

UNIVERSIDADE POTIGUAR - UNP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

ANDREA KALIANY DA COSTA LIMA

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: A PERCEPÇÃO DOS GESTORES
DE UMA IES PÚBLICA

NATAL
2010

ANDREA KALIANY DA COSTA LIMA

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: A PERCEPÇÃO DOS GESTORES DE UMA IES PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Potiguar, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre na área de concentração Gestão Estratégica de Pessoas.

ORIENTADORA: Prof^a Dra. Lydía Maria Pinto Brito

**NATAL
2010**

L732c Lima, Andrea Kaliany da Costa.
Competências gerenciais: a percepção dos gestores de uma IES pública / Andrea Kaliany da Costa. – Natal, 2010. 134f.

Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Potiguar. Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação.
Bibliografia: f.98-104.

1. Administração – Dissertação. 2. Competências Gerenciais. 3. Gestão. I. Título.

RN/UnP/BSFP

CDU: 658(043.3)

ANDREA KALIANY DA COSTA LIMA

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: A PERCEPÇÃO DOS GESTORES DE UMA IES PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Potiguar, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre na área de concentração Gestão Estratégica de Pessoas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Lydia Maria Pinto Brito, Dra.
Orientadora
Universidade Potiguar - UnP

Prof^a Fernanda Fernandes Gurgel, Dra.
Membro Examinador
Universidade Potiguar - UnP

Prof^a Maria da Apresentação Barreto, Dra.
Membro Externo Examinador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Aos meus queridos pais, Raimundo Gomes de Lima e Maria Creusa da Costa Lima, pelo amor, apoio, incentivo, preocupação e confiança que sempre me dedicaram.

Ao meu esposo, Marcos Bezerra, por me dar forças nos momentos mais difíceis e sempre me apoiar e incentivar na busca dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que está acima de todas as coisas e tem me dado forças, saúde e motivação para prosseguir nas conquistas da vida.

Aos meus familiares pela compreensão, incentivo, apoio constante nas horas dedicadas à pesquisa.

Aos meus irmãos Adriana Kaliny e André Cristiano pelo incentivo e apoio na busca desta conquista.

Ao irmão de coração Elcimar Dantas por todo apoio dado nas principais conquistas de minha vida.

A professora Dra. Lydia Brito, minha orientadora, pela competência e profissionalismo exemplar no trabalho de orientação, nos quais compartilhou comigo muitos conhecimentos com sua forma simples e encantadora de ensinar.

A professora Dra. Apresentação Barreto, pelas contribuições na fase inicial deste trabalho e ensinamentos transmitidos.

A professora Dra. Fernanda Gurgel, por todas as contribuições dadas a este trabalho.

Aos professores do mestrado pela colaboração, confiança e por todos os ensinamentos.

À professora Dra. Tereza de Souza, pelo incentivo, acompanhamento e dedicação demonstrada na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Potiguar.

A Nádja Dantas, pelo comprometimento de mantermos sempre informados sobre os assuntos de interesses da turma e agilidades em atender todas as solicitações necessárias.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN pela oportunidade de realização deste mestrado.

Aos colegas do Departamento de Administração pelo apoio na liberação das atividades para realização deste projeto de vida.

A Almir da Silva Castro e Raimunda Mercês de Paiva funcionários da PROPEG/UERN pelo desempenho e competência no trabalho que desenvolvem, e por todas as orientações dadas no período em que estava liberada para a capacitação.

Aos Gestores da UERN de Mossoró-RN, por todo apoio dado na realização deste estudo.

Aos amigos Zoraide Souza Pessoa e Alan Martins de Oliveira incentivadores na realização deste mestrado.

A Hudson Vale de Oliveira, pelo apoio na realização de pesquisas, publicação de artigos e realização deste mestrado.

A Munique Therense pela amizade, apoio psicológico e acolhida em sua residência.

As amigas Ana Karina e Elvira Fernandes companheiras de viagem compartilharam comigo os medos, angústias e alegria nesses dois anos.

A Ionara Cortez pela amizade construída a partir deste mestrado.

A todos os colegas de classe, pela amizade, apoio, incentivo e alegria que passamos Terminam comigo esta etapa da vida que não deixa de ser apenas um passo, pois muitos virão.

A todos que confiaram e me apoiaram nesta conquista.

A todos!

Feliz é quem transfere o que sabe e aprende o que ensina
(Cora Coralina)

RESUMO

A exigência de competências nas organizações começa a ficar evidente. A cobrança por resultados não é diferente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, a gestão de pessoas por competências aparece vinculada à necessidade de manter os gestores informados sobre o que acontece e quais as competências existentes, para, assim, poderem tomar decisões que garantam a sobrevivência no futuro. Sob a luz dos marcos teóricos, tais como: Le Boterf (2003), Zarifian (2008) e Ruas (2005) este trabalho é resultado de uma investigação desenvolvida com gestores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Propôs-se a analisar a percepção deles sobre as competências ideais necessárias ao exercício da gestão. A pesquisa é de natureza quantitativo-qualitativa e foi realizada por meio de aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, adaptados de Braga e Brito (2009). Para tal foi desenvolvida uma pesquisa descritiva e estudo de caso, tendo como participantes 40 gestores da IES que atuam em diferentes cargos de gestão. Os resultados revelaram que esses gestores sinalizam comprometimento com a função que exercem e com a IES, defendem a importância do planejamento e do agir com ética nas ações que desenvolvem. A Instituição, a partir da percepção dos gestores, parece necessitar de um processo de sensibilização a fim de sistematizar programas e acompanhamentos que contribuam para o desenvolvimento das competências gerenciais em seus gestores como forma de melhor subsidiá-los nas tomadas de decisões. Foi evidenciada a ausência de programas contínuos de acompanhamento ao trabalho dos gestores, necessidade essa sinalizada por alguns dos participantes da pesquisa. Esses reconhecem que a aprendizagem ainda vem acontecendo, na maioria das vezes, pelos ensaios e erros no dia a dia, porém, esse procedimento termina sendo bastante oneroso e ineficiente para qualquer instituição, ainda mais quando se trata de uma IES pública que o seu papel principal é a produção e a divulgação de conhecimentos. E esta tem a obrigação de dar um retorno à sociedade. Portanto, os objetivos propostos neste estudo foram atingidos, uma vez que se buscou analisar esta percepção. Este estudo oferece abertura para novas pesquisas a outros atores do processo.

Palavras-chave: Competências Gerenciais. Gestores. Gestão.

ABSTRACT

The demand for skills in the organizations begins to become evident. The accountability for results is not different in Higher Education Institutions (HEIs). Thus, management for competence appears linked to the need to keep managers informed about what happens and what existing skills, to thus be able to make decisions that ensure survival in the future. Under the light of theoretical frameworks, such as Le Boterf (2003), Zarifian (2008) and Ruas (2005) this work is the result of an investigation conducted with managers at the State University of Rio Grande do Norte (UERN). It was proposed to examine their perception of the ideal skills required to perform the operation. The research is quantitative and qualitative in nature and was conducted through questionnaires, with open and closed questions, adapted from Braga and Brito (2009). To this one we developed a descriptive and case study, and the participants of the 40 managers who work in different IES management positions. The results revealed that these managers indicate commitment to the function they fulfill and the IES, advocate the importance of planning and acting with ethics in the actions they carry out. The institution, from the perspective of managers, seem to need a process of appreciable in order to systematize and tracking programs and attendance that contribute to the development of managerial competencies in their managers as a way to subsidize them in better decision making. Was evident in the absence of continuous programs for monitoring the work of managers, this signaled the need for some of the research participants. They recognize that learning is still going on, mostly by trial and error on a daily basis, however, this procedure ends up being very costly and inefficient for any institution, especially when it comes to a public IES that its role main production and dissemination of knowledge. And it has an obligation to give back to society. Therefore, the objectives proposed in this study were achieved, since it seeks to examine this perception. This study provides opening for new research to other actors in the process.

Key words: Managerial Skills. Managers. Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Continuum de comportamentos de liderança.....	50
Figura 2 - As competências e papéis dos líderes no quadro de valores competitivos.	51
Figura 3 - A teia da aprendizagem: ênfases adotadas na literatura de AO.....	55
Figura 4 - Articulação do processo de gestão de competências e gestão do conhecimento nas organizações de aprendizagem.	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado indicador cognitivo (conhecimento) – frequência (%).	79
Gráfico 2 – indicador cognitivo (conhecimento) – Comparativo por categoria - frequência (%).	81
Gráfico 3 – Resultado indicador comportamental (habilidades) – frequência (%).	83
Gráfico 4 – indicador comportamental (habilidades) – Comparativo por categoria - frequência (%).	84
Gráfico 5 – Resultado indicador comportamental (atitude) – frequência (%).	85
Gráfico 6 – indicador comportamental (atitude) – Comparativo por categoria - frequência (%).	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceito de competências.....	36
Quadro 2 - Gestão de Recursos Humanos no Brasil	38
Quadro 3 - As 21 Competências de Boyatzis.....	45
Quadro 4 - Vantagens e desvantagens da participação dos funcionários na tomada de decisão.....	49
Quadro 5 - Os oito papéis de liderança gerencial e suas respectivas competências-chave.....	52
Quadro 6 – Relação entre as abordagens de aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências.	58
Quadro 7 – Codificação do grupo de gestores pesquisados.....	64
Quadro 8 - Variáveis do estudo.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de gestores da UERN – Campus Mossoró.....	61
Tabela 2 – Perfil dos pesquisados quanto ao sexo	69
Tabela 3 – Perfil dos pesquisados quanto à idade.....	70
Tabela 4 – Perfil dos pesquisados quanto ao tempo de serviço	71
Tabela 5 – Perfil dos pesquisados quanto à formação acadêmica	72
Tabela 6 – Perfil dos pesquisados quanto ao regime de trabalho.....	72
Tabela 7 – Perfil dos pesquisados quanto ao tempo de atividade como gestor.....	73
Tabela 8 – Perfil dos pesquisados quanto ao exercício de cargo gerencial anterior.	74
Tabela 9 – Perfil dos pesquisados quanto à remuneração	75
Tabela 10 – Perfil dos pesquisados quanto ao processo de escolha dos dirigentes.	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONSUNI - Conselho Universitário

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPPD - Comissão Permanente do Pessoal Docente

FACEM - Faculdade de Ciências Econômicas

FASSO - Faculdade de Serviço Social

FALA - Faculdade de Letras e Artes

FANAT - Faculdade de Ciências Exatas e Naturais

FE - Faculdade de Educação

FAEF - Faculdade de Educação Física

FAEN - Faculdade de Enfermagem

FAFIC - Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

FAD - Faculdade de Direito

FACS - Faculdade de Ciências da Saúde – FACS

GPs - Grupos de Pesquisas

IES - Instituições de Ensino Superior

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Político Curso

PPI - Projeto Político Institucional

PROEG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROPEG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

PROAD - Pró-Reitoria de Administração

PRORHAE - Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-árido

URRN - Universidade Regional do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	20
1.3 JUSTIFICATIVA	22
1.4 OBJETIVOS	24
1.4.1 Objetivo geral	24
1.4.2 Objetivos específicos	25
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 O CENÁRIO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIA	28
2.2 ORIGEM DO TERMO COMPETÊNCIA	29
2.3 CONCEITOS DE COMPETÊNCIA.....	31
2.4 COMPETÊNCIA NO BRASIL.....	37
2.5 TRABALHO X COMPETÊNCIAS	40
2.6 COMPETÊNCIA GERENCIAL	45
2.7 ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM.....	53
2.8 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	56
3 METODOLOGIA	59
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	59
3.2 UNIVERSO/AMOSTRA DA PESQUISA.....	61
3.3 ETAPAS DA PESQUISA.....	62
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	62
3.5 VARIÁVEIS	65
3.6 TRATAMENTO DOS DADOS	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	67
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	67
4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	69
4.3 PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: INDICADOR COGNITIVO (CONHECIMENTOS)	78
4.4 PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: INDICADOR	

COMPORTAMENTAL (HABILIDADES)	82
4.5 PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: INDICADOR COMPORTAMENTAL (ATITUDES)	85
4.6 PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	105
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES DA UERN	106
APÊNDICE B - TABELAS DE CRUZAMENTOS DOS DADOS	115
ANEXOS	123

1 INTRODUÇÃO

As organizações vêm se modificando de forma significativa. A competição é forte e esse fato faz com que as empresas procurem, cada vez mais, vantagens competitivas para se manterem atuantes neste ambiente dinâmico e instável. Assim, o grande desafio delas é ganhar espaço no mercado e superar a concorrência.

A certeza da mudança já faz parte da vida das organizações. Essa certeza traz várias discussões sobre qual será o futuro do emprego, qual deve ser o papel do homem nas organizações, que competências são realmente necessárias e quais tendências guiarão a humanidade. Dessa forma, tudo isto propõe uma nova forma de racionalizar as tarefas. As consequências disto, segundo Zarifian (2008, p.10), é que:

O trabalho não se configura mais apenas como um conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas torna-se o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa.

A exigência por mudanças e maiores resultados não é diferente nas Instituições de Ensino Superior (IES). As IES do país têm enfrentado uma intensa necessidade de promover uma educação de qualidade para os seus alunos, aumentar a sua produção científica para dar um retorno à sociedade e, também, como exigências dos órgãos fomentadores de pesquisa. A preocupação com a produção/geração de conhecimento está cada vez mais crescente no meio acadêmico, inclusive como critério de qualidade.

Nesses termos, atualmente, os professores e pesquisadores das Instituições de Ensino Superior do Brasil têm enfrentado uma intensa necessidade de publicar trabalhos científicos para se manterem inseridos na comunidade acadêmica.

Segundo Cavalcanti *et al.* (2000), na comunidade acadêmica existe uma pressão forte para a publicação, uma vez que a progressão na carreira dos professores, nas universidades e nos institutos de pesquisa, tem como base de avaliação a produção científica. Essa forte pressão comentada pelo autor retrata ainda mais a necessidade da publicação dentro do meio acadêmico.

Em razão disso, as empresas e IES devem dispor de homens e de mulheres capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente, uma vez que o desempenho de uma organização depende do conjunto de microdecisões de ação tomadas pela competência de seus profissionais. Uma das alternativas para responder a esse desafio é a Gestão por Competências, que tem como pressuposto a orientação estratégica sustentada na identificação e na gestão dinâmica de recursos e de capacidades internas, as quais permitam à efetividade do negócio, garantindo a sustentação e/ou a diferenciação das organizações (DALL'AGNOL, 2004).

A gestão de pessoas por competências são propostas desenvolvidas para manter e motivar os funcionários nas organizações dentro de uma abordagem estratégica. A sua utilidade está vinculada à necessidade de manter os gestores informados sobre o que acontece na organização e quais são as competências existentes, para, deste modo, eles poderem tomar decisões que garantam a sobrevivência e a projeção da empresa no futuro.

Deve-se ressaltar a urgência de implementar as práticas de gestão por competência, esse novo conceito nas organizações, sendo necessário que sejam adotadas estratégias que possam dar suporte a essas novas práticas, dentro do conceito de negócio de cada organização, mediante as atuais exigências do mercado. Todavia, sabendo-se que não existe uma receita pronta, percebe-se que ainda falta muito para se compreender, como de fato, cada organização deve adotar essas novas práticas, porquanto existem fatores que influenciam nesse processo de mudança, quer sejam eles fatores internos ou externos em uma organização.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

As organizações buscam ser mais competitivas e oferecer um diferencial para o mercado. Uma empresa eficaz empenha-se em ter uma aprendizagem contínua por meio de adaptação proativa ao ambiente externo. Uma organização de aprendizagem é aquela que tem habilidade para criar, adquirir e transferir conhecimento e, ainda, para modificar o comportamento e refletir os novos conhecimentos e percepções. Na visão de Senge (2006) uma organização de

aprendizagem pode ser entendida simplesmente como um grupo de pessoas que trabalham juntas para aprimorar as suas capacidades e criar resultados que elas valorizam.

Sveiby (1998, p. 9) destaca que “as pessoas são os únicos verdadeiros agentes na empresa. Todos os ativos e estruturas quer tangíveis ou intangíveis, são resultados das ações humanas. Todos dependem das pessoas, em última instância, para continuar a existir”. Concordando com essa mesma ideia, Davenport (2001, p.18) também afirma que “as pessoas são o grande motor da prosperidade da maioria das organizações”. A visão do referido autor reforça a importância dos funcionários para as instituições. Pois, eles são os responsáveis por todo o conhecimento necessário para o desenvolvimento das atividades.

Teixeira Filho (2000, p. 22) defende a ideia de que “o conhecimento é transmitido por pessoas e para pessoas. [...] as pessoas obtêm conhecimento daqueles que já o tem, pelo aprendizado interpessoal e o compartilhamento de experiências e idéias”. Já Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63) consideram o conhecimento como “um processo humano e dinâmico de justificar a crença pessoal com relação a ‘verdade’”.

Davenport e Prusak (2003) citam alguns componentes como, por exemplo, a experiência, a verdade, o discernimento e as normas práticas como formas de reflexão para uma melhor compreensão do conhecimento. Para esses autores o conhecimento deve ter um significado prático de forma a tornar-se compreensível para as organizações.

Para eles o conhecimento é definido como:

Uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem, e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar imbutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 12).

Davenport (2001) destaca em sua obra *Capital Humano* que são as pessoas que detêm o conhecimento, já que elas possuem habilidades, comportamentos, energia pessoal e tempo que lhe são próprios. E esses elementos criam o Capital Humano, ou seja, a moeda que as pessoas trazem para investir em

sua atividade. São os trabalhadores e não as organizações, que possuem esse capital humano. Em outras palavras, são os trabalhadores e não as organizações, que decidem quando, como e onde serão aplicados.

Sveiby (1998) enfatiza que o conhecimento é uma capacidade de agir e que ele resulta da análise de informações, notícias e ideias adquiridas e aplicadas durante as experiências vividas ao longo do tempo. Além disso, ele associa conceitos de conhecimento tácito, explícito e competência, concluindo que a competência é a base dos ativos intangíveis e que pode ser desenvolvida. O autor defende, ainda, que “a competência não pode ser copiada com exatidão. [...] A competência é transferida pela prática” (SVEIBY, 1998, p. 46). E esta competência “é essencial para que os líderes despertem nos “atores” o que eles têm de melhor”. (SVEIBY, 1998, p. 71)

Barney (1986 *apud* FROEHLICH, 2006) destaca que todas as organizações podem acumular e cultivar competências para atingir e sustentar a vantagem competitiva por um longo período. Contudo, foi a partir dos trabalhos de Hamel e Prahalad, na década de 1990, que o conceito sobre competência ganhou notoriedade no meio acadêmico e empresarial com a noção de competências essenciais (*core competences*). Os mencionados autores argumentam que as empresas devem reexaminar o seu crescimento interno, a fim de perceber que a principal razão para a perda de competitividade das organizações é o negligenciamento dos recursos internos.

Já para Le Boterf (2003), competência é um saber agir responsável dentro do contexto profissional, ou seja, é um saber mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades de tal forma que todos reconheçam seu valor. Enquanto que para Zarifian (2008) a competência está relacionada à capacidade do indivíduo de assumir iniciativas e ser capaz de compreender e dominar situações de constante mudança, além de ser responsável e reconhecido pelos outros.

Durand (1998 *apud* MELLO, 2006) construiu um conceito de competência baseado em três dimensões, conhecido como CHA, a saber: conhecimentos (saber o que fazer); habilidades (saber como fazer) e atitudes (querer fazer), englobando aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Neste caso, competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito.

Para Ruas *et al.* (2005), a crescente utilização da noção de “competência” no ambiente empresarial brasileiro tem renovado o interesse sobre esse conceito. Seja sob uma perspectiva mais estratégica (competências organizacionais, competências essenciais), seja sob uma configuração mais específica de práticas associadas à gestão de pessoas (seleção, desenvolvimento, avaliação e remuneração por competências).

Le Boterf (2003) enfatiza, ainda, que, apesar da noção de competência não ser nova, o conceito “está em construção”. Visto que, existe uma diversidade de conceitos, implicações e até mesmo noções distintas de competência, as quais causam muitas dúvidas em relação a sua compreensão e aplicabilidade, tornando, com isso, inviável estabelecer-se um único conceito ou uma única noção pela complexidade do tema. Para Froehlich (2006) o fato de “estar em construção”, não necessariamente, significa que o estudo está em uma fase de maturação inicial, mas sim que existe uma complexidade que envolve o tema, destacando a importância do movimento constante de reflexão e consolidação de práticas e estratégias.

Nesse contexto, cabe à organização desenvolver a gestão de pessoas com e pelas pessoas, mantendo um ambiente saudável, gerando o conhecimento e desenvolvendo as suas competências, pois elas garantirão o seu sucesso no mercado, o qual está cada vez mais competitivo.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Como já foi afirmado, as organizações enfrentam, cotidianamente, um processo de competição. Desta forma, elas devem oferecer um diferencial a fim de sobressair-se neste mercado de múltiplas opções. Destarte, esta competição exige um processo de reestruturação. Percebe-se que a necessidade de mudanças deixou de ser um evento pontual e transformou-se em um modo (obrigatório) de conduzir os negócios. Com isso, um fator de sucesso neste tempo de profundas e difíceis transformações é saber gerir, com sabedoria, o fluxo contínuo de informações e novidades que todos os dias aparecem e, também, gerenciar com discernimento os complexos movimentos de mudanças para fazer frente aos desafios ambientais.

Assim, é nesse cenário controverso e competitivo que o desenvolvimento

de competências se faz obrigatório. Para ter sucesso as organizações devem apresentar resultados e desenvolver competências.

Partindo dessa premissa, em uma organização o gestor pode ser o responsável pelo sucesso ou fracasso. Assim sendo, ele passa a ser avaliado pelo resultado apresentado pela empresa gerida por ele.

Em se tratando de IES, Campos (2007) afirma que as universidades públicas brasileiras têm sido alvo de críticas sobre os seus reais objetivos, rigidez de suas estruturas e ineficiência no uso de recursos escassos, sendo que, na maioria das vezes, os seus gestores são responsabilizados por tais problemas. Castro (2000) também afirma que as instituições de ensino podem fracassar em virtude da incompetência de sua gestão.

Nesse horizonte, Grillo (2001) defende que o sucesso de uma instituição depende, fundamentalmente, do desempenho eficiente das pessoas, as quais têm a incumbência de liderar os diversos grupos que compõem a estrutura universitária.

Já para Almeida (2000), os dirigentes da universidade brasileira ainda não praticam o que ensinam os cursos de administração. Todavia, segundo ele, existe sim uma prática de grosseiro burocratismo. Ele acrescenta, ainda, que dentre os males existentes na universidade brasileira, a ausência de uma visão estratégica na formulação de políticas é o pior, podendo até levá-la à morte.

O autor destaca que as circunstâncias em que os gestores são conduzidos aos cargos de direção, muitas vezes, os levam a tomarem decisões que tragam prestígio e que, simultaneamente, evitem custos políticos ou até perda de seus cargos. A maioria dos ocupantes de cargos de direção nas universidades públicas é professor, os quais não se sentem gerentes e tampouco agem como tal. Pois, esses profissionais têm a docência como carreira e não a função gerencial.

A exemplo de qualquer empresa e de outras IES espalhadas pelo país, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) precisa conhecer os seus gestores e as competências por eles apresentadas. No entanto, para que isto ocorra é necessário fazer o mapeamento das competências. O fato de mapeá-las não significa identificar as pessoas que as possuem, mas sim verificar quais as competências gerenciais que a organização instalada e, a partir desse ponto decidir quais são as competências pessoais necessárias para sustentar a organização no mercado no qual ela está inserida. O mapeamento dessas competências pode servir como ferramenta de apoio para o planejamento estratégico da instituição, auxiliando

também o Setor de Gestão de Pessoas no direcionamento de planejamento, suprimento, desenvolvimento, treinamentos e manutenção, baseados nas reais necessidades de seus gestores para que eles demonstrem resultados e possam desenvolver com a sua equipe uma boa gestão. Daí a necessidade de melhor conhecer as competências dos seus gestores. Esse argumento justifica, mais uma vez, a questão central do presente estudo: Qual a percepção dos gestores que atuam na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte sobre as competências ideais necessárias ao exercício da gestão?

Em decorrência desse, os questionamentos seguintes também foram levantados:

- Quais os conhecimentos necessários para ser um gestor universitário?
- Quais as habilidades importantes para a instituição no desenvolvimento de suas atividades?
- Quais as atitudes essenciais para os gestores executarem as suas atividades?
- Como ocorre o processo de aprendizagem dos gestores?
- A Gestão de Competências faz parte das ações traçadas pela instituição?

1.3 JUSTIFICATIVA

Na atual conjuntura as organizações estão cada vez mais competitivas e querem em suas equipes profissionais que apresentem competências e resultados. Com isso, os gestores devem saber exatamente o que se deseja, o que é preciso e transmiti-lo com eficácia a todos os envolvidos, passando, assim, essas atitudes a serem uma competência organizacional. Pois, a maneira como as organizações lidam, atualmente, com os incessantes processos de transformação é determinante para as suas capacidades de sobrevivência.

A partir dos anos 90, com a abertura dos mercados, a quebra das fronteiras econômicas, as organizações passaram a reconhecer a necessidade de se adequarem a esse novo contexto de elevada concorrência. Assim sendo,

passaram a determinar as suas políticas, práticas e estratégias em conformidade com as configurações do cenário do mundo do trabalho.

Nesse contexto, os insumos, bem como as alternativas para o tratamento deles, encontravam-se à disposição de toda e qualquer organização, sem muitas restrições. A responsabilidade pela criação ou manutenção de vínculos adequados com investidores, acionistas, clientes, fornecedores, parceiros, entre outros, passou a ser delegada às pessoas que compusessem a organização. Logo, foi nesse cenário que os funcionários passaram a ser considerados elementos-chave na busca pelo diferencial competitivo, precisando ser devidamente orientados, a fim de que pudessem contribuir para a realização da estratégia organizacional.

A necessidade de se alinhar o desempenho humano e os resultados do negócio das organizações passou então a exigir uma nova postura dos modelos de gestão de pessoas prevaletentes. Visto que, somente levar em consideração as pessoas ou o negócio não era mais suficiente na elaboração de respostas organizacionais, rápidas, necessárias para enfrentar as transformações do mercado.

De fato, a abertura da economia com a ruptura das fronteiras, proporcionou o desenvolvimento da tecnologia, da comunicação etc., no entanto, fizeram com que a sociedade tomasse conhecimento dos produtos e serviços ofertados em escala mundial, fazendo com que, naturalmente, assumisse-se uma postura mais exigente em relação à qualidade, ao preço dos produtos e aos serviços que seriam demandados. Por conseguinte, a sociedade percebeu a sua importância em manter a estrutura competitiva das organizações, as quais buscavam ter sucesso em um mercado globalizado. Assim, o mercado teve que desenvolver habilidades e formas para atrair o cliente mais exigente. Em face desse cenário, o que passou a ter valor foi a informação. Ou seja, surgiu a era do conhecimento.

Stewart (1998, p.15) retrata que a organização que busca “o sucesso em uma economia baseada no conhecimento depende de novas habilidades e novos tipos de organizações e gerenciamento”.

Assim, nesse processo de busca de melhor produtividade e do alinhamento dos interesses da organização com os seus colaboradores, o processo de gestão por competências tem sido apontado como um modelo gerencial alternativo aos instrumentos tradicionais utilizados pelas organizações. Partindo-se do pressuposto de que o domínio de certos recursos é determinante do desempenho superior de pessoas e organizações, esse modelo propõe-se a integrar e orientar

esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas fundamentais à consecução dos objetivos organizacionais (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Segundo Brito (2005) o objetivo da gestão por competência não é impor uma competência específica à organização por meio de mudanças estruturais, mas colocar a perspectiva dentro da cabeça de cada gerente e funcionário. Isso significa estabelecer um processo de participação profunda para a identificação das competências essenciais.

Nesse sentido, a gestão por competência deve ser utilizada como uma forma de apresentar um diferencial no mercado ante aos seus concorrentes. Pois, ter funcionários comprometidos e envolvidos com a organização não é tarefa fácil diante de tantas oportunidades no mercado.

Portanto, pode-se destacar que este estudo é relevante em razão do crescimento da instituição pesquisada com a oferta de novos cursos, expansão pelo interior do estado do RN e competitividade do mercado com oferta de cursos por outras IES na cidade. Outro fato relevante é que ainda não foi desenvolvido nenhum estudo dessa natureza na organização pesquisada. Um estudo dessa ordem pode oferecer uma grande contribuição acadêmica e, também, um direcionamento das ações desta instituição que caracterizam o ambiente contemporâneo.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Analisar a percepção dos gestores que atuam na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte sobre as competências ideais necessárias ao exercício da gestão.

1.4.2 Objetivos específicos

- Verificar se os gestores percebem a gestão de competências como uma política da instituição;
- Identificar os conhecimentos necessários para que os gestores obtenham um bom desempenho;
- Mapear as habilidades que a instituição exige para o desenvolvimento das funções gerenciais;
- Identificar como ocorre o processo de aprendizagem para o exercício da gestão;
- Verificar as atitudes essenciais para os gestores executarem suas atividades.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos, constituída de um capítulo introdutório, composto por: contextualização do problema, questões de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e a justificativa.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, a qual abordará os temas: Gestão de Competências, trabalho, gerência x Liderança, Desenvolvimento Gerencial, organizações que aprendem e aprendizagem organizacional e suas contribuições para as competências.

O terceiro capítulo destina-se aos procedimentos metodológicos, ao tipo de pesquisa, à abrangência do estudo, ao método de coleta de dados e à análise dos dados.

O quarto capítulo contempla a análise dos dados e a discussão dos resultados do estudo por meio das indicações e conclusões do questionário aplicado e da constatação com outros autores que pesquisam o tema.

E, por fim, no quinto capítulo serão expostas as conclusões do trabalho e os principais resultados, dando-se ênfase àqueles voltados para o cumprimento dos

objetivos propostos, além de serem apresentadas algumas sugestões de propostas para novos estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As instituições buscam, além de sobrevivência, diferenciar-se em um ambiente marcado pela crescente competitividade. Nesse cenário, é necessário que elas realizem profundas e aceleradas transformações para responder às constantes mudanças que ocorrem nas dimensões econômica, social e financeira. Uma das alternativas para responder a esse desafio é a Gestão por Competências, a qual tem como pressuposto a orientação estratégica, sustentada na identificação e na gestão dinâmica de recursos e de capacidades internas que permitam a efetividade do negócio.

Nesse contexto, o papel dos gestores é de fundamental importância para mobilizar e articular as competências dos indivíduos e das equipes para o alcance das estratégias definidas para a instituição.

As transformações ocorridas no século XX apresentam inúmeras mudanças que afetam os diversos segmentos da sociedade, as organizações e, conseqüentemente, a gestão de pessoas. A década passada apontou uma valorização da gestão de recursos humanos como elemento-chave na estratégia competitiva. Um elemento propulsor do desempenho empresarial.

Hoje, a gestão de competência vem ganhando espaço no cenário acadêmico, com os novos modelos de remuneração por competência, com os processos de aprendizagem organizacionais que vêm sendo estudados em diversos focos, se expandindo no cenário nacional e internacional, em especial no contexto organizacional. Este estudo apresenta algumas das principais ideias dos autores americanos, os quais têm como princípio o mercado atrelado ao desenvolvimento de competências à remuneração variável. E os autores franceses, que consideram o desenvolvimento integral do indivíduo a partir da escola. Além, é claro, dos autores brasileiros, separados por duas correntes: a primeira baseia-se nas lutas de classes, ideologias e alienação. E a segunda faz uma integração entre a escola americana e a francesa, defendendo a cultura organizacional e a administração de carreiras.

Assim, tendo como objetivo analisar a percepção dos gestores que atuam na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte sobre as competências ideais necessárias ao exercício da gestão, a noção de competência que fundamenta este estudo será baseada, sobretudo nos autores franceses Le Boterf (2003) e Zarifian

(2008). Serão estudados, também, autores brasileiros que discutem o assunto como, por exemplo, Brito (2005), Bitencourt (2005), Dutra (2002), Fleury e Fleury (2001) e Ruas (2005) na busca de se analisar as competências dos gestores da instituição pesquisada.

2.1 O CENÁRIO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIA

As organizações modernas precisam ajustar-se às necessidades da sociedade para, dessa forma, poderem manter-se atuantes e competitivas frente ao mercado. Vários fatores contribuem para o crescimento das mesmas. Um elemento que nesse processo tem merecido destaque nas discussões sobre o desenvolvimento das organizações modernas é o fator humano.

As organizações buscam manter em seus quadros de pessoal, pessoas qualificadas para que as suas equipes sejam capacitadas, habilitadas e geradoras de conhecimento, capazes de agregar valores, os quais diferenciam a sua dinâmica de atuação na sociedade.

Para fundamentar essas discussões alguns autores apresentam os seus posicionamentos. Wood Jr. (1997) afirma que neste momento da história empresarial, a informação e o conhecimento são as alavancas da competitividade. O sistema de remuneração por competência e habilidades é um instrumento fundamental para apoiar esta nova filosofia. Ele segue ainda refletindo sobre o fator humano como uma questão fundamental na gestão da transição. Segundo o autor, o discurso de muitos dirigentes já incorporou esse conceito.

Na prática, entretanto, a maioria ainda subestima o impacto que as competências individuais podem ter sobre o resultado dos negócios. Costuma subordinar as pessoas à tecnologia ou aos sistemas de trabalho, esquecendo que são as pessoas que desenvolvem e operam novas tecnologias e novos sistemas (WOOD JR., 1997, p. 44).

A remuneração estratégica é um catalisador para a convergência de energias na organização. À medida que o sistema de remuneração é alinhado ao contexto e à estratégia da empresa, ele constitui-se em um componente de

motivação e harmonização de interesses, contribuindo para a construção de significados partilhados e ajudando a gerar visões comuns (WOOD JR; PICARELLI, 1996, p. 40).

O surgimento do conceito de gestão estratégica de recursos humanos no decorrer dos anos 80 preconizou que as políticas de gestão de pessoal não devem ser passivamente integradas às estratégias de negócio, mas que devem ser parte integrante dessa estratégia (FLEURY; FLEURY *apud* ZARIFIAN, 2008).

Nessa ordem de entendimento, percebe-se que o desenvolvimento da competência, da qualidade, da produtividade e de ações voltadas para os resultados é um processo que torna-se cada vez mais necessário para que a sociedade apreenda as mudanças implícitas nas organizações e na vida das pessoas.

2.2 ORIGEM DO TERMO COMPETÊNCIA

A abordagem “gestão de competências ou gestão por competências” é contemplada por alguns autores como exigência para o aperfeiçoamento contínuo dos indivíduos e empresas neste ambiente competitivo. Por isso, Brandão e Guimarães (1999) chamam a atenção para que não se confunda o significado de ambos os termos. Para os autores, a gestão de competências está relacionada à forma como a organização planeja, organiza, desenvolve, acompanha e avalia as competências necessárias para o sucesso de seu negócio. Já a gestão por competência, para eles, diz respeito à sugestão para a organização em que possa dividir o trabalho de suas equipes segundo as competências.

O surgimento do termo competência ocorreu na idade média e a sua utilização era basicamente na linguagem jurídica.

Os juristas declaravam que determinada corte ou indivíduo era competente para um dado julgamento ou para realizar certo ato. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto. Mais tarde, o conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais genérica para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (ISAMBERT-JAMATI, 1997 *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 1999).

Assim, é possível observar que a expressão competência foi associada primeiramente à linguagem jurídica, em um segundo momento ao reconhecimento social e em seguida foi utilizada para qualificar alguém frente à realização de um determinado trabalho.

Para Bitencourt (2004) o termo, no contexto gerencial, começou a ser construído com os trabalhos de Richard Boyatzis, em seu livro *The Competent Manager: a model for effective performance*. A partir daí iniciou-se o debate acerca do tema.

Resende (2000) atribui a importância da competência aos estudos feitos por David C. McClelland, no início da década de 70, quando participava de processo de seleção de pessoal para o Departamento de Estado Americano. McClelland, em 1973, publicou um artigo com o título *Testing for Competence Rather Than Intelligence*, no qual afirma que os testes tradicionais de conhecimento e inteligência, utilizados em seleção, não eram capazes de prever sucesso no trabalho e na vida; estes favoreciam preconceitos contra minorias, mulheres e pessoas de nível socioeconômico inferior. Assim sendo, foi a partir desta constatação que o autor se dedicou a encontrar métodos de avaliação que permitissem identificar variáveis de competências capazes de prever êxito no trabalho e na vida.

O termo competência recebeu contribuição significativa com os trabalhos de Prahalad e Hamel (1990), os quais disseminaram o conceito de “*core competence*”. Segundo os autores, as “*core competences*” (competências essenciais) seriam as portas para as oportunidades futuras. Elas deveriam ser o principal assunto da estratégia corporativa.

Diante disso, surgiu, também, a teoria da competição, baseada em competência, definida por esses autores como: “[...] o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologias” (PRAHALAD; HAMEL, 1990, p. 298). Assim, começou a vigorar o conceito de competências essenciais, que é o conceito que busca combinar a visão positivista, econômica, baseada em conteúdos e liderada por pesquisadores acadêmicos, tendo como referência a teoria da Organização Industrial, com a perspectiva pragmática, liderada pelos praticantes (*practioners*) e baseada em processos cognitivos, tendo como referência a Teoria Baseada em Recursos (LEITE; PORSSE, 2005).

A partir destes estudos, várias visões de autores e pesquisadores foram contribuindo para a criação do tema competência. E estes conceitos foram sendo introduzidos aos precursores do estudo, evidenciando que se tratava de “um conceito em construção” e que ainda tinha muito a evoluir.

2.3 CONCEITOS DE COMPETÊNCIA

Muitos estudos têm avançado nas discussões sobre competência. Contudo, é necessário conhecer e compreender alguns conceitos apresentados por meio da análise de seus estudiosos e pesquisadores.

Como já foi afirmado, o conceito de competência começou a adquirir novos significados e a importância que tem hoje, a partir de estudos feitos por David C. McClelland, no início da década de 70. Nesse sentido, em meados dos anos 80, começou com a insistência nas empresas, em consequência disso, pesquisadores e consultores começaram a se interessar por ela. No entanto, somente por volta dos anos 90, é que percebeu-se o risco de ver que os esforços desenvolvidos até aqui poderiam cessar. A lógica competência que trouxe a autonomia de decisão e de ação ao indivíduo e a equipe de trabalho, podia morrer em virtude do fato de estar comprimida entre a aparelhagem burocrática, destinada mais a controlar do que a animar uma nova lógica e, por outro lado, também, em razão de uma interpretação estritamente individualizante. Por conseguinte, a lógica competência não conquistou a dimensão de uma verdadeira construção social e, sobretudo não se tornou possível perceber claramente o que fundamenta a sua necessidade (ZARIFIAN, 2008).

A valorização e a popularização do novo conceito de competência tendem a determinar uma importância ao fator escolaridade, incluindo os cursos como MBA, pós-graduação ou mestrado, pelo menos para fins de seleção e promoção de pessoal. Contudo, as escolas que promovem esses cursos devem incluir em seus programas formas mais efetivas para desenvolver competências. Visto que, as competências não se restringem apenas ao aumento do grau de conhecimento, e sim à aplicação deste conhecimento (RESENDE, 2000).

Segundo Zarifian (2008, p. 17):

Durante mais de dez anos, a questão da competência permaneceu em campo restrito às experiências desenvolvidas por empresas líderes e às discussões de especialistas. Para além desse círculo relativamente reduzido, elementos de uma nova lógica podiam ser adotados, e efetivamente o eram (como a prática das entrevistas individuais para os assalariados da base da estrutura organizacional), mas isto ocorria de maneira parcial e fragmentada, que não questionava os mecanismos do campo, da gestão, dos recursos humanos ou das relações profissionais.

Para Flannery, Hofrichter e Platten (1997, p. 107) “as competências são conjuntos de habilidades, conhecimentos, capacidades, características comportamentais e outros atributos que na combinação correta e dentro do conjunto certo de circunstâncias, predizem o desempenho superior”.

Nesta mesma linha de pensamento, Le Boterf (2003), também, trata o referido conceito. Em sua obra *Desenvolvendo as competências dos profissionais* ele afirma que a competência se desenvolve através da atuação do indivíduo, o qual atua e desenvolve os seus processos de competência, utilizando-se de seus conhecimentos e ações, realizados no contexto profissional. O desenvolvimento das competências dá-se por meio de um modelo combinatório que utiliza elementos chamados de recursos de cunho individual, seguidos de elementos pertencentes ao meio no qual ele está inserido e, finalmente, agrega elementos externos capazes de formar a competência na íntegra. Essa integração gera a competência coletiva, responsável por um conjunto de situações que identificam a empresa e formam a sua identidade em termos de competências.

Para Zarifian (2008, p. 56), “a competência não é uma negação da qualificação. Pelo contrário, nas condições de uma produção moderna, representa o pleno reconhecimento do valor da qualificação. O trabalho reverte ao trabalhador”. Ou seja, a responsabilidade de se ter qualificação estava relacionada ao trabalho. Com isso, as organizações é que precisavam investir nos funcionários para obterem uma maior produção. No entanto, a partir do momento em que o trabalhador tomou para si a responsabilidade de ter uma qualificação para manter-se em seu trabalho, a empresa, de certa forma, transferiu essa obrigação para os funcionários.

Resende (2000, p. 29) defende que o termo competência não é novo. De acordo com ele “a competência – assim como qualidade e melhoria contínua – é uma ideia antiga, reconceituada e revalorizada no presente, como resultante de movimentos econômicos e culturais, conforme demonstrado anteriormente”.

Além disso, o mencionado autor apresenta alguns conceitos referentes à palavra competência, a qual, mais tradicional e, frequentemente tem sido usada com os seguintes significados:

- Incumbência - "Este assunto é de sua competência";
- Idoneidade - "A pessoa indicada tem competência para responder pelo grupo";
- Poder de decisão - "Somente a diretoria tem a competência para resolver essa questão";
- Suficiência - "Ele é competente bastante, para cuidar do assunto" (RESENDE, 2000, p.30).

A competência é vista, também, como uma faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações e de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações. Em outras palavras, ela é capaz de fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade. "A competência é 'o tomar iniciativa' e o 'assumir responsabilidade' do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara" (ZARIFIAN, 2008, p. 68).

Resende (2000) diz que o significado de competência que tem adquirido força, nos últimos tempos, está relacionado com uma condição diferenciada de qualificação e de capacitação das pessoas para executar o seu trabalho e de desempenhar as suas atividades. Inicialmente o conceito de competência era mais aplicado às pessoas, mas num segundo momento passou a ser usado, também, como um requisito de bom desempenho de equipes, unidades e da empresa.

Todavia, o termo competência, que acompanha o profissionalismo, só ganhou importância no decorrer dos anos 80. Na década de 70, era a noção de "qualificação" que dominava. "[...] As noções de competência e de profissionalismo parecem mais adaptadas à gestão da mobilidade profissional do que aquela de qualificação, mais apropriada a um contexto de estabilidade das profissões" (LE BOTERF, 2003, p. 16).

Fischer *et al* (*apud* RUAS, 2005) defende que o conceito de competência pode ser utilizado como referência para a construção de instrumentos de gestão e, ainda, como forma de compreender a gestão de pessoas na empresa moderna. A competência é uma disposição, e não um gesto elementar. Ser competente é saber coordenar e, até mesmo, saber improvisar coordenações (LE BOTERF, 2003, p. 61).

O quadro, a seguir apresentado, sintetiza os conceitos de alguns autores

sobre o termo competência, nas suas diferentes dimensões, aplicáveis ao contexto das organizações:

AUTOR	CONCEITO	ÊNFASE
McClelland (1973)	“Característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou de uma determinada situação”.	Ação e resultado
Boyatzis (1982, p. 23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização”.	Formação, comportamentos, resultados
Boog (1991, p. 16)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.	Aptidão, valores e formação
Spencer e Spencer (1993, p. 9)	“A competência refere-se às características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”.	Formação e resultado
Sparrow e Bognanno (1994, p. 3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa”.	Estratégias, ação e resultados
Moscovici (1994, p. 26)	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade”.	Aptidão e ação
Parry (1996, p.48)	“Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”.	Resultado, formação
Sandberg (1996, p. 411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos”.	Formação e interação
Bruce (1996, p. 6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem”.	Aprendizagem individual e Autodesenvolvimento

AUTOR	CONCEITO	ÊNFASE
Boterf (1997, p. 267)	“Competência é assumir responsabilidades frente às situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”.	Mobilização e ação
Magalhães <i>et al.</i> (1997, p.14)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”.	Aptidão e formação
Levy-Leboyer (1997, p.13)	“Competências são repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, o que as fazem mais eficazes em uma determinada situação”.	Comportamento e resultados
Perrenoud (1998, p.1)	“A noção de competência refere-se às práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências”.	Formação e ação
Durand (1998, p.3)	“Conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito”	Formação e resultados
Hase <i>et al.</i> (1998, p. 9)	“Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções [...] A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões.	Ação e resultado
Dutra <i>et al.</i> (1998, p. 3)	“Capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (<i>input</i>)”.	Aptidão, resultados, formação
Prahalad e Hamel (1998, p.298)	“As competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia”.	Aptidão e resultados
Ruas (1999, p. 10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.	Ação e resultados
Fleury e Fleury (2000, p. 21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.	Ação e resultado

AUTOR	CONCEITO	ÊNFASE
Hipólito (2000, p. 7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.	Formação, resultados, perspectiva, dinâmica
Davis (2000, p. 1 e 15)	“As competências descrevem, de forma holística, a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho [...]. São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. “Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho”.	Ação e resultados
Zarifian (2001, p. 66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”.	Aptidão, ação, resultado.
Becker <i>et al.</i> (2001, p. 156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas”.	Formação e desempenho
Santos (2001, p. 27)	“Competência não é apenas conhecimento e habilidades para realização do trabalho (saber-fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculados ao bom desempenho no trabalho (querer-fazer)”.	Formação, ação e resultados

Quadro 1 - Conceito de competências.

Fonte: Bitencourt (2001, p. 27-29).

Frente à grande variedade de significados atribuídos, pelas várias escolas de estudos, americanas, espanhola, francesas e latino-americanas, ao termo competência, percebe-se que todas apontam para um ponto de convergência, defendido por Dutra (2002, p. 22), o qual afirma que: “podemos falar em competência apenas quando há competência em ação, traduzida em saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos”. Já Le Boterf (2003) e

Zarifian (2008) fazem uso do termo competência como sendo as realizações da pessoa dentro de um determinado contexto, ou seja, aquilo que é produzido ou realizado por ela no trabalho.

2.4 COMPETÊNCIA NO BRASIL

A premissa pelas mudanças no ambiente de negócios, causada pela entrada de novos concorrentes no mercado, fizeram com que as empresas brasileiras tivessem que lutar para redefinir os seus papéis e as formas de gestão.

Algumas grandes empresas brasileiras têm aplicado com sucesso o conceito de *learning organization*, em geral, em conjunto com outros processos de mudança organizacional. Este conceito e os princípios a ele associados dão sustentação conceitual aos processos de mudanças. A tentativa de transformar empresas tradicionais em empresas de conhecimento intensivo reflete o espírito da época e o pressuposto de que o conhecimento é de crucial importância para a prosperidade das organizações e fator de bem-estar material para as sociedades (WOOD Jr., 1997).

Segundo o referido autor a ponte que liga os conceitos, tais como: “mudanças, estratégia, aprendizado organizacional, remuneração etc. – é a função recursos humanos” (WOOD Jr., 1997, p. 71). O autor adverte, ainda, que a evolução do RH no Brasil foi marcada por dois fatores: o primeiro foi a presença do Estado, legislando sobre a relação capital-trabalho e intervindo nas negociações salariais. E o segundo fator, foi a pequena importância historicamente dada pelas empresas ao chamado fator humano.

A década de 1930 foi considerada a fase pré-jurídico-partidária, uma vez que nela começaram a ser desenvolvidos programas estruturados para supervisores como o *Training Within Industry* (TWI), introduzido no Brasil na década de 1950, o qual envolvia os seguintes cursos: ensino correto de um trabalho, relações humanas no trabalho, métodos de trabalho e desenvolvimento de programas de treinamento. (ODERICH, 2005, p. 95). Wood Jr. (1997) apresenta a evolução da Gestão de Recursos Humanos no Brasil no quadro 2 a seguir:

PERÍODO	FASE	CARACTERÍSTICA
Antes da década de 30	Pré-jurídico-partidária	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de legislação trabalhista e de uma área específica • Funções descentralizadas
Décadas de 30 a 50	Burocrática	<ul style="list-style-type: none"> • Surgimento da legislação trabalhista • Surgimento do Departamento de Pessoal para atendimento das exigências legais
Décadas de 50 a 60	Tecnicista	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação da indústria automobilística • Implementação dos subsistemas de recursos humanos • Preocupação crescente com desempenho e eficiência
Meados da década de 60 a década de 70	Sistêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Surgimento das gerências de recursos humanos e dos responsáveis por relações industriais • Integração dos enfoques comportamental, administrativo e da estrutura
Décadas de 80 e 90	Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças profundas • Descentralização de funções • Surgimento do movimento da qualidade • Diversidade dos enfoques

Quadro 2 - Gestão de Recursos Humanos no Brasil.

Fonte: Adaptado de: WOOD JR., (1995, *apud* WOOD Jr., 1997, p. 72).

Segundo Wood Jr. (1997) a Gestão de RH não apresentava ainda mudanças na profundidade e extensão previstas. As mudanças no cenário econômico e social ocorreram nos anos 80, assim, a função RH, como outras funções na empresa, teve que ser repensada. Já que, os pressupostos que norteavam as suas práticas já não faziam sentido. Essa mudança de enfoque implicou em um novo papel para a função RH, que passou a ser um catalisador e facilitador de processos de aprendizagem organizacional e de mudança.

Os assuntos voltados para a competência, no Brasil, são tratados por alguns autores como, por exemplo, por Ruas (2005), Antonello (2005), Boff (2005), Bitencourt (2001) e Fleury e Fleury (2001), como resultados de pesquisas empíricas. Nessa perspectiva, entende-se que a competência é associada à Gestão de Recursos Humanos e suas práticas.

Resende (2000) destaca que o início do movimento de valorização da competência começou nos EUA – de onde surgem quase todos os modelos de organização e gestão administrativa. Nesse sentido, somente no final da década de 80 este movimento chegou ao Brasil. E no final da década de 90 ele começou a tomar corpo.

Para Gramigna (2007) este modelo que vem se delineando é um dos mais adequados aos novos tempos: a gestão por competências. Já difundido nos Estados Unidos e em franco crescimento na Europa, o movimento chega de forma ainda tímida no Brasil, tendo nas multinacionais e nas novas empresas o seu berço.

Para a autora, enquanto no Brasil começavam a buscar novas formas de tornar as empresas mais competitivas, nos Estados Unidos e na Europa a gestão por competências caminhava a passos largos, apresentava resultados significativos e já disponibilizava literatura razoável a respeito.

Para Fleury e Fleury (2001) no contexto brasileiro, a construção do modelo de Competência, se tem como espinha dorsal a estrutura de cargos, cuja referência está centrada no modelo taylorista de organização do trabalho, sendo introduzido no Brasil na década de 30. Nos anos 80 existia uma preocupação com a qualidade e a produtividade, emergindo, assim, num espaço para se pensar em novas formas de organização e gestão do trabalho. Segundo os autores, se buscava inspiração na experiência dos grupos ditos semi-autônomos europeus e nas práticas bem-sucedidas da conhecida indústria automobilística japonesa.

Progressivamente, frente a essas novas ideias, um novo vocabulário foi incorporado nas empresas brasileiras, com palavras, tais como: mobilizar, participar, comprometer. Elas foram sendo introduzidas na rotina das organizações brasileiras, preparando-se, assim, para o ato de incorporar o conceito de competência. Os brasileiros, na perspectiva sociotécnica de organização do trabalho, observaram que combinando os conhecimentos e as habilidades técnicas com as sociais, proporcionavam o desenvolvimento de algumas competências, consideradas chaves na esfera da produção.

Sabe-se que os brasileiros são mais chegados à improvisação, a atuar soltos, sem excessos de procedimentos e padrões organizacionais, ou seja, eles são menos disciplinados metodologicamente. No entanto, não se deve confundir disciplina metodológica, que é uma forma organizada e sistematizada de atuar, com burocracia, que é a obediência, em excesso, de normas e rotinas procedimentais,

com objetivos de controle e limitações de poder de decisão. Povos mais desenvolvidos como, por exemplo, o americano, o japonês, o alemão e o inglês possuem mais desenvolvida a disciplina metodológica (RESENDE, 2000).

Ruas (2005) defende que a crescente utilização da noção de “competência” no ambiente empresarial brasileiro tem renovado o interesse sobre o conceito. Longe, no entanto, de se construir um universo homogêneo. O que se percebe é que a noção de competência apresenta muitas indefinições, o que, certamente, dificulta a sua utilização adequada por parte das empresas. Para Ramos (2001) a construção teórico-metodológica oficial de um conceito de competência no Brasil, pelo menos no âmbito profissional, mantém-se determinada por uma influência exógena de caráter funcionalista. Essa abordagem parece mais apropriada à gestão taylorista-fordista do que a qualquer perspectiva mais qualificante.

Portanto, as empresas brasileiras ainda têm evoluir muito no quesito competência. Para que as organizações no Brasil absorvam este conceito de gestão de competência é preciso, antes de qualquer coisa, que ocorra uma verdadeira transformação organizacional e o envolvimento das pessoas, uma vez que não se podem incorporar meros conceitos formados e querer obter resultados imediatos, se as pessoas envolvidas não incorporarem o processo de mudança.

2.5 TRABALHO X COMPETÊNCIAS

O significado do trabalho tem sido objeto de estudo de áreas diversas do conhecimento, tais como: Filosofia, Sociologia, Economia, Administração, Psicologia, Saúde, entre outras. Essa visão multirreferencial do trabalho evidencia a natureza plural dessa atividade humana, e a diversidade de olhares de que ele é objeto. Reflete também a heterogeneidade cultural da sociedade relativa às representações sociais do trabalho ao longo da história. E, além disso, essa diversidade de interpretações também reflete a importância dele na vida das pessoas e na sociedade em geral.

A palavra trabalho é derivada do latim *tripalium*, que significa instrumento de tortura utilizado para punir criminosos que ao perder a liberdade eram submetidos

ao trabalho forçado. Os dicionários da língua portuguesa definem-no como capricho, cuidado, esmero, fadiga e esforço. Diferindo-se, assim, da língua Inglesa na qual essa palavra tem como sinônimos: ocupação, serviço, atividade, só tomando conotação desagradável seguida de adjetivo que lhe atribua característica negativa (BOM SUCESSO, 2002).

O autor supracitado afirma, ainda, que as concepções religiosas estão associadas a valores da cultura, do círculo familiar e a influência de pessoas significativas das relações sociais, estruturando um sentido pessoal e único que se situa entre a obrigação e o prazer de trabalhar. O trabalho pode ser visto como castigo, dever inevitável, forma de obtenção do sustento ou experiência, capaz de associar-se à opção e ao prazer. Esta última possibilidade ocorre quando existem significado e contribuição naquilo que se faz.

A tradição judaico-cristã encarregou-se de perpetuar no imaginário das pessoas a ideia do trabalho como um castigo divino, consequência do pecado original e da desobediência humana às ordens divinas. Com isso, desde então, o trabalho que era uma dádiva dos deuses para os gregos, começou a ganhar conotação bem diferenciada: castigo e sofrimento, necessários à sobrevivência (BARRETO, 2007).

Segundo Marx (1993), o trabalho é um ato interativo entre o homem e a natureza. O homem se desenvolve em relação à natureza por um ato continuado. Assim, o trabalho assume o papel de uma potência natural. Dessa forma, por meio das suas forças físicas e intelectuais, o homem se apropria das matérias e as transforma, dando-lhes forma útil a sua vida.

Numa análise de cunho psicológico, Rodrigues (2001) considera o trabalho como algo inseparável da vida humana, e afirma que, provavelmente, as organizações são o melhor meio para o homem adquirir a sua identidade, buscar o seu ego ideal.

O que se percebe na evolução humana é o desejo de se apropriar deste capital humano, desde a substituição da troca para a produção, ou seja, produzia-se para atender as necessidades de consumo, e na medida em que a produção excedesse em certo grau de necessidade de consumo podia ocorrer algum tipo de troca. Porém, com o aumento da produção surge uma sociedade de mercado. Com isso, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Dessa forma, deixa-se de ser uma produção artesanal

para uma produção em massa, surge às organizações que querem cada vez mais ganhar espaço no mercado trazendo novas concepções para o ambiente de trabalho.

Estas organizações querem resultados por meio do desenvolvimento da competência, da qualidade, produtividade e de ações voltadas para a máxima eficiência. É um processo que, segundo Zarifian (2008), traz

Uma tendência observável na realidade – que talvez indique um dos usos perversos do modelo da competência – é a criação de uma categoria de trabalhadores considerados inempregáveis porque excluídos da lógica competência. Esse fato ilustra claramente como a evolução do conceito e sua introdução no cotidiano das organizações estão na dependência de lutas sociais e de correlações de forças que estruturam o universo do trabalho (HIRATA *apud* ZARIFIAN, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, é papel das organizações buscar criar formas de desenvolver as competências consideradas e promover esta inclusão na lógica competência.

A nova concepção do trabalho vai-se impor como verdadeiro golpe de força contra a atividade camponesa e artesanal. Essa concepção reúne três características essenciais na visão de Zarifian (2008), separação entre dois objetos e, em seguida, organização e reunião desses dois objetos separados: o trabalho e o trabalhador; o fluxo como critério central da produção industrial e a imobilização dos trabalhadores no espaço e no tempo, organizando sua co-presença.

Nesta nova concepção o que importa no trabalhador não é sua personalidade, seus sentimentos, seus conhecimentos pessoais, sua capacidade de iniciativa etc., mas o conjunto de capacidades para realizar operações que a gerência da fábrica lhe pede que execute, e a disciplina para executá-las tal como determinado. Diante desse contexto, o trabalhador é um simples “portador de capacidades”, uma simples força de trabalho.

Antes de tudo, no que concerne ao plano conceitual, é preciso notar que apesar do uso abundante do termo competência, ele continua muito marcado pelas ferramentas e abordagens dos anos 70. Estas construídas não em torno da noção de “competência”, mas de “qualificação do emprego”. Contudo, por um estranho descompasso histórico e uma curiosa confusão semântica, é um modelo “dinâmico” e “amplo” do posto de trabalho que continua impondo-se, de acordo com os mesmos

princípios de ajustamento do empregado ao emprego, apesar de intenso esforço para apresentar esse procedimento como algo inovador.

Com efeito, o conteúdo em competências é, sempre, definido em relação a um conteúdo do emprego, distante no tempo e no espaço; supõe-se que analistas especializados (com ou sem participação dos assalariados) vão poder nos confiar o segredo desse conteúdo (ZARIFIAN, 2008, p. 30-31).

Na visão de Zarifian (2008) são consideradas limitações importantes dessas descrições, o fato de formalizarem os conjuntos de tarefas que devem ser realizadas na ocupação de um emprego antes de tratar das competências das pessoas susceptíveis de ocupá-lo, de sorte que as competências reconhecidas não são outra coisa senão uma forma de ajustamento de capacidades dessas pessoas às tarefas que definem o conteúdo do emprego.

Assim, fica-se, basicamente, no âmbito do modelo taylorista, que presume uma passividade total do indivíduo em relação a requisitos de qualificação que foram predefinidos e objetivados, aos quais deverá adaptar-se para parecer “competente”. Com isso, o fato dos assalariados diretamente interessados participarem ou não da elaboração da descrição do emprego é secundário, uma vez que o trabalho não pode mais ser visto como uma sequência de operações programadas, “rotinizadas”, repetíveis.

Nessa ordem de entendimento, o trabalho torna-se o prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional (diante de uma pane, diante de um problema apresentado por um cliente, diante do sucesso de uma inovação etc.), e deve-se admitir que esse retorno do trabalho à competência do indivíduo que o exerce coloca, simultaneamente, a variabilidade e a “evolubilidade” das próprias ações profissionais, em razão não unicamente da variabilidade das situações, mas também do entendimento que o indivíduo e a rede de trabalho na qual está inserido podem ter das situações profissionais em dado momento (ZARIFIAN, 2008).

Para Quinn *et al.* (2003), uma das melhores maneiras dos funcionários aprimorarem suas competências e habilidades, é trabalhar em projetos desafiadores, que os levem a ir além de seu nível atual de funcionamento. Como tal, delegar-lhes tarefas e responsabilidades pode constituir uma excelente chance de crescimento e desenvolvimento.

Atualmente, a exigência da competência nas organizações sociais e nas

peças começa a ficar mais evidente agora, trata-se de um requisito fundamental para o bom desempenho de pessoas e organizações (RESENDE, 2000).

Nesse contexto, Zarifian (2008, p. 24) afirma que “as empresas que se comprometeram com mais convicção com o modelo da competência são também as que se preocuparam com a preservação de um mercado interno de trabalho, ao contrário das que aderiram à flexibilização do emprego”. Segundo Le Boterf (2003), a consideração das competências deve ser introduzida desde o início das estratégias de mudança e de projetos, isto é, desde o momento que são feitas as principais escolhas tecnológicas, operacionais, econômicas ou comerciais.

Resende (2000) considera que no movimento da competência o fator competitividade é o determinante. Ele compara este movimento anterior da qualidade total, porque impacta mais tudo aquilo que está envolvido com o mundo dos negócios. Pois, é no mundo dos negócios que as mudanças e evoluções acontecem com mais agilidade e efetividade.

Le Boterf (2003, p. 128) defende que:

A competência deve ser repensada num conjunto completo de características individuais e profissionais, além do envolvimento com o ambiente ao qual o indivíduo está inserido, pois o profissional não é competente sozinho. Ele é competente com seus bancos de dados, suas ferramentas de trabalho, seus colegas, os especialistas que pode consultar suas redes de recursos, seus equipamentos, a rede de clientela que constituiu para si, seus suportes institucionais.

A realidade é que as empresas precisam ser competitivas e querem pessoas competentes. Esta competência

Implica a detenção tanto de um conhecimento quanto da capacidade comportamental de agir de maneira adequada. Para desenvolver determinadas competências é preciso não só ser apresentado ao conhecimento teórico como ter a oportunidade de praticá-las (QUINN *et al.*, 2003, p. 25).

Contudo, esta prática só é possível com o apoio das empresas, ao confiarem e proporcionarem oportunidades de seus funcionários se desenvolverem.

Portanto, cabe a cada organização reconhecer as suas competências essenciais e a de seus funcionários, investindo na aprendizagem, utilizando modelos que sejam viáveis para a empresa não por modismo, mas porque acreditam na verdadeira força e transformação do capital humano, ou seja, investir realmente no

desenvolvimento do capital humano e esperar resultados de longo prazo. E, com isso, poderem sair do modelo Fordista e Taylorista para uma verdadeira organização que aprende.

2.6 COMPETÊNCIA GERENCIAL

A certeza da mudança já faz parte do contexto organizacional, tanto das instituições privadas quanto públicas. Isto proporciona uma exigência ao desenvolvimento de novas abordagens para as organizações e ao gerenciamento, fazendo com que as organizações repensassem sua maneira de atuação e de selecionarem seus gestores.

Segundo Bitencourt (2004), a temática competência no contexto gerencial surgiu a partir dos trabalhos de Boyatzis, o seu modelo baseia-se na explicitação de 21 atributos que norteiam a construção de um perfil ideal de gestor. O quadro apresentado a seguir define as 21 Competências de Boyatzis.

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

Quadro 3 - As 21 Competências de Boyatzis.

Fonte: Adaptado de Wood e Payne (1998 *apud* BITENCOURT; BARBOSA, 2004 p. 243).

Para Ruas (2005) a competência gerencial é a capacidade de mobilizar,

integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar, a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área, ou seja, para o autor a noção de competência gerencial deve ser pensada como uma ação por meio da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais. Ruas (2005) ainda acrescenta, que a efetividade e a legitimação de uma competência só ocorre por meio de uma ou mais ações em situação real de trabalho, ou seja, em condições específicas do ambiente de trabalho.

Nesse sentido, proporcionar a criação de um ambiente de trabalho agradável é tarefa dos seus gestores, uma vez que a organização tenha determinado os papéis necessários de liderança e as competências de que precisa para poder começar a criar a estrutura para selecionar, desenvolver, gerenciar e finalmente recompensar os líderes. De acordo com Wood Jr. (1997), o estilo gerencial retrata a forma como os negócios são conduzidos. O referido autor ainda destaca que o estilo gerencial é uma marca registrada de cada empresa, algo único, porém influenciado pelo ambiente sociocultural ao redor.

Com base nisso, definir o estilo gerencial é compreender os processos decisórios, a relação líder-liderado e a postura diante da mudança.

O papel gerencial é caracterizado pelo exercício de habilidades técnicas que representam o conhecimento específico de um cargo gerencial, normalmente associado à área funcional do gerente; habilidades humanas, as quais representam uma forma de lidar com as pessoas e habilidades conceituais, que representam a necessidade de o gerente ter uma visão do todo, ou seja, uma visão sistêmica. Boog (1991) e Oderich (2005) defendem este pensamento.

Assim sendo, vários modelos de competências gerenciais são propostos e apresentam reflexões diversificadas acerca da exigência de se planejar, desenvolver, bem como acompanhar a postura gerencial desejada de acordo com a realidade de cada organização.

Segundo Garcia (1999, p. 221 *apud* ODERICH, 2005, p. 97), o Desenvolvimento Gerencial (DG) é um dos “pilares de sustentação da empresa, sobretudo quando se espera que vigore um ambiente de parceria entre ela e os empregados, e que o *know-how* desses seja um diferencial competitivo em relação aos concorrentes”. Junqueira e Vianna (1999, *apud* ODERICH, 2005) afirmam que há uma tendência cada vez maior pela busca de resultados no treinamento e desenvolvimento e que, na realidade brasileira, a preparação média de um

profissional de nível, com raras exceções, “não atinge patamares mínimos de capacitação exigidos pelas empresas e pelos mercados nessa virada de milênio” (ODERICH 2005, p. 97).

Na visão de Oderich (2005, p. 102) o DG tem como objetivo “definir, construir e validar políticas, ações e instrumentos de desenvolvimento gerencial que atendam as necessidades presentes e futuras das companhias”.

Observa-se assim, que no sentido das organizações, sejam elas institucionais ou não, refere-se às pessoas que fazem parte de um grupo social, que realizam funções gerenciais, conforme as tarefas que lhes são atribuídas e os papéis que terão de desempenhar. Pois, as competências gerenciais estão relacionadas ao desempenho de seus gestores, e estes mantêm o sucesso ou o fracasso de qualquer organização.

2.6.1 Gerência x Liderança

As transformações ocorridas no mundo do trabalho influenciaram as atividades gerenciais. As empresas passaram a cobrar mais resultados de seus gestores, estes, por sua vez, tiveram de assumir diferentes papéis e funções.

Com isso, atribuem-se aos gestores a responsabilidade de conduzir as organizações ao sucesso ou ao fracasso. Boog (1991) defende que as políticas e diretrizes empresariais e as concepções que temos dos indivíduos e de suas motivações de trabalho poderão dar conotações à definição do papel gerencial. Para (GRAY *apud* BOOG, 1991, p. 175) “o papel gerencial de liderar e guiar a empresa em um mundo incerto é um dos mais importantes em nossa sociedade”.

Para Boog (1991) existem três grupos de Habilidades Gerenciais. O primeiro grupo, as habilidades técnicas: o conhecimento específico de um cargo gerencial normalmente associada à área funcional do gerente. No segundo, as habilidades humanas: representam a habilidade que o gerente deve ter no trato com as pessoas. No terceiro grupo, as habilidades conceituais: que representam a necessidade de o gerente ter uma visão do todo, ou seja, é a habilidade de olhar além das fronteiras de seu departamento e entender a relação entre os diversos setores, saber, bem como entender como a organização se relaciona com o meio

ambiente.

Motta (1999) acredita que um líder está definido por três habilidades. A primeira seria a dimensão organizacional, referente à capacidade de domínio do contexto em que o dirigente trabalha. Em segundo lugar vem a dimensão interpessoal, compreendendo o conjunto de potencialidades de interação entre as pessoas. Por último, as qualidades individuais. Estas, inerentes a cada pessoa. Fortalecendo este pensamento Mintzberg (2000) atribui ao gerente dez papéis gerenciais que foram agrupados em três grupos:

- 1) Interpessoais, caracterizados pelo relacionamento dos gerentes com as pessoas das organizações com todos os *stakholders*;
- 2) Informação é ser o transmissor de informações externas (concorrência, necessidades e desejos dos clientes) e interna (dentro da empresa) e vice-versa;
- 3) Decisórias, voltados para o nível estratégico e a resolução de problemas nas organizações.

Já Follett (1997), considera o líder como alguém que tem, acima de tudo, que conhecer o seu próprio trabalho, devendo ter a sensibilidade de considerar o que seu “subordinado” acredita e ter respeito. Além disso, o líder é alguém que pode organizar a experiência do grupo, seja ele um pequeno ou gigantesco grupo. Nesse sentido, o líder deve saber ensinar a ser líder, ensinar o caminho para a tomada de decisões.

Contudo, ser líder não é apenas dirigir. É respeitar, aceitar e saber construir o progresso da organização, tendo a sensibilidade de organizar os propósitos da instituição e do conjunto. É o caminho mais viável para se ter o respeito e chegar à classificação de um líder, pois só assim consegue-se a verdadeira participação e colaboração dos seus “subordinados”. Porque, como declara Giblin (1998), é psicologicamente impossível que um ser humano nos dê cem por cento de sua força física se não lhe permitir que também dê suas idéias.

Segundo Lima e Teixeira (2000), a forma de se conduzir perante um grupo de subordinado depende basicamente da maneira como um gerente encara sua função gerencial, na qual, segundo os autores supracitados, existe dois grandes estilos de encarar a liderança perante este grupo. O primeiro, a liderança com ênfase no gerente, esta tem o uso da autoridade pelo gerente. O segundo, a liderança com ênfase no subordinado, ou seja, o uso da liberdade pelo subordinado.

A segunda também conhecida como liderança participativa.

Para Quinn *et al* (2003), os gerentes enfrentam situações em que precisam tomar decisões acerca de suas unidades de trabalho e seus subordinados. Dessa forma, cabe ao líder envolvê-lo ou não no processo. Pois, ocorrem situações que é preciso rapidez na decisão, e em outros casos em que é preciso resolver algo a respeito do grupo, não cabendo ao grupo participar. Com isso, escolher uma das alternativas com relação ao grau de envolvimento dos funcionários no processo decisório requer um julgamento das vantagens e desvantagens dessa participação.

Vantagens	Desvantagens
1. A inclusão dos funcionários no processo aumenta a probabilidade de emergirem questões importantes pertinentes à decisão.	1. A tomada participativa de decisões toma tempo. Na medida em que aumenta o número de envolvidos na decisão, prolonga-se o tempo necessário para chegar a alguma conclusão.
2. Quando os funcionários são envolvidos nas decisões, tendem a produzir um leque mais amplo de valores e perspectivas, representando toda a gama de questões interesses em jogo.	2. Se o grupo envolve-se numa decisão para a qual falta-lhe os conhecimentos técnicos necessários, o processo provavelmente resultará numa resolução de baixa qualidade.
3. Os empregados têm um maior compromisso com a implementação de uma decisão de que tomaram parte, já que compreendem as razões que a motivaram.	3. Se as reuniões do grupo não forem bem estruturadas, os indivíduos detentores dos conhecimentos necessários podem não conseguir contribuir para a discussão, ao passo que aqueles sem muito ou nenhum conhecimento podem exceder-se em sua participação e dominar o debate.
4. Os funcionários que participam do processo de tomada de decisões com frequência são capazes de identificar potenciais obstáculos à implementação destas, bem como maneiras de evitá-los.	4. Quando é um excesso de coesão entre os componentes da equipe podem também acabar demasiado preocupados em chegar a um consenso.
5. A participação dos empregados no processo decisório aprimora suas competências e habilidades e ajuda-os a crescer e desenvolver-se como membros da organização.	

Quadro 4 - Vantagens e desvantagens da participação dos funcionários na tomada de decisão.
Fonte: Adaptado de Quinn *et al* (2003, p. 85-86).

Pode-se perceber que nesta descentralização da tomada de decisão existe mais vantagem do que desvantagem. Agora cabe ao gestor conduzir cada situação. De acordo com Quinn *et al* (2003), os primeiros a estudarem o processo de tomada de participativa de decisão foram Tannenbaum e Schmidt, em 1973. Eles propuseram que os processos decisórios diferem com relação à quantidade de autoridade concentrada nas mãos do patrão e na dose de liberdade concedida aos empregados, ou seja, se o gerente é muito autoritário diminui-se a liberdade de seus subordinados. Assim sendo, quando a liderança é centrada no subordinado passa a existir uma maior participação dos funcionários no processo de tomada de decisão, o gerente convida a equipe a propor idéias e incentiva ao grupo a darem sugestões de melhorias para os problemas existentes sejam solucionados. A consequência disto é um funcionário mais satisfeito e comprometido com a organização que faz parte. A figura exposta a seguir demonstra este comportamento de liderança.

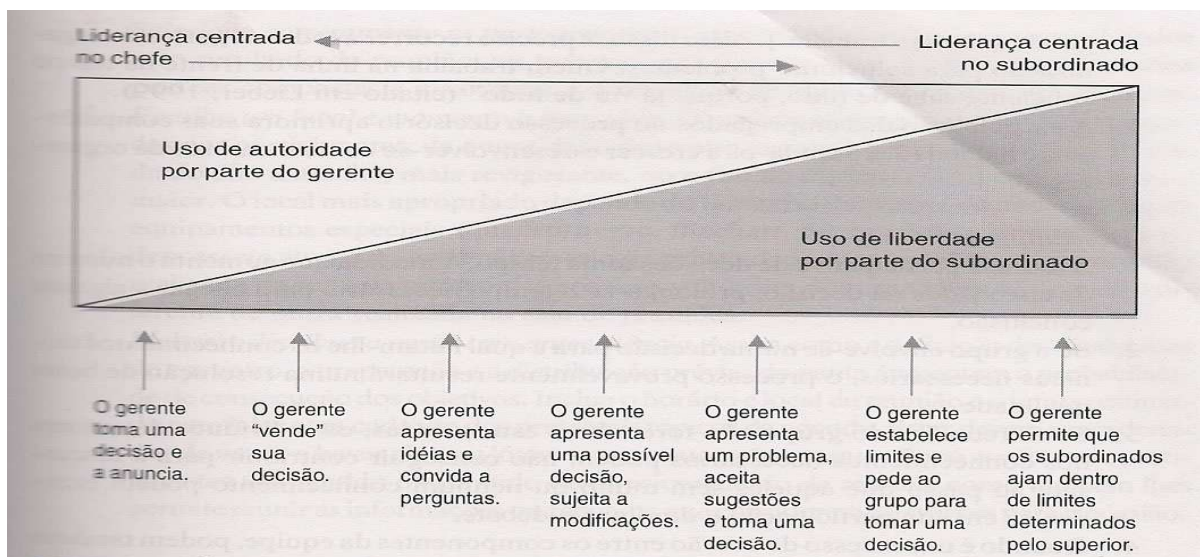


Figura 1 - Continuum de comportamentos de liderança.

Fonte: Quinn *et al* (2003, p.85).

Bossidy e Charam (2004, p. 63) em sua renomada obra *Execução: a disciplina para atingir resultados*, define sete comportamentos essenciais do líder. Entre eles:

1. Conheça seu pessoal e sua empresa;
2. Insista no realismo;
3. Estabeleça metas e prioridades claras;
4. Conclua o que foi planejado;
5. Recompense quem faz;
6. Amplie as habilidades das pessoas pela orientação;
7. Conheça a si próprio.

Para os autores supracitados, os líderes devem estar encarregados de fazer acontecer. Pois, executar é uma forma sistemática de expor a realidade e agir sobre ela. Ainda, na visão dos referidos autores, os líderes se enganam ao gostar de pensar e estarem isentos de gerenciar detalhes, este pode ser o grande passo para o fracasso, visto que a execução é uma disciplina e parte integrante da estratégia, e deve ser um elemento-chave da cultura de uma empresa.

Quinn *et al* (2003) aprofundou a complexidade comportamental e eficácia dos líderes. O autor destaca oito papéis fundamentais de liderança. Para ele, os gerentes devem ser: inovador e negociador (desempenhar a função adaptativa, sugerir modificações que permitam ao crescimento da organização); produtor e diretor (definindo os rumos da organização, incentivando a produtividade e a eficiência); coordenador e monitor (o cuidado para que o fluxo de trabalho não sofra interrupções desnecessárias e a equipe disponha de informações necessárias para a realização do trabalho) e facilitador e mentor (dar conta das funções de relações humanas, auxiliando os membros da organização a crescerem e se desenvolverem como indivíduos, trabalhando em equipe). Conforme se observa na figura exposta a seguir.

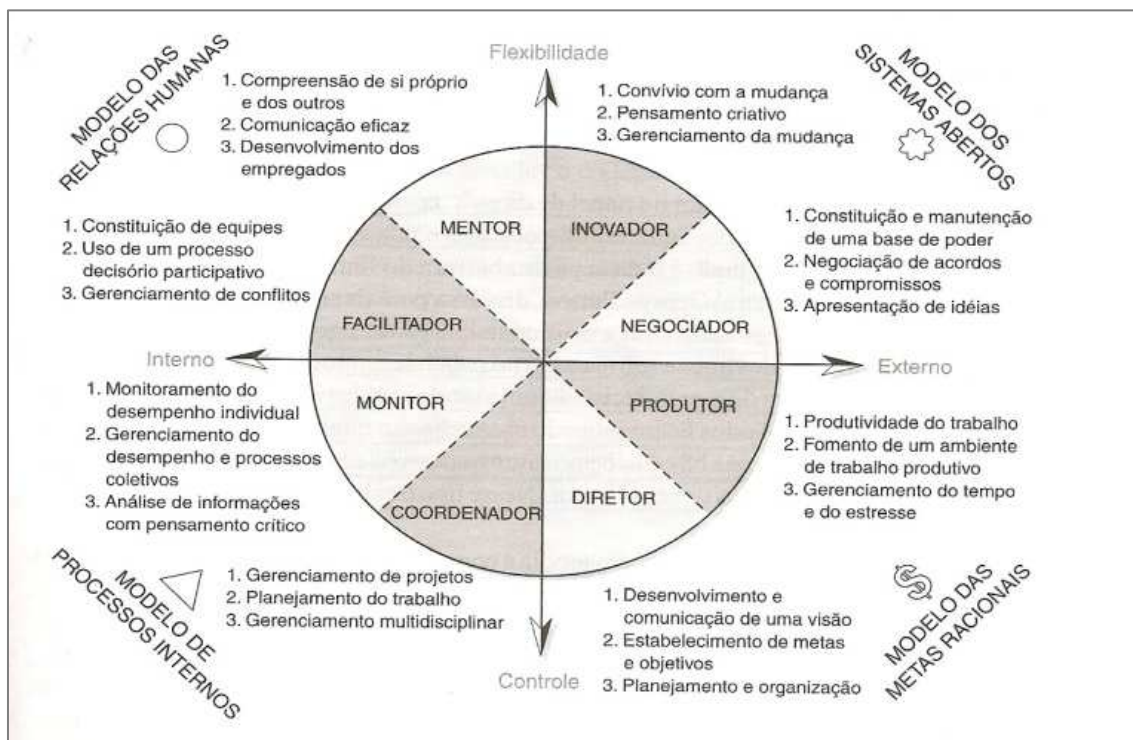


Figura 2 - As competências e papéis dos líderes no quadro de valores competitivos. Fonte: Quinn *et al* (2003, p.17).

Para cada um dos oito papéis de liderança do quadro de valores concorrentes definidos por Quinn *et al* (2003), compreende três competências que, como os valores, ao mesmo tempo completam aquelas com que fazem fronteiras e constataam com aquelas que se opõem. Como se verifica no quadro seguinte.

Papel de Mentor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão de si mesmo e dos outros; 2. Comunicação eficaz; 3. Desenvolvimento dos empregados.
Papel de Facilitador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção de equipas; 2. Uso do processo decisório participativo; 3. Administração de conflito.
Papel de Monitor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Monitoramento do desempenho individual; 2. Gerenciamento do desempenho e processos coletivos; 3. Análise de informação com pensamento crítico.
Papel de Coordenador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gerenciamento de projetos; 2. Planeamento do trabalho; 3. Gerenciamento multidisciplinar.
Papel de Diretor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento e comunicação de uma visão; 2. Estabelecimento de metas e objetivos; 3. Planeamento e organização.
Papel de Produtor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalho produtivo; 2. Fomento de um ambiente de trabalho produtivo; 3. Gerenciamento do tempo e do estresse.
Papel de Negociador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção e manutenção de uma base de poder; 2. Negociação de acordos e compromissos; 3. Apresentação de idéias.
Papel de Inovador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convívio com a mudança; 2. Pensamento criativo; 3. Gerenciamento da mudança.

Quadro 5 - Os oito papéis de liderança gerencial e suas respectivas competências-chave.
 Fonte: Adptado de Quinn *et al* (2003, p. 25).

Segundo Quinn *et al* (2003, p. 26), “As pessoas utilizam modelos que lhes aguçam a sensibilidade para determinados aspectos da realidade e cegam-nas para outros”. Na medida em que aumenta o número de modelos por nós empregados, para avaliar uma situação, amplia-se o leque de escolhas e enriquece a complexidade cognitiva e comportamental. Ao tornar gerentes capazes, empenha-se por utilizar, ao mesmo tempo, duas ou mais abordagens aparentemente contraditórias.

Nessa perspectiva, os estudos sobre gerentes e líderes levam à constatação de que o trabalho gerencial é dinâmico, não existe uma só maneira de gerenciar. Portanto, tudo vai depender das influências recebidas do ambiente, das pessoas e tecnologias, ou seja, não existe modelos prontos. Autores como Boog (1991), Motta (1999), Bossidy e Charam (2004), Follett, (1997), Mintzberg (2000) e Quinn *et al* (2003) nos faz refletir sobre a complexidade que é conduzir pessoas e a responsabilidade que tem o gestor de proporcionar competências, equilibrando os objetivos pessoais com os objetivos organizacionais.

2.7 ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM

A aprendizagem organizacional (AO) surge como uma alternativa de resposta as alterações exigidas pelo mercado. As organizações devem desenvolver a capacidade de aprender continuamente, tomando por base suas experiências e traduzindo esses conhecimentos em práticas que contribuam para seu desempenho.

O conceito de aprendizagem organizacional, embora não seja um termo novo, vem despertando o interesse de pesquisadores, empresários e da comunidade em geral. Na prática, é uma multiplicidade de enfoques que abre margem a críticas. Este tema é complexo e sujeito a diversas interpretações, na maioria das vezes, são questionados os reais benefícios e sua aplicação.

Senge (2006), em sua obra *A quinta disciplina*, relaciona o exercício de cinco disciplinas fundamentais para o aprendizado organizacional. Entre elas: o domínio pessoal ou maestria pessoal (necessidade de desenvolver as pessoas tendo como base o autoconhecimento e, portanto, o autodesenvolvimento); o modelo mental (significa o mapeamento das idéias profundamente arraigada, os símbolos que influenciam nas atitudes e no modo de como as pessoas encaram o mundo); a visão compartilhada ou objetivo comum (a capacidade de as pessoas terem senso de propósito e criarem visões genuinamente compartilhadas e desenvolvidas a partir de competências coletivas); a aprendizagem coletiva (retoma a importância da interação como um processo de desenvolvimento de competências coletivas e individuais) e o pensamento sistêmico ou raciocínio sistêmico (destaca a importância da visão processual em oposição à visão de evento, baseada em

treinamentos formais para o desenvolvimento e formação de gestores). Esta disciplina é integradora das outras quatro disciplinas, ou seja, o gestor deve ter a visão holística do processo.

Ainda segundo Senge (2006), o processo de aprendizagem nas organizações, se dá oferecendo-se condições concretas para que as pessoas mudem sua forma de ver o mundo, o aprendizado vai além do treinamento, ou seja, acontece quando as pessoas estão lidando com questões fundamentais ou se veem à frente de novos desafios.

Bitencourt (2005) chama a atenção para a diferença entre aprendizagem organizacional e organizações que aprendem. Para a referida autora as organizações de aprendizagem representam um ideal para o qual as organizações devem evoluir, a fim de serem capazes de responder às várias pressões impostas pelo ambiente. Já a expressão aprendizagem organizacional, significa a atividade e o processo pelos quais as organizações finalmente alcançam esse ideal, ou seja, enquanto as organizações de aprendizagem é um fim a ser alcançado, a aprendizagem organizacional é o meio que será utilizado para alcançá-las.

A aprendizagem organizacional no Brasil é uma temática recente e aplicada em poucas experiências práticas, o que torna ainda mais difícil avaliar as suas contribuições. Assim, apesar de reconhecida importância, a aprendizagem organizacional tem sido pouco valorizada pelas organizações, o que acarreta a manutenção de uma visão clássica da qualificação profissional.

De acordo com Bitencourt (2005, p.45), “a aprendizagem organizacional refere-se ao como a aprendizagem na organização acontece, isto é, às habilidades e processos de construção e utilização do conhecimento (perspectiva processual)”. Na visão da autora supracitada, é importante destacar a necessidade de compartilhar *insights*, conhecimentos, crenças e metas, para que o coletivo prevaleça e a organização aprenda. Assim sendo, a organização constrói sua própria realidade e memória que servirão de base para aprendizado futuros.

Antonello (2005, p. 27) define a aprendizagem organizacional como:

Um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações problemas e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Para a referida autora a aprendizagem surge da tensão entre o novo e o velho conhecimento, e também da transformação do conhecimento presente na memória de um indivíduo. Nesse sentido, o sucesso na AO depende da habilidade da organização de ver as coisas de formas diferentes, obter novos *insights* e compreensões, e adotar novos padrões de comportamento.

Segundo Guns (1998), a Aprendizagem Organizacional (AO) é muito mais complexa do que a aprendizagem individual. Desse modo, grande parte da AO ocorre em uma série de momentos individuais que os funcionários experimentam diariamente, como por exemplo, enfrentar com calma as atividades, interagir com pessoas dentro e fora da organização, participar de trabalhos em pequenos grupos, ler documentos internos, desempenhar tarefas e acompanhar a realização de trabalhos. Em síntese, é entender o que funciona, ou o que funciona melhor.

Para o autor supracitado, uma definição mais elaborada sobre aprendizagem organizacional pode ser compreendida como: “a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, convicções e atitudes que acentuem a manutenção, o crescimento e o desenvolvimento da organização” (GUNS, 1998 p. 33).

Antonello (2005, p. 16-17) identifica seis focos ou ênfases para abordar a questão da AO: socialização da aprendizagem individual, processo-sistema, cultura, gestão do conhecimento, melhoria contínua e inovação. A referida autora ainda defende que só recentemente a AO tem sido essencialmente vinculada à criação de conhecimento. Conforme se observar na figura a seguir.

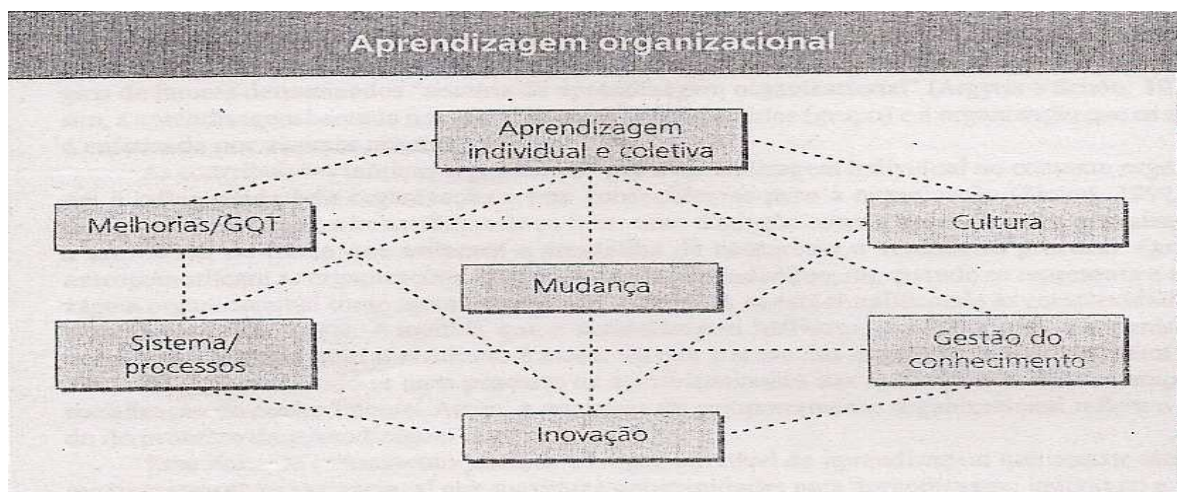


Figura 3 - A teia da aprendizagem: ênfases adotadas na literatura de AO.
Fonte: Antonello (2005, p. 17).

Para Bitencourt (2005), a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de competências. A autora afirma que, para a aprendizagem organizacional se desenvolver, é preciso (re)pensar as competências, investindo no desenvolvimento de competências em todas as suas dimensões. Portanto, o desenvolvimento de competência é um processo educativo que, a partir de uma aprendizagem significativa, integra conhecimento, vivência e prática, tendo a capacidade de extrapolar os limites e fazer-se presente como um diferencial que o indivíduo carregará por toda a vida. Contudo, estes conhecimentos contribuirão para um melhor desempenho, tornando a organização assim mais competitiva.

2.8 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A aprendizagem organizacional tem uma relação direta com a gestão de competências, ambas se complementam. A competência não restringe o conhecimento a um plano abstrato, mas a práticas observáveis no trabalho. Essas práticas, uma vez sistematizadas, permitem que o conhecimento, no âmbito individual, seja disseminado e incorporado às práticas organizacionais. Assim, a aprendizagem individual transforma-se em coletiva.

Bitencourt (2005) destaca que a aprendizagem organizacional apresenta três perspectivas, as quais trazem consigo o potencial de contribuição para a gestão de competências. A primeira, a perspectiva social, refere-se formação integral, em que experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional representam potencial oportunidade para aprender a aprender. A segunda, a perspectiva dinâmica, voltada ao desenvolvimento contínuo, ilustra a importância da visão processual e construção de novas situações que promovam a formação e a aplicação de novas competências e por fim, a perspectiva estratégica resgata a importância em articular as diretrizes da empresa com a visão estratégica da gestão de competências no intuito de sistematizar as práticas mais efetivas.

Confirmando a visão de Bitencourt (2005), quanto à relação entre competência e aprendizagem, Brito (2005) delinea o modelo que vai dar a lógica à gestão dos trabalhadores dentro das organizações. Este modelo destaca a relação

de complementaridade entre a gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem. Como mostra o gráfico apresentado a seguir.

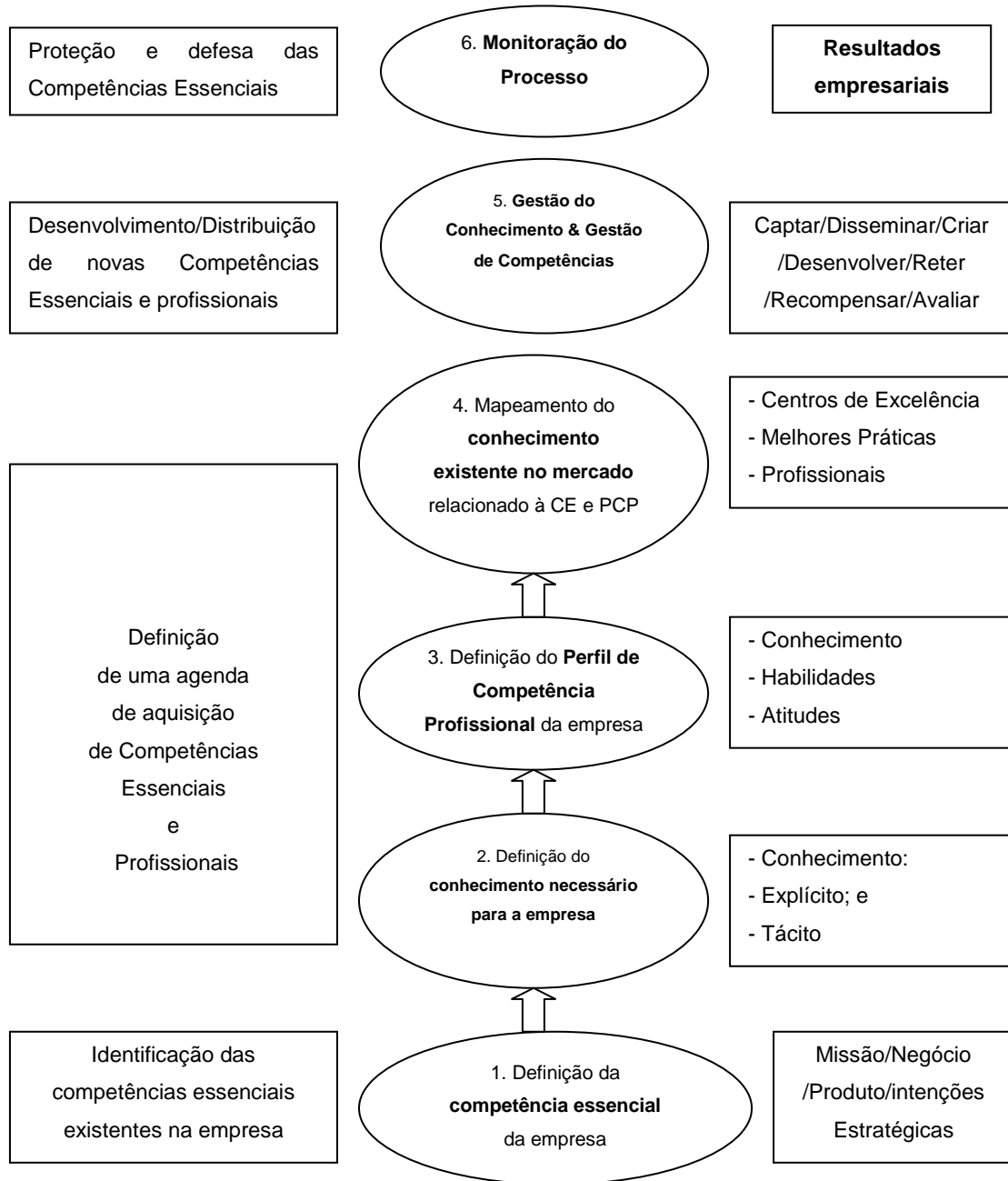


Figura 4 - Articulação do processo de gestão de competências e gestão do conhecimento nas organizações de aprendizagem.

Fonte: Brito (2005, p. 109).

Recorre-se ainda a Bitencourt (2005), para demonstrar a relação existente entre as abordagens de aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências na visão de autores que discutem este assunto. O quadro exposto a

seguir apresenta esta relação.

Autores	Aprendizagem Organizacional	Competência
Kolb (1971)	Ciclo vivencial	Ação e reflexão
Argyris (1992)	Teoria assumida e em uso Erro "Incompetência Hábil" Double loop learning	Práticas de trabalho voltadas a resultados (o que as diferencia do tratamento de potencial) Experiências de insucessos para formação e consolidação de competências mais efetivas
Senge (1990)	Domínio pessoal Modelos mentais Trabalho em equipe Objetivo compartilhado Raciocínio sistêmico	Autodesenvolvimento Reflexão em ação (reconhecimento, atributos desenvolvidos e necessidades de desenvolvê-los, busca de alternativas) Interação Especificidade e atributos de competência autênticos (significado) Desenvolvimento e formação integral de gestores
Swieringa e Wierdsma (1992)	Regras, insights e princípios	Compreensão, valores e ação como elementos fundamentais para pensar em competência
Nonaka e Takeuchi (1997); Drejer e Riis (1999)	Conhecimento tácito e explícito	Sistematização e disseminação de conhecimento e competência do plano individual e coletivo
Sitkin (2000); Leonard Barton (apud Drejer e Riis (1999)	Práticas formais e informais	Interação humana Construção de competências individuais e coletivas

Quadro 6 – Relação entre as abordagens de aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências.

Fonte: Bitencourt (2005, p. 58).

Observa-se que as abordagens não são excludentes, elas trazem consigo valores e crenças que fazem com que haja um enfoque e uma maior concentração em apenas um dos eixos, o que ocasiona uma visão pontual sobre o que seja a aprendizagem nas organizações e suas repercussões. Assim sendo, cabe buscar extrair a verdadeira essência dos modelos e proporcionar a equipe um ambiente de crescimento e desenvolvimento contínuo, para que ocorra o alcance dos objetivos organizacionais e as organizações possam sair do modelo tradicional (Taylorista /Fordista) para uma gestão de pessoas eficazes.

3 METODOLOGIA

A ciência desenvolve-se a partir da necessidade de obtenção de conhecimentos mais seguros do que os fornecidos por outros meios, constitui assim um dos mais importantes componentes intelectuais do mundo contemporâneo.

Gil (2007, p. 20) “caracteriza a ciência como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível”. Para o referido autor, etimologicamente, ciência significa conhecimento. Lima (2004) afirma que para aprender a ciência é necessário praticar a pesquisa, e só se pratica a pesquisa trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto.

A pesquisa é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico, e se constitui o caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais (MARCONI; LAKATOS, 2001). Nesse sentido, significa mais do que procurar a verdade: é a busca para encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos. Demo ([s.d.] *apud* LIMA, 2004, p. 7) ressalta que: “pesquisar é um processo interminável, intrinsecamente processual. É um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado”.

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada no estudo, evidenciando a natureza da pesquisa, os fatores que levaram à escolha do método, as fontes de coleta de dados e a técnica usada para analisá-los e interpretá-los.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Pesquisar de forma científica significa utilizar um conjunto de procedimentos, a fim de buscar respostas para uma questão apresentada. Desse modo, a pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Seu objetivo, segundo Gil (2007, p. 42), “é descobrir resposta para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Sendo assim, fazer pesquisa é crescer profissionalmente e adquirir conhecimento.

A pesquisa é considerada, quanto ao seu objetivo, como descritiva. Para

Gil (2007), “a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecimento de relações entre variáveis”. Este tipo de pesquisa, segundo Boente e Braga (2004, p. 10), “lida com um ou mais fenômenos e pode-se valer dos métodos de análise quantitativa e qualitativa”.

Quanto aos procedimentos de investigação é classificada como estudo de caso. O tipo de pesquisa utilizada é de natureza quantitativo-qualitativa, com intuito de captar informações relevantes para o conhecimento das competências apresentadas pelos gestores da instituição pesquisada.

Conforme Gonçalves (2005), no enfoque quantitativo “coletam-se e quantificam-se os dados e opiniões mediante o emprego de recursos e técnicas estatísticas”, incluindo das mais simples as mais complexas. Para Minayo (2003), na pesquisa qualitativa os dados só fazem sentido por meio de um tratamento lógico feito pelo pesquisador, exigindo o olho clínico do mesmo. A autora supracitada também ressalta que a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. “Ela trabalha com um universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2003, p. 21).

Diante dessa perspectiva, optou-se em usar uma metodologia que possa contemplar os diferentes aspectos a que se propõe a pesquisa, este foi fator determinante para a escolha do método citado. Com isso, a união dessas duas abordagens vem sendo utilizada como saída para problemas encontrados quando do uso isolado de uma delas.

Para Leite (2008, p. 67), o “estudo de caso tem a finalidade de analisar profundamente uma unidade social. Poderia ser realizado dentro de uma organização, um estudo profundo e abrangente da complexidade de seus processos”.

O estudo de caso para Sampieri (*et al*, 2006, p. 274) não é uma escolha de método, mas do “objeto” ou da “amostra” que serão estudados. Podendo ser definido como uma:

Unidade básica de pesquisa e trata-se de uma pessoa, um casal, uma família, um objeto (uma múmia, uma pirâmide, como a de Quéops, um material radioativo), um sistema (fiscal, educativo, terapêutico, de capacitação, de trabalho social), uma organização

(hospital, fábrica, escola), uma comunidade, um município, um departamento ou estado, uma nação etc.

Com base nas definições apresentadas, pode-se classificar a presente pesquisa como estudo de caso de natureza quantitativo-qualitativo, uma vez que se pretende analisar a percepção dos gestores que atuam da UERN sobre as competências ideais necessárias ao exercício da gestão.

3.2 UNIVERSO/AMOSTRA DA PESQUISA

O universo da pesquisa realizada com os gestores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) é constituído por todos que exercem atividades gerenciais na cidade de Mossoró-RN, no nível estratégico e tático. Os mesmo foram divididos em três grupos, classificados como: Alta direção, os gestores que exercem cargos de reitor, vice-reitor e pró-reitores; o segundo grupo, os que exercem cargos de diretores de faculdades e o terceiro grupo chefes de departamento, totalizando 40 gestores. Conforme apresentado na tabela exposta a seguir.

Tabela 1 – Quantitativo de gestores da UERN – Campus Mossoró

Categoria	Quantidade
Alta Direção	06
Diretores	10
Chefes de Departamento	24
Total de gestores da UERN – Campus Mossoró	40

Fonte: PROHAE – Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis

Contudo, optou-se por não delimitar uma amostra e trabalhar com todo o universo da pesquisa. Assim, a pesquisa é censitária, com distribuição de questionários a todos os gestores que atuam na UERN, no Campus de Mossoró.

Quanto ao resultado da pesquisa, obtiveram-se as respostas de todos os gestores, em um universo de 40, o que dá uma taxa de retorno de 100%. Dessa forma, pode-se ter a real percepção dos gestores da IES pesquisada quanto às competências.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido por etapas. A primeira etapa foi a definição do questionário. Bem como, a definição dos grupos de gestores (alta administração, diretores de faculdades e chefes de departamento). Após o embasamento teórico do assunto, foi realizado o contato com o reitor da Universidade para explicar os objetivos do estudo e solicitar a realização da pesquisa na referida Instituição.

Na segunda etapa realizou-se a aplicação do questionário. Entretanto, antes de ser entregue ao grupo de gestores da UERN, o mesmo foi avaliado por um grupo de 10 funcionários da própria Instituição, com o intuito de observar à sua clareza e compreensão. A partir das observações feitas pelos respondentes foram realizadas pequenas alterações. Assim, o instrumento foi julgado compreensível quanto aos seus objetivos, portanto, validado em pré-teste.

Em seguida, na terceira etapa, executou-se a aplicação dos questionários com os gestores. Os questionários foram distribuídos pessoalmente pela pesquisadora, e o seu retorno era agendado de acordo com a disponibilidade do gestor em responder.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O levantamento dos dados foi viabilizado por meio de um questionário construído pela pesquisadora, e utilizou como referência o modelo de Braga e Brito (2009), bem como os objetivos propostos para este estudo. Segundo Gil (2007), o questionário é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

A coleta aconteceu em janeiro de 2010, e os dados obtidos foram analisados por meio de estatística descritiva e análise de conteúdo.

Nesse sentido, foram divididos três grupos para aplicação do instrumento, assim distribuídos: Alta direção, diretores e chefes de departamento. O instrumento

de pesquisa aplicado ao grupo de gestores foi o questionário (APÊNDICE A).

O questionário aplicado consta de três partes. A primeira parte busca identificar o perfil dos gestores, esta parte foi constituída de 10 questões objetivas. A segunda identifica o perfil de competências gerenciais dos gestores, avaliando o indicador cognitivo (conhecimentos) e o indicador comportamental (habilidades e atitudes). Com isso, foi solicitado que cada gestor escolhesse cinco variáveis, as quais consideravam mais importante para um gestor que atua na UERN. E em seguida, assinalasse sua percepção quanto à importância de cada característica escolhida, de acordo com a legenda (extrema importância, muito importante, bastante importante, importante e menor importância), sem repetir o peso. Logo, para cada questionário, as notas de 1 a 5 só poderiam ser assinaladas uma única vez.

A terceira e última parte do questionário foi classificada como desenvolvimento profissional, os gestores teriam que responder a cinco questões abertas. Essas questões, de acordo com Lima (2004), proporcionam ao respondente desenvolver-se de forma livre. Assim sendo, foram solicitados que os gestores dessem a sua opinião: quanto às competências que os mesmos apresentavam e as que necessitavam possuir. Bem como, que opinassem sobre como a IES poderia desenvolver as suas competências para um melhor desenvolvimento de suas funções. Além disso, foi perguntado, também, como os gestores adquiriram o aprendizado para desenvolver a função que exerce, e solicitado que dessem sugestões de melhorias para os gestores.

Por fim, utilizou-se da análise de conteúdo para se categorizar as respostas dadas pelos gestores na terceira parte do questionário. Sendo assim, foi mantida a originalidade das falas dos pesquisados. Os questionários foram codificados para que a identidade do gestor fosse preservada. Essa codificação é representada por uma letra maiúscula, que representa o cargo em que o gestor atua, e um número, conforme demonstra o quadro a seguir.

Categoria de Gestores		
Alta Direção	Diretores de Faculdades	Chefes de departamentos
A01	D01	C01
A02	D02	C02
A03	D03	C03
A04	D04	C04
A05	D05	C05
A06	D06	C06
-	D07	C07
-	D08	C08
-	D09	C09
-	D10	C10
-	-	C11
-	-	C12
-	-	C13
-	-	C14
-	-	C15
-	-	C16
-	-	C17
-	-	C18
-	-	C19
-	-	C20
-	-	C21
-	-	C22
-	-	C23
-	-	C24

Quadro 7 – Codificação do grupo de gestores pesquisados
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2010)

Portanto, por meio deste instrumento de pesquisas buscou-se atingir os objetivos propostos neste trabalho.

3.5 VARIÁVEIS

Neste estudo foram consideradas as seguintes variáveis:

- Gestão de competências;
- Conhecimentos;
- Habilidades;
- Atitudes;
- Processos de aprendizagem
- Política institucional.

Dessa forma, as variáveis consideradas neste estudo são definidas no quadro a seguir.

Variável	Definição de indicadores
Gestão de competências	Conhecimento: envolve todas as informações adquiridas ao longo de sua vida necessária para o desenvolvimento de sua carreira. O saber adquirido.
	Habilidades: refere-se à capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos. O saber fazer.
	Atitudes: refere-se ao componente comportamental. Ou seja, ao querer fazer a partir da motivação pessoal.
Processos de aprendizagem	Significa o processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos aos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem.
Política Institucional	Princípios gerais que orientam as ações de uma organização.

Quadro 8 - Variáveis do estudo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2010).

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

De acordo com Gil (2007), pode se dizer que a análise refere-se a um esforço de sumarização dos dados, para que os mesmos possibilitem o fornecimento de respostas aos problemas propostos, enquanto que a interpretação se refere à

tentativa de obter um significado maior nessas respostas, por intermédio da ligação entre as mesmas e o conhecimento existente.

Para Dencker (2000, p. 159) “o objetivo da análise é reunir as observações de maneira coerente e organizada, de forma que seja possível responder ao problema de pesquisa”. Por outro lado, a interpretação busca dar um sentido mais amplo aos dados coletados.

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários realizados com os gestores foram analisados e interpretados por meio de estatística descritiva e análise de conteúdo. No primeiro momento, foi avaliada a frequência das variáveis escolhidas e classificadas pelos gestores. Em seguida, foram feitos cruzamentos dos dados para avaliar as tendências nas categorias dos gestores. E por último, foi categorizado as falas dos gestores.

Na análise dos resultados foram comparados com estudos de autores que debatem o tema, buscando, portanto, atingir os objetivos propostos na pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são apresentadas à análise e discussão dos dados. Este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos gestores que atuam na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) sobre as competências ideais necessárias ao exercício da gestão. A pesquisa foi aplicada por meio de um questionário a todos os gestores que atuam na IES, no Campus de Mossoró. Com isso, foram utilizados os indicadores cognitivos (conhecimentos) e os indicadores comportamentais (habilidades e atitudes) e a aprendizagem organizacional.

Os resultados deste estudo são apresentados em tabelas e gráficos para uma melhor interpretação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A IES foi fundada em 18 de agosto de 1943. Seu marco inicial é a Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró (FACEM), por iniciativa da Sociedade União Caixeiral, mantenedora da Escola Técnica de Comércio União Caixeiral. Em 9 de julho de 1955, a luta do grupo de idealistas da União Caixeiral, somou-se a União Universitária Mossoroense, composta por universitários de Mossoró que estudavam em outras cidades.

A entidade foi presidida por João Batista Cascudo Rodrigues, que veio a ser o primeiro reitor da URRN. Em 29 de setembro de 1997, o Governador Garibaldi Alves Filho transformou a Universidade Regional do Rio Grande do Norte em Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, mantendo, no entanto, a sigla URRN. A Lei 7.761, de 15 de dezembro de 1999, publicada no DOE, de 16/12/1999, alterou a denominação anterior para Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A UERN é a única IES pública da esfera estadual no Rio Grande do Norte (RN). Esta condição merece destaque no cenário educacional local, sobretudo quando se leva em conta que o Campus central localizado em Mossoró, uma cidade do interior do Estado.

A Universidade conta com 5 *Campi* Avançados e 11 Núcleos Avançados de Educação Superior, que atende o estado do Rio Grande do Norte com a oferta de 24 cursos (10 Bacharelados, 11 Licenciaturas e 3 nas duas modalidades), totalizando 74 opções de ofertas de cursos. Atualmente, sua estrutura organizacional é composta por:

- **Colegiados Superiores:**

- -Conselho Universitário (CONSUNI);
- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

- **Reitoria**

- **Pró-Reitorias:**

- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG);
- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG);
- Pró-Reitoria de Extensão (PROEX);
- Pró-Reitoria de Administração (PROAD);
- Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis (PRORHAE).

- **Faculdades – Cursos (Chefes de Departamento):**

- Faculdade de Ciências Econômicas (FACEM);
- Faculdade de Serviço Social (FASSO);
- Faculdade de Letras e Artes (FALA);
- Faculdade de Ciências Exatas e Naturais (FANAT);
- Faculdade de Educação (FE);
- Faculdade de Educação Física (FAEF);
- Faculdade de Enfermagem (FAEN);
- Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC);
- Faculdade de Direito (FAD);
- Faculdade de Ciências da Saúde (FACS).

- **Campi Avançados:**

- Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – Assu/RN;
- Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia – Pau dos Ferros/RN;
- Campus Avançado Professor João Ismar de Moura – Patu/RN;
- Campus Governador Fernando Antônio da Câmara Freire – Natal/RN;
- Campus do Seridó Governadora Wilma Maria de Faria – Caicó/RN.

A referida Instituição, por meio do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tem incentivado aos seus professores e técnicos a se capacitarem, liberando para cursarem mestrado e doutorado com bolsa de produtividade, e incentivando aos cursos de graduação à existência de Grupos de Pesquisas (GPs).

Os questionários da pesquisa foram aplicados com todos os gestores que atuam na IES em Mossoró. Após aplicação foram analisados e os dados apresentados em gráficos e tabelas para melhor interpretação.

4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

A primeira parte do questionário buscou identificar o perfil dos gestores da UERN. Percebe-se que quanto ao gênero, 65% dos que exercem cargo de direção são do sexo masculino e apenas 35% do sexo feminino. O que mostra uma organização liderada em sua maioria por homens.

Ao estratificar essa informação, observando os grupos classificados de alta administração, diretores e chefes de departamento, na tabela exposta a seguir, percebe-se uma presença feminina maior na chefia de departamento. Mas, esta não supera a atuação masculina em nenhum dos grupos. Esta informação confirma mais uma vez a forte predominância masculina nos cargos de chefia.

Tabela 2 – Perfil dos pesquisados quanto ao sexo

	Alta Administração		Diretores		Chefes Departamento		Total de Gestores	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Masculino	5	83%	7	70%	15	63%	26	65%
Feminino	1	17%	3	30%	9	37%	14	35%
Total	6	100%	10	100%	24	100%	40	100%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

A faixa etária na tabela 3 revela que 45% dos gestores têm idade acima de 50 anos, 20% entre 45 a 49 anos, 15% entre 40 a 44 anos, 15% estão entre 35 a

39 anos e apenas 5% entre 30 a 34 anos.

Nesse sentido, observando as categorias de gestores, na alta administração se concentram gestores com uma idade acima de 50 anos. Já nas chefias de departamento, os gestores estão distribuídos entre 30 e mais de 50 anos.

Um dos fatos interessantes, é que a Instituição em estudo não apresenta nenhum gestor na faixa etária de 25 a 29 anos, acredita-se que este fato se dá pelas exigências que se têm para concorrer aos cargos de gestores. No caso da chefia de departamento, o professor interessado em ser chefe, segundo o Estatuto da UERN, no art. 24 - § 3º - O chefe e o subchefe de departamento serão eleitos entre os professores, **com o mínimo de dois anos de efetivo exercício no departamento** (grifo nosso), por meio de eleição, com sufrágio direto e secreto, pela plenária do departamento. Estes serão nomeados pelo reitor e empossados pela plenária do departamento. Acredita-se, com isso, que este fato justifica não existir chefes nesta faixa etária.

Tabela 3 – Perfil dos pesquisados quanto à idade

	Alta Administração		Diretores		Chefes Departamento		Total de Gestores	
	F	%	F	%	F	%	F	%
25 a 29 anos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
30 a 34 anos	0	0%	0	0%	3	12%	2	5%
35 a 39 anos	2	33%	0	0%	4	17%	6	15%
40 a 44 anos	1	17%	0	0%	4	17%	6	15%
45 a 49 anos	0	0%	4	40%	4	17%	8	20%
Mais de 50	3	50%	6	60%	9	37%	18	45%
Total	6	100%	10	100%	24	100%	40	100%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Quanto ao tempo de serviço na Instituição, a tabela apresentada a seguir revela que 45% dos gestores apresentam mais de 20 anos, 30% estão entre 11 a 20 anos, 15% entre 5 a 10 anos, e apenas 10% apresenta menos de 5 anos na IES. Estes dados mostram que os gestores têm uma vivência na organização e um tempo de serviço prestado que lhes confere experiência.

Ao observar a informação nos grupos, os chefes de departamento

apresentam gestores com um menor tempo de serviço na Instituição, e os diretores de faculdades apresentam maior tempo de serviço na universidade, o que mostra uma vivência maior às suas rotinas. Esta informação pode ser positiva, quando se trata da vivência na IES, e negativa, caso estes gestores apresentem certa acomodação e resistência às mudanças.

Tabela 4 – Perfil dos pesquisados quanto ao tempo de serviço

	Alta Administração		Diretores		Chefes Departamento		Total de Gestores	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Menos de 5	0	0%	0	0%	4	17%	4	10%
5 a 10 anos	0	0%	0	0%	7	29%	6	15%
11 a 15 anos	3	50%	1	10%	6	25%	10	25%
16 a 20 anos	0	0%	1	10%	0	0%	2	5%
Mais de 20	3	50%	8	80%	7	29%	18	45%
Total	6	100%	10	100%	24	100%	40	100%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Em relação à formação acadêmica dos gestores, na tabela 5, observou-se que 2% fizeram pós doutorado, 38% são doutores, 25% mestres, 30% especialistas e 5% graduados. Todos são professores, os quais, além de suas atividades de sala de aula, estão dedicados a cargos de gestão. Este dado confirma o que a Instituição defende em seu PDI, a capacitação de seus professores.

A capacitação merece destaque, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) avalia os cursos, e este item é critério de qualidade. A UERN incentiva com bolsa de produtividade própria para os professores que cursam mestrado e doutorado no Brasil ou em outro país.

Diante disso, percebe-se assim, na tabela seguinte, que na alta administração 50% de seus gestores são doutores, nas direções de faculdades apresenta uma maioria de doutores e nas chefias de departamento uma presença igual de 33% mestre e doutores. Ao cruzar os dados na tabela 11 foi observado o quantitativo tempo de serviço x formação acadêmica, e as tabelas de cruzamentos dos dados (APÊNDICE B) comprovam que 100% dos doutores têm um tempo de serviço na IES entre 16 a 20 anos, e 75% dos mestres tem menos de 5 anos na

Instituição. Sendo assim, nenhum gestor com menos de cinco anos de serviço na Instituição é graduado ou especialista, o que comprova mais uma vez o esforço em capacitar seus profissionais e um esforço dos gestores em buscar esta formação. Este fato se deve também, aos últimos concursos realizados na Instituição que exigia uma titulação mínima de especialistas, mestres ou doutores.

Tabela 5 – Perfil dos pesquisados quanto à formação acadêmica

	Alta Administração		Diretores		Chefes Departamento		Total de Gestores	
	F	%	f	%	F	%	F	%
Graduado	0	0%	1	10%	1	4%	2	5%
Especialista	3	50%	3	30%	6	26%	12	30%
Mestre	0	0%	2	20%	8	33%	10	25%
Doutor	3	50%	4	40%	8	33%	15	38%
Pós-Doutor	0	0%	0	0%	1	4%	1	2%
Total	6	100%	10	100%	24	100%	40	100%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Verifica-se na tabela exposta a seguir, que trata sobre o regime de trabalho dos gestores, 70% tem Dedicção Exclusiva (DE) a UERN e 30% trabalham em regime de 40 horas semanais. Esta informação mostra que os gestores estão priorizando a universidade ao optarem por terem Dedicção Exclusiva (DE).

Tabela 6 – Perfil dos pesquisados quanto ao regime de trabalho

	Alta Administração		Diretores		Chefes Departamento		Total de Gestores	
	F	%	F	%	F	%	F	%
20 horas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
40 horas	0	0%	3	30%	9	38%	12	30%
Dedicção Exclusiva	6	100%	7	70%	15	62%	28	70%
Total	6	100%	10	100%	24	100%	40	100%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Estratificando a informação nas categorias, verifica-se que todos da alta

administração têm DE. Fazendo os cruzamentos dos dados, na tabela 12 mostra o quantitativo formação acadêmica x regime de trabalho (APÊNDICE B). É possível identificar que, 50% dos gestores que são doutores tem regime de trabalho exclusivo a IES.

O processo de Dedicção Exclusiva (DE) na referida Instituição é amparado pela Resolução n.º 2/2010-CONSEPE. É um processo de seleção por meio de edital conduzido pela Comissão Permanente do Pessoal Docente (CPPD), no qual os professores interessados da IES deverão elaborar uma proposta de trabalho direcionada para área de pesquisa, ensino ou extensão. Estes também devem atender a outros pré-requisitos definidos no art. 6º, da Resolução n.º 2/2010-CONSEPE (Ver ANEXO).

Uma outra forma utilizada pela Instituição para definir a DE é no próprio concurso público, o qual no edital a vaga já define o regime de trabalho. Também na UERN, caso o professor do quadro de lotação conclua doutorado, esta DE é concedida automaticamente quando solicitado.

Quanto ao tempo que exercem atividade como gestor nesta função, a tabela apresentada a seguir revela que 50% apresenta menos de 2 anos na função, 40% estão entre 2 a 5 anos e 10% estão entre 6 a 10 anos. Essa realidade sinaliza que estes gestores já desenvolveram uma experiência considerável na função exercida e os professores estão querendo desenvolver papéis gerenciais na universidade, visto que a maioria deles está no cargo a menos de dois anos.

Tabela 7 – Perfil dos pesquisados quanto ao tempo de atividade como gestor

	Alta Administração		Diretores		Chefes Departamento		Total de Gestores	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Menos de 2	3	50%	2	20%	16	67%	20	50%
2 a 5 anos	3	50%	6	60%	7	29%	16	40%
6 a 10 anos	0	0%	2	20%	1	4%	4	10%
Mais de 10	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	6	100%	10	100%	24	100%	40	100%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

A UERN em sua estrutura organizacional está dando oportunidades aos gestores de desenvolverem papéis gerenciais ao apresentar um índice de 67% de

chefes de departamento que estão na função a menos de 2 anos. Geralmente, o primeiro passo gerencial de um gestor na UERN é como chefe de departamento de curso. Esta informação é confirmada na tabela seguinte, quando perguntado sobre as experiências gerenciais anteriores. Na tabela 13, foi avaliado o quantitativo formação acadêmica x tempo de cargo gerencial, e observa-se que 57,1% dos doutores exercem atividade como gestor a menos de dois anos (APÊNDICE B).

Também quando perguntado se já haviam exercido cargo anteriormente na UERN, 45% dos gestores disseram ter trabalhado em outros cargos gerenciais; como chefe de departamentos e assessorias e 55% disseram não ter atuado anteriormente em nenhum outro cargo. O cargo de gestor foi a sua primeira experiência na gestão, o que sinaliza que os cargos de gestão nesta IES estão sendo renovados e dando a oportunidade as pessoas de desenvolverem o seu espírito de liderança e a sua capacidade administrativa para gerir.

A tabela exposta a seguir mostra que 67% dos gestores que atuam nas chefias de departamentos nunca tinham exercido cargos anteriormente. Vale definir que o cargo de chefe de departamento a escolha se dá em forma de eleição. 33% da alta administração, também, nunca tinham exercido cargo de gestor, o que mostra que a atual administração vem dando oportunidade de surgirem novos gestores, visto que para atuar na alta administração o processo ocorre em forma de indicação/nomeação pelo reitor.

Tabela 8 – Perfil dos pesquisados quanto ao exercício de cargo gerencial anterior

	Alta Administração		Diretores		Chefes Departamento		Total de Gestores	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	4	67%	7	70%	8	33%	18	45%
Não	2	33%	3	30%	16	67%	22	55%
Total	6	100%	10	100%	24	100%	40	100%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

A esse respeito, importa destacar que autores como Le Boterf (2003), Sveiby (1998), Brandão e Guimarães (2001) e Ruas (2003) incluem em seus modelos de competência a experiência dos profissionais. Referem à importância de saber tirar lições da experiência, fazendo de sua prática profissional uma

oportunidade de criação de saber. Para Medef (1998 *apud* ZARIFIAN, 2008, p. 66), “A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso”. Assim sendo, Zarifian (2008) defende que a competência só se manifesta na atividade prática. Dessa forma, a atividade exercida pelos gestores é que permitirá uma avaliação das competências utilizadas.

A gestão de competência inicialmente teve uma grande evidencia nas organizações. Pois, estas buscaram implantar modelos de gestão por competência relacionando a remuneração recebida e a habilidade. Embora seja reconhecido que a gestão de competências não limita-se somente ao fator remuneração este é considerado uma ferramenta que pode ser utilizada. A tabela 9 apresenta o perfil dos gestores quanto a remuneração.

Tabela 9 – Perfil dos pesquisados quanto à remuneração

	Alta Administração		Diretores		Chefes Departamento		Total de Gestores	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Até R\$ 3.500,00	1	17%	0	0%	1	4%	2	5%
Até 4.500,00	0	0%	1	10%	7	29%	8	20%
Até R\$ 5.500,00	0	0%	1	10%	4	17%	6	15%
Até R\$ 6.500,00	1	17%	2	20%	7	29%	10	25%
Acima de R\$ 6.500,00	4	66%	5	50%	4	17%	12	30%
Não respondeu	0	0%	1	10%	1	4%	2	5%
Total	6	100%	10	100%	24	100%	40	100%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

A tabela supracitada trata da remuneração recebida pelos gestores. Para Wood Jr. (1997, p. 122), “A política de remuneração de uma organização é um conjunto de diferentes formas de recompensa que se complementam e buscam alinhar atitudes e comportamentos com os objetivos organizacionais”. Assim sendo, a universidade tem seu plano de cargos e salários definido, mas seu sistema de remuneração é funcional, baseado no cargo. Segundo Wood Jr. e Picarelli (1996, p. 49), a remuneração baseada no cargo “é a forma mais tradicional utilizada pelas

empresas para recompensar seus empregados por seu trabalho, representando ainda hoje a *âncora*, ou seja, a maior parcela do *mix* total de remuneração”. Na visão dos autores, a modernização da gestão empresarial e a adoção de novos modelos de organização do trabalho tendem a tornar as formas tradicionais de remuneração anacrônicas.

Flannery, Hofrichter e Platten (1997) defendem que um programa de remuneração bem feito, que esteja plena e adequadamente alinhado com os valores e a cultura da empresa, faz maravilhas pela autoestima, vontade de aprender e até no desempenho, ou seja, é uma ferramenta eficaz que as organizações dispõem para estimular os processos de mudança. O sistema de remuneração por competência e habilidades é um instrumento fundamental para apoiar esta nova filosofia (WOOD JR., 1997). Dessa forma, a remuneração baseada em competência requer mais do que apenas identificar as competências e estabelecer um novo programa de remuneração (FLANNERY; HOFRICHTER; PLATTEN, 1997).

Ao observar as informações na tabela 9, constata-se que o maior índice de salário é na alta administração. Já os diretores, 50% recebem remuneração acima de R\$ 6.500,00 reais. Sendo assim, o salário vai variar de acordo com a titulação do gestor e o tempo que ele está na instituição.

Quando se trata de escolha de dirigentes, nas universidades federais o processo de escolha é amparado pela Lei 9.192, de 21 de dezembro de 1995, em processo de eleição. O art. 16 declara:

Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior obedecerão ao seguinte:

I - o Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em listas tríplexes organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, sendo a votação uninominal (BRASIL, 1995).

Na UERN a escolha dos dirigentes também ocorre em processo de eleição, mas o reitor é nomeado pelo governador do estado. Os gestores da UERN, quando questionados sobre a forma de escolha dos dirigentes para atuarem nos cargos, 85% afirmaram que foram escolhidos em processo de eleição e 15%

afirmaram que foram indicados para atuarem no cargo. Segundo o regimento da UERN, o processo de preenchimento de cargos ocorre por meio de processo eleitoral na forma definida no art. 14, do Estatuto da UERN, e em normas complementares baixadas pelo Conselho Universitário. Este artigo trata do processo de eleição e define que:

Art. 14 – O Reitor e o Vice-Reitor são nomeados pelo Governador do Estado e escolhidos dentre os professores dos dois níveis mais elevados da carreira, ou que possuam título de doutor, e cujos nomes figurem em listas tríplices resultantes do processo eleitoral conduzido pelo Conselho Universitário, sendo a votação uninominal.

§ 1º - O processo eleitoral, na forma de pleito direto e secreto, obedecerá à proporcionalidade de setenta por cento, para o corpo docente, e quinze por cento para cada um dos corpos discente e técnico-administrativo.

§ 2º - O mandato dos dirigentes a que se refere este artigo será de quatro anos, sendo permitida uma recondução.

A informação apresentada tabela seguinte mostra que 100% dos diretores afirmam que foram escolhidos em processos de eleição. Já na chefia de departamento, embora sua forma de escolha seja eleição, de acordo com estatuto da UERN, 8% dos gestores afirmam que estão no cargo por indicação, isto só é possível acontecer enquanto não existe o processo de eleição e o reitor indica alguém *pró-tempore* para o cargo. Na alta administração somente o reitor e vice-reitor são escolhidos em processo de eleição. Com isso, os cargos de pró-reitores são escolhidos por indicação do reitor.

Tabela 10 – Perfil dos pesquisados quanto ao processo de escolha dos dirigentes

	Alta Administração		Diretores		Chefes Departamento		Total de Gestores	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Indicação	4	67%	0	0%	2	8%	6	15%
Eleição	2	33%	10	100%	22	92%	34	85%
Total	6	100%	10	100%	24	100%	40	100%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Nesses termos, para a escolha dos diretores de faculdade e chefes de departamento, conforme o estatuto ocorre, também, em processo de eleição, a única

diferença é no caso da nomeação, pois segundo o estatuto, no art. 15, é atribuição do reitor fazer a nomeação destes cargos.

Por outro lado, acredita-se que este processo de escolha de dirigentes universitários, embora seja considerado democrático por alguns gestores, já que os seus líderes, em sua grande maioria, são escolhidos em forma de eleição, na verdade não é. Ocorre uma democracia parcial. Pois, apesar de ocorrer um processo de eleição, e todos serem conhecedores das normas que regem este processo, existem dois fatores que o fragilizam: primeiro, a proporcionalidade do voto que atribui peso diferentes de 70% para o corpo docente, 15% para o corpo discente e técnicos-administrativos. E o segundo, a questão da configuração em listas tríplexes após processo de eleição. Este segundo fator dá o direito de quem for fazer a nomeação (governador do estado/ Reitor) possa nomear o que melhor lhe for conveniente. Embora, na história da Instituição o governador do estado sempre respeitou este processo. Contudo, os docentes com mais tempo de serviço na UERN relatam que já ocorreu na história da instituição casos de diretores que foram o mais votado e não foram nomeados.

4.3 PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: INDICADOR COGNITIVO (CONHECIMENTOS)

Na segunda parte do questionário buscou-se identificar a percepção dos gestores sobre competências gerenciais. Para isso, foi solicitado que cada gestor escolhesse cinco variáveis que consideravam mais importantes para um gestor que atua na UERN. O primeiro indicador avaliado foi o indicador cognitivo, relacionado ao conhecimento, este na visão de Braga e Brito (2009) refere-se ao saber teórico, conceitual, fundamental para orientar uma boa prática. Conforme se observa no gráfico a seguir.

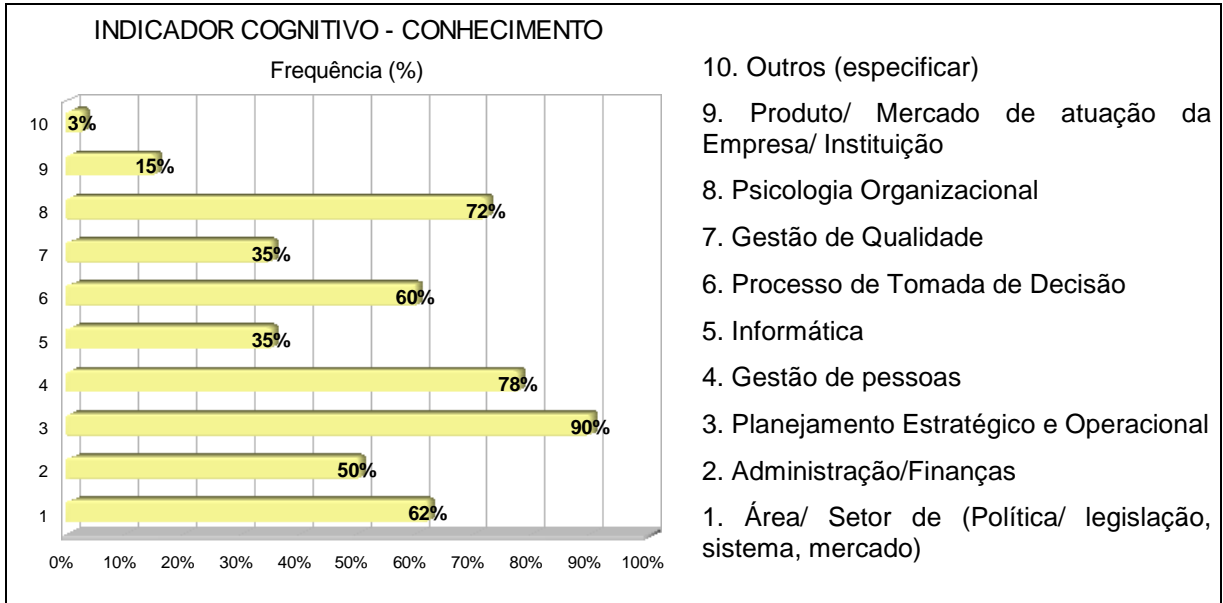


Gráfico 1 – Resultado indicador cognitivo (conhecimento) – frequência (%).

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Na visão dos gestores, quanto aos conhecimentos, em primeiro lugar 90% dos gestores consideram que a variável mais importante para um gestor possuir é conhecer o planejamento estratégico e operacional. Esta variável envolve o conhecimento de modelos e processos de planejamento, partindo desde o diagnóstico, definição de prioridades até o monitoramento/avaliação, a fim de orientar a adequada construção de planos de ação para a organização.

O resultado dessa investigação confirma o que já foi afirmado por Campos (2007) esta define que o planejamento é uma ferramenta administrativa, a qual pode garantir a sobrevivência de uma organização. No caso das universidades, o planejamento passa a ser cobrado como requisito legal. Ainda para a referida autora a cultura do planejamento é quase inexistente na universidade pública, que começa a entrar numa fase, com novas exigências do governo federal, na qual estes conhecimentos e ações passam a ser necessários para qualquer dirigente.

A segunda variável escolhida pelos gestores, com 78%, foi a gestão de pessoas, visto que se refere aos conhecimentos sobre administração de recursos humanos (principais sistemas de pessoal, como: planejamento de RH, seleção/suprimento, treinamento e avaliação de desempenho). Segundo os gestores, é importante conhecer as pessoas que trabalham na organização e proporcionar o desenvolvimento delas.

Já a terceira variável, com 72% das escolhas, foi a psicologia organizacional, uma vez que os gestores acreditam que é importante conhecer sobre

o comportamento das pessoas dentro de uma organização (comunicação interpessoal, administração de conflitos, negociação, motivação e formação de equipes).

Nessa perspectiva, a visão de Campos (2007) assinala que os gestores devem conhecer também a estrutura organizacional e entender a complexidade da administração de um campus universitário. Para Ruas (2003), este tipo de conhecimento está relacionado ao ambiente em que está inserido o profissional, e está ligado ao conhecimento de normas, regimentos e estatutos da Instituição.

A quarta variável selecionada, com 62%, foi o conhecimento da área/setor de (Política/ legislação, sistema, mercado), visto que se refere aos conhecimentos de cunho estratégico sobre o mercado/sociedade, no qual a IES se insere, incluindo perfil dos discentes, concorrentes e parceiros.

Pode-se observar também no gráfico 2, que 60% consideram o processo de tomada de decisão essencial. Sendo importante ter conhecimentos de métodos/técnicas que facilitem a tomada de decisão. Pois, por mais bem definida e coesa que seja a equipe, a decisão final está nas mãos dos gestores. A esse respeito Motta (1999) afirma que os executivos, os gerentes ou administradores trabalham essencialmente na decisão. Grillo (2001) aponta como um conhecimento importante para o bom desempenho de toda chefia, e Campos (2007) chama a atenção para a habilidade de tomar decisão. Refere-se ao ato e não a aspectos sobre como esta decisão deveria ser tomada.

Outra variável escolhida, com 50%, foi a administração financeira e com 35% das escolhas, os gestores optaram pela variável conhecimento de informática, já que para eles é necessário ter conhecimento sobre o uso do computador, redes, *internet*, bem como dos principais *softwares* de sua área de atuação. Grillo (2001) ainda defende a importância do gestor das universidades conhecer e usar as novas tecnologias. Sendo este um elemento que deve assegurar respostas rápidas a questões complexas. Isso requer uma postura gerencial que deve abranger habilidades e atitudes específicas no trabalho.

Ao avaliar as informações apresentadas no gráfico 2, o gráfico exposto a seguir vai mostrar algumas divergências nas escolhas. Tais como: 100% dos gestores da alta administração escolheram a gestão de pessoas como o conhecimento mais importante. Já os diretores e chefes de departamento mostraram uma preocupação maior com o planejamento estratégico e operacional, com 90% e

92% das escolhas como sendo a variável mais importante.

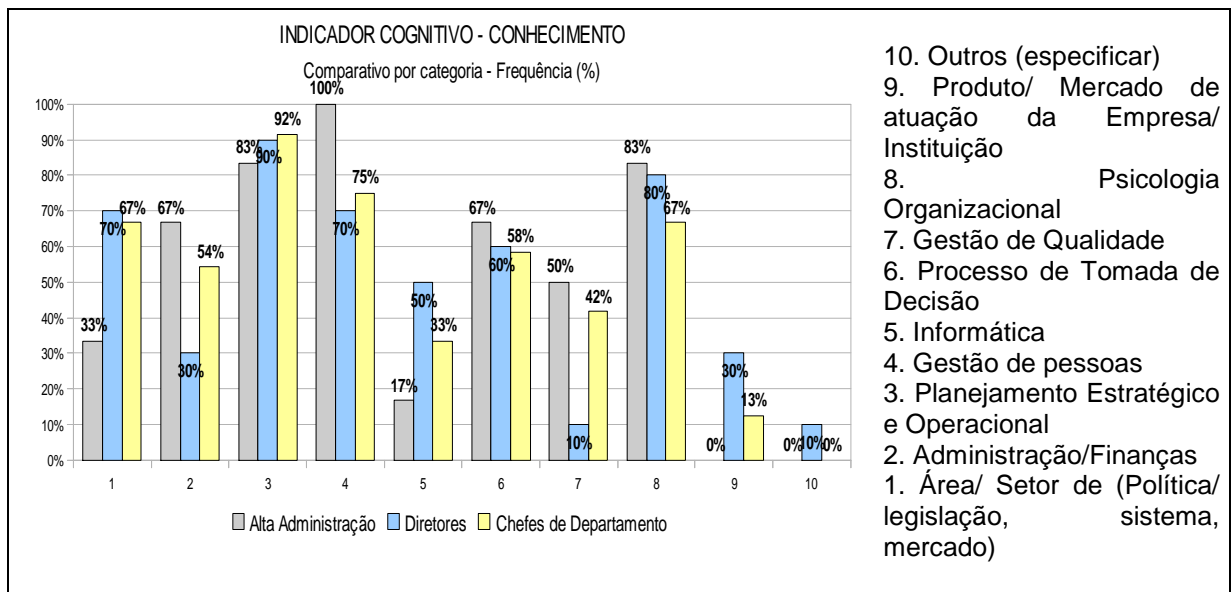


Gráfico 2 – indicador cognitivo (conhecimento) – Comparativo por categoria - frequência (%).

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Os resultados chamam a atenção também, como o indicador 9, Produto/Mercado de atuação da empresa/Instituição, uma vez que entre os membros da alta administração não recebeu nenhuma indicações entre as cinco variáveis mais importante, tendo sido o indicador que recebeu menor índice das outras categorias. Esta informação sinaliza que a Instituição não está tão preocupada com a sua atuação no mercado. Acredita-se que este fato aconteça porque a mesma é de natureza pública.

Contudo, apesar desta não ser a única IES pública na cidade, Mossoró dispõe de uma IES federal, a Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). O município é considerado como uma cidade pólo, por ter o privilégio geográfico de se encontrar entre duas capitais. Com este aspecto, os municípios vizinhos buscam o comércio, a educação e a saúde na cidade. Este fato tem crescido muito o interesse de outras IES privadas em se instalarem na cidade.

4.4 PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: INDICADOR COMPORTAMENTAL (HABILIDADES)

O indicador comportamental (habilidades) foi avaliado pelos gestores na segunda parte do questionário. No gráfico apresentado a seguir, observou-se as habilidades que os gestores consideravam mais importantes possuírem, ou seja, o saber fazer. Esta capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos.

O planejamento foi eleito pelos gestores, com 72% das escolhas, a habilidade mais importante para um gestor possuir. Esta informação confirma a maior indicação na variável planejamento estratégico e operacional, no indicador cognitivo (conhecimento), o qual recebeu maior pontuação pelos gestores. Com isso, os gestores acreditam que esta capacidade de planejar, definir e compartilhar metas estratégias e táticas referentes ao processo administrativo é inerente ao cargo.

Com 70% das escolhas, em segundo lugar, classificado pelos gestores, ficou a organização. Esta considerada como a capacidade de gerenciar o processo administrativo, bem como de definir os diversos papéis dos membros da equipe, incluindo a distribuição de atividades, tarefas e responsabilidades. Sendo assim, a visão de organização como função administrativa envolve a noção de organização como uma parte do processo administrativo. Nesse sentido, é o agrupamento de atividades necessárias, a fim de atingir os objetivos da empresa com devida autoridade para atingir tais objetivos.

A terceira variável escolhida como mais importante, com 60% das escolhas foi o trabalho em equipe. Refere-se à habilidade pessoal que consiste na capacidade de entrosar-se facilmente com os demais membros da equipe e de converter-se em fator de integração do time como um todo, com ênfase na excelência das relações interpessoais.

A quarta habilidade destacada pelos gestores foi a capacidade de saber ouvir. Para os gestores é fundamental desenvolver a capacidade de escutar superiores, colaboradores, clientes, fornecedores e parceiros, dar e receber *feedback*, bem como de se fazer entender, visando facilitar a integração entre as pessoas envolvidas e influenciar positivamente o ambiente de trabalho. É indiscutível a ideia de que para lidar com as pessoas os gestores devem ter a capacidade de

relacionamento interpessoal. Segundo Campos (2007), esta capacidade é necessária, ao manter relações formais e informais com seus pares e seus subordinados, sendo associada à simpatia, ao respeito, ao saber ouvir e à cordialidade.

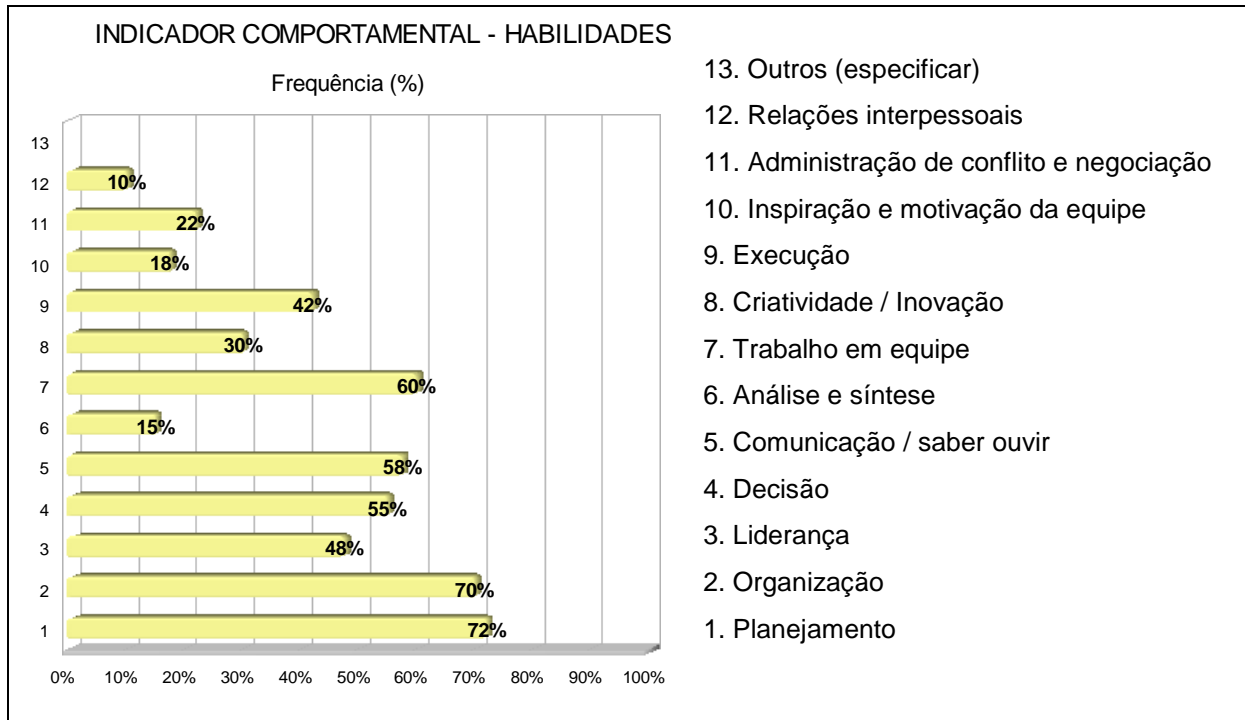


Gráfico 3 – Resultado indicador comportamental (habilidades) – frequência (%).
Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

A quinta habilidade priorizada foi a decisão, seguida pela liderança com 48% e execução com 42%. Além dessas, outras habilidades foram escolhidas como: a criatividade, a administração de conflitos, a inspiração e a motivação das equipes, análise e síntese e relação interpessoal. Referindo-se a esta última habilidade escolhida, Motta (1999, p. 27) define que:

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

Ao avaliar o indicador comportamental (habilidades) nas categorias, os gestores da alta administração não atribuem nenhuma nota ao indicador 9 (execução). Bossidy e Charam (2004) chamam a atenção para os líderes sobre a

importância da execução. De acordo com os referidos autores, o líder que ficar preso somente no pensar caminha para o fracasso. A execução é parte integrante da estratégia. Nesse sentido, os diretores e chefes de departamento ambos reconheceram esta importância atribuíram a este item uma frequência de 50%.

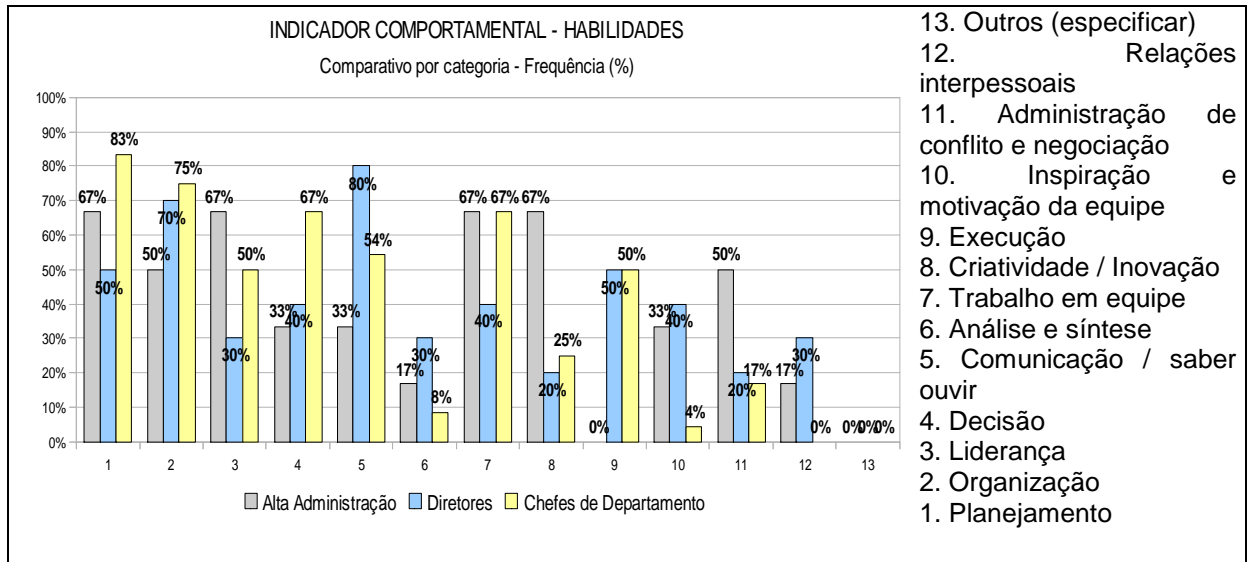


Gráfico 4 – indicador comportamental (habilidades) – Comparativo por categoria - frequência (%).

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Já o indicador 11, a administração de conflito e negociação, a alta administração atribuiu uma frequência de 50% como sendo importante. Os diretores e chefes 20% e 17%. A negociação permeia as interações de praticamente todo o mundo em grupos e em organizações. Segundo Robbins (2005, p. 335), a negociação é o “processo pelo qual duas ou mais partes trocam bens ou serviços e buscam um acordo sobre as vantagens dessa troca para elas”. Já para Martinelli (2002, p.4), “a negociação pode ser considerada como um elemento do comportamento humano”, visto que negociar requer o uso da informação e do poder, com o fim de influenciar o comportamento dentro de uma rede de tensão.

Observa-se no gráfico 5, o item 10, que a inspiração e motivação da equipe recebeu menor pontuação pelos chefes de departamento. Diante disso, Robbins (2005, p. 151), destaca que:

A motivação é o resultado da interação do indivíduo com o ambiente organizacional, mas as pessoas diferem uma das outras quanto às suas tendências motivacionais básicas, que variam tanto entre os indivíduos como dentro de cada um deles, dependendo do ambiente em que estão inseridos.

Assim sendo, cabe ao líder ter a capacidade de conhecer a sua equipe e definir a motivação como sendo o processo responsável pela busca da satisfação de suas necessidades, sejam elas dentro ou fora da organização. A intensidade da motivação refere-se a quanto esforço a pessoa despense para atingir seus objetivos ou metas.

4.5 PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: INDICADOR COMPORTAMENTAL (ATITUDES)

As atitudes consideradas mais importantes para os gestores da UERN estão apresentadas no gráfico seguinte. Estas atitudes significam a capacidade de agir e de fazer. De acordo com Durand (1998 *apud* EBOLI, 2004), atitudes referem-se à postura e ao modo como as pessoas agem e procedem em relação a fatos, objetos e outras pessoas de seu ambiente. É o querer fazer.

Quando questionados sobre as atitudes, os gestores da UERN deram destaque com 90% das escolhas à atitude ética no exercício profissional, ou seja, respeito absoluto pelo outro, honestidade e justiça nas decisões e coerência entre o discurso e a prática.

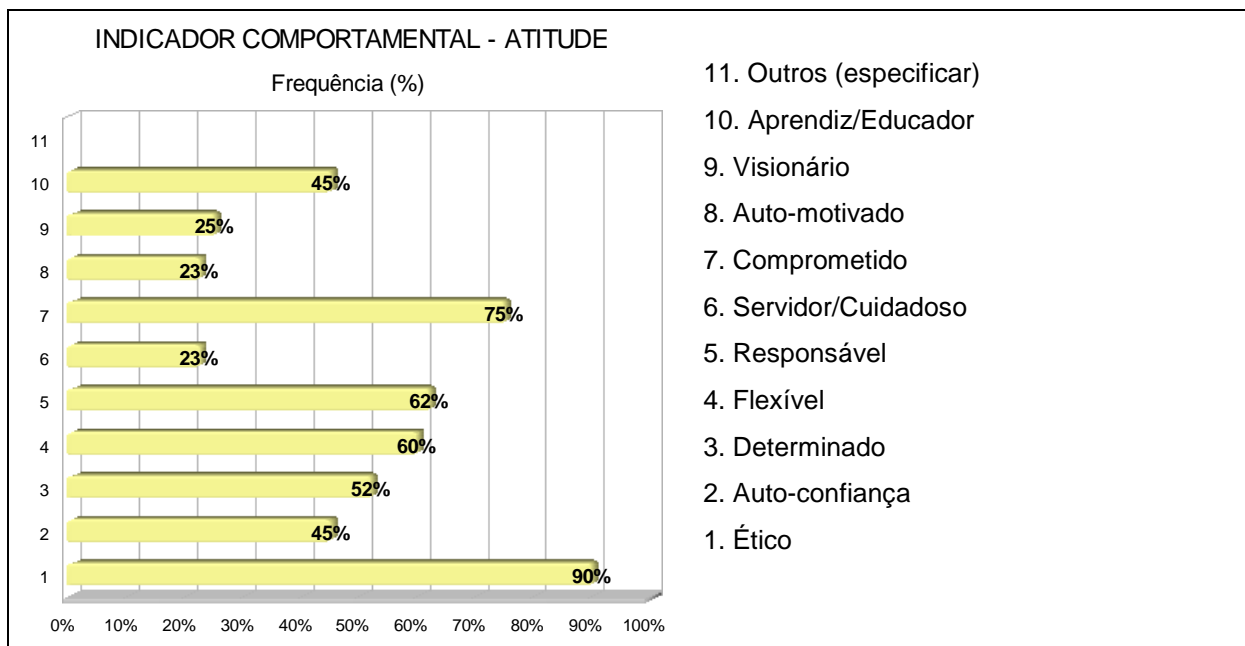


Gráfico 5 – Resultado indicador comportamental (atitude) – frequência (%).
Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Em segundo lugar, com 75% das escolhas, o mais importante para os gestores é ser comprometido. O comprometimento passa pela aceitação. Conforme Senge (2006), além de um estado de participação, um sentimento de total responsabilidade na transformação da visão em realidade. Bastos (1996) define como um vínculo mais profundo do indivíduo com o seu trabalho. Já Davenport (2001) provém de um elo emocional ou intelectual que une o indivíduo a organização, desejo intenso de participar e concordância tácita em rejeitar outras opções de investimento.

Com 62% das escolhas, os gestores consideram, em terceiro lugar, a variável do ser responsável. E a quarta atitude escolhida como mais importante para os gestores, com 60% das escolhas, é o ser flexível. É importante ter a abertura para ouvir/aceitar opiniões diferentes, bem como para perceber as constantes transformações geradoras da necessidade de mudanças organizacionais.

A quinta atitude importante para os gestores da IES foi a determinação, significando a busca incessante das condições necessárias para superar desafios e alcançar resultados, no nível pessoal e profissional, ou seja, o gestor deve ter a consciência de suas próprias limitações (humildade) e de suas fortalezas (confiança), passando uma postura de segurança e equilíbrio para sua equipe.

Fazendo o comparativo dos dados nas categorias de gestores, observa-se no gráfico apresentado a seguir que os indicadores os quais recebem menor pontuação pela alta administração é o indicador 4 (flexível) e o 8 (auto motivado). Este último significa ter entusiasmo, evidenciado na postura corajosa de superação dos desafios do dia-a-dia, fator este essencial em um gestor.

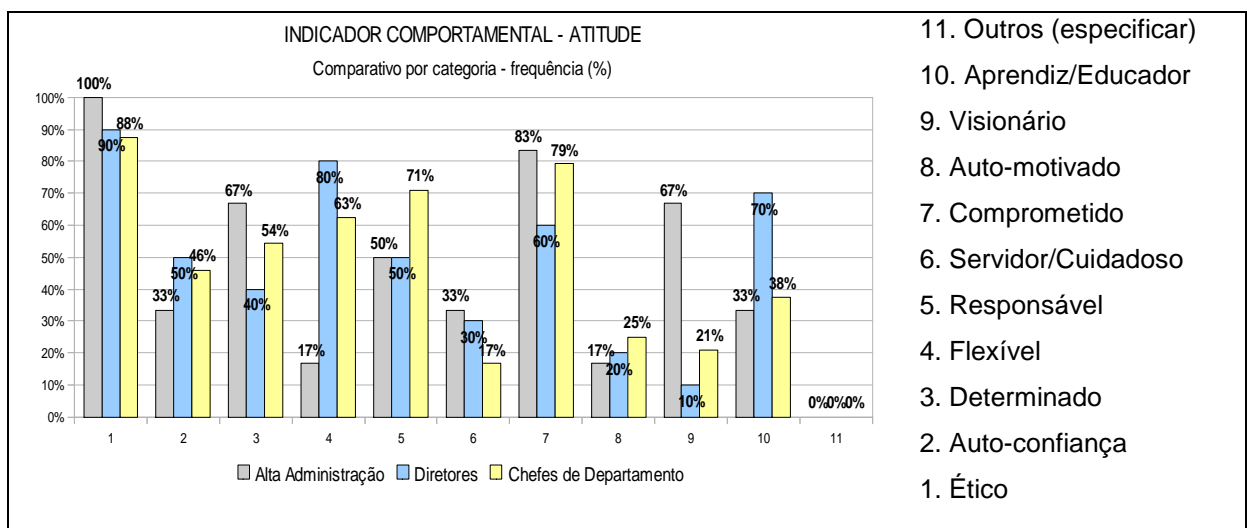


Gráfico 6 – indicador comportamental (atitude) – Comparativo por categoria - frequência (%).
Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Já se evidenciou a importância do líder de buscar manter sua equipe motivada, mas para que ele possa estimular sua equipe é fundamental que o gestor acredite em si mesmo e supere obstáculos, para isto a importância do ser flexível.

Quanto ao indicador menos escolhido pelos diretores foi o 9, visionário, referindo-se a antevisão de cenários (sonhos), para onde deseja levar a organização e a equipe e, também, a disposição para compartilhar estes sonhos com seu grupo de trabalho. Constatando assim que falta nos diretores uma valorização na visão compartilhada.

Embora seja unanimidade nas categorias dos gestores a ética, os chefes de departamento atribuíram menor índice ao item 6 (servidor/cuidadoso). Este se refere à consciência da importância do servir/cuidar dos liderados e dos clientes/usuários.

4.6 PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A terceira e última parte do questionário foi composta por perguntas abertas. Para tanto, questionou-se aos gestores sobre a percepção deles a respeito das competências que julgavam possuir e das que deveriam ter para o exercício do trabalho como gestor.

Com base nesses questionamentos, foi possível observar na análise das falas referentes a esta questão, que a totalidade dos gestores considera ter competências para atuar no cargo. Embora tenha sido observado uma certa dificuldade em definir o que vem a ser competência.

Após agrupar as falas dos gestores em torno daquilo que foi possível ser considerado como competência, identificou-se as mais recorrentes. Com isso, entre os chefes de departamento a capacidade de trabalhar em grupo foi considerada a primeira competência mais importante. Sendo constatada nas falas dos chefes (C02, C07, C08, C14, C15 e C19) e evidenciada na fala do chefe C04 que declara o seguinte: “Tenho capacidade de aglutinação, administrar diferenças, liderança, disponibilidade para aprender e crescer”.

O segundo indicador mais citado pelos chefes de departamento foi a organização. Verificada nas falas (C01, C12, C15). O chefe de departamento C 14 é quem melhor define esta idéia:

Depois de quase dois anos de gestão percebo que essa idéia, a de gestão, não me era familiar no momento em que fui eleito. No decorrer desse período é que se passo a compreender que o exercício da chefia de um departamento exige algumas competências como capacidade de organização, saber trabalhar em grupo, liderança, características que acredito já possuía (C14).

A responsabilidade e compromisso também foram destacados como relevantes dentro do quadro de competência para ser um gestor na UERN. Os chefes (C01, C22) corroboram com esta idéia evidenciada na fala da gestora (C13) ao afirmar: “Tenho compromisso e responsabilidade, e acima de tudo considero-me uma eterna aprendiz”.

Em relação ao comportamento ético, também recebeu destaque dos chefes, o que confirma o grande índice das escolhas no indicador comportamental atitudes, comprovando o respeito absoluto pelo outro, considerado pelos chefes como importante. Pode-se observar isto nas falas dos chefes (C05 e C22), bem como no seguinte depoimento: “Tenho: habilidade para identificar processos de trabalho e gerenciar rotinas; postura ética de responsabilidade e compromisso com o trabalho (C01)”.

Quanto ao planejamento e execução, recebeu indicação dos chefes como a quinta competência mais importante. Este indicador nos lembra a importância do líder em planejar e fazer acontecer. Isto pode ser confirmando na fala do chefe (C02) e observadas no depoimento do chefe (C08): “Planejar e executar estratégias que viabilizem o desenvolvimento da dinâmica acadêmica conforme o interesse e compromisso coletivos. Deveria ter especialização na área (mais conhecimentos teóricos)”.

O que se pode observar, quando se questionou aos chefes de departamento da IES, no tocante as competências que eles deveriam ter para o exercício da gestão, apontaram a necessidade de um maior conhecimento dos aspectos legais que determinam tal exercício na UERN, isto é verificado nas falas:

Avalio que necessito aprofundar conhecimentos acerca dos aspectos legais e normativos que permeiam os encaminhamentos inerentes ao

cargo (C02);

Acredito que posso adquirir maior conhecimento sobre as rotinas administrativas do meu departamento (C03);

Competência que deveria ter: maior conhecimento sobre legislação/processo/atores da instituição (C19).

No que se referem às competências que deveriam possuir para o exercício de seu trabalho como gestor, os diretores de faculdades destacaram, em primeiro lugar, a ética no serviço, confirmando assim a segunda parte do questionário que analisou o indicador comportamental (atitude) como sendo a variável que recebeu maior pontuação. Sendo observadas nas falas dos diretores:

Compromisso com a função/cargo ocupado ética no serviço. Busca de soluções compartilhadas (D 02);
A ética permite visualizar melhor todo processo administrativo; sem ética tudo mais e vazio, mero exercício de poder (D08).

Os diretores também destacam outras competências, embora com menor frequência. Entre elas: responsabilidade e compromisso, capacidade de trabalhar em grupo, planejamento e execução e, por fim, liderança. Também, já observadas nos depoimentos dos chefes de departamento.

Ao serem questionados a respeito do que necessitavam aprender para o exercício de seu cargo, os diretores de cursos afirmaram que precisavam possuir um maior conhecimento da área financeira. Constatada no depoimento deste diretor: “Acho que me falta uma maior aproximação teórica sobre gestão financeira e execução orçamentária de órgãos públicos (D 07)”.

Os gestores da alta administração afirmam que as competências mais relevantes para o exercício da gestão são: a responsabilidade e compromisso, a administração financeira e a administração de conflitos. Quando questionados sobre o que precisava aprender, estes gestores declaram terem dificuldades na tomada de decisão, nas rotinas administrativas da instituição, e que necessitam de um maior conhecimento do comportamento humano.

Quando foi perguntado aos chefes de departamentos se a UERN trabalha a gestão de competências como uma política institucional, aqui entendida como os princípios gerais que orientam as ações da instituição, 75% dos chefes de departamento afirmaram não visualizarem nenhuma política de gestão de competência na instituição, verificadas nas falas dos chefes (C01, C 02, C03, C10,

C11, C12, C14, C15, C16, C17, C19, C20, C23). Sendo esta confirmada nos depoimentos:

Não. Pois não há cursos específicos para os gestores nem treinamento. As escolhas dos gestores se dá mais por questão políticas que técnicas (C04);

Não, não vejo nenhum trabalho de capacitação de qualquer ordem, sendo desenvolvido na UERN (C05);

Não. Pois não vejo uma “integração” ou ações que visem à melhoria da qualidade de vida, no seu dia a dia dos nossos funcionários (C07);

Não até o momento não houve uma real efetivação na prática. A UERN gasta muito tempo com confecção de relatórios, avaliações planos, PDI. No entanto, até o momento não observei isso saindo do papel (C09);

Ainda não. As competências elencadas da instituição no nível formal, em grande parte é do desconhecimento de muitos agentes (C21).

O fato da gestão de competência não se constituir uma política institucional na percepção dos gestores, se deve segundo a análise das falas dos chefes de departamentos desta IES aos seguintes aspectos: falta de um programa, falta de um plano de capacitação e a distribuição de cargos sob condições políticas eleitorais. Evidenciada nas seguintes falas:

Não. Pois deveria implantar um programa de desenvolvimento de competências e modernização das diversas unidades administrativas (C01);

Não. Porque há uma indicação para a ocupação de cargos profundamente vinculada ao compromisso político-eleitoral com o reitor o que limita a preocupação com a capacitação ampla do pessoal para o exercício de cargos administrativos (C02);

Não. Na maioria das vezes os cargos são escolhas políticas e não de competências acadêmica administrativa (C11);

Não. Passamos em concursos para lecionar, o que limita a nossa atuação enquanto gestores em virtude de não termos um *know how* necessário para a realização de tal atividade e a UERN não disponibiliza nenhum tipo de política institucional que nos auxilie na realização de tal tarefa (C14);

Não, pois a política pessoal ocupa o primeiro plano (C17);

Não, a UERN aplica um modelo pessoal e político de gestão (C20).

Um total de 21% dos chefes de departamento afirma que a IES apresenta uma política de gestão por competência e 4% optaram em não responder esta pergunta no questionário. Embora os chefes de departamento confirmem que a gestão de competência faz parte da política da instituição, em seus depoimentos estes afirmam que ainda existe muito a ser feito. Isto pode ser confirmado nos depoimentos:

Sim, acho que a avaliação institucional deve ter mais divulgação (C06);

Sim. Há uma preocupação com a formação de pessoal por setores. Claro, que precisa ser ampliada, mas para início, esta política é positiva (C08);

Acho que a UERN inicia esse trabalho de gerar competências. Mas ainda há muito a ser feito (C13);

Sim. E deve intensificar mais. O cumprimento do PDI, PPI e PPC justificam minha resposta (C18).

Os diretores de faculdades, quando questionados sobre a gestão de competências dentro da UERN, um total de 70% assinalaram que ainda não se constitui uma política institucional.

Não devido as condições históricas, como ocorreu a composição dos quadros funcionais (D03);

Não. A UERN coloca em áreas totalmente diferentes da formação de seus gestores (D04);

Não predomina os aspectos políticos em detrimentos dos aspectos acadêmicos (méritos, compromisso, ética, coerência, etc.) (D 05);

Não. As pessoas são colocadas nas funções sem ser levado em conta sua competência para a mesma, com raras as exceções (D06);

Não. Existe ainda um perfil de gestão baseada no favoritismo e troca política na indicação dos cargos ou funções de confiança (D07).

Cerca de 20% dos diretores de faculdades demonstraram não terem certeza sobre este aspecto e 10% afirmaram que a gestão de competência faz parte da política institucional da UERN. Como pode se observar na fala do diretor: "Sim, Os gestores observam atentamente os documentos oficiais que regem a instituição (estatuto, regimento, PDI) verão as competências específicas ao cargo que

assumem, e agir (D01)”.

Para 17% dos gestores que atuam na alta administração, a IES não trabalha a gestão de competência como política institucional. Pois, para que isto ocorra às estratégias devem fazer parte da gestão. Segundo declara este depoimento:

Não. Trabalham de forma pontual, pois a medida que enaltece o mérito, a capacitação acadêmica, a progressão por titulação, ainda não conseguiu instituir uma política, onde a avaliação, as competências e o desempenho sejam definidores de estratégias de gestão (A03).

Segundo 83% dos gestores que atuam na alta administração, quando questionados sobre este aspecto, afirmam que a gestão de competência faz parte da política institucional. Sendo verificado nos seguintes depoimentos:

A UERN aplica atenção e recursos na política de capacitação, tanto docente quanto técnico administrativo. Necessita realmente eleger como prioridade gestão de competências. Ainda tem muito a melhorar (A01);

O plano de desenvolvimento institucional PDI, foi aprovado faltando apenas que na prática seja executado (A05).

Alguns chefes de departamento, diretores e gestores da alta administração reconhecem a gestão de competências como parte da política institucional, e se referem aos seguintes documentos: PDI, Estatuto e Regimento. Estes depoimentos revelam uma visão limitada sobre a compreensão do que vem a ser a gestão de competência, uma vez que estes documentos citados não definem as competências necessárias a cada cargo, e sim as normas que regem a IES. A própria Pró-reitoria de Recursos Humanos e alguns participantes do estudo informaram não existir na instituição nenhum documento que trace as competências dos gestores da IES.

Ao serem perguntados sobre as aprendizagens que foram necessárias para ocupar a função os chefes de departamento, afirmaram que tiveram que aprender a legislação da IES, os processos administrativos, a administrarem conflitos e a serem éticos e flexíveis. Quando questionados sobre como este aprendizado ocorreu, os chefes de departamento afirmaram que foi por iniciativa

própria, em sua grande maioria, com as experiências vivenciadas no dia a dia, estudando os documentos da instituição, observando os funcionários mais experientes, e outros afirmam trazerem experiências de cargos anteriores. Isto pode ser observado nestes depoimentos:

Aprendi a entender o funcionamento burocrático da UERN. O aprendizado ocorreu na prática do dia a dia, em semana administrativa e estudando (C04);

Ser um gestor administrativo. Esse aprendizado está ocorrendo no dia a dia com a prática e com os erros (C09);

Tive que aprender toda a legislação da UERN (regimento, estatuto, etc.). Aprender a fazer um planejamento estratégico. Este aprendizado se deu de forma lenta, dolorosa e gradativa tendo que aprender com a experiência (C14);

Processo de funcionamento do departamento (procedimentos, leis). Aprendizado ocorreu no contato com funcionários mais experientes e através da leitura de documentos institucionais (C19);

Os processos administrativos relativos a minha função, que foram adquiridos com a experiência, mas que seriam melhor aproveitados se tivesse ocorrido um treinamento prévio (C23).

No que diz respeito ao processo de aprendizagem na instituição, os diretores de faculdades destacaram que tiveram que aprender a dizer não diante de algumas situações, a conquistarem o respeito de seus pares, a planejar e a negociar. Uma afirmativa que chamou atenção foi a de um gestor, o qual assinalou o fato de que a convivência diária com os conflitos e descaso de alguns com o serviço público, o fez aprender a negociar, planejar e buscar a participação efetiva junto à instituição.

Para os diretores, o processo de aprendizagem ocorreu no dia a dia, e por esforço próprio. Outros gestores trouxeram experiências de outras empresas nas quais trabalharam. Nesse sentido, observando os depoimentos destes diretores confirmam a fala dos chefes de departamento:

Aprendi com a experiência anterior em entidade privada, onde exercia cargo de gestor. O aprendizado deu-se no esforço próprio e a experiência do cargo acima citado (D09);

Aprender a dizer não diante de uma situação administrativa que envolvia a saúde, o financeiro, ser mais cuidadosa; como administrar conflitos interpessoais. A partir dos conhecimentos teóricos, bem

como da experiência de vida (D10).

Além das experiências adquiridas, os gestores da alta administração declararam que tiveram que aprender sobre planejamento, legislação, políticas públicas, a trabalharem sob pressão e a lidarem com pessoas. Esta aprendizagem ocorreu por meio de leituras, reuniões e no dia a dia. Isto é definido nos seguintes depoimentos:

Tive que aprender um pouco de planejamento de legislação interna e da administração a respeito dos gastos públicos. E também sobre as políticas públicas para o ensino superior, ciência e tecnologia. Ocorreu por auto-aprendizado, em reuniões de equipe e em encontro do MEC, CAPES, ABRUEM (A02);

Aprendi a trabalhar no limite, ou melhor, sob pressão; Aprendi que a ética e a justiça não satisfaz a todos; Aprendi que lidar com pessoas, leva a necessidade de aprendizado constante. O aprendizado foi cotidiano e doloroso (A03);

Aprendemos através da prática do dia a dia no entender da instituição com a ajuda do conhecimento teórico através da leitura e do curso de gestão universitária (A05).

Quando questionado aos chefes de departamento se eles tivessem que escolher alguém para substituí-lo, quais competências exigiriam para a sua função. Estes alegaram que o seu substituto deve ser comprometimento e responsável, gostar de trabalho em equipe, possuir liderança, ter conhecimento das rotinas da instituição, postura ética e saber planejar e organizar.

Em relação às competências que seus substitutos devem possuir, os diretores ressaltaram que estes devem ser pessoas éticas e comprometidas com a instituição, terem conhecimento das tarefas desempenhadas, saberem planejar, definindo as prioridades e terem capacidade para o diálogo e a criatividade.

Já, para os gestores da alta administração, definem como importante para os substitutos, estes terem uma postura ética, serem comprometido e responsável com a IES, terem conhecimento das tarefas, estarem dispostos a aprender, capacidade de decisão e, acima de tudo, humildade para suportar situações. Isto é expresso na fala deste gestor: “Ter conhecimento sobre a UERN. Ter habilidade para suportar situações. Tomar atitudes nas horas precisas. Possuir e exercitar ética (A01)”.

Portanto, as respostas mais citadas pelos gestores apontaram a

importância da postura ética, do conhecimento institucional e compromisso com a instituição e com a função desempenhada. Confirmando assim, os indicadores cognitivos (conhecimentos) e os indicadores comportamentais (habilidades e atitudes), indicados pelos gestores na primeira parte do questionário.

Ao solicitar aos gestores (chefes de departamento, diretores e alta administração) que dessem sugestões para que a UERN pudesse desenvolver políticas sistematizadas de gestão de competências, um gestor disse que a instituição deveria: “Começar de fato a gerenciar na prática e sair apenas dos infundáveis relatórios; avaliações, planos, PDI, etc. (D09)”.

Outras sugestões foram sinalizadas, como: “A IES deve oferecer cursos de capacitação para formação de gestores, que fosse construído um fórum de discussão, que existisse um banco de dados entre as pró-reitorias para que ocorra uma maior interligação e o processo de comunicação e documentos (memorando/ofícios) flua mais rápido e que a IES procure garantir a ocupação de cargos de diretoria administrativa, pró-reitoria e cargos centrais, mediante consulta pública”. Atualmente, estes cargos são cargos de confiança e indicados pelo reitor.

Em suma, percebe claramente que os gestores pesquisados desconhecem o sentido real do termo competência. Pois, algumas das sugestões dadas apontam mais para problemas vivenciados por falta de planejamento do que para uma real política de gestão de competências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou a percepção dos gestores sobre as competências ideais necessárias ao exercício da gestão. Com isso, foi possível perceber que os gestores sinalizaram comprometimento com a função que exercem e com a IES, defendendo assim a importância do planejamento e do agir com ética nas ações que desenvolvem.

Os objetivos deste estudo foram atingidos, uma vez que se buscou analisar esta percepção. Os objetivos específicos propostos também foram atingidos. Quando se verificou como os gestores percebem a gestão de competências como uma política da instituição, alguns gestores afirmaram que não passavam de reuniões enfadonhas e não se conseguia que os projetos saíssem do papel. Enquanto que outros gestores acreditam que faz parte da política da IES, embora defendam quem tem muita coisa a melhorar.

Ao mapear as habilidades que os gestores consideram mais importante, o planejamento ganhou destaque, confirmando a importância que os gestores deram ao planejamento estratégico e operacional no indicador cognitivo – conhecimento.

Em relação ao indicador comportamental (atitudes), observou-se que os gestores destacam a ética, o comprometimento, o ser flexível e a determinação como atitudes essenciais para um gestor.

A Instituição, a partir da percepção dos gestores, parece necessitar de um processo de sensibilização, a fim de sistematizar programas e acompanhamentos que contribuam para o desenvolvimento das competências gerenciais em seus gestores, como forma de melhor subsidiá-los nas tomadas de decisões.

Assim sendo, foi evidenciada a ausência de programas contínuos de acompanhamento ao trabalho dos gestores, necessidade essa sinalizada por alguns dos participantes da pesquisa. Estes reconhecem que o processo da aprendizagem ainda vem acontecendo, na maioria das vezes, pelos ensaios e erros no dia a dia. Porém, esse procedimento termina sendo bastante oneroso e ineficiente para qualquer instituição, ainda mais quando se trata de uma IES pública, cujo papel principal é a produção e divulgação de conhecimentos. E esta tem que dar um retorno à sociedade.

A limitação deste estudo está centrada na questão de que os resultados apontados, por meio do estudo de caso, apesar de sua contribuição, não visualiza a generalização dos mesmos, uma vez que a pesquisa foi aplicada apenas no Campus Central na cidade de Mossoró-RN.

Dessa forma, este estudo oferece abertura para novas pesquisas e sugestões para outras pesquisas desta temática, aplicando o questionário a outros atores do processo, tais como, os diretores que atuam nos *Campi Avançados*, os quais venham contribuir para o avanço científico e melhoria das organizações quanto às competências gerenciais e o processo de aprendizagem. Pois, o grande diferencial hoje nas organizações são as pessoas. Somente estas são capazes de transformar e superar os desafios impostos pelo ambiente organizacional.

Frente ao exposto, sugere-se que sejam realizados estudos e planejamentos, nos quais as competências citadas como necessárias para os gestores, sejam examinadas por pessoas que elaboram programas de capacitação gerencial, com o objetivo de defini-las tecnicamente, a fim de serem utilizadas na elaboração de treinamento e desenvolvimento para os professores que assumem cargos de gestão nesta IES.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. P. de. A Universidade como Núcleo de Inteligência Estratégica. In: MEYER, V. Jr.; MURPHY, J. P. (Org.) **Dinossauros, gazelas & tigres. Novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA.** Florianópolis: Insular, 2000. 176p.

BARRETO, M. da Apresentação. **Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário.** Tese (Doutorado em educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BASTOS, A.V. **Comprometimento no Trabalho: alguns fundamentos teóricos.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996.

BRAGA, Luciano J.; BRITO, Lydia M. P. Perfil ideal de competência profissional de gestores da área de saúde. EnGPR – ANPAD. **Anais...** 2009. CD-ROM.

BRANDÃO, H.; GUIMARÃES, T. **Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto.** In Encontro Nacional dos Programas de Pós Graduação em Administração. Conferência, Foz do Iguaçu, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9192.htm>. Acesso em: 25 set. 2010.

BITENCOURT, Claudia Cristina. **Gestão de competências e aprendizagem nas Organizações gerenciais.** São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2005.

_____; BARBOSA, Queiroz Claudius Allan. A Gestão de Competências: In: BITECOURT, Cláudia. (Org). **Gestão contemporânea de pessoas.** Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 239-269.

BITENCOURT, Claudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional.** Porto Alegre, 2001.

BRITO, Lydia M. P. **Gestão de Competências, Gestão do Conhecimento e Organizações de Aprendizagem: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005. 239p.

BOOG, Gustavo G. **O desafio da competência**: como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1991.

BOENTE, Alfredo; BRAGA, Gláucia. **Metodologia científica contemporânea**: para universitários e pesquisadores. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BOM SUCESSO, E.P. **Relações interpessoais e Qualidade de Vida no Trabalho**. Rio de Janeiro: Qualitymark., 2002.

BOSSIDY, Larry; CHARAM, Ram. **Execução**: a disciplina para atingir resultados. Tradução de Elaine Pepe. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CAMPOS, Daniela Cristina da Silveira. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa-MG**. Viçosa- MG. 2007 143f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa-MG. Viçosa- MG, 2007.

CASTRO, C. de M. 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. Florianópolis: Insular, 2000.

CAVALCANTI, I. G. M. *et al.* Análise comparativa da produção científica entre as áreas sociais e tecnológicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 2000, Florianópolis – SC. **Anais...** Florianópolis, 2000. CD-ROM.

DALL'AGNOL, Izabel Cristina Fraga. **A Articulação entre as competências organizacionais e gerenciais em uma Instituição de Ensino Superior**: o caso da UNISINOS. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

DAVENPORT, Thomas O. **Capital humano**: o que é e por que as pessoas investem nele. Tradução de Rosa S. Krausz. São Paulo: Nobel, 2001.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 14.ed Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed São Paulo: Futura, 2000.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FLANNERY, Thomas P. e outros. **Pessoas, Desempenho e Salários**. São Paulo: Futura, 1997.

FOLLETT, Mary Parker. **Profeta do Gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de Aprendizagem como Estratégia para Desenvolvimento de Competências. 29º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD, **Anais...** Brasília: ENANPAD, 2005.

FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JÚNIOR, Moacir de Miranda. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FROEHLICH, Cristiane. **A dinâmica das competências organizacionais a trajetória do grupo Paquetá**, 2006. 240f. Dissertação (Mestrado) –Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

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

GIBLIN, Les. **Como ter Segurança e Poder nas Relações com as Pessoas**. São Paulo: Tempo-Norma, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007. 206p.

GRILLO, Antônio Nicoló **Gestão de Pessoas**: Princípios que Mudam a Administração Universitária. Florianópolis, 2001. 194 p.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUNS, Bob. **A organização que aprende rápido**: seja competitivo utilizando o aprendizado organizacional. São Paulo: Futura, 1998.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro**: Estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LÚCIO, Pilar. **Metodologia da Pesquisa**. 3.ed. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner e Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. 583p.

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

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa. Aparecida (SP): Idéias e Letras, 2008.

LIMA, Frederico O. & TEIXEIRA, Paulo C. **Direcionamento Estratégico e Gestão de Pessoas nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 2000.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2001. 220p.

MARTINELLI, P. Dante. **Negociação Empresarial**: enfoque sistêmico e visão estratégica. Barueri –SP: Editora Manole, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução: Maria Helena B. Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MELLO, Maria S. N. de. **Competências e habilidades requeridas para o exercício de função gerencial em Instituições Federais de Ensino**. Cadernos Temáticos, nº 12, Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas, 2006.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Tradução de Nivaldo Montingelli

Jr. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-27.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a Ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. 358p.

QUINN, Robert E. *et al.* **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Modelo de Homem e Teoria Administrativa. Caderno de Ciências Sociais Aplicadas. Mestrado de Administração. PUC/PR, 2001.

RESENDE, Enio. **O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para as pessoas, organizações e sociedade**. Rio de Janeiro: Quallitymark, 2000. 244p.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. Tradução de Reynaldo Marcondes. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

RODRIGUES, M.V.C. **Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial**. 8. ed. Petrópolis : Vozes, 2001.

RUAS, Roberto *et al.* **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

____ANTONELLO, Claudia Simone. A metamorfose da aprendizagem: uma revisão crítica. In: RUAS, Roberto *et al.*(Org). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12–33.

____LEITE, Diniz Batista João; PORSSE, Melody de Campos Soares. Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva. In: RUAS, Roberto *et al.*(Org). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 56–69.

____ODERICH, Cecília. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de conhecimento. In: RUAS, Roberto *et al.*(Org). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 88–115.

____**A Atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados.** Disponível em:<<http://read.adm.ufrgs.br/read15/artigo/artigo2.htm>> Acesso em: 20 de Janeiro de 2010.

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte, teoria e pratica da organização de aprendizagem**. Tradução Regina Amarante. São Paulo: Best Seller, 2006.

STEWART, Thomas A. **Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. Tradução Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, Karl Erick. **A nova riqueza da organizações**. Tradução de Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Gerenciando conhecimento: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento dos negócios**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Estatuto da UERN**. Mossoró,RN, 1997. Disponível em: <<http://www.uern.br>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

____. **Regimento geral da UERN**. Mossoró,RN, 2002. Disponível em: <<http://www.uern.br>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

____. **Aprova normas para concessão do Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva-DE e revoga a Resolução nº 29/2008-CONSEPE. Resolução n. 7/2009 – CONSEPE**. Mossoró,RN, 2009.

WOOD JR. Thomaz. **Remuneração por Habilidades e por Competências.**São Paulo: Atlas,1997.

WOOD JR.,Thomaz; PECARELLI FILHO, Vicente. **Remuneração Estratégica.** São Paulo: Atlas,1996.

ZARIFFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. Tradução de Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES DA UERN**Universidade Potiguar - UnP****Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA****Mestrado Profissional em Administração****PESQUISA DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DE COMPETÊNCIA
PROFISSIONAL DOS GESTORES DA UERN**

A presente pesquisa tem por objetivo geral Analisar a percepção dos gestores que atuam na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte sobre as competências atuais e ideais necessárias ao exercício da gestão.

Além do objetivo acima, espera-se que os resultados da presente pesquisa possam indicar ações de desenvolvimento mais precisas, contribuindo significativamente com subsídios para o processo de tomada de decisão por parte dos gestores da UERN, bem como para um melhor gerenciamento de seus processos de capacitação e desenvolvimento de carreira.

As informações prestadas terão caráter sigiloso, e a participação deverá ser espontânea, não acarretando nenhum prejuízo ao participante.

As instruções para preenchimento do questionário da Pesquisa se encontram nas páginas seguintes.

Os resultados finais, devidamente tabulados, serão colocados à disposição da instituição e profissionais participantes da pesquisa.

Atenciosamente

Andrea Kaliany da Costa Lima

Mestranda em Administração – UNP

Contato: (84) 8801-3879 - E-mail: andreakaliany@yahoo.com.br

PARTE 1: IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS GESTORES DA UERN

1 Sexo

() Masculino

() Feminino

2 Idade

() Entre 25 a 29 anos

() Entre 30 a 34 anos

() Entre 35 a 39 anos

() Entre 40 a 44 anos

() Entre 45 a 49 anos

() Acima de 50 anos

3 Tempo de serviço na UERN

() Menos de 5 anos

() 5 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() Mais de 20 anos

4 Formação acadêmica

() Graduado

() Especialista

() Mestre

() Doutor

() Pós Doutor

5 Regime de trabalho

() 20 horas

() 40 horas

() Dedicção Exclusiva

6 Tempo que exerce atividade como gestor neste cargo gerencial na UERN

() Menos de 2 anos

() De 2 a 5 anos

() De 6 a 10 anos

() Mais de 10 anos

7. Exerceu cargo gerencial anteriormente na UERN.

() Sim

() Não

Qual _____

Por quanto tempo? _____

8. Remuneração

() Até R\$ 3.500,00

() R\$ 3.501,00 a R\$ 4.500,00

() R\$ 4.501,00 a R\$ 5.500,00

() R\$ 5.501,00 a R\$ 6.500,00

() Mais de R\$ 6.500,00

9. Como se deu a sua escolha como gestor?

() Indicação/ Nomeação

() Eleição

Outro _____

PARTE 2: Identificação do Perfil de Competência Gerencial DOS GESTORES DA UERN

INSTRUÇÕES: Para cada um dos questionários das páginas seguintes:

2.1) Leia e analise as variáveis a seguir especificadas e escolha as 5 (CINCO) que você considera mais importante para um gestor que atua na UERN.

2.2) A seguir, assinale sua percepção quanto à importância de cada característica escolhida, de acordo com a legenda abaixo (sem repetir o peso). Para cada questionário, as notas de 1 a 5 só poderão ser assinaladas uma única vez:

Extrema importância	Muito Importante	Bastante importante	Importante	Menor Importância
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

I. INDICADOR COGNITIVO

Conhecimentos – refere-se ao SABER teórico, conceitual, fundamental para orientar uma boa prática.

ATENÇÃO: Escolha SOMENTE cinco variáveis, e pontue sem repetir o peso.

VARIÁVEIS	DEFINIÇÃO	AVALIAÇÃO
1. Área/ Setor de (Política/ legislação, sistema, mercado)	Conhecimentos de cunho estratégico sobre o mercado/sociedade no qual a IES se insere, incluindo perfil dos discentes, concorrentes, parceiros.	
2. Administração/Finanças	Conhecimentos pertinentes às áreas de administração e finanças, incluindo custos, bem como legislação.	
3. Planejamento Estratégico e Operacional	Conhecimento de Modelos e Processos de Planejamento, envolvendo desde o Diagnóstico, Definição de Prioridades até o Monitoramento/Avaliação, para orientar a adequada construção de Planos de Ação para a Organização.	
4. Gestão de pessoas	Conhecimentos sobre administração de recursos humanos (principais sistemas de pessoal, como: planejamento de RH, seleção/suprimento, treinamento e avaliação de desempenho).	
5. Informática	Conhecimento sobre o uso do computador, redes, internet, bem como dos principais softwares de sua área de atuação.	
6. Processo de Tomada de Decisão	Conhecimento de métodos/técnicas que facilitem a Tomada de Decisão.	

7. Gestão de Qualidade	Conhecimento da Teoria Básica bem como dos Processos relacionados com o funcionamento de Sistemas de Qualidade Total.	
8. Psicologia Organizacional	Conhecimento sobre comportamento das pessoas dentro de uma Organização (comunicação interpessoal, administração de conflitos, negociação, motivação, formação de equipes).	
9. Produto/ Mercado de atuação da Empresa/ Instituição	Conhecimento de nível mercadológico sobre os serviços (e/ou produtos) fornecidos pela IES.	
10. Outros (especificar)		

II. INDICADOR COMPORTAMENTAL

Habilidades – Refere-se ao SABER FAZER = capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos

ATENÇÃO: Escolha **SOMENTE cinco variáveis**, e pontue sem repetir o peso

VARIÁVEIS (Habilidade de...)	DEFINIÇÃO	AVALIAÇÃO
1. Planejamento	Capacidade de planejar, definir e compartilhar metas estratégias e táticas referentes ao processo administrativo.	
2. Organização	Capacidade de gerenciar o processo administrativo, bem como de definir os diversos papéis dos membros da equipe, incluindo a distribuição de atividades, tarefas e responsabilidades.	
3. Liderança	Capacidade de influenciar e mobilizar o grupo de trabalho, visando alcançar objetivos orientados para o bem comum.	
4. Decisão	Capacidade de definir ações/tomar atitude após	

	análise de alternativas, e que levem à resolução do problema/situação examinada.	
5. Comunicação/ saber ouvir	Capacidade de escutar superiores, colaboradores, clientes, fornecedores e parceiros, dar e receber <i>feedback</i> , bem como de se fazer entender, visando facilitar a integração entre as pessoas envolvidas e influenciar positivamente o ambiente de trabalho.	
6. Análise e Síntese	Capacidade de criticar e sintetizar dados e informações sobre processos e pessoas, a fim de poder reunir elementos objetivos que permitam uma adequada tomada de decisão.	
7. Trabalho em Equipe	Habilidade pessoal que consiste na capacidade de entrosar-se facilmente com os demais membros da equipe e de converter-se em fator de integração do time como um todo.	
8. Criatividade / Inovação	Capacidade de gerar novas idéias (criatividade), bem como de promover sua implementação (inovação).	
9. Execução	Capacidade de pôr em prática os planos de ação elaborados, visando à efetiva consecução dos resultados pretendidos.	
10. Inspiração e Motivação da Equipe	Capacidade (do líder) de criar condições propiciadoras de inspiração e motivação para sua equipe, na busca constante do moral elevado do grupo.	
11. Administração de Conflito e Negociação	Capacidade de resolver conflitos interpessoais do grupo, alinhada a um elevado senso de negociação, de natureza prática.	
12. Relações Interpessoais	Capacidade de perceber a importância do bom relacionamento interpessoal e de trabalhar efetivamente junto à equipe para sua consecução.	

13. Outros (especificar)		
------------------------------------	--	--

III. INDICADOR COMPORTAMENTAL

Atitude – QUERER SER/FAZER a partir da decisão e motivação pessoal

ATENÇÃO: Escolha SOMENTE cinco variáveis, e pontue sem repetir o peso.

VARIÁVEIS (Ser...)	DEFINIÇÃO (Atitude Contínua de ...)	AVALIAÇÃO
1. Ético	Respeito absoluto pelo outro, honestidade e justiça nas decisões e coerência entre o discurso e a prática.	
2. Auto-confiança	Consciência de suas próprias limitações (humildade) e de suas fortalezas (confiança), passando uma postura de segurança e equilíbrio para sua equipe.	
3. Determinado	Busca incessante das condições necessárias para superar desafios e alcançar resultados, a nível pessoal e profissional.	
4. Flexível	Abertura para ouvir/aceitar opiniões diferentes, bem como para perceber as constantes transformações geradoras da necessidade de mudanças organizacionais.	
5. Responsável	Resposta, em nível ótimo, ao conjunto de Atribuições do Cargo, com elevado grau de correspondência às expectativas da Organização em relação à sua pessoa.	
6. Servidor/ Cuidadoso	Consciência da importância do Servir/ Cuidar dos liderados e dos clientes/usuários.	

7. Comprometido	Compromisso e envolvimento com a Missão, Negócio e Resultados institucionais, bem como com as Pessoas da Organização.	
8. Auto-motivado	Entusiasmo em nível elevado, evidenciado na postura corajosa de superação dos desafios do dia-a-dia.	
9. Visionário	Antevisão de cenários (sonhos) para onde deseja levar a Organização e a Equipe e disposição para compartilhar estes sonhos com seu grupo de trabalho.	
10. Aprendiz/Educador	Disponibilidade para querer aprender sempre (busca do auto-desenvolvimento), bem como preocupação com o desenvolvimento de todos da equipe (papel educacional).	
11. Outros (especificar)		

PARTE 3: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Responda as questões abaixo relacionadas:

1. Qual a sua percepção a respeito da competência que você tem e das que deveria ter para o exercício do seu trabalho como gestor?

2. Na sua percepção, a UERN trabalha a gestão de competências como uma política institucional? Justifique?

3. O que você teve que aprender para ocupar esta função? Como este aprendizado ocorreu?

4. Se você tivesse que escolher alguém para substituí-lo, quais competências exigiria para a sua função?

5. Quais sugestões você daria para que os gestores da UERN possam desenvolver competências gerenciais.

APÊNDICE B - TABELAS DE CRUZAMENTOS DOS DADOS

Tabela 11 – Quantitativo tempo de serviço X formação acadêmica

Tempo de Serviço	Formação Acadêmica				
	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
Menos de 5 anos	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	0,0%
de 5 a 10 anos	0,0%	14,3%	71,4%	14,3%	0,0%
de 11 a 15 anos	0,0%	20,0%	0,0%	70,0%	10,0%
de 16 a 20 anos	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
Mais de 20 anos	11,1%	50,0%	11,1%	27,8%	0,0%
TOTAL	5,0%	30,0%	25,0%	37,5%	2,5%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Tabela 12 – Quantitativo formação acadêmica X regime de trabalho

Tempo de Serviço	Formação Acadêmica				
	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
20 horas	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
40 horas	8,3%	25,0%	58,3%	8,3%	0,0%
DE	3,6%	32,1%	10,7%	50,0%	3,6%
TOTAL	5,0%	30,0%	25,0%	37,5%	2,5%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Tabela 13 – Quantitativo formação acadêmica x tempo de cargo gerencial

Tempo de Serviço	Formação Acadêmica				
	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
Menos de 2 anos	0,0%	9,5%	33,3%	57,1%	0,0%
de 2 a 5 anos	6,3%	50,0%	18,8%	18,8%	6,3%
de 6 a 10 anos	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%
Mais de 10 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
TOTAL	5,0%	30,0%	25,0%	37,5%	2,5%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Tabela 14 – Indicador x Formação acadêmica

Indicador	Escala	Formação				
		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
1. Área/Setor de (Política / legislação, sistema, mercado)	Extrema Importância	0%	0%	50%	50%	0%
	Bastante Importante	33%	33%	33%	0%	0%
	Muito Importante	0%	17%	17%	50%	17%
	Importante	0%	50%	0%	50%	0%
	Menor Importância	0%	13%	63%	25%	0%
	Não Respondeu	7%	40%	13%	40%	0%
2. Administração / Finanças	Extrema Importância	50%	50%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	38%	38%	25%	0%
	Muito Importante	0%	33%	33%	33%	0%
	Importante	0%	0%	33%	33%	33%
	Menor Importância	25%	25%	50%	0%	0%
	Não Respondeu	0%	30%	15%	55%	0%
3. Planejamento Estratégico e Operacional	Extrema Importância	4%	38%	21%	38%	0%
	Bastante Importante	0%	17%	17%	67%	0%
	Muito Importante	25%	0%	50%	25%	0%
	Importante	0%	0%	50%	50%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Não Respondeu	0%	50%	25%	0%	25%
4. Gestão de Pessoas	Extrema Importância	0%	33%	0%	33%	33%
	Bastante Importante	11%	0%	33%	56%	0%
	Muito Importante	0%	44%	44%	11%	0%
	Importante	10%	30%	20%	40%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Não Respondeu	0%	44%	11%	44%	0%
5. Informática	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	50%	50%	0%
	Muito Importante	0%	100%	0%	0%	0%
	Importante	0%	67%	33%	0%	0%
	Menor Importância	0%	38%	25%	38%	0%
	Não Respondeu	8%	23%	23%	42%	4%
6. Processo de tomada de decisão	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	75%	0%	25%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	14%	71%	14%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	75%	25%

Indicador	Escala	Formação				
		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
	Não Respondeu	6%	44%	19%	31%	0%
7. Gestão de Qualidade	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	100%	0%	0%	0%
	Importante	0%	67%	0%	33%	0%
	Menor Importância	0%	33%	11%	56%	0%
	Não Respondeu	8%	19%	35%	35%	4%
8. Psicologia Organizacional	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	22%	11%	67%	0%
	Importante	20%	20%	0%	60%	0%
	Menor Importância	0%	75%	0%	25%	0%
	Não Respondeu	9%	18%	45%	27%	0%
9. Produto / Mercado de atuação da Empresa / Instituição	Extrema Importância	0%	50%	0%	50%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	100%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Menor Importância	33%	33%	0%	33%	0%
	Não Respondeu	3%	29%	29%	35%	3%
10. Outros (especificar)	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	0%	0%	100%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Não Respondeu	5%	31%	26%	36%	3%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Tabela 15 – Indicador x Formação acadêmica

Indicador	Escala	Formação				
		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
1. Planejamento	Extrema Importância	6%	22%	17%	56%	0%
	Bastante Importante	14%	29%	43%	0%	14%
	Muito Importante	0%	0%	100%	0%	0%
	Importante	0%	0%	100%	0%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	100%	0%
	Não Respondeu	0%	55%	9%	36%	0%
2. Organização	Extrema Importância	0%	100%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	31%	31%	38%	0%
	Muito Importante	0%	13%	25%	63%	0%
	Importante	100%	0%	0%	0%	0%
	Menor Importância	0%	0%	100%	0%	0%
	Não Respondeu	0%	33%	17%	42%	8%
3. Liderança	Extrema Importância	0%	43%	14%	43%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	50%	50%	0%
	Muito Importante	0%	0%	50%	50%	0%
	Importante	0%	40%	20%	40%	0%
	Menor Importância	0%	33%	33%	33%	0%
	Não Respondeu	10%	29%	24%	33%	5%
4. Decisão	Extrema Importância	33%	0%	33%	33%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	33%	67%	0%
	Muito Importante	0%	43%	0%	43%	14%
	Importante	0%	33%	33%	33%	0%
	Menor Importância	0%	67%	0%	33%	0%
	Não Respondeu	6%	28%	33%	33%	0%
5. Comunicação/ saber ouvir	Extrema Importância	0%	25%	50%	0%	25%
	Bastante Importante	17%	17%	0%	67%	0%
	Muito Importante	14%	57%	29%	0%	0%
	Importante	0%	0%	33%	67%	0%
	Menor Importância	0%	0%	67%	33%	0%
	Não Respondeu	0%	35%	18%	47%	0%
6. Análise e síntese	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	33%	33%	33%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	0%	0%	100%	0%
	Menor Importância	0%	50%	50%	0%	0%

Indicador	Escala	Formação				
		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
	Não Respondeu	6%	29%	24%	38%	3%
7. Trabalho em equipe	Extrema Importância	0%	0%	50%	50%	0%
	Bastante Importante	50%	0%	0%	50%	0%
	Muito Importante	0%	17%	17%	67%	0%
	Importante	0%	27%	27%	36%	9%
	Menor Importância	0%	67%	0%	33%	0%
	Não Respondeu	6%	38%	31%	25%	0%
8. Criatividade / inovação	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	40%	40%	20%	0%
	Importante	0%	50%	0%	50%	0%
	Menor Importância	0%	20%	20%	40%	20%
	Não Respondeu	7%	29%	25%	39%	0%
9. Execução	Extrema Importância	0%	50%	50%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	50%	0%	50%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	100%	0%
	Importante	0%	40%	20%	40%	0%
	Menor Importância	14%	43%	14%	29%	0%
	Não Respondeu	4%	22%	30%	39%	4%
10. Inspiração e motivação de equipe	Extrema Importância	0%	0%	100%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	100%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	50%	50%	0%	0%
	Menor Importância	0%	0%	33%	67%	0%
	Não Respondeu	6%	30%	21%	39%	3%
11. Administração de conflito e negociação	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	100%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	100%	0%	0%	0%
	Importante	0%	0%	0%	100%	0%
	Menor Importância	0%	20%	20%	60%	0%
	Não Respondeu	6%	26%	29%	35%	3%
12. Relações interpessoais	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	100%	0%	0%	0%
	Menor Importância	33%	33%	0%	33%	0%

Indicador	Escala	Formação				
		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
	Não Respondeu	3%	28%	28%	39%	3%
13. Outros (especificar)	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Não Respondeu	5%	30%	25%	38%	3%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

Tabela 16 – Indicador x Formação acadêmica

Indicador	Escala	Formação				
		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
1. Ético	Extrema Importância	3%	34%	17%	45%	0%
	Bastante Importante	0%	25%	75%	0%	0%
	Muito Importante	0%	100%	0%	0%	0%
	Importante	100%	0%	0%	0%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	100%	0%
	Não Respondeu	0%	0%	50%	25%	25%
2. Auto-confiança	Extrema Importância	0%	50%	50%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	33%	0%	67%	0%
	Muito Importante	25%	25%	0%	50%	0%
	Importante	0%	60%	0%	40%	0%
	Menor Importância	25%	25%	25%	0%	25%
	Não Respondeu	0%	23%	36%	41%	0%
3. Determinado	Extrema Importância	0%	0%	100%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	20%	80%	0%
	Muito Importante	0%	50%	17%	33%	0%
	Importante	0%	40%	20%	40%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Não Respondeu	11%	32%	21%	32%	5%
4. Flexível	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	17%	33%	33%	17%	0%
	Muito Importante	13%	25%	38%	25%	0%
	Importante	0%	17%	17%	50%	17%
	Menor Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Não Respondeu	0%	31%	25%	44%	0%
5. Responsável	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	50%	13%	38%	0%
	Muito Importante	0%	11%	33%	44%	11%
	Importante	33%	0%	33%	33%	0%
	Menor Importância	0%	50%	50%	0%	0%
	Não Respondeu	7%	33%	13%	47%	0%
6. Servidor / Cuidadoso	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	100%	0%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	0%	33%	67%	0%
	Menor Importância	0%	50%	0%	50%	0%

Indicador	Escala	Formação				
		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-Doutor
	Não Respondeu	6%	29%	26%	35%	3%
7. Comprometido	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	25%	25%	50%	0%
	Importante	0%	100%	0%	0%	0%
	Menor Importância	0%	20%	40%	40%	0%
	Não Respondeu	10%	0%	40%	50%	0%
8. Automotivado	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	25%	50%	25%	0%
	Menor Importância	0%	67%	33%	0%	0%
	Não Respondeu	3%	29%	23%	42%	3%
9. Visionário	Extrema Importância	0%	0%	0%	100%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	100%	0%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Menor Importância	0%	33%	33%	33%	0%
	Não Respondeu	7%	33%	23%	33%	3%
10. Aprendiz / Educador	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	0%	75%	25%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Não Respondeu	5%	50%	18%	27%	0%
11. Outros (especificar)	Extrema Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Bastante Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Muito Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Importante	0%	0%	0%	0%	0%
	Menor Importância	0%	0%	0%	0%	0%
	Não Respondeu	5%	30%	25%	38%	3%

Fonte: Pesquisa do autor (janeiro, 2010).

ANEXOS



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE
Rua Almino Afonso, 478 - Centro – Fone: 84.3315-2134 - Fax: 84.3315-2134
Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: sc@uern.br – CEP 59610-210 - Mossoró –RN

Resolução n.º 2/2010-CONSEPE

Aprova normas para concessão do Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva-DE e revoga a Resolução n.º 7/2009-CONSEPE.

O REITOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN, na qualidade de Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONSEPE, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e conforme deliberação do Colegiado em sessão realizada em 3 de fevereiro de 2010,

CONSIDERANDO a autonomia didático-científica e pedagógica própria das universidades, definidas pela Constituição Federal e pela Constituição do Estado do Rio Grande do Norte;

CONSIDERANDO as disposições da Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO o disposto no Estatuto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte;

CONSIDERANDO o disposto no Regimento Geral da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

RESOLVE:

Art. 1º Considera-se Regime de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva o exercício em tempo integral e exclusivamente da atividade docente, ficando proibido o integrante desse Regime de exercer cumulativamente outro cargo, função ou atividade que estabeleça vínculo empregatício.

§ 1º Sem prejuízo dos encargos do magistério, será permitido ao docente em Regime de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva:

I – a participação em órgão de deliberação coletiva de classe ou relacionado com as funções do magistério;

II – o desempenho eventual de atividades de natureza científica, técnica, artística ou didática, destinadas à difusão de idéias e conhecimentos;

III – a participação em comissões julgadoras ou verificadoras relacionadas com o ensino ou a pesquisa.

§ 2º No âmbito da UERN, é admitida ao professor a acumulação de, no máximo, mais duas atividades remuneradas, incluindo-se como uma delas os cargos comissionados, as funções gratificadas da administração, a atuação em Núcleos Avançados e em Programas

Especiais.

§ 3º O exercício de qualquer outra atividade que contrarie o previsto no parágrafo anterior acarretará a perda automática do Regime de Dedicção Exclusiva.

Art. 2º Em calendário definido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, após aprovação pelo Conselho Diretor, será lançado edital com número de vagas para o enquadramento de docentes no Regime de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva.

Art. 3º O salário do docente em regime de dedicação exclusiva corresponderá ao quantitativo de 2,8 (dois vírgula oito) do salário do docente na mesma classe e referência do detentor de 20 horas.

Art. 4º Caberá à Comissão Permanente do Pessoal Docente-CPPD a organização do processo de seleção, ficando sob sua responsabilidade a elaboração de editais, o recebimento de inscrições e o encaminhamento das propostas inscritas para a Comissão de Avaliação.

Parágrafo único. O professor que estiver pleiteando DE não poderá participar da Comissão de Avaliação.

Art. 5º Após a abertura do edital, o processo de seleção obedecerá ao seguinte fluxo:

I – o professor encaminhará ao chefe do departamento sua proposta de trabalho para enquadramento;

II – se enquadrada, o chefe do departamento enviará à CPPD a documentação referida no inciso I, acompanhada da ata da reunião em que o departamento a aprovou.

Art. 6º O enquadramento da proposta estará sujeito à submissão do proponente aos seguintes pré-requisitos:

I – carga horária mínima semanal de 12 horas em sala de aula ou 8 horas em sala de aula combinadas com projeto de pesquisa ou extensão devidamente aprovado pela instância competente;

II – comparecimento mínimo a 75% das reuniões departamentais ocorridas nos dois últimos semestres;

III - possuir *Curriculum Lattes* atualizado na base de dados do CNPq;

IV – participação em, pelo menos, uma comissão designada pelo Departamento nos dois últimos anos;

V – propostas encaminhadas em formulário próprio.

Parágrafo único. Os incisos I e II não se aplicam aos docentes em pós-graduação.

Art. 7º As propostas para concessão de DE serão julgadas pela Comissão de Avaliação, constituída por 9 (nove) docentes, dos quais 3 (três) indicados pela Comissão Permanente de Pesquisa, 3 (três) indicados pela Câmara de Ensino de Graduação do CONSEPE e 3 (três) indicados pela Comissão de Extensão.

§ 1º Para maior agilidade e eficiência dos trabalhos, a Comissão poderá se subdividir em subcomissões.

§ 2º A Comissão de Avaliação poderá recorrer a membros *ad hoc* para a avaliação das propostas.

Art. 8º As propostas para concessão de DE serão julgadas, no mérito, com base em critérios alinhados com as diretrizes do PDI.

Parágrafo único. A avaliação do mérito das propostas não será expressa por pontos, mas apenas pela indicação RECOMENDADA ou NÃO RECOMENDADA.

Art. 9º As propostas recomendadas serão selecionadas com base na produção acadêmica, na participação administrativa, no tempo de serviço e na titulação do proponente, tendo como parâmetro as tabelas constantes dos anexos I ao V.

§ 1º O período considerado para a pontuação das atividades será os últimos três anos, à exceção das atividades administrativas, para as quais será considerado todo o tempo de serviço do candidato na Instituição.

§ 2º Os itens constantes da avaliação serão distribuídos e pontuados como se segue:

I – tempo de serviço na instituição e titulação – 10 pontos;

II – pesquisa – 40 pontos;

III – ensino – 20 pontos;

IV – extensão – 20 pontos;

V – administração acadêmica – 10 pontos.

§ 3º A nota final da avaliação será dada pela fórmula

$$N_F = N_{pesq} \square N_{ens} \square N_{ext} \square N_{adm} \square N_{t.serv} , \text{ detalhada no Anexo VI.}$$

Art. 10. Serão acrescidas vagas para concessão automática do Regime de Trabalho Integral com Dedicção Exclusiva, aos docentes que se enquadrem nas seguintes situações:

I – Possuir título de doutor emitido ou revalidado por instituição de ensino superior, cujo programa de doutorado seja reconhecido pelas CAPES;

II – Pertencer às classes mais elevadas da carreira docente, obedecida a ordem decrescente das referências e o tempo de serviço na instituição.

Parágrafo único. A concessão prevista no inciso II fica condicionada a existência de disponibilidade orçamentária e financeira da FUERN, após aprovação do número de vagas pelo Conselho Diretor.

Art. 11. Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação e revoga a Resolução nº 7/2009-CONSEPE.

Sala das Sessões dos Colegiados, em 3 de fevereiro de 2010.

Prof. Milton Marques de Medeiros
Presidente

Conselheiros:

Prof. Aécio Cândido de Sousa

Prof. José Arimatéa Souza

Profª. Anadja Marilda Gomes Braz

Prof. Zacarias Marinho

Prof. Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Profª. Iana Vasconcelos Moreira Rosado

Prof. Francisco Vanderlei de Lima

Prof. Thales Allyrio Araújo de Medeiros Fernandes

Profª. Lúcia Musmêe Fernandes Pedrosa

Prof. Akailson Lennon Soares

Prof. Auris Martins de Oliveira

Profª. Maria de Fátima Dutra

Prof. Alan Martins de Oliveira

Prof. Napoleão Diógenes Pessoa Neto

Prof. Kildare de Medeiros Gomes Holanda

Prof. Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior

Prof. Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos

Profª. Roberta Kaliny de Souza Costa

Prof. Wanderley Fernandes da Silva

Acad. Petrônio Oliveira de Andrade

Prof. Deusdedit dos Reis Couto Neto

Acad. Thiago Fernando de Araújo Silva

Prof. Francisco Valadares Filho

ANEXOS

ANEXO I: TABELA DE PONTUAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO	QUANTIDADE
Disciplinas ministradas ¹	10 pontos para cada 30h	Até 480 pontos
Orientação de trabalhos acadêmicos para conclusão de cursos de graduação	5 pontos por orientação concluída	Até 10 orientações
Tutoria de Programa Institucional de Monitoria (PIM)	5 pontos por semestre	
Tutoria de Programa de Educação Tutorial (PET)	10 pontos por ano	
Orientação Acadêmica de curso de graduação	5 pontos por semestre	
Coordenação de Comissão de Currículo constituída pela plenária departamental	10 pontos por ano	
Membro de Comissão de Currículo constituída pela plenária departamental	5 pontos por ano	
Membro da Câmara de Ensino de Graduação do CONSEPE	5 pontos por semestre	
Elaboração de material didático para apoio aos alunos de graduação (textos, coletâneas, vídeos, softwares)	10 pontos	Até 5 produtos
Coordenação de grupo de trabalho/fórum institucional permanente voltado para o ensino de graduação	10 pontos	
Membro de grupo de trabalho/fórum institucional permanente voltado para o ensino de graduação	5 pontos	
Coordenação de estágio curricular obrigatório	10 pontos por semestre	
Supervisão/orientação de estágio curricular obrigatório	5 pontos por semestre (grupo de, no mínimo, 5 alunos)	
Parecerista <i>ad hoc</i> de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação	5 pontos por parecer emitido	
Membro de banca de avaliação de trabalho de conclusão de curso	2 pontos	Até 10 bancas

¹ Inclusive disciplinas ministradas em Núcleos Avançados de Educação Superior, programas especiais e pós-graduação no âmbito da UERN.

Ministrante de curso de capacitação pedagógica com carga horária mínima de 20 h	10 pontos por curso ministrado	
Participação em curso de capacitação pedagógica com carga horária mínima de 20 h	3 pontos por curso	
Membro de banca de concurso público para professor do ensino superior	10 pontos	Até 3 bancas
Membro de banca de concurso público para servidor técnico-administrativo	5 pontos	Até 3 bancas

ANEXO II: TABELA DE PONTUAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO	QUANTIDADE
Coordenação de projeto de extensão com financiamento externo	100 pontos/ano	
Membro de equipe de projeto de extensão com financiamento externo	70 pontos/ano	
Coordenação de projeto de extensão com apoio interno	80 pontos/ano	
Membro de projeto de extensão com apoio interno	60 pontos/ano	
Curso de extensão isolado (que não faz parte de projeto) – mínimo de 8 horas	1 ponto/hora aula	
Coordenação de evento de natureza acadêmica, artística, cultural ou desportiva	10 pontos/evento	Até 4 eventos
Membro de comissão organizadora de evento de natureza acadêmica, artística, cultural ou desportiva	5 pontos/evento	Até 4 eventos
Orientação de bolsista de extensão	2 pontos/orientação	
Expositor/debatedor em mesa-redonda/debate	5 pontos/debate	Até 6 eventos
Palestra em escolas e outros locais	5 pontos/palestra	Até 6 palestras
Parecer emitido sobre projetos e assuntos de extensão	2 pontos/parecer	Até 5 pareceres
Participação em comitê/conselho de políticas públicas	10 pontos/comitê	
Membro da Comissão de Extensão com participação em pelo menos 75% das reuniões	10 pontos/ano	
Produção de vídeo-documentário, espetáculo musical, teatral ou de dança, revista/jornal, aprovada pela plenária do departamento	40 pontos/produto	Até 4 produtos
Membro de equipe de produção de vídeo-documentário, espetáculo musical, teatral ou de dança, revista/jornal, aprovada pela plenária do departamento	12 pontos/produto	Até 4 produtos
Artigo de opinião e/ou de divulgação científica publicado em mídia impressa ou eletrônica	5 pontos/artigo	Até 6 artigos

ANEXO III: TABELA DE PONTUAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA

* *Eventos científicos promovidos por associações/sociedades científicas das áreas ou apoiados pela CAPES/CNPq ou outras agências de fomento*

ITEM		PONTUAÇÃO	
GRUPO I - PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA			
Artigo completo em periódico	Indexado	Local C	10 pontos
		Local B	20 pontos
		Local A	30 pontos
		Nacional C	30 pontos
		Nacional B	50 pontos
		Nacional A	80 pontos
		Internacional C	50 pontos
		Internacional B	80 pontos
		Internacional A	100 pontos
Anais de Eventos	Resumo	Local (teto=2)	2 pontos
		Regional (teto=2)*	2 pontos
		Nacional (teto=3)*	3 pontos
		Internacional (teto=3)*	5 pontos
	Resumo expandido	Local (teto=3)	2 pontos
		Regional (teto=3)*	4 pontos
		Nacional (teto=4)*	6 pontos
		Internacional (teto=4)*	10 pontos
	Trabalho completo	Local (teto=3)	4 pontos
		Regional (teto=3)*	8 pontos
		Nacional (teto=4)*	12 pontos
		Internacional (teto=4)*	20 pontos
Palestra em eventos	Local (teto=2)	5 pontos	
	Regional (teto=2)	10 pontos	
	Nacional (teto=3)	20 pontos	
	Internacional (teto=3)	40 pontos	
Livro com ISBN	Em área correlata	50 pontos	
	Na área de conhecimento	100 pontos	
Capítulo de Livro com ISBN	Em área correlata	30 pontos	
	Na área de conhecimento	50 pontos	
GRUPO II – DEMAIS ATIVIDADES			
Orientação Concluída	Doutorado	60 pontos	
	Mestrado	30 pontos	
	Iniciação Científica	4 pontos	
	Especialização (teto=3)	2 pontos	
Co-Orientação Concluída	Doutorado	30 pontos	
	Mestrado	15 pontos	
	Iniciação Científica	2 pontos	
	Especialização (teto=3)	1 ponto	
Participação em bancas	Doutorado	20 pontos	
	Mestrado	10 pontos	
	Especialização (teto=3)	2 pontos	
Coordenação de Projeto concluído com financiamento externo		30 pontos	
Coordenação de Projeto concluído com financiamento e/ou apoio interno		20 pontos	
Patentes registradas		100 pontos	

Registro de software desenvolvido		20 pontos
Parecerista de Eventos/Periódicos de Pesquisa	Local (teto=3)	1 ponto
	Regional (teto=3)	2 pontos
	Nacional (teto=3)	3 pontos
	Internacional (teto= 3)	6 pontos
Prêmios relacionados a atividades de Ciência e Tecnologia	Local (teto=3)	3 pontos
	Regional (teto=3)	4 pontos
	Nacional (teto=3)	5 pontos
	Internacional (teto= 3)	10 pontos
Participação em Comitê Científico (CNPq, FAPERN, Pró-Reitorias, PIBIC)		5 pontos

ANEXO IV: TABELA DE PONTUAÇÃO DAS ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS

ITEM	PONTUAÇÃO
Direção de unidade acadêmica	100 pontos/mandato ²
Vice-direção de unidade acadêmica	50 pontos
Chefia de departamento	60 pontos
Sub-chefia de departamento	30 pontos
Assessoria da Reitoria	60 pontos
Pró-reitoria/chefia de gabinete	100 pontos
Pró-reitoria - adjunto	80 pontos
Assessoria de órgão suplementar e de pró-reitoria	50 pontos
Coordenação de curso de graduação	60 pontos
Coordenação de curso de especialização	30 pontos
Vice-coordenação de curso de especialização	15 pontos
Coordenação de curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	50 pontos
Vice-coordenação de curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	25 pontos
Superintendência de órgão suplementar	60 pontos
Participação em conselho superior (membro não nato)	20 pontos

ANEXO V: TABELA DE PONTUAÇÃO DO TEMPO DE SERVIÇO E TITULAÇÃO

ITEM	PONTUAÇÃO
Tempo de serviço	4 pontos/ano
Especialista	25 pontos
Mestre	50 pontos
Doutorando ³	60 pontos
Doutor	100 pontos

² Cumprido, no mínimo, um ano no exercício da função.

³ Dentro do tempo de integralização do curso.

ANEXO VI

METODOLOGIA PARA ELABORAÇÃO DO RANKING PARA CONCESSÃO DO REGIME DE TEMPO INTEGRAL COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

O ranking para a concessão de DE será estabelecido com base em uma **nota final** calculada a partir de **notas parciais** dos candidatos nas diferentes dimensões da avaliação.

As **notas parciais**, referentes a cada uma das dimensões da avaliação (pesquisa, ensino, extensão, atividades administrativas, tempo de serviço e titulação), serão calculadas da seguinte forma:

1. calcula-se a média aritmética \bar{N}_p das notas de todos os candidatos segundo a fórmula:

$$\bar{N}_p = \frac{\sum_{i=1}^n N_i}{n}$$

onde \bar{N}_i é a nota do candidato i na dimensão determinada e n é o total de candidatos;

2. aos candidatos cuja nota na dimensão de avaliação determinada supere em 30% a média aritmética \bar{N}_p será atribuída a nota parcial igual à pontuação estabelecida para essa dimensão de avaliação;

3. a nota parcial dos demais candidatos que não se enquadram no ponto anterior nessa dimensão determinada de avaliação será calculada segundo a fórmula

$$N_p = \frac{N_i}{1,3 \bar{N}_p} \cdot P_d$$

onde \bar{N}_p é a nota parcial do candidato na dimensão e P_d é a pontuação estabelecida para essa dimensão;

4. no caso de numa determinada dimensão de avaliação não existir candidatos que se enquadrem na situação descrita no ponto 2, a nota parcial dos candidatos nessa dimensão de avaliação será calculada segundo a fórmula

$$N_p = \frac{N_i}{N_{max}} \cdot P_d$$

onde N_{max} é a nota máxima obtida por algum(ns) candidato(s) nessa dimensão de avaliação.

A **Nota Final** N_F que determinará o lugar do candidato no ranking elaborado para a concessão da DE será calculada segundo a fórmula

$$N_F = N_{pesq} \cdot N_{ens} \cdot N_{ext} \cdot N_{adm} \cdot N_{t.serv}$$

onde:

N_{pesq} é a nota parcial de Pesquisa,

N_{ens} é a nota parcial de Ensino,

N_{ext} é a nota parcial de Extensão,

N_{adm} é a nota parcial de Atividades Administrativas,

$N_{t.serv}$ é a nota parcial de Tempo de Serviço e Titulação.

A pontuação estabelecida para as diferentes dimensões de avaliação é a seguinte:

Pontuação para a Pesquisa $P_{pesq} = 40$

Pontuação para o Ensino $P_{ens} = 20$

Pontuação para a Extensão $P_{ext} = 20$

Pontuação para as Atividades Administrativas $P_{adm} = 10$

Pontuação para o Tempo de Serviço e Titulação $P_{t.serv} = 10$