



Dissertação de Mestrado

**ORIENTAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E
COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR**

Carlos Otávio Zamberlan

PGA

**UFSM
Santa Maria, RS, Brasil**

2006

ORIENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM, GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

RESUMO

A sociedade encontra-se em um período de transição entre a era industrial e a do conhecimento, onde este passa a ser um dos recursos mais importantes para as nações. Frente a isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem papel preponderante no novo cenário econômico, em virtude da formação do profissional que irá atuar na economia. Esse estudo tem como objetivo averiguar a existência de diferenças na orientação para aprendizagem, para competências e o comprometimento organizacional dos gestores das Instituições de Ensino Superior de Santa Maria –RS, pois é importante que os profissionais da área de educação estejam em constante aprendizado, desenvolvendo suas competências para dar maior qualidade aos programas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na academia, além de serem incentivados e apoiados por seus líderes. Para atingir esse objetivo foi aplicado, para os coordenadores dos cursos de graduação, um questionário estruturado que contemplou todos os construtos do estudo e buscou caracterizar, de forma descritiva, os gestores desses cursos em sua respectiva IES. A análise dos dados se deu pela estatística descritiva e pela prova *U*, teste de significância não-paramétrico. Constatou-se que as IES de Santa Maria (RS) estão orientadas para a aprendizagem organizacional e para competências, além disso, os gestores dos cursos de graduação dessas IES estão comprometidos de forma calculativa, normativa e afetiva. No entanto, as IES apresentam diferenças significativas em determinadas variáveis de todos os construtos estudados. As diferenças podem ser explicadas pela forma de ingresso do docente na instituição, pelo regime de trabalho, pela estrutura organizacional, pelas políticas de escolha dos gestores dos cursos de graduação, entre outros fatores.

GUIDANCE FOR LEARNING, ADMINISTRATION FOR COMPETENCES AND ORGANIZACIONAL COMPROMISSING IN MAJOR TEACHING INSTITUTIONS

Author: Carlos Otávio Zamberlan

Advisor: Paulo Sergio Ceretta

ABSTRACT

Society is in a transitional period between knowledge and industrial areas where the last is one of the most important resources for the nations. So, the major teaching institutions (MTIs) have a prevalent role in the new economical scenery due to professional's formation that will act in economy (economics). This work has the objective of verifying differences in the guidance for learning, competences and organizational compromising of the MTIs supervisors of Santa Maria-RS because it is important that the professional of the educational area be in a continuous learning, developing their competences in order to give a higher quality to teaching programs (plans), research and extension developed in the university and they should be supported and encouraged by their leaders. A questionnaire was applied to the coordinators of graduation courses. This questionnaire observed all the study constructors and tried to characterize, in a descriptive way, the supervisors of these courses in their respective MTIs. The data analysis was done through a descriptive statistic and U test, a non-parametric test. It was found out that MTIs of Santa Maria-RS are oriented to the organizational learning and for competences, besides the supervisors of graduation courses of these MTIs are engaged in calculating, normative and affectionate manner. However, the MTIs show meaningful differences in some studies variables. The differences may be explained through the way the professor enters.

“Viver não é meramente respirar, é agir.”

Jean-Jacques Rousseau

AGRADECIMENTOS

Apresento meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, que, além de amigo, é o grande responsável pelo salto qualitativo de minha vida acadêmica e aos professores da banca examinadora, pelas contribuições valiosas que deram norte ao meu trabalho a partir da qualificação do projeto.

Ao Prof. Lemos, por todo seu apoio enquanto professor substituto do departamento de administração e por ter intercedido junto as IES particulares, que compuseram uma das populações estudadas, permitindo a realização deste estudo.

Aos professores Breno e Italo, que entre outras coisas, auxiliaram na elaboração dos instrumentos de coleta de dados, que posteriormente foram aplicados aos Coordenadores de curso de graduação das IES.

Aos professores e funcionários do Departamento de Ciências Administrativas, especialmente os professores, Guerino, Lúcia, Kelmara, Márcia, Jorge, Renatinho e Morales, pelo apoio e convivência, e ao funcionário e colega Leonir, pela amizade e troca de bibliografia.

Aos meus amigos Diogo, Angélica, Márcio e Aline, que formaram uma outra família em Santa Maria e fizeram parte do melhor acontecimento desse período de dois anos.

Aos meus pais, Valdir, Gilda e Celenir, por serem meus grandes amigos e por terem me proporcionado as bases educativas para chegar até aqui.

Ao meu irmão, por ser um verdadeiro irmão, amigo e companheiro. Também à minha cunhada, por fazê-lo feliz, e ao meu afiliado Arthur.

A minha grande família de Porto alegre, minha tia Zilah, minhas primas Giovana, Gisele e Fernanda e meus primos agregados, meus amigos Claiton e Fabiana e minha afiliada Bárbara.

Aos integrantes da comunidade de prática alimentícias e, especialmente, a Camila pela coleta de dados nas IES particulares e ao Jonas, que, além do apoio, auxiliou-me na tabulação.

A Alzenir que muito me apoiou com suas orações e amizade.

À minha nova família de Passo Fundo, Élio, Nelci, Jani, Lika, Rodrigo (meu grande / pequeno amigo) e Lucas.

À Cláudia Maria Sonaglio, por ter entrado em minha vida, pelo apoio, pelas conquistas que tivemos e pelas suas conquistas que me orgulham.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMÁTICA	13
1.2 IMPORTÂNCIA	15
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo geral	16
1.3.2 Objetivos específicos	16
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	16
2. A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS MUDANÇAS NA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS	18
2.1. SOCIEDADE DO CONHECIMENTO OU PÓS-INDUSTRIAL E AS NOVAS FORMAS DE TRABALHO	18
2.2 IMPACTO DA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL SOBRE O TRABALHADOR DO CONHECIMENTO	21
2.3 A ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS FRENTE AO NOVO AMBIENTE COMPETITIVO	23
2.3.1 Comprometimento Organizacional	24
2.3.2 Aprendizagem Organizacional	30
2.3.2.1 Aprendizagem Individual de Adultos	32
2.5.2.2 Relacionando o construtivismo com a aprendizagem organizacional	35
2.3.2.3 O construto de Orientação para a Aprendizagem Organizacional	39
2.3.3 A emergência das Competências	41
2.3.3.1 O Construto Orientação por Competências	50
2.3.4 Relação entre Comprometimento Organizacional, Aprendizagem Organizacional e Orientação por Competências	53
3. A RELEVÂNCIA E A ESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	55
3.1 INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E AS UNIVERSIDADES	

NO BRASIL	55
2.4 A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	59
4.HIPÓTESES	64
5. METODOLOGIA	65
5.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA	00
5.2 TÉCNICA E OPERACIONALIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS	66
5.3 INSTRUMENTO E PLANO DE COLETA DE DADOS	68
5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	69
6. ORIENTAÇÃO PARA APRENDIZAGEM E COMPETENCIA E COMPROMETIMENTO DOS GESTORES NAS IES	70
6.1 IDENTIFICAÇÃO DOS GESTORES	71
6.2 ANÁLISES DESCRITIVAS E DE SIGNIFICÂNCIA DOS CONSTRUTOS	73
6.2.1 Construto orientação para aprendizagem organizacional	74
6.2.2 Construto comprometimento organizacional do gestor	80
6.2.3 Construto orientação para competência	85
7. CONCLUSÃO	96
8. REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	107
Lista de Figuras	viii
Lista de Tabelas.....	ix
Lista de Quadros	x

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da sociedade industrial e pós-industrial	22
Figura 2 – Relação Desempenho – Satisfação - Comprometimento	26
Figura 3 – Relação entre estratégias organizacionais, satisfação no trabalho, envolvimento e comprometimento organizacional	27
Figura 4 – Perspectivas de alinhamento na visão da empresa, do empregado e frente ao engajamento	28
Figura 5 – Comparação dos conceitos de Fleury e Fleury(2000) com Dibella e Nevis (1999)	32
Figura 6 – Processo de aprendizagem de adultos	34
Figura 7 – Entrada e aceitação de novo elemento dentro de uma comunidade.....	37
Figura 8 – Níveis da aprendizagem organizacional	40
Figura 9 – Concepção de competência segundo Le Bortef	43
Figura 10 – Processo de Gestão por Competência	46
Figura 11 – Identificação de gestão com base no <i>gap</i> de competências	47
Figura 12 – Modelo de Competências de Gramigna.....	49
Figura 13 – Estruturação do construto de orientação por competências	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária dos coordenadores das IES públicas e Privadas	71
Tabela 2 – Grau de Instrução nas IES de Ensino Superior.....	71
Tabela 3 – Tempo de trabalho dos coordenadores na IES.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contextualização da Ciência e Tecnologia em sociedades mais avançadas e menos avançadas	23
Quadro 2 – Fases históricas brasileiras e a evolução da administração de recursos humanos	57
Quadro 3 – Comprometimento das IES Públicas e Privadas com o aprendizado	74
Quadro 4 – Análises de Mann-Whitney para o subconstruto comprometimento com a aprendizagem	75
Quadro 5 – Visão compartilhada nas IES Públicas e Privadas	76
Quadro 6 – Análises de Mann-Whitney para o subconstruto visão compartilhada	77
Quadro 7 – Postura de mente aberta nas IES privadas e pública	79
Quadro 8 – Análises de Mann-Whitney para o subconstruto postura de mente aberta	80
Quadro 9 – Análise descritiva do comprometimento organizacional para as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Santa Maria – RS	81
Quadro 10 – Análises de Mann-Whitney para o Comprometimento Organizacional	83
Quadro 11 – Análises descritivas para o subconstruto definição de competências	86
Quadro 12 – Análises de Mann-Whitney para o subconstruto definição de competências	87
Quadro 13 – Análises descritivas para o subconstruto processo de seleção	89
Quadro 14 – Análises de Mann-Whitney para o subconstruto processo de seleção	90
Quadro 15 – Análises descritivas do subconstruto avaliação e aperfeiçoamento	91
Quadro 16 – Análises de Mann-Whitney para o subconstruto avaliação de desempenho e aperfeiçoamento	93
Quadro 17 – Análises descritivas para o subconstruto compensação	95
Quadro 18 – Análises de Mann-Whitney para o subconstruto compensação	95

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Análises Descritivas do Construto Aprendizagem Organizacional.....	107
Anexo 2 – Análises Descritivas do Construto Comprometimento Organizacional	109
Anexo 3 – Análises descritivas do Construto Orientação por Competências	111
Anexo 4 – Texto enviado por e-mail para os coordenadores como primeiro contato e apresentação da pesquisa	113
Anexo 5 – Texto explicativo da pesquisa enviado por e-mail em contato inicial.....	115
Anexo 6 – Carta de apresentação para as IES e Coordenações que não permitiram entrevista e responderam em forma de questionário	117
Anexo 7. Instrumento de Coleta de Dados Aplicado aos Gestores dos Cursos de Graduação das IES	119

1. INTRODUÇÃO

Desde o início da civilização até os dias atuais viveram-se momentos de transição na estrutura da sociedade, mesmo agora, se está presenciando uma nova mudança na estrutura vigente. Essa mudança está direcionada para uma sociedade calcada no conhecimento e, para compreendê-la, é necessária uma rápida indagação sobre as bases culturais herdadas por ela.

As sociedades “primitivas”, conforme Maturana e Verden-Zöeler (2004), possuíam uma formação cultural matrística, que acabou cedendo espaço para uma cultura patriarcal originada dos povos indo-europeus. Essa mudança cultural se deu de forma transgeracional e fez com que os povos, anteriormente nômades e caçadores, baseassem sua economia no pastoreio e na agricultura. A cultura patriarcal levou os povos à luta pelo desenvolvimento social calcado no individualismo. Isso propiciou o crescimento econômico e a passagem de uma sociedade agrícola para a industrial com base no extrativismo.

Apesar da evolução da sociedade, principalmente em termos econômicos e no avanço da qualidade de vida para alguns, nota-se que o crescimento proporcionado pelas sociedades agrícola e industrial trouxe grandes malefícios, como a explosão demográfica, a poluição, a escassez de recursos naturais, o aumento da fome e da exclusão social, entre outros. Mas com o crescimento econômico, especialmente nos países industrializados, a população passou a receber maior instrução por meio dos sistemas educacionais e do avanço das tecnologias de informação. Esse fato gerou um número de pessoas conscientes da degradação causada pelo sistema capitalista industrial, fazendo-as criticarem essa forma de acumulação de riquezas.

Nas últimas décadas, principalmente a partir da segunda guerra mundial, a sociedade passou a apresentar sinais de uma nova transformação na estrutura de base, passando da era industrial baseada na extração de recursos não-renováveis e de economia nacional, onde a

atividade produtiva era a principal alavanca do crescimento econômico, para a pós-industrial, onde o conhecimento será o recurso fundamental em uma economia global integrada (SANTANA e RAMALHO, 2003). Porém, o que vem preocupando a sociedade é que os modelos empresariais são excludentes reduzindo postos de trabalho e emprego. Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de competências para sobrevivência e participação nesse jogo competitivo, isso requer investimentos em educação e aprendizagem permanente (FLEURY e FLEURY, 2000).

Essa nova sociedade, conhecida como sociedade do conhecimento, terá, conforme Angeloni (2002), uma concepção de mundo mais holística, de caráter ecológico, fazendo uso de recursos tecnológicos renováveis. Essa transformação na forma de perceber o ambiente social provém de uma mudança cultural já em curso, mas que, da mesma maneira como ocorreu com os povos matrísticos, leva certo tempo para ser considerada à cultura base da sociedade, necessitando fluir entre as gerações para se solidificar no seu âmago.

Antecipando essa mudança de sociedade e de visão de mundo, as organizações já estão se preocupando em redefinir seus rumos, buscando abordagens estratégicas integrativas que venham ao encontro dessa visão. Como a sociedade se volta para o conhecimento, a área de recursos humanos (ARH) torna-se extremamente importante, pois auxiliará no desenvolvimento das instituições, buscando focar esse novo contexto ambiental que se apresenta, onde se vêem mudanças radicais nas formas de trabalho, em função, principalmente, das reestruturações organizacionais e do desenvolvimento da tecnologia. Para Kotter (1999), as organizações estão em um ambiente de economia globalizada onde existem maiores riscos e, também, oportunidades, forçando-as a melhorias notáveis para competir e sobreviver.

1.1 PROBLEMÁTICA

Frente a isso, a área de recursos humanos passa a pensar, não só em âmbito operacional, mas estratégico, buscando um maior foco no desenvolvimento de competências, saindo de uma tradicional visão de cargos, fechada nas unidades organizacionais, baseada numa cultura de trabalho por funções, para o foco em competências dentro de uma visão sistêmica, aliada ao aprendizado individual e organizacional, dentro de uma cultura de trabalho voltada a processos (FLANNERY *et al.* 1997; MARRAS, 2000).

Dentro desse contexto, um tipo de organização em especial tem um papel fundamental nesse processo de mudança na estrutura social, não em termos de organização fechada, mas em termos de soberania nacional; as universidades públicas e privadas e demais Instituições de Ensino Superior, que são importantes para criação de conhecimento numa nação em função de seus programas de ensino, pesquisa e extensão.

Essas instituições são formadoras de recursos humanos para as mais diversas áreas do conhecimento, portanto, são organizações importantes, e dir-se-ia mais, essenciais para a competitividade das nações dentro de um mundo globalizado e altamente competitivo. No entanto, será que essas instituições estão cientes de seu papel na sociedade? Será que seus dirigentes propiciam, dentro dessas instituições, um ambiente voltado à aprendizagem e desenvolvimento de competências? E dentro de uma estrutura departamental, base do funcionamento dessas instituições após a lei 5.540/68, originada dos acordos MEC-USAID, firmados na década de 50, como atuam as unidades com relação ao aprendizado organizacional e qual a relação existente entre a orientação para o aprendizado e as competências de seu corpo docente?

Inserindo-se em toda essa problemática, é que se faz importante averiguar a orientação das unidades educacionais das Instituições de Ensino Superior para o aprendizado e para competências, além de verificar o comprometimento dos profissionais com a sua respectiva Instituição de Ensino, pois, para Tachizawa e Andrade (2002), sem compromisso é difícil desenvolver competências e preocupar-se com o contínuo aprendizado. Considera-se, principalmente, o âmbito da graduação, pois ela proporciona toda base conceitual, técnica e cultural para o egresso, através dos processos de ensino, pesquisa e extensão, a fim de torná-lo um profissional adaptável a esses novos tempos.

Ponderando sobre isso, este trabalho busca averiguar a existência de diferenças na orientação para a aprendizagem, para competências e do comprometimento organizacional dos gestores dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas da Cidade de Santa Maria – RS. Além da importância já citada em estudar esses construtos, o trabalho, também, se justifica pela manutenção dos cursos de graduação, pois segundo o documento do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2003), a Gestão das Instituições de Ensino Superior será avaliada e considerada na definição da homologação dessas instituições e seus respectivos cursos.

1.2 IMPORTÂNCIA

Além do contexto anteriormente abordado, outro importante fator demonstra a relevância do estudo nas IES, evidenciado por Tachizawa e Andrade (2002), ao afirmarem que a finalidade maior das instituições de ensino só poderá ser atingida pelo desempenho de seus recursos humanos; por isso, os processos projetados nessas instituições devem permitir que as pessoas possam dar a máxima contribuição para a eficiência e a eficácia organizacional. Além disso, continuam os autores, a função maior da instituição, que é a formação do aluno, é reflexo das ações necessárias ao cumprimento da missão institucional, onde o professor participa diretamente do processo de ensino-aprendizagem, sendo a figura central, constituindo o núcleo das IES, exercendo uma atividade-fim.

Nesse contexto, faz-se relevante criar um ambiente onde o docente se preocupe, não só com sua aprendizagem individual, mas com a aprendizagem de toda instituição. Também, o clima de trabalho e os processos de gestão desses docentes deveriam voltar-se para o desenvolvimento das competências desses docentes a ponto de influenciar positivamente no processo formativo do aluno. No entanto, para associar a aprendizagem com o desenvolvimento de competências, é importante que os gestores dessas instituições estejam com elas comprometidos, pois, dessa forma, despenderão esforços para concretizar um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Para avaliar as diferenças, o método de estudo utilizado foi de uma pesquisa bibliográfica seguida da pesquisa de campo de caráter descritivo. A análise de dados utilizou a estatística descritiva e análise univariada dos construtos, seguida de análise de significância, utilizando o teste não-paramétrico, onde foram comparadas Instituições de caráter público e privado.

1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

1.3.1 Objetivo geral

Como se pode observar, a sociedade passa por uma transformação em sua estrutura econômica, onde o conhecimento torna-se um importante fator de produção. Nesse contexto, os modelos empresariais são excludentes, não possibilitando o desenvolvimento do conhecimento de uma forma socialmente responsável, deixando para as Instituições de Ensino essa importante tarefa.

Porém, para que as Instituições de Ensino possam cumprir seu papel social é mister a existência de engajamento de seus profissionais com esse objetivo, a fim de haver um constante aprendizado e desenvolvimento de suas competências para melhor alcançar os resultados de disseminação e criação de conhecimento, que, mais do que nunca, passa a ser responsabilidade, quase exclusiva, das Instituições de Ensino.

Portanto, o objetivo desse estudo é analisar comparativamente a orientação para a aprendizagem, por competências e o comprometimento organizacional na concepção dos gestores dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas da Cidade de Santa Maria – RS.

1.1.2 Objetivos específicos

- Verificar a existência de orientação para aprendizagem e para competências nos departamentos didáticos das Instituições de Ensino Superior;
- Verificar a existência de Comprometimento Organizacional nos gestores dos departamentos didáticos das Instituições de Ensino Superior;
- Analisar as possíveis diferenças existentes entre as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas com relação aos construtos do estudo;
- Explicar as possíveis diferenças encontradas nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está estruturado em sete capítulos sendo o primeiro essa introdução, que apresentou o problema estudado, a sua importância e os objetivos do estudo.

O segundo capítulo faz uma construção teórica da sociedade do conhecimento e seus impactos sobre o trabalhador. Aborda aspectos históricos sobre a Área de Recursos Humanos e acerca dos construtos bases do problema de pesquisa, discorrendo sobre comprometimento organizacional, aprendizagem e competências.

O terceiro capítulo trata das Instituições de Ensino Superior, sua história no Brasil, sua missão e sua estrutura. Após essa rápida abordagem sobre as Instituições de Ensino Superior.

No quarto capítulo são apresentadas as hipóteses que nortearam o estudo realizado.

O quinto e sexto capítulos são apresentados, respectivamente, o método de investigação utilizado e os resultados da averiguação de campo.

O último capítulo encarrega-se de concluir o estudo.

2. A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS MUDANÇAS NA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS

Mudanças ambientais, principalmente relacionadas à cultura da sociedade, estão gerando forte impacto nas organizações (SCHAFF, 1995; KUMAR, 1997; SANTANA e RAMALHO, 2003). Exemplo é a crescente preocupação com a exclusão social causada por fatores como a revolução do conhecimento, que vem possibilitando uma migração do trabalho braçal para o trabalho intelectual. Com isso, o conhecimento torna-se recurso essencial na economia das novas sociedades sendo fundamento para estabelecer a soberania nacional em um mundo globalizado. Por isso, as organizações passam a dar maior importância à gestão e criação de conhecimento para galgarem vantagens competitivas frente a seus concorrentes.

Esse capítulo faz um levantamento das teorias que tratam da sociedade vindoura e das novas relações de trabalho, das novas tendências na área de recursos humanos e, por fim, dos construtos de comprometimento organizacional, aprendizagem organizacional e gestão de competências.

2.1 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO OU PÓS-INDUSTRIAL E AS NOVAS FORMAS DE TRABALHO

As mudanças sociais vivenciadas até o momento, foram concretizadas depois de séculos, não ocorreram de uma hora para outra, pois dependeram de transformações estruturais das sociedades. Assim foi, quando se passou da sociedade primitiva matriarcal para a sociedade agrícola patriarcal e, dessa, para a industrial. O mesmo ocorre nesse

momento de transição, onde se constitui uma sociedade baseada no conhecimento que Antunes (2000) chama de sociedade do conhecimento, Drucker (1993) de sociedade pós-capitalista, Schaff (1995) de sociedade informática e Kumar (1997) utiliza todas as denominações, além de pós-industrial e pós-moderna.

Durante séculos a economia e o desenvolvimento foram baseados no patriarcalismo agrícola e industrial de cunho extrativista, que segundo Maturana e Varela (2001) se estendeu às relações humanas, pois, até mesmo o ser humano, quando não serve, deixa de ser útil para determinado grupo social, é descartado como todo e qualquer recurso utilizado. Essas atitudes culturais da sociedade patriarcal geraram crescimento e degradação, mas não trouxeram um real desenvolvimento, pois, baseada nessa filosofia de extração, a sustentabilidade foi esquecida e, apenas, agora está se tornando uma preocupação social. Até então, segundo Morin e Wulf (2003), o crescimento econômico vivido baseava-se numa ideologia de melhoria nos padrões de vida ao redor do mundo, mas, na verdade, assiste-se a uma verdadeira crise do progresso simplista calcado no crescimento técnico-econômico, fazendo ressurgir valores integrativos há muito perdidos pela sociedade moderna.

Mariotti *apud* Maturana e Varela (2001) advoga que essa crise foi gerada por problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, causados pela herança de uma cultura patriarcal que vê o mundo de forma representacionista. Portanto, o representacionismo reforçou a crença de um mundo objeto que deve ser explorado em benefício do homem, sendo que essa idéia se estendeu às pessoas, criando a exclusão social.

Com o advento da ciência e da indústria a extração tornou-se mais acirrada produzindo sobras, resíduos e vários dejetos poluentes, a exemplo dos combustíveis fósseis, o dióxido de carbono, CFC, entre outros. Também, de acordo com Morin e Wulf (2003), a aplicação de métodos industriais à agricultura e à criação animal trouxe enormes prejuízos à vida no planeta. No entanto, muitas pessoas, inclusive clientes de grandes organizações, estão criando consciência disso e modificando sua forma de pensar o mundo, sinalizando a possibilidade de se ter uma sociedade preocupada, não com o crescimento econômico, mas com um verdadeiro desenvolvimento sustentável, que só pode ser alcançado com o uso adequado do conhecimento.

Dentro desse contexto, Terra (2001) enfatiza que as organizações necessitam de equipes de profissionais coesos, onde a informação flua com naturalidade e o conhecimento seja compartilhado tendo como foco central as metas organizacionais, possibilitando a melhoria e a inovação contínua, gerando vantagem competitiva. Por isso, Zabet e Mello da Silva (2002) afirmam que a gestão do conhecimento está entre os temas mais discutidos atualmente, pois algumas organizações querem triunfar sobre as outras. Ao criar e compartilhar o conhecimento aceleram-se os processos de melhoria em produtos e serviços além de propiciar inovações criando “rupturas” organizacionais que possibilitam um melhor posicionamento da organização frente ao cliente e à sociedade em geral.

A grande importância da gestão de conhecimento está na criação da vantagem competitiva sustentável que, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), só é possível pelo conhecimento compartilhado. Os autores advogam que a criação do conhecimento organizacional está fundamentada na conversão do conhecimento tácito em explícito. É nesse momento que convém discorrer sobre os processos e as estruturas organizacionais, pois na cultura organizacional tradicional, com base em funções e ênfase no controle, não existe flexibilidade, o que limita as relações da organização, e impossibilita essa conversão, pois nas relações existentes é que se constroem os conhecimentos, sendo a tecnologia usada para acelerar esse processo, facilitando os diversos relacionamentos organizacionais.

Para Schaff (1995), o trabalho na sociedade vindoura será baseado nessas relações e calcado nos conhecimentos por ela criados e que serão indispensáveis para a adaptação ambiental e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a utilização da tecnologia crescente e acelerada da revolução microeletrônica, que já se faz presente. Essa revolução, segundo o autor, acelera o processo de substituição da mão-de-obra pelas máquinas, caracterizando-se como uma nova revolução industrial, principalmente em relação ao salto qualitativo operado no desenvolvimento da tecnologia de produção.

Porém, Schaff (1995) destaca que os dois lados dessa revolução devem ser analisados, um, a busca por libertar o homem do trabalho; o outro, a criação e ampliação de diversos problemas sociais relacionados à necessidade de substituir o trabalho humano para suprir suas motivações, tanto materiais como de “sentido de vida”. Além desse problema, a nova revolução cria um imenso número de pessoas estruturalmente desempregadas, em virtude da automação da produção e dos serviços, além da falta de desenvolvimento de competências

para lidar com a questão. Agora, a problemática é esta: o que fazer com essa massa de excluídos?

Então o conhecimento gerou e continua a gerar grandes malefícios sociais? A primeira vista sim, mas na verdade, o culpado não é o conhecimento, mas o uso que dele se faz. Schaff (1995) salienta que nenhum avanço no conhecimento é negativo, já que tudo depende de como ele é usado pelo homem, podendo ser utilizado para abrir caminho ao desenvolvimento sustentável ou continuar a ser usado em benefício de alguns poucos, dentro do extrativismo patriarcal de Mariotti (*apud* MATURANA e VARELA, 2001).

Na sociedade pós-industrial, as organizações terão papel fundamental na definição dos rumos das ações humanas relacionadas à utilização do conhecimento criado. A tendência é desenvolver competências para serem utilizadas como vantagem competitiva, mas deve-se perguntar que motivos levam as organizações a adotarem tais abordagens gerenciais com essa finalidade. Será por causa de uma nova consciência baseada numa concepção ecológica ou continuará a ser em função dos benefícios individuais?

2.2 IMPACTO DA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL SOBRE O TRABALHADOR DO CONHECIMENTO

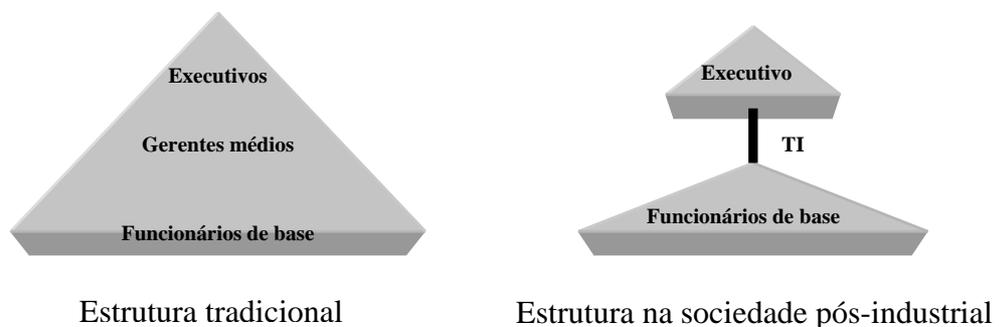
O impacto da tecnologia sobre o emprego é, hoje, uma questão amplamente discutida, conforme Kumar (1997), dois funcionários públicos franceses em relatório oficial ao governo previam uma devastação em massa no mundo do trabalho, como consequência da telemática (casamento sinérgico entre computadores e as telecomunicações). Esses temores se confirmaram na sociedade atual. Com relação a isso, Santos (2003) aponta sobre a existência de uma terrível exclusão social agravada pela informação, pois esta, em vez de solucionar problemas típicos dos regimes capitalistas, agravou-os, porque criou uma nova classe de excluídos, os excluídos digitais, aqueles que não têm acesso a informação e não sabem lidar com a nova tecnologia.

Observa-se, então que o conhecimento tem grande influência sobre o trabalho e a vida social. Kumar (1997) acrescenta que o trabalho na sociedade pós-industrial exige um aumento no conteúdo de conhecimentos do trabalho existente, pois a nova tecnologia adiciona mais do que retira da qualificação dos trabalhadores. Outra influência é a criação e expansão de novos

tipos de trabalho no setor de conhecimento, de modo que os trabalhadores em informação serão predominantes e constituirão o núcleo da economia.

No entanto, os postos de trabalho não fluem de setor em setor, não passam da agricultura para a indústria e dessa para serviços. A evolução tecnológica elimina esses postos em todos os setores. Serviços automatizados, bens eletrodomésticos entre outros, substituíram diversos trabalhadores de serviços e podem tornar supérfluo um número cada vez maior. Dentro das organizações, por exemplo, em virtude da tecnologia de informação e da automação, a classe de gerentes médios está desaparecendo e as estruturas estão ficando cada vez mais enxutas. Para Kumar (1997), as organizações do futuro terão apenas alguns executivos especialistas em pesquisa e desenvolvimento no alto e outros funcionários na base, o meio, antes pertencente aos gerentes, cede lugar à tecnologia de informação (TI) que permitirá o relacionamento da alta administração com as operações, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Organização da sociedade industrial e pós-industrial



Fonte: elaborado pelo autor com base em Kumar (1997)

Nesta nova organização os trabalhadores serão responsáveis pelas atividades operacionais e táticas, sendo que esta última cabia aos gerentes médios. Os mesmos trabalhadores também, serão mais participativos no que se refere às decisões estratégicas (Matejka, 1995). No entanto, para possibilitar a execução das atividades táticas, a participação estratégica e até mesmo as funções operacionais, mais exigentes por conhecimento, as organizações precisam investir em competências humanas que possibilitem aos profissionais acompanharem o desenvolvimento da tecnologia e, com isso, adaptarem-se às novas estruturas organizacionais repletas de um aparato tecnológico jamais imaginado em uma história recente.

2.3 A ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS FRENTE AO NOVO AMBIENTE COMPETITIVO

As pessoas sempre foram encaradas como insumos a serem administrados, alocadas aos cargos, muitas vezes sem nem mesmo terem perfil adequado para exercê-los, cobradas por resultados e controladas, ao extremo, a fim de obtê-los. Atualmente, devido às mudanças na economia das nações, impulsionada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pelo processo de globalização e de reestruturação organizacional, e pelas alterações sócio-culturais indicadas pela sociedade do conhecimento, a área de recursos humanos está sendo obrigada a atuar de maneira estratégica e não só operacional (MARRAS, 2000).

Apesar de existir um gerenciamento de pessoas desde a Antigüidade, a ARH só recebeu contornos de administração após a revolução industrial, no final do século XVIII, e apenas nos primórdios do século XX, o movimento de administração científica sistematizou os estudos sobre a força de trabalho, levando organizações a galgarem melhores resultados em termos de produtividade. No Brasil, consoante Dutra (2002), a administração de recursos humanos seguiu as fases históricas brasileiras, que estão demonstradas no Quadro 1.

Quadro 1 – Fases históricas brasileiras e a evolução da administração de recursos humanos

Fase Histórica	Descrição evolutiva da área de recursos humanos
Até 1930	Período de atividade industrial incipiente, relações predatórias entre capital e trabalho, inexistência de legislação trabalhista e funções de gestão de pessoas totalmente dispersa, sem nenhuma estruturação da administração de recursos humanos e nem uma preocupação em estruturá-la.
De 1930 a 1945	Período do Estado Novo, formação de um corpo de leis para disciplinar as relações de capital e trabalho, criação de sindicatos, empresas e estrutura jurídica para mediação de conflitos trabalhistas. Fortalecimento da indústria e pressão para estruturação da gestão de pessoas frente às exigências legais. Período de administração burocrática e legislativa de pessoas.
De 1945 a 1964	Período da Segunda República onde o país vive um período de investimento na indústria de base e o movimento de substituição de importações. Estímulo à instalação das empresas multinacionais, que trouxeram práticas de gestão de pessoas baseadas no paradigma taylorista/fordista, disseminando-as para as demais empresas brasileiras.

Fase Histórica	Descrição evolutiva da área de recursos humanos
De 1964 aos anos 2000	Época marcada pela intervenção estatal na economia, revertida no final dos anos 90. Reforço do referencial taylorista /fordista e das relações trabalhistas montadas no Estado Novo, em função do crescimento econômico que trouxe maior competitividade e preocupação com a atração e retenção de pessoas, criando necessidade de profissionalização da ARH. Época do forte paradigma do culto ao cargo criando uma forte cultura voltada às funções. Abertura de mercado no final da década de 80 e acirramento da competição empresarial, caracterizando a inserção brasileira no mundo globalizado.
Anos 2000	Frente ao ambiente competitivo e às mudanças freqüentes na forma e estrutura do trabalho, passa-se a questionar as tradicionais práticas de gestão de pessoas, buscando uma visão estratégica de suas ações, focando na gestão de competências e, tanto na aprendizagem individual como organizacional.

Fonte: Adaptado de Dutra (2002)

O Quadro 1 mostra que, atualmente, a ARH está se voltando para atividades estratégicas. Esse repensar da gestão de pessoas é essencial para manter a competitividade em um contexto globalizado. Gramigna (2002) coloca que a ARH vem assumindo seu espaço estratégico, distribuindo responsabilidades e instrumentalizando-se para uma nova ordem e partindo para uma gestão integrada e focada no negócio. O sistema centralizador e autoritário, diz ainda a autora, vem sendo substituído pelo participativo, no qual decisões são tomadas em várias esferas organizacionais, exigindo, com isso, foco nas competências individuais e na valorização dos recursos humanos.

Assim sendo, essa constatação faz surgir o conceito de comprometimento organizacional, pois sem haver um elevado compromisso com a organização, dificilmente as pessoas, nela envolvidas, estarão dispostas a se dedicarem e desenvolver suas competências, ou a participar de decisões, e assumir responsabilidades. Portanto, não haverá um ambiente de aprendizagem, impossibilitando a gestão das competências individuais e organizacionais. Diante disso, se faz importante explorar as concepções de Comprometimento Organizacional, Aprendizagem Organizacional e Competências.

2.3.1 Comprometimento Organizacional

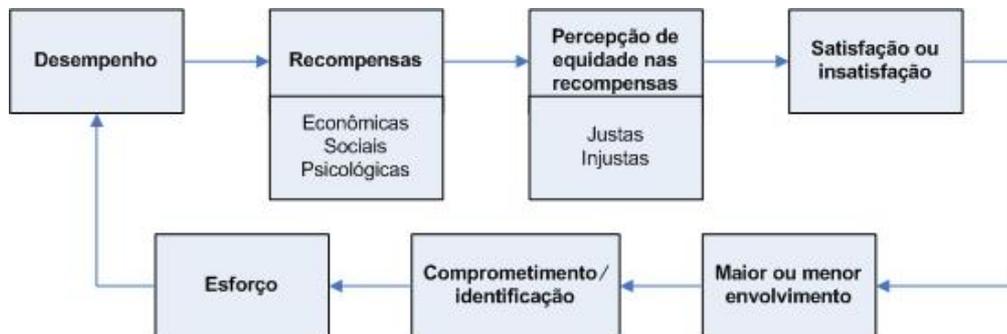
Ao longo da vida os indivíduos vão desenvolvendo vínculos com outras pessoas, grupos sociais e variados tipos de instituições, como partidos políticos, clubes recreativos,

escolas e, entre outras, as organizações onde trabalham. O grande desafio encontrado pelos gestores está na explicação desses vínculos, o que possibilitaria definir estratégias para estreitá-los entre indivíduos-indivíduos, indivíduos-trabalho e indivíduos-organização. Várias ciências procuram estudar essas relações, entre elas a psicologia, a sociologia, a filosofia e a administração.

Para Siqueira e Gomide Jr. (2004), são dois os objetos que desencadeiam diferentes sentimentos, ações e percepções nos trabalhadores dentro das organizações, que geraram vários estudos no campo do comportamento organizacional, e, por conseguinte, no referente ao comprometimento. São eles: o trabalho executado, onde os estudos estão voltados ao vínculo e ao envolvimento com o trabalho; e a organização empregadora, onde os estudos estão focados no vínculo organizacional. Ambos os campos possuem estreita relação, pois, conforme Davis e Newstrom (2004), o vínculo com a organização é proveniente da identificação do profissional com ela, caracterizada pelo grau em que o empregado se vê na organização e deseja dela continuar participando. Tal identificação é resultante da satisfação e do envolvimento com o trabalho bem como do grau de desempenho do profissional..

Consoante os autores, a relação satisfação-desempenho exerce influência sobre o comprometimento organizacional, mas não significa que indivíduos satisfeitos serão mais comprometidos e, muito menos, que indivíduos satisfeitos terão maiores desempenhos, pois essa relação é extremamente complexa. O que se afirma é que um elevado desempenho contribui para elevada satisfação, mas não o oposto. No entanto, para que o desempenho seja traduzido em satisfação deve ser acompanhado de algum tipo de recompensa (econômica, social e /ou psicológica) que deverá ser considerada justa e equitativa, assim reconhecida aumenta a satisfação tendo efeito positivo no envolvimento e no comprometimento, gerando maior esforço, resultando em elevado padrão de desempenho, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2 – Relação Desempenho – Satisfação - Comprometimento



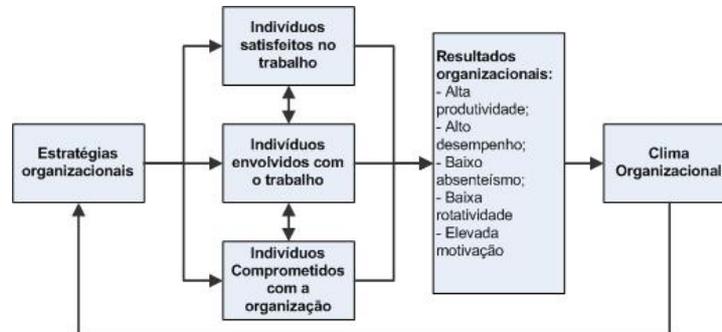
Fonte: Adaptado Davis e Newstrom (2004)

Conforme pode-se observar na Figura 2 o desempenho elevado influenciará positivamente o comprometimento, o que acarreta, para o administrador, devoção de esforços para ajudar o desempenho dos empregados, associando a isso, recompensas justas, que irão refletir nos sentimentos de identificação em função do aumento de produtividade (DAVIS e NEWSTROM, 2004).

Carvalho e Serafim (2002), ao falar sobre produtividade no trabalho, assinalam que os aspectos relacionados com os recursos humanos são os principais obstáculos na implantação e desenvolvimento de programas de qualidade e produtividade. Dentro desses aspectos, citam os autores, estão, no topo da lista, o clima motivacional no ambiente de trabalho e a ausência de treinamento para funcionários. Segundo Spector (2003) esses fatores contribuem para satisfação do profissional com seu trabalho e organização, sendo altamente relevantes na formação do comprometimento organizacional.

Para Siqueira e Gomide Jr. (2004) os estudos de satisfação e envolvimento com o trabalho e de comprometimento organizacional intencionam prever os níveis de produtividade e desempenho, prognosticar as taxas de absenteísmo e rotatividade, além de ser um excelente indicador do clima organizacional. A Figura 3 representa esses objetivos, demonstrando que indivíduos comprometidos com a organização, satisfeitos e envolvidos com o trabalho, apresentam índices elevados de desempenho e produtividade, baixas taxas de faltas e *turn-over*, estando, também, motivados, o que repercutirá positivamente no clima organizacional e nos objetivos estratégicos. (SIQUEIRA e GOMIDE JR., 2004; DAVIS e NEWSTROM, 2004)

Figura 3 – Relação entre estratégias organizacionais, satisfação no trabalho, envolvimento e comprometimento organizacional



Fonte: Construído pelo autor com base em Siqueira e Gomide Jr (2004) e Davis e Newstrom (2004)

Gubman (1999) salienta que na atual conjuntura é imprescindível, para gerar comprometimento organizacional, que as organizações se preocupem com o trabalho do indivíduo, pois o significado a ele atribuído deve compensar o rompimento do laço empregado-empresa, que se deu em função dos programas de reestruturações e *dowsizing* ocorridos, principalmente, nas grandes empresas, mas que teve efeitos negativos na relação entre empregados e empregadores das empresas que não utilizaram essas práticas.

Em um ambiente onde reestruturações organizacionais são uma constante, os estudos sobre comprometimento organizacional são extremamente relevantes, pois segundo Bastos (2002) o comprometimento do trabalhador parece ser elemento crucial nesse novo contexto organizacional. Para Siqueira (2001), atingir objetivos, alcançar metas e ser competitivo passa pelo grau de comprometimento organizacional dos membros de uma organização.

Barbosa e Faria (2000) declaram que comprometer-se é assumir responsabilidades com outros ou com uma organização, é importante realizar estudos que enfoquem os motivos de uma pessoa ao fazê-lo. Ainda salientam que pessoas comprometidas se auto-responsabilizam, valendo-se da criatividade e da inovação para desenvolver alternativas para garantir o alcance de metas e objetivos organizacionais. Continuam afirmando que o comprometimento pode ser identificado como engajamento, significando estar movido pelo desejo de ver o trabalho concluído e o objetivo atingido de forma eficaz, eficiente e efetiva.

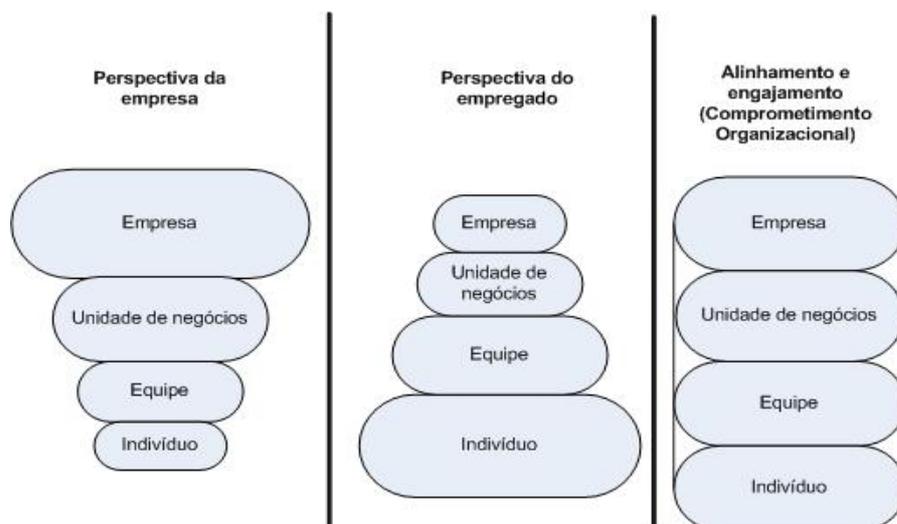
Uma definição de engajamento proposta por Gubman (1999, p.195) esclarece esse mesmo ponto de vista "...engajamento é colocar uma dose acima e além de energia e

dedicação no que faz. Essa energia aparece de muitas maneiras; na maioria delas pela criação de um valor destacado para o cliente e a empresa.”

Todos os empregadores e organizações em geral gostariam que sua força de trabalho estivesse comprometida, pois, consoante o autor, um ambiente de trabalho engajado facilitaria a atração de pessoas talentosas e produziria maior esforço e produtividade. Não obstante, o engajamento ou comprometimento depende, conforme Gubman (1999), de um alinhamento, que para o autor significa a aproximação dos objetivos e metas organizacionais das necessidades de seus empregados.

A Figura 4 representa o alinhamento na perspectiva de empresa e do empregado, podendo-se observar que, com relação à empresa, ela é o centro, empurrando sua mensagem para baixo através de níveis menores, onde cada um se responsabiliza pelo alinhamento dos níveis sucessivamente inferiores para implementação das direções de mudanças desejadas, o que é o oposto da visão do empregado.

Figura 4 – Perspectivas de alinhamento na visão da empresa, do empregado e frente ao engajamento



Fonte: Gubman (1999)

Analisando a figura acima, percebe-se que tanto a empresa quanto o empregado colocam-se como o ente mais importante da relação empregado-empresa, quando, na verdade, para haver uma boa relação, ambos devem estar em semelhante nível de importância, formando um alinhamento perfeito que resultará no comprometimento organizacional.

Siqueira e Gomide Jr. (2004) colocam que, nas últimas décadas, vários estudos foram desenvolvidos com o propósito de compreender e esclarecer os alicerces do vínculo estabelecido por profissionais e organizações. Esses estudos, segundo os autores, são desenvolvidos porque se acredita que o comprometimento é um preditor confiável de relevantes comportamentos como o absenteísmo, a rotatividade, o desempenho e a lealdade. Por existirem diversos estudos a respeito do comprometimento organizacional, argumentam que apesar do consenso existente a respeito do que ele vem a ser, há divergências quanto à sua natureza.

Quanto a isso, Barbosa e Faria (2000, p.3) colocam

As bases de comprometimento propostas em pesquisa têm-se proliferado, mas existe certo consenso em pelo menos três delas: a) afetiva, em que o vínculo se estabelece pela presença de sentimentos de afeição, apego, identificação, reconhecimento e lealdade; b) instrumental, em que o vínculo se estabelece pela observação de custos e benefícios relacionados à ação; c) normativa, em que o vínculo se dá pela internalização das normas, valores e padrões estabelecidos, criando uma concordância moral com os valores e objetivos da organização.

Spector (2003) afirma que Meyer, Allen e Smith, em 1993, desenvolveram essa concepção de classificar o comprometimento como afetivo, normativo e instrumental (ou calculativo). Segundo Siqueira e Gomide Jr. (2004), são essas três concepções, atualmente, as mais investigadas e aceitas.

Para Siqueira e Gomide Jr. (2004), o comprometimento afetivo tem como seus antecedentes as características pessoais e do cargo, as percepções de competência (do empregado frente as suas atribuições), os processos claros de comunicação entre líderes e liderados, a possibilidade de progresso profissional, a percepção de suporte organizacional, entre outros. Esses antecedentes fazem com que os indivíduos internalizem os valores organizacionais, identifiquem-se com os objetivos institucionais, envolvam-se com os papéis do trabalho e desejem permanecer na organização.

Com relação ao comprometimento calculativo, os autores afirmam que seus antecedentes são: a inexistência de ofertas atrativas em outras organizações, o tempo de trabalho na empresa, os esforços investidos no trabalho e as vantagens econômicas do atual emprego. Já o comprometimento normativo possui como antecedentes a própria socialização cultural e organizacional.

Conforme Siqueira (2001) o comprometimento organizacional afetivo é amplamente estudado nas pesquisas de comportamento organizacional, pois quando o indivíduo internaliza os valores da organização, identificando-se com suas metas e/ou envolvendo-se com o trabalho, ele cria um vínculo ou uma ligação sólida com a organização. Siqueira (1995) *apud* Siqueira (2001), criou uma escala de avaliação do comprometimento afetivo (ECOAF) em duas formas, uma contendo 18 expressões de afeto e outra com 5 expressões, ambas com índices de precisão superiores a 0,90, tornando-as altamente confiáveis para aplicação em pesquisas para o comprometimento afetivo (PASQUALI, 1996 *apud* SIQUEIRA, 2001).

Com relação ao comprometimento instrumental e normativo, Siqueira (1995) *apud* Siqueira (2001) desenvolveu outras escalas de avaliação, a escala de comprometimento calculativo (ECOC) e normativo (ECON), com índices de precisão (*alpha de Cronbach*) de 0,92 e 0,86, respectivamente.

O modelo desenvolvido por Siqueira (1995) *apud* Siqueira (2001) para medida de comprometimento afetivo, instrumental e normativo, aplicadas ao ambiente brasileiro é mais preciso que o desenvolvido por Meyer, Allen e Smith (MEDEIROS E ENDERS, 1998), pois, ao testar o modelo dos autores estrangeiros, Medeiros e Enders obtiveram índices de precisão de 0,68, para comprometimento afetivo, 0,70 para comprometimento normativo e 0,61 para o instrumental (*alpha de Cronbach*).

O problema nos estudos de comprometimento organizacional está, justamente, no uso de componentes para mensuração. Conforme Medeiros *et al.* (2003), o que ocorre é a falta de ajuste preciso dos modelos às diferenças culturais em que são testados.

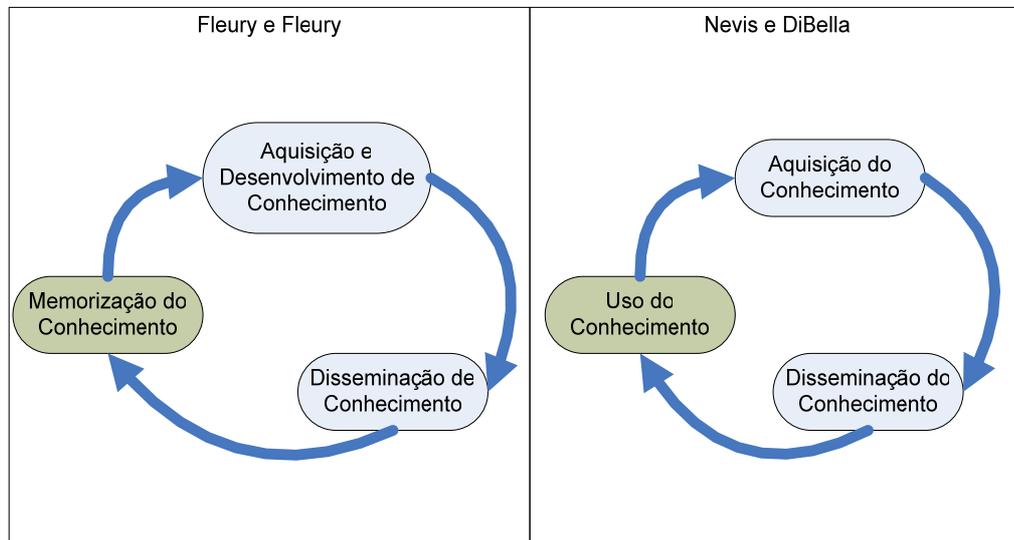
Outras pesquisas relacionadas ao comprometimento organizacional estão sendo elaboradas no ambiente brasileiro, a exemplo de Parolin e Albuquerque (2004) que visando à discussão mais crítica sobre o comprometimento das pessoas nas organizações, realizaram pesquisa sobre a criatividade e as competências dos gestores para obtenção de ambiente de estímulo à criação e inovação, compreendendo-as como variáveis do comprometimento organizacional. Concluíram haver inter-relação entre esses construtos e ressaltaram a importância da existência de um plano institucional claro e de um quadro de pessoal motivado a pensar estrategicamente para uma organização manter-se competitiva.

2.3.2 Aprendizagem Organizacional

A Aprendizagem Organizacional é considerada essencial para a sobrevivência das organizações num contexto de intensa competição, como o vivenciado atualmente. No entanto, o conceito de aprendizagem organizacional não é consensual entre os autores que estudam essa área do conhecimento organizacional. Conforme Easterby-Smith e Araújo (2001) existem duas linhas de pesquisa em aprendizagem, uma focada nos processos de aprendizagem e outra nas características das organizações que aprendem chamadas, respectivamente, de Aprendizagem Organizacional e Organizações de Aprendizagem. Este trabalho segue a primeira perspectiva de pesquisa, ou seja, da Aprendizagem Organizacional.

Mas o que vem a ser Aprendizagem Organizacional? Para Fernandes (2002) é um processo de construção, manutenção, melhoramento e organização do conhecimento e das rotinas em torno das atividades e da cultura da organização com o intuito de utilizar as aptidões e habilidades da força de trabalho de modo mais eficiente. Argyris (1977) coloca que a Aprendizagem Organizacional é um processo de detecção e correção de erros. Para Fleury e Fleury (2000) é a conjunção de três subprocessos, que são: i) de aquisição e desenvolvimento de conhecimento, ii) disseminação e iii) construção de memória organizacional, formando um ciclo propício à gestão de conhecimentos. Para DiBella e Nevis (1999) a Aprendizagem Organizacional é definida como a capacidade que tem uma organização para manter ou melhorar seu desempenho com base na experiência adquirida ou, ainda, como um processo, também, formado por três outros processos, ou subprocessos, que são: de aquisição ou geração de conhecimento, disseminação de conhecimento e uso do conhecimento. Pode-se observar a existência de vários conceitos sobre aprendizagem organizacional, sendo que alguns são bem próximos, como demonstra a Figura 5, que coloca lado a lado os dois últimos conceitos.

Figura 5 – Comparação dos conceitos de Fleury e Fleury(2000) com Dibella e Nevis (1999)



Fonte: Fleury e Fleury (2000) e DiBella e Nevis (1999)

Vêm-se nesses conceitos semelhanças nos dois primeiros sub-processos, onde, para os autores supracitados, é necessário buscar e formar conhecimento e disseminá-lo pela organização, mas diferenciam-se no tocante ao terceiro sub-processo, onde Fleury e Fleury (2000) falam na criação da memória organizacional, armazenando informações estocadas para posterior utilização, enquanto DiBella e Nevis (1999) apresentam um terceiro processo onde o conhecimento é utilizado e não armazenado, estabelecendo a diferença nas duas concepções de aprendizagem, que, em função disso, se complementam. Porém, ambos os conceitos de Aprendizagem Organizacional partem da aquisição, criação e desenvolvimento do conhecimento, sendo este, iniciado em nível individual. Portanto, o melhor entendimento da Aprendizagem Organizacional exige uma compreensão da Aprendizagem Individual de Adultos.

2.3.2.1 Aprendizagem Individual de Adultos

As atuais teorias de aprendizagem de adultos estão calcadas nos pressupostos das teorias tradicionais como a comportamentalista, humanista, cognitivista e, principalmente, a construtivista, a qual serve como base para a análise a que o trabalho se propõe.

A corrente teórica tradicional de aprendizagem para adultos, que dá embasamento às teorias modernas é a construtivista, que tem como principais nomes Piaget, Vygotsky e Dewey. A idéia construtivista é de que o conhecimento não é dado ao indivíduo pelo meio, mas construído por ele mesmo. Para Piaget *apud* Palangana (2001) o conhecimento provém do ajustamento de antigas estruturas cognitivas a novas funções e do desenvolvimento dessa estrutura para preencher funções antigas, isso pressupõe, no desenvolver do indivíduo, uma construção e reconstrução das estruturas cognitivas em uma corrente contínua onde o novo se liga a uma base pré-existente e, ao mesmo tempo, transforma-se às novas exigências do meio, ocorrendo o que Piaget chama de adaptação. Palangana (2001) afirma, então, a existência de uma estrutura para o ato de conhecer.

Para Carretero (1997) essas estruturas cognitivas são esquemas que propiciam a construção de conhecimento por parte dos indivíduos. Para ele, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção do ser humano, e essa construção é feita com o que já foi construído pela relação do indivíduo com o meio, idéia que vem ao encontro das teorias vigotskianas, nas quais o conhecimento é visto como processo social, e piagetianas, em que se especifica cada fase de desenvolvimento do indivíduo e a formação de seus esquemas mentais que sustentam todo o aprendizado futuro, considerando de elevada importância, as relações sociais vividas na construção do esquema do indivíduo em diversas fases de seu desenvolvimento.

Para os construtivistas o conhecimento é um produto da interação social e da cultura. Quanto à contribuição para essa afirmação, Vygotsky teve maior participação que Piaget, pois concebia o sujeito como ser tipicamente social, enquanto Piaget deu apenas uma formulação geral com relação ao desenvolvimento do conhecimento em contexto social (CARRETERO, 1997). Mesmo assim, ambos afirmavam que todos os processos psicológicos superiores são adquiridos no contexto social, para depois serem interiorizados por intermédio de um comportamento cognitivo adquirido anteriormente na vivência social.

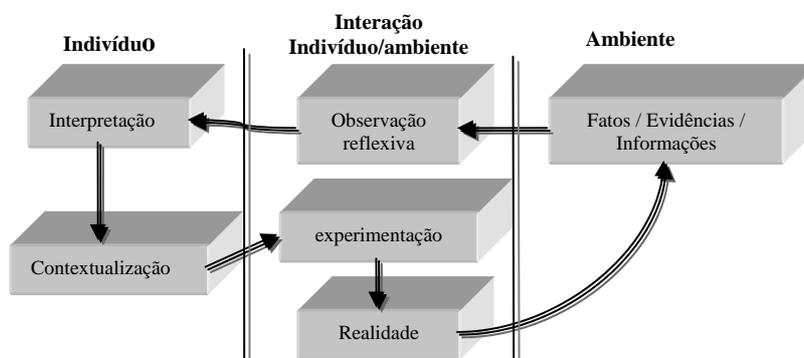
Dessa forma, o construtivismo contribuiu significativamente na construção das modernas teorias de aprendizado para adultos, e segundo Merriam e Caffarella (1999) existem três correntes que se complementam e que são alicerçadas no construtivismo: a aprendizagem pela experiência, a aprendizagem auto-dirigida e a aprendizagem transformadora.

Dentro da teoria da aprendizagem pela experiência um dos mais importantes autores do modelo é Kolb, que tem como ponto central de sua teoria a reflexão sobre a experiência. Kolb et al. (1978) colocam que o aprendizado ocorre a partir de uma observação reflexiva, passando pela contextualização para ser, após, experimentada de forma ativa, entendido como prática experimental, para chegar a uma realidade concreta. Fernandes (2002) corrobora explicando que no processo de aprendizagem, ao receber um novo dado, o ser faz uma reflexão sobre experiências passadas para poder chegar a uma conclusão. Essas idéias são provenientes da teoria construtivista.

A Figura 6 demonstra com clareza a aprendizagem pela experiência e permite a visualização de sua relação com o construtivismo, pois, conforme Kolb *apud* Grohmann, através da observação e reflexão formam-se conceitos e generalizações, que são testadas pela experimentação em novas situações, construindo novos saberes.

Também, na Figura 6, verifica-se como ocorre o aprendizado individual, relacionando as concepções de Kolb e Fernandes e, ainda, adotando a visão psicológica de May (1998) que afirma ser a realidade a percepção que o indivíduo tem do contexto ambiental, não sendo então, uma realidade absoluta. Considerando a realidade como sendo construída a partir da concepção do indivíduo, de acordo com seus esquemas cognitivos, percebe-se a falta um componente na teoria da aprendizagem pela experiência, pois nem todos os eventos ambientais vão ser percebidos, ou até mesmo sendo, podem ser ignorados pelo observador. Nesse caso, não há reflexão e dificilmente ocorrerá o aprendizado.

Figura 6 – Processo de aprendizagem de adultos



Fonte: Construção do autor com base nas ideias de Kolb (1978), May (1998) e Fernandes (2002).

É nesse contexto que a teoria da aprendizagem auto-direcionada complementa a teoria da experiência, pois com base na idéia humanista, como complemento do construtivismo, essa teoria relaciona o aprendizado nos padrões há pouco comentados com a escolha do que aprender e da forma de aprender. Nessa teoria, o indivíduo aprendiz assume o controle do processo de aprender, pois esse passa a fazer parte de sua escolha, embasada nos seus objetivos, necessidades e desejos.

As críticas a essa teoria recaem nos aspectos culturais e sócio-políticos, pois, ao formularem essa teoria, a preocupação com a qualidade da aprendizagem e o incentivo à crítica da realidade são abandonadas. Nesse ponto, uma teoria que buscasse uma reflexão crítica foi pautada nas idéias de Mezirow (*apud* MERRIAM e CAFARELLA, 1999). A corrente de aprendizagem transformadora acrescenta o componente de reflexão crítica que objetiva a transformação de perspectivas acerca da realidade, onde não há acúmulos de novos conhecimentos, mas uma verdadeira emancipação pela atuação crítica que leva a alteração de valores pessoais.

Por fim, todas as teorias modernas de aprendizagem de adultos se complementam, mas, em seu âmago, estão calcadas no puro construtivismo, pois a concepção de construir conhecimento, através da interação social, fortemente proposta por Vygotsky e Piaget, focando o construir cognitivo através dos esquemas que se fortalecem e transformam o pensar e a maneira de perceber do mundo social, já faz referência a todos os processos propostos pelas teorias modernas de aprendizagem de adultos, até mesmo a transformadora.

Assim, conhecendo as bases da aprendizagem individual de adultos, pode-se melhor compreender o processo de aprendizagem dentro das organizações e para a organização.

2.3.2.2 Relacionando o construtivismo com a aprendizagem organizacional

Quando se está falando em aprendizagem organizacional deve-se considerar as teorias construtivistas, pois ao analisar estudos atuais relacionados com a área, observa-se forte apelo construtivista. Brown e Duguid (1991) demonstram que a aprendizagem se dá por uma construção social rejeitando os modelos de transferência de conhecimento, que o colocam isolados da prática e do contexto social. Os autores utilizam esse vínculo entre a aprendizagem e a prática para demonstrarem a inter-relação existente entre trabalho, aprendizagem e inovação, dentro de uma visão construtivista.

Nonaka e Takeuchi (1997) conceituaram duas formas de conhecimento existentes nas organizações, o conhecimento tácito e explícito, Brown e Duguid (1991) utilizam de idéia semelhante ao se referirem as práticas de trabalho canônicas e não canônicas, demonstrando suas diferenças e relacionando-as com a aprendizagem e a inovação nas organizações. Para eles, o trabalho realmente realizado nas organizações apresenta um *gap* em relação ao trabalho explicitado nos manuais organizacionais, nos cursos e demais programas de treinamento e instruções de trabalho. Esse trabalho explícito é por eles chamado de canônico e o que não está explícito é o não canônico, ou tácito.

As práticas não canônicas são a grande preocupação das organizações, pois muitas vezes possibilitam simplificar os trabalhos a serem executados, agilizando processos, economizando recursos materiais, financeiros e humanos, sem falar na economia de tempo, e podem ser perdidas por não estarem explícitas, canonizadas nos manuais e nas descrições de trabalho. É nesse momento que a necessidade de gestão e criação de conhecimento se torna extremamente relevante e, por isso, é imperativo assumir uma postura construtivista de aprendizagem, onde a interação social irá possibilitar a disseminação do conhecimento e práticas não canônicas auxiliando a organização a melhor utilizá-las e, por meio da sinergia, talvez explicitá-las.

Concebendo a aprendizagem como um fenômeno social, as organizações devem considerar aspectos relativos à colaboração, pois, segundo Brown e Duguid (1991), não apenas o trabalho é inseparável da aprendizagem, mas, também, a aprendizagem individual é inseparável da coletiva. Vygotsky contribui (*apud* CARRETERO, 1997) para essa posição ao afirmar que a aprendizagem não pode ser considerada como atividade individual, mas social, onde se aprende com maior eficácia dentro de um contexto de colaboração e intercâmbio com seus companheiros. Nas pesquisas desenvolvidas por Vygotsky, assinala Carretero (1997), foram determinados mecanismos de caráter social que estimulam e favorecem a aprendizagem, como as discussões em grupo e o poder da argumentação na discrepância entre indivíduos com distintos graus de conhecimento sobre determinado tema.

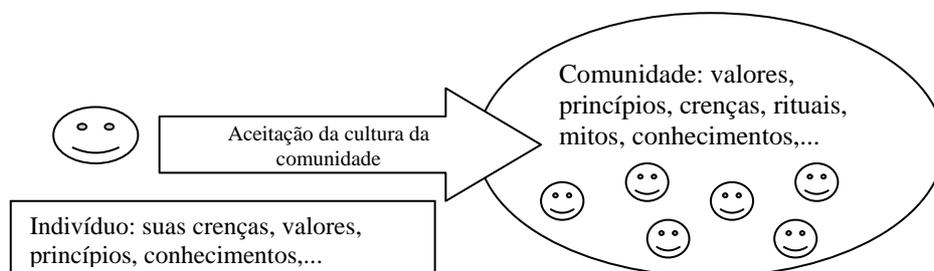
Frente a isso, Brown e Duguid (1991), colocam que para haver troca de experiências e, enraizar determinadas práticas não canonizadas, é essencial um componente narrativo que envolve a relação do narrador e sua audiência, o que está muito próximo do mecanismo de argumentação determinado por Vygotsky.

Tendo em vista as considerações feitas até o momento, é impossível separar a prática da aprendizagem e da inovação. Brown e Duguid (1991) advogam que as práticas canônicas são igualmente difíceis de aplicar como de aprender pela difícil união desses componentes. No entanto, as práticas organizacionais estão em constante mudança, principalmente, pela inter-relação existente entre as comunidades organizacionais e a reflexão de suas relações com o ambiente, sendo os processos de inovação inerentes a essa dinâmica.

Concebendo essas mudanças em função das relações entre comunidades organizacionais e ambiente, aceitam-se as transformações nos cenários econômicos, político e social vivenciadas pela sociedade atual. Neste contexto, argumentam Zabot e Silva (2002), o grande desafio das organizações está em criar uma cultura voltada para o aprendizado constante, para o “aprender a aprender”. Tentando facilitar o processo de inserção de uma cultura de aprendizagem, Gherardi *et al.* (1998) contribuem com a noção de currículo situado, em que há uma adaptação curricular às características do contexto onde se vislumbra o processo de aprendizagem, sendo que este não foge da concepção construtivista, sendo um processo cognitivo e de construção social.

Gherardi *et al.* (1998) reforçam a idéia construtivista ao proporem a construção do currículo situado, pois, além de relacionar a aprendizagem com o campo de interesse do aprendiz, tal currículo respeita e toma como ponto de partida o conhecimento construído pelo indivíduo. Esses autores continuam abordando as subculturas existentes nas comunidades, onde para existir aceitação, seja de um novo elemento ou um novo conhecimento, são necessárias aceitação cultural e adaptação a essa comunidade, como demonstra a Figura 7.

Figura 7 – Entrada e aceitação de novo elemento dentro de uma comunidade



Fonte: Construção com base em GROHMANN (informação verbal)¹

¹ Construção com base nas informações adquiridas na disciplina de Aprendizagem Organizacional, do Mestrado em Administração, da Universidade Federal de Santa Maria, ministrada pela Dra. Márcia Grohmann, em dezembro de 2004.

Na concepção de Gherardi *et al.* (1998), a entrada de um novo elemento dentro de uma comunidade, podendo ser uma organização, ocorrerá quando da aceitação do novo elemento por essa comunidade, em função do respeito e aceitação da cultura da sociedade por esse novo ente que dela quer fazer parte. Isso vem ao encontro da concepção construtivista, pois conforme Ausubel *apud* Carretero (1997) a construção de conhecimento se dá em qualquer situação de aprendizagem quando estruturada, não só em si mesmo, mas levando em consideração o conhecimento que já possui o aprendiz. Lógico, no momento em que se tenta transmitir algo absolutamente novo, sem um vínculo com o conhecimento já existente, há uma percepção de agressão ao comportamento e, dessa forma, cria-se uma barreira comportamental, não havendo aceitação do novo.

Da mesma forma ocorre com a cultura em se tratando de comunidades, um novo indivíduo, uma nova crença, um novo valor, princípio, ou mesmo, um novo conhecimento, agride o comportamento coletivo no momento em que se contrapõe ao existente na comunidade. Portanto, é necessário que exista um vínculo de conhecimentos, crenças, indivíduos e culturas para que possa existir aceitação de ambas as partes. Nesse caso, pode-se questionar a criação de conhecimento e os processos de inovação dentro das comunidades, pois num ambiente de aceitação será difícil concretizar alguma mudança? Não necessariamente, já que o processo de aprendizagem é uma atividade social, também é política. A aceitação de crenças, valores, princípios, conhecimentos, entre outros componentes do sistema cognitivo dos indivíduos, que formam as culturas das comunidades, é, além de um ato de respeito, uma estratégia de ensino-aprendizagem, utilizada pelo indivíduo maduro, ciente e convicto de seu conhecer e, principalmente, de sua concepção construtivista da aprendizagem.

Com base nisso, pode-se deduzir que o comportamento humano é um produto da sua interpretação dos fenômenos ambientais, porém, essa interpretação, que se dá pela forma de perceber, através do chamado sistema perceptivo, se alicerça na cognição do indivíduo, no seu sistema cognitivo que é formado por suas experiências, sua formação intelectual e por todo seu percurso de vida. A forma de uma comunidade se comportar não é diferente de um indivíduo em particular, considerando-se que ela é formada por indivíduos que estão culturalmente relacionados.

Para ocorrer o aprendizado, a inovação, a criação de conhecimento, dentro de uma comunidade, ou mesmo para um indivíduo em particular, é mister que não ocorra uma agressão ao comportamento coletivo ou individual, se essa agressão for percebida, mesmo que intencionalmente não exista, será criada uma barreira e o novo será excluído, não havendo reflexão sobre ele e, muito menos, qualquer tipo de experimentação com algum conhecimento agregado.

Nesse aspecto, a ação política existe para quebrar a barreira do comportamento, permitindo que novos princípios, valores, conhecimentos e crenças possam ser aceitos para serem analisados, discutidos, compreendidos e, até rejeitados pós-análise. Num processo de ensino aprendizado, o detentor de determinado conhecimento não pode ter a pretensão de fazer os outros tomá-lo como verdade, se for assim, ele estará agredindo, sem nenhuma evidência que embasa sua atitude, os preceitos construtivistas e, portanto, contrariando a teoria mais aceita, em se tratando de aprendizagem.

No momento da análise e reflexão, as estruturas cognitivas (esquemas) sofrem alteração, mesmo havendo rejeição posterior do novo conhecimento. Dentro da psique humana o novo se incorpora e poderá ser reforçado em uma outra situação onde se apresenta uma evidência comprobatória, ou mesmo oposta, que fará aflorar o que anteriormente foi rejeitado, podendo ser, agora, aceito, ou considerado.

Portanto, a ação política, a aceitação cultural, o respeito às estruturas cognitivas, não impedem o aprendizado e a inovação, mas, ao contrário, facilitam esses processos.

DEMO (2004), ao abordar aprendizagem na universidade, coloca-a como sendo, também, um processo político, pois, além de envolver dinâmica re-construtiva, alia um processo de autonomia à medida que busca e incentiva a argumentação e contra-argumentação, a escuta crítica e a resposta inteligente, dando preferência à autoridade do argumento do que ao argumento da autoridade.

2.3.2.3 O construto de Orientação para Aprendizagem Organizacional

Conforme Kolb (1997) se os gerentes e administradores tivessem um modelo de como organizações e indivíduos aprendem, teriam maior aptidão para o próprio aprendizado e o de suas organizações. Para ter esse modelo é necessário conhecer os processos que envolvem a aprendizagem, tanto individual como organizacional. É nesse contexto que surge o construto de orientação para a aprendizagem, onde se busca verificar a existência de um ambiente

propício para o aprender nas suas diversas formas descritas por Argyris (1977) como sendo de laço simples, duplo, ou ainda de laço triplo (ARGYRIS *apud* EASTERBY-SMITH, 1997; BAKER e SINKULA, 1999), como mostrado na Figura 8.

Figura 8 – Níveis da aprendizagem organizacional

Níveis	Foco	Fatores de aprendizagem
Laço Simples (Single-loop)	Regras	Mudanças em regras organizacionais em voga e níveis de programas: Tornando-os mais rígidos ou aperfeiçoando-os.
Laço Duplo (double-loop)	Insight	Repensar as regras existentes em relação ao porque as coisas são realizadas envolvendo compreensão das razões para as regras correntes e, então, questionando essas razões.
Laço Triplo (Triple-loop)	Princípios	Questionara base lógica da organização como um todo, particularmente a mescla de identidade e desejos internos e os relacionamentos com o ambiente externo.

Fonte: Swieringa e Wierdsma *apud* Easterby-Smith (1997)

A orientação para aprendizagem deve verificar se o ambiente organizacional está estruturado para a existência da aprendizagem dentro dos níveis mostrados na Figura 8. Conforme DiBella e Nevis (1999), a orientação para a aprendizagem reflete a maneira como a aprendizagem ocorre dentro das organizações e o conteúdo dessa aprendizagem. Então, para eles, as orientações para a aprendizagem representam as práticas de aquisição, disseminação e uso do conhecimento, sendo, ainda, identificados os níveis de aprendizado existentes na organização. No entanto, analisando os níveis de aprendizagem organizacional, observa-se a necessidade de um clima organizacional que favoreça um ou outro nível de aprendizagem. DiBella e Nevis (1999) salientam que a tomada de decisões sobre investimentos em aprendizagem não é vista como uma tarefa gerencial, mas as estratégias gerenciais contêm preferências implícitas no que tange à aprendizagem, e elas se refletem num clima propício para determinados níveis de aprendizagem. Para os autores, isso é orientação para aprendizagem.

Argyris e Schön *apud* Baker e Sinkula (1999) definem orientação para aprendizagem como sendo um conjunto de valores que exercem influência no grau de satisfação da organização pelas teorias utilizadas. Portanto, uma organização orientada para a aprendizagem estimula os seus profissionais a questionarem as normas e regras vigentes, colocando-se em um nível de aprendizagem de laço duplo e de laço triplo.

Baker e Sinkula (1999) adaptaram uma escala para mensuração do nível de orientação para aprendizagem organizacional de Sinkula, Baker e Noordewier. Essa escala está baseada em 18 itens divididos em três subconstrutos, que, segundo os autores, estão relacionados à

propensão da organização em aprender. Estes são: comprometimento com aprendizagem, postura de mente aberta e visão compartilhada.

O comprometimento com a aprendizagem está relacionado com a percepção de que o aprendizado organizacional proporciona vantagem para a organização, portanto exigindo a necessidade de engajamento. Esse subconstruto busca verificar a existência de valores organizacionais direcionados ao aprendizado como uma garantia ao sucesso e permanência futura da organização.

Já a visão compartilhada tem a intenção de verificar a existência de uma definição clara da visão institucional, se ela é disseminada e se os profissionais estão comprometidos com os objetivos institucionais, pois acredita-se que a existência de objetivos e de uma clara visão de futuro, contribui significativamente para a busca constante do aprendizado entre os profissionais e na organização como um todo. Havendo proximidade de objetivos.

O subconstruto postura de mente aberta verifica a existência de um ambiente propício à intervenção crítica, aberto para expressão de opiniões, incentivador da criatividade e da inovação.

Para os autores, a orientação para a aprendizagem só existirá quando a organização estiver satisfazendo os subconstrutos que a mensuram.

2.3.3 A emergência das Competências

Considerando as mudanças ocorridas no ambiente organizacional, é de extrema importância que a área de recursos humanos deixe de ser simplesmente operacional para voltar-se aos aspectos estratégicos que geram vantagem competitiva para as organizações. Tendo isso em vista, discute-se, nesta seção, a emergência do conceito de competências. Para melhor compreender essa forma de abordar a gestão organizacional, inicia-se pelos conceitos apresentados na literatura especializada sobre competências, para posterior discussão sobre a gestão por competências.

O atual contexto competitivo causa uma grande pressão entre nações, empresas e trabalhadores, exigindo maior capacidade para reagir e atuar frente às adversidades por ele impostas. Conforme Barbosa *et al.* (2004) é necessário que a área de gerência de pessoas reaja

constantemente às mudanças ambientais propondo soluções capazes de criar um diferencial competitivo, e é frente a essa necessidade que se propõe a gestão por competências como uma vertente estratégica para a área de recursos humanos.

Segundo Zarifian (2001), a emergência de um modelo de competência se deu a partir de estudos realizados em pequenas e médias empresas do setor moveleiro francês, nos anos de 1985 e 1986, desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificação (Cereq). Nesses estudos, a constatação de uma mudança no modelo de avaliação das empresas e seus responsáveis sobre a mão-de-obra, levantou algumas questões:

- O gerenciamento e avaliação de mão-de-obra, que até então consideravam as habilidades manuais, estavam sendo questionados, pois precisava-se ponderar sobre o entendimento que a mão-de-obra possuía sobre os processos de trabalho, porque se percebeu uma significativa mudança nas condições de produção. Conforme aponta Zarifian (2001), a partir dessa percepção passou-se a valorizar o entendimento dos problemas de desempenho e a capacidade de iniciativa local como qualidades que deveriam ser demonstradas pelos assalariados em rompimento com as diretrizes do modelo taylorista de produção.
- A avaliação de competências passa a ser relevante para a competitividade das organizações, mas necessita uma migração dos modelos baseados em descrição de tarefas (que limitam uma avaliação mais fina das qualificações e dos comportamentos a serem utilizados no ambiente de trabalho) para um modelo com base comportamental.
- E, por último, verificou-se a inófia de uma abordagem rígida de trabalho, pois as mutações técnicas e econômicas são rápidas, ocorrendo com relativa imprevisibilidade, exigindo avaliar as competências dos indivíduos que ocupam diferentes postos de trabalho.

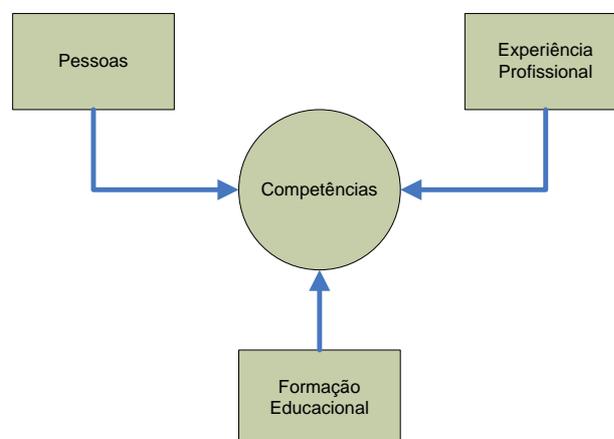
É nesse contexto que se faz necessário entender o conceito de competência. De acordo com Perrenoud (1999), não existe uma definição compartilhada do que seja competência, a ela sendo atribuídos diversos significados. Etimologicamente, competência significa elemento com direito ou qualidade legal para avaliar uma questão; capacidade de resolver qualquer assunto. Conforme Guimarães e Brandão (2001), já na Idade Média era utilizado o conceito de competência, porém associada a uma linguagem jurídica, sendo mais tarde utilizada de

forma genérica, conforme o conceito apresentado por Fleury e Fleury (2000, p. 18), onde “competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar pessoa qualificada para realizar algo”.

Nisembaum (2000) afirma que competência é uma interação sinérgica dos conhecimentos, habilidades e comportamentos, que se manifesta no alto desempenho da pessoa, contribuindo para os resultados organizacionais. Esse conceito se aproxima da corrente norte-americana (Dutra, 2002), que coloca competência como sendo um conjunto de qualificações que a pessoa possui para exercer determinado trabalho com nível superior de desempenho. Porém, esse significado de competência foi contestado pela corrente francesa, representada, entre outros, por Le Bortef (2003), Zarafian (2000) e Perrenoud (1999).

Conforme Le Bortef (2003), a competência está situada numa encruzilhada, onde se encontram três eixos formados pela pessoa (socialização), sua experiência profissional e sua formação educacional (Figura 9).

Figura 9 – Concepção de competência segundo Le Bortef



Fonte: Construído pelo autor com base em Le Bortef (2003)

A convergência desses elementos em uma determinada situação é a competência. Então, para Le Bortef, a competência é de um ator em situação, ou seja, é uma *énaction* (ator em ação). Para ele, competência não precede a nada, ela emerge no decorrer de um contexto. Analisando, uma competência não é, como julgam os norte-americanos, um conjunto de conhecimentos e habilidades, mas a sua mobilização em determinada situação. Sendo assim, “competência emerge na junção de um saber e de um contexto” (LE BORTEF, 2003, p. 49)

No entanto, Le Boterf é contestado dentro da corrente francesa por considerar a competência um saber mobilizar conhecimentos e habilidades, sendo que, para Perrenoud, (1999), a competência pressupõe saber mobilizar recursos, mas não se confunde com eles, já que se acrescenta a eles ao assumir sua postura em sinergia, com vistas a agir eficazmente em uma determinada e complexa situação. Então, nenhum recurso pertence exclusivamente a uma competência, pois pode ser mobilizado por outras. Segundo esse autor, a mobilização, não só de conhecimentos, mas também de métodos, informações e regras, dependem de esquemas mentais simples e/ou complexos formados pela prática, podendo ser apoiados numa teoria.

Perrenoud afirma que as competências não podem ser confundidas com os esquemas mentais, diferenciando-os como segue (1999, p. 24):

Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência, com uma certa complexidade, envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de algum diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc.

O Autor define competência como uma capacidade de agir com eficácia em determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas não limitada a eles, pois, via de regra, põe em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais se encontram os conhecimentos.

Outros autores buscam uma definição de competência com o intuito de melhor utilizá-la nas organizações. Em artigo publicado recentemente, Scalabrin e Shmeil (2004) compilam diversos autores como Luz, Zarifian, Le Boterf, Taylor, Barato e Isambert-Jamati, afirmando que competência pode denotar: i) capacidade de fazer determinada tarefa satisfatoriamente; ii) atitude social de engajamento, comprometimento ou envolvimento, pois mobiliza a inteligência e a subjetividade, iii) capacidade de articular saberes de situações concretas de trabalho; iv) qualificação para o trabalho (mesmo competência sendo mais amplo que a simples qualificação), a capacitação para desempenho ou atitudes de relacionamento; v) saberes que compreendem um determinado conhecimento para produzir um desempenho específico; vi) capacidades de buscar e estruturar modelos mentais para representar informações e desempenho, como, também, executar variedades de tarefas de forma correta; vii) conjunto de conhecimentos, capacidades de agir e estruturas comportamentais que visam a uma finalidade específica em determinada situação.

Considerando esse levantamento teórico acerca de competências, verifica-se uma variabilidade de conceitos, de acordo com as colocações de Perrenoud (1999), e entende-se que a corrente francesa trata as competências de forma mais complexa, considerando diversos aspectos do sistema cognitivo humano, permitindo, assim, um melhor entendimento e uma melhor reflexão sobre o tema, além de possibilitar a elaboração de estratégias para melhor gerenciá-las.

Com isso, entra-se no campo do gerenciamento das competências. Guimarães e Brandão (2001) assinalam que gestão de competências propõe uma associação das competências da organização com as competências individuais de seus membros. Para eles, a tecnologia de gestão por competências baseia-se no pressuposto de que a competência do indivíduo exerce influência na competência organizacional, sendo por ela, também, influenciada.

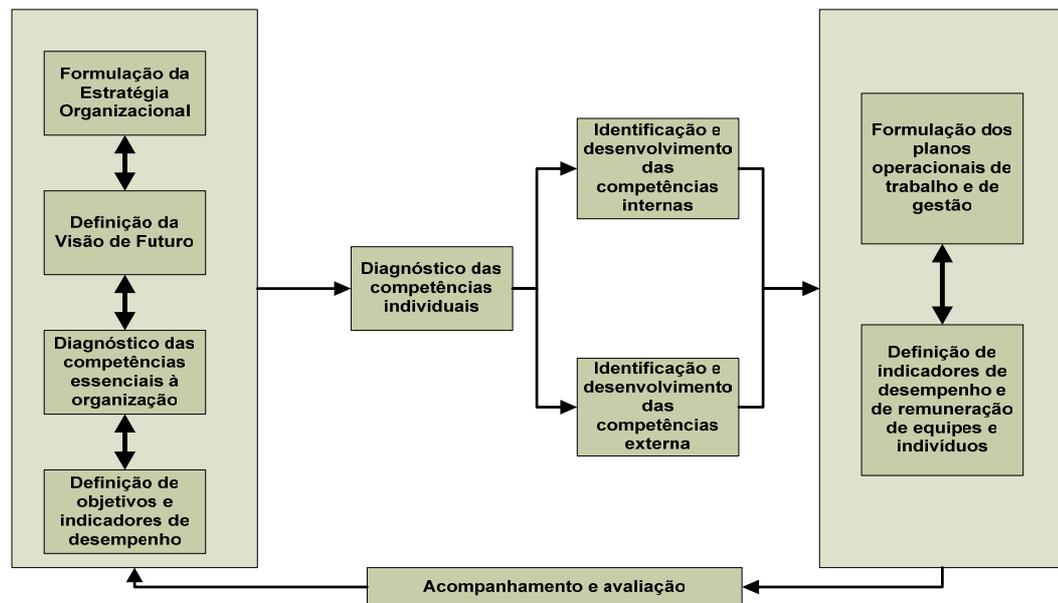
Para Ribeiro *et al.* (2002), a gestão de competências surgiu como alternativa de gerenciamento do capital humano na era do conhecimento, possibilitando a gestão do processo produtivo e do desempenho das pessoas com base nas competências essenciais. Como competências essenciais entendem-se aquelas vinculadas à organização que contribuem para a diferenciação entre os concorrentes. Para Nisembaum (2000) existem duas classificações para as competências organizacionais, as básicas e as essenciais. As primeiras representam as capacidades que a organização precisa para trabalhar, elas são necessárias para o funcionamento, pois são pré-requisitos para a administração eficaz, mas não são suficientes para atingir liderança e diferenciação no mercado. Já as essenciais se caracterizam por acrescentar valor aos clientes, propiciar diferenciação da concorrência e possibilitar expansão.

As competências essenciais têm valor percebido pelo cliente, pois uma de suas características é a contribuição que faz aos benefícios por eles percebidos, tem diferenciação, porque não pode ser facilmente copiada e possibilita expansão por sua capacidade de inovação e criação. É por tudo isso, que a gestão por competências busca associar as competências individuais com as organizacionais.

Para tanto, é mister desenvolver modelos para gerir tanto as competências organizacionais como as individuais, e, ainda, fazer a associação entre elas e delas com a estratégia e com a visão organizacional. Quanto a isso, Guimarães *et al. apud* Guimarães e

Brandão (2001, p.14) apresentam o processo de gestão por competências, demonstrado na Figura 10.

Figura 10 – Processo de Gestão por Competência



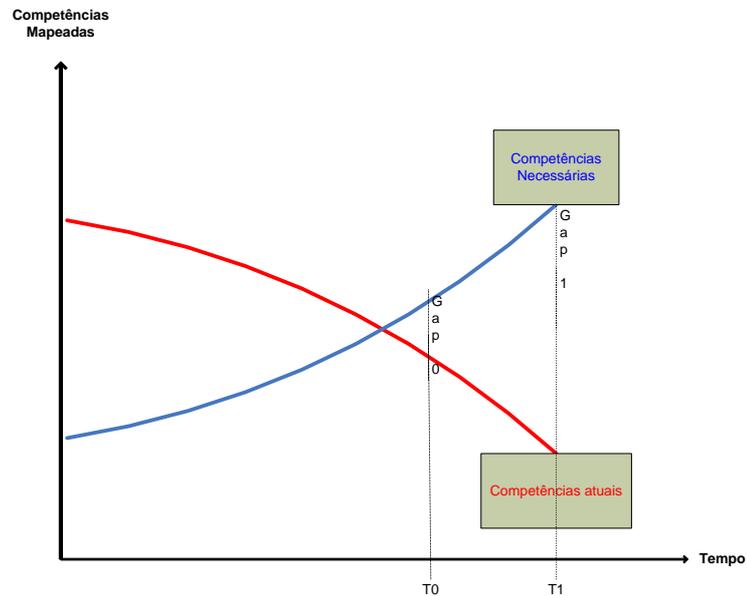
Fonte: Adaptado de Guimarães et al. *apud* Guimarães e Brandão (2001)

O modelo apresentado na Figura 10 propõe um vínculo do planejamento do sistema de gestão por competências com a estratégia organizacional, pois, a partir da definição da estratégia e da visão organizacional, inicia-se um processo cíclico de definição de competências essenciais e indicadores de desempenho. A partir daí, parte-se para o diagnóstico das competências individuais, considerando o desenvolvimento dessas competências, os planos de trabalho, seus indicadores de desempenho e de compensação, sendo tudo, posteriormente, avaliado, fechando o ciclo do processo gestor.

Então, consoante Guimarães e Brandão (2001), a tecnologia de gestão por competências toma como referência a estratégia organizacional e direciona as ações organizacionais e, principalmente, de gestão de pessoas e seus subsistemas (como recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, gestão de carreira e compensação e avaliação de desempenho) para a captação e desenvolvimento de competências vinculadas a referida estratégia.

Outros modelos de gestão de competências propõem o mesmo direcionamento, que é o caso dos modelos propostos por Ienaga (*apud* GUIMARÃES e BRANDÃO, 2001; BRUNO-FARIA e BRANDÃO, 2002), mostrado na Figura 11, e por Gramigna (2002), Figura 12.

Figura 11 – Identificação de gestão com base no *gap* de competências



Fonte: Ienaga *apud* Guimarães e Brandão (2001)

O modelo da Figura 12 tem como base a identificação da lacuna ou *gap* de competências da organização. Conforme Guimarães e Brandão (2001), esse processo de gestão consiste no estabelecimento dos objetivos segundo a intenção estratégica, possibilitando o mapeamento das competências necessárias para seu atendimento, comparando com as competências atuais da organização, encontrando, assim, um *gap*, que orienta os processos de captura de competências internas ou externas, tanto individuais como organizacionais.

A captura de competências individuais refere-se aos processos de gestão de pessoas relacionados aos subsistemas de recursos humanos, como recrutamento e seleção (internos e externos), desenvolvimento, compensação e avaliação de desempenho. Os relacionados à organização estão voltados, também, à captação de competências humanas, pois essas podem contribuir para a competência organizacional, assim como as ações de alianças estratégicas e outras formas de associativismo, *joint ventures*, fusões e aquisições de outras organizações.

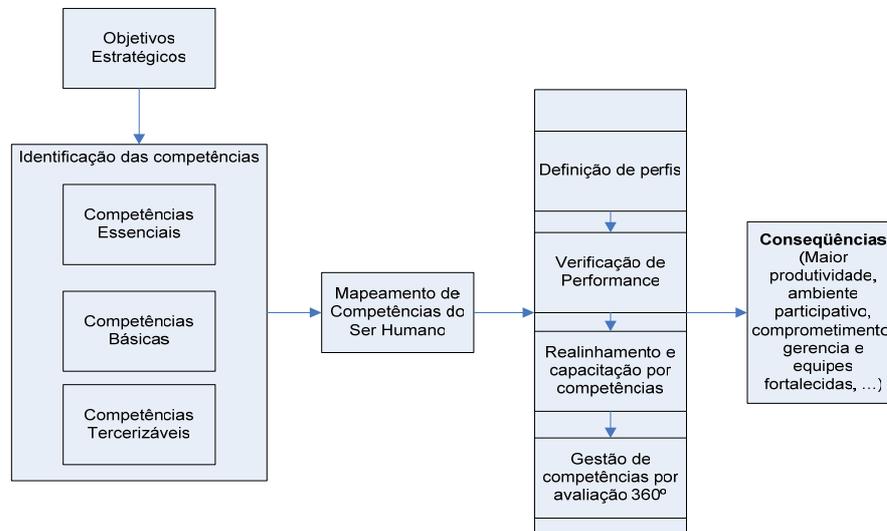
O modelo de Gramigna (2002) trabalha com as competências organizacionais, dividindo-as em essenciais, básicas e terceirizáveis. As essenciais são definidas como as mais importantes para o sucesso do negócio e percebida pelos clientes, as básicas são aquelas

necessárias para manter a organização funcionando e as terceirizáveis são as que não estão ligadas à atividade-fim, podendo ser repassadas para fontes externas com maior competência e valor agregado. A partir da identificação dessas competências a organização poderá definir as competências do ser humano, e o modelo se concentra na gestão dessas últimas, desdobrando-as em atitudes, conhecimento e habilidades.

Atitude, conforme Gramigna (2002) é o principal componente da competência, pois está relacionado com o querer ser ou agir. As atitudes são formadas pelo conjunto de crenças, valores e princípios formados ao longo da existência. Então, as atitudes provêm do sistema cognitivo humano. O próximo componente da competência é o conhecimento; segundo a autora, trata-se do conjunto de informações que a pessoa armazena e lança mão quando uma situação exige. O último componente corresponde às habilidades que são a demonstração da competência, refere-se ao saber usar todos os conhecimentos e associá-los com as atitudes e a situação apresentada, o que para Perrenoud (1999) é feito pelos esquemas mentais.

O modelo da Figura 13 é claro na sua proposta de gestão de competências, principalmente na forma de avaliação de desempenho das competências humanas. Gramigna (2002) propõe a utilização do método de avaliação 360° que, diferente dos métodos tradicionais, busca democratizar o processo de avaliação de desempenho. Na avaliação 360° todos que entram em contato com determinado profissional são solicitados a fazerem sua avaliação, envolvendo colegas de trabalho, supervisores, o próprio profissional, clientes, fornecedores e demais *stakeholders*. (DESSLER, 2003).

Figura 12 – Modelo de Competências de Gramigna



Fonte: Adaptado de Gramigna (2002)

Como observado, nos diversos modelos apresentados, parte-se da estratégia organizacional para definir as competências da organização e do ser humano. Isso permite definir as competências necessárias para o alcance da estratégia organizacional e, com isso, a abordagem de competências, em nível individual, provê o desenvolvimento do capital humano geral para acrescentá-lo ao específico à medida que as transformações ambientais assim exigirem.

Quanto a isso, Zobot e Mello da Silva (2002) assinalam que, na abordagem de competências, busca-se perguntar quais competências de suporte precisam acompanhar quaisquer habilidades específicas, permitindo que os profissionais possam ter flexibilidade para acompanhar as velozes mudanças do ambiente de trabalho. Essa idéia é apoiada por Guimarães (2003) quando afirma que a empregabilidade é sustentada pelo desenvolvimento de capital humano geral, pois nos momentos de ajustes e reestruturações perde-se capital humano específico e quem possui maior capital humano geral adapta-se mais facilmente, pois possui maior flexibilidade e condições de adquirir as especificidades de novas tecnologias, gerando menor custo para as organizações.

Devido às mudanças ambientais acompanhadas por elevado nível de competição e, ainda, uma exigência por aspectos relacionados a sustentabilidade, é imperativo voltar as ações de gestão às estratégias, onde a abordagem de competência contribui imensamente.

2.3.3.1 – O Construto Orientação por Competência

Da mesma forma que o construto orientação para aprendizagem, orientar-se por competência está associado ao clima de gestão desenvolvido na organização.

Como observado nos diversos modelos de gestão por competências, mostrados na seção anterior, parte-se de uma definição da estratégia para, após, definir as competências organizacionais (essenciais e básicas) e, com base nelas, definir as competências individuais. Tendo definido as diversas competências referidas torna-se necessário criar sistemas de seleção, avaliação e compensação de pessoal voltado às competências. Quando esses sistemas estiverem implantados, pode-se afirmar, em parte, que há um ambiente próprio para o desenvolvimento dessas competências.

Para gerenciar as competências individuais, faz-se uso dos subsistemas gerenciais de recursos humanos, como recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, compensação e avaliação de desempenho. Se a organização estiver orientada para competências em nível individual, seus subsistemas de recursos humanos estarão sendo usados para identificação de competências individuais e de seu desenvolvimento, e, também, estarão associados à estratégia organizacional.

A literatura técnica não apresenta um modelo para verificar se existe essa orientação, mas já se têm realizado estudos acerca das competências individuais requeridas. Sant'anna *et. al*(2005) realizou um estudo para validação de instrumento com intuito de mensurar competências individuais requeridas, a fim de verificar sua demanda, obtendo um índice de precisão (Coeficiente *alpha* de *Cronbach*) de 0,93, altamente confiável. Esse instrumento embasa uma possível escala para mensurar a propensão de determinada organização a orientar seus sistemas de provisão de recursos humanos, mas não auxilia a verificação de um ambiente propício para a gestão com foco em competências. Então é necessário criar tal instrumento, tomando como base a literatura técnica de gestão de recursos humanos, com foco nos seus subsistemas para, com isso, idealizar escalas para avaliar se a empresa ou organização está propensa em gerenciar por resultados com base em competências.

Estudando a literatura que trata de competências pode-se verificar a existência de diferentes correntes. Adotando, por exemplo, a linha americana de pensamento, a criação de um modelo de gestão por competências não se torna difícil, pois para essa corrente a

competência pode ser dividida em habilidade, atitude e conhecimento. A competência é tratada de forma simplista, como fizeram os behavioristas com o comportamento humano. Ainda assim foi seguindo a concepção americana que os modelos de gestão por competência apresentados foram concebidos.

Agora, ao adotar a concepção da corrente francesa, os modelos existentes de gestão por competência perdem parte do seu valor, pois a competência não é uma simples junção de habilidades, atitudes e conhecimento. Medir a competência torna-se praticamente inconcebível, pois ela é uma sinergia entre os elementos cognitivos (habilidades, atitudes, conhecimento) apresentada em determinada situação. Conforme visto, a competência provém de uma mobilização desses elementos e da utilização de esquemas mentais engendrados pela experiência e pela formação. O que é possível, não é mensurar a competência, mas os resultados inerentes a sua utilização. Com isso, baseando-se nos resultados, pode-se vincular as estratégias de compensação e desenvolvimento para agir sobre os elementos cognitivos que auxiliarão na emergência da competência, mas que não garantem sua criação, pois a competência emerge em uma situação, não é preditiva, ocorre na ação (LE BORTEF, 2003).

Uma organização orientada para a competência apresenta, então, um ambiente propício e voltado para o desenvolvimento cognitivo de seus profissionais, para que estes possam apresentar as competências necessárias em diferentes situações inerentes às funções institucionais. A orientação para competência requer, diante disso, uma instituição que esteja orientada para a aprendizagem a fim de que haja o referido desenvolvimento cognitivo.

Os processos de gestão de recursos humanos devem buscar a mensuração de resultados para serem, então, analisados em função das competências exigidas para o cumprimento da função. Para todas as organizações, não só para IES, a gestão por competências em âmbito individual tem início nos processos de definição de funções inerentes ao indivíduo, passando, então, para o recrutamento e a seleção, ligada aos processos de avaliação e aperfeiçoamento e de compensação.

No que se refere à seleção de pessoal, especificamente no caso de IES para contratação de docentes, conforme Tachizawa e Andrade (2002), a tendência é a mão-de-obra qualificada, portanto, docentes sem titulação de mestrado e doutorado passarão a dispor de uma reduzida oferta de vagas. No entanto, as IES podem desejar contratar profissionais com graduação, buscando investir em sua formação para atingirem as titulações desejadas em termos de

qualificação de mão-de-obra, o que irá, evidentemente, ter influência nos programas de aperfeiçoamento docente.

Todavia, formar o docente, como selecioná-lo já com a formação desejada, requer evidências de sua competência relativa às atividades-fim da IES, ou seja, ensino, pesquisa, extensão e formação cultural. Para evidenciar a competência desses docentes, o *currículum vitae(CV)* é instrumento-chave, pois nele estão descritas as atividades docentes no âmbito de ensino, pesquisa e extensão, que servirão como base para uma entrevista comportamental com foco em competências. Essa entrevista irá buscar prever o comportamento futuro do profissional alicerçado no comportamento passado (RABAGLIO, 2001; ALMEIDA, 2004). No caso do candidato a docente, o comportamento passado está vinculado às atividades de pesquisa, orientação, extensão, trabalhos técnicos, propriedade intelectual e outras atividades que são inerentes à academia e que estão relatadas no *CV*.

A partir da contratação, dá-se início ao processo de avaliação de desempenho, que é uma sistemática de apreciação do desempenho individual do funcionário no exercício de suas atribuições (TACHIZAWA E ANDRADE, 2002). Para que a organização esteja orientada para competências, o processo avaliativo deve estar voltado para a mensuração de resultados que são inerentes à aplicação sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Tendo os resultados da avaliação de desempenho, as políticas de treinamento e aperfeiçoamento devem neles estar calcadas, a fim de, após interagir com o avaliado, planejar as formas de sanar problemas comportamentais e técnicos relativos ao exercício da atividade profissional, incluindo o desenvolvimento de competências a ela inerente (MARRAS, 2000; CARVALHO e NASCIMENTO, 2004).

Porém, de nada adianta um bom processo de seleção, de avaliação e de aperfeiçoamento, se o processo de compensação privilegia os profissionais incapazes, inaptos, irresponsáveis e descomprometidos. Para que haja coerência na utilização dos processos de definição de competências, recrutamento e seleção, avaliação de desempenho e aperfeiçoamento, é inerente associá-los a um eficiente sistema de compensação, que considere os resultados provenientes dos processos anteriores.

2.3.4 - Relação entre Comprometimento Organizacional, Aprendizagem Organizacional e Orientação por Competências

Como se pôde observar na seção que tratou da sociedade do conhecimento ou informática, as organizações, para poderem competir em um mundo globalizado, necessitam de profissionais coesos e de comunicação aberta, onde exista fluência de informações e troca de conhecimentos, o que permitirá a criação de um ambiente propício para inovações, tanto incrementais como de ruptura (TERRA, 2001). No entanto, para haver coesão em uma organização, seus profissionais precisam estar comprometidos com a estrutura organizacional, com seu trabalho e com seus colegas, incluindo todos os níveis hierárquicos.

Cresce a importância dos estudos acerca do comprometimento organizacional, visto que os vínculos entre organização e indivíduos estão cada vez mais frágeis em função, principalmente, da tecnologia, que vem substituindo e ameaçando o trabalho humano, colocando em risco o atendimento das necessidades mais básicas do profissional. Para reforçar esses vínculos, fortemente ameaçados, o profissional tem que se sentir empregável, portanto, importante para a organização. Perante o contexto apresentado pela sociedade informática, isso só será possível a partir do desenvolvimento de competências, o que se dará através da aprendizagem individual e organizacional.

Ao analisar o conceito de competência proposto pela corrente francesa, pode-se concluir que o processo de aprendizagem, segundo a concepção de construção do conhecimento (construtivista), tornará um profissional mais competente? Poderá não torná-lo, mas aumentará a probabilidade de assim o fazer, pois conforme Nonaka e Takeuchi (1997), um dos processos de construção de conhecimento na empresa é a socialização, defendida na corrente construtivista como meio de aprendizagem e, conforme Le Bortef (2003, p. 50) “os saberes-recursos não constituem a competência, mas aumentam ou diminuem as chances de ser competente”. Com isso, pode-se dizer que os processos de aprendizagem estão correlacionados com a criação de competências, mas não se pode afirmar o quanto.

Já a aprendizagem organizacional, principalmente na questão de visão compartilhada, que como visto é um subconstruto que forma o conceito, frente aos estudos realizados por Salinas (2004), foi demonstrado que este subconstruto possui elevado grau de dependência do comprometimento organizacional. Após desenvolver um estudo de aplicação-piloto do processo de aprendizagem organizacional no Banco do Brasil, voltado para atividades de

resolução de problemas, concluiu-se que o comprometimento das equipes de trabalho foi fundamental para a correção de desvios constatados, em virtude, principalmente, das identificações de problemas, das alternativas de soluções e das decisões terem sido originadas dos participantes do processo (SALINAS, 2004).

Ao se referir à credibilidade do processo de solução de problemas de seu estudo no Banco do Brasil, reunindo auditores e auditados, Salinas deixa claro o vínculo existente entre o comprometimento e os processos de aprendizagem (2004, p. 45):

Ao perpassar pelo compartilhamento de modelos mentais em direção de uma visão de conjunto, culminando em um plano de ação, composto por ações discutidas e deliberadas no seio da própria equipe, o processo ganhou sustentação e credibilidade para auditores e auditados.

O autor mostrou que o processo de aprendizagem, que envolve o compartilhamento de modelos mentais, direcionou-se para a criação de uma visão de conjunto que cria o comprometimento, principalmente, em nível afetivo. O comprometimento faz com que o grupo tenha envolvimento com o processo e, com isso, chegou-se, após participação, à definição de planos de ação para a solução de problemas encontrados durante os trabalhos. Isso, conforme a concepção francesa, foi uma demonstração de competência.

Siqueira e Gomide Jr. (2004) ao considerar aspectos relativos ao trabalho que geram satisfação e também comprometimento, especificam diversos fatores, por exemplo, o relacionamento com colegas (que é ligado à competência comportamental), os benefícios sociais e as compensações advindas do esforço no trabalho (também podendo ser relacionado às competências), e as oportunidades de crescimento (que se vinculam ao desenvolvimento profissional e, por consequência, aos processos de aprendizagem).

Não se pode relacionar competência, aprendizado e comprometimento de uma forma linear, onde um geraria o outro, pois todos os processos ocorrem praticamente de forma conjunta. Por exemplo, quando há um processo de socialização, base para a aprendizagem construtivista (VIGOTSKY *apud* CARRETERO, 1997), existe uma troca de conhecimentos habilidades e atitudes específicas (LE BORTEF, 2003; PERRENOUD, 1999; ZARIFIAN, 2001), no entanto, o emprego do aprendizado e das competências se dará quando houver comprometimento com um objetivo ou resultado desejado (KOLB, 1997; GUBMAN, 1999).

3. A RELEVÂNCIA E A ESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Nesse contexto de transição e globalização, altamente dependente do recurso do conhecimento, as Instituições de Ensino Superior exercem papel fundamental e necessitam estar integradas com o ambiente e focadas no seu maior fim, a formação de indivíduos que irão dar sustentabilidade a uma nação pela sua capacidade de aprender e inovar.

Esse capítulo trata de uma revisão teórica que busca fazer uma reflexão sobre as Instituições de Ensino Superior, com breve histórico de seu surgimento no Brasil e a necessidade de transformação de suas estruturas frente à sociedade pós-industrial.

3.1 INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E AS UNIVERSIDADES NO BRASIL

A educação e o conhecimento sempre foram considerados pelas classes dominantes uma ferramenta de dominação. Na Idade Média a cultura e o conhecimento eram guardados nos mosteiros relegados a poucos defensores da hegemonia da Igreja Católica. No fim da Idade Média e no Renascimento, destaca Schuch Jr. (1998), a educação buscava permitir a classe burguesa usufruir dos privilégios privativos do clero e da nobreza, já que o título universitário elevava o burguês quase ao nível do nobre. O autor ainda comenta que, ao fim da Idade Moderna as escolas continuavam atendendo, principalmente, às necessidades das elites. Hoje, numa sociedade do conhecimento, não se vêem grandes diferenças: acesso a informações e a conhecimento são privilégios de poucos, apesar do que fazem crer os defensores do sistema global, que se acredita irreversível.

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas [...] De fato, para a grande maioria da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. [...] A educação de qualidade é cada vez mais inacessível... (SANTOS, 2003 p.19)

É nesse contexto que as universidades estão operando, mas para haver uma real transformação social, como está sendo colocado por autores como Drucker(1993), Angeloni(2002) e Kumar(1997), é imperativo que elas tomem consciência do seu papel frente à atual realidade social, econômica e política, uma realidade bem demonstrada por Santos (2003). Para que isso ocorra, se faz necessária a avaliação dessas instituições para melhor geri-las e auxiliar no processo de criação de conhecimento para toda a nação, não para uma elite privilegiada como vem acontecendo.

Para Belloni (2000), as universidades estão empreendendo esforços para qualificação do corpo docente em função da sua crescente preocupação com a atualização de seu projeto institucional e a revisão de seu papel frente à sociedade. Esse período de transformação social traz novas exigências em relação à sua missão social e seu relacionamento com o Estado. Segundo o mesmo autor, as universidades, a partir da década de 80, começaram a elaborar seus próprios projetos de avaliação. Nas universidades públicas brasileiras desenvolveram-se projetos próprios de avaliação financiados pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Atualmente, o governo brasileiro passa a exigir de todas as IES um programa de avaliação interna vinculado ao SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Nesse contexto é que as IES devem se preocupar com a sua sustentabilidade entendida como o cumprimento da sua missão institucional frente à sociedade global.

Para Ortega y Gasset (1999), a missão das IES está vinculada com pesquisa, ensino, extensão e cultura geral. Segundo o autor, a grande preocupação é com a formação integral e interdisciplinar do indivíduo, não uma concentração exagerada na pesquisa. Tubino (1997) afirma que apesar da opinião de Ortega y Gasset a respeito da missão da IES as Universidades melhor conceituadas são as que possuem maior destaque no campo da pesquisa.

No entanto, Teixeira (1998) coloca que a Universidade de pesquisa está baseada em objetivos do saber pelo saber e não na sua aplicabilidade, por conseguinte a pesquisa tornou-se ciência não aplicada criando um distanciamento entre Universidade e sociedade, onde a primeira passa a ser uma “Torre de Marfim” repleta de eruditos pesquisadores. Para Ortega y Gasset (1999), a Universidade não deve se preocupar com a formação de pesquisadores, mas sim de profissionais com ampla visão cultural e profissional e que encontrem sim, na Universidade, um ambiente propício para o desenvolvimento da pesquisa. Esta, por sua vez, exige dedicação que só é dada por aqueles que realmente querem ser pesquisadores e encontram na pesquisa a satisfação profissional e pessoal. Para o autor, a pesquisa faz parte da missão universitária, junto com a formação profissional e cultural, portanto não é aceitável permanecer enfatizando o saber pelo saber, e sim, o saber aplicado e transformador.

Corroborando, Tubino (1997) advoga que mesmo sendo reconhecida como templo do saber, a Universidade tem a missão de transformar o saber, o que exige ação investigatória. É nesse ponto que existe a concordância entre os autores (ORTEGA y GASSET, 1999; TEIXEIRA, 1998 e; TUBINO, 1997), de que a pesquisa deve ser incentivada e exigida para ser transformadora de condições sócio-econômicas e culturais adversas, portanto aplicável em um âmbito profissional-cultural, aproximando a Universidade da sociedade. O Quadro 2 demonstra a importância da aproximação da pesquisa à sociedade, pois compara as sociedades avançadas com as menos avançadas, sinalizando um problema enfrentado no mundo atual, e que ocorre, principalmente, em nações menos desenvolvidas.

Quadro 2 – Contextualização da Ciência e Tecnologia em sociedades mais avançadas e menos avançadas

Sociedades mais avançadas	Sociedades menos avançadas
Representam 1/4 da população mundial	Representam 3/4 da população mundial
Soluções pela Ciência e Tecnologia (C&T)	Sem (ou pouca) C&T para buscar soluções/importam Tecnologia (muitas vezes fora da realidade interna do país)
População em redução	População crescente

Fonte: Kennedy *apud* Tubino (1997)

Segundo estudo de Paul Kennedy *apud* Tubino (1997), os países subdesenvolvidos não conseguem encontrar solução para tecnologia devido ao pouco fluxo de pesquisa, restando-lhes o estímulo à importação, muitas vezes não adaptável às condições sócio-

culturais e econômicas internas. Tubino (1997) interpreta o estudo de Kennedy, deduzindo que além do controle de natalidade deve-se buscar um incremento nos sistemas de C&T, pois se isso não ocorrer, dificilmente as nações menos avançadas sairão do processo de “miserabilização” em que estão mergulhadas. Essa constatação reforça a missão das IES, vinculando-as à sociedade, buscando uma ciência aplicada no âmbito cultural e econômico. Para isso, reforça-se o pensamento de Ortega y Gasset (1999): as IES devem seguir sua missão de promover o profissionalismo, a pesquisa e a cultura geral, pois um profissional ou um cientista, sem conhecimento do mundo não pode ser um bom profissional ou um bom cientista.

Uma análise dos objetivos do ensino superior estabelecidos na legislação brasileira, elaborado por Schmitz (1984) corrobora todas as colocações anteriores, pois ele, ao interpretar a lei 5.540/68, coloca que os objetivos nela expressos não tratam do homem, mas do que ele fará, poderá ou deverá fazer. No artigo 1º da referida lei, os objetivos são declarados como pesquisa, desenvolvimento das ciências, artes e letras e formação do profissional de nível universitário. Para o autor, os objetivos da educação e, com isso, do ensino superior, devem estar inspirados pelos fins do homem e da sociedade, não sendo independentes ou isolados, pois dessa forma não teriam sentido. Quanto ao problema da pesquisa, coloca que ela não pode ser desligada do todo da atividade humana, devendo ser um instrumento do homem para se realizar mais e melhor como pessoa na sociedade. Novamente, reforça-se a visão da pesquisa aplicada e não do saber pelo saber.

Diante dessas constatações, é importante que o profissional de ensino esteja buscando o seu desenvolvimento, para que, com isso, possa incentivar o seu público a também buscá-lo. É com base nessa necessidade que as IES devem ser dirigidas no intuito de realizarem a sua missão frente à sociedade que representam. Nesse aspecto, a Administração dessas instituições deve focar o Aprendizado e as Competências voltadas para a sua missão. O direcionamento dos profissionais depende em grande parte da gerência estar voltada a esses aspectos estratégicos e, também, à criação de vínculos dos profissionais com a instituição, verificando, constantemente, o comprometimento existente com a organização. No entanto, é preciso gerir esses profissionais tanto quanto a estrutura como um todo.

3.2 A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Em virtude de existirem vários tipos de Instituições de Ensino Superior, buscou-se enfocar, neste estudo, as universidades e centros universitários, pois possuem estruturas semelhantes, entendidas como IES que adotam estruturas de campus universitário atuantes em diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, não serão analisadas as estruturas e o funcionamento de instituições consideradas faculdades isoladas.

No entanto, antes de entrar no funcionamento e nas estruturas das IES, se faz importante um breve comentário sobre as estruturas organizacionais. Toda organização, seja pública, privada ou do terceiro setor, possui uma estrutura formal e uma informal, isto é, um grupo de pessoas comprometidas com o propósito de gerar algum tipo de produto ou serviço. À estrutura formal dá-se o nome de estrutura organizacional, que varia de organização para organização, e dita o funcionamento da instituição.

De acordo com Machado e Silveira (1998) as estruturas organizacionais são meios para as organizações atingirem seus objetivos. Para Cury (2000), com o desenvolvimento das sociedades as organizações também alcançaram grandes níveis de desenvolvimento, passando a ter um caráter de instituição social, um sistema de crenças e lealdade dentro da sociedade. Para o autor (2000, p. 104), “uma instituição social é um conjunto de pessoas que, usando de um aparato técnico, obedecendo a um conjunto de normas e ligadas a uma parte do meio ambiente, está realizando uma tarefa ou tarefas comuns”.

Segundo Kelly e Kelly (1995), a estrutura ou projeto organizacional determina o relacionamento hierárquico dentro de uma organização e tem como principal objetivo criar condições para ela fornecer o seu produto ou serviço de maneira eficiente e eficaz, com vistas às suas metas estratégicas e à posição que deseja conquistar no mercado ou na sociedade.

Para os autores citados é no projeto organizacional que são definidos o número de funcionários, as funções essenciais e quem se reporta a quem, o que pode acarretar diversos problemas como, por exemplo, conflitos de personalidade, resistência a novos métodos em virtude de cultura arraigada e, mesmo, limitação de espaço físico.

Nesse contexto, uma organização é considerada uma unidade social intencionalmente construída e reconstruída, tendo finalidade específica. Essa organização caracteriza-se, segundo Cury (2000) por: divisão do trabalho, do poder e das responsabilidades devidamente planejada para atingir suas finalidades; presença de um ou mais centros de poder, que controlam os esforços da organização e os dirigem para a realização de seus objetivos; e substituição de pessoal, onde pessoas que não satisfazem as finalidades da organização possam ser substituídas e suas tarefas a outros atribuídas, podendo haver substituição de pessoas por transferência, promoção ou por licença.

Consoante Mülbart et al. (2002) as estruturas organizacionais têm sido objeto de estudo de um grande número de pesquisadores no decorrer da teoria administrativa, apresentando projetos compatíveis com as realidades vividas em cada época. Porém, o atual contexto competitivo é repleto de transformações que dizem respeito à própria forma de viver, pensar, comunicar e prosperar. Como exemplos de transformações os autores colocam a sociedade virtual, as mudanças de atitude empresarial, a comunicação instantânea, o mundo sem fronteiras, as formas mutáveis de trabalho, a revolução nos processos de aprendizagem, a flexibilização da produção, entre outros. Essas transformações exigem estruturas organizacionais mais flexíveis, livres das rotinas de controle rígido impostas pelas estruturas tradicionais, a exemplo do modelo burocrático de Weber.

As estruturas organizacionais, conforme Hall *apud* Mülbart et al. (2002), moldam o comportamento dos indivíduos que é resultante de experiências organizacionais convertidas em normas, regras, princípios, valores e crenças. Assim sendo, uma visão mecanicista de organização é incapaz de lidar com uma realidade dinâmica apresentada nos dias atuais.

As IES, como qualquer outro tipo de organização, possuem suas estruturas, e após os acordos MEC-USAID (a partir da década de 50), elas se assemelham, tanto no âmbito público como privado, por serem baseadas em estruturas burocráticas departamentais. No entanto, Schuch Jr. (1995) comenta que estudos organizacionais demonstram que a universidade, como Instituição de Ensino Superior, exige uma concepção organizacional diferenciada das demais organizações empresariais ou burocracias públicas possuindo, portanto, certa especificidade.

Mesmo assim, conforme Machado e Silveira (1998), falando em termos de Brasil, as características das IES se assemelham às das burocracias tradicionais. Essas instituições, têm permanecido estruturadas da mesma forma por quase trinta anos. O modelo de estrutura organizacional adotado pela grande maioria das IES brasileiras é decorrente da lei 5.540/68, que estabeleceu os parâmetros, as normas e diretrizes desse tipo de instituição. Segundo os autores, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394 de 1996, que revogou a Lei 5.540 dando maior autonomia às IES, não se exigiu mais uma organização por departamentos. Porém, não há nenhum caso substantivo de mudanças estruturais nesse tipo de organização.

Mesmo adotando a base da burocracia tradicional, as IES possuem suas especificidades, buscando um regime de poder voltado à democracia institucional através dos órgãos colegiados (SCHUCH Jr., 1995; MACHADO e SILVEIRA, 1998), adotados por grande parte delas. Nesse tipo de estruturação existe um presidente e seus membros, que se reúnem ordinariamente, conforme cronograma pré-definido, ou extraordinariamente, quando algum assunto de significativa importância tiver de ser discutido urgentemente. As questões discutidas nos colegiados de curso, por exemplo, podem ter que passar por colegiados de instâncias superiores, até o conselho universitário, não deixando de ter características da burocracia tradicional (MACHADO e SILVEIRA, 1998).

Dentro desse tipo de estruturação do ensino superior algumas vantagens e desvantagens são apontadas, por Machado e Silveira (1998). Como vantagens os autores apontam: possibilidade de decisões mais democráticas e análise mais criteriosa e ampla dos temas a serem discutidos. Como desvantagens surgem: a morosidade no processo de tomada de decisão; surgimento de impasses indissolúveis em função de posturas antagônicas; estímulo da postura corporativa; isenção de responsabilidade pelos resultados decorrentes da decisão colegiada e surgimento da “democracia de aparência”, pois, muitas vezes, membros do colegiado não participam efetivamente das reuniões ou participam apenas por mera obrigação.

Estruturadas como “burocracia colegiada” as IES continuam funcionando como as burocracias tradicionais o que mantém o controle rigoroso e rígido sobre o ensino superior, e para Schimitz (1984), isso impede algumas decisões ou iniciativas de interesse da comunidade local ou regional, a não ser após algum problema visualizado já ter ocorrido ou se tornado

gravíssimo, a ponto de ser praticamente impossível sua resolução. Para o autor, a forma burocrática na estruturação do ensino superior poda o senso crítico, a iniciativa e a função de consciência social que deveria ter as IES.

Na visão de Demo (1994) desfazer o vício da burocracia é essencial para um ensino superior de qualidade, pois nesse tipo de estrutura o professor produtivo e competente é visto como tolo, pois, mesmo produzindo, ganha a mesma coisa e possui a mesma oportunidade de subir na carreira. Para o autor, não se promove o mérito, mas a mediocridade.

Seguindo no mesmo raciocínio, Demo (1994) coloca que, nessa linha de qualificação de recursos humanos, as lideranças são demasiado importantes, principalmente a figura do reitor como líder. Nesse tocante, a liderança não pode ser apenas administrativa, deve ser baseada na competência científica, onde o reitor é a encarnação da competência da IES em construir conhecimento. Então, o líder da IES tem que ter legitimação da competência além da democrática, possuindo, dessa forma, a legitimidade para instituir um governo institucional e não apenas a administração (DEMO, 1994; TUBINO, 1997).

Como governo institucional, Tubino (1997) entende a IES que possui maior autonomia, inclusive financeira, com menos controle por parte do Estado (isso não significa eximir o Estado de exercer controle algum sobre a educação superior), podendo inclusive gerar recursos através de fontes próprias de receita. Quando se olha para o ensino particular, vale a mesma indagação, incluindo, ao lado do Estado, suas mantenedoras.

Continuando na crítica à estrutura da IES, Schuch Jr. (1995) salienta que elas possuem um quadro operacional diferenciado das demais organizações, pois suas atividades-fim são realizadas por um tipo de profissional de características especiais, altamente especializados, com elevado nível de qualificação. Muitas vezes, essa característica faz com que existam no nível operacional profissionais com maior qualificação que aqueles em níveis mais elevados da estrutura hierárquica. Essa constatação vem ao encontro do pensamento de Demo (1994) de que as lideranças devem ter a autoridade do argumento, o que facilitaria a implantação da estrutura política proposta por Schuch Jr. (1995).

Na concepção de Schuch Jr. (1995) as estruturas do ensino superior devem ser concebidas como um sistema político em substituição aos modelos colegiados tradicionais e

baseados nas burocracias *Weberianas*, acabando com o ritualismo burocrático de administração intermediária, propiciando maior autonomia ao operário especializado e altamente qualificado. Isso, porque, nas IES, é no nível operacional que a articulação de inúmeros grupos de interesse acontece, surgindo diversas formas de poder a fim de influenciar a estrutura superior, caracterizando um esforço de priorizar a figura do acadêmico em detrimento a estrutura administrativa o que mantém um conflito mais acordado com um aparato estrutural político do que burocrático.

Essa característica ímpar das IES destaca uma complexa interação interpessoal, tanto nas atividades de ensino-aprendizagem-pesquisa, bem como nas relações hierárquicas, e nos níveis colegiados. Essa complexidade relacional inviabiliza a supervisão direta e a *standartização* de processos, características das burocracias tradicionais (SCHUCH Jr., 1995).

No entanto, para viabilizar um sistema político em contraposição ao burocrático é mister voltar a estrutura gerencial para seus aspectos mais estratégicos, direcionando as IES a sua verdadeira missão social; é imperativo que os profissionais nelas envolvidos , principalmente suas lideranças – reitores, pró-reitores, diretores de centro, chefes de departamento e coordenadores – estejam cientes de suas responsabilidades frente à sociedade e à nação. Para uma mudança estrutural das IES faz-se necessário uma atuação rigorosa da área de gestão de pessoas (recursos humanos), pois, na resistência das pessoas às mudanças é que se encontra o grande desafio para adaptação ao novo ambiente sócio-político e competitivo da atualidade. É o que mostra Schuch Jr. (1995 b) quando aborda a primeira tentativa de reestruturação da Universidade Federal de Santa Maria, após a reforma de 68, proposta pelo então reitor Prof. Armando Vallandro, que foi abandonada em função das demasiadas críticas que não permitiram um amadurecimento da proposição.

4. HIPÓTESES

Segundo Acevedo e Nohara (2004) as hipóteses são extremamente importantes, pois sinalizam a representatividade ou não do modelo em relação à realidade. Conforme os mesmos autores, as hipóteses representam a suposição do problema de pesquisa.

Então, como hipóteses do estudo proposto, que busca analisar comparativamente a orientação para a aprendizagem, por competências e o comprometimento organizacional na concepção dos gestores dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas da Cidade de Santa Maria – RS, têm-se as abaixo relacionadas:

H1: A Orientação para a Aprendizagem no público não difere do privado.

H2: A Orientação para Competências no público não difere do privado.

H3: O Comprometimento Organizacional dos gestores dos departamentos didáticos é o mesmo nas IES públicas em relação às privadas.

5. METODOLOGIA

A pesquisa foi de caráter descritivo, sendo exploratório quando do levantamento teórico. Exploratório, pois sua finalidade, conforme Gil (1999), é proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato. Pesquisas desse tipo demandam, geralmente, um levantamento bibliográfico e documental (no presente caso abordou assuntos referentes à aprendizagem organizacional, competências, gestão por competências e comprometimento organizacional).

Descritivo, porque busca descrever a orientação dos departamentos educacionais das Instituições de Ensino Superior acerca da gestão por competências, da aprendizagem e do Comprometimento Organizacional. De acordo com Collins e Hussey (2005) o estudo descritivo é usado para descrever o comportamento dos fenômenos, sendo utilizado para obter informações sobre as características de um problema de pesquisa.

Com relação ao tipo de estudo, este se caracteriza por ser de corte transversal, pois utiliza a população de estudo uma única vez, descrevendo o contexto em momento específico (MALHOTRA, 2001).

5.1 POPULAÇÃO

Participaram do estudo uma Universidade Federal, o campus local de uma Universidade multicampi privada e um Centro Universitário privado. A população de pesquisa foi composta pelos gestores departamentais dos cursos de graduação dessas Instituições de Ensino Superior. Concebe-se como gestores os Coordenadores de curso dos Departamentos das IES particulares, pois são eles os responsáveis pela gestão das unidades didática de ensino nessas instituições, e os Chefes de Departamento ou coordenadores de curso da Universidade Federal de Santa Maria, pois conforme Regimento Geral, de 09 de novembro de 1988, são os

chefes de departamento didático e coordenadores de curso que assumem as funções de gestores, incluindo, como exemplo, a supervisão e designação do corpo docente, a coordenação e supervisão das atividades do departamento, o exame e as decisões referentes as suscitações do corpo docente, discente e técnico administrativo, as proposições para substituição e demissão de docentes, a opinião e o encaminhamento de pedido de afastamento de docentes para aperfeiçoamento ou prestação de assistência técnica, a composição de comissões para exames de admissão ao provimento de cargos ou contrato de professores, a convocação de reuniões departamentais, entre outras atribuições de gerência.

Então, a população do estudo totaliza 76 gestores estando divididos em 40 gestores do setor público e 36 do privado. Não foi utilizada amostra, pois a população é relativamente pequena e, conforme Collins e Hussey (2005), nesse caso é aconselhável a pesquisa censitária. No entanto, o tratamento dos dados foi elaborado em cima da população respondente que envolveu 24 gestores do Ensino Privado e 36 do Ensino Público, pois nem todos os elementos das populações responderam a pesquisa, ou porque não foram encontrados ou porque não quiseram fazê-lo.

5.2 TÉCNICA E OPERACIONALIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita em duas fases não excludentes, por pesquisa bibliográfica e descritiva (GIL, 1991; COLLINS e HUSSEY, 2005), pois buscou-se verificar a existência dos construtos nas Instituições de Ensino Superior e descrever a orientação delas para os construtos em estudo. Essas duas fases do estudo utilizaram técnicas diferenciadas, tanto bibliográficas como de levantamento de dados.

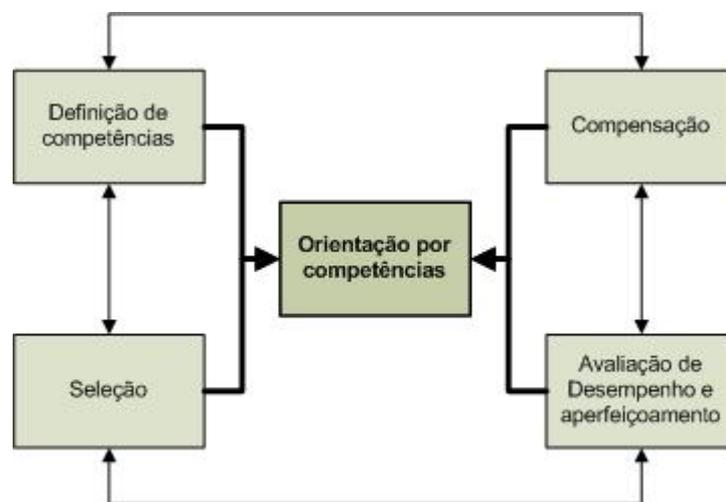
Na fase bibliográfica, utilizaram-se estudos já publicados para revisão, produção e manipulação do conhecimento, fundamentando-se em obras originais e demais escritos relacionados com o tema. Segundo Thums (2003), esses estudos se caracterizam por levantamentos envolvendo teorias, quadros de referência, autores ou revisões bibliográficas.

O levantamento de dados visa conhecer aspectos importantes do comportamento organizacional. Para o mesmo autor, a pesquisa de levantamento de dados necessita de bases teóricas e de elementos estatísticos para elucidação do que se pretende conhecer. A técnica para levantamento de dados foi a de entrevista estruturada e de questionário, utilizando

questionário previamente concebido, seguindo modelos já estabelecidos pela comunidade científica, nos casos de análise do comprometimento organizacional, operacionalizado pelo modelo de Siqueira (2001), e orientação para aprendizagem, baseado no modelo proposto por Baker e Sinkula (1999).

No que se refere à orientação por competências, como a literatura científica não apresenta nenhum modelo, este foi desenvolvido pelo autor com base na teoria francesa de competência. Considerando essa linha de pensamento, não pôde ser elaborado um modelo de mensuração de competências, e portanto, de gestão por competências, até porque competência não é mensurável, mas baseia-se o alcance de resultados organizacionais no fato de haver uma gestão preocupada com um clima propício. Conseguiu-se, assim, idealizar um modelo de gestão baseada em resultados voltada para o desenvolvimento de competências, conforme é mostrado na Figura 14.

Figura 13 – Estruturação do construto de orientação por competências



Fonte: Elaborado pelo autor seguindo corrente francesa sobre competências

Conforme o modelo proposto, a orientação para competências possui relação estreita com atributos de gestão de pessoas tais como, definição de competências, seleção, avaliação de desempenho e aperfeiçoamento e compensação baseada em desempenho.

O instrumento de coleta de dados, referente à orientação por competências, foi aplicado na Universidade de Caxias do Sul, Campus de Bento Gonçalves – RS, para pré-teste

e enviado para críticas por parte do Coordenador da Incubadora Tecnológica e Empresarial da Faculdade de Tecnologia, na cidade de Caxias do Sul – RS. Também sofreu críticas e sugestões do professor de Administração da UFSM, na disciplina de Gestão de Pessoas e doutorando em Recursos Humanos pela USP, Prof. Ítalo F. Minello, além do professor de Metodologia pela UFSM, Dr. Breno D. Pereira.

5.3 INSTRUMENTO E PLANO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados seguiu uma pesquisa tipo *survey*, que, conforme Gil (1999), caracteriza-se pela interrogação direta dos participantes, solicitando informações a um grupo significativo de pessoas, e que utiliza um questionário estruturado. Este tipo de pesquisa é conhecido por levantamento de dados (GIL, 1999). O instrumento foi aplicado aos gestores dos departamentos de cursos de graduação para verificação da existência dos construtos nos departamentos e nas IES às quais pertencem.

Para mensurar atitudes, percepções, sentimentos, opiniões e valores, Hair jr. *et al.* (2005), defendem a utilização de escalas intervalares, também chamadas de escalas de classificação, caso da escala padrão Likert. De acordo com Siegel (1975), uma escala intervalar exige o conhecimento da distância entre os números que a compõem, caracterizando-a por uma unidade constante e comum de mensuração, atribuindo um número real a todos os pares de objetos no conjunto ordenado. Isso possibilita ter pleno conhecimento das distâncias entre os elementos constituintes da escala.

A fim de proporcionar uma análise mais completa, a escala seguiu um *continuum* de possíveis resultados, conforme escalas de graduação propostas por Gil (1999). Essa graduação foi elaborada com seis pontos, baseando-se na variação da escala Likert proposta por Albaum *apud* Perin (2001), que se realiza em dois estágios de análise, onde o primeiro verifica a direção de concordância ou discordância em relação à afirmação relacionada ao construto, e o segundo a intensidade dessa direção. A escala de seis pontos exige um posicionamento do respondente em relação a uma afirmação. A utilização de uma escala par é defendida por Hair Jr. *et al.* (2005) quando o pesquisador acredita ser improvável que muitos respondentes sintam-se neutros com relação a uma indagação ou se quer forçar uma escolha quanto a uma determinada questão.

5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

A análise dos dados foi feita através de software específico, utilizando análise estatística descritiva e univariada além de teste de significância não-paramétrico para rejeição ou aceitação das hipóteses. A escolha do teste não-paramétrico foi em função da disparidade aparente entre o número de respondentes nas amostras da pesquisa.

Então, a fim de verificar a existência de diferenças significativas entre as IES privadas e a IES pública, optou-se pelo uso da prova U de Mann-Whitney, que conforme apregoa Siegel (1975), é uma das mais poderosas provas não-paramétricas utilizadas para amostras independentes e constitui uma alternativa para o uso da prova paramétrica t , evitando as suposições exigidas por esta última. O autor afirma que a prova de Mann-Whitney está próximo a um nível de poder-eficiência de 95% para amostras moderadas e com tendência a 95,5% à medida que elas aumentam.

Whitney *apud* Siegel (1975) dá exemplos de distribuições para as quais a prova U é superior à prova t , possuindo maior poder de rejeitar a hipótese nula. Motivo que levou à escolha dessa prova não-paramétrica.

O teste de Mann-Whitney aplicado nesse estudo considerou um *p-value* de 0,005. Portanto, com base nos cálculos da estatística U aplicada, um valor de p inferior ao definido representa uma diferença estatisticamente significativa para a variável na qual o teste foi aplicado.

Na análise estatística não se fez nenhuma inferência de causa e efeito, pois, segundo, Gujarati (2000), nenhum procedimento estatístico é capaz de estabelecer uma relação de causação, então, as idéias de causa e efeito devem vir de fora da estatística.

Nesse ponto é que se fez uso da interpretação dos dados e considerou-se todo levantamento teórico a respeito das tendências sociais, políticas, econômicas e culturais e do papel das universidades como instituições de ensino frente a esse contexto, bem como os conhecimentos sobre cada construto, permitindo, com isso, determinar possíveis relações causais existentes, tendo como base os resultados estatísticos descritivos e das provas de significância.

6. ORIENTAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, COMPETENCIA E COMPROMETIMENTO DOS GESTORES NAS IES

Como descrito na seção de metodologia, foram pesquisadas duas amostras distintas para chegar aos resultados aqui demonstrados, uma amostra de 36 coordenadores da Instituição de Ensino Superior da Cidade de Santa Maria e 24 coordenadores pertencentes às IES particulares da mesma cidade. Este estudo, com o intuito de manter credibilidade nos dados coletados, concentrou-se em instituições com semelhante estrutura organizacional, motivo que obrigou a atuar apenas nas Universidades e Centros Universitários da Cidade de Santa Maria-RS, não abrangendo as IES caracterizadas como Faculdades Isoladas.

Para elaborar a análise de dados utilizou-se a estatística descritiva a fim de caracterizar os gestores das IES e, também, objetivando descrever a orientação das instituições pesquisadas em relação à aprendizagem e competências, além de verificar o comprometimento de seus gestores. Para fins comparativos foi utilizado o teste de “Mann-Whitney”, da estatística não – paramétrica para verificar as diferenças existentes entre os construtos do estudo.

Os resultados encontrados são demonstrados nesse capítulo e foram separados em momentos distintos. Inicialmente apresenta-se uma análise descritiva da amostra de gestores das IES com a finalidade de melhor caracterizá-los estabelecendo diferenças ou semelhanças com relação as variáveis referentes ao tempo de permanência na gestão do curso, faixa etária, grau de instrução e tempo de instituição. Logo após, são apresentados os resultados das análises descritivas de cada construto abordado no estudo, juntamente com as análises de diferenças de postos, com o intuito de apresentar um comportamento geral das variáveis abordadas no instrumento de coleta de dados e estabelecer diferenças significativas inferidas das populações estudadas.

6.1 IDENTIFICAÇÃO DOS GESTORES

Essa seção tem por objetivo fazer uma breve descrição das características dos gestores das IES utilizando, dentro da estatística descritiva, a análise de frequência. Constatou-se que os gestores, todos coordenadores, apresentam diferenças com relação ao tempo de coordenação, à faixa etária, ao grau de instrução e ao tempo de trabalho na instituição.

Quanto ao tempo de coordenação, incluindo mandatos anteriores, 50% dos gestores da IES pública possuem menos de dois anos no cargo, 19,4% entre 2 e 4 anos, 22,2% estão entre 5 e 6 anos e apenas 8,3% são gestores por mais de 6 anos. Já nas IES privadas os coordenadores, de modo geral, permanecem mais tempo nos cargos de chefia, mais de 61% deles estão nos cargos há mais de dois anos, sendo que, desses, um total de 17,4% estão há mais de seis anos como coordenadores. Esses dados podem ser explicados em função de existir na instituição pública um processo de eleição de coordenador, com mandato não superior a dois anos e, na particular, a coordenação ser escolhida pela direção ou reitoria.

Com relação à faixa etária dos coordenadores, as maiores diferenças estão concentradas nos intervalos de 41 a 50 anos, onde mais de 40% dos coordenadores da IES pública se encontram para apenas 21,7% nas IES privadas, e abaixo de 30 anos, pois não existe coordenador com menos de 30 anos na pública, mas há nas instituições privadas. Também há uma diferença percentual na faixa acima dos 51 anos, onde 25% dos coordenadores da IES pública estão nessa faixa etária contra 39,1% nas particulares. Pode-se verificar uma diferença percentual maior que 14% com relação aos coordenadores com idade mais avançada, podendo ser explicado pelo fato, de conhecimento geral, de que os professores que se aposentam das IES públicas continuam com suas atividades em IES particulares. Esses dados podem ser melhor visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Faixa etária dos coordenadores das IES públicas e Privadas

Faixa Etária	IES Pública		IES Privadas	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Abaixo de 30 anos	0	0	2	8,7%
Entre 30 e 40 anos	11	30,6%	7	30,4%
Entre 41 e 50 anos	16	44,4%	5	21,7%
Entre 51 e 60 anos	8	22,2%	7	30,4%
Acima de 60 anos	1	2,8%	2	8,7%
Total	36	100%	23	100%

Uma variável que demonstra uma diferença relevante entre as IES pública e Privadas é o grau de instrução de seus coordenadores. Apesar de ambas não possuírem coordenadores abaixo do nível de mestrado, na pública a maioria possui título de doutor, enquanto na privada a maior parte é mestre, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Grau de Instrução nas IES de Ensino Superior

Grau de Instrução	IES Pública		IES Privadas	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Mestrado	16	44,4 %	19	82,6%
Doutorado	20	55,6%	4	17,4%
Total	36	100%	23	100%

Essas diferenças podem estar relacionadas com a formação proporcionada pelas diferentes instituições, pois é notório que os docentes nas IES públicas foram, durante muito tempo, incentivados a se aperfeiçoarem, sendo liberados, através dos Programas de Desenvolvimento Institucional, para adquirirem títulos de mestre e doutor fazendo jus a remuneração docente que vinham percebendo antes do afastamento, fato que não ocorre com a mesma intensidade na maioria das IES particulares (SCHMITZ, 1984; ZAMBERLAN et al., 2005).

Referente ao tempo de trabalho dedicado à instituição percebe-se uma diferença significativa com relação às frequências de resposta, pois os coordenadores das IES privadas

possuem menor tempo de serviço do que aqueles da instituição pública, como demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Tempo de trabalho dos coordenadores na IES

Tempo de trabalho	IES Pública		IES Privadas	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Menos de 10 anos	8	22,2 %	17	73%
Entre 10 e 30 anos	28	77,8%	6	26%
Total	36	100%	23	100%

Nota-se uma inversão de tempo de serviço, pois, enquanto na pública 77,8% dos coordenadores possuem entre 10 e 30 anos de trabalho, nas particulares 73% possuem menos de 10 anos de instituição. Esse fato pode ser explicado pela migração dos professores das IES públicas para as particulares após a aposentadoria e, também, pelo tempo de existência da Instituição e de seus respectivos cursos.

Com base em uma análise de frequência, pode-se verificar algumas peculiaridades entre as IES pública e privadas no que se refere à caracterização de seus gestores, porém nada pode ser concluído com relação aos construtos do estudo, utilizando apenas a análise de frequência. Com o intuito de verificar a existência dos construtos de comprometimento, orientação para aprendizagem e orientação por competências, utilizaram-se análises descritivas. Entretanto, a utilização do Teste U de Mann-Whitney fez-se necessário para averiguar a existência de diferenças significativas dentro de cada construto, entre as IES públicas e privadas, objetivo maior desse estudo.

6.2 ANÁLISES DESCRITIVAS E DE SIGNIFICÂNCIA DOS CONSTRUTOS

Esta seção apresenta as análises descritivas e de significância elaboradas por teste de postos, conhecido como teste U de Mann-Whitney. A análise descritiva objetivou analisar o padrão médio de respostas para cada variável relacionada aos construtos abordados no estudo. Para tanto, foram consideradas as estatísticas de tendência central como a média, a mediana e o desvio padrão. A análise de significância procurou evidenciar as diferenças existentes nos construtos com relação às IES privadas e a IES pública.

Cabe ressaltar que, para mensurar as variáveis, utilizou-se, de acordo com Hair et al. (2005) e Albaum apud Perin (2001), uma escala intervalar padrão Likert de seis pontos, que verifica direção de discordância ou concordância com afirmações referentes aos construtos e sua intensidade.

6.2.1 Construto orientação para aprendizagem organizacional

O construto orientação para aprendizagem organizacional, seguindo o modelo proposto por Baker e Sinkula (1999), foi operacionalizado com a divisão em três subconstrutos que são: comprometimento com o aprender, visão compartilhada e postura de mente aberta, analisados individualmente através da escala de Likert de seis pontos. Optou-se por colocar nas figuras, para facilitar a sua compreensão, apenas as medidas de tendência central, pois o desvio-padrão variou de 0,5090 a 1,6854, considerados valores pequenos e intermediários de variação para escala de seis pontos (Hair *et al.* 2005).

O Quadro 3 apresenta os resultados médios encontrados com relação às IES públicas e privadas para o subconstruto de comprometimento com o aprender.

Quadro 3 – Comprometimento das IES Públicas e Privadas com o aprendizado

Itens de Avaliação	Privadas			Pública		
	N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
1. A chefia da instituição concorda que a habilidade para aprender é a chave para a vantagem competitiva	24	5,25	5,0	36	5,31	6,0
2. Os valores básicos desta instituição incluem o processo de aprendizagem como fator chave para melhorias	24	5,46	5,0	36	5,36	5,0
3. O sentimento nesta instituição é que o aprendizado dos profissionais é um investimento, não uma despesa.	24	5,33	5,0	36	5,64	6,0
4. Nesta instituição, a aprendizagem é vista como uma característica básica para garantir a sobrevivência organizacional.	24	5,21	6,0	36	5,19	5,0
5. Nossa cultura não coloca o aprendizado do profissional como prioridade máxima	24	3,16	4,0	36	3,69	4,0
6. É consenso nesta instituição que quando pararmos de aprender estaremos pondo em risco nosso futuro	23	5,26	4,0	35	5,28	6,0

Observa-se, no que se refere ao subconstruto comprometimento com o aprendizado, as respostas, em ambas as IES, apresentaram um nível de concordância elevado, tendendo à

posição 5, o que pôde ser verificado a partir das médias, que ficaram entre 5,19 e 5,64 na IES pública e entre 5,21 e 5,46 nas IES privadas. A mediana, que representa o valor que está no centro da distribuição, ficou, na maioria das variáveis com valor 5 e 6, reforçando a constatação a partir da média. A exceção apresentada refere-se a um indicador negativo, onde a resposta de concordância reduziria o fator comprometimento com o aprendizado. Então, considerando as opiniões médias, afirma-se que há uma forte orientação dos gestores com relação ao comprometimento com o aprendizado.

Em relação a diferenças estatisticamente significativas desse subconstruto, apenas uma variável analisada se apresentou diferente, como pode ser averiguado na Quadro 4, que exhibe os resultados do teste de Mann-Whitney, considerando um $p = 0,05$.

Quadro 4 – Análises de Mann-Whitney para o subconstruto comprometimento com a aprendizagem

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			estatísticas	
		N	Média postos	U	N	Média postos	U	Z	p-value
1	A chefia da instituição concorda que a habilidade para aprender é a chave para a vantagem competitiva	24	28,92	394,0	36	31,56	470,0	-0,625	0,532
2	Os valores básicos desta instituição incluem o processo de aprendizagem como fator chave para melhorias	24	31,29	451,0	36	29,97	413,0	0,326	0,744
3	O sentimento nesta instituição é que o aprendizado dos profissionais é um investimento, não uma despesa.	24	25,63	315,0	36	33,75	549,0	-2,027	0,043
4	Nesta instituição, a aprendizagem é vista como uma característica básica para garantir a sobrevivência organizacional.	24	31,60	458,5	36	29,76	405,5	0,433	0,665
5	Nossa cultura não coloca o aprendizado do profissional como prioridade máxima	24	27,10	350,5	36	32,76	513,5	-1,256	0,209
6	É consenso nesta instituição que quando pararmos de aprender estaremos pondo em risco nosso futuro	23	29,30	398,0	35	29,63	407,0	-0,079	0,937

Nota-se, no Quadro 4, que a variável 3, que trata do sentimento na instituição de que o aprendizado dos profissionais é um investimento, apresenta diferença estatisticamente relevante, porém, tanto a IES pública como as IES particulares percebem o aprendizado como investimento e não como despesa, entretanto, na pública esta percepção é maior. Isso pode ser em parte explicado pelo fato de existirem, nas instituições públicas, diversos programas e

bolsas de qualificação docente concedidos pelo Ministério da Educação, o que não ocorre com a mesma frequência nas instituições particulares.

Referente à visão compartilhada observa-se no Quadro 5 uma tendência para a posição 5 nas IES privadas, verificada pela maior parte das médias entre 4,71 e 5,46 e mediana 5 e 6 em cinco dos seis itens de escala desse subconstruto. Uma tendência para a posição 4 na IES pública foi verificada na maioria das médias que se encontram entre 3,34 e 4,45 e mediana 4 para quase todos os indicadores. O último indicador, que é negativo, apresentou um elevado nível de concordância na Instituição Pública e de discordância nas instituições privadas.

Quadro 5 – Visão compartilhada nas IES Públicas e Privadas

	Itens de Avaliação	Privadas			Pública		
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
7	Há um conceito claramente expresso de quem somos e aonde estamos indo como instituição	24	5,46	5,5	34	4,32	5,0
8	Há uma total concordância quanto à visão da nossa instituição em todos os níveis e funções	24	4,92	5,0	34	3,82	4,0
9	Todos os profissionais estão comprometidos com os objetivos da instituição	24	4,71	5,0	35	3,34	4,0
10	Todos os profissionais dessa instituição vêem a si mesmos como parceiros que projetam os caminhos da instituição	23	4,74	5,0	35	3,74	4,0
11	A chefia dessa instituição acredita no compartilhamento de sua visão sobre a instituição com todos os níveis hierárquicos	24	5,21	6,0	35	4,45	5,0
12	Não temos uma visão bem definida para toda a instituição	24	2,04	2,0	35	4,00	4,0

Esses dados sugerem a existência de diferenças com relação à visão compartilhada, onde a tendência na pública é de pouca concordância, enquanto nas particulares há uma maior concordância com as variáveis averiguadas, como pode ser constatado no Quadro 6. As variáveis desse subconstruto tratam do conceito da organização e seu rumo futuro, a visão disseminada, o comprometimento de todos os profissionais, o sentimento do profissional como parceiro da instituição, a crença da chefia com relação ao compartilhamento da visão e a não existência de uma visão definida e disseminada, sendo que as respostas para essa última

variável apresentam um grau de concordância com média 4,0 para a instituição pública e uma tendência para discordância nas instituições particulares.

Quadro 6 - Análises de Mann-Whitney para o subconstruto visão compartilhada

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			estatísticas	
		N	Média postos	U	N	Média postos	U	Z	p-value
7	Há um conceito claramente expresso de quem somos e aonde estamos indo como instituição	24	39,52	648,5	34	22,43	167,5	-4,017	0,000
8	Há uma total concordância quanto à visão da nossa instituição em todos os níveis e funções	24	38,65	188,5	34	23,04	188,5	-3,601	0,000
9	Todos os profissionais estão comprometidos com os objetivos da instituição	24	40,46	671,0	35	22,83	169,0	-3,985	0,000
10	Todos os profissionais dessa instituição vêem a si mesmos como parceiros que projetam os caminhos da instituição	23	37,50	586,5	35	24,24	218,5	-3,067	0,002
11	A chefia dessa instituição acredita no compartilhamento de sua visão sobre a instituição com todos os níveis hierárquicos	24	36,77	582,5	35	25,36	257,5	2,611	0,009
12	Não temos uma visão bem definida para toda a instituição	24	18,25	138,00	35	38,06	702,0	-4,437	0,000

Essa diferença pode ser atribuída a diversos fatores, por exemplo, o tempo de vida das instituições, pois é mais difícil manter uma visão e um sentido disseminado por toda a organização ao longo do tempo. Outros fatos podem ter influência sobre a percepção de visão compartilhada como: a alteração constante nas chefias dos cursos, o próprio reconhecimento da liderança e a rotatividade de profissionais.

A alteração constante nas chefias dos cursos ocorre nas IES públicas, em função dos processos eleitorais, de maneira sistemática a cada dois anos; muitas vezes esses chefes (ou coordenadores) podem passar a não ser reconhecidos em decorrência de suas produções técnico-científicas e docentes, o que influencia, também, o reconhecimento deles como líderes e dificulta a comunicação e a disseminação da visão.

A rotatividade de profissionais também sinaliza uma significativa influência nesse tipo de resultado, pois é sabido que nas IES públicas o número de professores substitutos é relativamente elevado e predominante nos últimos anos. Dessa forma, ao ingressarem os profissionais sabem que seus contratos são temporários e sua produção e avaliação não são

contadas ao longo do curso, mesmo com significativas produções científicas eles são barrados quando desejam, por exemplo, registrar projetos ou participar das decisões colegiadas e das próprias reuniões do colegiado. Mesmo havendo permissão para participar ativamente das reuniões e definições dos rumos do curso nos respectivos colegiados, essas atividades não contam em seus currículos, pois passam a ser extra-oficiais em decorrência do funcionamento das IES públicas.

No entanto, a rotatividade é capaz de fazer com que a visão seja melhor disseminada por toda a organização, não pela rotatividade em si, mas pela possibilidade dela ocorrer, principalmente nas IES particulares, pois os profissionais não são concursados e, por consequência, estáveis, estando, teoricamente, na iminência de uma demissão, caso não se adaptem ou procurem atuar conforme as diretrizes das suas instituições. Nesse caso, a disseminação da visão ocorreria em função de um sentimento de medo e apreensão.

O Quadro 7, que traz os resultados do subconstruto postura de mente aberta, mostra uma semelhança considerável com os subconstrutos analisados anteriormente, pois existe um nível de concordância com a maioria dos indicadores. Nas IES particulares as médias da maior parte das respostas ficaram entre 4,00 e 4,67 enquanto na pública encontram-se entre 3,59 e 3,94. Uma exceção chama a atenção nesse conjunto de indicadores, “a valorização de idéias originais na instituição”, que apresentou um alto índice de discordância nas IES particulares, pois teve uma tendência para 2 (discordo muito), enquanto na pública apresentou uma média próxima a 4 (concordo). Com relação a esse subconstruto, observa-se que a IES pública está no limiar entre a concordância e a discordância, sinalizando, de certa forma, uma fraqueza no que se refere à postura de mente aberta.

Quadro 7 – Postura de mente aberta nas IES privadas e pública

Itens de Avaliação	Privadas			Pública		
	N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
13.Todos nós não temos receio de analisar criticamente as nossas crenças comuns sobre a forma com que buscamos realizar nossas atividades	24	4,00	4,5	34	3,59	4,0
14.Os líderes desta instituição não querem que sua “visão de mundo” seja questionada	24	2,33	2,0	35	2,97	3,0
15.Nossa instituição dá um alto valor a postura de “mente aberta”	23	4,65	5,0	35	3,89	4,0
16.Todos os líderes dessa instituição encorajam os colegas a pensarem além das suas exclusivas atividades ou tarefas	24	4,67	5,0	34	3,79	4,0
17.A ênfase em constantes inovações é parte de nossa cultura não importando a chefia que assume.	24	4,29	4,5	35	3,89	4,0
18.Idéias originais são altamente valorizadas nessa instituição	24	2,5	5,0	35	3,94	4,0

No entanto, utilizando o teste de postos para averiguar diferenças estatisticamente relevantes, constata-se que nessa variável não se percebe a diferença apontada pela análise descritiva da média. Apenas apresenta diferença a variável 16, Quadro 8, que trata dos líderes encorajarem os colegas a pensarem além das suas exclusivas responsabilidades, apresentando respostas de maior concordância nas IES particulares. Esse resultado emana, entre outros fatores, da cobrança por resultados decorrente, muitas vezes, da necessidade de manter o posto de trabalho nas instituições particulares. Outro fator de influência é a capacidade de liderança e autoridade dos gestores, pois, muitas vezes, isso não é considerado nos processos eleitorais, prejudicando sobremaneira as instituições públicas.

Quadro 8 – Análises de Mann-Whitney para o subconstruto postura de mente aberta

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			estatísticas	
		N	Média postos	U	N	Média postos	U	Z	<i>p-value</i>
13	Todos nós não temos receio de analisar criticamente as nossas crenças comuns sobre a forma com que buscamos realizar nossas atividades	24	32,65	483,5	35	27,28	332,5	1,224	0,221
14	Os líderes desta instituição não querem que sua “visão de mundo” seja questionada	24	25,60	314,5	35	33,01	525,5	-1,667	0,096
15	Nossa instituição dá um alto valor a postura de “mente aberta”	23	34,37	514,5	34	26,30	290,5	1,843	0,065
16	Todos os líderes dessa instituição encorajam os colegas a pensarem além das suas exclusivas atividades ou tarefas	24	35,58	554,0	35	25,21	262,0	2,383	0,017
17	A ênfase em constantes inovações é parte de nossa cultura não importando a chefia que assume.	24	32,65	483,5	35	28,19	356,5	1,010	0,312
18	Idéias originais são altamente valorizadas nessa instituição	24	34,35	524,5	35	27,01	315,5	1,670	0,095

De modo geral, as médias e medianas, nos três subconstrutos, apresentaram uma tendência para a concordância, exceto nos indicadores tidos como negativos, que deveriam apontar para a discordância no caso de existir, nas IES, uma orientação para aprendizagem organizacional, fato que foi verificado. Então, pode-se afirmar que as IES do estudo possuem um significativo grau de orientação para aprendizagem organizacional.

6.2.2 Construto comprometimento organizacional do gestor

Da mesma forma que o construto aprendizagem organizacional baseou-se em um modelo já existente, o comprometimento organizacional também foi operacionalizado utilizando-se um modelo já concretizado, proposto por Siqueira (2001), que busca mensurá-lo através de três subconstrutos, aceitos na literatura científica.

Os subconstrutos estudados foram: o comprometimento calculativo (ECOC), o comprometimento afetivo (ECOAF) e o comprometimento normativo (ECON). O Quadro 9 apresenta os resultados descritivos dos três subconstrutos, tendo como base as respostas dos coordenadores de curso para as afirmativas do instrumento de coleta de dados, que utilizou da mesma escala de seis pontos baseada em Likert.

Utilizou-se a mesma forma de apresentação que a utilizada na análise do construto aprendizagem, ou seja, comparando as medidas de tendência central, não fazendo referência ao desvio-padrão, que apresentou valores intermediários de dispersão (0,6192 a 2,3716), conforme se encontra em anexo.

Quadro 9 – Análise descritiva do comprometimento organizacional para as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Santa Maria – RS

	Itens de avaliação	Privadas			Pública			
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana	
ECOOC	Pedir demissão e trabalhar em outra IES não valeria a pena porque...							
	1	Eu perderia o prestígio que tenho hoje por trabalhar nessa instituição.	24	3,33	3,5	35	3,34	4,0
	2	Eu estaria prejudicando minha vida profissional.	24	3,45	4,0	35	4,09	5,0
	3	Eu teria mais coisas a perder do que a ganhar com esse pedido de demissão.	24	4,04	4,5	34	4,41	5,0
	4	Eu estaria desperdiçando todo o tempo que já me dediquei a essa organização.	24	3,88	4,0	35	4,05	5,0
	5	Eu deixaria para trás tudo que já investi nessa organização.	24	3,54	3,5	35	4,03	4,0
	6	Eu estaria jogando fora todo o esforço que fiz para aprender as tarefas relativas à minha atual função.	23	3,04	3,0	35	4,51	5,0
	7	Eu perderia a estabilidade no emprego que tenho hoje nessa instituição (garantias de não ser demitido).	23	2,74	2,0	35	3,14	3,0
	8	Eu demoraria para conseguir ser tão respeitado em outra instituição como sou hoje dentro dessa instituição.	23	3,48	4,0	35	3,14	3,0
	9	Eu jogaria fora todos os esforços que fiz para chegar onde cheguei dentro dessa instituição.	23	2,91	3,0	35	3,23	3,0
	10	Eu teria dificuldade para ganhar um salário tão bom quanto o que tenho hoje.	24	3,13	3,0	34	2,21	2,0
	11	Eu teria dificuldade para conseguir outro cargo que me desse o mesmo prestígio que tenho com o meu cargo atual.	24	3,13	3,0	35	2,69	3,0
	12	Eu demoraria para encontrar em outra instituição pessoas tão amigas quanto as que eu tenho hoje entre meus colegas de trabalho dentro dessa instituição.	24	3,58	4,0	35	2,04	2,0
	13	Eu deixaria de receber vários benefícios que essa instituição oferece a seus profissionais (vale transporte, convênios médicos, vale refeição, etc.).	24	2,21	2,0	35	2,17	2,0
	14	Eu perderia a liberdade que tenho de realizar meu trabalho dentro dessa instituição.	24	3,71	4,0	33	4,18	5,0
15	Eu levaria muito tempo para me acostumar com um novo trabalho.	24	2,63	2,0	33	2,09	2,0	
ECOAA	A instituição onde trabalho me faz sentir ...	N	Média	Mediana	N	Média	Mediana	
	16	Animado com ela.	23	5,17	5,0	35	4,60	5,0
	17	Contente com ela.	23	5,04	5,0	35	4,57	5,0
	18	Entusiasmado com ela.	23	5,26	5,0	35	4,08	5,0

	Itens de avaliação	Privadas			Pública			
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana	
	A instituição onde trabalho me faz sentir ...							
	19 Interessado por ela.	23	5,26	5,0	35	5,34	5,0	
	20 Orgulhoso dela.	24	5,25	5,0	35	5,09	5,0	
ECON		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana	
	21	Eu seria injusto com essa instituição se pedisse demissão agora e fosse trabalhar para outra.	24	4,17	5,0	35	2,91	3,0
	22	Seria desonesto de minha parte ir trabalhar para outra instituição agora.	22	3,39	3,5	35	2,57	2,0
	23	É minha obrigação continuar trabalhando para essa instituição.	24	2,36	2,0	34	1,88	1,0
	24	Nesse momento, essa instituição precisa de meus serviços.	24	3,70	4,0	35	3,46	4,0
	25	É a gratidão por essa instituição que me mantém ligado a ela.	24	2,83	2,0	35	2,40	2,0
	26	Essa instituição já fez muito por mim no passado.	24	3,79	4,0	35	3,31	3,0
	27 Continuar trabalhando nessa instituição é uma forma de retribuir o que ela já fez por mim.	24	3,63	4,0	35	2,97	3,0	

Com relação ao construto de comprometimento organizacional observa-se uma grande variação de médias tanto na IES pública como nas privadas no que tange aos subconstrutos de comprometimento calculativo e normativo. Já no comprometimento afetivo, em todas as variáveis há uma tendência para 5,0 (concordo muito), pois todas as medianas foram iguais a esse valor e as médias variaram entre 4,08 a 5,34, sendo que não houve média menor que 5,04 nas IES particulares. Mesmo havendo uma diferença percebida entre a IES pública e as particulares, essa não é significativa para esse construto, o que pode ser percebido no Quadro 10 que apresenta os resultados do teste de Mann-Whitney para o construto comprometimento e todos os seus subconstrutos a um nível de confiança de 95%.

Um elevado comprometimento afetivo pode ser explicado pelo fato dos gestores dos cursos de graduação das IES possuírem um grau de instrução relativamente elevado, pois nenhum deles tem titulação menor que mestre. Outro indicador que pode contribuir para essa constatação é a experiência desses profissionais, pois observou-se que a grande maioria dos gestores encontram-se na faixa dos 40 a 60 anos. Por que esses dados podem contribuir para um elevado índice de comprometimento afetivo? Porque, segundo Siqueira e Gomide Jr. (2004), a percepção de competência é um antecessor do comprometimento afetivo e a qualificação, bem como a experiência profissional e de vida, contribuem para a percepção de competência.

Outro fator contribuinte para os altos índices de comprometimento afetivo é a possibilidade de progresso profissional, o que é legítimo afirmar a respeito dos profissionais pesquisados, pois eles são gestores de seus cursos, eleitos no caso das públicas e escolhidos pelos reitores ou diretores no caso das IES privadas.

Referente ao comprometimento calculativo, observa-se uma grande variação de médias e medianas entre as variáveis, tanto em IES privadas como na IES pública. Nas seis primeiras variáveis constatou-se um grau moderado de comprometimento em todas as IES, tendendo a 4,0 (concordo pouco) em uma escala de seis pontos, sem diferenças estatísticas significativas, como apresentado no Quadro 10.

Diferenças significativas entre as respostas dadas pelos gestores das IES privadas e da pública, no subconstruto comprometimento calculativo, aparecem nas variáveis 7, 10 e 12, que se referem, respectivamente, a estabilidade no emprego, dificuldade para ganhar um salário tão bom quanto o que se tem hoje e a demora para encontrar em outra instituição pessoas tão amigas quanto as da instituição atual. Os gestores da IES pública sentem-se mais estáveis, julgando ser difícil obter a mesma estabilidade em outras organizações, porém não possuem o mesmo sentimento com relação às outras variáveis, sendo que ocorre o oposto com os gestores dos cursos das IES particulares.

Quadro 10 – Análises de Mann-Whitney para o Comprometimento Organizacional

	Itens de avaliação	Privadas			Pública			Z	p-value	
		N	Média postos	U	N	Média postos	U			
ECOC	Pedir demissão e trabalhar em outra IES não valeria a pena porque...									
	1	Eu perderia o prestígio que tenho hoje por trabalhar nessa instituição.	24	30,04	421,0	35	29,97	419,0	0,016	0,987
	2	Eu estaria prejudicando minha vida profissional.	24	25,58	314,0	35	33,03	526,0	-1,680	0,093
	3	Eu teria mais coisas a perder do que a ganhar com esse pedido de demissão.	24	27,15	351,5	34	31,16	464,5	-0,919	0,358
	4	Eu estaria desperdiçando todo o tempo que já me dediquei a essa organização.	24	28,42	382,0	35	31,09	458,0	-0,597	0,550
	5	Eu deixaria para trás tudo que já investi nessa organização.	24	26,98	347,5	35	32,07	492,50	-1,137	0,256
	6	Eu estaria jogando fora todo o esforço que fiz para aprender as tarefas relativas à minha atual função.	23	29,08	409,0	35	29,30	395,5	0,113	0,910
	7	Eu perderia a estabilidade no emprego que tenho hoje nessa instituição (garantias de não ser demitido).	23	19,41	170,5	35	36,13	634,5	-3,763	0,000
8	Eu demoraria para conseguir ser tão respeitado em outra instituição como sou hoje dentro dessa instituição.	23	29,93	412,5	35	29,21	392,5	0,162	0,871	

	Itens de avaliação	Privadas			Pública			Z	p-value
		N	Média postos	U	N	Média postos	U		
	Pedir demissão e trabalhar em outra IES não valeria a pena porque...								
9	Eu jogaria fora todos os esforços que fiz para chegar onde cheguei dentro dessa instituição.	23	27,50	356,5	35	30,81	448,5	-0,745	0,456
10	Eu teria dificuldade para ganhar um salário tão bom quanto o que tenho hoje.	24	34,83	536,00	34	25,74	228,0	2,083	0,037
11	Eu teria dificuldade para conseguir outro cargo que me desse o mesmo prestígio que tenho com o meu cargo atual.	24	32,58	482,0	35	28,23	358,0	0,977	0,328
12	Eu demoraria para encontrar em outra instituição pessoas tão amigas quanto as que eu tenho hoje entre meus colegas de trabalho dentro dessa instituição.	24	37,98	611,5	35	24,53	228,5	-3,025	0,002
13	Eu deixaria de receber vários benefícios que essa instituição oferece a seus profissionais (vale transporte, convênios médicos, vale refeição, etc.).	24	31,08	446,0	35	29,26	394,0	0,424	0,672
14	Eu perderia a liberdade que tenho de realizar meu trabalho dentro dessa instituição.	24	26,23	329,5	33	31,01	462,5	-1,096	0,273
15	Eu levaria muito tempo para me acostumar com um novo trabalho.	24	32,15	471,5	33	26,71	320,50	1,271	0,204
	A instituição onde trabalho me faz sentir ...	N	Média postos	U	N	Média postos	U	Z	p-value
16	Animado com ela.	23	33,91	504,0	35	26,60	301,0	1,710	0,087
17	Contente com ela.	23	33,76	500,5	35	26,70	304,5	1,693	0,090
18	Entusiasmado com ela.	23	33,89	503,5	35	26,61	301,5	1,756	0,079
19	Interessado por ela.	23	28,20	372,5	35	30,36	432,5	-0,534	0,594
20	Orgulhoso dela.	24	31,29	451,0	35	29,11	389,0	0,519	0,604
21	Eu seria injusto com essa instituição se pedisse demissão agora e fosse trabalhar para outra.	24	37,17	592,0	35	25,09	248,0	-2,700	0,007
22	Seria desonesto de minha parte ir trabalhar para outra instituição agora.	22	33,39	481,5	35	26,24	288,5	1,633	0,103
23	É minha obrigação continuar trabalhando para essa instituição.	24	33,85	512,5	34	26,43	303,5	1,775	0,076
24	Nesse momento, essa instituição precisa de meus serviços.	24	31,73	461,5	35	28,81	378,5	0,653	0,513
25	É a gratidão por essa instituição que me mantém ligado a ela.	24	32,23	473,5	35	28,47	366,5	0,854	0,393
26	Essa instituição já fez muito por mim no passado.	24	32,90	489,5	35	28,01	350,5	1,089	0,276
27	Continuar trabalhando nessa instituição é uma forma de retribuir o que ela já fez por mim.	24	33,65	507,5	35	27,50	332,5	1,373	0,170

Essas diferenças, apresentadas no Quadro 10, podem ser explicadas em função da maneira como as IES estão estruturadas e das condições de relacionamento profissional proporcionadas por essa estrutura.

Sabe-se que as IES possuem uma estrutura baseada em departamentos semelhante às burocracias tradicionais, possuindo algumas especificidades, como exemplo a tentativa de democratizar as decisões por meio dos órgãos colegiados, que são, na verdade, falsas democracias, principalmente nas IES públicas, onde não há efetiva participação de seus membros, até mesmo, por existir um sentimento de estabilidade no emprego maior que nas IES particulares. Esse tipo de comportamento possibilita criar certa inimizade entre os participantes atuantes e não atuantes e, ainda os ausentes.

O sentimento de segurança, em função da legislação, que permite estabilidade ao profissional público concursado, a estabilidade, muitas vezes faculta o confronto entre os profissionais produtivos e aqueles que se acomodam no emprego, não só nos momentos de decisão, mas nas relações diárias.

Errado existir a estabilidade então? Talvez não seja essa a discussão, mas é provável que a estruturação da instituição tenha que ser revista para evitar o comodismo, buscando mecanismos para minimizá-lo, mesmo com a estabilidade do funcionário.

Com relação ao salário percebido, a diferença é mais fácil de ser explicada, pois as IES particulares são reconhecidas por melhor recompensarem financeiramente os profissionais de ensino por hora-aula, sem contar que o funcionalismo público não recebeu aumento significativo desde 1994. No entanto, de modo geral, existe um grau moderado de comprometimento organizacional calculativo dos gestores das IES analisadas.

Esses, conforme as respostas dadas, também aparentam estar comprometidos de forma normativa com as IES que trabalham, pois na maior parte das variáveis as médias tenderam a 4,0 nas IES particulares e 3,0 na pública, apresentando diferença significativa, apenas na variável 21, que trata do sentimento de injustiça com a instituição, caso de um pedido de demissão, onde nas particulares a mediana foi igual a 5,0 e na pública igual a 3,0, com médias de 4,17 e 2,91, respectivamente, e um *p-value* de 0,007 a um nível de significância de 95%. Esse fato pode se relacionar com diversos fatores, inclusive com os aspectos de remuneração, tempo de instituição, relacionamento interno, etc.

6.2.3 Construto orientação para competência

O construto de orientação para competência seguiu o modelo construído com base na literatura de gestão por competências, mostrado na seção de metodologia. Para mensurar a orientação por competências foram analisados quatro subconstrutos que são: definição de competências, processo de seleção, avaliação de desempenho e aperfeiçoamento e compensação.

As análises tiveram como base as respostas dos gestores dos cursos de graduação em IES privadas e na IES pública, mensuradas em uma escala baseada em Likert de seis pontos, da mesma forma que os construtos anteriores. As análises de Mann-Whitney, utilizadas para verificar diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelos gestores das diferentes populações, basearam-se em um *p-value* de 0,05.

Os resultados descritivos e de diferença estatística entre as populações estudadas são agora analisados.

O Quadro 11 apresenta os resultados da análise descritiva para o subconstruto definição de competências, e pode-se observar que as IES privadas apresentam valores médios com tendência a 5,0 e a Pública intercalando variáveis com tendência a 4,0 e 5,0, isso considerando uma escala de seis pontos.

Quadro 11 - Análises descritivas para o subconstruto definição de competências

	Itens de avaliação	Privadas			Pública		
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
1	O departamento / curso que coordeno possui definição clara das competências que seus professores necessitam ter para desempenharem adequadamente suas funções.	24	5,21	5,0	35	5,06	5,0
2	Considerando-se o conhecimento atualizado como um dos elementos essenciais para o adequado desempenho das funções dos professores, todos os docentes que atuam neste departamento / curso estão totalmente atualizados.	24	4,67	5,0	35	4,74	5,0
3	Tendo-se na habilidade didática a capacidade de construir adequadamente os conhecimentos em conjunto com os alunos, todos os docentes desse departamento / curso estão 100% habilitados.	24	4,58	5,0	35	4,37	4,0
4	Levando-se em consideração que a habilidade comportamental representa a capacidade de trabalhar em equipe e de saber se relacionar com outras pessoas, todos os professores desse departamento / curso são plenamente hábeis.	24	4,92	5,0	35	4,29	4,0
5	Percebendo-se a atitude humana como sendo a intenção de realizar algo, os professores desse departamento / curso têm atitudes positivas sempre que solicitados a participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão e para contribuir na solução de algum problema.	24	5,08	5,0	35	4,49	4,0

	Itens de avaliação	Privadas			Pública		
		N	Média	N	Média	N	Média
6	Partindo-se da definição de competência como sendo o conjunto sinérgico de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a ação, todos os docentes desse departamento / curso agem efetivamente de maneira competente evidenciando os elementos acima no seu comportamento.	24	5,08	5,0	34	4,53	5,0

Esses resultados exprimem uma orientação para definição de competências profissionais por parte das IES, tanto em âmbito público como privado, entretanto, mesmo existindo essa orientação, existem diferenças significativas entre as instituições privadas e a pública, com relação a algumas variáveis desse subconstruto, como pode ser observado no Quadro 12.

Quadro 12 - Análises de Mann-Whitney para o subconstruto definição de competências

	Itens de avaliação	Privadas			Pública			Z	p-value
		N	Média postos	U	N	Média postos	U		
1	O departamento / curso que coordeno possui definição clara das competências que seus professores necessitam ter para desempenharem adequadamente suas funções.	24	30,96	443,0	35	29,34	397,0	0,385	0,700
2	Considerando-se o conhecimento atualizado como um dos elementos essenciais para o adequado desempenho das funções dos professores, todos os docentes que atuam neste departamento / curso estão totalmente atualizados.	24	28,25	378,0	35	31,20	462,0	-0,710	0,478
3	Tendo-se na habilidade didática a capacidade de construir adequadamente os conhecimentos em conjunto com os alunos, todos os docentes desse departamento / curso estão 100% habilitados.	24	32,04	469,0	35	28,60	371,0	0,806	0,420
4	Levando-se em consideração que a habilidade comportamental representa a capacidade de trabalhar em equipe e de saber se relacionar com outras pessoas, todos os professores desse departamento / curso são plenamente hábeis.	24	35,71	557,0	35	26,09	283,0	2,258	0,024
5	Percebendo-se a atitude humana como sendo a intenção de realizar algo, os professores desse departamento / curso têm atitudes positivas sempre que solicitados a participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão e para contribuir na solução de algum problema.	24	36,19	568,5	35	25,76	271,5	2,420	0,016

	Itens de avaliação	Privadas			Publica			Z	p-value
		N	Média postos	U	N	Média Postos	U		
6	Partindo-se da definição de competência com sendo o conjunto sinérgico de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a ação, todos os docentes desse departamento / curso agem efetivamente de maneira competente evidenciando os elementos acima no seu comportamento.	24	35,08	542,0	34	25,56	274,0	2,272	0,023

As análises baseadas no teste de Mann-Whitney apontam diferenças nas respostas para as variáveis que tratam da habilidade dos docentes de trabalhar em equipe e bem se relacionar, da atitude positiva perante solicitações para participação nas atividades acadêmicas e da ação efetivamente competente por parte dos docentes. Contrapondo esses dados com a análise descritiva, observa-se que estas diferenças indicam uma maior orientação das IES privadas com relação à definição de competências, pois elas apresentam médias tendendo a 5,0 (concordo), enquanto na pública as médias tendem a 4,0 (concordo pouco).

Na instituição pública há uma maior competição entre os docentes, até mesmo por haver uma maior convivência e a maioria dos cursos serem mais antigos do que nas IES privadas, podendo exercer influência no trabalho em equipe e na habilidade de relacionamento.

Com relação à atitude positiva perante atividades docentes, o sistema de contratação na pública e a, própria competição docente existente nessas instituições, explicam parte dos resultados da pesquisa, que confirmam uma maior disposição dos docentes das IES particulares na participação em atividades acadêmicas.

As respostas para a variável de ação efetivamente competente, apenas corroboram as respostas anteriores. No entanto, as atitudes dos profissionais podem estar associadas, também, à forma de ingresso na instituição, pois no momento em que as escolhas de profissionais são baseadas em critérios rigorosos e dirigidas pela missão e visão da instituição, a possibilidade de atrair e selecionar pessoas competentes (conhecedoras, hábeis e pró-ativas) torna-se maior. O Quadro 13 traz os resultados descritivos da análise do subconstruto processo de seleção.

Quadro 13 - Análises descritivas para o subconstruto processo de seleção

	Itens de avaliação	Privadas			Pública		
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
7	No momento da seleção de docentes para esse curso, o mesmo é feito com base em um perfil, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências do cargo para seu ocupante são definidas.	24	5,13	5,0	35	4,68	5,0
8	Quando há necessidade de contratação (elaboração de concurso) de docentes(ou mesmo solicitação para um departamento responsável) sempre são definidas e/ou revistas as competências individuais necessárias para preenchimento da vaga.	24	4,92	5,0	35	4,77	5,0
9	No processo seletivo docente sempre são atribuídos pesos diferenciados para as competências individuais exigidas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.	24	4,17	5,0	35	4,13	4,5
10	No processo de seleção docente, normalmente, escolhe-se o candidato com melhor curriculum vitae, em detrimento dos outros critérios.	24	3,75	4,0	35	2,77	2,0
11	Durante o processo de seleção de docentes, a entrevista tem um papel extremamente relevante, pois é nela que se define qual o profissional que será contratado, em função de sua competência individual.	24	5,38	6,0	35	2,73	2,5

Os resultados descritivos para o construto de processo seletivo apontam uma forte orientação para seleção por competências nas IES privadas, pois verifica-se uma tendência para 5,0 na maioria das variáveis, confirmadas pelas médias, entre 4,17 e 5,38, e medianas, que variam entre 5,0 e 6,0. Já na Instituição pública as três primeiras variáveis do construto apontam uma forte orientação para selecionar por competências, no entanto, as duas últimas variáveis aduzem respostas com médias de 2,77 e 2,73, que indicam um grau de discordância e apontam para uma fraca orientação para competências, o que é constatado na Figura R.

O Quadro 14, apresenta os resultados da análise de Mann-Whitney, onde se verifica diferenças significativas com relação as variáveis de valorização do *curriculum vitae* e do papel relevante da entrevista de seleção.

Quadro 14 - Análises de Mann-Whitney para o subconstruto processo de seleção

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			estatísticas	
		N	Média postos	U	N	Média postos	U	Z	p-value
7	No momento da seleção de docentes para esse curso, o mesmo é feito com base em um perfil, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências do cargo para seu ocupante são definidas.	24	29,92	418,0	31	26,52	326,0	0,822	0,411
8	Quando há necessidade de contratação (elaboração de concurso) de docentes(ou mesmo solicitação para um departamento responsável) sempre são definidas e/ou revistas as competências individuais necessárias para preenchimento da vaga.	24	28,83	392,0	31	27,35	352,0	0,358	0,720
9	No processo seletivo docente sempre são atribuídos pesos diferenciados para as competências individuais exigidas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.	23	27,92	370,0	30	27,17	350,0	0,181	0,857
10	No processo de seleção docente, normalmente, escolhe-se o candidato com melhor <i>curriculum vitae</i> , em detrimento dos outros critérios.	24	32,77	486,5	30	23,28	233,5	-2,240	0,025
11	Durante o processo de seleção de docentes, a entrevista tem um papel extremamente relevante, pois é nela que se define qual o profissional que será contratado, em função de sua competência individual.	24	39,96	659,0	30	17,53	61,0	-5,347	0,000

Nessas variáveis é que se observam diferenças estatisticamente significativas. O *curriculum vitae* (CV), no caso docente, traz informações extremamente relevantes com relação às atividades acadêmicas, como participação em projetos, orientações, participação em banca examinadora, trabalhos de pesquisa, formação acadêmica, propriedade intelectual, entre outras informações vitais para a academia atingir seus objetivos de ensino, pesquisa, extensão e cultura geral.

É de conhecimento geral que o CV é uma das primeiras etapas do processo seletivo, e as informações nele contidas são um importante filtro para as demais etapas, deixando os profissionais mais qualificados avançarem nesse processo. No entanto, essa variável não é mais relevante do que a seguinte, que faz referência ao papel fundamental da entrevista no processo seletivo, pois a entrevista auxilia a averiguar a veracidade das informações prestadas, além de possibilitar uma melhor averiguação das reais competências por meio da investigação comportamental passada, onde o entrevistador investiga as ações passadas para

predizer as ações futuras. A esse respeito, as IES privadas apresentaram um grau de concordância muito maior que a IES pública, devido, principalmente, à forma de ingresso, que na pública é por meio de concurso.

Para o subconstruto avaliação de desempenho e aperfeiçoamento, é notória uma forte orientação para competências nas IES privadas e na IES pública, a partir da análise dos dados descritivos do Quadro 15, pois as médias para a maioria das variáveis tendem a 5,0 (concordância) e as medianas são, em sua maioria, de 5,0, colaborando com as constatações a partir da média .

Dentro dessa análise geral, alguns pontos merecem ser destacados. Nas variáveis que versam sobre publicações científicas, observa-se um número de respostas bem positivo com relação à orientação por competências. As médias e medianas comprovam um aumento anual nas atividades de pesquisa, conforme se nota no Quadro 15, variáveis 12 a 17. Todavia, deve-se considerar que, por exemplo, as publicações científicas realizadas por docentes lotados nas IES privadas, segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001), geralmente são feitas em congressos e periódicos de menor expressão na comunidade acadêmica, até mesmo em função do financiamento destinado à pesquisa, que é, em grande parte, direcionado para instituições públicas. Mesmo admitindo essa diferença, não se pode negar que há um esforço voltado às atividades de pesquisa nas IES particulares.

Outro ponto que merece destaque é o aumento de publicações e atividades de extensão realizadas por grupos de professores e em conjunto com os alunos, uma forma de transferência de conhecimento, além de ser uma forte evidência de construção de conhecimento pela socialização.

Quadro 15 - Análises descritivas do subconstruto avaliação e aperfeiçoamento

	Itens de avaliação	Privadas			Pública		
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
12	O número e a qualidade dos artigos publicados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vêm aumentando anualmente.	24	5,21	5,0	32	4,88	5,0
13	O número de artigos premiados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vem aumentando.	24	4,29	4,0	30	3,90	4,5
14	O número de projetos elaborados por grupo de docentes do departamento/curso vem aumentando anualmente.	24	5,08	5,0	32	4,81	5,0
15	O número de artigos científicos elaborados por grupo de professores do departamento / curso vem aumentando anualmente.	24	4,88	5,0	32	4,72	5,0

	Itens de avaliação	Privadas			Pública		
		N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
16	O número de trabalhos científicos elaborados por docentes em conjunto com alunos vem aumentando anualmente.	24	5,08	5,0	32	5,13	5,0
17	O tempo de dedicação dos professores às atividades de ensino, pesquisa e extensão, vêm aumentando, nos últimos 3 anos.	24	4,83	5,0	32	4,84	5,0
18	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento / curso vem aumentando anualmente.	24	5,00	5,0	32	4,72	5,0
19	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento / curso, em conjunto com alunos, vem aumentando anualmente.	24	4,63	5,0	32	4,94	5,0
20	As avaliações de desempenho docente, instituídas nesta organização, estão, na maior parte, baseadas na sinergia entre as habilidades, atitudes e conhecimentos do professor (competências individuais).	24	4,96	5,0	33	3,85	4,0
21	O professor deve primordialmente preocupar-se com as atividades de ensino.	24	4,29	4,0	34	3,97	4,0
22	A avaliação de desempenho permite uma precisa averiguação da suficiência do professor nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.	24	4,79	5,0	33	3,09	3,0
23	Os resultados decorrentes da avaliação de desempenho docente sempre são discutidos individualmente com o docente, buscando identificar os motivos da deficiência ou suficiência de suas atribuições e responsabilidades.	24	4,67	5,0	33	2,15	2,0
24	Os resultados das avaliações de desempenho docente são considerados parte fundamental, no departamento/curso, para planejar programas específicos de aperfeiçoamento.	24	4,96	5,0	33	2,30	2,0

Referente à preocupação com as atividades de ensino, verificada na variável 21, atenta-se para o fato de que, tanto nas IES privadas como na pública, há uma contida orientação para dar prioridade a elas. A média de respostas, que alcançou 4,29 em escala de seis pontos (6) e a mediana de 4,0, para essa variável nas IES privadas apontam para concordância moderada. Na instituição pública não foi diferente, pois a média aponta 3,97 e a mediana 4,0. Esse fato explica parcialmente a orientação dada às atividades de pesquisa, pois, conforme a teoria construtivista é pela socialização e pelas atividades de busca de conhecimento que se realiza o ensino e a aprendizagem, relegando ao segundo plano as ações de transmissão de conhecimento pelos métodos tradicionais “instrucionistas”.

Mesmo havendo uma forte orientação para competências nesse construto para ambas as populações analisadas, são evidentes algumas diferenças. Nas variáveis que tratam dos instrumentos de avaliação docente baseados em competências, da precisa averiguação da suficiência docente nos processos avaliativos, da utilização dos resultados da avaliação para discussão posterior com o docente avaliado e da utilização dos resultados da avaliação para

planejamento de programas de aperfeiçoamento, a instituição pública apresentou tendência para 4,0 (concordo pouco), afirmando que os instrumentos de avaliação não estão completamente baseados nas competências docentes, ao contrário das IES privadas com tendência a 5,0.

Ainda, a IES pública apresenta médias que tendem à discordância para as três últimas variáveis mostradas no Quadro 15, enquanto as IES privadas tendem à concordância. Essas aparentes diferenças se confirmam na análise seguinte, conforme os resultados da análise do teste de Mann-Whitney, que pode ser averiguado no Quadro 16.

Quadro 16 - Análises de Mann-Whitney para o subconstruto avaliação de desempenho e aperfeiçoamento

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			Z	p-value
		N	Média postos	U	N	Média postos	U		
12	O número e a qualidade dos artigos publicados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vêm aumentando anualmente.	24	31,06		32	26,58			0,275
13	O número de artigos premiados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vem aumentando.	24	28,46		30	26,73			0,680
14	O número de projetos elaborados por grupo de docentes do departamento / curso vem aumentando anualmente.	24	31,00		32	26,63			0,287
15	O número de artigos científicos elaborados por grupo de professores do departamento / curso vem aumentando anualmente.	24	28,60		32	28,42			0,965
16	O número de trabalhos científicos elaborados por docentes em conjunto com alunos vem aumentando anualmente.	24	28,13		32	28,78			0,872
17	O tempo de dedicação dos professores, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, vêm aumentando, nos últimos 3 anos.	24	28,69		32	28,36			0,937
18	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento / curso vem aumentando anualmente.	24	30,25		32	27,19			0,457
19	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento / curso, em conjunto com alunos, vem aumentando anualmente.	24	26,52		32	29,98			0,406
20	As avaliações de desempenho docente, instituídas nesta organização, estão, na maior parte, baseadas na sinergia entre as habilidades, atitudes e conhecimentos do professor (competências individuais).	24	36,19		33	23,77			0,003

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			Z	p-value
		N	Média postos	U	N	Média postos	U		
21	O professor deve primordialmente preocupar-se com as atividades de ensino.	24	31,92		34	27,79			0,341
22	A avaliação de desempenho permite uma precisa averiguação da suficiência do professor nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.	24	40,67		33	20,52			0,000
23	Os resultados decorrentes da avaliação de desempenho docente sempre são discutidos individualmente com o docente, buscando identificar os motivos da deficiência ou suficiência de suas atribuições e responsabilidades.	24	42,44		33	19,23			0,000
24	Os resultados das avaliações de desempenho docente são considerados parte fundamental, no departamento/curso, para planejar programas específicos de aperfeiçoamento.	24	43,10		33	18,74			0,000

Verifica-se que para as variáveis 20, 22, 23 e 24, o *p-value* é inferior a 0,05, indicando a existência de significativas diferenças entre as populações estudadas. O instrumento de avaliação de desempenho, com base nos resultados da pesquisa, não é completamente eficiente na IES pública para averiguar a competência docente e isso pode ter significativa influência nas respostas às variáveis seguintes, pois elas estão intimamente relacionadas.

A suficiência do professor nas atividades de ensino, pesquisa e extensão indica que o mesmo é competente com relação as suas atividades, no entanto, se não há um instrumento de avaliação que consiga mensurar as competências docentes, também não haverá como saber se o professor tem ou não suficiência nas atividades acadêmicas descritas, pois elas são as competências básicas do profissional, sendo elas o resultado da sinergia entre conhecimento, habilidades e atitudes docentes.

Da mesma forma, não havendo como mensurar suficientemente essas competências, não há, teoricamente, sentido em reunir-se para dar retorno ao docente sobre os resultados que ele apresenta muito menos planejar atividades de aperfeiçoamento. Também não há como basear as compensações financeiras e não-financeiras nos resultados da avaliação de desempenho, o que é evidenciado nos resultados descritivos no Quadro F1 e nos resultados dos testes de diferença no Quadro 17.

Quadro 17 - Análises descritivas para o subconstruto compensação

Itens de avaliação	Privadas			Pública		
	N	Média	Mediana	N	Média	Mediana
25. Os resultados das avaliações de desempenho sempre são considerados para distribuir ou convidar docentes para participar de projetos que podem representar ganhos financeiros (pesquisa, extensão, pós-graduação).	24	4,21	4,0	35	2,03	1,0
26. Os resultados das avaliações de desempenho docente sempre são considerados para atribuir compensações não-financeiras aos professores.	24	3,88	4,5	35	1,97	1,0

Observa-se que a IES pública não considera as avaliações de desempenho dos docentes para proporcionar-lhes compensações financeiras, não se tratando de remuneração salarial, pois essa não depende da avaliação de desempenho, mas da titulação e da legislação vigente, mas de projetos de extensão e pesquisa que podem a vir remunerar os profissionais envolvidos. No entanto, o resultado é completamente oposto quando se fala das IES privadas.

Quadro 18 - Análises de Mann-Whitney para o subconstruto compensação

	Itens de avaliação (variável)	Privadas			Pública			estatísticas	
		N	Média postos	U	N	Média postos	U	Z	p-value
25	Os resultados das avaliações de desempenho sempre são considerados para distribuir ou convidar docentes para participar de projetos que podem representar ganhos financeiros (pesquisa, extensão, pós-graduação).	24	40,31	667,5	32	19,64	100,5	-4,855	0,000
26	Os resultados das avaliações de desempenho docente sempre são considerados para atribuir compensações não-financeiras aos professores.	24	38,42	622,0	32	21,06	146,0	-4,139	0,000

E o mesmo resultado é verificado na variável que aborda a utilização dos resultados da avaliação de desempenho para a atribuição de recompensas não-financeiras. Esses resultados apontam para uma falha do processo de liderança, além da inexistência de instrumentos eficientes de avaliação na IES pública, o que pode se agravar pela falta de habilidade relacional, de trabalho em equipe e, mesmo em virtude da forma de legitimação das lideranças.

7. CONCLUSÃO

Com o avançar da globalização e das atividades técnico-científicas, as organizações não se limitam mais às fronteiras dos países, o ritmo da produção aumentou e, com isso, uma enxurrada de produtos e serviços são ofertados, elevando significativamente o nível de competição. Isso entre pessoas, empresas e nações, conturbando o mercado e a sociedade de modo geral. Para enfrentar os desafios impostos pelo ambiente, é imperativo o investimento na formação humana, pois a partir do desenvolvimento humano, as nações poderão avançar em termos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais e gerenciais, o que proporcionará maior soberania e capacidade competitiva. Frente a isso, a Instituição de Ensino Superior tem um papel de grande relevância, pois tem em sua missão a formação do ser humano em termos profissional, científico e cultural e para tanto atua com ensino, pesquisa e extensão.

Essa missão implica estarem os profissionais docentes e gestores dessas unidades de ensino voltados para o aprendizado constante, característica da atividade científica, inerente ao ambiente do ensino superior. Concomitantemente, o comprometimento institucional é de significativa importância para o alcance dos objetivos das IES para que o verdadeiro sentido da existência do ensino superior seja a formação de uma nação forte e não apenas de seus “colaboradores”.

Com isso em vista, este estudo se propôs a analisar a orientação para aprendizagem, o comprometimento dos gestores dos cursos e a orientação para competências nas IES de Santa Maria, buscando uma comparação entre a instituição pública e a privada, verificando a existência de diferenças em relação a esses construtos. Para tanto, utilizou-se de uma amostra de 36 coordenadores de curso na IES pública e 24 coordenadores das IES privadas, e os resultados da pesquisa foram analisados pela estatística descritiva e por prova de significância não-paramétrica. Constatou-se um nível elevado de orientação para aprendizagem, orientação para competências e comprometimento organizacional dos gestores dos cursos de graduação

das IES, tanto na pública como nas particulares, porém com algumas diferenças significativas nas variáveis estudadas.

Referente ao construto de orientação para a aprendizagem organizacional diferenças surgiram em todos os subconstrutos que formam o modelo de mensuração, porém, notou-se que o subconstruto de visão compartilhada apresentou as maiores diferenças significativas. Apesar de existir uma percepção de visão compartilhada na IES pública, os resultados demonstraram que essa percepção é significativamente maior nas IES privadas. Um dos fatores que poderiam ter contribuído para o resultado averiguado é a constante alteração nas chefias, fato decorrente na IES pública em função do processo de eleição de chefias a cada dois anos, que pode eleger pessoas sem perfil de liderança e incapazes de disseminar a visão da instituição ou curso.

A IES pública poderia definir critérios para a eleição, buscando impedir o acesso a cargos de gestão por parte de profissionais que não tenham mérito e competência para tanto. No caso de ser impossível efetivar uma política em âmbito geral, poderia haver, pelo menos, uma conscientização dos cursos para defini-la. Essa definição de competência poderia tomar como base a avaliação de desempenho, verificando não só as atividades acadêmicas, mas também os aspectos relacionais, sem esquecer o mérito científico, de grande importância para qualquer IES.

A respeito do construto comprometimento organizacional do gestor, verificou-se um elevado comprometimento afetivo e normativo em todas as IES, com diferenças significativas em apenas uma variável do subconstruto normativo. Entretanto, a maior parte das diferenças apareceram no subconstruto de comprometimento calculativo, sabidamente com relação à estabilidade, maior na pública, mas também em relação à amizade dos profissionais, pois existe um certo receio de perda de pessoas amigas nas IES privadas, mas nem tanto na pública.

O próprio sentimento de estabilidade pode proporcionar uma falta de coleguismo dentro da instituição, pois muitas vezes profissionais engajados e atuantes têm o mesmo benefício da estabilidade, além de não existirem diferenças de tratamento em relação a qualquer outro benefício além do aspecto titulação. Por exemplo, um profissional com maior número de publicações científicas, em eventos ou periódicos conceituados, não tem projeção significativa dentro da instituição, é tratado da mesma forma que aquele inoperante.

Seria importante rever o modo de recompensar os profissionais, se não financeiramente ou não. Isso exige que os gestores sejam criativos ou se cerquem de pessoas que tenham essa capacidade. Observa-se, com essa constatação, que existe um vínculo entre comprometimento e orientação por competências.

No construto orientação por competências, observou-se a existência dessa orientação, porém com diferenças significativas entre pública e privada em todos os subconstrutos formadores do modelo de análise.

Referente ao subconstruto de definição de competências, notaram-se diferenças com relação às variáveis que tratam da habilidade comportamental de trabalhar em equipe e saber se relacionar, da atitude profissional como a intenção de algo realizar, e da sinergia entre conhecimento, habilidades e atitudes (reflexo das anteriores). Na IES pública observou-se uma relativa negatividade em analogia a essas variáveis, o que não ocorreu nas IES privadas. A falta de atitude e de capacidade de trabalho em equipe, associada à dificuldade de relacionamento, pode ter influência negativa na aprendizagem organizacional, conforme explica a teoria construtivista, mais precisamente a Vigotski *apud* Palangana (2001), com a aprendizagem construída socialmente, e Kolb (1978) na aprendizagem por experiência.

No subconstruto processo de seleção as diferenças recaíram sobre as variáveis de valorização do *curriculum vitae* (CV) e da entrevista, ambos obtendo maior grau de concordância nas IES privadas. Nesse caso o CV é um fator de triagem importante, pois a partir dele é possível identificar, no caso específico do docente, as atividades realizadas que exigem apurado grau de competência, principalmente em se tratando de trabalhos científicos e de orientação discente; a entrevista, geralmente, é utilizada também para averiguar os dados curriculares.

No subconstruto avaliação de desempenho e aperfeiçoamento, as diferenças ficaram por conta das variáveis que tratam dos instrumentos de avaliação com base em competências, dos instrumentos com capacidade de avaliar com precisão a suficiência docente, da discussão dos resultados da avaliação com o avaliado e da utilização dos resultados de avaliação para planejamento de treinamento. Todas as variáveis apresentaram resultados mais positivos para as IES privadas o que pode ter relação com a constante substituição das chefias e, também, com a capacidade das lideranças dos cursos de graduação.

O fato da IES pública não ter um instrumento eficaz de avaliação de desempenho reflete no subconstruto compensação, quando se verifica a utilização dos resultados da avaliação na compensação financeira e não-financeira, pois essa instituição não os utiliza, ao contrário das IES privadas.

Mesmo assim, o fato de possuir instrumentos de avaliação de desempenho e utilizá-los no momento de compensação ou aperfeiçoamento do profissional, pode ser extremamente negativo quando esses instrumentos não estiverem bem casados com todo processo seletivo. Isso se deve a incongruência entre a exigência de ingresso e o que efetivamente é averiguado nos processos avaliativos. Isso é uma falha demonstrada, tanto pela IES pública como pelas IES privadas. No entanto, o reflexo disso tende a ser mais negativo nas IES privadas, pois nelas há um processo seletivo mais voltado as competências para o ingresso do profissional, mas o sistema de avaliação pouco mensura essas competências, podendo transmitir uma impressão de desorganização e, também, facultando às gerências institucionais a tomarem decisões errôneas com relação aos avaliados.

Nesse caso, a orientação por competências fica prejudicada pela falta de sintonia entre a seleção e a avaliação de desempenho profissional. Uma importante constatação é a necessidade de revisão dos processos de seleção e avaliação de desempenho instituídos nas IES.

Verificaram-se semelhanças em grande parte das variáveis estudadas nos diversos construtos, porém, outras apresentaram diferenças significativas:

- Com relação à orientação para aprendizagem as diferenças constatadas se relacionam com as variáveis que tratam do sentimento de aprendizagem como investimento, da cultura de aprendizado como prioridade, da clareza de conceitos e visão de instituição, da concordância com a visão da instituição em todos os níveis, do comprometimento com os objetivos, da visão dos profissionais como parceiros, da crença da chefia no compartilhamento da visão, da falta de visão definida e do encorajamento para ultrapassar as fronteiras das tarefas;
- Com relação ao comprometimento organizacional, as variáveis que tratam da estabilidade no emprego, do encontro de pessoas amigas em

outra instituição, da perda de liberdade para realização do trabalho em caso de demissão e do sentimento de injustiça frente à instituição em caso de solicitar demissão, apresentaram diferenças;

- No construto orientação para competências as diferenças foram observadas nas variáveis que versam sobre a habilidade de todos os docentes, a atitude positiva dos docentes, do comportamento competente de todos os docentes, a valorização do CV, a relevância da entrevista, a avaliação baseada em competências, a eficácia do instrumento de avaliação para verificação da suficiência docente, a utilização dos resultados da avaliação para discussões com o avaliado e a utilização dos resultados da avaliação no planejamento de aperfeiçoamento.

Por fim, conclui-se que a IES pública e as privadas estão, de certa forma, orientadas para a aprendizagem e para competências e seus gestores, de modo geral, estão comprometidos, no entanto, diferenças em todos os construtos existem e merecem ser averiguadas a fim de buscar sempre a melhoria nas instituições de ensino brasileiras.

7.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo apresenta algumas limitações, principalmente em virtude do tipo de estudo, pois esse se caracteriza como de corte transversal e considera os resultados em um específico espaço de tempo. Em virtude disso, foi um estudo quantitativo que buscou mensurar variáveis através dos gestores utilizando de um levantamento de opiniões, que poderia associar levantamentos documentais de resultados que não dependeriam das respostas dos gestores, principalmente nas informações relativas a resultados apresentados pelas instituições e seus profissionais. No entanto, análises desse direcionamento não foram realizadas em função do tempo limite para apresentação dos resultados do estudo, podendo ser objeto de futuras pesquisas.

Sobre a coleta de dados deve-se apontar a limitação de utilizar poucas instituições e apenas um respondente por curso, mesmo tendo utilizado profissionais ligados à área de

administração para coletar os dados da pesquisa e sanar eventuais dúvidas. Nesse caso, algumas opiniões particulares podem ter sido equivocadas. No entanto, brota desse fato uma oportunidade de pesquisa, pois seria interessante comparar os resultados desse estudo com estudos de maior amplitude.

O trabalho também limita-se no tocante à explicação das diferenças encontradas nas populações, por não existir um estudo documental focado em aspectos históricos com relação às Instituições de Ensino Superior no Brasil e, especificamente, as instituições analisadas. A interpretação das diferenças baseou-se em referencial teórico direcionado aos construtos estudados e ao conhecimento comum do funcionamento das estruturas educacionais brasileiras, fato que abre uma oportunidade para continuidade do atual estudo.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Cláudia R.; NOHARA, Jouliana J. *Monografia no curso de administração: guia completo de conteúdo e forma*. – São Paulo: Atlas, 2004.
- ALMEIDA, Walnice. *Captação e seleção de talentos: repensando a teoria e a prática*. – São Paulo: Atlas, 2004.
- ANDERSON, David R. et al. *Estatística aplicada à administração e economia*. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thonson Leaning, 2003.
- ANGELONI, Maria Terezinha. et.al. *Organizações do conhecimento*. – São Paulo: Saraiva, 2002.
- ANTUNES, Maria T. Pompa. *Capital Intelectual*. – São Paulo: Atlas, 2000
- ARGYRIS, C. *Double loop learning in organizations*. Harvard Business Review, v.55, n.5, p.115-125, 1977.
- BAKER, William E. SINKULA, James M. The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*. V.27, No. 4, pages 411-427, 1999
- BARBOSA, Allan.; FERRAZ, Dalini.; ÁVILA, Fernanda. Recursos humanos em direção ao futuro? A gestão de competências em empresas de telefonia móvel. *XXVIII EnANPAD*. Curitiba, 2004.
- BARBOSA, Solange; FARIA, José H. Comprometimento: uma avaliação crítica sobre a práxis organizacional. *XXIV EnANPAD*. Salvador, 2000.
- BASTOS, Antônio V. B.; BORGES-ANDRADES, Jairo E. Comprometimento com o trabalho: padrões em diferentes contextos organizacionais. *RAE*. v.42 n.2, p. 31-41, São Paulo, 2002.
- BELLONI, José Ângelo. *Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras*. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- BROWN, John Seely e DUGUID, Paul. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*. V. 2. n.1, p. 40-57, february, 1991.
- BRUNO-FARIA, Maria de F.; BRANDÃO, Hugo P. Gestão de competências: identificação de competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização publicado distrito federal. *XXVI EnANPAD – 22 a 25 de set*. Salvador, 2002.

- CARRETERO, Mario. *Construtivismo e educação*. – Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CARVALHO, Antônio V. e NASCIMENTO, Paulo. *Administração de recursos humanos*. v.1. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- CARVALHO, Antônio V.; SERAFIM, Oziléia C.G. *Administração de recursos humanos*. v. 2. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002
- COLLINS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. – 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- CURY, Antônio. *Organização, sistemas e métodos: uma visão holística*. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2000.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 9. ed. – Campinas: Papirus, 1994.
- DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. – Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DESSLER, Gary. *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- DIBELLA, Anthony J. NEVIS, Edwin C. *Como as organizações aprendem: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem*. – São Paulo: Educator, 1999.
- DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- DUTRA, Joel de S. *Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. – São Paulo: Atlas, 2002.
- EASTERBY-SMITH; ARAUJO. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, et al. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001. p.15-38
- FERNANDES, Caroline Brito. Aprendizagem organizacional como um processo para alavancar o conhecimento nas organizações. In: ANGELONI, Maria Terezinha. *Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- FLANNERY *et al.* *Pessoas, desempenho e salários: as mudanças na forma de remuneração nas empresas*. 2.ed. São Paulo: Futura, 1997.
- FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um caleidoscópio da indústria brasileira*. – São Paulo: Atlas, 2000.
- GHERARDI, Silvia; NICOLINI, Davide e ODELLA, Francesca. Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*. v 29. n. 3, p. 273 – 297, set. 1998
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 1999.
- GRAMIGNA, Maria R. *Modelo de competências e gestão dos talentos*. – São Paulo: Makron Books, 2002.
- GUBMAN, Edward L. *Talento: desenvolvendo pessoas e estratégias para obter resultados extraordinários*. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

- GUIMARÃES, Nadya A. Por uma sociologia do desemprego: contextos sociais, construções normativas e experiências subjetivas. In: SANTANA, M; RAMALHO, J. *Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social*. – São Paulo: Boitempo, 2003.
- GUIMARÃES, Tomas de A.; BRANDÃO, Hugo P. Gestão de competências e gestão do desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *RAE*. v.41 n.1. p.8 -15, jan./mar. 2001.
- GUJARATI, Damodar N. *Econometria básica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.
- HAIR Jr., Joseph f. et al. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. – Porto Alegre: Bookman, 2005.
- KELLY, Francis.; KELLY, Mayfield. *O que realmente se ensina na escola de administração de Harvard*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- KOLB, David. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, Ken. *Como as organizações aprendem*. São Paulo: Futura, 1997.
- KOLB, David. Et al. *Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial*. São Paulo: Atlas, 1978.
- KOTTER, John. *Liderando mudança*. – Rio de Janeiro: Campus, 1999
- KUMAR, Krishan. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna*. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LE BORTEF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MACGREGOR, Douglas. *O lado humano da empresa*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MACHADO, Nelson S.; SILVEIRA, Amélia. *Configurações estruturais em organizações universitárias*. Florianópolis: Insular, 1998.
- MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MATJEKA, Ken. *Sua equipe veste a camisa*. – São Paulo: Nobel, 1995
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖELLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MAY, Rollo. *O homem à procura de si mesmo*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- MEDEIROS, C.A.F. et al. Comprometimento organizacional: um estudo exploratório de seus múltiplos componentes. *XXVII EnANPAD*. Curitiba, 2003.
- MERIAM; CAFFARELLA. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, (texto traduzido e compilado por: GROHMANN, Márcia.), 1999.
- MORIN, Edgar e WULF, Christoph. *Planeta a aventura desconhecida*. – São Paulo: UNESP, 2003.
- NISEMBAUM, Hugo. *A competência essencial*. – São Paulo: Infinito, 2000.

- NONAKA, Ikushiro e TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento na empresa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Missão da Universidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999
- PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. – São Paulo: Summus, 2001.
- PAROLIN, Sonia R. H.; ALBUQUERQUE, Lindolfo G. A criatividade, a inovação e a competência dos gestores: suas relações com o comprometimento organizacional. *XXVIII EnANPAD*. Curitiba, 2004.
- PERIN, Marcelo G. *A relação entre orientação para o mercado, aprendizagem organizacional e performance*. (Doutorado) Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RABAGLIO, Maria O. *Seleção por competências*. São Paulo: educator, 2001.
- REGIMENTO GERAL. Universidade Federal de Santa Maria. Publicado no diário oficial da união em 02 de janeiro de 1989. disponível em < [http / www. ufsm.br](http://www.ufsm.br)>, acesso em 18 de setembro de 2005.
- RIBEIRO et al. Remuneração por competências: o ponto de vista de gestores de uma organização financeira estatal. *Revista de Administração Mackenzie*. Ano 4. n.2, p. 135 – 154, 2002.
- SALINAS, José Luis. A aprendizagem organizacional na prática: o caso do Banco do Brasil. In: BITTENCURT, Claudia (org.) *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. – Porto Alegre: Bookman, 2004
- SANT'ANNA, Anderson. *et. al* Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. *RAE – eletrônica*, v. 4, n. 1, jan./jul. 2005.
- SANTANA, Marco A. e RAMALHO, José. (orgs.) *Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. 10. ed.- Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SCALABRIN, Edson e.; SHMEIL, Marcos A. Gestão de competências: a capitalização de conhecimentos com foco em competências. *CONAHPA*. Universidade Federal de Santa Catarina. 21 a 24 de junho, 2004.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. 4. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SCHMITZ, Egídio F. *Caminhos da universidade brasileira: filosofia do ensino superior*. Porto Alegre: Sagra, 1984.
- SCHUCH JR, Vitor F. *Educação e universidade: raízes históricas e situação brasileira*. Santa Maria: V.F. Schuch Junior, 1998.
- SCHUCH JR., Vitor F. A estruturação da universidade em questão: o caso da UFSM. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília: Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, v. 11, n. 2, jul.- dez., 1995

- SCHUCH JR., Vitor F. *A estruturação da universidade em questão, o caso da UFSM*. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do convênio entre a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade de Campinas, Santa Maria, 1995 b.
- SIEGEL, Sidney. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1975.
- SILVA Jr., João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. – São Paulo: Cortez; USF-IFAN, 2001
- SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). *Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. – Brasília, p. 91, agosto de 2003.
- SIQUEIRA, Mirlene M. M. ; GOMIDE Jr., Sinésio. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: ZANELLI, José C. et. al. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SIQUEIRA, Mirlene M. M. Comprometimento organizacional afetivo, calculativo e normativo: evidências acerca da validade discriminante de três medidas brasileiras. *XXV EnANPAD*. São Paulo, 2001.
- SPECTOR, Paul E. *Psicologia nas Organizações*, Editora Saraiva, 2003.
- TACHIZAWA, Takeshy e ANDRADE, Rui O. Bernardes de. *Gestão de instituições de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- TEIXEIRA, Anísio. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- TERRA, José Cláudio Cyrineu. *Gestão do conhecimento*. 3. ed. – São Paulo: Negócio, 2001
- THUMS, Jorge. *Acesso à realidade: técnicas de pesquisa e construção do conhecimento*. 3. ed. - Canoas: ULBRA, 2003.
- TUBINO, Manoel José Gomes. *Universidade, qualidade e avaliação*. – Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- ZABOT, João B. e SILVA, L.C. Mello. *Gestão do conhecimento*. – São Paulo: Atlas, 2002
- ZAMBERLAN, Carlos O. et al. Evasão do capital intelectual das universidades públicas: estudo na universidade federal de santa maria. *IX Congresso Internacional de Custos* - Florianópolis, SC, Brasil - 28 a 30 de nov., 2005.
- ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. – São Paulo: Atlas, 2001

Anexo 1. Análises Descritivas do Construto Aprendizagem Organizacional

Anexo 1. Análises Descritivas do Construto Aprendizagem Organizacional

Análises Descritivas do Construto Aprendizagem Organizacional na IES pública

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	36	2,00	6,00	5,3056	,9202
VAR00002	36	3,00	6,00	5,3611	,6825
VAR00003	36	4,00	6,00	5,6389	,5929
VAR00004	36	2,00	6,00	5,1944	,9202
VAR00005	36	1,00	6,00	3,6944	1,6181
VAR00006	35	3,00	6,00	5,2857	,8935
VAR00007	34	2,00	6,00	4,3235	1,1735
VAR00008	34	1,00	6,00	3,8235	1,1927
VAR00009	35	1,00	6,00	3,3429	1,2821
VAR00010	35	1,00	6,00	3,7429	1,2682
VAR00011	35	1,00	6,00	4,4571	1,1966
VAR00012	35	1,00	6,00	4,0000	1,5146
VAR00013	34	1,00	6,00	3,5882	1,4589
VAR00014	35	1,00	6,00	2,9714	1,4650
VAR00015	35	1,00	6,00	3,8857	1,4707
VAR00016	34	1,00	6,00	3,7941	1,4518
VAR00017	35	1,00	6,00	3,8857	1,5295
VAR00018	35	1,00	6,00	3,9429	1,4541
Valid N (listwise)	33				

Análises Descritivas do Construto Aprendizagem Organizacional nas IES privadas

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	24	4,00	6,00	5,2500	,7372
VAR00002	24	5,00	6,00	5,4583	,5090
VAR00003	24	4,00	6,00	5,3333	,6370
VAR00004	24	2,00	6,00	5,2083	1,1025
VAR00005	24	1,00	6,00	3,1667	1,6854
VAR00006	23	1,00	6,00	5,2609	1,0539
VAR00007	24	4,00	6,00	5,4583	,5882
VAR00008	24	3,00	6,00	4,9167	,8297
VAR00009	24	2,00	6,00	4,7083	1,0417
VAR00010	23	3,00	6,00	4,7391	,8100
VAR00011	24	2,00	6,00	5,2083	1,0624
VAR00012	24	1,00	5,00	2,0417	1,1221
VAR00013	24	1,00	6,00	4,0000	1,3513
VAR00014	24	1,00	5,00	2,3333	1,2394
VAR00015	23	3,00	6,00	4,6522	1,0273
VAR00016	24	2,00	6,00	4,6667	1,0901
VAR00017	24	1,00	6,00	4,2917	1,3981
VAR00018	24	1,00	6,00	4,5000	1,2158
Valid N (listwise)	21				

Anexo 2. Análises Descritivas do Construto Comprometimento Organizacional

Anexo 2. Análises Descritivas do Construto Comprometimento Organizacional

Análise descritiva do Comprometimento Organizacional na IES Pública

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	35	1,00	6,00	3,3429	1,6439
VAR00002	35	1,00	6,00	4,0857	1,5973
VAR00003	34	1,00	6,00	4,4118	1,4589
VAR00004	35	1,00	6,00	4,0571	1,8462
VAR00005	35	1,00	6,00	4,0286	1,6536
VAR00006	35	1,00	6,00	3,0000	1,7987
VAR00007	35	1,00	6,00	4,5143	1,5787
VAR00008	35	1,00	6,00	3,1429	1,4172
VAR00009	35	1,00	6,00	3,2286	1,6285
VAR00010	34	1,00	5,00	2,2059	1,2500
VAR00011	35	1,00	6,00	2,6857	1,3234
VAR00012	35	1,00	6,00	2,4000	1,4184
VAR00013	35	1,00	6,00	2,1714	1,4849
VAR00014	33	1,00	6,00	4,1818	1,7402
VAR00015	33	1,00	6,00	2,0909	1,2591
VAR00016	35	1,00	6,00	4,6000	1,2414
VAR00017	35	1,00	6,00	4,5714	1,1952
VAR00018	35	1,00	6,00	4,8000	1,0516
VAR00019	35	4,00	6,00	5,3429	,6391
VAR00020	35	2,00	6,00	5,0857	,9194
VAR00021	35	1,00	6,00	2,9143	1,7719
VAR00022	35	1,00	6,00	2,5714	1,8034
VAR00023	34	1,00	6,00	1,8824	1,3431
VAR00024	35	1,00	6,00	3,4571	1,6688
VAR00025	35	1,00	6,00	2,4000	1,5568
VAR00026	35	1,00	6,00	3,3143	1,5295
VAR00027	35	1,00	6,00	2,9714	1,7233
Valid N (listwise)	30				

Análise descritiva do Comprometimento Organizacional nas IES Privadas

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	24	1,00	6,00	3,3333	1,6061
VAR00002	24	1,00	6,00	3,4583	1,4440
VAR00003	24	1,00	6,00	4,0417	1,5458
VAR00004	24	1,00	6,00	3,8750	1,5691
VAR00005	24	1,00	6,00	3,5417	1,6413
VAR00006	23	1,00	6,00	3,0435	1,7959
VAR00007	23	1,00	5,00	2,7391	1,6016
VAR00008	23	1,00	12,00	3,4783	2,3716
VAR00009	23	1,00	6,00	2,9130	1,5930
VAR00010	24	1,00	6,00	3,1250	1,7020
VAR00011	24	1,00	6,00	3,1250	1,5965
VAR00012	24	1,00	6,00	3,5833	1,4421
VAR00013	24	1,00	6,00	2,2083	1,3181
VAR00014	24	1,00	6,00	3,7083	1,7062
VAR00015	24	1,00	6,00	2,6250	1,5269
VAR00016	23	4,00	6,00	5,1739	,7168
VAR00017	23	3,00	6,00	5,0435	,8779
VAR00018	23	4,00	6,00	5,2609	,6887
VAR00019	23	4,00	6,00	5,2609	,6192
VAR00020	24	4,00	6,00	5,2500	,7372
VAR00021	24	1,00	6,00	4,1667	1,6061
VAR00022	22	1,00	6,00	3,3182	1,8097
VAR00023	24	1,00	5,00	2,3750	1,3453
VAR00024	24	1,00	6,00	3,7083	1,6545
VAR00025	24	1,00	6,00	2,8333	1,8098
VAR00026	24	1,00	6,00	3,7917	1,7688
VAR00027	24	1,00	6,00	3,6250	1,8606
Valid N (listwise)	20				

Anexo 3. Análises descritivas do Construto Orientação por Competências

Anexo 3. Análises descritivas do Construto Orientação por Competências

Análises descritivas do Construto Orientação por Competências na IES Pública

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	35	3,00	6,00	5,0571	,9056
VAR00002	35	2,00	6,00	4,7429	,8859
VAR00003	35	2,00	6,00	4,3714	1,0025
VAR00004	35	2,00	6,00	4,2857	1,1265
VAR00005	35	2,00	6,00	4,4857	,9813
VAR00006	34	2,00	6,00	4,5294	,9919
VAR00007	31	1,00	6,00	4,6774	1,5141
VAR00008	31	1,00	6,00	4,7742	1,4074
VAR00009	30	1,00	6,00	4,1333	1,6344
VAR00010	30	1,00	6,00	2,7667	1,7943
VAR00011	30	1,00	5,00	2,7333	1,7006
VAR00012	32	1,00	6,00	4,8750	1,0701
VAR00013	30	1,00	6,00	3,9000	1,7879
VAR00014	32	1,00	6,00	4,8125	1,1198
VAR00015	32	1,00	6,00	4,7188	1,2759
VAR00016	32	3,00	6,00	5,1250	,7931
VAR00017	32	1,00	6,00	4,8437	1,0809
VAR00018	32	1,00	6,00	4,7187	1,1705
VAR00019	32	3,00	6,00	4,9375	,8776
VAR00020	33	1,00	6,00	3,8485	1,4603
VAR00021	34	1,00	6,00	3,9706	1,3814
VAR00022	33	1,00	6,00	3,0909	1,3776
VAR00023	33	1,00	5,00	2,1515	1,3491
VAR00024	33	1,00	5,00	2,3030	1,4028
VAR00025	32	1,00	5,00	2,0313	1,4024
VAR00026	32	1,00	5,00	1,9688	1,4477
Valid N (listwise)	27				

Análises descritivas do Construto Orientação por Competências nas IES Privadas

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	24	4,00	6,00	5,2083	,5882
VAR00002	24	3,00	6,00	4,6667	,7614
VAR00003	24	3,00	6,00	4,5833	,7755
VAR00004	24	3,00	6,00	4,9167	,7173
VAR00005	24	3,00	6,00	5,0833	,8297
VAR00006	24	4,00	6,00	5,0833	,6539
VAR00007	24	3,00	6,00	5,1250	,9470
VAR00008	24	1,00	6,00	4,9167	1,3805
VAR00009	24	1,00	6,00	4,1667	1,7362
VAR00010	24	2,00	6,00	3,7500	1,3593
VAR00011	24	4,00	6,00	5,3750	,7697
VAR00012	24	4,00	6,00	5,2083	,7211
VAR00013	24	1,00	6,00	4,2917	1,3345
VAR00014	24	2,00	6,00	5,0833	,9743
VAR00015	24	3,00	6,00	4,8750	,8502
VAR00016	24	3,00	6,00	5,0833	,8297
VAR00017	24	1,00	6,00	4,8333	1,0901
VAR00018	24	3,00	6,00	5,0000	,7802
VAR00019	24	2,00	6,00	4,6250	1,0959
VAR00020	24	4,00	6,00	4,9583	,6903
VAR00021	24	1,00	6,00	4,2917	1,3015
VAR00022	24	2,00	6,00	4,7917	,8836
VAR00023	24	1,00	6,00	4,6667	1,0901
VAR00024	24	1,00	6,00	4,9583	1,0826
VAR00025	24	2,00	6,00	4,2083	1,1025
VAR00026	24	1,00	5,00	3,8750	1,4540
Valid N (listwise)	24				

Anexo 4. Texto enviado por e-mail para os coordenadores como primeiro contato e apresentação da pesquisa

Anexo 4. Texto enviado por e-mail para os coordenadores como primeiro contato e apresentação da pesquisa

Prezado Coordenador,

Meu nome é Carlos Otávio Zamberlan, aluno do Mestrado em Administração, e estou desenvolvendo uma pesquisa para avaliar o ambiente das Instituições de Ensino Superior no que se refere à orientação para aprendizagem organizacional, orientação para competências docentes e comprometimento do gestor dos cursos de graduação. Por isso, venho, através desse e-mail, solicitar a participação do senhor (a).

Para conhecimento a respeito da pesquisa, coloco, em anexo, um pequeno texto com o tema, a justificativa e os objetivos do estudo. Também, segue anexado, o instrumento de coleta de dados.

Nos próximos dias os integrantes da Objetiva Jr. (Empresa Júnior da UFSM), que estão encarregados da coleta de dados, entrarão em contato com vossa senhoria.

Contando com sua colaboração, agradeço.

Atenciosamente,

Carlos Otávio Zamberlan
Mestrando em Administração
Universidade Federal de Santa Maria

Anexo 5. Texto explicativo da pesquisa enviado por e-mail em contato inicial

Anexo 5. Texto explicativo da pesquisa enviado por e-mail em contato inicial

ORIENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM, GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E O COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

(Pesquisa a ser realizada para obtenção do título de mestre pela Universidade Federal de Santa Maria.)

Autor:

Carlos Otávio Zamberlan

Especialista e Bacharel em Administração

Justificativa da Escolha das Instituições de Ensino

A escolha das Instituições de Ensino Superior (IES) para a realização do estudo se deve a sua importância na soberania das nações frente à globalização econômica, política e social. AS IES têm um papel fundamental no processo de mudança na estrutura social, não em termos de organização fechada, mas em termos de nação soberana em virtude de serem organizações de criação e construção de conhecimento através, principalmente, de seus programas de ensino, pesquisa e extensão. Essas instituições são formadoras de recursos humanos para as mais diversas áreas do conhecimento, portanto, são extremamente importantes, e dir-se-ia mais, essenciais para a competitividade das nações dentro de um mundo globalizado e altamente competitivo.

Tema e Objetivos da Pesquisa

Pretende-se estudar as estruturas gerenciais dos cursos de graduação das IES de Santa Maria – RS, Públicas e Privadas. Os cursos de graduação serão representados por seus coordenadores ou pelos chefes de departamento, quando este puder responder pelo curso como um todo. Não serão avaliados todos os aspectos de gestão, pois não se pretende obter nenhuma informação confidencial. Somente serão analisados os seguintes construtos: Orientação para Competências (ambiente de desenvolvimento de competências), Orientação para Aprendizagem Organizacional (ambiente de aprendizagem) e Comprometimento Organizacional do Gestor (Coordenador ou Chefe de Departamento).

Os objetivos da pesquisa são os que seguem:

Objetivo geral

Analisar comparativamente a orientação para a aprendizagem, orientação por competências (dos docentes) e o comprometimento organizacional na concepção dos gestores dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas na Cidade de Santa Maria – RS.

Objetivos específicos

- Verificar a existência de orientação para aprendizagem, para competências nos departamentos didáticos/cursos das Instituições de Ensino Superior;
- Verificar a existência de Comprometimento Organizacional nos gestores dos departamentos didáticos/cursos das Instituições de Ensino Superior;
- Analisar as possíveis diferenças existentes entre as Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas com relação à orientação para aprendizagem, à orientação para competências e ao comprometimento organizacional;
- Explicar as possíveis diferenças encontradas nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas.

Esses objetivos serão alcançados com uma entrevista de questões fechadas e dados quantitativos que será aplicada aos coordenadores dos cursos das IES (e/ou Chefes departamentais, quando puder responder pelo curso). Este trabalho permitirá a validação de um modelo de mensuração de ambiente propício ao desenvolvimento de competências para as IES. Após a coleta, análise e elaboração da dissertação, os resultados serão repassados para as IES participantes.

Anexo 6. Carta de apresentação para as IES e Coordenações que não permitiram entrevista e responderam em forma de questionário

Anexo 6. Carta de apresentação para as IES e Coordenações que não permitiram entrevista e responderam em forma de questionário

Santa Maria, 17 de novembro de 2005.

À Universidade _____

A/C Sr(a). **Coordenador (a) de Curso**

O Departamento de Ciências Administrativas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do seu Curso de Mestrado em Administração, está realizando um estudo para a avaliação das Instituições de Ensino Superior no que se refere aos cursos de graduação e seus ambientes gerenciais. Trata-se de uma dissertação de Mestrado que visa identificar possíveis diferenças nos ambientes de aprendizagem organizacional, orientação para competências docente e comprometimento dos gestores dos cursos de graduação, entre Instituições de Ensino Público e de Ensino Privado.

Contando com sua disposição e interesse, solicitamos a sua colaboração para a realização desta pesquisa. Neste sentido, informamos que, em anexo, segue um questionário com o objetivo de mensurar os ambientes de aprendizagem, orientação para competência e o comprometimento do gestor do curso de graduação. Salientamos que a sua colaboração no preenchimento e retorno do questionário é de extrema importância para a realização desta pesquisa. Adiantamos que o referido questionário deverá ser preferencialmente respondido por Coordenadores dos cursos de graduação.

Para retornar o questionário, basta deixá-lo a disposição na secretária do curso de graduação (ou coordenação do curso), pois este será recolhido pelo (a) _____, encarregado (a) da coleta de dados para a pesquisa.

Asseguramos que nenhuma das coordenações envolvidas na pesquisa será identificada, nem a instituição a qual pertence, pois o interesse da pesquisa está focado no setor de Ensino Superior como um todo, e não em Instituições isoladamente.

Assim, esperando sinceramente poder contar com a sua participação nessa pesquisa, antecipo os agradecimentos.

Atenciosamente,

Carlos Otávio Zamberlan

Professor e Mestrando em Administração - UFSM

Anexo 7. Instrumento de Coleta de Dados Aplicado aos Gestores dos Cursos de Graduação das IES

Anexo 7. Instrumento de Coleta de Dados Aplicado aos Gestores dos Cursos de Graduação das IES

1. Dados de identificação do gestor

A Instituição de Ensino Superior analisada é:

Pública

Privada

1.1. Quanto tempo é gestor desse curso (incluindo outros mandatos)?

1.4.1. Menos de 2 anos	
1.4.2. entre 2 e 4 anos	
1.4.3. entre 5 e 6 anos	
1.4.4. Mais de 6 anos	

1.2. Faixa etária

1.2.1. Abaixo de 30 anos	
1.2.2. entre 30 e 40 anos	
1.2.3. entre 41 e 50 anos	
1.2.4. entre 51 e 60 anos	
1.2.5. acima de 60 anos	

1.3. Grau de Instrução

1.3.1. Graduação:	
1.3.2. Especialização:	
1.3.3. Mestrado:	
1.3.4. Doutorado:	
1.3.5. Pós-doutorado:	

1.4. Qual o tempo de trabalho nesta IES?

1.4.1. Menos de 10 anos	
1.4.2. entre 10 e 30 anos	
1.4.3. entre 31 e 40 anos	
1.4.4. Mais de 40 anos	

Orientação para aprendizagem

As questões a seguir mensuram a orientação do departamento / curso para Aprendizagem Organizacional. O respondente deverá discordar ou concordar com a afirmativa, em uma escala de 1 a 6, sendo 1 para discordância total e 6 para concordância total e os demais para intensidade intermediária.

C O M P R O M E T I M E N T O	C O M P R O M E T I M E N T O	ITENS DE ESCALA	Discordo			Concordo		
			1	2	3	4	5	6
			total	muito	pouco	pouco	muito	total
		A chefia da instituição concorda que a habilidade para aprender é a chave para a vantagem competitiva						
		Os valores básicos desta instituição incluem o processo de aprendizagem como fator chave para melhorias						
		O sentimento nesta instituição é que o aprendizado dos profissionais é um investimento, não uma despesa						
		Nesta instituição, a aprendizagem é vista como uma característica básica para garantir a sobrevivência organizacional.						
		Nossa cultura não coloca o aprendizado do profissional como prioridade máxima						
É consenso nesta instituição que quando pararmos de aprender estaremos pondo em risco nosso futuro								

V I S Ã O	C O M P A R T I L H A D A	ITENS DE ESCALA	Discordo			Concordo		
			1	2	3	4	5	6
			total	muito	pouco	pouco	muito	total
		Há um conceito claramente expresso de quem somos e aonde estamos indo como instituição						
		Há uma total concordância quanto à visão da nossa instituição em todos os níveis e funções						
		Todos os profissionais estão comprometidos com os objetivos da instituição						
		Todos os profissionais dessa instituição vêm a si mesmos como parceiros que projetam os caminhos da instituição						
		A chefia dessa instituição acredita no compartilhamento de sua visão sobre a instituição com todos os níveis hierárquicos						
Não temos uma visão bem definida para toda a instituição								

P O S T U R A	M E N T E A B E R T A	ITENS DE ESCALA	Discordo			Concordo		
			1	2	3	4	5	6
			total	muito	pouco	pouco	muito	total
		Todos nós não temos receio de analisar criticamente as nossas crenças comuns sobre a forma com que buscamos realizar nossas atividades						
		Os líderes desta instituição não querem que sua “visão de mundo” seja questionada						
		Nossa instituição dá um alto valor a postura de “mente aberta”						
		Todos os líderes dessa instituição encorajam os colegas a pensarem além das suas exclusivas atividades ou tarefas						
		A ênfase em constantes inovações é parte de nossa cultura não importando a chefia que assume.						
Idéias originais são altamente valorizadas nessa instituição								

Comprometimento Organizacional

As questões a seguir mensuram comprometimento do gestor do departamento / curso nos níveis calculativo, afetivo e normativo. O respondente deverá discordar ou concordar com a afirmativa, em uma escala de 1 a 6, sendo 1 para discordância total e 6 para concordância total e os demais para intensidade intermediária.

ECOC	ITENS DAS ESCALAS	Escala					
		Discordo			Concordo		
		1	2	3	4	5	6
	Pedir demissão da Instituição onde trabalho e ir trabalhar para outra empresa não valeria a pena porque...	total	muito	pouco	pouco	muito	total
	Eu perderia o prestígio que tenho hoje por trabalhar nessa instituição.						
	Eu estaria prejudicando minha vida profissional.						
	Eu teria mais coisas a perder do que a ganhar com esse pedido de demissão.						
	Eu estaria desperdiçando todo o tempo que já me dediquei a essa organização.						
	Eu deixaria para trás tudo que já investi nessa organização.						
	Eu estaria jogando fora todo o esforço que fiz para aprender as tarefas relativas à minha atual função.						
	Eu perderia a estabilidade no emprego que tenho hoje nessa instituição (garantias de não ser demitido).						
	Eu demoraria para conseguir ser tão respeitado em outra instituição como sou hoje dentro dessa instituição.						
	Eu jogaria fora todos os esforços que fiz para chegar onde cheguei dentro dessa instituição.						
	Eu teria dificuldade para ganhar um salário tão bom quanto o que tenho hoje.						
	Eu teria dificuldade para conseguir outro cargo que me desse o mesmo prestígio que tenho com o meu cargo atual.						
	Eu demoraria para encontrar em outra instituição pessoas tão amigas quanto as que eu tenho hoje entre meus colegas de trabalho dentro dessa instituição.						
	Eu deixaria de receber vários benefícios que essa instituição oferece a seus profissionais (vale transporte, convênios médicos, vale refeição, etc.).						
	Eu perderia a liberdade que tenho de realizar meu trabalho dentro dessa instituição.						
	Eu levaria muito tempo para me acostumar com um novo trabalho.						
ECO A	A instituição onde trabalho me faz sentir...	1	2	3	4	5	6
		total	muito	pouco	pouco	muito	total
	Animado com ela.						
	Contente com ela.						
	Entusiasmado com ela.						
	Interessado por ela.						
	Orgulhoso dela.						
ECON		1	2	3	4	5	6
		total	muito	pouco	pouco	muito	total
	Eu seria injusto com essa instituição se pedisse demissão agora e fosse trabalhar para outra.						
	Seria desonesto de minha parte ir trabalhar para outra instituição agora.						
	É minha obrigação continuar trabalhando para essa instituição.						
	Nesse momento, essa instituição precisa de meus serviços.						
	É a gratidão por essa instituição que me mantém ligado a ela.						
	Essa instituição já fez muito por mim no passado.						
	Continuar trabalhando nessa instituição é uma forma de retribuir o que ela já fez por mim.						

Orientação para Competências

As questões a seguir mensuram a orientação do departamento/ curso para competências. O respondente deverá discordar ou concordar com a afirmativa, em uma escala de 1 a 6, sendo 1 para discordância total e 6 para concordância total e os demais para intensidade intermediária.

	ITENS DE ESCALA	Discordo			Concordo		
		1	2	3	4	5	6
		total	muito	pouco	pouco	muito	total
Definição de Competências	O departamento / curso que coordeno possui definição clara das competências que seus professores necessitam ter para desempenharem adequadamente suas funções.						
	Considerando-se o conhecimento atualizado como um dos elementos essenciais para o adequado desempenho das funções dos professores, todos os docentes que atuam neste departamento/ curso estão totalmente atualizados.						
	Tendo-se na habilidade didática a capacidade de construir adequadamente os conhecimentos em conjunto com os alunos, todos os docentes desse departamento/ curso estão 100% habilitados.						
	Levando-se em consideração que a habilidade comportamental representa a capacidade de trabalhar em equipe e de saber se relacionar com outras pessoas, todos os professores desse departamento/ curso são plenamente hábeis.						
	Percebendo-se a atitude humana como sendo a intenção de realizar algo, os professores desse departamento/ curso têm atitudes positivas sempre que solicitados a participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão e para contribuir na solução de algum problema.						
	Partindo-se da definição de competência com sendo o conjunto sinérgico de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a ação, todos os docentes desse departamento/ curso agem efetivamente de maneira competente evidenciando os elementos acima no seu comportamento.						
Processo de Seleção	No momento da seleção de docentes para esse curso, o mesmo é feito com base em um perfil, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências do cargo para seu ocupante são definidas.						
	Quando há necessidade de contratação (elaboração de concurso) de docentes(ou mesmo solicitação para um departamento responsável) sempre são definidas e/ou revistas as competências individuais necessárias para preenchimento da vaga.						
	No processo seletivo docente sempre são atribuídos pesos diferenciados para as competências individuais exigidas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.						
	No processo de seleção docente, normalmente, escolhe-se o candidato com melhor curriculum vitae, em detrimento dos outros critérios.						
	Durante o processo de seleção de docentes, a entrevista tem um papel extremamente relevante, pois é nela que se define qual o profissional que será contratado, em função de sua competência individual.						
Avaliação de Desempenho e aperfeiçoamento	O número e a qualidade dos artigos publicados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vêm aumentando anualmente.						
	O número de artigos premiados por docente, em congressos e periódicos (nacionais e internacionais), no departamento/curso, vem aumentando.						
	O número de projetos elaborados por grupo de docentes do departamento / curso vem aumentando anualmente.						
	O número de artigos científicos elaborados por grupo de professores do departamento/ curso vem aumentando anualmente.						
	O número de trabalhos científicos elaborados por docentes em conjunto com alunos vem aumentando anualmente.						
	O tempo de dedicação dos professores, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, vêm aumentando, nos últimos 3 anos.						
	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento/ curso vem aumentando anualmente						

	ITENS DE ESCALA	Discordo			Concordo		
		1	2	3	4	5	6
		total	muito	pouco	pouco	muito	total
Avaliação de Desempenho e aperfeiçoamento	O número de atividades de extensão, realizadas por docentes desse departamento / curso, em conjunto com alunos, vem aumentando anualmente.						
	As avaliações de desempenho docente, instituídas nesta organização, estão, na maior parte, baseadas na sinergia entre as habilidades, atitudes e conhecimentos do professor (competências individuais).						
	O professor deve primordialmente preocupar-se com as atividades de ensino.						
	A avaliação de desempenho permite uma precisa averiguação da suficiência do professor nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.						
	Os resultados decorrentes da avaliação de desempenho docente sempre são discutidos individualmente com o docente, buscando identificar os motivos da deficiência ou suficiência de suas atribuições e responsabilidades.						
	Os resultados das avaliações de desempenho docente são considerados parte fundamental, no departamento/curso, para planejar programas específicos de aperfeiçoamento.						
	Os resultados das avaliações de desempenho docente sempre são considerados para distribuir ou convidar docentes para participar de projetos que podem representar ganhos financeiros (pesquisa, extensão, pós-graduação).						
Compensação	Os resultados das avaliações de desempenho docente sempre são considerados para atribuir compensações não-financeiras aos professores.						

Pesquisador (Nome): _____ Data: ___/___/_____