no Brasil, as peculiaridades da gestão das IES e a necessidade de preparo dos professores-gestores que atuarão na gestão destas instituições.

O problema foco da pesquisa refere-se à forma pela qual estes professores que atuam na gestão das IES são preparados, ou não, para assumirem suas funções gerenciais. A partir daí foram elaboradas questões norteadoras à pesquisa. Quanto à delimitação do estudo, tal pesquisa ficou restrita a duas IES do estado do Pará, que tiveram os ocupantes dos principais cargos de gestão entrevistados com a finalidade de obter as informações necessárias ao estudo de sua aprendizagem gerencial.

No que se refere à relevância da pesquisa em questão, foi destacado o ineditismo de tal estudo em IES da região norte do país, mas sobretudo pela inserção de duas IES na mesma pesquisa, sendo uma privada e outra pública, o que a diferencia dos demais estudos já realizados nas outras regiões da nação. Além disto, pode-se também afirmar sua importância para as organizações deste segmento de atuação que poderão, a partir dos resultados encontrados, dar suporte à elaboração de programas de treinamento e desenvolvimento de gestores focados nas reais necessidades destes profissionais, possibilitando maior eficiência e eficácia em suas tomadas de decisão. Levantou-se a suposição de que os professores que assumem cargos de gestão na universidade não são previamente preparados para tal.

Quanto à metodologia optou-se por classificar o tipo de pesquisa, definida como descritiva e explicativa quanto aos seus fins, e bibliográfica, documental e de campo, quanto aos seus meios. No que se refere ao universo e amostra, foi explanado que o universo foi composto por 18 gestores que atuavam nos cargos de direção de centro, pró-reitorias, vice-reitorias e reitorias, e sua amostra foi composta por 16 destes profissionais, segundo o critério de acessibilidade e tipicidade.

Afirmou-se que a coleta de dados primários foi realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas, composta por nove perguntas abertas referentes à atuação no cargo de gestão da IES e o aprendizado adquirido em funções gerenciais, e seis perguntas para construção do perfil dos entrevistados, referentes a sua idade, estado civil, número de filhos, formação



educacional e trajetória profissional ( na gestão e na docência). Os dados secundários foram coletados em diversos meios (livros, revistas científicas, anais de congressos, teses, dissertações e outros já mencionados).

Quanto ao tratamento dos dados, o método proposto por Bardin (1977), a análise de conteúdo em suas cinco etapas, foi o escolhido para organizar o grande volume de informações e proceder sua análise. As limitações do método, conforme discutido anteriormente, não invalidam o estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico sobre o assunto, de fundamental importância para o embasamento científico do estudo, partindo da evolução da gestão nas organizações e dos estudos organizacionais, as IES (histórico, gestão e regulamentação), a caracterização das instituições-alvo da pesquisa, o gestor universitário, a aprendizagem gerencial e , particularmente, a aprendizagem de gestores acadêmicos.

### 2.1 A GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Na atualidade, um imenso número de organizações constitui parte integrante da vida das pessoas. Organizações existem desde os primórdios da vida em sociedade, não sendo, portanto, uma invenção recente. Spink (2001, p. 27) descreve a sociedade atual como “uma sociedade de organizações presas numa malha de interdependência”.

Etzioni (1980) enfatizou que, para satisfazer às mais diversas demandas sociais, a sociedade moderna tende a criar um número cada vez maior de organizações. A idéia de Reed (1999) vai além desta afirmação, o autor diz que as organizações não são criadas somente para atender às necessidades sociais, e sim para resolver o permanente conflito entre as necessidades coletivas e as vontades individuais, caracterizando-se como um meio de controle social. Mas, afinal, de que organizações estão falando? Qual o conceito definido para o termo?

O conceito clássico de organizações versa que estas se constituem de duas ou mais pessoas que realizam atividades de forma coordenada, por meio da mobilização de recursos, com o propósito de atingir um objetivo pré-definido.

As organizações foram definidas por Etzioni (1980, p.9) como “unidades sociais ou agrupamentos humanos intencionalmente construídos e reconstruídos, a fim de atingir objetivos específicos”. Selznick (1957, *apud* ASTLEY e VAN DE VEN, 2005) definiu organizações como instrumentos técnicos ou racionais, construídos para executar determinadas tarefas e atingir um conjunto de objetivos.

A definição de organização racionalmente construída para a “solução de problemas coletivos, de ordem social ou de gestão está refletida nos escritos de Taylor (1912), Fayol

(1949), Urwick e Brech (1947) e Brech (1948)” (REED, 1999, p. 66), sendo os dois primeiros considerados os maiores representantes da Administração Científica.

Portanto, as organizações estão presentes na vida da humanidade desde os primórdios da civilização, porém, o estudo sistemático da dinâmica de sua gestão só teve início com o surgimento da Teoria da Administração (TA) e, posteriormente, da Teoria das Organizações (TO). Para uma melhor compreensão do tema gestão nas organizações, optou-se por apresentá-la a partir da evolução da TA e da TO no decorrer deste capítulo.

## 2.2 A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Os estudos organizacionais tiveram sua origem na preocupação com a produtividade do trabalho, dominante a partir da Revolução Industrial do séc. XVIII. O desenvolvimento das máquinas e as novas formas de organização do trabalho em torno das fábricas, transformaram a sociedade da época e mudaram a relação do homem com a natureza.

A produção domiciliar e manufatureira cedeu espaço às fábricas, houve grande êxodo em direção às cidades industriais e a burguesia, proprietária dos meios de produção, deu um grande salto em sua ascendente trajetória social e econômica. Com o crescimento dos espaços fabris, surgiu a necessidade de sistematizar os conhecimentos gerados nestes ambientes, com a finalidade de alcançar maior eficiência nas tarefas desenvolvidas.

### 2.2.1 A Abordagem Clássica da Administração

O início do séc. XX marcou o surgimento dos pioneiros estudos da Teoria da Administração com a Escola Clássica, representada principalmente pelos autores Taylor e Fayol. Duas vertentes podem ser distinguidas nesta abordagem: a Teoria da Administração Científica e a Teoria da Gerência Administrativa.

O autor de maior destaque pelo enfoque dado à questão da produtividade do trabalho nas fábricas é Frederick Taylor (1856-1915), engenheiro, autor do livro *Princípios da Administração Científica*, de 1911. Dentre as maiores contribuições do autor para a Escola Clássica da Administração destacam-se: a racionalização dos métodos e sistemas de trabalho,

a visão do homem como ser eminentemente movido por interesses econômicos, os estudos de tempos e movimentos, a necessidade de supervisão cerrada dos trabalhadores para garantir a realização do trabalho de acordo com a única forma correta de realizá-lo.

Motta (2003, p. 7) afirmou ser Taylor o primeiro teórico da Administração, salientando que “toda a teoria das organizações fundamenta-se em seu trabalho ou dialoga com suas idéias”.

O outro nome de destaque, Henri Fayol (1841-1925), voltou seus estudos para a gestão nas organizações, desenvolvendo a teoria chamada Processo Administrativo. Sua obra de maior destaque foi *Administração Geral e Industrial*, de 1916, em que defendia ser a administração uma função diferente das outras funções da empresa (produção, distribuição, finanças, ...). Classificou cinco funções inerentes à administração: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar, e dessas funções deduziu os princípios da administração.

Também é possível destacar outro representante de grande destaque da Escola Clássica da Administração, Henry Ford (1863-1947). Inventor da linha de montagem e dos princípios da produção em massa, o empresário montava automóveis em 19 países e exportava para todo o mundo no final do século XIX. Seus métodos foram empregados por outras grandes montadoras, como Volkswagen, Fiat e Mercedes-Benz, e influenciam os sistemas de produção neste segmento até os dias atuais.

O foco central da função dos gestores organizacionais deste período histórico, refletia as teorias e princípios vigentes à época, o que não poderia ser diferente, já que, conforme afirmava Guerreiro Ramos (1981) anos mais tarde, todo conhecimento é contextualizável e provisório e, portanto, deve-se compreender a função da gestão nas organizações à luz do contexto histórico ao qual estas estão inseridas.

O controle dos empregados por meio de supervisão ferrenha, a fim de garantir a elevação da produtividade, era o eixo primordial da função dos gestores do início do século passado. O treinamento dos trabalhadores, para que estes pudessem realizar o trabalho de forma padronizada, também era de responsabilidade daqueles que administravam as organizações. Indivíduos deveriam ser selecionados, treinados e controlados para atenderem às exigências das posições que ocupavam.

Esta abordagem tem uma orientação puramente determinista, segundo Astley e Van de Ven (2005, p. 54-55), pois:

[...] o comportamento individual é visto como determinado por restrições estruturais que proporcionam estabilidade e controle absoluto à vida organizacional  
.... o comportamento organizacional é como que moldado por uma série de

mecanismos impessoais que atuam como restrições externas sobre os agentes. Consideram-se os elementos estruturais de tal forma inter-relacionados, que instrumentalmente servem ao alcance de metas organizacionais e são, portanto, funcionais.

De enfoque mecanicista, a abordagem clássica caracterizou todo um período da industrialização mundial. O pensamento de Taylor, com a *taylorização* das relações de trabalho, encontrou seguidores em todo o mundo e marcou época.

Taylor e Fayol influenciaram a primeira fase da produção cultural brasileira no campo da administração pública e de empresas. Fayol inspirou, também, boa parte da produção cultural brasileira no campo da administração da educação, pensada então fundamentalmente como administração escolar (MOTTA, 2003, p. 8 e 9).

Porém, não só no Brasil a influência dos autores clássicos pode ser citada. Carrol (1987, *apud* ESCRIVÃO FILHO e MENDES, 2008), afirma que a descrição sobre as funções do administrador, apresentada por Fayol, é dominante na literatura. Dos 21 livros de administração examinados pelo estudioso, todos mencionaram com destaque as funções definidas por Fayol ao tratar do trabalho do gestor. Dos 21, 17 utilizaram ao menos quatro funções classificadas por Fayol para organizar as obras em sua estruturação.

### **2.2.2 A Abordagem Humanística da Administração**

A ênfase anteriormente dada pela administração científica à tarefa e à estrutura organizacional, cedeu espaço à ênfase nas pessoas que trabalham na organização. Os aspectos psicológicos e sociológicos substituíram os aspectos técnicos e formais na chamada Teoria das Relações Humanas (FRANCISCO FILHO, 2006).

Naquele momento histórico, a opinião pública criticava abertamente a desumanização do trabalho e a aplicação de métodos rigorosos e precisos, em que os trabalhadores eram vistos como peças de encaixe em uma engrenagem. Por este motivo, a abordagem humanística da administração, na qual o homem era entendido como um ser cujo comportamento não poderia ser reduzido a esquemas mecanicistas, tomou tamanha importância na gestão das organizações e nos estudos científicos da época (FRANCISCO FILHO, 2006; MOTTA, 2003).

O uso das ciências humanas, como a Psicologia e a Sociologia, na teoria administrativa, foi o ponto comum entre os teóricos deste período, dentre eles: Mary Parker Follet (1868-1933); Chester Barnard (1886-1961), George Elton Mayo (1880-1949).

Mary Parker Follet defendia que o papel do gestor era o de influenciar os trabalhadores, criando condições para a contribuição espontânea das pessoas. Maior importância é dada ao sentimento de pertencer a um grupo, de fazer parte de algo, de ser aceito. O ideal seria atingir a integração e a coesão do grupo para, a partir da conciliação dos interesses individuais e do grupo, alcançar os objetivos organizacionais.

Chester Barnard, na década de 1930, afirmava que a organização não era, como acreditavam outros humanistas da época, uma arena de pessoas em busca de reconhecimento social. Para o autor, a organização era um “sistema racional de relações cooperativas para alcançar objetivos pessoais” (ESCRIVÃO FILHO e MENDES, 2008, p. 4).

Os estudiosos da época acreditavam que a partir das relações sociais que se desenvolviam no âmbito dos grupos, as pessoas influenciavam e eram influenciadas pelos demais membros, cooperando entre si para que pudessem alcançar objetivos pessoais que, sozinhas, não poderiam alcançar. Com isso, a força da autoridade só poderia ser resultado da aceitação pelos subordinados, da crença que aquele indivíduo pode levar o grupo ao alcance de todos os seus objetivos.

Já a contribuição do psicólogo Elton Mayo para o enfoque humanista da administração, adveio do resultado de estudos realizados por ele a partir de 1927, em uma fábrica de lâmpadas da Western Electric, em Hawthorne (EUA). As várias experiências tentaram relacionar, sem sucesso, as condições físicas de trabalho com a produtividade dos trabalhadores. Contudo, as conclusões dos estudos sugeriram algum tipo de relação entre moral, produtividade e satisfação.

A grande contribuição de Elton Mayo se referiu ao grupo informal no trabalho. Os testes apontaram que o grupo informal no trabalho preenchia diversas funções, entre elas o atendimento às necessidades de segurança, reconhecimento, afeto e aprovação social, constituindo algo mais importante na determinação do moral e da produtividade do que as condições físicas de trabalho (MOTTA, 2003).

A tarefa básica do gestor era a de se comunicar com os grupos, com a finalidade de compreender as regras criadas por estes, para então, influenciar as normas praticadas. O papel dos gestores neste cenário deveria ser o de envolver estes grupos informais, para que estes participassem ativamente das decisões que afetassem seu trabalho, para, assim, elevar o comprometimento destes trabalhadores com o alcance dos objetivos organizacionais.

Corroborando com estas idéias podemos citar Herbert Simon (1916-2001), que afirmava que os estímulos externos influenciam consideravelmente o comportamento das pessoas e que, por serem externos, deveriam ser utilizados pelos gestores para influenciar comportamentos desejados.

Pode-se destacar ainda que, na primeira fase do ensino de administração de empresas no Brasil, foi marcante a influência da abordagem humanística, sendo constatada por meio do elevado número de trabalhos publicados com estas idéias (MOTTA, 2003).

### **2.2.3 A Abordagem Neoclássica da Administração**

O momento histórico em que se desenvolveu a chamada abordagem neoclássica da administração foi marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, após 1945. A reconstrução dos países devastados pelos combates levou a uma imperiosa necessidade de aumentar a produção, favorecendo o progresso da industrialização, principalmente nos EUA.

Esta abordagem, basicamente, atualizou os conhecimentos elaborados desde Taylor, para que estes pudessem resolver novos problemas. Os princípios da administração científica foram revisitados e adaptados ao novo contexto histórico.

Novos produtos, avanços tecnológicos e novos mercados fizeram com que a orientação para a produção se deslocasse para a eficiência do sistema, sobretudo acerca da mudança do papel do gestor para enfrentar o grande crescimento das empresas e do mercado em escala global. Este período marcou a transição da teoria da administração para a teoria das organizações.

Seus principais representantes, também chamados de processualistas, por basearem-se na Abordagem do Processo de Henri Fayol, foram Harold Koontz, Cyril O'Donnell e Peter F. Drucker (1909-2005). Para estes teóricos, as funções administrativas são classificadas em um grupo de atividades cujo desempenho forma um processo sequencial em sua concepção e simultâneo em sua operação, o qual tende a se repetir continuamente.

Koontz e O'Donnell definiram administração como o ato de fazer as coisas por meio dos outros. Estes autores afirmavam que as funções administrativas poderiam ser agrupadas em torno das atividades de planejamento, organização, designação de pessoal, direção e controle, defendendo ainda que a essência da administração está na coordenação destas funções (ESCRIVÃO FILHO e MENDES, 2008).

Somente a partir da década de 1950 é que o processo administrativo assume a forma de quatro funções: planejamento, organização, direção e controle, tendo pouca variação deste núcleo comum, as formulações de outros autores.

Já o terceiro representante, Peter Drucker, direcionou a discussão acerca do trabalho do gestor organizacional em consonância com os demais autores processualistas, porém, com a perspicácia que lhe é própria. Defendeu que o trabalho do gestor deveria ser voltado ao estabelecimento de objetivos, organização das atividades, mas sobretudo, à motivação e comunicação necessárias para a transformação dos indivíduos em equipes, delegando-lhes a responsabilidade pelas tarefas a serem desenvolvidas, para posteriormente ser realizada a avaliação dos empregados e dos gestores, promovendo o aperfeiçoamento de toda a equipe, inclusive do gestor (ESCRIVÃO FILHO e PERUSSI FILHO, 2008).

Contudo, outros nomes da área da investigação social estavam começando a ganhar espaço nas discussões organizacionais, influenciando a Teoria Organizacional do início do século XX.

#### **2.2.4 A Abordagem Estruturalista da Administração**

Esta abordagem teve suas bases epistemológicas enraizadas nos trabalhos do alemão Max Weber (1864-1920) sobre a burocracia, no início do séc. XX, nas sociedades capitalistas e marcou o início da linha funcionalista como linha dominante dos estudos no campo da investigação social, a partir das obras do sociólogo Talcott Parsons (1902-1979) (MOTTA, 2003).

Weber afirmava que a forma de estruturação da burocracia estatal surgiu com a forma de organizar do modo de produção capitalista, quando os Estados Nacionais concentraram seus esforços no fortalecimento dos exércitos, polícias, leis, impostos e demarcação de territórios.

Tal abordagem deu ênfase às estruturas burocráticas criadas nas organizações, baseadas na formalidade (normas que objetivavam a racionalidade e a coerência entre os fins e os meios), na impessoalidade (todos devem obedecer leis e normas, e a autoridade advém do



cargo ocupado e de sua localização na hierarquia da organização<sup>1</sup>) e do profissionalismo (em que pessoas capacitadas tecnicamente exercem funções nas organizações, sendo todos responsáveis pelos seus deveres) (ESCRIVÃO FILHO e MENDES, 2008).

Sobre Parsons, pode-se afirmar que ele foi um estudioso da estratificação social, não da transformação. Seus estudos preocupavam-se com o ordenamento da sociedade, buscavam ainda determinar a função que os indivíduos desempenhavam na estrutura social. Acreditava ainda que o papel de cada indivíduo estaria pré-determinado em função da manutenção e ordenação de um sistema maior.

Outra contribuição da época veio dos estudos do sociólogo Amitai Etzioni, nascido em 1929. O estudioso defendia que o modelo burocrático de tipo ideal não poderia ser aplicado a todos os tipos de organizações, indistintamente. Segundo ele, tal modelo poderia ser aplicado às empresas privadas e governos, contudo, outros tipos de organizações não se adequariam a tal estrutura, como as associações, clubes ou hospitais. O autor ainda classificou as organizações de acordo com o poder exercido pelas pessoas, sendo que cada poder dá origem a um tipo de obediência (organizações coercitivas, utilitárias e normativas).

Para o funcionalismo, além dos autores citados, também se destacam as contribuições Robert King Merton, Phillip Selznick, Alvin Gouldner e Peter Blau. A influência advinda destes autores resultou na seguinte visão da ciência social dominante no período entre o estruturalismo e a teoria dos sistemas abertos:

- a) a sociedade industrial pode ser entendida como um sistema em mudança contínua;
- b) o conflito entre grupos sociais deve ser visto como um processo social básico;
- c) o conflito entre os grupos tende à institucionalização;
- d) a resolução dos conflitos entre os grupos determina a direção da mudança;
- e) o bem-estar social está na dependência do resultado dos conflitos entre os grupos.

(MOTTA, 2003, p. 15)

Portanto, a abordagem estruturalista impôs-se sobre as abordagens clássicas e das relações humanas, dando ênfase às estruturas burocráticas, mas sem perder de vista as pessoas e o meio ambiente em que se inserem as organizações, marcando a fase do homem organizacional e abrindo caminho para a próxima abordagem, a abordagem comportamental.

---

<sup>1</sup> Apesar de Weber ter afirmado existir pelo menos três formas de exercer autoridade, a autoridade carismática e a autoridade que advém da tradição, acreditava que a autoridade com base nas organizações formais, estabelecida pelas normas, seria a base de todas as organizações burocráticas modernas.

### **2.2.5 A Abordagem Comportamental da Administração**

O contexto organizacional e a ênfase nas pessoas foram características marcantes desta abordagem. Mesmo criticando algumas idéias das teorias que a precederam, como a ênfase nas tarefas da abordagem clássica e a valorização do racional, a abordagem comportamental organizou estes conceitos e os inseriu no contexto organizacional.

Os estudos da psicologia, notadamente aqueles que tratavam do behaviorismo, influenciaram os estudiosos, sobretudo a partir de 1945, quando foi publicado o livro do cientista político Herbert Simon (1916-2001), intitulado Comportamento Administrativo, no qual o autor afirma ser possível coordenar o esforço grupal a partir do entendimento do processo decisório. O behaviorismo teve origem com o norte-americano John Watson (1878-1958). Ele e seus seguidores acreditavam poder direcionar o comportamento por meio do reforço estimulado, ou seja, reflexos condicionados que criariam hábitos que possibilitassem obter a resposta esperada.

Os estudos que tiveram grande destaque na literatura foram os do sociólogo Burrhus Skinner (Condicionamento Operante) e os de Ivan Pavlov (Condicionamento Clássico). Na abordagem comportamentalista, contribuições vieram ainda da teoria da Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow (1908-1970), que organizava as necessidades humanas de acordo com a sua importância, e dos Sistemas Administrativos de Rensis Likert (1903-1981), que diferenciava as organizações a partir de quatro sistemas administrativos (Autoritário Coercitivo, Autoritário Benevolente, Consultivo ou Participativo).

Sob influência de Simon, a abordagem comportamental compreendeu a organização como o lugar onde os indivíduos e grupos procuram satisfazer suas necessidades pessoais, cabendo ao gestor influenciar as pessoas a fim de obter um comportamento coordenado.

Contudo, na década de 1950, um biólogo entrou em cena influenciando os estudos organizacionais e inaugurando uma nova corrente de estudos. Trata-se de Bertalanffy e da abordagem sistêmica da organização, tratados na próxima seção.

### 2.2.6 A Abordagem Sistêmica da Administração

As teorias que compõem a abordagem sistêmica da Administração tiveram início na década de 1960, influenciadas pelas pesquisas do biólogo Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972) na década anterior, que pretendia criar uma teoria interdisciplinar, que envolvesse várias ciências com seus princípios gerais e que ficou conhecida como Teoria Geral dos Sistemas.

Inúmeros são os sistemas teóricos baseados na Teoria Geral dos Sistemas. Além da influência na análise organizacional, tal teoria foi introduzida nos estudos da psicologia, ciência política, sociologia, física e economia. No Brasil, os estudos mais divulgados, segundo Motta (2003), foram os de Trist e Rice, do Tavistock Institute de Londres, e os de Katz e Kanh, da Universidade de Michigan.

Trist e Rice afirmavam ser a organização um sistema sociotécnico, composta por dois subsistemas, um social e outro técnico. O sistema social é dotado de normas, aspirações e valores, já o sistema técnico é composto das demandas da tarefa, implantação física e equipamentos existentes na organização, o que implicava eficiência potencial e a conjugação dos dois sistemas, sócio e técnico, transformaria a eficiência potencial em eficiência real (MOTTA, 2003).

Já para Katz e Kanh, que também entendiam a organização como um sistema social e aberto, as organizações seriam capazes de importar do ambiente externo a energia de que necessitavam (materiais, insumos, mão-de-obra), processar tais energias (fabricação, treinamento) e colocar o resultado desta transformação como saídas no ambiente (produtos, informações). Este ciclo seria continuamente alimentado por meio da retroalimentação ou retorno da energia colocada no ambiente, repetindo os ciclos de entrada-processamento-saída.

O gestor, segundo a abordagem sistêmica, teria a função de garantir que todos os fatores interdependentes em uma organização, como indivíduos, grupos, estrutura formal, interações e autoridade, entre outros, fossem coordenados de forma que as metas pudessem ser alcançadas.

Contudo, tal abordagem sofreu críticas severas pelas transposições simplistas de alguns conceitos da teoria dos sistemas para as organizações sociais. Guerreiro Ramos (1981) defendeu que a teoria das organizações sofria de excesso de colocações inapropriadas de conceitos vindos de outras áreas, e que estes eram equivocadamente transpostos para as organizações sem levar em consideração suas características sociais, sem considerá-las como

sistemas singulares que são. Um exemplo é a afirmação de que nenhuma das teorias sistêmicas seria capaz de expressar o que realmente é um indivíduo em sua natureza, que o indivíduo não pode ser considerado parte integrante de um sistema funcional, ele pode encontrar-se num sistema, sem ser, necessariamente, parte funcional dele.

Sem mudar completamente o foco da abordagem sistêmica, a organização e o ambiente, a próxima abordagem faz um resgate das abordagens que a precederam e insere novos elementos como objetos de estudo. Trata-se da abordagem contingencial da administração, discutida na próxima seção.

### **2.2.7 A Abordagem Contingencial da Administração**

Esta abordagem resgatou os pontos principais de todas as teorias que a antecederam, como tarefas, pessoas, estruturas, grupos e sistemas, e acrescentou o equilíbrio entre a organização e o ambiente em que ela está inserida (FRANCISCO FILHO, 2006). Segundo esta abordagem, não existe nada absoluto nas teorias organizacionais, tudo deve ser relativizado de acordo com as circunstâncias em que os fatos ocorrem.

Esta abordagem teve origem a partir de estudos realizados em indústrias norte-americanas na década de 1960. Estas pesquisas tinham como foco compreender o modo pelo qual as empresas funcionavam em condições diferentes e como estas empresas estavam estruturadas.

Para os estudiosos desta abordagem, existem variáveis dependentes e interdependentes que interferem na relação funcional e devem ser estudadas no contexto em que se inserem, já que as variáveis organizacionais apresentam um complexo relacionamento entre si e o ambiente externo, ou seja, existiria uma relação funcional entre o ambiente externo e as técnicas administrativas adotadas pelas organizações.

Hall (2004) classificou em sete dimensões o ambiente externo ao qual às organizações influenciam e são influenciadas: tecnológica, legal, política, econômica, demográfica, ecológica e cultural. Ainda segundo o autor, as organizações seriam constantemente confrontadas com tais condições ambientais e sua perenidade e sucesso dependeriam de como este relacionamento seria gerenciado.

Os pesquisadores e os estudos que deram início aos debates sobre a contingência foram: Alfred Chandler e sua pesquisa sobre estratégia e estrutura organizacional; Burns e

Stalker e o estudo sobre as organizações mecanísticas e orgânicas; Emery e Trist que estudaram os contextos organizacionais e suas conseqüências para as organizações; e, finalmente, Laurence e Lorsch e o debate diferenciação – integração.

### **2.2.8 Abordagens Contemporâneas da Administração**

Nesta seção serão apresentadas, brevemente, algumas escolas ou perspectivas alternativas a respeito das organizações. Optou-se por acompanhar a denominação de Hall (2004) que as classifica como modelos: da Ecologia Populacional, da Dependência de Recursos, da Contingência Racional, dos Custos de Transação e Institucional.

No modelo de ecologia populacional de Aldrich, Hannan e Freeman, existe grande destaque das pressões competitivas, que “selecionam alguns tipos de organizações em detrimento de outras” (REED, 1999, p. 73). Os fatores ambientais aos quais as organizações estariam expostas são os responsáveis por selecionar as características organizacionais que mais se adaptam ao ambiente. As críticas a este modelo referem-se à excessiva analogia à sistemas biológicos e a exclusão das variáveis relativas a poder, conflito ou escolhas estratégicas, minimizando “o papel dos atores organizacionais na determinação do destino das organizações” (HALL, 2004, p. 250).

Enquanto o modelo de ecologia populacional minimiza o papel dos atores organizacionais na determinação de seus destinos, o modelo de dependência de recursos de Aldrich e Pfeffer retoma a consideração das decisões e ações organizacionais (HALL, 2004). Este modelo considera as organizações como agentes ativos em seu relacionamento com o ambiente, que o influencia e é influenciada por ele, ou seja, os gestores responsáveis pelas decisões estratégicas tentariam manipular o ambiente em benefício da organização, sendo o elemento básico do modelo a escolha estratégica de seus gestores.

Tanto o modelo de ecologia populacional, quanto o modelo de dependência de recursos, que têm como foco o determinismo ambiental, desprezam as metas organizacionais e seu caráter racional da obtenção de resultados.

A ecologia populacional também tem similaridades com o próximo modelo a ser apresentado, o dos custos de transação. Ambos, segundo Reed (1998), baseiam-se na premissa de que o projeto, o funcionamento e o desenvolvimento das organizações são resultados diretos de forças universais, que não seriam modificadas pela estratégia adotada. A teoria dos

custos de transação tem como preocupação “os ajustes adaptativos que as organizações precisam fazer para enfrentar as pressões de maximização da eficiência em suas transações internas e externas” (REED, 1998, p. 73).

Outro modelo, derivado dos trabalhos realizados por Lawrence e Lorch na década de 1960, é o da contingência racional, que trouxe consigo o aspecto da incerteza ambiental, aliado à racionalidade do alcance das metas organizacionais. Neste modelo as “organizações são vistas como entidades que tentam cumprir metas e lidar com seus ambientes, havendo o entendimento de que não existe uma maneira ótima para fazê-lo” (HALL, 2004, p. 256).

Finalmente, o último modelo teórico a ser apresentado, o modelo institucional. Tal modelo procura explicar as razões pelas quais as organizações assumem determinadas formas. Segundo seus principais representantes, Di Maggio e Powel, existe um “isomorfismo insitucional” que impera no meio organizacional. Este isomorfismo seria resultado da influencia do campo organizacional que envolve as organizações, constituído por instituições que produzem produtos ou prestam serviços similares, seus fornecedores, consumidores de recursos e produtos e agências reguladoras.

No interior deste campo, as organizações seriam cada vez mais homogêneas, seja por imitar as demais em certos aspectos, seja porque são imitadas. Isto ocorreria à medida que estas organizações se defrontassem com as incertezas ambientais e fossem buscar, nas instituições que integram seu campo organizacional, as respostas para como reagirem diante de situações similares.

Com a apresentação realizada da evolução das teorias organizacionais, não se pretendeu afirmar que existe a melhor teoria ou a teoria ideal para aplicação em determinadas organizações. A tendência atual na pesquisa organizacional é a combinação de teorias para a compreensão dos fenômenos organizacionais, por este motivo, será apresentada a visão de Henry Mintzberg sobre a estrutura organizacional.

## 2.3 A ORGANIZAÇÃO SEGUNDO SUA ESTRUTURA

Para a classificação das organizações segundo a análise de suas estruturas, tomou-se como base as definições de Mintzberg (1995), engenheiro canadense nascido em 1939 e reconhecido mundialmente por seus estudos na área de estratégia e trabalho dos executivos. O autor divide o delineamento das estruturas organizacionais em cinco configurações básicas: a

estrutura simples, a burocracia mecanizada, a burocracia profissional, a forma divisionalizada e a adhocracia.

Para Mintzberg (1995, p. 10):

[...] toda atividade humana organizada – desde a de fazer vasos até a de colocar um homem na lua – dá origem a duas exigências fundamentais e opostas: a divisão do trabalho em várias tarefas a serem executadas e coordenação dessas tarefas para obter resultados.

A forma como tal estrutura organizacional seria desenhada deveria possibilitar a harmonia entre os elementos que a compunham e a situação pela qual tal organização estaria vivenciando (ciclo de vida, ambiente em que opera, sistema técnico que utiliza) e, portanto, dependendo dos parâmetros utilizados para delinear a estrutura e dos fatores situacionais levados em consideração pelos responsáveis por este delineamento, algumas configurações organizacionais podem surgir.

Diante do exposto pelo autor, um número reduzido de configurações resume a forma como organizações eficazes se estruturam. Nessas estruturas, são especificados os mecanismos de coordenação existentes no desenho e como as tarefas são divididas entre os membros daquele sistema.

A primeira dessas estruturas, de acordo com a classificação de Mintzberg (1995), é a estrutura simples, em que o principal mecanismo de coordenação é a supervisão direta e a parte chave da organização é sua cúpula estratégica. Por possuir pouca diferenciação entre suas unidades e um número limitado de tarefas a serem desempenhadas, consiste em pouco mais de uma pessoa na cúpula estratégica – que toma todas as decisões importantes – e um núcleo operacional.

A segunda forma de estruturar organizações é a chamada burocracia mecanizada, sendo a padronização dos processos de trabalho o principal mecanismo de coordenação do modelo. Tendo a necessidade primordial de padronizar todos os processos de trabalho, fica evidente a elevada importância atribuída aos responsáveis por essa padronização, os tecnocratas. Estes são responsáveis por delinear o fluxo de trabalho operacional, planejar, alterar ou, ainda, treinar os indivíduos que efetivamente executam as tarefas na organização. São características principais de organizações que optam por esta estrutura: a elevada especialização, as tarefas rotinizadas, a proliferação de normas e regulamentos, bem como, a clara distinção entre linha e assessoria.

Outra forma de estruturar as organizações é a burocracia profissional. Neste modelo, o principal mecanismo de coordenação é a padronização das habilidades que os membros da

organização devem possuir e seu núcleo chave está na área operacional da estrutura. O autor defende que as organizações podem ser burocráticas sem serem, necessariamente, centralizadas, citando universidade e hospitais como exemplos de instituições que se utilizam deste modelo.

A autoridade neste modelo é de natureza profissional, apoiando-se nas habilidades e conhecimentos de seus operadores, que são inicialmente capacitados nas universidades para o exercício de sua profissão e doutrinados nas próprias organizações por meio do treinamento em serviço, ou seja, o profissional é programado formalmente para desenvolver determinadas habilidades e conhecimentos, de acordo com sua profissão e, posteriormente, para finalizar a padronização das habilidades, é treinado em serviço para atuar da forma como a organização espera que o faça.

A quarta forma descrita por Mintzberg (1995) é a forma divisionalizada, na qual a padronização está nos resultados esperados e a parte chave da organização é a linha intermediária. Este modelo é caracterizado pela existência de entidades quase autônomas unidas pela estrutura central administrativa. Esta configuração se diferencia das demais por constituir-se de várias estruturas sobrepostas a outras, ou seja, cada divisão tem sua própria estrutura que interliga-se, nos moldes da Burocracia Mecanizada, ao escritório central.

A quinta e última configuração observada pelo autor é a Adhocracia. Seu principal mecanismo de coordenação é o chamado ajustamento mútuo, em que o controle do trabalho está nas mãos dos especialistas que fazem todos os tipos de atividades específicas, organizados em equipes multidisciplinares de trabalho. Como o modelo é desenhado para atuar em ambientes complexos e dinâmicos, em que suas equipes multidisciplinares têm foco na inovação para solução dos problemas de seus clientes, qualquer forma de padronização, seja nas tarefas ou nas habilidades dos especialistas, padronizaria também os resultados desta organização, por este motivo, os processos decisórios e a informação fluem de forma flexível e informal.

Mintzberg é citado em diversos estudos que classificaram as universidades como instituições com características de burocracia profissional (SILVA, 2000; SILVA, CUNHA e POSSAMAI, 2001; SILVA e MORAES, 2002). Neste estudo, também foi possível encontrar traços deste tipo de organização, por este motivo optou-se por descrever, sucintamente, a classificação proposta pelo autor.

As instituições-alvo deste estudo apresentam características de burocracia profissional por apresentarem trabalho operacional altamente complexo e controlado pelos executores deste trabalho. O trabalho em questão é o trabalho do professor desenvolvido nas



salas de aula e núcleos de pesquisa das IES. Os mecanismos de coordenação que permitem certa padronização são os planos de ensino para o trabalho em sala de aula e os projetos de pesquisa coordenados pelos núcleos de pesquisa, contudo, mesmo existindo os padrões a serem seguidos, os profissionais operam com relativa independência de seus pares.

A autoridade exercida na universidade é baseada no conhecimento, a hierarquia é baseada na titulação do professor, que pode não possuir cargo de gestão na IES, mas tem forte influência nos grupos pela importância atribuída aos títulos que detém.

Existe alguma dificuldade quanto à mensuração dos resultados alcançados, exatamente pelo alto nível de especialização da atividade e pelo nível de subjetividade envolvido nesta avaliação. O que seria um excelente professor? Seria aquele profissional que não chega atrasado às aulas, cumpre seu conteúdo, tem conhecimento sobre as disciplinas que ministra, entrega notas e frequências nos prazos, ou seria aquele que mais adiciona valor à formação do aluno, que o instiga a buscar o novo, o desconhecido e à superação das suas limitações, mas não cumpre todos os procedimentos da IES no prazo estipulado?

A resposta a estes questionamentos não é simples como algo cartesiano e quantitativo. O ideal seria que o professor cumprisse os procedimentos institucionais e também adicionasse valor à formação do aluno de forma excepcional, mas em alguns casos o ideal acaba não existindo, corroborando com Mintzberg (1995, p. 23) que afirma que “Os operários das linhas de montagem de automóveis e os professores universitários são operadores, embora o trabalho dos primeiros seja muito mais padronizado do que o dos últimos.”

Pela elevada variabilidade no resultado do trabalho docente, as IES buscam padronizar as habilidades de seu quadro de pessoal, para que a supervisão e controle do seu trabalho seja realizada. Isto pode acontecer por meio dos processos de seleção, que buscam nos candidatos certas habilidades e competências desejadas pela organização, ou por meio de treinamentos e recompensas que atuam como reforço positivo de comportamentos esperados.

Neste tipo de organização, baseada na burocracia profissional, o núcleo operacional, composto pelos professores e funcionários, é o que pode ou não gerar vantagem competitiva no mercado em que atua. O papel da gestão é o de apoiar este núcleo operacional para que cumpram suas atividades, por este motivo Mintzberg (1995) os classifica como gerentes integradores, interligados com o núcleo operacional pela autoridade formal da linha de comando, que têm como principais funções controlar o trabalho executado por meio da supervisão direta e apoiar os grupos de trabalho para a consecução dos objetivos, provendo os recursos necessários para tal.

Desde seu surgimento, as IES já apresentavam características da burocracia profissional. Para atestar tal afirmação, optou-se por apresentar o histórico deste tipo de organização e o papel dos seus gestores, coincidentes em algumas situações com a atuação de gestores de outros tipos de IES, discutidos na seção a seguir.

## 2.4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – DO HISTÓRICO À GESTÃO

O desenvolvimento da ciência e do conhecimento ao longo da história da humanidade, propiciaram a criação de instituições do conhecimento, denominadas como universidades. Próximo de completar nove séculos de existência, estas instituições passaram por transformações que a reinventaram por inúmeras vezes, alcançando a complexidade de hoje.

Credita-se à Grécia, no século V a.C., o surgimento do ensino superior no mundo, embora este não estivesse organizado em escolas como instituições. Os professores, filósofos socráticos, eram incumbidos da formação completa dos jovens confiados a eles e, nos encontros com estes alunos discutidos temas básicos da filosofia e da constituição dos seres. A Biblioteca de Alexandria armazenava saberes e contratava sábios para estudá-los, além de transmitir seus conhecimentos àqueles que se interessassem (ROCHA; GRANEMANN, 2003).

Os romanos incorporaram a educação grega, que já no século IV a. C. contava com um conjunto de estudos, composto por conhecimentos de retórica, filosofia e medicina. Com a disseminação do cristianismo na Europa Ocidental, as escolas leigas foram substituídas pelas religiosas, tornando-se estas o único meio para aquisição e transmissão de cultura.

A Universidade emergiu da exigência de vida em comum daqueles que, como mestres e aprendizes, dedicavam-se às ciências e à vida intelectual. Na origem da universidade estava a transição da humanidade de uma etapa para a outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da Idade Média para a Renascença (CARVALHO, 2007, p. 1)

Na Idade Média, as universidades visavam à formação do clero. Com o Renascimento, o público das universidades também incluiu os proprietários de terras e os filhos de comerciantes bem sucedidos, que passaram a questionar o caráter canônico do

conhecimento transmitido, abrindo espaço para corporações estudantis, então chamadas de “universidades”, reunirem-se e organizarem-se independentes de reis e bispos.

As primeiras universidades surgiram, de fato, entre os séculos XI e XIII em Bolonha (Itália), Paris (França), Praga (atual República Tcheca), Toulouse (França), Oxford (Inglaterra) e Cambridge (Inglaterra) (ROCHA; GRANEMANN, 2003), formavam profissionais nas áreas de teologia, filosofia, ciências jurídicas e medicina.

As primeiras universidades fora da Europa surgiram na América espanhola, no século XVI, sendo todas elas religiosas. As primeiras foram criadas na República Dominicana (1538), no Peru (1551), no México (1553), na Colômbia (1662), em Cuba (1728) e no Chile (1738). As primeiras universidades norte-americanas foram Harvard (1636), Yale (1701) e Filadélfia (1755) (BARREYRO, 2008; GOMES, 2006).

Já a Coroa Portuguesa não criou instituições de ensino superior no Brasil Colônia até o início do século XIX, pois, sem o desenvolvimento na área educacional era mais fácil exercer o controle sobre o território.

Era comum, à época, que os integrantes da elite brasileira buscassem formação educacional em universidades européias, com destaque para a Universidade de Coimbra (Portugal). O ensino superior no Brasil só teve início com a transferência da sede da Coroa Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808.

Pereira (2003, p. 23) ao discutir a evolução do ensino superior no Brasil, a divide em quatro fases:

- i) Antes de 1930: Predomínio das instituições públicas;
- ii) 1930 – 1964: Consolidação e estabilidade no crescimento relativo do setor privado no sistema de ensino superior;
- iii) 1964 – 1980: Reforma do ensino superior e predominância do setor privado;
- iv) 1980 – 2003: Aumento da oferta de vagas pelo setor privado, crescimento do número de vagas não preenchidas e evasão.

Na primeira fase da evolução do ensino superior no país, conforme Pereira (2003), os estabelecimentos eram dirigidos por padres jesuítas que implantaram no séc. XVI, inicialmente, os cursos de teologia e de filosofia. Os estudos escolares, até 1759, tinham um currículo único: os *studia inferiora*, equivalentes ao atual ensino médio, e os *studia superiora*, equivalentes aos estudos superiores. Neste ano, os jesuítas foram expulsos do reino de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil, sendo seus colégios fechados.

A partir de 1808, com a transferência da sede do reino português para o Brasil, uma nova etapa da educação superior se inicia. Com o objetivo de formar tanto profissionais para atuação no setor público, quanto profissionais liberais, criam-se, em instituições isoladas no Rio de Janeiro, os cursos superiores de Medicina, Cirurgia, Matemática, Desenho Técnico, Economia, Arquitetura, Química, História e Música (BARREYRO, 2008).

Depois da independência, estruturaram-se no país dois setores no ensino superior: o do ensino estatal e o do ensino particular, este, autorizado a funcionar pela Constituição de 1891, que também descentralizou o ensino, até então exclusivo do poder central, delegando-o para os governos estaduais.

O grande desenvolvimento no ensino superior no país foi, sobretudo, resultado da criação de instituições particulares. Registra-se que em 1880 existiam 2.300 alunos cursando ensino superior no Brasil, já em 1930 as matrículas somavam mais de 20.000.

A criação da primeira universidade no país ocorreu somente em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro, hoje denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro, (BARREYRO, 2008). A criação de IES concentrou-se, basicamente, nas regiões sul e sudeste do país, notadamente pela concentração populacional nestas áreas, mas também pelo seu desenvolvimento econômico.

Seguiram-se, então, a criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932 e a Universidade de São Paulo, em 1932.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e em 1931, o Conselho Nacional de Educação. Também neste ano, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961, que classificava as universidades em oficiais ou livres, sendo a primeira pública (federal, estadual ou municipal) e a segunda, particular.

Nesta época, as instituições de ensino superior concentravam-se, basicamente, em São Paulo, por seu desenvolvimento econômico e elevado crescimento industrial, e no Rio de Janeiro, então capital do país. Durante o regime político do Estado Novo (1937-1945), a educação era vista pelos populistas como um fator-chave para auxiliar no desenvolvimento do país e promover a ascensão social, intensificando a demanda pela educação superior (CUNHA, 1983).

Ainda segundo o autor, outros fatores contribuíram para o crescimento da demanda pelo ensino superior, entre eles destacam-se: a migração das populações rurais para as zonas urbanas; a escolarização das mulheres; e, finalmente, as leis de equivalência, que garantiam o

direito de matrícula nos cursos científicos e clássicos para os egressos de cursos comerciais, industriais ou agrícolas.

Na década de 50, surgiram iniciativas para a formação de pesquisadores e aperfeiçoamento docente, sendo criados, em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

De acordo com Pereira (2003), nos idos do 1960 a demanda pela educação superior era considerada maior que a oferta, apesar do aumento do número de vagas em IES públicas e privadas. Cunha (2007, p. 7) afirma que “A modernização da economia fazia da escolarização a sua principal, senão única, via de ascensão social. Daí a forte pressão das classes médias no sentido da “democratização” do ensino superior.”

Profissionais que buscavam trabalho na burocracia estatal ou nas indústrias de base que se instalavam no país, buscavam por uma vaga. Ainda segundo a autora, em 1960 existiam mais de 28 mil alunos excedentes, ou seja, alunos que haviam sido aprovados nos processos seletivos para as universidades públicas, mas que, por falta de vagas, não haviam sido admitidos.

Mais uma vez as IES privadas tiveram relevante impacto na ampliação do número de vagas para atendimento da demanda do ensino superior. Em 1965, das 200.000 matrículas, 43,8% eram lotadas em IES privadas. Já em 1980, das mais de 885.000 matrículas, mais de 63% estavam em IES privadas do país, representando um crescimento de mais de 625.000 matrículas e, pouco mais de duas décadas.

A expansão do setor privado nas décadas de 1960 e 1970 deu-se mediante a multiplicação de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultantes da transformação de antigas escolas secundárias, visto que a preocupação quase exclusiva do setor privado era com o atendimento da demanda por ensino (PEREIRA, 2003, p.31).

Um marco na história da educação superior do país foi a Lei 5.540 de 1968, que instituiu a Reforma Universitária. Esta legislação levou o ensino superior à intensa centralização nas mãos dos governos militares, estabeleceu mecanismos de controle rígidos para as instituições públicas e excluiu seus docentes dos centros de decisão, reforçando o isolamento das unidades acadêmicas. Esclarecem Schwartzman e Schwartzman (2002, p. 18):

A solução, na prática, foi a redução de restrições e controle para a criação de instituições privadas. Como consequência, teve-se uma polarização, de um lado ficaram as instituições públicas, que adotaram um modelo baseado na pesquisa,

absorvendo um terço dos estudantes; e de outro lado as instituições privadas proporcionando ensino rotineiro e medíocre, principalmente nas carreiras gerenciais – administração, direito, contabilidade – absorvendo os outros dois terços.

Esta proliferação de cursos nas áreas sociais e humanas no ensino privado, citadas por Schwartzman e Schwartzman (2002), ocorreu em decorrência da facilidade de implantação de tais cursos, que não exigiam altos investimentos em laboratórios ou instalações específicas. A expansão do ensino superior privado, nas décadas de 60 e 70, foi marcada pela transformação de escolas secundárias em IES de pequeno porte, que preocupavam-se, quase que exclusivamente, em atender à demanda pelo ensino superior, sem maiores investimentos em pesquisa, como era exigido, pelo governo federal, às IES públicas.

A partir da década de 80 algumas transformações foram observadas na configuração do ensino superior do país, no que tange à natureza institucional dos seus estabelecimentos. No ano de 1980, 882 IES existiam no Brasil, sendo que 682 eram privadas e 200, públicas (federais, estaduais ou municipais). Nas duas décadas seguintes (1980 a 2000), a tendência revelada era de transformação das escolas isoladas em universidades, sobretudo na área das IES privadas, que de 20 em 1980, cresceram para 85 universidades privadas no ano de 2000 (BRASIL, 2009).

Na década de 90, coube às IES a tarefa de formação de recursos humanos aptos a atuar na economia globalizada, dada à política de queda de barreiras econômicas do programa de governo de Collor de Mello. Contudo, o diagnóstico que o Ministério da Educação (MEC) apresentava à época, era de que a educação superior no Brasil tinha graves distorções, entre elas a baixa qualidade do ensino oferecido, sobretudo no ensino superior privado, considerado frágil nos relatórios do MEC, por sua incipiente qualificação do corpo docente.

Já durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino superior privado, que em 1995 respondia por mais 76% das matrículas e, conseqüentemente, formar profissionais mais bem preparados para a modernização do país, iniciaram-se as discussões sobre um sistema de avaliação da qualidade dos serviços educacionais prestados por IES privadas, culminando, em 1996, com a Lei 9394, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Em seu governo houve o maior crescimento da história da educação superior no número de IES privadas, que passaram de 684 em 1995 para 1.442 em 2002, de 77% para uma representação de 88% sobre o total de IES no país.

A LDB, além de introduzir o processo de avaliação dos cursos de graduação e das IES no Brasil, também condicionou seus credenciamentos e recredenciamentos aos

desempenhos obtidos nas avaliações. Além disso, também estabeleceu os níveis escolares, percentuais mínimos de titulação do quadro de docentes e as modalidades de educação e ensino e suas finalidades. Atualmente, para avaliação da educação superior, seja ela pública ou privada, são aplicadas as regras do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES), instituído em 2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Característica marcante nos anos 90 foi a expansão da educação à distância, que democratizou o acesso ao ensino superior, através de ambientes próprios de aprendizagem resultantes do desenvolvimento de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Como os custos para implantação de programas de educação à distância são altos, pela necessidade de aquisição de tecnologia, equipamentos e recursos humanos qualificados, a tendência observada entre as IES é a criação de parcerias e redes de cooperação para o desenvolvimento da educação à distância.

O Censo da Educação Superior de 2007 retrata a atual situação do ensino superior no país, conforme tabela abaixo:

**Tabela 4** – Instituições por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa das IES – Brasil – 2007

Organização Acadêmica/ Categoria Administrativa	Instituições	
	Pública	Privada
Universidades	96	87
Centros Universitários	4	116
Faculdades	149	1.829
<b>Total Geral Absoluto</b>	<b>249</b>	<b>2.032</b>
<b>Total Geral Relativo</b>	<b>11%</b>	<b>89%</b>

**Fonte:** adaptado pela autora com base nos dados do MEC/INEP (2009)

Quanto ao número de matrículas, no ano de 2007, de um total de 4.880.381 matrículas, aproximadamente 75% localizavam-se na educação superior privada e 25% no ensino superior público (federal, estadual ou municipal), distribuídas entre as regiões do país conforme a tabela abaixo:

**Tabela 5** – Número de matrículas segundo a Região – Brasil – 2007

<b>Região / Resultados</b>	<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Centro-Oeste</b>	<b>Brasil</b>
Total Geral Absoluto	303.984	853.319	864.264	2.431.715	427.099	<b>4.880.381</b>
<b>Total Geral Relativo</b>	6,22%	17,48%	17,70%	49,82%	8,75%	<b>100%</b>

**Fonte:** adaptado pela autora com base nos dados do MEC/INEP (2009)

### 2.4.1 A educação superior no estado do Pará

As primeiras instituições de ensino superior do Pará foram a Faculdade Livre de Direito (1902) e a Faculdade de Farmácia (1903). Na década seguinte mais três instituições deram início às suas atividades: a Escola Livre de Odontologia (1914), a Escola de Agronomia e Veterinária(1918) e a Faculdade de Medicina (1919), todas federalizadas em 1950 (INEP, 2006).

Até o ano de 1957 a história da educação superior do estado foi marcada pela criação de Faculdades e Escolas Isoladas. Com a federalização das escolas em 1950 iniciam-se condições concretas para o advento de uma universidade, tendo como justificativa a necessidade de dotar do homem da Amazônia de capacidade científica, tecnológica e artística, culminando em 02 de julho de 1957 na sanção da Lei de nº 3.191 que instituiu a Universidade do Pará.

Esta foi a oitava instituição do gênero no país integrada à rede universitária federal, sendo formada pela congregação de sete escolas superiores já existentes. Sua sede em Belém, capital do estado, foi criada para:

desenvolver educação, ciência e tecnologia apropriadas ao contexto amazônico e com o objetivo de atender às expectativas de desenvolvimento regional e as necessidades do desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil que demandava a formação de outras especialidades para além de profissionais liberais. (INEP, 2006, p. 34)

Na data de sua criação, a Universidade do Pará registrava 1.008 alunos matriculados em seus 11 cursos: Direito, Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia Civil, Matemática, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras e o curso de Estudos Sociais



(Geografia e História unificados). Em 1967 o número de alunos havia chegado a 3.020 e o número de cursos a 23.

As transformações sócio-econômicas ocorridas no país nas décadas de 40 e 50 (industrialização, urbanização e crescimento demográfico) acarretaram substancial crescimento da demanda por mão-de-obra qualificada em todas as regiões do Brasil. No estado do Pará, a capital Belém tornou-se pólo de atração de pessoas por oferecer maior oportunidade de empregos à população recém migrada da área rural. Contudo, o grau escolar era um dos requisitos para admissão e promoção nas organizações da época, intensificando a demanda por escolarização em todos os níveis.

O ensino superior existente à época não tinha capacidade de atender à demanda. Os estudantes, reunidos em torno da UNE, reivindicavam maior democratização do ingresso no ensino superior e o fim dos “excedentes”, estudantes aprovados nos processos seletivos que não conseguiam se matricular por falta de vagas nas instituições.

Em 1964, em plena ditadura militar, foi iniciada a Reforma Universitária no país. Segundo Cunha (2007, p. 3):

O discurso que defendia a necessidade da *democratização* do ensino, característico do período pré-1964, dá lugar ao da urgência da *modernização* da educação, tornando-a um *instrumento* no processo de desenvolvimento nacional. A questão universitária passava a ser encarada como um problema *técnico*, não mais como uma questão *social*, como era considerada antes de 1964.

Com forte influência no modelo norte-americano de universidades, com “estrutura administrativa baseada no modelo empresarial taylorista/fordista” (INEP, 2006, p. 34), com grande ênfase na racionalização do espaço físico e obtenção de rendimento e eficiência, decidiu-se transferir toda a estrutura da já denominada Universidade Federal do Pará – UFPA (através da Lei nº 4.769 de 1965), dividida até então em vários prédios localizados no centro da cidade de Belém, para um *campus* universitário às margens do Rio Guamá, região periférica da cidade.

Atualmente, a UFPA é composta por onze Centros de Formação Acadêmica, seis Núcleos de Integração, dois Hospitais Universitários, um Centro de Capacitação, um Sistema de Incubadora de Empresas e um Sistema de Bibliotecas Universitárias (com 32 bibliotecas distribuídas nos diversos campi). São 338 cursos de Graduação em Belém e no interior do estado, 38 cursos de Mestrado e 17 de Doutorado, atendendo 43.466 alunos.

Além da UFPA, mais duas Universidades e um Instituto Federal integram o ensino superior da rede pública no estado: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a

Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Como resultado da transformação da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) em 2002, foi criada a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), com o papel de fomentar o desenvolvimento e a implementação de políticas que respondessem à demanda da sociedade no setor agrário. É, atualmente, composta por três Institutos de Ensino, Pesquisa e Extensão, uma Biblioteca e um Hospital Veterinário. Oferece cinco cursos de Graduação, quatro cursos de Mestrado e um Doutorado, atendendo 1.924 alunos.

A UEPA, criada em 1993, é resultado da transformação da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) e do Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP). Oferece 17 cursos de graduação e um Mestrado, além dos cursos de especialização *lato sensu*, distribuídos em três Centros, que além da capital do estado também atendem a mais 14 municípios do interior, totalizando o número de 9.733 alunos matriculados em 2009.

O Instituto Federal do Pará (IFPA), antigo Centro de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), foi fundado em 1909, sob a denominação de Escola de Aprendizes Artífices do Pará, compreendendo o ensino primário, cursos de desenho, oficinas de marcenaria, funilaria, sapataria, ferraria e alfaiataria. Oferta hoje 18 cursos técnicos, 14 cursos de graduação e 1 curso de pós-graduação. Atua na capital do estado e em 10 municípios do interior, possui 5.202 alunos.

Em se tratando da rede privada de ensino superior no país, esta foi estimulada a partir da Reforma Universitária de 1968, multiplicando-se em cinco vezes o número de vagas ofertadas neste nível de ensino nos primeiros dez anos após a reforma.

No estado do Pará os resultados desta política aforaram em 1973, com a criação das Faculdades Integradas do Colégio Moderno (FICOM) e do Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará (CESEP), que uniram-se em 1987, criando a União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA), logo transformada, em 1993, na Universidade da Amazônia (UNAMA). A instituição tem sua sede em Belém e está organizada administrativamente em 05 Centros. Oferece 39 cursos de Graduação, 32 cursos de especialização *lato sensu* e 04 cursos de Mestrado. Possui pólos de atendimento em 12 municípios do interior do estado do Pará e tem, atualmente, 14.580 alunos.

Como sublinhado pelo INEP (2006, p. 40):

Desde o ano de 1996 até os dias atuais, o ensino superior privado no Estado do Pará vem passando por um processo acelerado de expansão, cuja característica principal

é a constituição de instituições isoladas (Faculdades, Institutos e Escolas) de natureza lucrativa, acentuando a mercantilização da educação superior.

A atual configuração do ensino superior no estado do Pará pode ser analisada no quadro a seguir:

**Quadro 1** - Instituições de Ensino Superior no estado do Pará

ORDEM	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	CIDADE	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA
1	Faculdade de Estudos Avançados do Pará - FEAPA	Belém	Faculdade	Privada
2	Faculdade Ipiranga - FA	Belém	Faculdade	Privada
3	Instituto Paraense de Ensino e Cultura - IPEC	Belém	Faculdade	Privada
4	Faculdade Teológica Batista Equatorial - FATEBE	Belém	Faculdade	Privada
5	Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ	Belém	Faculdade	Privada
6	Faculdade de Tecnologia da Amazônia - FAZ	Belém	Faculdade	Privada
7	Faculdade Metropolitana da Amazônia - FAMAZ	Belém	Faculdade	Privada
8	Universidade do Estado do Pará - UEPA	Belém	Universidade	Estadual
9	Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA	Belém	Universidade	Federal
10	Faculdade Ideal - FACI	Belém	Faculdade	Privada
11	Universidade Federal do Pará - UFPA	Belém	Universidade	Federal
12	Faculdade de Tecnologia Ipiranga -	Belém	Faculdade	Privada
13	Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA	Belém	Centro Universitário	Privada
14	Universidade da Amazônia - UNAMA	Belém	Universidade	Privada
15	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - <u>IFPA</u>	Belém	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Federal
16	Faculdade de Belém - FABEL	Belém	Faculdade	Privada
17	Faculdade do Pará - FAP	Belém	Faculdade	Privada
18	Faculdade Integrada Brasil Amazonia - FIBRA	Belém	Faculdade	Privada
19	Instituto de Estudos Superiores da Amazônia - IESAM	Belém	Faculdade	Privada
20	Instituto de Ensino Superior do Pará - IESP	Belém	Faculdade	Privada
21	Centro Universitário Luterano de Santarém - CEULS	Santarém	Centro Universitário	Privada

ORDEM	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	CIDADE	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA
22	Faculdades Integradas do Tapajós - ISES	Santarém	Faculdade	Privada
23	Instituto Esperança de Ensino Superior - IESPES	Santarém	Faculdade	Privada
24	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá - FACIMAB	Marabá	Faculdade	Privada
25	Faculdade Metropolitana de Marabá - METROPOLITANA	Marabá	Faculdade	Privada
26	Faculdade de Castanhal - FCAT	Castanhal	Faculdade	Privada

Fonte: MEC/INEP (2009)

Ao analisar o quadro apresentado, percebe-se claramente a concentração de IES na capital do estado, sendo que destas, 20 IES (77 % do total) são instituições privadas. Observa-se também a grande concentração de faculdades e centros universitários. Do total de 26 IES apenas quatro são universidades, todas localizadas na capital do estado.

A concentração de instituições de ensino superior na capital do estado pode ser justificada tanto pela concentração populacional na região metropolitana de Belém (40% da população do estado reside nesta região) quanto pelo atendimento em pólos de educação à distância mantidos pelas IES da capital nas cidades do interior.

Porém, para que seja possível compreender de que forma tais instituições são regidas, quais os órgãos competentes para legislar e como as IES são afetadas por tais normas e regulamentos, faz-se necessária a apresentação da regulamentação do ensino superior no país, abordada na próxima seção.

#### 2.4.2 Regulamentação do Ensino Superior no Brasil

O segmento da educação superior do país é um dos mais regulamentados pelo governo e os impactos desta regulamentação influenciam, sobremaneira, as estratégias de gestão das instituições de ensino e dinâmica de mercado do setor. Nos últimos anos a legislação que trata da educação no país sofreu grandes modificações, principalmente depois da publicação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com o ordenamento jurídico brasileiro, está no topo da hierarquia jurídica a Constituição Federal do Brasil, que entre seus artigos 205 a 212 normatiza a educação no país, suas emendas constitucionais e, em seguida, a LDB e as legislações emanadas Conselho Nacional de Educação (CES/CNE).

O Art. 205 da Constituição Federal do Brasil (CF) expressa que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Direcionado à educação superior, estão o Art. 207 da CF e o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, bem como dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

O Art. 207 da CF dispõe que:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Já o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, em seu Art. 12, regula que:

As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:

- I - faculdades;
- II - centros universitários; e
- III - universidades.

O funcionamento de instituição de educação superior, bem como a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Poder Público, por meio do Ministério da Educação, sendo modalidades de atos autorizativos: os atos administrativos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior; os atos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como suas respectivas modificações (Art.10, § 1º do Decreto nº 5.773/06).

Inicialmente, toda instituição de ensino superior é credenciada, pelo Ministério da Educação (MEC), como faculdade. Para que sejam credenciadas como centros universitários ou universidades, estas instituições são avaliadas quanto ao seu funcionamento regular e seu padrão de qualidade.

As faculdades, conforme o Decreto nº 3.860/01, sejam elas faculdades integradas, faculdades tecnológicas, institutos ou escolas superiores, não gozam de autonomia

universitária, como as universidades e os centros universitários. Essas instituições não têm autonomia para criar novos cursos ou aumentar vagas naqueles já existentes; é necessário um requerimento ao MEC para que tais ações sejam realizadas. O MEC, por sua vez, nomeia uma Comissão Avaliadora para visitar a instituição e verificar as condições de oferta do curso solicitado. O mesmo ocorre na solicitação, pela IES, do reconhecimento do curso, que deve ocorrer “no período entre metade do prazo previsto para a integralização de sua carga horária e setenta e cinco por cento desse prazo” (Art. 35 do Decreto nº 5.773/06).

Os centros universitários gozam de autonomia para criação, organização e extinção de cursos e programas da educação superior, assim como para ampliação ou diminuição do número de vagas em seus cursos. São definidas, conforme o Decreto nº 3.860/01, como instituições pluricurriculares, marcadas pela excelência no ensino ofertado, pela qualidade de seu corpo docente e pelas condições do trabalho acadêmico oferecido à comunidade, comprovadas pelas avaliações do Ministério da Educação. Contudo, não é mais possível a criação de novos Centros Universitários. Esta criação só será indicada pelo MEC em função de necessidades especiais da região, porém, com critérios e condições estabelecidas e com cursos e vagas definidos pelo MEC, conforme dispõe o Decreto nº 4.914/03.

Já as universidades caracterizam-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares, que gozam de autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, bem como, para aumentar ou diminuir vagas nos cursos existentes. A criação de universidades ocorre, no caso das públicas, por iniciativa do Poder Público, mediante aprovação no Congresso Nacional, de um projeto de lei; no caso das privadas, pela transformação de instituições de ensino superior já existentes, que atendam ao disposto na legislação em vigência. As universidades, segundo o Decreto 5.773/06:

São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Quanto à autonomia que possuem os centros universitários e as universidades, é relevante esclarecer que, trata-se de autonomia nos aspectos da gestão universitária e sua relação com as entidades mantenedoras. No que diz respeito à oferta de cursos e programas de

educação superior já regulamentados, estabelecidos na legislação educacional em vigor, tratando-se, portanto, de relativa autonomia de atuação.

### 2.4.3 As instituições-alvo da pesquisa: UEPA E UNAMA

Nos próximos parágrafos serão descritos os itens contidos nos documentos das IES estudadas no que tange à gestão destas organizações. Para tanto, foram coletadas informações em seus regimentos gerais e estatutos, disponíveis ao público no *site* de ambas as instituições.

A Universidade do Estado do Pará - UEPA, criada pela Lei Estadual N ° 5.747 de 18 de maio de 1993, com sede e foro na cidade de Belém, capital do estado, é uma instituição pública estadual, organizada como autarquia de regime especial e estrutura multi-campi, que goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.

**Figura 12** - Imagens da UEPA



Fonte: <<http://www.uepa.br>>.

É regida por seu Estatuto, pelo Regimento Geral, pela legislação específica vigente, bem como por seus atos normativos internos.

Em seu Estatuto, Art. 53, Parágrafo Único (p. 14), define como “privativas dos integrantes do quadro efetivo da carreira do magistério superior as funções da administração acadêmica, inerentes aos órgãos da administração setorial da universidade”.

O ingresso na carreira docente desta instituição ocorre através da aprovação em concurso público de títulos e provas, sendo a carreira constituída das seguintes classes: Professor Auxiliar, Professor Assistente, Professor Adjunto e Professor Titular, conforme previsto no Plano de Cargos e Salários da Universidade (Artigos 57 e 58 do Estatuto da UEPA).

Ao tratar da Administração Universitária, do Art. 12 ao Art. 14 do Estatuto da UEPA (p. 6), afirma-se que esta se efetiva em nível superior e nível setorial:

**Art. 13.** A administração superior compreende:

- I - Conselho Universitário: órgão deliberativo superior;
- II - Conselho de Curadores: órgão de fiscalização superior econômico-financeiro;
- III - Reitoria: órgão executivo superior.

**Art. 14.** A administração setorial se efetivará através de:

I- Órgãos Deliberativos Setoriais

- a) Conselho de Centros;
- b) Colegiado de Cursos;
- c) Departamentos;
- d) Colegiado de Núcleos.

II- Órgãos Executivos Setoriais

- Direção de Centro;
- Coordenação de Curso;
- Chefia de Departamento;
- Coordenação de Núcleo.

O Conselho Universitário, composto por 40 membros (entre Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitores, Diretores de Centros, membros da comunidade externa, discentes, funcionários técnico-administrativos e docentes) é o órgão máximo de função deliberativa, normativa e consultiva em assuntos de política acadêmica e administrativa. Compete ao Conselho Universitário, além das demais atribuições, homologar a lista tríplice de professores para nomeação do Reitor e Vice-Reitor, que ocorre conforme descrito nos Artigos 29 e 30 do Estatuto da UEPA, p. 11:

**Art. 29.** O Reitor e o Vice-Reitor, integrantes da carreira docente da Universidade do Estado do Pará em pleno exercício de suas atividades e com o mínimo de cinco (5) anos de exercício da função, serão escolhidos pela comunidade universitária



através de votação universal e uninominal para constituírem a lista tríplice a ser homologada pelo Conselho Universitário.

**Parágrafo único:** Na votação de que trata o caput, o voto dos docentes terá ponderação definida na Resolução do Conselho Estadual de Educação vigente.

**Art. 30.** O Reitor e Vice-reitor serão nomeados pelo Governador do Estado dentre os docentes indicados em lista tríplice para o mandato de quatro (4) anos, permitida uma única recondução, por igual período.

**Parágrafo único:** O mandato do Vice-reitor deverá coincidir com o do Reitor.

Além dos cargos de Reitor e Vice-Reitor, também são eleitos por meio de votação os Diretores e Vice-Diretores de Centro, Coordenadores de Curso, Chefes de Departamento e os Coordenadores Gerais de Núcleos Universitários. É de competência do Reitor designar e empossar Pró-Reitores, os dirigentes de Órgãos Suplementares e de Órgãos Vinculados.

A outra IES pesquisada foi a Universidade da Amazônia -UNAMA, também criada em 1993, com sede e foro na cidade de Belém-PA. É uma instituição de educação superior mantida pela União de Ensino Superior do Pará (UNESPA), associação civil com fins lucrativos, com personalidade civil de direito privado (Art. 1 do Estatuto da UNAMA). É dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira-patrimonial.

**Figura 13** - Imagens da UNAMA



**Fonte:** fotos cedidas pela Assessoria de Comunicação da UNAMA.

A UNAMA é regida pela legislação em vigor, por seu Estatuto, pelo seu Regimento Geral, pelas Resoluções de seus Colegiados Superiores e pelo Estatuto de sua Entidade Mantenedora (Art. 2 do Estatuto da UNAMA).

Em seu Art. 5, parágrafo 2º, seu Estatuto descreve sua autonomia administrativa, e dispõe que cabe à mantida propor à entidade mantenedora as normas sobre admissão, remuneração, promoção e dispensa de pessoal docente, técnico-administrativo e apoio.

O acesso à carreira docente na UNAMA ocorre através da aprovação em concurso público de títulos e provas. No Art. 28 do Estatuto da UNAMA é previsto que a carreira docente é constituída das seguintes classes: Professor Assistente, Professor Adjunto e Professor Titular, conforme disposto no Plano de Cargos e Salários da Universidade.

Quanto aos órgãos da Administração Universitária encontra-se em seu Artigo 7, a seguinte citação:

Art. 7 - São órgãos da administração da UNAMA:

I - Órgãos Colegiados:

- a) Conselho Universitário (CONSUN);
- b) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE);
- c) Conselhos de Centros; d) Conselhos de Unidades Universitárias;
- e) Congregações de Cursos.

II - Órgãos Executivos:

- a) Reitoria, com suas Pró-Reitorias;
- b) Diretorias de Centros;
- c) Unidades Universitárias;
- d) Coordenações de Cursos;
- e) Coordenação de Programas de Pesquisa e Pós-Graduação;
- f) Coordenação de Programas de Extensão. Parágrafo único.

Os órgãos suplementares e complementares vinculam-se aos órgãos executivos conforme suas condições, na forma de suas regulamentações, aprovadas pelo Conselho Universitário.

O Conselho Universitário, órgão de caráter normativo, jurisdicional, consultivo e de deliberação superior é integrado pelo Reitor, pelo Vice-Reitor, Pró-Reitores, Diretores de Centro, por um Coordenador de Curso de cada Centro de Ensino, pelo professor presidente da Associação dos Professores da UNAMA, pelo presidente da Associação dos Funcionários da UNAMA, pelo presidente da Associação dos Antigos-Alunos da UNAMA, por representantes da comunidade externa, discentes e representantes da Entidade Mantenedora.

O cargo de Reitor é ocupado por meio da indicação da entidade mantenedora. Compete ao Reitor designar através de Atos Especiais e em função de confiança a Chefia do Gabinete, os Assessores, o Secretário de Assuntos Acadêmicos, a Chefia da Biblioteca Central e das Bibliotecas Setoriais, o Superintendente do Núcleo de Informática e

Computação e os dirigentes dos órgãos complementares e suplementares (Parágrafo 1, Art. 15 do Estatuto da UNAMA).

Finalmente, os Pró-Reitores, Diretores de Centro de Ensino, Coordenadores de Curso e Diretores de Unidades Universitárias, são indicados pelo Reitor à Entidade Mantenedora, para aprovação e contratação, em confiança pela mesma, não havendo eleição para nenhum dos cargos de gestão da instituição.

Pode-se concluir que, apesar de haverem particularidades da gestão existente nas IES, os desafios dos gestores universitários são coincidentes com aqueles enfrentados por profissionais da gestão que atuam em organizações de outros ramos. A amplitude de papéis a desempenhar, a gestão dos relacionamentos interpessoais e a regulação exercida pelos órgãos do governo sobre a atividade, são alguns dos aspectos que não diferem no dia-a-dia dos gestores em geral, contudo, há que se investigar se existem mais diferenças ou coincidências, também, na aprendizagem destes gestores, assunto discutido na próxima seção.

## 2.5 APRENDIZAGEM GERENCIAL

A abordagem convencional da aprendizagem é a da internalização de algum tipo de conhecimento, ficando a aprendizagem restrita à transmissão e assimilação de algo. O processo ocorre, segundo esta visão, através da transferência de informação de uma fonte de conhecimento (professor ou livro) para o aprendiz, ocorrendo o aprendizado em determinadas ocasiões, como um curso ou na leitura de uma obra (LUCENA, 2005).

No entanto, esta abordagem parecer ser insuficiente para descrever os processos pelos quais as pessoas aprendem no decorrer de suas vidas e, sobretudo, nas organizações em que atuam. Na investigação do processo de aprendizagem de adultos, Mezirow (1991, *apud* LUCENA, 2005) identificou que os seres humanos têm a necessidade de compreender suas experiências para agirem apropriadamente em determinadas situações e que, a aprendizagem corresponderia, então, a uma nova interpretação acerca de uma experiência, que guiaria as ações humanas posteriormente.

Se as pessoas aprendem ao longo de suas vidas de diferentes formas e através de suas experiências pessoais e profissionais, pode-se afirmar que esta aprendizagem acontece na prática social e que os relacionamentos sociais com determinados sujeitos, em circunstâncias

específicas, levam à aprendizagem. Portanto, as experiências vividas pelas pessoas no decorrer de suas vidas refletem na sua visão de mundo, em seus comportamentos e nas suas atitudes diante de determinadas situações, influenciando também seus padrões de aprendizagem.

A corrente que reforça este pensamento é a da aprendizagem social. Esta abordagem prega que a aprendizagem acontece através da interação e da observação de outras pessoas em contextos sociais e que a maioria da aprendizagem de adultos tem origem social (GUEIROS e DIAS, 2007).

Ahmad (1994, *apud* SILVA, MORAES E MARTINS, 2003) afirma que existem três contextos de aprendizagem: a aprendizagem por meio de outros indivíduos, compartilhado entre membros de um grupo; a aprendizagem no trabalho ou no contexto institucional; e a aprendizagem através do próprio indivíduo (autodirecionada). Logo, a aprendizagem deve ser concebida como um fenômeno que ocorre em qualquer campo, não sendo estritamente formal e planejada (GUEIROS e DIAS, 2007).

Como campo conexo da aprendizagem, a aprendizagem gerencial vêm se consolidando área emergente de pesquisa nas duas últimas décadas, tendo como seu principal interesse a investigação dos processos de aprendizagem e sua contribuição para a prática da gestão organizacional. Afirma-se que, a partir da compreensão dos aspectos do complexo processo de aprendizagem dos gestores, é possível criar sistemas mais eficazes para auxiliar os profissionais da gestão em sua tarefa de aprender (SILVA, MORAES e MARTINS, 2003).

Ruas (2001) destaca que a consolidação da área, como campo de estudos no Brasil, está relacionada com a preocupação entre acadêmicos e profissionais da área acerca dos resultados efetivamente alcançados pelos programas de educação gerencial no país. Acredita-se que existam incompatibilidades entre as novas competências esperadas dos gestores e a formação gerencial que estes profissionais recebem.

O campo do desenvolvimento gerencial suscita entre os teóricos ampla discussão, principalmente no que se refere às formas de aprendizagem dos gestores. Silva *et. al* (2001) questiona as arenas tradicionais de aprendizagem, como os processos formais de treinamento e as salas de aula. Tais práticas tendem a resumir-se a exemplos abstratos da realidade organizacional, distanciando-se do ambiente cada vez mais ambíguo e incerto em que transitam estes profissionais, sendo inadequadas para seu desenvolvimento profissional.

A visão convencional sobre a aprendizagem está ligada à internalização de algum tipo de conhecimento, porém, esta visão é insuficiente para o entendimento do processo de aprendizagem gerencial. A aprendizagem em si não ocorre somente por meio da educação

formal, em se tratando de aprendizagem de adultos, é correto afirmar que estes aprendem ao longo de suas vidas por meio de suas experiências, sendo capazes de abstrair das situações vivenciadas aspectos que poderão ser utilizados para a solução de situações complexas no trabalho, conforme já discutido.

A aprendizagem gerencial faz referência às atividades de treinamento, desenvolvimento, capacitações, educação formal e toda forma de aprendizagem natural, deliberada ou não, que ocorre no ambiente de trabalho; por este motivo, é imprescindível que as organizações propiciem ambientes em que o processo de aprendizagem possa fluir.

O objetivo da aprendizagem gerencial é “desenvolver competências gerenciais (conhecimentos, habilidades, valores morais) por meio de atividades de educação e desenvolvimento” (SILVA, 2009, p. 151). Ainda segundo o autor, o grande desafio dos programas de aprendizagem gerencial é o de compatibilizar a educação e desenvolvimento do gerente, para que ele possa desenvolver as competências necessárias para a solução das situações complexas vividas em sua prática profissional.

Fleury (2002, p. 55) define competência como “um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Para Le Boterf (2003) a competência é resultado de uma intersecção de três aspectos: a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional. O desenvolvimento de competências possibilita ao profissional administrar uma situação complexa e esse saber administrar está relacionado à sua capacidade de agir com pertinência, mobilizar conhecimentos e saberes, combinar e integrar múltiplos saberes, saber transpor dificuldades, aprender a aprender e, finalmente, envolver-se.

Tais capacidades servem para que os gestores atuem no confronto com a incerteza e sejam capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente, tomando decisões diante da urgência e da instabilidade e, mesmo assim, continuar adaptando-se continuamente.

Le Boterf (2003) define os saberes que fazem parte do desenvolvimento das competências e as formas de aprendizagem necessárias para sua aquisição:

**Quadro 2** - Desenvolvimento de competências e formas de aprendizagem, segundo Le Boterf

<b>Tipo</b>	<b>Função</b>	<b>Modo principal de aquisição</b>
Saberes teóricos	Saber compreender	Educação formal e formação inicial e contínua
Saberes de meio	Saber adaptar-se Saber agir conforme a situação	Formação contínua e experiência profissional
Saberes procedurais	Saber como proceder	Educação formal e formação inicial e contínua
Saber-fazer operacionais	Saber proceder Saber operar	Experiência profissional
Saber-fazer experencial	Saber agir em função de algo	Experiência profissional
Saber-fazer sociais	Saber cooperar Saber conduzir-se	Experiência social e profissional
Saber-fazer cognitivos	Saber tratar a informação Saber raciocinar	Educação formal, formação inicial e contínua experiência social e profissional analisada

**Fonte:** adaptado de Le Boterf (2003, p. 124)

Em sua obra, Le Boterf (2003) não trata especificamente da aprendizagem dos profissionais da gestão, contudo, ao analisar a obra de Silva (2009), que aborda exclusivamente estes profissionais, percebe-se que o autor faz referência a muitos dos saberes citados pelo primeiro, e que estes devem ser incorporados pelos gestores e apreendidos de alguma forma.

Quando Silva (2009) faz referência ao “o quê” os profissionais da gestão devem aprender para atuar diante situações complexas, ele classifica cinco categorias de aprendizagem: conhecimento técnico, habilidades gerenciais, compreensão da organização, compreensão do impacto nos outros e compreensão de si.

O conhecimento técnico instrumentaliza o profissional para atuação em sua função, agregando saberes relativos à sua área de atuação, à tecnologia de sua organização ou, até mesmo, ao ambiente em que se atua. Quanto às habilidades gerenciais, estas se voltam mais especificamente à capacidade de relacionar-se com outras pessoas e à compreensão de suas necessidades. Ao tratar da compreensão da organização, Silva (2009) destaca a visão

sistêmica da organização e dos seus negócios no ambiente em que atua. Ao tratar da quarta categoria de aprendizagem, a compreensão do impacto nos outros, o autor afirma que a aprendizagem deve contribuir para a compreensão do impacto de seu trabalho nas outras pessoas, para o desenvolvimento de um estilo de gestão mais participativo, sem a imposição das visões do gestor. E, finalmente, a compreensão de si, relacionadas ao estilo pessoal do gestor, seus processos de pensamento e sua carreira.

Estas categorias possibilitam a compreensão de que o processo de aprendizagem envolve, além dos conhecimentos e habilidades de natureza técnica, outras áreas de desenvolvimento, como as de natureza humana e conceitual. Tal constatação deveria, então, direcionar programas de desenvolvimento gerencial para que pudessem introduzir técnicas que viabilizassem o desenvolvimento das competências necessárias aos gestores.

Mas, além dos saberes propostos por Le Boterf (2003) e das categorias de aprendizagem de Silva (2009), um terceiro elemento mais difícil de ser expresso e desenvolvido também deve ser levado em consideração ao tratar do tema competência: as atitudes.

Em 1973, McClelland, ao iniciar os debates acerca do tema competência, já a definia como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que as pessoas deveriam ter para desempenhar uma tarefa, ou seja, um conjunto de capacidades humanas que justificariam uma performance superior (FLEURY, 2002).

Certas aptidões ou qualidades pessoais são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho. Cada indivíduo desempenha vários papéis nos múltiplos contextos de sua vida pessoal e se comporta diferentemente em cada um deles, portanto, as competências comportamentais assumem cada vez maior destaque no exercício de uma profissão: a capacidade de ouvir, de acolher, a iniciativa, a auto-confiança, o rigor, o senso para a qualidade, a curiosidade, entre outras (LE BOTERF, 2003).

O autor ainda afirma que o profissionalismo de uma pessoa não advém somente do seu saber ou de seu saber-fazer, mas acima de tudo, tange ao saber ser. Continua dizendo que este saber não deve ser considerado como algo que a pessoa detém, mas o resultado proveniente de dada situação, ou seja, da interação entre uma personalidade e uma situação específica.

Instituições de ensino superior são organizações que apresentam estruturas e processos organizacionais como quaisquer outras e que, para sobreviverem no mercado competitivo em que atuam, demandam gerenciamento de custos, eficácia de processos, desenvolvimento de produtos/serviços de qualidade e atendimento às necessidades de seus

alunos. Ao se aceitar que o trabalho da gestão da organização tem profunda influência no seu desempenho, as competências de seus gestores tornam-se fatores críticos para o sucesso destes empreendimentos, por este motivo será discutido na próxima seção a atuação dos profissionais da gestão universitária.

### **2.5.1 O gestor universitário**

A carreira universitária pode ser desenvolvida em diversas áreas da estrutura das IES, como: reitoria, pró-reitorias, diretoria de unidades, chefias de departamento, coordenações de curso, entre outras áreas responsáveis pela gestão acadêmica e administrativa.

O termo “professor-gerente” ou “professor-gestor” advém da união das funções gerenciais na instituição e das atividades de cunho acadêmico. Da realização de tarefas técnicas, que dependem tão somente de sua competência, experiência e energia, ao se tornar gestor, este professor passa a se envolver também na coordenação de seus pares, na gestão do departamento/área e na administração de conflitos, algumas vezes, em detrimento das atividades técnicas anteriormente realizadas com maior eficácia.

Segundo afirma Grillo (*apud* Campos *et al.*, 2008, p.2), “o sucesso de uma instituição depende, fundamentalmente, do desempenho eficiente das pessoas, que têm a incumbência de liderar os diversos grupos que compõem a estrutura universitária”. O papel destes gestores é, então, mediar os interesses de todos os grupos que influenciam e são influenciados pelos resultados da instituição.

Um dos pré-requisitos para a ocupação de cargos administrativos, na maioria das IES, é a vinculação do profissional à carreira docente na instituição, mas este não pode ser considerado o fator de maior relevância na escolha dos dirigentes acadêmicos. A este respeito discute Silva (2000) em sua obra, quando ressalta que somente a realização de cursos de doutorado em determinada área de conhecimento não prepara alguém para ser gestor universitário, mas sim, para desenvolver competências gerenciais aliado à formação destes profissionais.

Corroborando com este posicionamento, Franco (2002) descreve quatro requisitos essenciais a coordenadores de curso e diretores: primeiro, titulação acadêmica (mestrado ou doutorado), para que possa ser legitimado entre seus pares e atender às exigências do MEC;



segundo, que o regime de trabalho deste professor seja de tempo integral, para que possa realizar todas as atribuições que o cargo define; terceiro, que este professor não se distancie da sala de aula e mantenha turmas sob sua regência, para não perder o vínculo com os alunos do curso e dar exemplo aos seus pares; e, finalmente, para completar o perfil do coordenador/diretor ideal, que tenha competência gerencial para administrar.

No que se refere a tais competências gerenciais, Ruas (2001) afirma tratar-se da capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuação capazes de atingir os objetivos da organização, resultando em produtos/serviços de qualidade, percebidos como valiosos pelo seu público-alvo, conferindo-lhe vantagem competitiva. Mas não se deve deixar de reconhecer algumas particularidades que diferenciam o papel dos gestores acadêmicos do papel dos gestores em quaisquer outras organizações, educacionais ou não.

Diversos autores destacam a natureza política da função do dirigente universitário (FRANCO, 2002; MEYER JR, 2000; SILVA, 2000). Relacionar-se positivamente com o ambiente externo, ser líder reconhecido em sua área de atuação e inspirar confiança nas pessoas são alguns dos fatores que favorecem sua atuação na mediação de conflitos e diferenças de interesses entre os grupos por ele gerenciados.

As funções gerenciais desempenhadas pelos dirigentes acadêmicos podem ser comparadas às desenvolvidas nas mais diversas organizações: planejamento institucional, supervisão e orientação de pessoas, gestão de recursos escassos, relacionamento com clientes atuais e potenciais, condução de mudanças organizacionais. Estas funções são desenvolvidas em ambientes de profunda ambigüidade em certos aspectos.

Para esclarecer pode-se retomar algo citado anteriormente. Para que o professor torne-se gestor na instituição em que atua, é necessário que, primeiramente, este tenha um grupo de pessoas que o apóie internamente. No caso das instituições públicas são realizadas eleições pela comunidade acadêmica para a escolha de seus dirigentes; nas privadas, são indicados pelos membros da entidade mantenedora. Para a garantia da permanência no poder alguns gestores tendem a desviar o foco de sua atenção da gestão estratégica de seu departamento, para concentrar-se em atender aos anseios de seu grupo de apoio ou, ao menos, não tomar decisões que contrariem estes interesses.

Ainda tratando das particularidades na gestão acadêmica, deve-se levar em consideração que os cargos administrativos nas IES são considerados “cargos de confiança” e que, portanto, a qualquer momento, este gestor pode voltar a ocupar somente a função de professor na instituição, não caracterizando ante à legislação trabalhista vigente, um

rebaixamento de função do profissional. Contudo, nas organizações empresariais, apesar do caráter de “confiança” dos cargos de gerência, não é comum que o profissional ocupe posição de gestão por um determinado período de tempo e posteriormente volte a ocupar seu posto técnico.

Organizações empresariais tendem a investir na capacitação e desenvolvimento dos profissionais que alcançam postos de gestão e esperam obter retorno do investimento feito. O mesmo não acontece na maioria das instituições de ensino superior. A começar pela quase completa ausência de investimentos na capacitação de gestão dos professores. Silva (2000) constata que administradores universitários sentem necessidade de preparação formal para o desempenho das funções administrativas.

Relacionado a isto, Meyer Jr. (2003) dá destaque ao que nomeia um “paradoxo mundial”: as IES são organizações que tem como finalidade a produção e transmissão de conhecimentos, mas não o utilizam em proveito próprio. Formam administradores para dirigir outras organizações, ensinam-lhes teorias, técnicas e abordagens que não são utilizados na sua própria administração.

Marra e Melo (2003) relatam no cotidiano de vários gestores de uma universidade federal, que muitos se queixam da queda da qualidade de suas atividades técnicas ao assumirem a função gerencial na IES e que, para realizarem todas as atividades sob sua responsabilidade, estes profissionais tendem a aumentar o número de horas de trabalho, implicando prejuízos em suas vidas pessoais (família, saúde, lazer) e profissionais (não realizar pesquisas, não participar de eventos científicos e perder qualidade de ensino). Além do que não é incomum encontrar professores que não atuam somente em uma IES, elevando ainda mais sua carga de trabalho.

Ainda segundo as autoras, ao analisarem os principais dificultadores na gestão acadêmica, os entrevistados classificaram o relacionamento com seus pares como o mais difícil de ser gerenciado, por diversos motivos. “Em geral, o docente não reconhece o gerente como uma posição de chefia. A hierarquia na Universidade é a hierarquia do conhecimento. O mais forte e reconhecido é aquele que publica mais, que pesquisa mais” (MARRA e MELO, 2003, p. 13).

Contudo, o gestor acadêmico encontra-se tão sufocado pela burocracia que assola a gestão universitária nos modelos atuais, denominados como “dinossauros administrativos” por Castro (2003), que sua dedicação à geração de conhecimentos científicos fica seriamente comprometida.

Já o caráter colegiado das decisões é considerado pelos gestores como fator que ora é positivo, ora é negativo. Quando decisões são tomadas de forma colegiada existe compartilhamento da responsabilidade por estas decisões entre o gestor e o grupo, aumentando o compromisso de todos os envolvidos no processo decisório e excluindo o caráter pessoal da tomada de decisão, este é o lado positivo. Por outro lado, é encarado de forma negativa por tirar do gestor universitário seu poder individual de decisão, cabendo ao gestor fazer cumprir as decisões tomadas em colegiado, concordando ou não com as mesmas.

Ainda merece destaque como fator dificultador da gestão nas IES a autoridade exercida por seus gestores a determinadas áreas na instituição. Silva e Moraes (2002) identificam em seu estudo que os diretores de centro não exercem autoridade formal sobre os empregados dos departamentos que prestam serviços ao centro, como Secretaria Acadêmica, Bibliotecas e Setor Financeiro, entre outros, e os denominam de gerentes integradores, termo relacionado à burocracia profissional de Mintzberg.

Como o gestor não detém a autoridade formal, ele utiliza suas habilidades de persuasão e negociação para influenciar o comportamento das pessoas, sobre as quais não tem autoridade formal. Portanto, “a eficácia do gerente integrador exige alta necessidade de afiliação e uma habilidade de permanecer entre os grupos conflitantes, bem como a de ganhar aceitação de ambos, sem ser absorvido por nenhum deles” (SILVA e MORAES, 2002, p. 4).

Se as pessoas agem e reagem às diversas situações de formas diferentes, não seria correto afirmar que todas aprendem da mesma forma. A seguir será discutido o processo de aprendizagem do gestor acadêmico e como ele ocorre.

### **2.5.2 Aprendizagem de gestores acadêmicos**

Corroborando o que foi anteriormente apresentado, Silva, Moraes e Martins (2003) afirmam que a aprendizagem gerencial não ocorre somente através dos programas de desenvolvimento gerencial ou da educação gerencial, mas também no dia a dia do trabalho. Autores internacionais também realizaram estudos especificamente em organizações acadêmicas.

Os primeiros estudos acerca da aprendizagem de gestores acadêmicos na literatura são estrangeiros, destacando-se nos textos nacionais os autores Ahmad e Reesor (GUEIROS e

DIAS, 2003; LUCENA, 2005; LUCENA, 2006; SILVA, 2000; SILVA, MORAES E MARTINS, 2003).

Ahmad (1994, *apud* GUEIROS E DIAS, 2007) em sua tese de doutorado, pesquisou os padrões de aprendizagem utilizados por nove diretores de universidades americanas e constatou que a maior parte da aprendizagem destes dirigentes ocorreu através de atividades informais, como a imitação dos outros, a conversa com outros profissionais, a realização do trabalho diário, etc. O autor ainda identificou que os gestores universitários tinham certa dificuldade no aprendizado administrativo, pouca experiência gerencial e que sentiam necessidade de uma preparação formal para o exercício do cargo de gestão (AHMAD, 1994, *apud* MARRA e MELO, 2003).

Reesor (1995, *apud* SILVA, MORAES E MARTINS, 2003) ao investigar a cultura organizacional de instituições acadêmicas e suas influências no processo de aprendizagem dos seus professores-gestores, relata que a maioria destes profissionais aprenderam a ser dirigentes exercendo a função de gestão e autodirecionando sua aprendizagem. O autor também verificou que os professores que passaram a atuar na alta gestão das universidades pesquisadas por ele haviam exercido, anteriormente, outros cargos de gestão na IES, como coordenação de curso ou chefia de departamento, e que estas experiências haviam contribuído para o aprendizado em gestão.

A forma de aprendizagem descrita pelos autores internacionais pôde ser verificada também nos estudos realizados no Brasil. Silva, Cunha e Possamai (2001) identificaram que os professores que assumiam cargos de gestão não tinham pleno conhecimento do ambiente externo que envolvia a IES e que, em muitos casos, estes iam à busca deste conhecimento por duas vias: através das interações sociais com outros grupos na IES ou através de estudos dirigidos (autodirecionados). O item mais citado ao se tratar de ambiente externo foi legislação da educação superior e os órgãos públicos que a regulam.

Em outro estudo realizado no Brasil, Silva e Moraes (2002) identificaram que os diretores de centro da IES pesquisada aprenderam sobre questões administrativas, em sua maioria, por meio das interações sociais no ambiente de trabalho, no decorrer do dia a dia da gestão ou por meio de estudos autodirecionados. Porém, quando questionados sobre as habilidades interpessoais necessárias a um gestor universitário, os diretores mencionaram que as tinham desenvolvido antes de ocuparem o cargo de direção na IES, que as desenvolveram no decorrer de suas trajetórias profissionais, o que sugere que os adultos aprendem através de suas vidas.

No estudo conduzido por Campos *et al* (2008), constatou-se o quase inexistente preparo dos professores que assumiam os cargos de gestão na IES pesquisada, não existindo um programa de desenvolvimento gerencial para a formação dos professores-gestores. Também nesta instituição, os professores declararam que o aprendizado técnico necessário para atuação na gestão da IES foi possível por meio das experiências vividas na prática administrativa e que poderia se considerar como um pré-requisito, mesmo que informal, que para um professor assumir o cargo de pró-reitor na IES seria necessário que antes tivesse ocupado outro cargo de gestão na mesma instituição. O objetivo de tal restrição seria a consolidação do aprendizado gerencial necessário para assumir um cargo de tal importância na instituição, desenvolvido através das experiências anteriores na IES.

Marra e Melo (2003) trazem como contribuição para a discussão sobre o aprendizado de gestores acadêmicos o aspecto colegiado da gestão nas IES. O estudo revelou que enquanto ocupavam somente a função de professor, o aprendizado para ser um gestor na instituição tinha seu início. As discussões em reuniões e as decisões tomadas de forma coletiva possibilitavam aos professores a oportunidade de conhecer melhor os problemas da IES, assim como estes podiam, também, avaliar as conseqüências das ações dos gestores e aprender com seus erros e acertos. Esta experiência anterior relacionada às atividades de outros gerentes tinha relevante influência no processo de aprendizado destes profissionais.

No que concerne às competências necessárias a serem desenvolvidas por um gestor universitário, dois estudos realizados no Brasil merecem destaque: Andrade (2005) e Campos *et al* (2008). O primeiro elenca 24 competências necessárias a um gestor universitário em instituição privada, o segundo classifica 11 competências para professores que atuem como pró-reitores em uma universidade pública. Contudo, existe forte correlação entre as competências listadas por ambos os estudos.

Atuar em um ambiente altamente complexo como o das IES e conseguir resultados positivos foi ponto pacífico entre os resultados encontrados, assim como a competência na condução dos relacionamentos interpessoais. Estes dois aspectos foram os mais citados pelos participantes das pesquisas conduzidas por Andrade (2005) e Campos *et al* (2008).

Também se pode destacar a competência para a elaboração, execução e controle do planejamento da unidade administrada, bem como a eficiente gestão dos recursos organizacionais.

Pode-se notar que tais competências não são exclusivas de gestores acadêmicos, elas permeiam as atividades de todo e qualquer gestor, seja qual for o ramo de atividade em que este atue. Portanto, pode-se concluir que existem sim algumas especificidades no que tange à

gestão de IES, mas as competências requeridas dos gestores que atuam nestas instituições não são divergentes dos demais profissionais que atuam na gestão.

#### Resumo do capítulo

Neste capítulo foi apresentado o referencial teórico necessário à validação da pesquisa científica realizada. Inicialmente, foram descritas as principais abordagens das teorias da administração e das teorias organizacionais, apontando, em cada uma delas, o papel desempenhado pelo gestor naquele recorte específico de tempo. Posteriormente, foi apresentado o histórico do ensino superior no mundo e no Brasil, a seguir, os principais itens da legislação da educação superior e a caracterização das IES contempladas no estudo.

Seguiu-se com a apresentação do gestor universitário e as particularidades da gestão neste tipo de organização, seguido da discussão sobre a aprendizagem gerencial e aprendizagem dos gestores acadêmicos.

### 3 RESULTADOS OBTIDOS NO CAMPO

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos no campo a partir da confrontação das falas dos sujeitos com o referencial teórico. As categorias compuseram uma grade aberta, pois foram definidas *a posteriori*, conforme previsto no item 1.8 desta pesquisa, resultando na seguinte divisão: habilidades interpessoais; conhecimento do ambiente; atividades cotidianas; aprendizagem gerencial do gestor universitário e competências do gestor universitário; discutidas a seguir.

#### 3.1 HABILIDADES INTERPESSOAIS

Sem exceção, todos os entrevistados ressaltaram o papel político desempenhado pelos professores-gestores na atuação profissional. Mesmo sendo uma IES privada e outra pública, a importância atribuída pelos entrevistados às habilidades interpessoais foi unânime.

*A Universidade, como qualquer outra instituição é feita por pessoas humanas que têm vaidade, que têm orgulho, que têm preconceito, que têm ambição, e administrar essas questões é muito mais difícil do que você administrar, por exemplo, recursos. (Entrevistado 7)*

Na percepção dos entrevistados, percebe-se que todos priorizam as habilidades interpessoais para a definição do que é ser um bom gestor, em detrimento, para a maioria, de sua titulação acadêmica, pois afirmam que títulos não fazem bons gestores, corroborando com os resultados da pesquisa de Silva e Moraes (2002), os quais ressaltam que os gestores acadêmicos devem se valer das suas habilidades interpessoais para lidar com diversos grupos de interesse e alcançar resultados positivos. Os dois trechos a seguir ratificam esta afirmação:

*É, de fato, a habilidade interpessoal e não, necessariamente, a formação acadêmica que eu falo, ter mestrado ou doutorado... a formação de um professor, não é necessária ou é imprescindível para que haja um gestor. Muitas vezes o gestor nem tem toda essa formação, mas ele tem uma habilidade de se relacionar, de fazer a informação correr, de ser humilde, de congregar e não dispersar, isso é muito importante. (Entrevistado 1)*

*Entender as dinâmicas que existem entre os grupos, os conflitos e como administrar tudo isso, isso é importante. (Entrevistado 12)*

Nas IES estudadas, muitas decisões são tomadas de forma colegiada, sendo este mais um dos motivos para a valorização da capacidade de manter e gerenciar relacionamentos sociais saudáveis nas organizações.

*Eu aqui lido com sindicatos, tantos dos servidores, quanto dos professores, com diretores de centros, com interesses de vários grupos dentro da universidade, então, você tem que ter alguma habilidade política para conduzir estas negociações. (Entrevistado 9)*

Confirmando tal opinião, Marra e Melo (2003) afirmam que quando decisões são tomadas de forma colegiada, existe a necessidade dos gestores conduzirem negociações que tenham resultados positivos tanto para a IES quanto para os grupos de interesse envolvidos, sendo que isto só seria possível a partir das habilidades interpessoais destes profissionais.

O trecho a seguir confirma a importância das habilidades interpessoais pela atuação do gestor universitário como um gerente integrador, denominação proposta por Mintzberg (1995) quando atribui às universidades características de uma burocracia profissional:

*Eu encontro certa dificuldade no entrosamento da área acadêmica com a área administrativa, a área administrativa funciona como se não fizesse parte da questão acadêmica, como se não fizesse parte da questão acadêmica [...]. A gente tem dificuldades na mão-de-obra, no fator humano, porque o professor é um profissional diferenciado, quando eu digo que se dispensa e se contrata com facilidade é burocraticamente isso, mas não é peça de reposição que se tenha com facilidade. (Entrevistado 14)*

Logo, a autoridade exercida pelos professores-gestores na universidade deve ser legitimada pela capacidade deste gestor de envolver os demais professores e funcionários, direcionando seu comportamento para a consecução dos objetivos da IES.

Contudo, nos discursos dos entrevistados, uma afirmação foi contundente: a de que as habilidades interpessoais não foram desenvolvidas somente no exercício dos cargos de gestão nas universidades. Quando questionados sobre como aprenderam o que era necessário para ser um gestor universitário, os entrevistados responderam que acumularam experiências positivas e negativas relacionadas aos relacionamentos interpessoais no decorrer de suas trajetórias profissionais, reforçando os resultados de Silva e Moraes (2002), que encontraram depoimentos parecidos acerca do tema.



### 3.2 CONHECIMENTO DO AMBIENTE

Silva, Cunha e Possamai (2001), constataram que os professores, ao assumirem cargos de gestão universitária, sentiam a necessidade de ampliar suas visões sobre o ambiente externo que envolvia a instituição. Os aspectos legais do setor e as questões relacionadas à gestão acadêmica (orçamento, pessoal, patrimônio) foram os itens citados pela grande maioria dos entrevistados pelos autores.

Mais uma vez houve coincidência entre os discursos dos professores-gestores que participaram da pesquisa em tela, com os discursos do referencial teórico pesquisado, conforme demonstrado pela fala a seguir:

*Ele (o gestor) precisa ser informado sobre o funcionamento da instituição, como é que a instituição funciona, quem são as pessoas, é... ter alguma noção, sim, de planejamento estratégico...(Entrevistado 4)*

Foi possível observar que entre os entrevistados da instituição pública (UEPA), foi muito ressaltada a importância do conhecimento sobre a dinâmica orçamentária da IES e sua relação com o poder público, do qual são oriundas 97% da receita da instituição.

*Quando começamos entendemos pouco sobre a questão orçamentária, financeira, como é que funciona isso, até mesmo a questão da contabilidade pública, como é que se presta conta, o que é considerado na contabilidade, na prestação de contas. Sem entender de orçamento nossa gestão não acontece. (Entrevistado 8)*

Já na instituição privada, foi observado que os entrevistados atribuíam importância maior ao conhecimento sobre a legislação emanada dos órgãos reguladores acerca da atividade educacional e dos procedimentos a serem seguidos para atender a estas exigências legais. Uma possível explicação para esta situação poderia ser a política adotada nos últimos anos pelo governo federal, que concentra esforços no sentido de fiscalizar a atividade educacional das IES privadas.

*Eu acho que tem que se aprender muita coisa no nível administrativo, a universidade é um dos setores mais regulamentados que eu conheço, pra tudo tem um regimento, pra tudo tem uma regra, pra tudo tem uma resolução [...] eu preciso conhecer esse arcabouço todo de legislação que rege a universidade. (Entrevistado 2)*

No estudo de Andrade (2005), a competência relacionada ao conhecimento do negócio, que envolve a compreensão do setor de atividade educacional, é uma das mais

valorizadas pelos professores-gestores entrevistados. Como o estudo do autor foi realizado envolvendo somente IES privadas, é confirmada a importância atribuída pelos gestores da UNAMA a este tema específico.

### 3.3 ATIVIDADES COTIDIANAS

As respostas obtidas dos professores-gestores quando questionados sobre as atividades que realizavam na função gerencial foram diversas; contudo, foi possível identificar coincidências e similaridades nos discursos dos sujeitos.

Os diretores de centro deram grande ênfase às atividades que envolviam despachos de processos, atendimento de alunos, professores e funcionários administrativos, participação em reuniões, acompanhamento do trabalho dos coordenadores de curso e planejamento das ações desenvolvidas no âmbito de Centro, retratado no trecho a seguir:

*Reuniões com os coordenadores, atendimento aos coordenadores, atendimento aos alunos, principalmente, nas necessidades, averiguar, por exemplo, a condução do Centro, como é que ele tá funcionando, as necessidades dos cursos, porque a função, principalmente, do Diretor, é fazer com que os cursos possam caminhar.* (Entrevistado 1)

Os demais entrevistados (pró-reitores, vice-reitor e reitor) destacaram as atividades do planejamento estratégico das universidades com relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Decisões que envolvem o orçamento e a aplicação de recursos da IES foram as mais citadas, tanto pelos gestores da instituição pública, quanto da privada, acredita-se que pelo fato de ser um fator restritivo para a execução das ações planejadas.

*Como temos restrições orçamentárias, como qualquer outra instituição, temos que identificar quais são as diretrizes mais interessantes e que irão trazer maior impacto para a universidade.* (Entrevistado 15)

Ao serem questionados quanto à autonomia para a tomada de decisões houve grande similaridade no discurso. Nenhum dos professores-gestores declarou não ter autonomia, assim como nenhum declarou ter autonomia plena para tomar decisões. Os discursos eram enfáticos ao afirmar que existia autonomia naquilo que fosse relativo à atividade fim de cada setor,

contudo, todas as decisões eram baseadas nas diretrizes previamente definidas pela gestão superior a partir das deliberações dos Conselhos que compõem a estrutura da IES.

*Nós temos uma autonomia relativa. Por quê? Porque nós temos um Planejamento Estratégico, a universidade tem um Planejamento Estratégico, tem um Plano Anual de Trabalho, que nos orienta no sentido de gastos, no sentido de atividades que nós temos que realizar e etc...(Entrevistado 2)*

*Nós temos uma autonomia limitada para as atividades do centro. Temos alguma autonomia junto com a coordenação dos cursos, até um determinado limite, depois é a parte da Reitoria, temos autonomia para as decisões internas discutidas com os Conselhos.(Entrevistado 11)*

Porém, pela natureza abrangente da atividade gerencial, mesmo tendo nos seus estatutos a definição das atividades inerentes a cada cargo da gestão universitária, não houve depoimentos que retratassem exatamente as mesmas atividades realizadas, seja pela especificidade de cada setor, seja pelo estilo de liderança de cada gestor.

Esta grande variedade nas atividades desenvolvidas pelos gestores universitários também foi discutida por Marra e Melo (2003) em seu estudo. Os professores-gestores da IES pesquisada pelas autoras ressaltaram as atividades ligadas à gestão acadêmica (despachos de processos, acompanhamento das atividades docentes e discentes, reuniões, entre outros), além das funções administrativas clássicas de planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar. Neste estudo também não foi possível definir com exatidão todas as tarefas realizadas pelos professores-gestores.

### 3.4 A APRENDIZAGEM GERENCIAL DO GESTOR UNIVERSITÁRIO

Quanto à forma pela qual se processou a aprendizagem dos professores-gestores, também foi possível encontrar semelhanças nas falas dos sujeitos. Dos 16 entrevistados, apenas um declarou ter recebido treinamento prévio para o primeiro cargo de gestão ocupado na IES, por meio de um curso a distância. Isto caracteriza que não era prática daquela IES o treinamento e desenvolvimento de todos os professores que assumiam cargos de gestão, já que outros professores haviam assumido tais cargos em período posterior e não haviam participado de tal preparação.

Os três gestores que tinham graduação em Administração declararam que sua formação acadêmica muito contribuiu para o aprendizado gerencial, pois já tinham

conhecimento prévio sobre a dinâmica organizacional e suas interações. Porém, foram enfáticos ao afirmar que somente a formação acadêmica não garantiria o preparo ideal para um gestor universitário.

Grande destaque foi dado à aprendizagem desenvolvida no ambiente de trabalho, durante o exercício da função gerencial. Assim como os resultados encontrados por Silva e Moraes (2002), o processo de aprendizagem ocorreu por meio de meios informais e por meio das interações sociais com outros gestores, como presente na fala de dois dos entrevistados:

*Foi o dia-a-dia, errando e aprendendo, aprendendo com outro que tinha mais experiência, e perguntando como é que faz isso, como é que faz aquilo, indo atrás das informações, como a grande maioria. (Entrevistado 4)*

*Como eu aprendi? Fazendo... meu mestrado é em Engenharia de Produção, então, isso ajuda um bocado, já que o curso fala muito de gestão, isso facilitou a minha formação na área, essa experiência me ajudou bastante, me ajuda bastante, mas é fazendo mesmo, infelizmente é “tentativa e erro”. (Entrevistado 12)*

Outro aspecto relacionado à aprendizagem no ambiente de trabalho foi a relação de mentoria com outros gestores da IES. O mentor pode ser definido com um profissional com conhecimento e experiência relevantes, que tem a função de guiar, orientar e aconselhar outros empregados. Neste estudo, foi possível identificar que o superior imediato é quem desempenha esta função de mentor, orientando seu aprendiz na busca de informações essenciais para o desempenho da gestão, treinando-o, mesmo que de maneira informal, para o uso das ferramentas da gestão da IES, aconselhando-o através dos relatos de suas experiências profissionais.

Tal afirmação vem ao encontro do estudo realizado por Leite, Godoy e Antonello (2006) que verificaram que, principalmente no início da função gerencial, os superiores hierárquicos são os parâmetros dos recém-nomeados quanto à forma de agir, quando estes comparam as experiências vividas e as decisões tomadas no passado por estes gestores, havendo aqui uma fonte de aprendizado do que deve ser feito e do que não deve ser feito.

Na fala dos sujeitos desta pesquisa destaca-se a seguinte afirmação:

*[...] uma coisa que eu acho que a gente precisa destacar, um aspecto muito importante nesta universidade é a solidariedade entre os gestores, não é? Se você pega de forma horizontal ou de forma vertical, você sempre encontra alguém que está disposto a colaborar com você. Eu recebi muito apoio dos colegas de coordenação, da direção do Centro, das estruturas dirigentes, da pró-reitoria, tanto de ensino como de pesquisa, do próprio reitor, sempre eu me espelho e eu sempre encontrei isso, então, eu não tenho a timidez de revelar as minhas ignorâncias, então, isso eu acho que me ajudou, porque tudo o que eu não sabia, eu perguntava e tudo o que eu não sei eu continuo perguntando [...] (Entrevistado 5)*

Também foi verificada que a aprendizagem gerencial foi resultado do acúmulo de experiências anteriores, não necessariamente da vida profissional, corroborando a afirmação de Brookfield (1990, *apud* SILVA e MORAES, 2002, p. 6), que “indica que os adultos aprendem através de suas vidas e que a aprendizagem acontece por diferentes caminhos, em diferentes tempos, por diferentes propósitos”.

*Todo dia a gente aprende alguma coisa, a gente aprende na casa da gente, aprende no trabalho, aprende com os amigos, a gente está sempre aprendendo [...] você vai mudando sua postura conforme a necessidade da situação, então a gente vai aprendendo com a necessidade do dia-a-dia.* (Entrevistado 13)

Apesar dos professores gestores terem declarado que a aprendizagem gerencial para a gestão universitária ocorreu no dia-a-dia da função, nenhum deles concorda que não seja necessário um preparo prévio para os professores que assumem cargos de gestão. Assim como apontado na pesquisa de Silva, Cunha e Possamai (2001), o treinamento e desenvolvimento foi apontado pelos professores-gestores como o meio mais eficaz para acelerar o processo de aprendizagem gerencial. As sugestões de assuntos que integrariam tal treinamento e desenvolvimento focaram, essencialmente, assuntos relacionados à gestão financeira das IES, à legislação do setor educacional e às normas e procedimentos internos da IES.

*Capacitações, treinamentos, participação em eventos que te propiciem amadurecimento, relação com profissionais de outras instituições que já tem uma experiência maior.* (Entrevistado 9)

*Um curso de capacitação em gestão empresarial voltado à gestão de IES, seria o ideal.* (Entrevistado 11)

Mas o gestor universitário, conforme declarado nas entrevistas, não é formado somente por meio dos treinamentos que possa realizar; existem as características inerentes à pessoa que são tão ou mais importantes do que o preparo formal para a função, conforme retratado no trecho a seguir:

*Um gestor deve ter habilidades e competências que ele deve trazer com ele [...]ele precisa trabalhar com complexidades, prá ser capaz de enfrentar as adversidades, entendeu, sem se desesperar.* (Entrevistado 1)

Ao assumirem os cargos de gestão nas universidades, os professores-gestores não tinham claro o quanto aquela função seria política ou administrativa e, com o passar do tempo, foi possível afirmar que a função política era a mais presente, por este motivo houve

grande destaque nos discursos quanto às características pessoais, inerentes à pessoa, que facilitavam o relacionamento interpessoal e a condução dos processos organizacionais.

### 3.5 COMPETÊNCIAS DO GESTOR UNIVERSITÁRIO

Andrade (2005) e Campos *et al* (2008) realizaram estudos em IES nacionais e elegeram algumas competências desejáveis ao gestor universitário, já discutidas anteriormente na seção 2.5.1. Os resultados encontrados nas entrevistas realizadas na UNAMA e na UEPA confirmam o que foi apresentado no referencial teórico; contudo, certas competências não são inerentes somente a gestores universitários, sendo necessárias a ocupantes de cargos de gestão de qualquer organização.

Uma das competências citada por Campos *et al* (2008) foi, também, recorrente no discurso dos entrevistados pela pesquisadora: a capacidade de envolver pessoas, presente, também, nos resultados do estudo de Andrade (2005). É possível observá-la, nesta pesquisa, na fala de um dos entrevistados:

*Acho muito mais difícil administrar pessoas do que administrar recursos, então essa, eu creio, é a maior dificuldade, você gerir um processo no qual envolve o componente humano. (Entrevistado 7)*

Outra competência presente em grande parte dos depoimentos dos entrevistados relaciona-se à capacidade de agir sob pressão, inerente às funções de gestão. Motta (2007) ressalta que a atividade gerencial é realizada, em grande parte, por meio do trabalho não-programado, ou seja, por acontecimentos imprevisíveis que ao ocorrerem demandam soluções imediatas, conforme relatado no trecho abaixo:

*Minha primeira função é resolver problemas, minha segunda função é não criar problemas [...] não há espaço para a rotina no nosso dia-a-dia e tudo aqui é pra ontem. (Entrevistado 16)*

Conforme Le Boterf (2003), os saberes mobilizados para a condução do processo de tomada de decisão nas organizações são variados, podendo, inclusive, uma única situação exigir a mobilização dos sete tipos de saberes classificados pelo autor (teóricos, de meio, procedurais, fazer-operacional, fazer-experencial, fazer-social e fazer-cognitivo), portanto, as

competências necessárias ao gestor universitário que precisariam ser desenvolvidas tão logo os professores assumissem os cargos de gestão, são aquelas relacionadas à elaboração e condução do planejamento estratégico das IES e dos conhecimentos jurídicos do setor educacional para a tomada de decisão, além das competências para o bom relacionamento interpessoal.

### Resumo do capítulo

Neste capítulo foram apresentados os resultados obtidos no campo. Optou-se por relacionar os discursos dos sujeitos com o referencial teórico pesquisado, sobretudo com os estudos já realizados em IES nacionais referentes ao trabalho e ao aprendizado do gestor universitário.

Trechos das entrevistas foram transcritos e dispostos entre as categorias de análise, definidas *a posteriori* : habilidades interpessoais; conhecimento do ambiente; atividades cotidianas; aprendizagem gerencial do gestor universitário e competências do gestor universitário. A forma de apresentação da discussão dos resultados foi por meio de comparações entre a fala dos sujeitos e o referencial teórico.

## CONCLUSÕES

Esta dissertação teve como foco investigar a formação dos professores que assumem cargos de gestão na universidade e, para tanto, o seguinte problema de pesquisa foi elaborado: Os professores que assumem cargos de gestão na universidade são previamente preparados para tal? Como? Por quê? Foi possível identificar que nas IES pesquisadas não existe nenhum tipo de capacitação ou treinamento e desenvolvimento prévios para os professores antes destes assumirem os cargos de gestão, apesar do reconhecimento, por parte dos entrevistados, da necessidade imperiosa desta preparação. Tal circunstância responde à primeira questão norteadora do estudo e confirma a suposição do estudo, de que os professores que assumem cargos de gestão na universidade não são previamente formados.

A segunda questão norteadora tem relação ao conteúdo do aprendizado dos professores-gestores, ou seja, o que aprendem ao assumirem os cargos de gestão. Observou-se que grande importância foi atribuída à legislação que envolve o setor educacional, acredita-se que pelo fato de ser um dos setores mais regulamentados pelo governo federal, além dos conhecimentos necessários à condução dos processos internos das IES (orçamento, prestação de contas, patrimônio, gestão de pessoas, entre outros).

A terceira questão versa sobre como ocorre o aprendizado gerencial de professores ao assumirem cargos de gestão na universidade. Confirmaram-se os resultados obtidos por outros pesquisadores em IES nacionais, citados no referencial teórico: de que a aprendizagem dos gestores universitários ocorre por meio de interações sociais e do acúmulo de experiências durante suas vidas e trajetórias profissionais.

Os professores-gestores aprendem por meio da atividade gerencial desempenhada no dia-a-dia da função, seja por buscar as informações necessárias em regulamentos, portarias, livros, revistas especializadas, seja por meio de interações com seus pares em reuniões ou grupos de trabalhos, constituindo uma rede de aprendizagem.

Foi muito citada pelos entrevistados a aprendizagem decorrente da relação de mentoria com outro profissional da gestão da IES. Os aprendizes, professores-gestores recém-nomeados, buscam na experiência gerencial de outros profissionais o aconselhamento necessário para a condução de determinados processos. No discurso dos diretores de centro, a figura apontada como mentor foram os pró-reitores; já na fala dos pró-reitores, os indicados como mentores foram os vice-reitores e os reitores; e, finalmente, o vice-reitor e o reitor citaram que buscavam sanar suas dificuldades ouvindo os gestores universitários que



ocupavam cargos estratégicos na organização, além de ressaltarem a importância do aprendizado ocorrido por meio de interações com outros gestores de IES.

Quanto às competências requeridas de um gestor universitário, referente à última questão norteadora, não houve um consenso nas respostas, contudo, algumas competências foram mais citadas nos discursos. Uma delas é a competência para relacionar-se com as pessoas, de forma a contemporizar os possíveis conflitos de interesses nos grupos. As habilidades interpessoais assumiram tamanha relevância nos discursos que se optou por inseri-la como uma categoria de análise na discussão dos resultados.

Outra competência citada envolve os saberes teóricos e experienciais mobilizados pelos gestores para a elaboração e condução do planejamento estratégico da organização. Ao se relacionar este resultado com a trajetória educacional dos gestores, é possível supor que a falta de conhecimento prévio sobre gestão organizacional é o motivo da importância atribuída a esta competência. Dos 16 gestores entrevistados, somente três possuíam graduação em Administração. Entre os demais, somente um dos entrevistados havia realizado mestrado em Engenharia da Produção, que, em certo aspecto, envolve conhecimentos relacionados ao campo da gestão organizacional.

A necessidade de um preparo prévio para que professores passem à condição de gestores universitários foi ponto de concordância em todos os discursos; contudo, nenhuma das IES oferecia tal formação. O motivo pelo qual as instituições não têm um programa de desenvolvimento gerencial para seus professores e que remete ao questionamento final do problema de pesquisa, poderia ser relacionado à crença de que as atividades da gestão acadêmica são aprendidas no dia-a-dia da função, conforme a experiência de todos os entrevistados, e que as características pessoais dos profissionais são mais relevantes na escolha do professor-gestor.

Portanto, conclui-se que, apesar da indiscutível importância da formação prévia dos professores-gestores, as características pessoais do professor são decisivas para sua escolha para a ocupação de um cargo gerencial na universidade e as habilidades e competências para o bom relacionamento interpessoal são as características mais importantes na escolha, devendo-se à importância do papel político desempenhado pelos gestores universitários e a sua atuação como gerente integrador na organização.

Além das características pessoais, o professor, para ser escolhido como gestor na IES deve inspirar confiança, tanto de seus superiores, quanto da comunidade. Este profissional detém, enquanto gestor, autoridade para gerenciar recursos em seu departamento e assume o risco jurídico da tomada de decisão compartilhadamente com seus superiores. As

organizações atuam tanto na prevenção quanto na solução de litígios, contudo, só o envolvimento do nome da instituição em disputas judiciais já traz um sério comprometimento a sua imagem e a sua credibilidade perante a sociedade. Num setor com alto grau de regulação como o da educação superior, é factível assumir que não só as leis e normas que o regem exercem estresse em seus gestores, mas, sobretudo, o risco jurídico assumido enquanto ocupantes de cargos de gestão nas IES.

Finalmente, algumas implicações das conclusões desta pesquisa podem ser ressaltadas: para as teorias de gestão universitária, urge a necessidade de seus elaboradores melhor se posicionarem no que diz respeito ao argumento da pertinência de sua construção; para as IES, a necessidade de incluir em suas estratégias a formação do gestor, seja iniciando-a ou a consolidando; e, finalmente, para os gestores universitários, a sinalização de que sua formação no dia a dia deve ser complementada por argumentos teóricos de gestão.

Como sugestões para futuras pesquisas recomendam-se:

- a. A aplicação do mesmo instrumento de pesquisa em IES de outras regiões do país, para que os resultados sejam comparados.
- b. Ampliar o escopo da amostra com a inclusão dos coordenadores de cursos e chefes de departamento, o que possibilitará a comparação dos resultados em diferentes níveis hierárquicos das IES.
- c. Realizar estudo acerca da formação de gestores em organizações de outros setores econômicos, para comparar sua forma de aprendizagem à dos gestores acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

ABMES. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 06 jun. 2009.

ALMEIDA, Edson Pacheco de. A. Universidade como Núcleo de Inteligência Estratégica. IN: MEYER Jr., Victor e MURPHY, J. Patrick. (Org.) **Dinossauros, Gazelas & Tigres: novas abordagens da administração universitária**: um diálogo Brasil e EUA. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2003.

ANDRADE, Murilo Martins de. **Competências Requeridas pelos Gestores de Instituições de Ensino Superior Privadas**: um estudo em Curitiba e Região Metropolitana. 175 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia) CEFET-PR, Curitiba. 2005. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2005/murilo.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2009.

ANTONELLO, Cláudia Simone; RUAS, Roberto. **Formação gerencial: pós-graduação Lato Sensu e o papel das comunidades de prática**. XXVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Salvador. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod\\_edicao\\_subsecao=49&cod\\_evento\\_edicao=6&cod\\_edicao\\_trabalho=2433](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=49&cod_evento_edicao=6&cod_edicao_trabalho=2433)>. Acesso em: 28 mai. 2009.

ARAÚJO, Luís César G. **Tecnologias de gestão organizacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

ASTLEY, W. Graham; VAN de VEM, Andrew H. Debates e perspectivas centrais na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, vol. 45. n. 2, p. 52-73, abril/jun 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARNARD, Chester I. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394 de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 26/12/96.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Superior Brasileira 1991-2004 (Pará)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2007**, resumo técnico. Brasília: MEC/INEP, 2009.

CAMPOS, Daniela Cristina da Silveira *et al.* Competências gerenciais necessárias aos professores-gerentes que atuam em pró-reitorias: o caso de uma instituição federal de ensino superior de Minas Gerais. In: XXXII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2008, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. Disponível em: <

[http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod\\_edicao\\_subsecao=391&cod\\_evento\\_edicao=38&cod\\_edicao\\_trabalho=9195](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=391&cod_evento_edicao=38&cod_edicao_trabalho=9195) >. Acesso em: 20 mai. 2009.

CARVALHO, Cláudia Maria de Almeida. **A origem da universidade**. Publicado em 19 jun. 2007. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/humanities/1619974-origem-da-universidade>. Acesso em 19 ago. 2009.

CASTRO, Cláudio de Moura. Os dinossauros e as gazelas do ensino superior. IN: MEYER Jr. Victor e MURPHY, J. Patrick. (Org.). **Dinossauros, Gazelas & Tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2003.

CECILIO, Luiz Carlos de Oliveira. Pensando o planejamento na universidade. **Revista de Administração de Empresas Light**, São Paulo, vol.8. n. 2, p.2-7, abr./jun. 2001.

CUNHA, Janaína Dias. A política educacional da ditadura civil-militar brasileira e a Reforma Universitária de 1968: aportes teórico-metodológicos para um estudo de caso sobre a reestruturação da UFRGS. In: VI Seminário de Pesquisa Qualitativa, 2007, Rio Grande. **Anais eletrônicos....** Rio Grande: VI Seminário de Pesquisa Qualitativa, 2007 . Disponível em: < [http://www.ceamecim.furg.br/vi\\_pesquisa/trabalhos/147.doc](http://www.ceamecim.furg.br/vi_pesquisa/trabalhos/147.doc)>. Acesso em: 11 jun. 2009.

CUNHA, Luiz A. **A universidade crítica: o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

RAUFFLET, Emmanuel. Os gerentes e suas atividades cotidianas. IN: DAVEL , Eduardo. MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. (Org.). **Gerência em ação**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil . IN: MANCEBO, Deise et al. (Org.). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

DRUCKER, Peter F. **O gerente eficaz**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

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

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; MENDES, Juliana Veiga. O trabalho do administrador: uma visão geral e crítica. IN: ESCRIVÃO FILHO, Edmundo e PERRUSI FILHO, Sérgio. (Org.). **Administrar é... a evolução do trabalho do administrador**. São Carlos: Rima, 2008.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1980.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro. **Noções gerais de projeto e pesquisa: uma abordagem didática**. São Paulo: Baraúna, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **A necessária integração entre o público e o privado**. In: MORHY, Lauro (org). Universidade em questão. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

FIGUEIREDO, Antonio MacDowell *et al.* Documento síntese. In: Seminário Internacional Universidade XXI., 2003, Brasília. Novos caminhos para a educação superior. **Anais eletrônicos....** Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/univxxi/default.shtm>>. Acesso em 05 mar. 2009.

FLEURY, Maria Tereza L.. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza L. (org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA Jr, Moacir. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: FLEURY, Maria Tereza L. (org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a mudar – aprendendo a aprender. **Revista de Administração**, São Paulo, vol. 30, n.3, p. 5-11, jul./set./2005.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A administração escolar analisada no processo histórico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

GOMES, Eustáquio. **O Mandarin – história da infância da UNICAMP**. Campinas: UNICAMP, 2006.

GUEIROS, Mônica Maria Barbosa; DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado. Os significados compartilhados sobre a aprendizagem de professores-dirigentes de faculdade privada de ensino superior. In.: XXXI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod\\_edicao\\_subsecao=280&cod\\_evento\\_edicao=33&cod\\_edicao\\_trabalho=7353](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=280&cod_evento_edicao=33&cod_edicao_trabalho=7353)>. Acesso em: 20 mai. 2009.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

HALL, Richard H. **Organizações**: estruturas, processos e resultados. 8 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

IPIRANGA, Ana Silvia Rocha *et al.* Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade na prática. In: III Encontro de Estudos Organizacionais, 2004, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: EnEO, 2004. CD ROM.

KOTTER, John P. **Liderando mudança**. 2 ed. Rio de Janeiro : Campus, 1997.

LACOMBE, Francisco José Masset; HEILBORN, Gilberto Luiz José. **Administração**: princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAUX, Maria Aparecida Bernart; LAUX, Raul Otto. Gestão Universitária. O que há para se discutir? IN: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2004, Florianópolis. Alianças Estratégicas, Integração e Gestão Universitária. Florianópolis : UFSC/INEPEAU, 2004. Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/completos/Maria%20Aparecida%20Bernart%20Laux%20-%20Gest%20E3o%20universit%20Elria%20o%20que%20h%20E1.doc>>. Acesso em: 05 jan. 2009.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, Isabel Cristina Badanaís Vieira; GODOY, Arilda Schmidt; ANTONELLO, Claudia Simone. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Revista Aletheia**, Canoas - RS, v. 23, n. 3, p. 27-41, jan./jun 2006. Disponível em : <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-3942006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-3942006000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 jun. 2009.

LUCENA, Eduardo de Aquino. **A aprendizagem profissional de gerentes-proprietário do setor de varejo de vestuário de Florianópolis**. 2001. 165.Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. A Aprendizagem de Gerentes-Proprietários de Pequenas Empresas Varejistas que Acontece por meio de Relacionamentos Sociais. In.: XXIX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2005, Brasília. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: ANPAD, 2005. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod\\_edicao\\_subsecao=30&cod\\_evento\\_edicao=9&cod\\_edicao\\_trabalho=247](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=30&cod_evento_edicao=9&cod_edicao_trabalho=247)>. Acesso em: 18 mai. 2008.

\_\_\_\_\_. Como executivos de pequenas empresas varejistas aprendem?. In.: XXX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2006, Salvador. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: ANPAD, 2006. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod\\_edicao\\_subsecao=149&cod\\_evento\\_edicao=10&cod\\_edicao\\_trabalho=6179](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=149&cod_evento_edicao=10&cod_edicao_trabalho=6179)>. Acesso em: 02 mai. 2008.

MACHADO, Luís Eduardo. **Gestão Estratégica para instituições de ensino superior privadas**. RJ: Editora FGV, 2008.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2003. Disponível em: <[www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod\\_edicao\\_subsecao=48&cod\\_evento\\_edicao=7&cod\\_edicao\\_trabalho=2014](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=48&cod_evento_edicao=7&cod_edicao_trabalho=2014)>. Acesso em: 20 set. 2008.

MELO, Jeann Fabrício Bezerra; LUCENA, Eduardo de Aquino. O que os gerentes de agências bancárias aprendem? In.: XXXI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2007, Rio de Janeiro.

**Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod\\_edicao\\_subsecao=280&cod\\_evento\\_edicao=33&cod\\_edicao\\_trabalho=7554](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=280&cod_evento_edicao=33&cod_edicao_trabalho=7554)>. Acesso em: 07 jul. 2009.

MEYER Jr., Victor. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. IN: MEYER Jr., Victor e MURPHY, J. Patrick. (Org.) **Dinossauros, Gazelas & Tigres: novas abordagens da administração universitária**: um diálogo Brasil e EUA. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2003.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes**: estruturas em cinco configurações. São Paulo: Atlas, 1995.

MORHY, Lauro (org). **Universidade em questão**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

MORAES, Liege.Viviane dos Santos. **A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinhos de Vento**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Centro tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

\_\_\_\_\_. SILVA, Maria Aparecida da; CUNHA, Cristiano José de Castro Almeida. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica**, São Paulo, vol. 3, n. 1, Art. 7, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. SILVA, Maria Aparecida da; CUNHA, Cristiano José de Castro Almeida. A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica**, São Paulo, vol. 3, n. 2, Art 18, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n2/v3n2a14.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2009.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria das organizações**: evolução e crítica. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as Instituições de Ensino Superior. 172 f. Tese (Programa de Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina) UFSC, Florianópolis. 2003. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS3597.pdf>>. Acesso em 06 out. 2009.

PORTO, Cláudio; REGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil** – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória. Disponível em: < [http://www.unemat.br/prpdi/pdi/docs/ensino\\_superior\\_mundo\\_brasil\\_tendencias\\_cenarios\\_2003\\_2025.pdf](http://www.unemat.br/prpdi/pdi/docs/ensino_superior_mundo_brasil_tendencias_cenarios_2003_2025.pdf)>. Acesso em 05 mar. 2009.

REED, Michael. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia, NORD, Walter. (Orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 1. São Paulo: Atlas, 1999.

REIS, Fábio José Garcia dos. **O coordenador e a gestão de cursos de graduação**. Disponível em: <<http://www.lo.unisal.br/nova/publicacoes/fabio.doc>>. Acesso em 10 mar. 2009.

ROCHA, Carlos Henrique; GRANEMANN, Sérgio. Ronaldo. **Gestão de instituições privadas de ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2003.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: Fleury, Maria Tereza Leme; Oliveira Jr., Moacir de Miranda. (Org). **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_; COMINI, Graziella Maria. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE**, v. 5, Edição Especial, p.1-14, jan.2007.

SABIA, Cláudia Pereira de Pádua; ROSSINHOLI, Marisa. Profissionalização da gestão das Instituições de Ensino Superior privadas na década de 90. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2001. São Paulo, **Anais**.

SILVA, Anielson Barbosa da. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, Maria Aparecida da. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Florianópolis, 2000. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida; POSSAMAI, Fabíola. O que professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: XXV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2001, Campinas. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2001. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod\\_edicao\\_subsecao=50&cod\\_evento\\_edicao=5&cod\\_edicao\\_trabalho=2888](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=50&cod_evento_edicao=5&cod_edicao_trabalho=2888)>. Acesso em 22 mai. 2008.

\_\_\_\_\_; MORAES, Liege Viviane dos Santos. Como os professores da Universidade Federal de Santa Catarina aprenderam a dirigir as unidades universitárias. XXVI ENANPAD, Salvador, Bahia, 2002. Rio de Janeiro, **Anais**.

\_\_\_\_\_; MORAES, Liege Viviane dos Santos; MARTINS, Eduardo Sant'Anna. A aprendizagem gerencial dos professores que se tornaram dirigentes universitários: o caso da UDESC. In: XXVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2003. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod\\_edicao\\_subsecao=48&cod\\_evento\\_edicao=7&cod\\_edicao\\_trabalho=1732](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=48&cod_evento_edicao=7&cod_edicao_trabalho=1732)>. Acesso em 21 mai. 2008.

SPINK, Peter. O regaste da parte. **RAUSP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p.22-31, abril/junho 1991.



\_\_\_\_\_. O lugar do lugar na análise organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, 5, Edição Especial, 11-34, 2001.

TACHIZAWA, Takeshy. ANDRADE, Rui Otávio. **Gestão de Instituições de Ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

UEPA. Disponível em: <<http://www.uepa.br>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

UFPA. Disponível em: <<http://www.ufpa.br>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

UNAMA. Disponível em: <<http://www.unama.br>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Métodos de pesquisa em administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VOGT, Carlos. **O conhecimento, as universidades e seus desafios**. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade em questão**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

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

## **APÊNDICE**

### **Roteiro de entrevista**

1. Como acontece na sua IES a condução aos cargos de gestão? Por eleição ou indicação dos mantenedores? Com você foi desta forma?
2. Você passou por algum tipo de capacitação na universidade antes de assumir seu primeiro cargo de gestão? (Em caso positivo pedir para descrever o formato – curso, palestra, *coaching*, leitura de material impresso, cursos à distância ...)
3. Quais são as atividades que você realiza no dia-a-dia da sua função?
4. Quanto à autonomia na tomada de decisão em sua gestão, como você a avalia?
5. O que é necessário aprender para ser um gestor universitário?
6. Quais são as principais dificuldades encontradas por você para conduzir o processo de gestão na universidade?
7. E as principais facilidades encontradas por você para conduzir o processo de gestão na universidade?
8. Qual seria a forma ideal de preparar um gestor universitário?
9. Como você aprendeu o que era necessário aprender para ser um gestor universitário?